

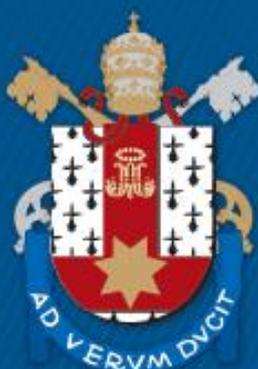
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CAROLINE BARANZELI

**INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS:
PERSPECTIVAS DOCENTES EM DISTINTOS CONTEXTOS**

Porto Alegre
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTÍFICA UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINE BARANZELI

**INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS:
perspectivas docentes em distintos contextos**

Porto Alegre

2021

CAROLINE BARANZELI

**INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS:
perspectivas docentes em distintos contextos**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini

Porto Alegre

2021

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU PUCRS)

Av. Ipiranga, 6681

Prédio 8, 4º andar, sala 403

Bairro Partenon

Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900

Telefone: +55 51 3320 3620

E-mail: educacao-pg@pucrs.br

B225p Baranzeli, Caroline

Internacionalização da educação superior e o desenvolvimento de competências: perspectivas docentes em distintos contextos / Caroline Baranzeli. – Porto Alegre, 2021.

180 p.: il. color ; 24 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação Em Educação. Porto Alegre, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini.

1. Educação superior. 2. Internacionalização. 3. Competências. 4. Competências Interculturais.

**Internacionalização da educação superior e o desenvolvimento de competências:
perspectivas docentes em distintos contextos**

Caroline Baranzeli

Banca examinadora:

Profa. Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

Profa. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Robert Evan Verhine
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Bolsa Programa de Excelência Acadêmica/Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PROEX/PUCRS) e Programa de Doutorado-Sanduiche no Exterior (PSDE) 2018/2019.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Marília Costa Morosini, minha orientadora, pesquisadora e professora que tanto admiro. Obrigada por acreditar em mim, pelos incentivos, oportunidades, conselhos e orientações valiosas. Sou grata por ter tido a senhora como orientadora, por todo seu cuidado e constante preocupação para que eu tornasse uma pesquisadora qualificada.

To my Newcastle University advisors, Dr. Steve Walsh, and Dr. Sue Robson, thank you for receiving me and the help in this research.

À pesquisadora Dra. Joana Almeida, pelas orientações e por todo suporte acadêmico e emocional na minha estada na Newcastle University.

À Profa. Dra. Conceição Almeida, pelo suporte, incentivo e auxílio neste trabalho. Obrigada por me abrir portas na NewCastle University e me acolher com tanto carinho.

À Profa. Dra. Egeslaine de Nez, pelos conselhos e ombro amigo. Obrigada pelo incentivo e apoio em permanecer na academia e acreditar na pesquisa científica.

Aos meus amigos e amigas da vida, Bruna Dalmaso Junqueira, Débora Maffi Rodrigues, Leandro Isoton, Leonardo Timm e Renato Levin Borges, por todos os encontros ao longo desses anos, alegrias, tristezas, risadas e apoio mútuo mesmo durante o isolamento.

Às minhas queridas amigas e professoras que tanto admiro, Cléo Lindsey Machado Barros, Jennifer Demari, Margie Helena Martins Basso, que sempre estiveram do meu lado, me incentivando desde a seleção do doutorado até a sua finalização (compreendendo minhas faltas e me dando muito carinho em troca).

À Dra. Natascha Helena Franz Hoppen, pela amizade, incentivo e auxílio na formatação desse trabalho. É um privilégio e orgulho ter uma amiga, bibliotecária, pesquisadora tão dedicada e qualificada.

To my Newcastle friends, Ymelia Stevenson and Thiago Monteiro, thank you for all the tea meetings, support, and friendship. I miss you both and hope that we can meet in person soon!

Às minhas colegas e amigas de academia, Vivian Bittelo Monteiro, Fernanda Nogueira, Vanessa Woicolesco e Letícia Nunes. Obrigada pelas reuniões, cafés, risadas e cuidado ao longo desses anos de trabalho em conjunto.

À minha família, meus pais, Carlos Alberto Baranzeli e Rosângela Dias Baranzeli, pelo cuidado, apoio, amor e dedicação. Aos meus sogros, Maria Julieta Espíndola Biermann e Vicente Valderez Biermann, por sempre me apoiarem e viajarem comigo para dar suporte! Aos meus irmãos mais velhos, Karen e Thiago e ao meu sobrinho amado, Pedro Baranzeli.

A Vítor Rafael Espíndola Biermann, meu companheiro de vida e de jornada acadêmica, que sempre me incentivou, deu amor, carinho e suporte nas horas mais difíceis. Tu, o Rocky e Apollo (nossos amados gatos) são meu alicerce. (Obrigada grupo de WZ por entretê-lo nos dias que eu precisava escrever!)

Por fim, aos acadêmicos que aceitaram participar dessa pesquisa. Obrigada por compartilharem seus conhecimentos e experiências comigo. Obrigada por dividirem algo tão precioso nos dias atuais: seu tempo.

Gostaria de ver todos os estudantes deixando esta universidade com o valor acrescentado que um currículo internacionalizado pode oferecer: além de conhecimentos qualificados em suas áreas de estudos, eles também deveriam ter mentes abertas com outras culturas e generosidade com outras pessoas; saber como se comportar em outras culturas e como se comunicar com pessoas de distintas religiões, valores e costumes; não ter medo de lidar com questões novas e desconhecidas. Gostaria de vacinar todos os nossos estudantes contra as forças obscuras do nacionalismo e racismo.

B. Nilsson
(2013, p. 39, tradução nossa)

RESUMO

Um dos grandes desafios da Educação Superior na contemporaneidade é atrelar a qualificação profissional e sua importância na formação por meio e para a pesquisa. A intensificação dos processos de globalização e internacionalização impactam diretamente nos atores das IES e torna importante a discussão sobre o desenvolvimento de competências interculturais nesses sujeitos. O objetivo deste trabalho é compreender como acadêmicos, de distintos contextos, entendem os processos de internacionalização e quais competências consideram fundamentais para atuação no contexto universitário. Para tanto, se produziu uma pesquisa, de estudo de caso múltiplos, em duas instituições de Educação Superior – uma no contexto britânico e outra no contexto brasileiro. Para tanto, se realizou 14 entrevistas, com docentes de ambos os contextos e se produziu uma análise seguindo os critérios da Análise Textual Discursiva e categorização de competências, apontadas pelos docentes, a partir das perspectivas da UNESCO. Os resultados do estudo de caso brasileiro apontam para um domínio dos entrevistados em relação ao tema da internacionalização, dissertam sobre suas possibilidades, mas principalmente sobre os desafios impostos à realidade brasileira. No que diz respeito às competências necessárias para atuar nos eixos de pesquisa, ensino e extensão, os acadêmicos brasileiros apontam como fundamentais as linhas apresentadas, pela UNESCO, como aprender a ser e a aprender a conviver. No contexto britânico, observou-se o domínio dos acadêmicos sobre o tema da internacionalização, mas seu foco em questões como mobilidade estudantil demonstra como as realidades nacionais e institucionais impactam nas percepções sobre o internacionalizar. Em relação às competências, os acadêmicos britânicos também apontam como fundamentais as perspectivas do aprender a ser e conviver. Aponta-se que, apesar das diferenças existentes entre as análises de ambos os contextos, é possível observar a convergência de importância das competências de aprender a ser e conviver para todos os acadêmicos.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO SUPERIOR. INTERNACIONALIZAÇÃO. COMPETÊNCIAS. COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS.

ABSTRACT

One of the biggest Higher Education challenges is the connection between professional qualification and training through and for research. Globalization and internationalization processes impacted on HEIs actors and bring the discussion about the development of intercultural competencies. This work aims to understand how academics, from different contexts, understand internationalization processes and which competencies they consider essential for acting in the university context. The research drawn used multiple case studies in two institutions of Higher Education – one in the British context and the other in the Brazilian context. For that, 14 interviewees were carried out, with professors from both contexts and analysis was produced following the criteria of Discursive Textual Analysis and categorization of competencies, pointed out by the professors, from the perspectives of UNESCO. The results of the Brazilian case study points to a relation to the theme of internationalization, they talk about its possibilities, but mainly about the challenges imposed on the Brazilian reality. With regard to the skills needed to work in the research, teaching and extension axes, Brazilian academics point out as fundamental the lines presented by UNESCO, such as learning to be and to learn to live together. In the British context, it was observed that academics dominate the theme of internationalization, but their focus on issues such as student mobility demonstrates how national and institutional realities impact perceptions of internationalization. Regarding competencies, British academics also point out as fundamental the perspectives of learning to be and live together. It is pointed out that, despite the existing differences between the analyzes of both contexts, it is possible to observe the convergence of importance of the competencies of learning to be and living together for all academics.

Keywords: HIGHER EDUCATION. INTERNATIONALIZATION. COMPETENCIES. INTERCULTURAL COMPETENCIES.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Drawing Hands	17
Figura 2 - Quadro conceitual para Internacionalização do Currículo	34
Figura 3 - Características da IaH	38
Figura 4 - Internacionalização da educação superior perspectivas analíticas do campo.....	39
Figura 5 - Quadro competências Interculturais PISA.....	50
Figura 6 - Global Competence Model	52
Figura 7 - Características para Docentes trabalhar na IaH	56
Figura 8 - Basic types of designs for case studies	58
Figura 9 - Replicação de casos múltiplos	59
Figura 10 - Organização da análise da Pesquisa	65
Figura 11 - Perfil do vínculo docente em exercício em 2019.....	70
Figura 12 - Docentes da rede pública em relação a grau de formação – Brasil – 2017 -2019	71
Figura 13 - Docentes da rede privada em relação a grau de formação – Brasil - 2017 -2019	71
Figura 14 - Distribuição de matrículas em cursos de graduação, segundo o país e o continente de origem do estudante estrangeiro	73
Figura 15 - Possibilidades e Desafios da Internacionalização no contexto brasileiro.....	86
Figura 16 - Competências para atuar em redes de pesquisa com caráter regional ou internacional diversificadas (brasileiros).....	96
Figura 17 - Competências para atuar em salas de aula diversificadas (brasileiros).....	102
Figura 18 - Competências para atuar na extensão universitária (brasileiros).....	109
Figura 19 - Possibilidades e Desafios na perspectiva do contexto britânico.....	120
Figura 20 - Competências para atuar em redes de pesquisa com caráter regional ou internacional diversificadas (britânicos).....	127
Figura 21 - Competências para atuar em salas de aula diversificadas (britânicos).....	134
Figura 22 - Competências para atuar na extensão universitária (britânicos).....	139
Figura 23 - Possibilidades e Desafios na perspectiva comparada – convergências Brasil e UK	141
Figura 24 - Competências necessárias para trabalhar em redes internacionais Brasil + UK	144
Figura 25 - Competências necessárias para trabalhar em salas de aulas diversificas Brasil + UK	145
Figura 26 - Competências necessárias para trabalhar em salas de aulas diversificas Brasil + UK	145

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Produção nacional de teses e dissertações sobre o tema da Internacionalização da Educação Superior, presentes na BDTD, período de 2001 a 2018.....	76
Gráfico 2 - Número de trabalhos de mestrado e doutorado encontrados por região e instituição no Brasil, de 2001 a 2018.	77
Gráfico 3 - Número de trabalhos selecionados por ano.....	79
Gráfico 4 - Número de trabalhos por área de conhecimento segundo avaliação da CAPES ..	80
Gráfico 5 - Categorização dos trabalhos encontrados	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Design Metodológico	23
Quadro 2 - Elementos conceituais da abordagem de formação por competências	44
Quadro 3 - Perfil referente à matrícula de graduação, por modalidade de ensino - Brasil - 2019	72
Quadro 4 - 20 maiores Instituições de Educação Superior em número de matrículas de estudantes estrangeiros em cursos de graduação – Brasil 2019	74
Quadro 5 - Relação entre palavras-chave e trabalhos selecionados para análise.....	78
Quadro 6 - Relação dos trabalhos selecionados por região e instituição	79

LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BRAFITEC	Programa Brasil-France Ingénieur Technologie
BTDT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEES	Centro de Estudos em Educação Superior
CI	Comprehensive Internationalization
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COFECUB	Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CRES	Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina & Caribe
EC	Estado de Conhecimento
FAPA	Faculdade Porto-alegrense
GCI	Global Competencies Inventory
GCSE	General Certificate of Secondary Education
Geocapes	Sistema de Informações Georreferenciadas
GEU	Grupo de Estudos sobre a Universidade
IaH	Internacionalização em Casa
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IoC	Internacionalização do Currículo
Mercosul	Mercado Comum do Sul
NAFSA	Associação de Educadores Internacionais
NU	Newcastle University
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OfS	Office for Students
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programme for International Student Assessment

PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRAIAS	Programa de Apoio a Integração entre Àreas
PRINT	Programa Institucional de Internacionalização
PROBAL	Programa de Cooperação entre Brasil e a Alemanha
PROEX	Programa de Excelência Acadêmica
PUC RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TEF	Teaching Excellence and Student Outcomes Framework
THE	Times Higher Education
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCAS	University and College Admissions Service
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISINOS	Universidade do Vale do Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Problema de pesquisa	22
1.2 Objetivo Geral	22
1.3 Objetivos específicos.....	22
2 CONCEITOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE TEÓRICA.....	26
2.1 Internacionalização Abrangente/Integral (Comprehensive Internationalization).....	28
2.2 Internacionalização de Campus	31
2.3 Internacionalização pela Mobilidade (Internationalization Crossborder)	32
2.4 Internacionalização do Currículo.....	34
2.5 Internacionalização Em Casa (Internationalization at Home – IaH).....	36
2.6 Reflexões finais	39
3 DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIAS E SUAS ESPECIFICIDADES.....	41
3.1 Competências Interculturais	47
3.2 Competências Globais	50
3.3 Competências e a Prática Docente	53
3.3.1 Características necessárias para atuar em uma sala de aula com aspectos internacionais/interculturais.....	55
4 DESENHO DA PESQUISA.....	58
4.1 Ética na pesquisa	60
4.2 Metodologia de análise dos dados	61
4.3 Organização da análise das entrevistas.....	63
5 ESTUDO DE CASO DO CONTEXTO BRASILEIRO	66
5.1 Pesquisas sobre internacionalização da Educação Superior no Contexto Brasileiro	75
5.2 Caracterização dos acadêmicos entrevistados	83
5.3 Eixo I – As perspectivas de internacionalização dos acadêmicos:	83
5.4 Eixo II – O trabalho acadêmico em redes de pesquisa	91

5.5 Eixo III – Relações entre internacionalização e atuação no ensino.....	98
5.6 Eixo IV– O papel da extensão e sua relação com a Internacionalização	106
6 ESTUDO DE CASO DO CONTEXTO BRITÂNICO	112
6.1 Caracterização dos acadêmicos britânicos	117
6.2 Eixo I – As perspectivas de internacionalização	118
6.3 Eixo II – O trabalho acadêmico em redes de pesquisa	124
6.4 Eixo III – Relações entre internacionalização e atuação no ensino.....	129
6.5 Eixo IV– O papel da extensão e sua relação com a Internacionalização.	137
7 PERSPECTIVAS CRUZADAS: AS PERCEPÇÕES DE ACADÊMICOS BRASILEIROS E BRITÂNICOS SOBRE PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	141
8 CONCLUSÕES.....	147
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – BRASIL	161
APÊNDICE B – APRESENTAÇÃO PESQUISA UK	161
APÊNDICE C – CARACTERIZAÇÃO ENTREVISTADOS UK	163
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS UK.....	166
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS BRASIL	169
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UK	172
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UK (parte 2)	174
APÊNDICE H – E-MAIL CONFIRMANDO APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA DA NEWCASTLE UNIVERSITY.....	175
APÊNDICE I – Carta de aprovação SIPESQ/PUCRS	176

1 INTRODUÇÃO

Figura 1 - Drawing Hands



Fonte: Escher (1948).

Minhas lentes de análise foram construídas ao longo de minha trajetória, escrever sobre experiências significa refletir sobre o que estou produzindo, por que e para quem escrevo esta pesquisa. O desenho das mãos, em processo autoconstrução (ESCHER, 1948), demonstra a responsabilidade dos sujeitos em seus percursos formativos e na transformação de suas perspectivas. Galeano

(2005) afirma que recordar é passar novamente pelo coração, é (re)criar, (re)desenhar, observar vivências com outras lentes, compreender escolhas e conexões feitas em determinados contextos. A capacidade de refletir e pensar criticamente é o que nos torna humanos.

Uma pandemia. Quem espera escrever uma tese de doutorado em um contexto como esse? Quando iniciei meus estudos, no 2017, não podia imaginar como acontecimentos em nível global afetariam minha vida como sujeito, docente e pesquisadora. De certa forma, fui privilegiada. Tudo deu certo. Ingressei no doutorado, cursei as disciplinas e no ano seguinte consegui o financiamento do PSDE, uma bolsa para poder realizar parte dos meus estudos no exterior (seis meses na Newcastle University). Logo em seguida retornei ao Brasil, continuei minhas pesquisas, escrevi artigos e qualifiquei minha tese no final de 2019.

No ano de 2020 retornei à docência, afinal pesquisa e ensino são questões indissociáveis e contribuem na formação de acadêmicos. Março de 2020, inicia o lockdown, mês em que eu esperava conseguir a fazer a coleta de dados. Cientistas alertavam: o vírus é perigoso, fatal para algumas pessoas. No meio do turbilhão de sentimentos, anseios e perspectivas para o futuro o vírus fez tudo parar. A espera, que era para ser quinze dias, se tornou um mês. O mês se tornou três meses, seis meses, um ano. No dia que escrevo este texto, fecha-se um ano e meio de pandemia. Nossas vidas mudaram, as vacinas chegaram, mas a realidade se mostrou mais forte que qualquer dinâmica de tempo que tentamos impor e organizar em nossos cotidianos.

Em seus estudos sobre conceituação da História, Marc Bloch (2001) afirma; a história é a ciência que estuda as ações dos seres humanos no tempo. Creio que escrever uma tese de doutorado, em meio a tantas frustrações, alegrias, medos, anseios, seja estar escrevendo um relato histórico de um tempo que deixou mais de 600 mil mortes no Brasil, e deixará profundas

aprendizagens sobre empatia, medo, solidariedade, resistência, políticas públicas e gestão em momentos de crise.

Quando ingressamos no doutorado, depois de uma experiência de dois anos de mestrado, temos uma bagagem, intenções e perspectivas em relação às nossas pesquisas. Olhando para o início, meu projeto de ingresso no Programa de Pós-Graduação, e para o final, este trabalho de Tese concluído, creio que não consegui atingir todas das expectativas que tinha. Contudo, isso não significa que não tenha alcançado muitas aprendizagens. Não foram as que eu esperava, mas foram as possíveis. Algumas surpreendentes e positivas, outras nem tanto, mas o fim da caminhada está aqui. Nos próximos parágrafos apresentarei uma breve contextualização do tema desta pesquisa, bem como seu problema, objetivo geral e objetivos específicos.

A perspectiva de Internacionalização da Educação Superior se tornou tendência no campo de estudos da Educação nas últimas décadas. Sua adoção, por parte das instituições e políticas públicas, no contexto global e regional, impacta profundamente na forma de atuar de professores e pesquisadores e acaba por ser fator determinante nas notas dos Programas de Pós-Graduação no contexto brasileiro.

Registra-se que a temática tem importante relevância social e científica, visto que a internacionalização compreendida como mobilidade atinge uma pequena parcela de estudantes da Educação Superior e as tendências futuras, e o contexto da pandemia, confirmam um acirramento desta perspectiva. Robson *et al.* (2017) afirmam que:

One of the key challenges for the internationalization of higher education (IoHE) is to develop international and cross-cultural perspectives and understandings among students, to prepare them for their role in a globalized workplace, and in an increasingly global knowledge economy. (ROBSON *et al.*, 2017, p.2).

Assim, há de se pensar em outras estratégias para que os nossos recursos, de alto nível, tenham uma formação de qualidade condizente com suas necessidades pessoais e profissionais¹.

O conceito de internacionalização possui múltiplas faces, de modo que tal perspectiva não pode ser adotada pelas instituições de Educação Superior de maneira mimética. A internacionalização é um meio para se atingir um objetivo específico, assim cada estabelecimento deve compreender quais as necessidades e objetivos que devem ser alcançados por meio de uma perspectiva internacional em seus currículos e pesquisas.

¹ Uma dessas estratégias é a Internacionalização do Currículo (IoC). Para compreender as possibilidades, impactos, desafios e perigos da Internacionalização, faz-se necessário sua análise teórica, bem como uma apreciação crítica de como ela é adotada dentro de cada contexto e região.

A definição clássica do conceito é apresentada por Knight (2012), que afirma que a internacionalização é o processo de integração das perspectivas internacionais, interculturais e/ou globais aos propósitos, funções e implementação da Educação Superior. Em estudo financiado pelo OCDE para o parlamento europeu, Wit (2015), complementa a perspectiva da autora afirmando que o objetivo da internacionalização é o aumento da qualidade no ensino e pesquisa, para todos os estudantes e staff acadêmico, contribuindo assim de maneira significativa para a sociedade.

Ou seja, a perspectiva é vista como um processo de integração que leva em conta não apenas características globais, mas sim também aspectos interculturais locais e regionais. Dessa forma, deve-se superar a noção equivocada de internacionalização como algo voltado apenas para o exterior e mobilidade estudantil. Portanto, torna-se necessário colocar em prática novas formas de ensinar e avaliar este processo.

Wit & Hunter (2015) afirmam que este é um conceito guarda-chuva e deve ser compreendido dentro de uma ampla gama de perspectivas, como por exemplo, a noção de internacionalização pela mobilidade, internacionalização em casa, internacionalização de campus, internacionalização abrangente, e ainda a perspectiva de internacionalização de currículo.

Como dito anteriormente, os estudos sobre o campo da Internacionalização da Educação Superior estão se intensificando nas últimas décadas e com isso novos modelos e proposições de internacionalização tornam-se necessários. A perspectiva de Internacionalização do Currículo - IoC é uma tendência e merece destaque no contexto brasileiro. A IoC diz respeito a estratégias próprias de internacionalização, e em nossa perspectiva, pode atender a demandas e objetivos de regiões que, por motivos históricos, vivenciam na contemporaneidade o processo de consolidação da Educação Superior.

Leask (2015) define que a internacionalização do currículo é a incorporação de dimensões internacionais, interculturais e ou globais aos conteúdos do currículo, bem como aos resultados das aprendizagens, avaliações, métodos de ensino, programas de apoio aos estudos. Robson (2015) afirma que muito mais que uma reforma curricular ou práticas de ensino inovadoras, a IoC promove a adoção de valores e habilidades associados com a cidadania global². Assim, um ensino que seja responsável culturalmente, com práticas reflexivas (Walsh & Mann, 2017),

² Tentando responder algumas das demandas contemporâneas a ONU, com o apoio de chefes de Estado e altos representantes, lançou no ano de 2015 os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODMs. Esta agenda se organiza a partir de um plano de ação com 17 objetivos (169 metas), construídos através de consulta pública e envolvimento da sociedade civil, que devem ser implementadas pelos países membros até 2030, Agenda 2030.

pode auxiliar estudantes domésticos e internacionais a interagirem e desenvolverem a noção de responsabilidade com si e com os outros.

Este modelo de internacionalização não pode ser implementado de maneira ampla, em toda a instituição, pois demanda tempo e cuidado em seu processo de construção. A adoção de estratégias de IoC depende de um conjunto de atores, com especial destaque para os professores, que devem ter boa vontade e clareza nos objetivos para a implementação da IoC, bem como estarem engajados com a proposta.

Aliada à perspectiva de Internacionalização do Currículo, encontra-se a noção de Internacionalização em casa – IaH. Esta não leva em conta apenas os alunos que podem fazer a mobilidade, mas também os estudantes locais. Beelen e Jones (2015) a definem como: “Internationalization at Home is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments.”. (2015, p. 69).

A IaH tenta promover uma aprendizagem de competências interculturais através de um currículo (formal e não-formal) internacionalizado e que leve em consideração características culturais e linguísticas locais e regionais, e seu foco está especialmente nos alunos que não podem realizar mobilidade, os estudantes domésticos.

Robson *et al.* (2017) afirmam que a adoção de uma agenda de IaH necessita de uma nova postura institucional, que compreenda de maneira qualitativa o processo de internacionalização. Para as autoras, tanto a IoHE, quanto a IaH estão relacionadas a três dimensões: Organizacional, Curricular e de Indivíduos, reiterando assim a perspectiva de que a IoHE não pode ser implementada de maneira isolada. Assim, compreender como este processo está ocorrendo em instituições distintas é de fundamental importância, pois possibilita pensar em soluções compartilhadas para a resolução de problemas em sua adoção.

Levando em conta o estudo teórico do campo dos campos de Internacionalização da Educação Superior, observar como os atores envolvidos no processo, em especial, os docentes, se torna importante. O que entendem por internacionalização? Como estabelecem relações com parceiros nacionais e internacionais? Quais elementos de internacionalização trazem para o contexto da sala de aula? Como esses elementos se articulam a perspectiva da extensão? Qual suporte institucional recebem e como estabelecem relações com os escritórios de internacionalização?

Dentro desta amplitude de questionamentos, o objetivo inicial deste trabalho era pensar na constituição de um acadêmico global³. A ideia surgiu a partir de uma pesquisa realizada com professores, que participavam de redes internacionais no contexto da PUCRS. Ao analisar as entrevistas concedidas por professores/pesquisadores no ano de 2017, foi possível observar que as competências necessárias para o trabalho em redes de pesquisa internacionais acabavam por perpassar e se entrelaçar as competências docentes e de acadêmicos que trabalhavam na extensão universitária. Parte deste trabalho já está publicada no livro “Educação Superior e Conhecimento no centenário da reforma de córdoba: novos olhares em contextos emergentes” (FRANCO *et al.*, 2018).

Contudo, através da qualificação de doutorado, reflexões e novas leituras sobre o tema, orientações, bem como o próprio contexto pandêmico, minhas percepções sobre a relevância da temática e como organizar a pesquisa foram de transformando. No atual contexto, compreender as competências globais é fundamental, todavia essas competências podem ser distintas, de acordo com as necessidades de cada realidade em que os professores estão inseridos. Dessa maneira, começou-se a refletir de uma forma mais ampla, principalmente com as leituras de documentos da UNESCO (2015; 2016) que defendem uma interpretação e necessidade de defesa dos quatro pilares da educação, propostos por Delors (1996), e presentes em diversos textos de políticas públicas educacionais brasileiros e internacionais.

Assim, a partir da continuidade das reflexões, iniciadas com minha entrada no doutorado, buscou-se nesta pesquisa compreender de que forma acadêmicos, de distintos contextos, entendem os processos de internacionalização e quais competências consideram fundamentais para atuação no contexto universitário internacionalizado.

Para atender a esse objetivo, se escolheu realizar uma pesquisa de estudo de caso - múltiplos casos. Uma instituição do Global-Sul e outra do Global Norte foram selecionadas para estudo. A escolha das regiões é intencional, visto que no Norte é observado a consolidação dos processos de internacionalização, enquanto no Sul vivencia-se uma situação de construção e desenvolvimento desses processos, e por muitas vezes se há a tendência em tentar-se copiar modelos do exterior.

Uma instituição da região Sul do País foi escolhida para a análise brasileira, visto que o local é uma IES comunitária, com bom posicionamento em rankings nacionais e internacionais

³ Naquela perspectiva, a definição de acadêmico global era apresentada como o acadêmico que contribui na superação das lacunas existentes entre ensino, pesquisa e extensão com o auxílio de distintos processos de internacionalização. Para alcançar tal característica os acadêmicos necessitam desenvolver algumas competências centrais que se inter cruzam em todos os níveis. Buscava-se compreender quais eram essas competências e de que forma os processos de Internacionalização contribuíam em seu desenvolvimento.

e que está buscando implementar novos modelos de internacionalização em sua estrutura de ensino (a instituição possui centro de estudos que trabalha com a temática e escritório internacional que possui cooperação com países como Austrália). Dessa maneira, a escolha da instituição é intencional, pois seus acadêmicos estão participando e vivenciando o processo de implementação da internacionalização no contexto da prática.

Já a instituição do Global Norte, e em especial da Inglaterra, foi escolhida em função de também estar promovendo debates e discussões sobre o tema da Internacionalização em seu contexto. A Inglaterra foi escolhida como País de análise em função de cinco de suas instituições de Educação Superior estarem nas melhores posições de rankings internacionais avaliativos. No mais, acadêmicos desta instituição vieram ao Brasil participar de debates e discussões, através do *British Council*, sobre a implementação de estratégias de internacionalização no contexto brasileiro. Por fim, a instituição analisada naquele contexto é pública, e foi fundada no século XIX, com ampla tradição no ensino pesquisa. A Universidade está presente, e bem classificada, em diversos rankings internacionais de avaliação da Educação Superior e a instituição faz parte do *Russell Group*, associação das 20 maiores universidades no campo da pesquisa do Reino Unido. Ou seja, vivencia uma consolidação dos processos de internacionalização.

Disto isto, pensou-se no seguinte problema de pesquisa:

1.1 Problema de pesquisa

Como acadêmicos, de distintos contextos, compreendem os processos de internacionalização e quais competências permeiam sua atuação?

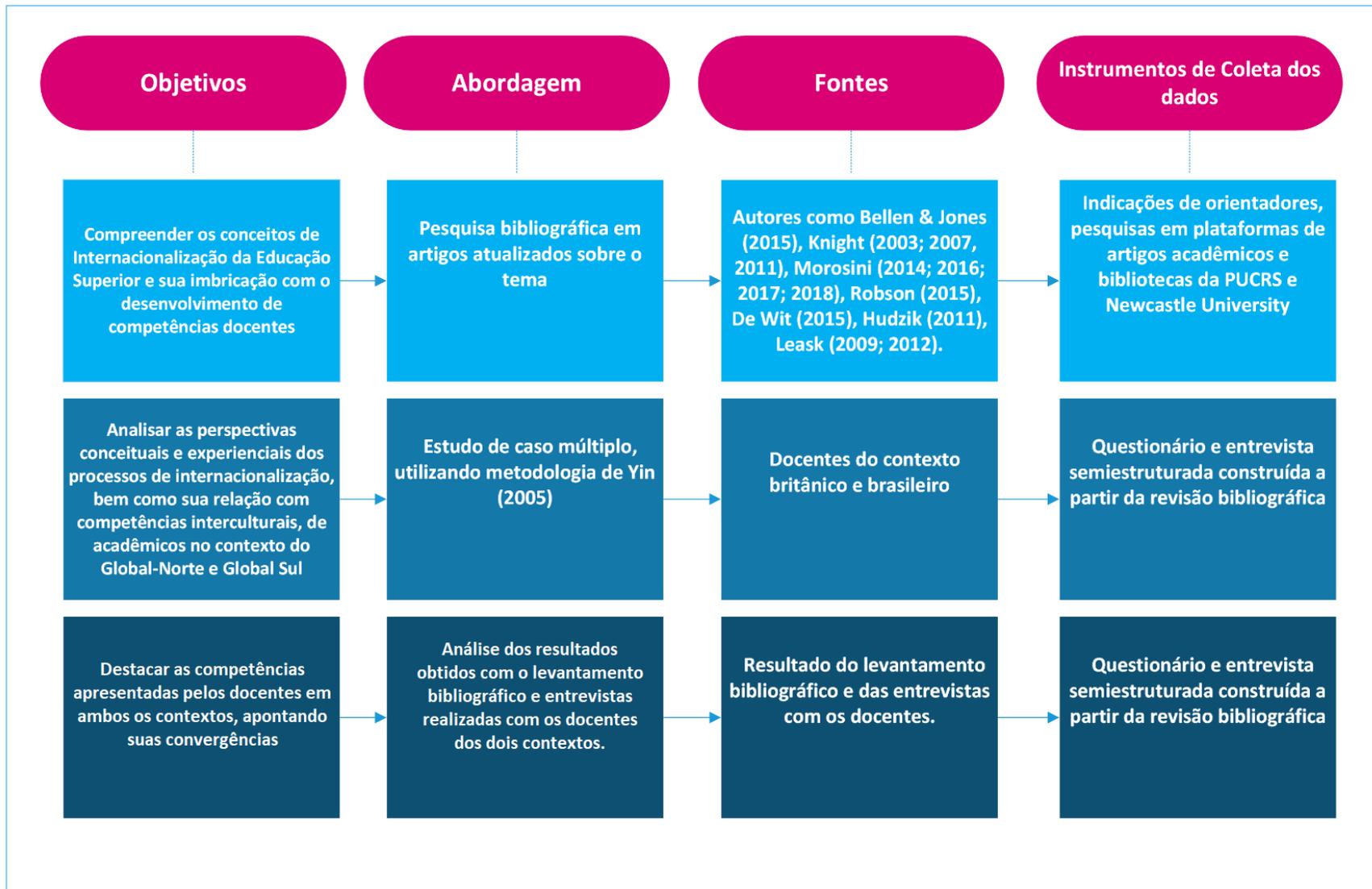
1.2 Objetivo Geral

Compreender como acadêmicos, de distintos contextos, entendem os processos de internacionalização e quais competências consideram fundamentais para atuação no contexto universitário.

1.3 Objetivos específicos

Os objetivos específicos são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Design Metodológico



Fonte: A autora.

Pensando sobre formação docente, sua relação com conhecimento social e autoconhecimento, Leite (2000) destaca:

[...] o docente universitário, como um intelectual público, no exercício humilde da autorreflexão, torna-se também ele o protagonista de uma ação político-pedagógica de auto formação, à medida que assume os desafios de sua contemporaneidade, rompendo com o status quo, com a lógica das certezas, dos papéis estandardizados e dos scripts pré-prontos e pré-datados. (LEITE, 2000, p.59)

Entendendo o docente universitário como protagonista e participe dos processos de internacionalização, este trabalho pretende contribuir com as pesquisas que relacionam internacionalização ao ensino, pesquisa e extensão. Dando voz a atores importantes desses processos e refletindo sobre quais competências eles consideram fundamentais em sua atuação no espaço universitário. No mais, objetiva-se que os docentes reflitam sobre o impacto dos processos de internacionalização em sua formação contínua e atuação na universidade.

In the discourse and study of internationalisation, a great deal of attention has been paid to all modes of international academic mobility – people, programmes, providers, policies and projects – but not enough has been paid to the internationalisation of graduate education and research, including international co-authorship and other international research benchmarks. (KNIGHT; DE WIT, 2018)

Concomitante, ao analisar um estudo de caso do Global-Norte o trabalho não objetiva uma comparação ou cópia de modelos do exterior, mas sim foca na importância de estudar modelos distintos de práticas de internacionalização, compreendendo suas proximidades, e buscando soluções criativas e compartilhadas para os problemas existentes em sua implementação.

O trabalho se torna relevante para uma melhor compreensão dos impactos do aumento de incentivo às parcerias internacionais no campo das pesquisas, bem como falta de estudos que foquem nos vazios (gaps) nas interconexões dos processos de internacionalização. A ideia de observar como o ensino e pesquisa se entrelaçam à comunidade vem de uma necessidade de mudar a lógica da pesquisa relaciona apenas à produção científica (artigos e impacto nos rankings) e aproximá-la do ensino e comunidade.

O presente trabalho está dividido da seguinte forma: O capítulo 2 trata do tema da internacionalização onde faz-se um levantamento sobre principais modelos existentes e as perspectivas teóricas do campo. O capítulo 3 buscou compreender o conceito de competências e sua transformação ao longo das décadas, com foco na questão das competências interculturais. O capítulo IV traz um levantamento sobre as perspectivas históricas, políticas e atual organização

dos sistemas de Educação Superior no contexto brasileiro e contexto britânico. No capítulo V se apresenta o desenho metodológico desta pesquisa e no capítulo 6 e 7 os estudos de caso do contexto brasileiro e britânico. Por fim, no capítulo 8 há o cruzamento dos dados dos dois estudos de caso e conclusões da pesquisa.

2 CONCEITOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE TEÓRICA

Considerando os debates relativos ao conceito de Internacionalização, no contexto global e brasileiro, o presente capítulo tem por objetivo abordar as definições de internacionalização da Educação Superior e seus distintos modelos/níveis. Para alcançar tal objetivo, fez-se a leitura aprofundada de artigos e livros de autores contemporâneos, que tratam da temática como Bellen & Jones (2015), Knight (2003; 2007, 2011), Morosini (2014; 2016; 2017; 2018), Robson (2015), De Wit (2015), Hudzik (2011), Leask (2009; 2012, 2014).

Importante frisar que um dos objetivos deste trabalho de tese é analisar um estudo de caso do contexto do Reino Unido. Dessa maneira faz-se importante um levantamento de autores que abordem o campo da internacionalização no contexto do Global Norte, local onde os processos de internacionalização já estão consolidados e possuem distintas percepções teóricas. Destarte, no levantamento de dados desde capítulo, coloca-se ênfase nas perspectivas adotadas por pesquisadores do contexto britânico de internacionalização.

O conceito de internacionalização é multifacetado. Knight (2003) explica que o termo é utilizado há séculos por áreas como ciência política e relações internacionais. Todavia, a partir da década de 1980 a perspectiva ganha destaque dentro do campo de estudos da Educação. A utilização de um conceito unívoco para o termo não é possível, pois o mesmo engloba diferentes níveis de políticas (nacionais, setoriais e institucionais), países, culturas e condições educacionais distintos (Knight, 2003). Assim, o objetivo não é criar uma definição universal para o termo, mas garantir em seu sentido uma ampla gama de países e distintos contextos. “A internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional é *definida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural e/ou global com os propositos, funções e implementação da educação em nível superior.*” (KNIGHT, 2003, grifo nosso).

A internacionalização da Educação Superior não pode ser concebida como um objetivo em si, mas sim um meio para se alcançar uma finalidade (Knight, 2007). Por exemplo, o objetivo de uma instituição de nível superior não pode ser ter um currículo internacionalizado, mas sim garantir que os estudantes se tornem cidadãos globais. Busca-se que os discentes consigam atuar de maneira crítica e efetiva dentro dos espaços em que estão inseridos. Ou seja, a internacionalização é uma ferramenta que contribui para a melhora da qualidade da Educação Superior.

Outro elemento importante sobre o conceito de internacionalização é sua relação com a perspectiva de Globalização. Apesar de estarem imbricados, ambos conceitos são distintos, estando a globalização relacionada a fluxos econômicos, políticos e sociais que investem

fortemente na indústria do conhecimento. Já a internacionalização está ligada à perspectiva de integração intencional (ALTBACH; KNIGHT, 2007). Os autores ainda afirmam que a globalização é um processo inalterado, enquanto à internacionalização envolve escolhas, sendo uma via de mão-dupla, zona de fronteira.

Nesse sentido, Knight (2007) afirma que devemos ter cautela ao trabalhar com tal conceito, pois o mesmo não possui apenas aspectos positivos, mas também potencialidades negativas. Questões como *brain drain*, fábricas de diplomas e certificados, dependências das taxas pagas por estudantes internacionais, falta de respeito e conexão com a cultura local, transformação de diplomas de ensino superior em commodities, importação de modelos avaliativos internacionais sem considerar o contexto (LEITE; GENRO, 2012) devem ser consideradas e analisadas em trabalhos que abordem tal tema.

Na última década, o conceito de internacionalização é compreendido como um guarda-chuva, pois abarca ampla gama de tendências, atividades, aproximações e dimensões (Wit & Hunter, 2015). DE WIT *et al.* (2015) complementa afirmando que a internacionalização tem por objetivo final o incremento da qualidade na educação e pesquisa, contribuindo para a sociedade e devendo envolver todos os atores em seus processos. Essa perspectiva se integrada aos diversos níveis das políticas, sejam esses global/regional, nacional e institucional. No mais, apesar de expressar um objetivo claro para a internacionalização, ele não deve ser o único para sua adoção, cada instituição necessita pensar nos outros objetivos e perspectivas necessários para seu contexto, não adotando modelos do exterior como uma receita de bolo a ser replicada.

Dessa forma, considerando que cada contexto deve apresentar suas noções e perspectivas sobre o conceito de Internacionalização, Morosini (2019) define o mesmo para a América Latina como:

Processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural na Educação Superior, advindo de interações sustentadas por redes colaborativas, com blocos socioeconômicos desenvolvidos e com outros que valorem múltiplas culturas, diferenças, locais e tempos, fortalecendo a capacidade científica nacional, com fito de ser irradiador do desenvolvimento sustentável. (MOROSINI, 2019, p. 18)

Tal definição vai ao encontro a perspectiva de formação para cidadania global proposta pela UNESCO e, em alguns aspectos, também se relaciona à definição de internacionalização apresentada pela Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina & Caribe – CRES. A CRES, por sua vez, reforça a importância dos processos de Internacionalização solidários, buscando a integração regional e com ênfase na cooperação Sul-Sul. Para a CRES a internacionalização deve:

[...] promover o diálogo intercultural, respeitando a idiosincrasia e identidade dos países participantes, fomentar a organização de redes interuniversitárias e fortalecer as capacidades nacionais mediante a colaboração interinstitucional e a interação com pares acadêmicos em escala regional e internacional. Isto propiciará a circulação e a apropriação do conhecimento como bem social estratégico, a favor do desenvolvimento sustentável da região e o dos seus países. (DECLARAÇÃO CRES, 2018, p.7).

Por fim, apesar de avanços sobre a definição e clareza do conceito, o tema internacionalização ainda suscita questões e tensionamentos: Vemos que o objetivo da internacionalização é a ampliação da qualidade, mas a que ela se refere? Como implementar a perspectiva internacional dentro das instituições de Educação Superior? Qual modelo de internacionalização é mais adequada para cada contexto? Como criar este espiral relacionando global, regional e global sem reproduzir relações de dominação ou evidenciar um contexto acima do outro? Como avaliar a adoção dos processos de internacionalização de maneira ética e transformadora? De que forma o processo de internacionalização contribui no desenvolvimento de competências de estudantes e professores?

Obviamente, os questionamentos são amplos e não podem ser respondidos em uma dissertação ou tese. Porém, acredita-se que um levantamento teórico sobre a atual bibliografia do tema possa contribuir para o debate, esclarecendo ideias, tecendo propostas e apresentando novos questionamentos. Nos próximos parágrafos trataremos das distintas dimensões presentes no conceito de internacionalização.

2.1 Internacionalização Abrangente/Integral (Comprehensive Internationalization)

A perspectiva da Comprehensive Internationalization (CI) ou Internacionalização Abrangente, é recente. Hudzik (2011) a define como:

[...] um compromisso, confirmado através da ação, para infundir perspectivas internacionais e comparativas ao longo do ensino, pesquisa e missão da Educação Superior. Ela formata/modela o **ETHOS e VALORES** institucionais, atingindo **TODO** o empreendimento da Educação Superior. Assim, faz-se essencial que a mesma seja **“abraçada”/adotada** pelas lideranças institucionais, governança, faculdades, estudantes, todos os serviços acadêmicos e unidades de suporte. **É um imperativo institucional, não apenas uma possibilidade desejada.** A Comprehensive Internationalization não impacta apenas na vida do campus, mas também o exterior, parcerias e relações da instituição. A reconfiguração global das economias, sistemas de trocas, pesquisa e comunicação, expandem dramaticamente a necessidade da Comprehensive Internationalization suas motivações e propósitos que as conduzem” (HUDZIK, 2011, p. 10, tradução nossa).

A IC está ligada às ideias de compromisso e ação. Ou seja, nesta perspectiva o internacionalizar abarca todo projeto de uma IES, sendo algo intrínseco à sua missão, do ensino à pesquisa e extensão. É o macro, a internacionalização almejada e muitas vezes apresentada nos discursos retóricos.

Essa proposta atinge a totalidade da vida no campus: indivíduos, ensino, pesquisa, parcerias, programas, e políticas institucionais, mas também vai além do campus produzindo mudanças profundas e desafiadoras. (HUDZIK, 2011). Wit e Hunter (2015) afirmam que a Internacionalização Abrangente coloca sua ênfase na necessidade de uma abordagem de internacionalização em toda a instituição, tornando-se assim uma contribuição chave para os objetivos institucionais e desafios ambientais. Depende da capacidade de perspectiva estratégica, para que não fique apenas na retórica e seja uma coleção de atividades fragmentadas na instituição.

No contexto brasileiro, duas instituições poderiam ser analisadas dentro da perspectiva de *Comprehensive Internationalization*: a Universidade Federal da Integração Latino-americana - UNILA e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. A concepção destas instituições partiu de políticas governamentais de integração, em um momento que o País buscava fortalecer relações com o eixo Sul-Sul, e foram criadas em períodos próximos (UNILA – 2010 e UNILAB - 2011). Em sua construção, afirmam possuir uma vocação solidária transnacional, com ênfase nas relações Sul-Sul com responsabilidade não apenas científica, mas também social, cultural e ambiental (MENEGHEL; AMARAL, 2016).

O objetivo da UNILA é integrar docentes e discentes através de um intercâmbio científico, cultural e educacional, promovendo uma cooperação solidária entre os países latino-americanos – em especial, os membros do MERCOSUL. A UNILA situa-se na cidade de Foz do Iguaçu, município do Paraná, e zona do tríplice fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai. A instituição é bilíngue (espanhol/português), mas admite o uso de línguas locais, nas quais os estudantes se sintam pertencentes. Em relação ao currículo, este é marcado pela interdisciplinaridade e pela multiculturalidade (50% das vagas são ofertadas para estudantes estrangeiros).

A estratégia de internacionalização da UNILA parece ter seguido duas vertentes: (i) participação em organismos voltados à cooperação internacional, em especial do Mercosul (Espaço Comum de Educação Superior do Mercosul, Parlamento do Mercosul), além de União Europeia e Agência Brasileira de Cooperação (ABC); (ii) integração aos mecanismos já existentes de cooperação latino-americana, por meio do estabelecimento de convênios de co-tutela em programas de doutorado, integração em redes de pesquisadores, acolhimento de estudantes estrangeiros (graduação e pós-graduação) dos programas brasileiros de intercâmbio (Programa de Estudante Convênio de Graduação/PEC-G e de Pós-Graduação/ PEC-PG); participação em programas de cooperação técnica, dentre outros. (MENEGHEL; AMARAL, 2016, p. 32).

As autoras destacam que um dos desafios da instituição é a criação de um corpo acadêmico alinhado e unido em uma nova perspectiva de identidade latino-americana, que ultrapasse barreiras e desconfianças criadas por conflitos históricos entre os países do continente.

A UNILAB é uma instituição multicampi que tem sua sede em Redenção, município do estado do Ceará. As cidades de Acarape (Ceará) e São Francisco do Conte (Bahia) também contam com campus da instituição. A UNILAB tem por objetivo contribuir na aproximação do Brasil com os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, com ênfase nos países do continente africanos. Sua criação ocorreu em um momento de interesse do País em uma maior articulação com o continente africano, bem como consolidação da militância de movimentos sociais no regaste e ampliação de conhecimentos sobre a cultura africana e afro-brasileira (MENEGHEL; AMARAL, 2016).

A instituição afirma entender a lusofonia como um instrumento político, econômico e geopolítico podendo conferir visibilidade, projeção e conexões para os países que a integram:

Dentre os diversos desafios para o projeto da UNILAB, evidencia-se primeiramente a distância entre os países parceiros: estão todos do outro lado do Atlântico. Também é importante o pouco conhecimento que, no Brasil, existe sobre a realidade africana – algo extremamente complexo e difícil de ser abarcado, em pouco tempo, por atores acadêmicos. Como exemplo: ainda que o conhecimento sobre as principais áreas de demandas técnicas seja fundamental à construção de currículos voltados aos interesses dos PALOP e Timor Leste (muito distintos em seu contexto e potencialidades, em especial se considerados em relação ao Brasil), este não é suficiente para atestar a relevância e pertinência dos projetos formativos. Isso passa, dentre outros, pela capacidade de intercâmbio atualizado e constante, em cada uma das áreas, com as realidades dos parceiros. Ou seja: a preocupação com a formação de quadros para o desenvolvimento dos países não determina, em si, a pertinência social e cultural dos profissionais formados e do conhecimento produzido para a transformação social almejada. (MENEGHEL; AMARAL, 2016, p. 35).

Assim, apesar de serem instituições federais brasileiras, a UNILA e UNILAB, fazem parte de necessidades locais de promover não apenas a cooperação entre países (da América Latina e Lusófonos) para acrescer o nível de qualidade do Ensino Superior das regiões em que estão inseridas, mas concomitantemente podem auxiliar na construção de novas identidades. Promovendo a integração entre os cidadãos que habitam os países da América Latina, bem como do continente africano e alguns países asiáticos (caso do Timor-Leste).

Todavia, muitos desafios se fazem presentes na implementação dessas perspectivas nas instituições, visto que são instituições novas, e estão em processo de construção. Esses desafios se relacionam a aspectos da gestão, estrutura física, contratação de funcionários e professores, acolhimento dos estudantes nacionais e estrangeiros. Em entrevista sobre o projeto da UNILA, uma das primeiras pró-reitoras de graduação, Maria Adélia de Souza, destaca:

[...] Tudo estava por ser construído e buscado: as salas de aula e a relação com o PTI, as formalidades de acesso a uma área de segurança nacional, pois a UNILA até hoje tem boa parte de seus cursos funcionando na área da usina hidrelétrica de Itaipu (área de segurança nacional) e para acessá-la éramos diariamente submetidos às vigilâncias da barreira que todo unileiro jamais esquecerá. É difícil imaginar uma universidade cujo acesso é controlado e vigiado 24 horas por dia! Esta localização da UNILA até hoje dificulta a presença de professores e pesquisadores em seus laboratórios, pois estamos rigorosamente submetidos às normas de uma área de segurança, vigiados permanentemente, nas instalações da UNILA no PTI – Polo Tecnológico de Itaipu. (SOUZA, 2018. P.)

Ainda sobre a UNILA, os pesquisadores Prolo; Lima & Moniz (2019) afirmam que o processo de implementação do projeto fundador da instituição é marcado por tensões, incertezas e desafios que os autores apresentem no nível marco (questões da implementação do projeto original e indefinições causadas por trocas políticas no âmbito nacional), meso (relação entre a universidade e a cidade de Foz do Iguaçu), e micro (relação entre os atores da instituição e sua percepção sobre o projeto maior de Universidade que se busca instituir). Os acadêmicos também apontam para o fato de a instituição ter recebido o apoio supranacional esperado, contando apenas com as iniciativas (políticas e financeiras) do governo brasileiro.

2.2 Internacionalização de Campus

O conceito de Internacionalização de Campus possui definições pouco claras. Hudzik (2011) tenta explicá-lo a partir de sua característica física. O autor fala que o campus faz referência a um espaço, um lugar, um local geográfico com infraestrutura de salas, laboratórios de pesquisa e espaços de convivência. Um ambiente que abriga e apoia a vida, aprendizagem e descoberta (HUDZIK, 2011). Para o autor, a Internacionalização do Campus se concentra em obter as partes da casa alinhadas aos serviços da internacionalização da Educação Superior.

In doing so, thinking and action tend to focus on issues such as on-campus courses and curriculum, the role of international students and scholars in the campus environment, institutional policies and services in support of internationalization, and the campus intellectual environment for connecting globally. (HUDZIK, 2011, p. 9).

Segundo Beelen & Jones (2015) o conceito é muitas vezes confundido como sinônimo de Internacionalização Abrangente. No mais, os autores definem a perspectiva como:

A internacionalização do campus se concentra na criação de um ambiente de aprendizagem em campus que pode abranger o currículo formal e não-formal, mas foca principalmente no último, ou seja, os elementos não avaliados, e ainda inclui estudar no exterior. Isso inclui tanto proporcionar um ambiente acolhedor para estudantes internacionais, bem como estimular a mobilidade de saída para estudantes nacionais (BEELEN; JONES, 2015, p. 63, tradução nossa)

Em geral, este conceito é adotado no contexto norte-americano de Educação Superior. As autoras Morosini e Dalla Corte (2021) apontam que em novos estudos, Knight (2015) apresenta três modelos relacionados a perspectiva de internacionalização do campus. O primeiro, chamado de clássico ou de primeira geração, se relaciona a colaboração com distintos parceiros, desde outras IES, agências governamentais e não governamentais. Engloba atividades de mobilidade, programas conjuntos e parcerias em pesquisa, cada instituição escolhe a natureza e a extensão de sua colaboração (MOROSINI e DALLA CORTE, 2021). O segundo modelo, chamado de satélite ou mobilidade de campus, pode ser entendido dentro do modelo de instituições que possuem um País sede, base, e diversos pontos da mesma instituição em outros locais do mundo. O terceiro modelo, cofundado, uma instituição independente recebe um licenciamento em outro país, através de um patrocínio.

2.3 Internacionalização pela Mobilidade (Internationalization Crossborder)

A internacionalização pela mobilidade é o aspecto mais visível e conhecido da internacionalização. Tem foco na troca de indivíduos: estudantes, docentes, membros da equipe administrativa. Está atrelada a perspectivas como: dupla diplomação e créditos compartilhados. De acordo com Lombas (2017, *apud* BITTENCOURT, 2019) a mobilidade se conecta a movimentos que desenvolvem ambientes de alta intensidade de conhecimento, favorece a atualização de saberes, a produtividade e a abertura para novas perspectivas.

No contexto Europeu o *Programa Erasmus* é um grande modelo de internacionalização pela mobilidade. Criado em 2004, foi um programa de cooperação internacional estudantil financiado pela Comissão Europeia que durou até 2014. Posteriormente, passou a fazer parte do *Erasmus+*, também financiado pela União Europeia, que tem por objetivo apoiar o desenvolvimento educativo, profissional e pessoal através da aprendizagem ao longo da vida.

[...] contribuindo assim para o crescimento sustentável, o emprego de qualidade e a coesão social, *bem como para impulsionar a inovação e reforçar a identidade europeia e a cidadania ativa*. Assim, o programa é um instrumento fundamental para a *construção de um Espaço Europeu da Educação*, ao promover a cooperação estratégica europeia no domínio do ensino e formação, e as respetivas agendas setoriais, fazendo progredir a

cooperação política para a juventude ao abrigo da Estratégia da UE para a Juventude 2019-2027 e promovendo a dimensão europeia no desporto. (ERASMUS +, 2021)

Nota-se que, nesse sentido, a mobilidade é utilizada como uma questão geopolítica, no sentido de fortalecer uma identidade europeia a partir da construção de laços de pessoas de distintos países, além de fortalecer os próprios sistemas educacionais desses territórios. O programa busca promover a mobilidade (individual e de grupos) e cooperação na Educação Superior para todos os países membros da EU. No período de 2021 a 2027 vai focar em aspectos de inclusão social, transições ecológicas e digitais - o orçamento para este período de 26,2 milhões de euros.

No contexto brasileiro a adoção do Programa *Ciências sem Fronteiras* foi um marco na expansão da mobilidade. Criado em junho de 2011, financiando por agências como CAPES, CNPq e iniciativa privada, tinha como objetivo geral fomentar a inovação tecnológica e da pesquisa nacionais, através da mobilidade estudantil. O programa concedeu mais de 90 mil bolsas de estudos para o exterior, mas foi cancelado no ano de 2017. Destaca-se que o programa brasileiro recebeu muitas críticas em função de sua organização, visto que foi implementado de maneira *top-down*, sem uma articulação e clareza sobre objetivos e resultados esperados. Contudo, isto não tira o mérito do programa, visto que foi a maior política pública do País em relação a mobilidade (GRANJA & CARNEIRO, 2021).

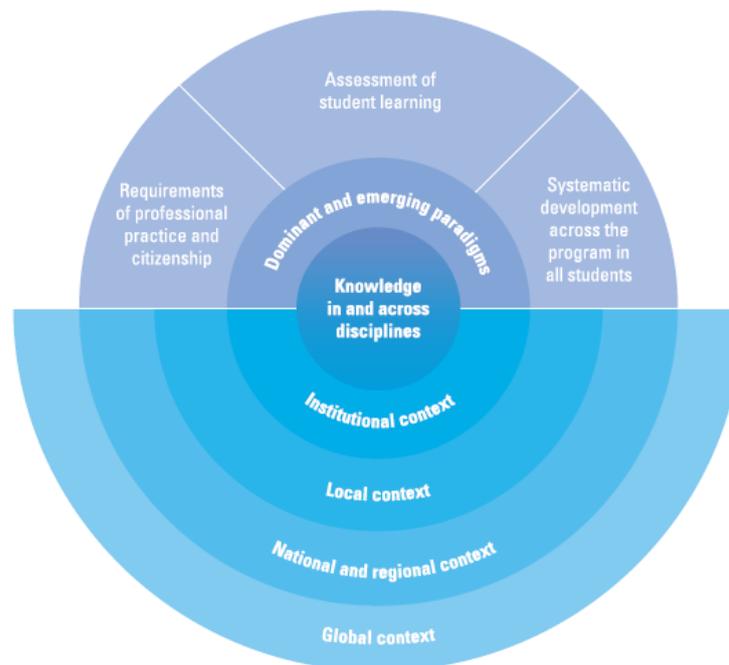
As such, it is our contention that the Great South tends to understand the process of internationalisation of Higher Education in terms of “mobility” whilst the Great North, which gave origin and has experienced the process, now understands internationalisation in terms of Global Citizenship Education. We believe that the main reason for this is that Global North’s experience of internationalisation of Higher Education over a longer period of time, and the fact that mobility is a well-established feature of-Higher Education in the Global North (e.g. the Erasmus and Erasmus+ programmes in the EU). (MOROSINI; ANSELMO E DALLA CORTE, 2017, p. 101)

Nesse sentido, essa noção de internacionalização é criticada, não por sua perspectiva em si, mas pela forma como as políticas públicas a adotam. A internacionalização apenas pela mobilidade gera grandes problemas se implementada de maneira isolada. Além de despender recursos, se não há preparação dos professores e dos próprios estudantes, e uma conexão com a perspectiva de internacionalização em casa (dentro da noção de Knight), a Internacionalização pela Mobilidade vira uma iniciativa isolada que beneficia um grupo restrito de pessoas.

2.4 Internacionalização do Currículo

A perspectiva de Internacionalização do Currículo – IoC tem forte orientação por parte dos organismos internacionais e foca no currículo formal e não-formal. A principal pesquisadora deste tema é Leask (2009, 2012), que define a IoC como: “Internationalisation of the curriculum is the incorporation of an international and intercultural dimension into the content of the curriculum as well as the teaching, learning and assessment arrangements and support services of a programme of study” (LEASK, 2009, p.209). No mais, ela diferencia o processo de internacionalização do currículo de seu produto - um currículo internacionalizado (LEASK, 2014). No quadro conceitual (figura 2) a autora apresenta as camadas que envolvem a implementação de um currículo internacionalizado:

Figura 2 - Quadro conceitual para Internacionalização do Currículo



Fonte: Leask (2012).

Observa-se que no centro do quadro está o círculo do conhecimento das/entre disciplinas. A parte superior trata do desenho do currículo e traz os itens:

Requisitos de prática profissional e cidadania: quais habilidades e atitudes de conhecimento internacional e intercultural serão exigidas aos graduados como profissionais e cidadãos?; Avaliação da aprendizagem dos estudantes: Como e quando o progresso e o desempenho serão medidos? Que feedback os alunos receberão ao longo deste caminho?; Desenvolvimento sistemático em todo o programa: Onde e como todos

os alunos desenvolverão os conhecimentos, habilidades e atitudes identificados ao longo do programa de graduação? (LEASK, 2012, p. 3, tradução nossa).

Na parte inferior o quadro trata dos distintos níveis contextuais de um currículo internacionalizado:

Contexto institucional: que missão, ética, políticas e prioridades? Quais serviços, oportunidades de experiência e extensão além do currículo formal? ;Contexto local: Como a interconectividade global e a interdependência influencia as condições locais para profissionais e cidadãos e vice-versa?; Contexto nacional e regional: que cultura de internacionalização, passado, presente e futuro?; Contexto global: Em que tipo de mundo vivemos? Que tipo de mundo queremos? (LEASK, 2012, p.3, tradução nossa).

Para a autora, as camadas do quadro se relacionam de maneira direta e/ou indireta, criando um conjunto complexo de condições nas quais o currículo é construído por acadêmicos/staff e experienciado pelos estudantes. Destarte, a perspectiva de um currículo internacionalização pode se distingas de acordo com as disciplinas de uma mesma instituição e na mesma disciplina em instituições diferentes. Reforça-se a ideia de que dependendo o contexto, o modelo de internacionalização será entendido de maneira distinta.

Entendendo que o contexto orienta o modelo, em países desenvolvidos a IoC é utilizada com formação para o mercado e competitividade, nos países em desenvolvimento busca-se uma IoC mais acolhedora e que auxilie na resolução de problemas históricos de desigualdade social. Tal noção é reforçada quando Wit & Hunter (2015) afirmam que cada vez mais as instituições observam a IoC como meio para preparar os graduados para o mundo globalizado e para o mercado de trabalho. Em seus estudos sobre internacionalização do currículo, Robson (2015) afirma que:

A IoC tem sido muito debatida e variada como: a incorporação de uma dimensão internacional ou intercultural no conteúdo do currículo, arranjos de ensino e aprendizagem e serviços de apoio de um programa de estudo (LEASK, 2009; LEASK & PONTE, 2013); *proporcionando aos alunos diferentes perspectivas culturais e desenvolvendo suas habilidades e sensibilidade intercultural* (ZHOU & SMITH, 2014); *uma resposta às mudanças das necessidades e expectativas dos alunos, melhorar a experiência universitária e preparar eles para o mundo do trabalho* (MAK & KENNEDY, 2012); e *preparação para a cidadania socialmente responsável* (CLIFFORD; MONTGOMERY, 2014; REID; SPENCER-OATEY, 2013). O conteúdo e a estrutura do currículo e os métodos de ensino e avaliação empregados influenciarão os resultados de aprendizagem internacionais e intercultural pretendidos. (ROBSON, 2015. p.2, traduções e grifos nossos).

Dessa maneira, a perspectiva de IoC leva em conta o currículo formal, não-formal e oculto. A autora também afirma que para a aplicação desta perspectiva, faz-se necessário abordagens

pedagógicas inovadoras que promovam competências associadas a perspectiva global de cidadania democrática.

Para Beelen e Jones (2015) aqui há destaque para questões como: Dupla diplomação e mobilidade. No mais, os autores reiteram que disciplinas dadas em inglês não significam internacionalização do currículo. Os autores defendem que não se pode pensar no currículo internacional como um todo, mas sim suas características em cada programa e disciplinas. O currículo internacionalizado ideal deve ser desenvolvimento com os estudantes, direcionando para questões importantes como as competências a ser desenvolvidas nos programas ao longo dos cursos.

2.5 Internacionalização Em Casa (Internationalization at Home – IaH)

O termo de Internacionalização em Casa – IaH surgiu na década de 1990. Seu criador, Nilsson (2013), atuava na recém-criada University Malmö (Suécia), que não contava com redes internacionais de trabalho, assim o pesquisador começou a defender que os estudantes deveriam vivenciar experiências em casa de internacionalização.

Desde de sua criação o conceito tensiona à uma nova estrutura curricular nas Instituições de Educação Superior. Para além de uma formação técnica qualificada, seu objetivo é formar cidadãos com mente aberta e respeito a outras culturas, fornecendo experiências multiculturais para todos os estudantes locais.

Esse aspecto da internacionalização demonstra que a cooperação internacional pode ser mais ampla e profícua do que a concepção padrão⁴, refletindo para além da mobilidade acadêmica. Gonçalves (2009, p.140) define tal perspectiva como: “[...] as actividades académicas internacionais que se traduzem em novas oportunidades educativas sem que se exija a mobilidade de docentes ou estudantes nacionais para o estrangeiro”.

Por sua vez, Beelen e Jones (2015) apresentam a Internacionalização em Casa como um subconjunto da Internacionalização do Currículo, processo distinto da mobilidade, que deve focar em todos os estudantes. Os autores definem a IaH como o processo de integração das dimensões internacional e intercultural, no currículo formal e não-formal, para estudantes em ambientes domésticos.

⁴ Ligada exclusivamente à concepção de mobilidade de discentes e docentes.

Com esta definição é possível perceber que o processo de Internacionalização em Casa leva em conta processos formais e não formais de ensino. Bem como, exige uma maior articulação da instituição educacional com professores, técnicos e alunos. Os alunos terem acesso à mobilidade externa é importante, mas não fator determinante, afinal não é possível que todos os consigam recursos para viajar ao exterior. Além do mais, o incentivo à mobilidade de pessoas do exterior para as instituições também se torna importante, pois a convivência com colegas estrangeiros pode promover relevantes aprendizagens aos alunos locais.

Assim, o principal foco da IaH está nas possibilidades de trazer perspectivas internacionais e interculturais para os estudantes locais, que não terão acesso a tais noções, pois como dito anteriormente a mobilidade é escassa e dispendiosa. No mais essa perspectiva tem forte ênfase na cultura local e não pode ser aplicada de maneira geral, tendo que ser observada dentro de cada programa e currículo específico

Em outras palavras, a IaH agrupa as atividades universitárias em uma perspectiva intercultural e internacional, contribuindo no fortalecimento e imbricamento destes conceitos no campo da Educação Superior (ALBIZU ONTANEDA, 2014). No contexto brasileiro, autores como Morosini (2018) reforçam a perspectiva de IaH como uma das faces da Internacionalização do Currículo.

[...] dois conceitos se constituíram como fundamentais: a) internacionalização at home (IaH) – qualquer atividade acadêmica relacionada internacionalmente com exceção da mobilidade estudantil e docente (CROWTHER *et al.*, 2000, p 8); b) internacionalização do currículo (IoC) – desenvolvimento de experiências internacionalizadas para todos os estudantes por meio de iniciativas curriculares formais e/ou informais (LEASK, 2009, p. 21). A IoC pode incluir tanto atividades locais quanto mobilidade docente e estudantil. O termo apode abarcar as funções universitárias, desde as tradicionais, como o ensino, a pesquisa e a extensão, como também as funções contemporâneas e complexas, com destaque à perspectiva da inovação e, especificamente, à inserção das relações universidade-empresa. O termo IoC está focado na função ensino e é orientado pelos organismos multilaterais e outras fontes influenciadas pelos organismos internacionais (OIs). (MOROSINI, 2018)

Demonstra-se a possibilidade de internacionalizar mais que o ensino e a pesquisa, dando relevância para a extensão (também chamada de terceira missão da universidade). Beelen (2017) apresenta como características da IAH:

Figura 3 - Características da IaH

Fontes: Adaptado de Beelen (2017).

Reforça-se que a IaH não deve ser considerada uma segunda opção para estudantes não móveis (BEELEN, 2018). Lembrando que, os alunos móveis experienciam a mobilidade por um determinado tempo. Já a IaH não é limitada por tempo, abrangendo o currículo por toda a formação do discente.

Outro aspecto a destacar é o custo para a implementação dessa ferramenta. Apesar da necessidade de investimento em tecnologias (acesso a dispositivos com boa conexão de rede) e inovação, os custos referentes à IAH são menores, e suas atividades acabam por complementar os processos de internacionalização pela mobilidade.

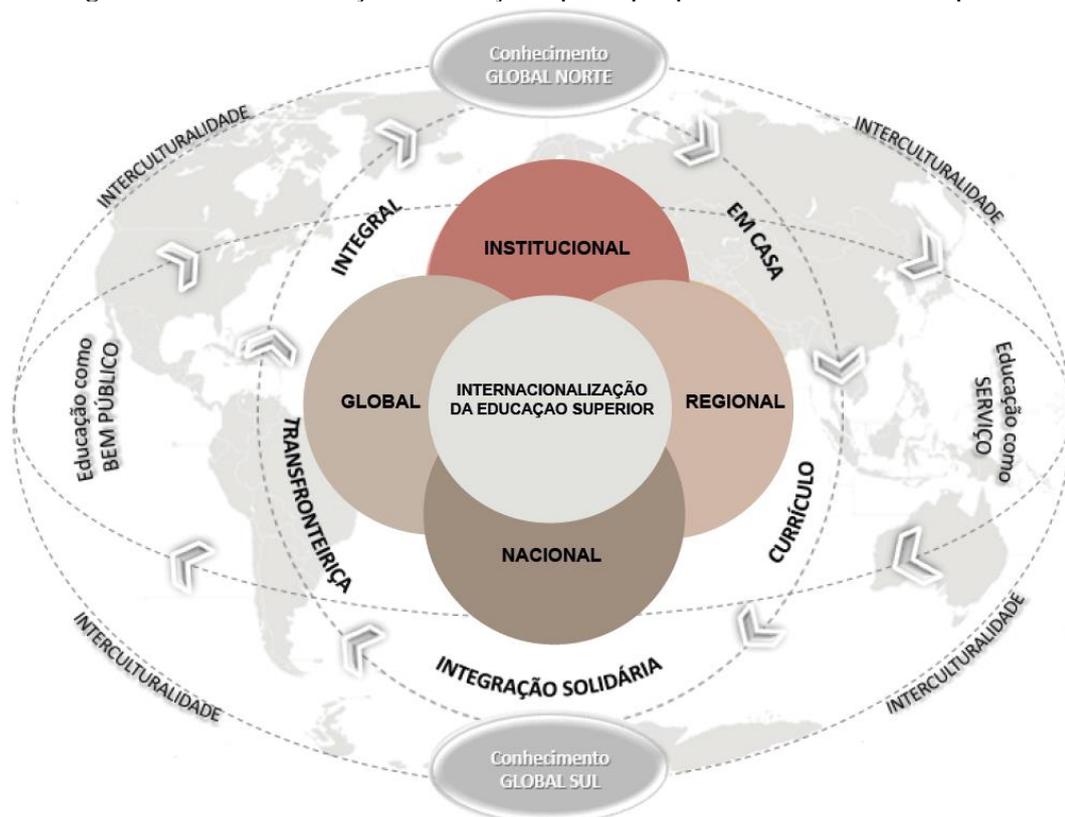
Por que a Internacionalização em Casa é relevante para o contexto brasileiro? Aqui, o conceito de internacionalização é equivocadamente tratado como sinônimo de mobilidade (MOROSINI; 2018, ALMEIDA *et al.*, 2018). Dados referentes ao ano de 2016, presentes no Geocapes (2018), mostram que o Brasil enviou 40.891 estudantes para o exterior, enquanto isso recebeu apenas 19.855. Assim, temos a tendência de enviar muitos estudantes para exterior e possuímos baixa tradição do recebimento de estudantes estrangeiros. A internacionalização pela mobilidade é escassa e de difícil execução. Atende apenas uma pequena porcentagem dos

estudantes no Brasil e no mundo. Portanto, perspectivas como a IaH contribuem no processo de democratização da internacionalização, visto que se faz necessário uma apropriação e envolvimento de todos atores da comunidade acadêmica em seu processo (DOMENCH *et al.*, 2014) e busca-se o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais dentro de casa.

2.6 Reflexões finais

O objetivo deste capítulo foi produzir um levantamento crítico sobre os conceitos de internacionalização. É possível observar que este é um conceito/processo em construção, de modo a mudar conforme o desenvolvimento histórico e social de cada instituição e região que for adotá-los. A imagem abaixo demonstra a atualidade, complexidade e relações entre os conceitos:

Figura 4 - Internacionalização da educação superior perspectivas analíticas do campo



Fonte: Morosini & Dalla Corte (2021).

A partir deste estudo foi possível chegar as seguintes conclusões: (1) Apesar de distintos, os processos de internacionalização são diretamente influenciados pela globalização e seus efeitos; (2) Há predomínio do Atlântico Norte na produção do conhecimento sobre o tema, todavia

movimentos como a CRES buscam focar em uma perspectiva latino-americana sobre Internacionalização; (3) Faz-se importante analisar e distinguir os modelos de internacionalização, todos os atores envolvidos devem compreender o que cada modelo significa; (4) para que assim seja possível, compreender os contextos e regiões em que são inseridos e como devem implementar tal processo (observou-se que todos os autores reiteram a importância deste item); (5) No mais, é necessário cuidar para não cair nos perigos de uma internacionalização padronizada, na tentativa de copiar modelos do exterior e não se pensar nos objetivos próprios para os projetos de internacionalização; (6) Superar a perspectiva de que internacionalização é apenas a utilização da língua inglesa, ela é uma ferramenta importante e potente, todavia não é excludente. Podem e devem ser utilizadas outras línguas, e até a língua local, para que a experiência intercultural seja mais potente.

Por fim, é de fundamental importância para a aplicação de qualquer modelo de internacionalização o empenho e interesse dos membros da comunidade acadêmica. Sem o apoio de staff, professor e estudantes, o processo de internacionalização em casa fica sem sustentação.

Observando o quadro e imbricamento entre os processos de internacionalização, questiona-se: De que maneira os processos de internacionalização implicam e alteram as práticas dos acadêmicos dentro dos espaços universitários? Como eles estabelecem relações com Global-Norte e Global-Sul? Quais competências os docentes desenvolvem ao participar de processos de internacionalização? Quais competências são desenvolvidas ao se atuar na internacionalização da pesquisa? Quais competências os docentes desenvolvem (ou precisam desenvolver) para atuar em salas de aula internacionais? Como todas essas competências se relacionam entre si? Elas são distintas em cada espaço? Ou se imbricam e são em comum de acordo com o contexto? Esses são alguns dos questionamentos que podem nortear pesquisas futuras.

3 DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIAS E SUAS ESPECIFICIDADES

Estar com pessoas semelhantes a nós nos leva a acreditar que temos todos as mesmas informações e compartilhamos o mesmo ponto de vista; essa perspectiva nos impede de processar dados de forma eficiente e inibe o surgimento de novas ideias (PHILLIPS, 2015, p. 45).

Gostaria de iniciar essa sessão com um breve relato pessoal. A primeira vez que tive contato com o termo competências foi em uma aula de metodologia para o ensino em História, com a indicação de um livro de Perrenoud (2000). Apesar da leitura e discussão em aula, não pensava que este seria um conceito recorrente e relevante no meu cotidiano docente.

O que são competências? Para que servem? Qual meu papel no desenvolvimento destas nos estudantes? Esses questionamentos surgiram ao longo da minha ação docente. O currículo era organizado por competências e habilidades. Não, não escrevi errado. O currículo era organizado por competências, não para a formação (o desenvolvimento de) competências⁵. Assim, os questionamentos feitos anteriormente foram se intensificando.

Qual o intuito de ensinar para competências se, ao final do semestre, pegávamos a lista das mesmas e fazíamos uma somatória simples (quantas competências foram atingidas ou não) dos estudantes? Como comunicar o que são competências aos estudantes? E aos pais? Qual a participação deles neste processo? Como fazer com que compreendam a importância das competências socioemocionais e interculturais? Como tratar com famílias que esperam uma performance escolar com ênfase no aprendizado para avaliações externas?

Percebia que não era a única a ter anseios e questionamentos. Debatia com colegas e tentávamos entender o que estávamos fazendo em relação ao currículo e a prática em sala. O mesmo ocorria nas reuniões pedagógicas, por mais que houvesse o esforço da equipe de coordenadores em auxiliar, as discussões sempre levavam a mais questionamentos. De alguma forma, sem entender o porquê, me sentia trapaceando o conceito.

Devia ensinar por competências, mas percebia que algumas eram mais valorizadas e o ensino permanecia focado nos conteúdos e conceitos. Nesses momentos me questionava: para quê dificultar as coisas e trabalhar com competências se sentia que estava apenas transpondo meu trabalho por conteúdos para outro termo?

⁵ Perez-Gómez (2015) afirma que não é possível trabalhar em um currículo baseado em competências, sendo necessário um currículo que desenvolva as competências nos estudantes. Dessa maneira, o ensino deve ser para competências e não por competências. Nesta concepção, competências são compreendidas habilidades, valores, conhecimentos, atitudes e emoções.

Minha terceira aproximação com o tema veio com os estudos para a seleção do doutorado. Havia a indicação de leitura de um livro de Pérez-Gomez (2015) que falava sobre ensino para competências na era digital. Estudar o tema e ouvir palestras me auxiliaram a ver que os questionamentos anteriores não eram individuais e/ou triviais. As dúvidas eram coletivas e surgiam do histórico de criação, complexidade e adoção no contexto brasileiro. Percebi que entender e escrever sobre o conceito de competências é desafiador, afinal este é um campo de disputa e o mesmo possui distintas percepções. Dessa maneira, escrevo este capítulo para demarcar minhas lentes de análise sobre o tema.

Como o conceito de Internacionalização, o termo competências possui perspectivas distintas, sendo necessário observar a área de conhecimento, disciplinas, terminologias, objetivos acadêmicos e práticos em que seus autores estão inseridos. Segundo a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006) competência é um conceito polissêmico e polêmico, objeto de debate por distintos atores, visto que sua interpretação possui riscos que devem ser considerados em relação aos propósitos de sua adoção.

Em uma análise histórica, o termo surgiu na língua francesa, no século XV, relacionado à validade e autoridade das instituições na resolução de problemas. Posteriormente, o termo passa a ter conotação individual significando à capacidade relacionada ao saber e experiência. (DIAS, 2010)

Na década de 1950, Noam Chomsky traz o termo para o campo da linguística, diferenciando competência de desempenho. Já na década de 1970, a perspectiva empresarial adota a noção de competência à qualificação profissional (DIAS, 2010). No campo educacional o conceito passa a ser debatido a partir de 1990, com ênfase nos documentos de organismos internacionais como Relatório Delors (1996) e na Conferência Mundial de Educação Superior (1998).

No contexto brasileiro a partir de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) coloca o conceito de competências como núcleo da organização curricular. A perspectiva também se faz presente em outros documentos oficiais, relacionadas à formação de profissionais de distintas áreas de conhecimento, como Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares e, na contemporaneidade, na Base Nacional Curricular Comum - BNCC. Outro aspecto importante para o desenvolvimento da perspectiva de competências foi a publicação de obras de Perrenoud na mesma década

No que diz respeito ao documento organizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, o relatório “Educação: Um tesouro a Descobrir”, seu objetivo era propor diretrizes para superação dos desafios educacionais do século XXI. Conhecido como Relatório Delors, destacava que a educação formal favorece foca na valorização de determinados tipos de

conhecimentos em prol de outros, que também são essenciais para o desenvolvimento humano sustentável, dessa maneira o texto apresenta quatro pilares (competências), considerados fundamentais, para o desenvolvimento de uma educação ao longo da vida:

Aprender a conhecer – um amplo conhecimento geral, com a oportunidade de aprofundar um pequeno número de matérias.

Aprender a fazer – adquirir não apenas habilidades profissionais, mas também a competência para lidar com muitas situações e trabalhar em equipes.

Aprender a ser – desenvolver a própria personalidade e ser capaz de agir com maior grau de autonomia, julgamento e responsabilidade pessoal.

Aprender a viver juntos – desenvolver uma compreensão do outro e uma apreciação da interdependência (UNESCO, 2016, p.43)

Esse relatório se tornou marco orientador de políticas públicas em diversos países, por exemplo, o País Basco, utilizou os quatro pilares como inspiração e ponto inicial para a reformulação de seu currículo escolar básico (UNESCO, 2016). Todavia, a adoção desta perspectiva também recebeu críticas, principalmente no excesso de responsabilização do campo educacional, e do indivíduo, em um projeto de sociedade que também é coletivo:

Podemos observar, por meio da compreensão de cada um daqueles apresentados “quatro pilares” da educação no Relatório Delors, que esses princípios são norteados para uma suposta formação geral, completa, desejada para o cidadão do mundo, o homem do século XXI. Compreendemos que, por meio da elaboração dos quatro pilares, o Relatório confere à educação total responsabilidade pelas mais diferentes instâncias formação humana: desde as capacidades de recebimento e compreensão de informações (aprender a conhecer), passando pelas qualificações técnicas de empregabilidade e trabalho (aprender a fazer), até a convivência e companheirismo (aprender a viver juntos) terminando num misto de todos os demais, na formação intrapessoal do indivíduo (aprender a ser). Destarte, compreendemos que a perspectiva construída para a educação em Delors é fortemente abrangente, de forma que o retorno esperado dessa também é amplo. (BORGES, 2016, p.27)

Apesar de suas potencialidades, uma abordagem crítica ao Relatório Delors, bem como do conceito de competências, é importante para compreendamos seus limites e possibilidades de adoção. A perspectiva de competências ainda está muito atrelada à noção de trabalho e a formação de um profissional flexível, que desempenhe distintos papéis. Essa concepção não é equivocada, pois não podemos desatrelar a formação universitária da formação para o mercado de trabalho, mas é limitada, pois dependendo da maneira que é interpretada pode enfatizar determinadas competências (técnicas e cognitivas) em relação a competências mais humanísticas (socioemocionais e interculturais).

Cabra Torres (2008) afirma que existe uma tendência das IES em desenhar currículos baseados exclusivamente na formação de habilidades para o trabalho, ignorando que a formação humana que possua dimensões distintas de desenvolvimento social e cultural.

Dado que el enfoque de las competencias se ha basado em sus inicios en una epistemología marcadamente empresarial, otros autores intentan elaborar marcos de referencia sobre la formación profesional que enfatizan el sentido de las competencias en el ámbito académico, potenciando competencias necesarias para un desarrollo personal y profesional con um propósito claro de desarrollo y evaluación durante la carrera. (CABRA TORRES, 2008, p. 92).

Tratando do contexto universitário, e organização curricular, a autora apresenta quadro comparativo relacionando a perspectiva de Delors a outros autores que tratam de competências para o Ensino Superior:

Quadro 2 - Elementos conceituais da abordagem de formação por competências

	Pilares da educação no século XXI (DELORS, 1996)	Competências de ação profissional (BUNK, 1994)	Conteúdo para o desenvolvimento de competências no ensino superior (VILLA; POBLETE, 2004)
APRENDER A CONHECER	relacionar o conhecimento da cultura geral com a possibilidade de aprofundá-lo em níveis específicos	Competências técnicas: domínio especializado de tarefas e conteúdos, bem como conhecimentos e habilidades	Dados, fatos, conceitos, conhecimentos
APRENDER A FAZER	capacidade de enfrentar distintas situações, experiências pessoais e profissionais	Competências metodológicas: reagir aplicando os procedimentos adequados, encontrar soluções e transferir experiências.	Habilidades, destrezas, procedimentos e técnicas para aplicar e transferir conhecimento às prática
APRENDER A SER	desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e potencialidades	Competências sociais: colaborar com outras pessoas de forma comunicativa e construtiva, apresentar comportamento orientado para o grupo e compreensão interpessoal	Formas de comportamento, normas, atitudes, motivações, valores e interesses que desenvolvem segurança e apropriar-se de responsabilidades
APRENDER A CONVIVER	compreensão, interdependência e capacidade de resolver conflitos	Competências participativas: capacidade de organizar e decidir, bem como aceitar responsabilidades	Formas de organização, predisposição para a compreensão e comunicação interpessoal, favorecendo o

			comportamento colaborativo
--	--	--	----------------------------

Fonte: Cabra Torres (2008).

O quadro 4 contribui na análise de como as perspectivas de competências, primeiramente apresentada pelo relatório Delors estão sendo adotadas nos currículos universitários.

Nos últimos anos da década de 2010 a proposta de Delors vem passando reinterpretções, que atendam as atuais demandas da sociedade e foquem no do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2016). Morosini (2021) afirma que este é um movimento de continuidade em relação aos debates da Agenda2030, com a defesa do ODS4 – que propõe “assegurar a educação inclusiva, e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. A autora disserta que com o aprofundamento das desigualdades e distância entre países desenvolvidos e em desenvolvimentos, bem como, o contexto pandêmico, as soluções propostas pela Agenda2030 foram observadas como insuficientes para atender seus objetivos gerais. Dessa forma, os movimentos com princípio de sustentabilidade são reanalisados para consubstanciar a proposta de criação de um novo pilar para orientar as discussões sobre o tema de competências e futuro da educação, assim surge a ideia de *aprender para ser transformar*, definido como:

The concept of Learning to Become points to a philosophy of education and an approach to pedagogy that views learning as a process of continual unfolding that is ongoing and life-long. To think in terms of “becoming” is to invoke a line of thought that emphasizes potentials, rejects determinism and expresses a flexible openness to the new. Learning to Become also invokes the need to develop the capacity to imagine a good and fulfilling life. Around the globe, for the many that live in conditions of poverty, exclusion, displacement and violence, the future can appear more as a set of shrinking possibilities than a world of hope and promise. When human aspiration is wasted, the world suffers. As we come to terms with human-caused changes to the planet and face the possibilities of fundamental transformations in social organization, human consciousness and human identity, humanity needs to devote attention to the question: what do we want to become? Knowledge and learning are at the core of transformations in human minds and societies. Learning to Become invites us to become something we have not yet become. (UNESCO, 2021)

Ou seja, a educação é compreendida como um processo de desenvolvimento contínuo e que ocorre ao longo da vida. Propõe a noção do devir e pensamentos que rejeitem o determinismo e expressem flexibilidade e abertura para o novo.

Outros órgãos internacionais também apresentam definições e trabalhos sobre o tema das competências. Por exemplo, a OECD define competência como a habilidade de executar, com êxito, demandas complexas em um contexto particular. Isso ocorre através da mobilização de conhecimentos, habilidades cognitivas, metacognitivas, socioemocionais e práticas, atitudes e

valores. (OECD, 2016). Em framework sobre o tema, a organização define como competências-chave:

- are learnable and, to some extent, teachable;
- contribute to highly valued individual outcomes (gainful employment, income, personal health and safety, political participation, intellectual resources, social networks, cultural participation) and societal outcomes (economic productivity, democratic processes, solidarity, social cohesion, human rights and peace, equity and equality, ecological sustainability);
- are instrumental for meeting important, complex demands in a wide spectrum of contexts;
- are important for all individuals;
- involve a higher level of mental complexity, identified as reflectivity/reflectiveness or reflective practice implying the use of metacognitive skills, creative abilities and taking a critical stance. (OECD, 2016)

Tal perspectiva vai ao encontro de Perrenoud (2008), que define competência como a capacidade de utilizar um conjunto de recursos cognitivos solucionando com pertinência e eficácia situações problema. Gomez & Granados (2013) definem de competências como:

[...] las competencias son sistemas complejos, personales, de comprensión y de actuación, es decir, combinaciones personales de recursos (conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores) que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los individuos humanos en sus interacciones con el escenario en el que habitan, tanto en la vida personal, social como profesional. Las competencias implican la capacidad y el deseo de entender, analizar, proponer, desarrollar y evaluar. Las competencias son, pues, combinaciones dinámicas de recursos personales, complejos sistemas de comprensión y acción que incluyen «saber pensar», «saber decir», «saber hacer» y «querer pensar, decir y hacer». Se ponen en juego para comprender la complejidad de las situaciones en las que se pretende actuar y para diseñar, planificar, desarrollar y evaluar los modos concretos de actuación. [...] (PEREZ GOMEZ; PEREZ GRANADOS, 2013, p. 70).

Em framework referencial de competências para uma cultura democrática, o Conselho da Europa⁶, define como competência a capacidade de mobilizar e desenvolver valores, atitudes, habilidades, conhecimentos e/ou compreensões com objetivo de responder de forma apropriada e efetiva a demandas, desafios e oportunidades apresentadas por um determinado contexto (BARRET *et al.*, 2018).

Assim, a partir destas definições é possível entender competências como complexos sistemas de atuação dos sujeitos, envolvem a capacidade de entender, analisar, propor, desenvolver e avaliar situações. Dentro do conceito de competências há diversas ênfases que podem ser abordadas: competências cognitivas, socioemocionais e interculturais

⁶ Organização com 47 países membros, incluindo 28 países da União Europeia, que lidera as discussões de Direitos Humanos no continente. Todos os estados-membro assinaram o European Convention on Human Rights, documento criado para proteger os direitos humanos, democracia e o Estado de Direito.

Para este estudo entende-se por competência à capacidade de **ação** do indivíduo. A mobilização de arcabouços cognitivos, socioemocionais, culturais e interculturais para performar de maneira adequada e pertinente em determinado contexto e/ou situação. Demandando dos sujeitos postura crítica, dinamismo e criatividade. No mais, faz-se importante destacar que “[...] o mesmo comportamento ou habilidade pode ser percebido como competente em um contexto, mas não em outro, ou por um observador, mas não para outro, e, portanto, nenhuma habilidade ou domínio em particular provavelmente será universalmente “competente”. (CHANGNON; SPITZBERG, 2009, p.6). Nos próximos parágrafos trataremos das competências relacionadas aos objetivos deste trabalho de pesquisa: competências interculturais.

3.1 Competências Interculturais

Em uma sociedade globalizada e interconectada faz-se necessário a utilização de perspectivas éticas e não colonizadoras para a construção de diálogo e pontes entre distintos sujeitos e culturas. Para alcançar esse objetivo o desenvolvimento de cidadãos com competências interculturais é fundamental.

A noção de competências atende as exigências do mercado⁷, mas para além contribui na resolução de problemas e na construção/consolidação de sociedades mais democráticas. A formação de sujeitos críticos perpassa o respeito e diálogo com distintas formas de pensar. “Com a situação da atual política mundial, torna-se vital que estados-nação reconheçam o que o outro pode oferecer politicamente, socialmente e culturalmente como forma de promover a interação colaborativa.” (CHANGNON; SPITZBERG, 2009, p.4)

Os estudos sobre a temática das CI começaram na década de 1950-1960, nos Estados Unidos. Seu objetivo era lidar com problemas de cidadãos norte-americanos que moravam no exterior e participavam de campanhas de reconstrução/corpos de paz de locais pós-conflitos. O intuito era auxiliar os sujeitos a superar obstáculos como choque cultural, adaptação cultural e terem eficácia nas interações nos locais em que estavam estabelecidos (ALMEIDA,2015). Posteriormente o conceito passa a ser adotado por outras áreas de conhecimento. No contexto brasileiro, Clemente e Morosini (2019) afirmam que os estudos sobre a temática ainda são escassos.

⁷ Grandes marcas internacionais como a Nike adotam a diversidade como parte das políticas das companhias - no contexto americano, apenas 7% dos estudantes de HE adquiriram os padrões básicos de preparação de preparação global. Crítica que isso deve ser levado para todos os campos e não apenas para os grandes centros das empresas (CHANGNON & SPITZBERG, 2009).

A partir de definições conceituais, é possível observar que o foco das competências interculturais está na capacidade dos indivíduos de gerenciar de modo apropriado e efetivo suas interações com pessoas de outras culturas. Changnon & Spitzberg (2009), em levantamento sobre distintos modelos de CI⁸, as definem como:

[...] **competência intercultural é gerenciamento apropriado e eficaz da interação entre pessoas que**, em algum grau ou outro, representam diferentes, ou divergentes, orientações de mundo (afetivas, cognitivas e/ou comportamentais). Essas orientações normalmente se refletem em categorias normativas como nacionalidade, raça, etnia, tribo, religião ou região. Assim, em grande medida, interações interculturais são equivalentes a interações entre grupos. No entanto, faz-se importante destacar que os grupos não interagem – mas sim, indivíduos interagem. A extensão em que os indivíduos manifestam aspectos ou são influenciados por seu grupo ou afiliações e características culturais é o que faz de uma interação um processo intercultural. (CHANGNON; SPITZBERG, 2009, p.7, tradução nossa, grifo nosso).

Outros autores, como Bird *et al.* (2010), descrevem Competências Interculturais (CI) como a capacidade de atuar/se relacionar de maneira efetiva com/em outras culturas. Complementar a esta noção, em documento sobre competências para uma cultura democrática, o Conselho da Europa apresenta como competência intercultural a capacidade de mobilizar e desenvolver recursos psicológicos, atendendo de maneira eficaz demandas, desafios e oportunidades apresentados por situações interculturais:

[...] envolve combinação de valores, atitudes, habilidades, conhecimentos e compreensão crítica aplicada por meio da ação que permite: compreender e respeitar as pessoas que são identificadas como tendo diferentes afiliações; responder de maneira apropriada, efetiva e respeitosa ao interagir e se comunicar estabelecer relações positivas e construtivas com distintas pessoas. “Respeito” significa que alguém tem consideração, aprecia e valoriza o outro; “Apropriado” significa que os participantes da situação estão igualmente satisfeitos de que a interação ocorre dentro das normas culturais esperadas; e “eficaz” significa que todos os envolvidos são capazes de alcançar com a interação, pelo menos uma parte de seus objetivos. (BARRET *et al.*, 2018, p.74, tradução nossa)

No que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem, Clemente e Morosini (2019), afirmam:

⁸ Changnon e Spitzberg (2009) explicam que a maioria dos modelos de competência intercultural iniciam com o indivíduo como unidade de análise. Se uma revisão cronológica fosse realizada, seria possível observar uma progressão dos modelos individuais de competências interculturais para modelos mais sistêmicos. Para sua análise, os pesquisadores optaram por iniciar pelos componentes centrais: motivação (afetivo, emoção), conhecimento (cognitivo) e habilidades (comportamental, ação), contexto (situação, ambiente, cultura, relacionamento, função) e resultados (por exemplo, adequação percebida, eficácia percebida, satisfação, compreensão, atração intimidade, assimilação, realização de tarefas). “Em grande medida, todas as teorias e modelos de competência intercultural dependem extensivamente dessas metáforas conceituais básicas para guiar suas explicações [...]. Apesar de décadas de influência das perspectivas teórico-sistêmicas, o ser humano individual ainda é o locus teórico mais intuitivo e fundamental da explicação, apesar das tentativas de muitos modelos de incorporar outros fatores contextuais e interagentes em sua estrutura explicativa.” (CHANGNON; SPITZBERG, 2009, tradução nossa).

[...] a Competência Intercultural, em especial no processo ensino-aprendizagem na educação formal, pode ser vista como a capacidade de desenvolver suas tarefas ou funções de forma eficiente em contextos multiculturais (ALVAREZ, 2005)⁹. Isso nos remete também a um contexto não somente profissional, mas um repensar para o bom exercício da cidadania. A aprendizagem intercultural é transformadora que requer experiências (muitas vezes além da sala de aula) que levam a essa transformação (DEARDORFF, 2009)¹⁰. (CLEMENTE; MOROSINI, 2019).

Atrela-se a perspectiva das autoras a noção de Altbach (2008), as universidades são propulsoras da economia do conhecimento, mas também devem estar a serviço de projetos humanísticos e culturais. É imperativo que as instituições pensem nessas competências no processo formativo de docentes e estudantes.

Clemente e Morosini (2019) afirmam que no contexto latino-americano, e em especial, no Brasil, há um desafio na adoção de tal perspectiva. As universidades sustentam perspectivas monoculturas, homogeneizando, padronizando conhecimentos e reproduzindo preconceitos e diversas formas de racismo oculto. Tais noções são reforçadas por processo avaliativos que acabam por seguir tendência importadas do exterior. Afinal, ao tentar se adequar aos processos gerados em outras realidades, sem considerar a riqueza e potencialidade locais, temas relevantes acabam em segundo plano. Abordando o tema de avaliação das IES no contexto latino-americano, Leite e Genro (2012) discorrem que:

[...] os acadêmicos e seus estudantes se indagam sobre o valor de sua autoria, autonomia e liberdade acadêmica, princípios tão caros ao fazer universitário. Indagam a si próprios sobre o futuro de suas instituições, transformadas em apêndices de processos gerados em outras realidades. Essa riqueza da condição humana que, nesta parte do mundo, inclui a aceitação étnica de povos que foram transplantados. Povos que se mesclaram e mostram seu caráter inovador e lutador. Tais características do local em oposição ao global ficam desperdiçadas e despedaçadas nos novos modelos de instituição trazidos pelas avaliações, acreditação e rankings internacionais forjadas no viés do imperialismo benevolente (LEITE; GENRO, 2012, p. 782 -781)

Assim, o desenvolvimento de competências interculturais nas IES não deve se limitar a formação de docentes e discentes, reconhecendo também conhecimentos e saberes de distintas culturas (CLEMENTE; MOROSINI, 2019), os reforçando na organização dos processos curriculares e avaliativos das instituições. Por fim, observa-se que nas noções de competências interculturais analisadas alguns itens são recorrentes como: flexibilidade, respeito e capacidade de interagir de maneira adequada em distintos contextos. Tais características se fazem presentes nos critérios de competências globais que serão apresentados a seguir.

⁹ ALVAREZ, María Asunción Aneas. Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. Revista Iberoamericana de Educación OEI, Madrid, n. 35, v. 5, p. 1-10, 2005. *Apud* Clemente e Morosini (2019).

¹⁰ DEARDORFF, Darla K. (Ed). The Sage handbook of intercultural competence. Thousand Oaks: Sage, 2009 *Apud* Clemente e Morosini (2019).

3.2 Competências Globais

Dentre os modelos de competências interculturais encontram-se a perspectiva de Competências Globais. Para melhor entendimento, as chamadas competências interculturais podem ser compreendidas como um guarda-chuva, onde os conceitos, perspectivas, contextos fazem com que os pesquisadores as apresentem de distintas formas, de acordo com os objetivos e proposições que apresentam. Dessa maneira, nesta pesquisa, entende-se as competências globais como um subconjunto específico das competências interculturais.

A OECD, através do Programme for International Student Assessment – PISA, distribuiu um framework, no ano de 2018, definindo e trazendo formas de avaliação a este conceito:

Competências Global é a capacidade de examinar questões locais, globais e interculturais, de forma a entender e apreciar perspectivas e o ponto de vista de outras pessoas. Engajando-se em interações abertas, apropriadas e eficazes com pessoas de diferentes culturas e agindo pelo bem-estar coletivo e desenvolvimento sustentável. (PISA,2018, tradução nossa).

A figura a seguir apresenta em forma de imagem os conceitos expressos acima a partir de indicadores.

Figura 5 - Quadro competências Interculturais PISA



Fonte: PISA (2018).

A organização de competências globais envolve conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Estes são transpassados pela capacidade de examinar questões locais, globais e interculturais; compreender e apreciar pontos de vista distintos; comprometimento na abertura, apropriação e efetivas interações entre culturas; e capacidade de tomar ações pelo bem-estar coletivo e desenvolvimento sustentável. Nota-se que muitos dos princípios propostos na Agenda 2030 estão presentes nesta perspectiva de competências.

Ao longo deste trabalho utilizou-se dois documentos que tratam sobre o tema, o Global Competencies Inventory (GCI) criado por Bird *et al.* (2010) e a noção de Global Competencies proposta por Hunter (2004; 2018). A noção de Global Competencies é definida por Hunter (2004) como “ter uma mente aberta enquanto busca-se ativamente entender as normas e expectativas culturais dos outros, utilizando o conhecimento adquirido para interagir, comunicar e trabalhar efetivamente fora do ambiente” (HUNTER, 2004, p. 130- 131). No ano de 2018 o autor revisou o conceito o definindo como:

Possuir atitudes flexíveis e respeitosas, incluindo autopercepção, aplicando conhecimento de perspectivas históricas, geográficas e sociais que influenciam as culturas, com o objetivo de interagir efetivamente e construir relacionamentos com pessoas de todo o mundo. (HUNTER; HUNTER, 2018, tradução nossa).

Observa-se que os autores incluem conhecimentos específicos (históricos, geográficos e sociais) nesta última definição. Para além da definição conceitual, os autores trazem as oito dimensões do Modelo de Competência Global de maneira visual. O círculo azul representa os conhecimentos adquiridos por meio da educação e/ou experiências de vida. O círculo interior, na cor azul clara, retrata conhecimento de aspectos culturais visíveis (Consciência Global) e ocultos relacionados a valores e crenças (Perspectiva Histórica).

O círculo azul escuro representa as habilidades interpessoais desenvolvidas a partir das experiências de vida e da capacidade dos sujeitos de aplicar esses conhecimentos culturais às suas interações. A falta destes conhecimentos pode impedir que um sujeito se adapte com empatia a um contexto. A habilidade crítica inclui a capacidade do sujeito de mudar seu comportamento, demonstrando respeito pelas distintas preferências culturais (Capacidade Intercultural) e a habilidade de trabalhar de forma eficaz com distintas equipes (Colaboração entre Culturas). (HUNTER; HUNTER, 2018)

Figura 6 - Global Competence Model

Fonte: Global Competence Associates (2018).

A parte interna do quadro, na cor verde, trata dos direcionadores de atitudinais e de auto perspectiva da Competências Global, significa a disposição interna do sujeito. O círculo verde claro está relacionado a capacidade de conhecer a si e a forma como você se encaixa em sua cultura, incluindo lacunas pessoais comparado a normas e costumes (Autoconsciência).

A camada verde escura representa como o sujeito se aproxima de sujeitos e situações. Ter curiosidade para aprender de maneira holística sobre as coisas antes de tirar conclusões (Mente Aberta); possuir respeito e sensibilidade pelas diferenças (Atenção à diversidade); e manutenção da disposição e respeito a compreensões para além de sua estrutura cultural, experimentando novas experiências (Tomada de Riscos) (HUNTER; HUNTER, 2018).

Bird *et al.* (2010) descrevem as competências interculturais como a capacidade de atuar/se relacionar de maneira efetiva com outras culturas. Os pesquisadores desenvolveram o Global Competencies Inventory (GCI) que busca mensurar dezessete dimensões de comportamento relacionados a competências interculturais. Nos dois frameworks é possível encontrar aspectos sobre a capacidade de lidar com o outro, o diferente, mas para além disso, a capacidade de administrar suas características pessoais e culturais. Interessante observar que essas características não são inatas aos sujeitos, são reflexo de seus processos formativos nos espaços de educação formal, informal e formal. Ou seja, essas características podem ser aprendidas de acordo com contexto em que as pessoas estão inseridas. Por fim, destaca-se que ao analisar essas competências é possível observar que elas podem ser categorizadas dentro da perspectiva de Delors (1996) aprender a conhecer, a fazer, a ser e conviver.

3.3 Competências e a Prática Docente

Segundo a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006), competência pedagógica é capacidade de atuar em espaços educativos de maneira crítica e reflexiva perante o saber científico. Esta se caracteriza como um constante processo de reflexão sobre as funções básicas da Universidade, não se limitando ao domínio dos conteúdos, habilidades de ensino e aspectos administrativos.

No contexto brasileiro, Goergen (2000), apresenta quatro competências necessárias aos educadores: (1) Competência de lidar com o provisório, o erro, a ilusão. Superar a noção de conhecimento como algo seguro, afinal a construção científica comporta riscos e erros. Capacidade de lidar com a crítica e realizar autocrítica; (2) Competência rejeitiva: concepção interdisciplinar, da complexidade da inteligência e do conhecimento. Capacidade de perceber o todo multidimensional e relacioná-lo com as particularidades do micro e contextos distintos. Tal qualidade traz duas vertentes importantes para a atuação e reflexão pedagógica, a noção de trabalho em equipe e o multiculturalismo; (3) Competência comunicativa: noção de que ser humano é biológico e social, precisa entender e interagir com as culturas e comunidades no seu entorno; (4) Competência sensitiva e ecológica, buscando reencontrar a capacidade de sentir, de rir e chorar, de estabelecer relações com o outro.

Em pesquisa com docentes sobre perspectivas globais, Lourenço (2018), apresenta como *competências globais* para professores: (1) Conhecimento e compreensão de dimensões internacionais do ensino e questões globais; (2) Proficiência em línguas estrangeiras; (3) Profunda compreensão de outras culturas; (4) Conhecimentos, habilidades pedagógicas e didáticas para educar estudantes de origens distintas e ajudá-los a reconhecer outros pontos de vista; (5) Capacidade de desenvolver parcerias locais, nacionais e internacionais; (6) Curiosidade intelectual e habilidades para resolver problemas; (7) Compromisso em ajudar os estudantes a se tornarem cidadãos responsáveis no mundo e em suas próprias comunidades.

Soriano (2018) aborda o tema da formação de professores globalmente competentes em artigo publicado após a CRES:

La sociedad del conocimiento exige docentes altamente competentes; gestores del conocimiento con habilidades tecnológicas, competencias globales y vocación para la cooperación. Líderes creativos e innovadores con una visión prospectiva, comprometidos con su realidad local y que puedan interpretar un mundo cambiante desde una perspectiva interdisciplinar y sistémica. Profesionales excelentes y motivadores, capaces

de promover un aprendizaje significativo em sus estudiantes, y que les acompañen a construir en forma crítica y proactiva sus proyectos de vida en un escenario plural y complejo (IMBERNOM, 2005; REIMERS, 2009; KISSOCK Y RICHARDSON, 2009, ENTRE OTROS)¹¹. (SORIANO, 2018, p.96)

A autora ainda apresenta os dados da Longview Foundation (2008) e National Association of Foreign Student Advisers – NAFSA. A primeira identifica como características de um docente globalmente competente: Conhecimento da dimensão internacional em sua área de atuação e domínio sobre temas globais; Capacidade pedagógica para ensinar os estudantes a analisar fonte primárias de distintos lugares do globo, apreciando múltiplos pontos e vista e reconhecendo estereótipos; Compromisso em auxiliar os estudantes a se tornarem cidadãos responsáveis em nível global e local.

Já em relação as atribuições apresentadas pelo NAFSA encontram-se: conhecer o processo formativo cultural dos estudantes, expressar sensibilidade intercultural e aceitar diferenças, incorporando os mesmo em sala de aula e os desenvolvendo com os discentes. Também falando em competências globais para educadores, Badley (2006) afirma que:

[...] embora necessário e desejável que todos os profesores universitarios, onde quer que estejam ensinando, tenham o dominio específico de suas áreas de conocimiento e credenciadas habilidades pedagógicas, estas ainda são insuficientes para aqueles que desejam ser considerados internacionalmente como profesores globalmente competentes. Duas outras exigências são necessárias e deseáveis para a competência global no ensino: **a adoção de uma abordagem transformadora e democrática da educação e o desenvolvimento do que pode ser denominado como postura etnográfica para o ensino no exterior.**” (BADLEY, 2006, p. 149, tradução nossa, grifo nosso).

Nota-se aqui a ênfase colocada na ideia de abordagem transformadora e democrática, indo ao encontro das noções do Conselho da Europa de educação para formação democrática.

Analisando as características apresentadas, é possível observar pontos em comum: necessidade de conhecer assuntos para além de sua área de conhecimento; abertura, curiosidade, empatia e busca por conhecer outras culturas (sensibilidade intercultural). Capacidade de escuta e valorização de distintos pontos de vista:

¹¹ IMBERNÓN, F. La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. Ponencia presentada en el curso La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas. Santander, Universidad Menéndez Pelayo, 2005. [Documento policopiado]. Disponível em: [http://www.ub.edu/obipd/la-profesion-docente-en-la-globalizacion-y-la-sociedad-del-conocimiento](http://www.ub.edu/obipd/la-profesion-docente-en-la-globalizacion-y-la-sociedad-del-conocimiento;);

REIMERS, F. Educating for Global Competency. Ikeda Center for Peace, Learning and Dialogue, 2009. Disponível em: http://t.ikedacenter.org/thinkers/reimers_article.htm;

KISSOCK, C., y RICHARDSON, P. It is time to internationalize teacher education. Paper presentado en el International Council on Education for Teaching 54th World Assembly. Muscat, Oman, 2009. Disponível em: <https://educatorsabroad.org/eacontent/articles/223.pdf> Apud Soriano (2018).

When people feel free to say what they really think and feel, they are more willing to examine new ideas and risk new behaviours than when they feel defensive. If teachers or trainers demonstrate openness and authenticity in their own behaviour, this will be a model that learners want to adopt. (KNOWLES, 1995¹² apud BADLEY, 2006, p. 154).

Ou seja, o professor se torna espelho das atitudes dos próprios discentes. Por fim, outra característica observada nas definições apresentadas é o entendimento da formação e conhecimentos culturais prévios dos estudantes (postura etnográfica). Nos próximos parágrafos se discutirá mais sobre as características docentes em sala de aula, colocando maior ênfase na sua relação com os processos de internacionalização.

3.3.1 Características necessárias para atuar em uma sala de aula com aspectos internacionais/interculturais

O papel docente é fundamental no desenvolvimento da internacionalização do Currículo, e o mesmo ocorre na IaH. Por muitas vezes, os docentes não refletem sobre a complexidade de suas funções e responsabilidades. Bellen (2017) afirma que os docentes são os “players” desse processo.

Stallivieri (2016), apresenta o professor como arquiteto do currículo e da sala de aula, facilitador dos processos de interação/aprendizagem e no desenvolvimento de competências internacionais e interculturais nos estudantes. Para autora, uma sala de aula internacional necessita:

[...] novas reflexões e atitudes, de desenvolvimento humano são necessárias para compreender e incorporar a mudança de comportamento diante da diversidade cultural, implicando no desenvolvimento de conhecimento, de habilidades e de competências específicas para tal fim. (STALLIVIERI, 2016).

Dessa maneira, é necessário estar confortável com os aspectos pedagógicos necessários para as características desse novo tipo de sala de aula. Os docentes devem ter abertura e escuta para o novo e diferente, engajamento com a proposta e disposição para colocá-la em prática. Assim, a partir da leitura de Stallivieri (2016) apresenta-se, e complementa-se, algumas das características necessárias aos docentes que pretendem atuar em salas de aula com perspectiva internacional:

¹² Knowles, M. S., Designs for adult learning. Alexandria, VA: American Society for Training and Development, 1995. *Apud* BADLEY (2006).

Figura 7 - Características para Docentes trabalhar na IaH

Fontes: Adaptado de Stallivieri (2016); esquema da autora.

O quadro acima se relaciona com outras características docentes apresentadas anteriormente. No mais, um docente que queira adotar princípios de Internacionalização do Currículo, com ênfase na perspectiva em Casa, não necessita lecionar em idiomas estrangeiros. Obviamente, o conhecimento de outras línguas qualifica e torna o trabalho potente. Todavia, é uma falácia pensar que a língua determina esses processos, visto que um currículo e aulas ministradas em língua estrangeira não são sinônimo de Internacionalização. Aspectos internacionais e interculturais demandam competências para além das comunicacionais.

No que diz respeito a formação de futuros educadores para processos de internacionalização a CRES (2018), baseada em Longview, apresenta quatro propriedades:

1) Garantizar que los cursos de formación general de los programas contribuyan al desarrollo de un conocimiento profundo sobre regiones, culturas, lenguas extranjeras y temas globales, aborden la dimensión global en su área de enseñanza, y desarrollen perspectivas globales; 2) Facilitar que los docentes en formación tengan al menos una experiencia intercultural; 3) Modernizar y ampliar los programas para formar docentes de idiomas; 4) Crear evaluaciones formativas que permitan valorar la efectividad de las estrategias para el desarrollo de las competencias globales en los docentes. En este proceso, son fundamentales la movilidad estudiantil y docente, los proyectos de colaboración presencial y virtual, los programas, cursos e investigaciones interinstitucionales y la acreditación internacional de los programas, entre otras estrategias. (CRES, 2018).

No mais, o documento trata a formação docente é apresentada como um imperativo estratégico, não uma opção. Promovendo assim aprendizagens relevantes, de qualidade e atreladas às necessidades do século XXI.

Observando essas discussões questiona-se sobre quais competências são consideradas relevantes para docentes, e como eles as desenvolveram, visto que:

En su práctica profesional, los docentes tienden a reproducir sus experiencias educativas previas, realidad que perpetua dinámicas educativas ajenas a la realidad actual. Tanto el escenario mundial como la agenda Educación 2030 y su Marco de acción, plantean metas y estrategias educativas que deben ser implementadas por docentes innovadores y globalmente competentes (UNESCO, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, United Nations Fund for Population Activities, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, (United Nations International Children's Emergency Fund, *et al.*, 2016), maestros capaces de facilitar el desarrollo de los niños, jóvenes y adultos como ciudadanos activos y comprometidos, que puedan comprender, interpretar y actuar en un mundo impredecible y hacer de este un mejor lugar para todos (Imbernón, 2005). (SORIANO, 2018, p.95)

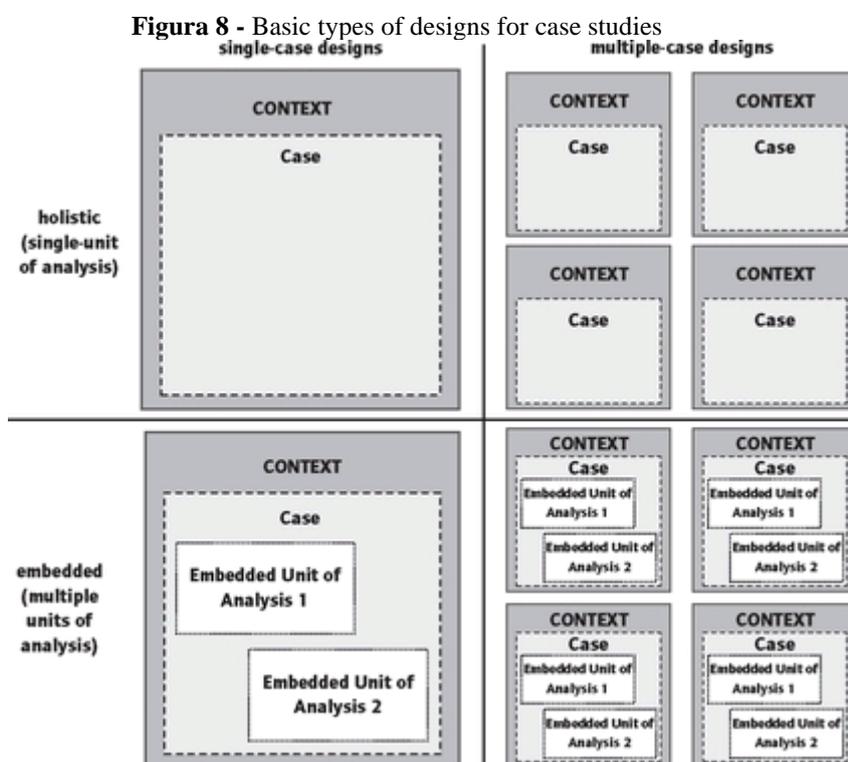
Assim sendo, para atuar nestes novos contextos os docentes necessitam repensar suas práticas docentes e desenvolver distintas competências que atendam as demandas da contemporaneidade. Essas competências e a forma como foram desenvolvidas serão elementos que tentaremos compreender melhor com a pesquisa de campo.

4 DESENHO DA PESQUISA

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa básica, qualitativa, exploratória, com amostra não probabilística. Pode-se classificar como estudo de caso múltiplo (exploratório), realizado em duas instituições de Educação Superior em diferentes contextos (1) Norte Global e (1) Sul Global. Para responder à questão de pesquisa, fez-se entrevistas com acadêmicos em ambos os contextos, replicando os protocolos de entrevista e buscando compreendê-los individualmente para posteriormente cruzar as competências presentes entre as respostas.

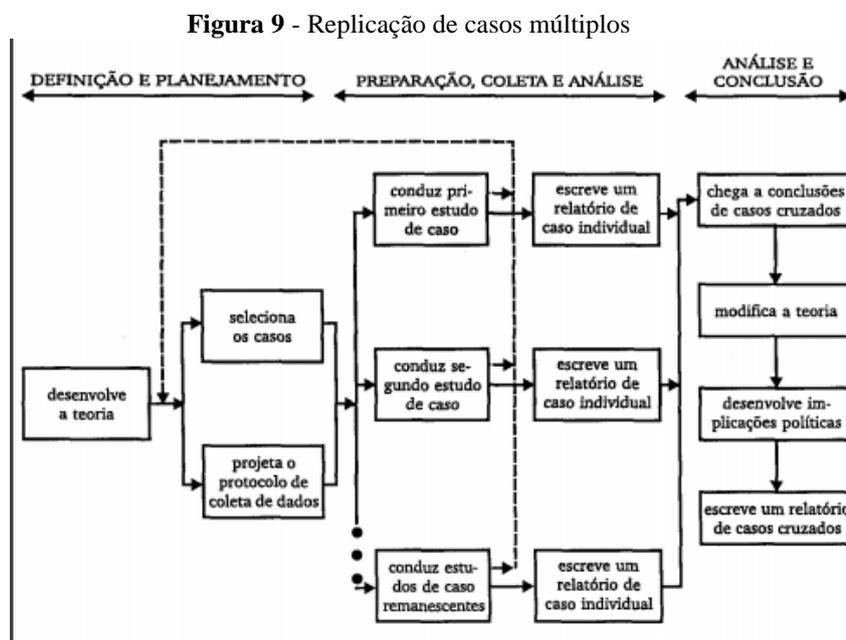
Yin (2005, p.32) define estudo de caso como “[...] uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. O objetivo do estudo de caso não é a generalização dos resultados, mas sim o aprofundamento na compreensão dos fenômenos.

Para o autor, existem quatro tipos de estudos de caso: a) Estudo de caso único holístico (unidade única de análise e único caso); b) Estudo de caso único incorporado (múltiplas unidades de análise e único caso); c) Estudo de casos múltiplos holístico (única unidade de análise e múltiplos casos); d) Estudo de caso múltiplos incorporados (múltiplas unidades de análise e múltiplos casos). Estes estão apresentados no gráfico abaixo.



Fonte: Yin (2003).

Este estudo se caracteriza como de casos múltiplos holístico (única unidade de análise e múltiplos casos). Segundo Yin (2005), para construir um estudo de caso múltiplo de sucesso este deve obedecer a lógica da replicação, ou seja, o mesmo estudo deve ser aplicado em ambos os contextos analisados. Para tanto, faz-se necessário seguir as etapas propostas na figura abaixo:



Fonte: Yin (2003).

O grupo recrutado no contexto britânico foi composto por acadêmicos que atuavam diretamente nos campos de ensino e pesquisa (cargos de *Lecturer*, *Senior Lecturer* ou *Reader*). Definimos este grupo alvo em função de ser o mais próximo ao encontrado no contexto brasileiro. Os convites para participação foram enviados a acadêmicos por indicação dos orientadores, bem como para pessoas que se encaixavam no perfil procurado e tinham seu currículo e endereço de e-mail no site da instituição.

No contexto britânico, foi escrito um resumo e protocolo de entrevista que foram aprovados pelo comitê de ética da instituição. As entrevistas foram realizadas na instituição entre os meses de dezembro de 2018 a janeiro de 2019. Os entrevistados assinaram o termo de livre consentimento esclarecido (APÊNDICE A, já traduzido para o português), bem como preencheram o questionário de caracterização docente. As entrevistas foram todas gravadas e transcritas em inglês.

Em relação ao questionário aplicado aos docentes, este foi produzido com o objetivo de traçar um perfil dos entrevistados. Ele continha itens como idade, sexo, nacionalidade, área de estudos, experiência no exterior, número e nome de línguas faladas. As entrevistas semiestruturadas foram escritas considerando o campo teórico da Educação Superior e Internacionalização.

No contexto brasileiro, em 2019, após qualificação da pesquisa e aprovação pelo comitê de ética da instituição (Apêndice I), buscou-se acadêmicos das mesmas áreas de conhecimento do contexto britânico. Os professores foram selecionados através de conversa com orientadora, bem como pelo currículo de professores no site instituição. O contato foi realizado através de e-mail e as entrevistas (Apêndice E) foram gravadas através da plataforma virtual, ZOOM, no período de junho a agosto de 2019. Foram entrevistados 3 professores da área de Educação, 2 professores da área de Letras, 1 professor do campo do Direito e 1 professor da área de Administração.

Ao todo foram realizadas 9 entrevistas no contexto britânico e 7 no contexto brasileiro. Como a coleta de dados no contexto brasileiro aconteceu na realidade pandêmica, e não foi possível completar o número de acadêmicos igual ao do contexto britânico, optou-se por excluir duas entrevistas realizadas na Inglaterra, de áreas de conhecimento que não refletiam com a realidade da amostra coletada no Brasil. Dessa forma, foram analisadas 7 entrevistas do contexto inglês e 7 do contexto brasileiro.

4.1 Ética na pesquisa

Ressalta-se que esta pesquisa é parte integrante de trabalhos que estão sendo produzidos pelo Centro de Estudos em Educação Superior da PUCRS. Neste trabalho adota-se a perspectiva de ética a partir da noção da resolução n°510/16, que define a mesma como uma concepção social, histórica e cultural, portanto uma construção humana.

Acredita-se também que os critérios éticos se estabelecem entre o pesquisador com os sujeitos da pesquisa, pois ambos dialogam e não devendo haver hierarquização entre os sujeitos. Os direitos do pesquisado devem ser respeitados, os objetivos da pesquisa devem ser apresentados com clareza, os nomes devem ser preservados e caso os entrevistados queiram se retirar do trabalho, sua solicitação deve ser prontamente atendida.

Todavia, as questões de autonomia na análise do pesquisador também devem ser respeitadas, pois como cientistas estes possuem perspectivas teóricas e políticas que permearão de maneira constante sua análise. Portanto, em nossa concepção, cabe aos pares (já citados

anteriormente) de cada área de conhecimento as discussões sobre possibilidades e limites éticos em cada pesquisa específica, não de modo a julgar ou normatizar tal elemento, mas sim agregando e discutindo sobre o conceito, suas características e dilemas levando em consideração a singularidade de cada objetivo de pesquisa e pesquisador.

Em relação a esta pesquisa, será mantido o anonimato do nome dos entrevistados e de suas instituições. Também se manterá discrição dos dados dos entrevistados, de modo que não seja possível sua identificação. No que diz respeito às entrevistadas gravadas, apenas a doutoranda, a transcritora e a orientadora tiveram acesso material (em áudio e transcritas). No mais, as entrevistas foram enviadas, de volta para os entrevistados, para que eles pudessem verificar seu conteúdo e confirmar sua participação (Apêndice A)

4.2 Metodologia de análise dos dados

Para a análise do material coletado se utilizou a Análise Textual Discursiva – ATD. Esta se caracteriza por é uma metodologia¹³ para pesquisas qualitativas. Seu objetivo não é testar hipóteses, mas sim compreender e reconstruir conhecimentos sobre os temas investigados, aprofundando o entendimento e interpretação dos discursos. Segundo os autores:

[...] A análise Textual Discursiva é um mergulho em processos discursivos, visando atingir compreensões reconstruídas dos discursos, conduzindo a comunicação do aprendido e desta forma assumindo-se o pesquisador como sujeito histórico, capaz de participar na interpretação e na constituição de novos discursos. (MORAES; GALLIAZI, 2016, p. 133-134) [grifo nosso]

A metodologia é organizada em torno de três etapas, que apesar de distintas, estão entrelaçadas e formam um espiral em constante movimento. Cada fase do processo de análise depende da outra, de modo que as etapas podem se sobrepor/imbricar em determinados momentos, pois as mesmas fazem parte de um ciclo que é contínuo e complexo, assim como a própria pesquisa. Afinal, o pesquisador está em constante processo de aprendizagem das teorias e pode adquirir novas interpretações sobre a realidade. Assim sendo, de acordo com as experiências e vivências que o investigador vai adquirindo, o mesmo pode transformar sua análise e seu processo de construção.

A primeira fase da ATD é o período do caos. A denominada *unitarização*, é o momento em que o texto será desmembrado:

¹³ A perspectiva também pode ser compreendida como uma técnica, este é um critério definido pelo próprio pesquisador e a forma como o mesmo fará a análise a partir da ATD.

A unitarização é um processo de desconstrução dos textos do corpus no sentido de diferenciação e identificação de elementos unitários constituintes. É um exercício analítico de desmembramento de enunciados constitutivos de uma comunicação, procurando-se neste processo detectar elementos de sentido, não necessariamente evidentes numa primeira leitura; Ao realizar esse processo de divisão é importante ter presente que as unidades resultantes são componentes de discursos, em que os enunciados se integram e inter-relacionam intimamente, tais como os nós de um rede. Por isso, o processo de unitarização é mais bem-entendido como modo de destacar partes da rede, e não como um processo de desmontagem da mesma. (MORAES & GALLIAZI, 2016, p. 80, grifo nosso).

Neste trecho os autores deixam claro que o objetivo da *unitarização* não é uma desmontagem do texto discursivo, mas sim um modo de dar luz e destaque a determinados pontos de uma rede, que está interligada e não pode ser descosturada.

No mais, os autores explicam que a *unitarização* pode ser orientada levando em consideração critérios léxicos (uso de vocábulos, das palavras), sintáticos (através da ordem e disposição das palavras nas frases) ou ainda a partir de critérios semânticos (fundamentando no significado das palavras e frases utilizadas).

Posteriormente, na segunda fase chamada de *categorização*, teve-se a primeira organização do caos. Segundo os autores, a classificação é uma característica própria do ser humano, auxiliando na compreensão de fenômenos. Categorizar é simplificar, reduzir e sintetizar. É reunir e nomear de maneira lógica o que é comum e semelhante. Na ATD esta ação ocorre depois da *unitarização* e pode ser construída a partir de dois processos opostos: categorias *a priori* (que possuem natureza mais objetiva e dedutiva) ou com *categorias emergentes* (com natureza mais indutiva e subjetiva).

Por fim, a última etapa da ATD é a construção do *metatexto*, ou melhor explicando, a comunicação das compreensões adquiridas a partir dos discursos analisados. É nesse momento que serão apresentadas as compreensões construídas, pelo autor, a partir do conjunto de textos. O *metatexto* faz parte do movimento de descrição e interpretação.

[...] um metatexto, mais do que apresentar as categorias construídas na análise, deve constituir-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou, um argumento aglutinador construído a partir da impregnação com o fenômeno e que representa o elemento central da criação do pesquisador. Todo texto necessita ter algo importante a dizer e defender e deveria expressá-lo com o máximo de clareza e rigor. (MORAES; GALLIAZI, 2016, p. 62).

Faz-se importante destacar que, ao escrever, o pesquisador passa por um processo duplo e imbricado (definido por Moraes e Galiazzi como as duas faces do deus Jano). Ao mesmo tempo que comunica, reconstrói as compreensões do seu corpus de análise – produzindo novos

modos de conhecer o material a ser analisado. Portanto, esta metodologia se aproxima da própria perspectiva de pesquisa, que é entendida como uma tessitura individual, algo singular de cada pesquisador. No âmbito da pesquisa qualitativa, a mesma é única, não podendo ser reproduzida de maneira fiel e/ou mimética por outros sujeitos.

O pesquisador é um sujeito com leituras e interpretações específicas do mundo, e assim como a verdade é relativa e está em constante mudança, o investigador necessita dialogar e produzir um mosaico próprio, e este levará em conta o que os sujeitos da pesquisa explicitam, o que os teóricos analisam, como o próprio pesquisador pensa e a forma como suas ideias se constroem e consolidam.

4.3 Organização da análise das entrevistas

A análise das entrevistas foi dividida em quatro eixos, de acordo com as perguntas realizadas aos docentes – utilizadas como uma pré-categorização. O primeiro (I) eixo foi referente às perspectivas de internacionalização dos acadêmicos, de modo que, foram realizadas as seguintes perguntas: O que você entende por internacionalização? Quais vantagens e desvantagens desse processo? E, por fim, no contexto brasileiro, questionou-se como a pandemia impactou nos processos de internacionalização e quais as repercussões do atual contexto em suas práticas acadêmicas

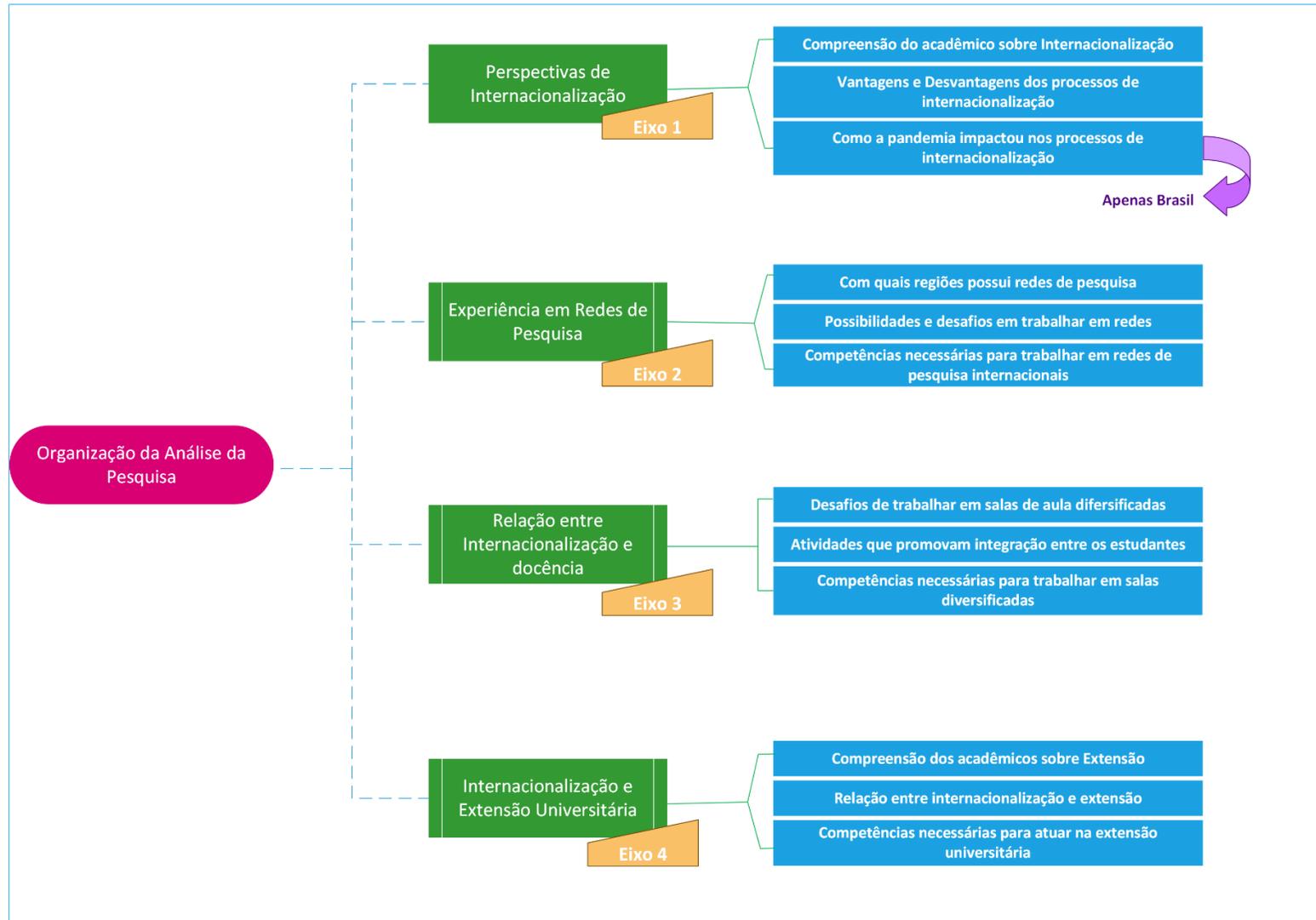
No segundo (II) eixo, foram feitas perguntas sobre o trabalho dos acadêmicos em redes de pesquisa. O objetivo das questões era compreender os tipos de atividades que os acadêmicos realizavam; analisar as possibilidades e desafios observados nas relações em redes acadêmicas internacionais; e identificar quais competências os entrevistados definem como essenciais ao trabalho do pesquisador internacional.

No Terceiro (III) eixo, buscou-se entender o reflexo dos processos de internacionalização vivenciados pelos docentes no âmbito do ensino. Os objetivos foram identificar como os acadêmicos enfrentavam os desafios do trabalho em salas de aula diversificadas (foco na graduação); entender quais atividades práticas os acadêmicos desenvolvem para promover a integração entre estudantes com diferentes origens culturais; e identificar quais competências os entrevistados definem como essenciais para o trabalho com classes culturalmente diversificadas

No quarto (IV). e último, eixo tentou-se compreender, na perspectiva dos acadêmicos, como a extensão se relaciona aos processos de internacionalização. Bem como, analisar de que forma os acadêmicos contribuem com seus conhecimentos para a sociedade, para além dos

aspectos de pesquisa e ensino, identificando quais competências definem como essenciais para o trabalho na extensão universitária. A figura abaixo representa, de maneira gráfica, a divisão da análise das entrevistas.

Figura 10 - Organização da análise da Pesquisa



Fonte: A autora.

5 ESTUDO DE CASO DO CONTEXTO BRASILEIRO

A Educação Superior no contexto brasileiro está fortemente atrelada à constituição histórica do País. Com o início do período colonial, Portugal optou por não constituir Instituições de Educação Superior em sua mais rica colônia. Diferentemente, a Espanha funda a primeira IES em territorial colonial no ano de 1538, Universidade de São Domingos, na República Dominicana. Os estudantes brasileiros que desejassem receber uma formação neste nível de ensino deveriam se deslocar para Portugal e ingressar na Universidade de Coimbra. (BARANZELI, 2014)

Com a vinda da família real ao Brasil (1808), há uma virada histórica, visto que é a primeira vez que uma colônia se torna sede de um Império. Assim, funda-se as primeiras faculdades e escolas técnicas do País, Faculdade de Cirurgia da Bahia (Salvador) e Faculdade de Medicina (Rio de Janeiro). As primeiras instituições davam ênfase para os cursos de Medicina, Direito e Engenharia, chamados de profissões imperiais.

Apenas depois do período de Império e República, no ano de 1920, o Brasil terá a fundação de sua primeira Universidade. Fruto da união das faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, a Universidade do Rio de Janeiro – URJ, é instituída para atender as demandas sociais da elite que buscava um enfoque educacional voltado para uma instrução profissionalizante dos alunos – adotando o modelo napoleônico de formação.

No que diz respeito à legislação da Educação Superior, em 1931, o Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, cria o Estatuto das Universidades Brasileiras. O documento tinha por objetivo implantar uma estrutura única de Educação Superior para todo o território nacional. Estabelecia uma finalidade social para a Educação Superior, focando na questão humanística e estabelecendo normas para o doutorado. A legislação definia noções de cultura, pesquisa e autonomia institucional. Existiria uma Universidade Modelo no Rio de Janeiro, que serviria como padrão. Será a partir das normas do estatuto que outras instituições foram se organizando no contexto brasileiro.

No que tange a relação de Educação Superior e Internacionalização no Brasil, na década de 1950 ocorre a criação de instrumentos para organização e fomento (auxílio financeiro) da Educação Superior: Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Já na década de 1968, no período da ditadura civil-militar, ocorreu a chamada Reforma Universitária. Seu objetivo era fornecer condições para a criação e consolidar universidades no Brasil. A lei nº 5.540 determinava que a Universidade deveria ser considerada por excelência uma forma de organização da Educação Superior. Reforçou a concepção dos três conceitos indissolúveis para a Universidade: ensino, pesquisa e extensão, bem como definiu a perspectiva de organização da instituição a partir de departamentos. Neste contexto, há uma forte ênfase na centralização das políticas institucionais e expansão das pós-graduações:

[...] a Reforma de 1968 marcou profundamente a história da universidade brasileira. Foi feita às pressas para oferecer uma resposta urgente aos movimentos sociais, notadamente dos estudantes universitários, que como em outras partes do mundo (Paris, Turim, Stanford, Praga...) se insurgiam contra a organização das universidades e os conteúdos dos cursos superiores. O movimento estudantil desencadeado a partir dos acima citados, teve como causa imediata a questão dos “excedentes” (alunos aprovados no vestibular mas não aproveitados devido à falta de vagas nas universidades). A Reforma 5540 foi realizada com base em três relatórios encomendados pelo governo: Relatório Meira Matos (General de Brigada), Relatório Atcon (Rudolf Atcon, professor nascido na Grécia, mas que trabalhava em uma universidade dos Estados Unidos) e Relatório do Grupo de Estudos, composto por cinco lentes brasileiras, indicadas pelo Ministério da Educação. Visava-se colocar fim às manifestações estudantis e restabelecer a ordem na universidade. Com ela implantaram-se a departamentalização e as coordenações de curso; foram extintos os diretórios estudantis, substituídos pelos diretórios centrais. De modo geral, teve um forte caráter centralizador atuando diretamente sobre a política das instituições, notadamente das universidades federais. (ROSSATO, 2016, p. 187).

Com o fim da ditadura civil-militar e promulgação de Constituição em 1988, a educação é expressa como um direito social, e volta-se a utilizar o termo Universidade. O artigo nº 207 afirma que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (CONSTITUIÇÃO, 1988). No mais, o artigo nº 209 afirma que o ensino é livre à iniciativa privada, sendo o mesmo submetido à autorização e validação (por meio de avaliação) do poder Público. (BITTAR, M. *et al.*, 2016)

Em 1996 há a criação da Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), vigente até hoje. Com ela observa-se tendências como flexibilização, privatização e diversificação da Educação:

Lei orgânica da educação que define em seus títulos: a educação, os princípios e fins da educação nacional, o direito à educação e o dever de educar, a organização da educação nacional, os níveis e as modalidades de educação e ensino, os profissionais da educação, os recursos financeiros, as disposições gerais e as disposições transitórias. Tem por objetivo promover a descentralização e a autonomia das escolas e universidades, além de gerar um processo regular de avaliação do ensino. A LDB

define a organicidade dos sistemas de ensino pelo regime de colaboração entre as esferas político-administrativas: União, estados e municípios. (FRANCO; KRAHE, 2016, p. 187).

No mais, a LDB define Educação Superior como responsabilidade da administração de verbas pelo Estado Federal; Educação de nível médio como responsabilidade da administração de verbas pelos estados; Educação em nível fundamental: responsabilidade da administração de verbas pelos Municípios.

Com o advento dos anos 2000, e a consolidação da Sociedade do Conhecimento, observa-se a globalização dos processos de internacionalização e ascensão da ideia de educação como serviço. No mais, os organismos internacionais como Banco Mundial e OCDE influenciam as discussões do campo de políticas educacionais.

A partir de 2007 ocorre a reformulação e criação da nova CAPES, com o objetivo de coordenar o Sistema de Pós-Graduação brasileiro e ampliando suas atribuições ao fomentar a formação inicial e continuada de professores da educação básica, por meio da Universidade Aberta do Brasil - UAB. No mais, também há a criação dos comitês de avaliação por Área de conhecimento, trazendo perspectivas distintas de internacionalização para cada campo.

Atualmente, a Capes, é uma das principais agências de fomento do País e representa a organização do poder Público na formação e aperfeiçoamento de futuros professores e pesquisadores no âmbito da Educação Superior. A instituição fornece bolsas de pesquisa, em nível de mestrado e doutorado, a instituições que possuem cursos de pós-graduação bem posicionados nas avaliações realizadas pela própria agência. Segundo Morosini & Dalla Corte (2021) a Capes promove a internacionalização da Educação Superior brasileira através de programas de cooperação que fomentam bolsas de pesquisa, organização de seminários, planos estratégicos de internacionalização, entre outros. Já o Cnpq também promove a internacionalização no Brasil, por meio de bolsas de pesquisa, convênios bilaterais, participação em organismos e acordos internacionais.

Importante frisar que, entre os anos de 2011 a 2016, o governo federal implementou um programa de bolsas chamado Ciências sem Fronteiras - *CsF* para promoção da internacionalização no contexto brasileiro. Resultado da articulação entre Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e Ministério da Educação, responsáveis pelas agências de fomento Capes e Cnpq, e entre parcerias com a iniciativa privada, o objetivo do programa era “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (UFBA, 2021). Como visto no capítulo sobre modelos de internacionalização, durante sua vigência o

programa concedeu quase 100 mil bolsas de estudos, distribuídas em nível de graduação, pós-graduação e acadêmicos pesquisadores.

Segundo Dutra e Azevedo (2016), o CsF fez parte de um projeto mais amplo, de política internacional, que visava o desenvolvimento científico e econômico do País através de parcerias com IES internacionais. Os autores ainda apontam o fato de as bolsas terem sido distribuídas para áreas, supostamente, estratégicas (desconsiderando as Ciências Humanas) e que as instituições com maior recepção de estudantes eram do contexto do Global Norte. O site do programa afirmava, em 2016, que os acordos institucionais eram realizados com as IES mais bem conceituadas em rankings internacionais, caso um estudante desejasse acordo com uma instituição fora de lista, deveria fornecer justificativas que comprovassem sua excelência. (Dutra e Azevedo, 2016).

No ano de 2017 o programa foi descontinuado, em análise sobre sua formulação, Granja e Carneiro (2021), apontam que houve inconsistências no desenho dos objetivos do programa, que sua implementação contou com falhas decorrentes do processo de formulação da política (precariedade de planejamento e falta de avaliação *ex-ante*), e que o programa gerou um custo acima do esperado, visto que não se atingiu a meta de financiamento privado. As autoras destacam que os maiores beneficiários do programa foram os bolsistas e que os resultados para as IES brasileiras foram limitados. Todavia, apontam para a relevância e importância do programa como maior política pública de mobilidade internacional das últimas décadas.

No mesmo ano em que se encerrou o CsF, 2017, foi lançado o edital para o Programa Institucional de Internacionalização - CAPES-Print, desenhado pela diretoria de Relações Internacionais com o intuito de focar no protagonismo das instituições nos processos de internacionalização. Os objetivos do programa são:

- Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas;
 - Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação;
 - Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas;
 - Promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* com cooperação internacional;
 - Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional;
- e Integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização. (CAPES, 2019, p. 1).

O requisito básico para participar do edital, era necessário ter no mínimo 4 programas de Pós-Graduação com avaliação 4, dentre estes 2 programas de doutorado. Para participar do edital era necessário que as instituições criassem um Plano Institucional de Internacionalização, um projeto que durasse o período do programa (inicialmente 4 anos, posteriormente ampliados para 5 anos), indicando seus temas prioritários. Com isso, as instituições proponentes acabaram por conhecer melhor suas atividades, identificando acordos e cooperações que já aconteciam de maneira isolada. No total 109 instituições brasileiras concorreram ao edital, dentre essas 33 foram selecionadas e estão implementando seus projetos.

Cabe ressaltar que a perspectiva brasileira de internacionalização, no campo da Educação Superior, está fortemente atrelada à pós-graduação e mobilidade. No entanto, há maior interesse e tendência em avançar na perspectiva de Internacionalização at Home. No mais, existe uma ênfase nas relações Sul-Norte, mas as políticas institucionais também buscam fortalecer os laços das regiões Sul-Sul (principalmente com políticas)

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior (2021), o Brasil conta com 2.608 instituições de Educação Superior (302 públicas e 2.306 privadas), assim as instituições privadas representam 88,4% das instituições de educação superior do País. São ofertados 40.427 cursos de graduação (uma ampliação de 6,5% em relação ao ano de 2018), sendo 88,8% presenciais e 11,2% a distância. Os dados ainda demonstram que 60,3% dos cursos são de bacharelado, seguidos por 20,9% de cursos tecnológicos e 18,8% de licenciaturas. No que tange os docentes, o Censo demonstra que em 2019 havia 386.073 professores na IES brasileiras, sendo 54,3% na IES privadas e 45,7% nas públicas.

Figura 11 - Perfil do vínculo docente em exercício em 2019

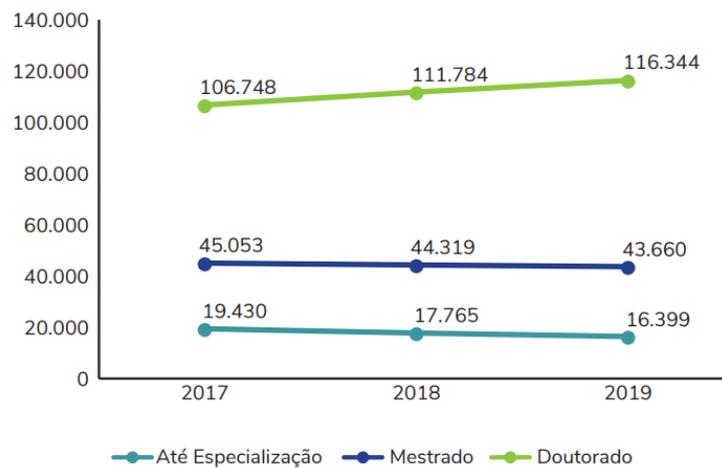
Vínculo docente	Atributos	Moda	Frequência modal ¹	Frequência total
IES	Sexo	Masculino	205.784	386.073
	Escolaridade	Doutorado	177.017	
	Regime de trabalho	Tempo integral com DE	125.368	
Curso	Turno	Noturno	585.421	948.851
	Grau acadêmico	Bacharelado	666.789	
	Área geral	Negócios, Administração e Direito	183.961	
	Atuação docente	Graduação presencial	932.781	

Fonte: Censo da Educação Superior (2021).

Os dados ainda apontam que a maioria dos docentes em exercício nas IES são homens, com doutorado e em regime de trabalho integral com dedicação exclusiva.

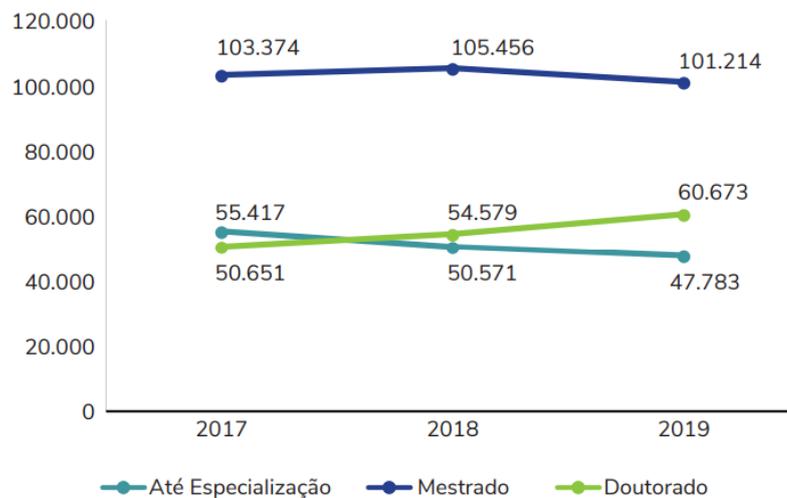
Tanto no sistema privado, como no público, a participação de docentes com tempo integral de trabalho vem se ampliando, significando melhoria nos vínculos de trabalho e maior conexão com a comunidade.

Figura 12 - Docentes da rede pública em relação a grau de formação – Brasil – 2017 -2019



Fonte: Censo da Educação Superior (2021)

Figura 13 - Docentes da rede privada em relação a grau de formação – Brasil - 2017 -2019



Fonte: Censo da Educação Superior (2018).

Em relação à formação acadêmica, observa-se um aumento (4,1% no público e 11,1% no privado) no número de docentes com doutorado em ambas as redes, bem como um decréscimo

no número de docentes com apenas especialização. Em ambas as redes houve uma queda no número de professores com mestrado -1,5% no público e 4,0% no privado. (CENSO EDUCAÇÃO, 2021).

No que diz respeito a matrículas dos estudantes de graduação, os mesmos podem ser caracterizados como:

Quadro 3 - Perfil referente à matrícula de graduação, por modalidade de ensino - Brasil - 2019

Modalidade de ensino	Atributos	Moda	Frequência ¹ modal	Frequência total
Presencial	Sexo	Feminino	3.430.115	6.153.560
	Grau acadêmico	Bacharelado	4.822.719	
	Categoria administrativa	Privada	4.231.071	
	Organização acadêmica	Universidade	3.086.414	
	Área geral	Negócios, Administração e Direito	1.718.778	
	Cor/Raça	Branca	2.694.800	
	Tipo de escola que concluiu o ensino médio	Pública	4.070.802	
A distância	Sexo	Feminino	1.508.024	2.450.264
	Grau acadêmico	Licenciatura	899.217	
	Categoria administrativa	Privada	2.292.607	
	Organização acadêmica	Universidade	1.401.435	
	Área geral	Negócios, Administração e Direito	910.783	
	Cor/Raça	Branca	963.844	
	Tipo de escola que concluiu o ensino médio	Pública	2.024.138	

Fonte: Censo Da Educação Superior (2021).

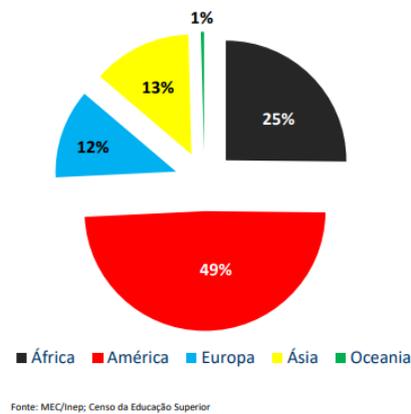
Os estudantes de graduação no Brasil são, tanto na educação presencial como à distância, do sexo feminino, de cor branca. Em geral, associam-se às áreas de Administração e Direito. Nas matrículas presenciais há predominância de cursos de bacharelado, enquanto na educação à distância cursos de licenciatura. Na contemporaneidade, um dos grandes desafios enfrentados pelas instituições está vinculado à permanência e conclusão dos estudantes nos cursos de graduação.

A idade média dos estudantes concluintes varia de acordo com a modalidade de ensino. Estudantes de graduação presencial terminam seus cursos varia entre 23 a 27 anos, enquanto dos discentes de ensino a distância fica entre 30 a 25 anos.

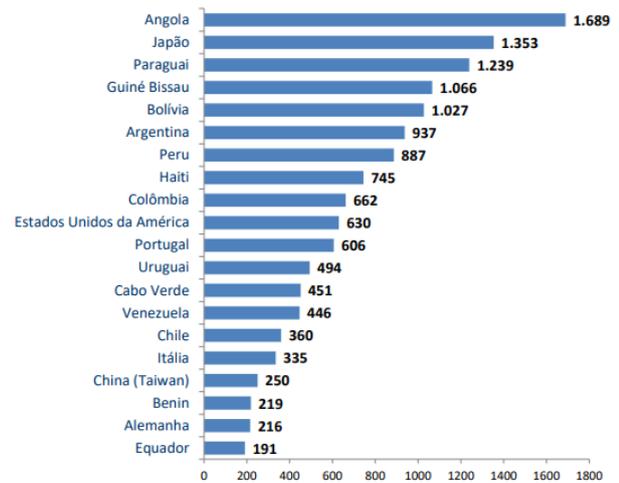
Os dados de *mobilidade in* demonstram que Angola, Japão e Paraguai são os países que mais enviam estudantes para Brasil:

Figura 14 - Distribuição de matrículas em cursos de graduação, segundo o país e o continente de origem do estudante estrangeiro

Percentual de matrículas de estudantes estrangeiros, em cursos de graduação, por continente de origem do estudante – Brasil 2019



Os 20 países com maior número de matrículas em cursos de graduação – Brasil 2019



Fonte: Censo da Educação Superior (2021).

No ano de 2019 o País contou com 17.583 estudantes estrangeiros, de 177 nacionalidades diferentes, em cursos de graduação. Observa-se que 49% dos estudantes que frequentam graduação no Brasil são do continente americano (em especial, da América Latina), seguido pelo continente asiático e africano. O quadro abaixo apresenta as 20 instituições em número de matrículas de estudantes estrangeiros:

Quadro 4 - 20 maiores Instituições de Educação Superior em número de matrículas de estudantes estrangeiros em cursos de graduação – Brasil 2019

POSICÃO	SIGLA	INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	UF	NÚMERO DE MATRÍCULAS
1	UNILA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA	FEDERAL	UNIVERSIDADE	PR	1.295
2	UNILAB	UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA	FEDERAL	UNIVERSIDADE	CE	1.253
3	UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA	PRIVADA	UNIVERSIDADE	SP	756
4	UNINOVE	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	PRIVADA	UNIVERSIDADE	SP	477
5	UNESA	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	PRIVADA	UNIVERSIDADE	RJ	461
6	USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	ESTADUAL	UNIVERSIDADE	SP	436
7	UNICESUMAR	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - UNICESUMAR	PRIVADA	CENTRO UNIVERSITÁRIO	PR	359
8	UFF	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	FEDERAL	UNIVERSIDADE	RJ	341
9	UNESP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	ESTADUAL	UNIVERSIDADE	SP	296
10	UNASP	CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO	PRIVADA	CENTRO UNIVERSITÁRIO	SP	276
11	FMU	CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES METROPOLITANAS UNIDAS	PRIVADA	CENTRO UNIVERSITÁRIO	SP	263
12	UFSC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	FEDERAL	UNIVERSIDADE	SC	256
13	UNB	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	FEDERAL	UNIVERSIDADE	DF	228
14	UNOPAR	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	PRIVADA	UNIVERSIDADE	PR	166
15	UTFPR	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	FEDERAL	UNIVERSIDADE	PR	159
16	UNICSUL	UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	PRIVADA	UNIVERSIDADE	SP	158
17	UFPR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	FEDERAL	UNIVERSIDADE	PR	156
18	PUC MINAS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	PRIVADA	UNIVERSIDADE	MG	141
19	UFRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	FEDERAL	UNIVERSIDADE	RJ	139
20	UNICID	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	PRIVADA	UNIVERSIDADE	SP	136

Fonte: Censo da Educação Superior (2021).

Observa-se que as instituições UNILA e UNILAB, localizadas no Paraná e Ceará, são que recebem o maior número de estudantes estrangeiros. Dentre as 20 instituições apenas a UNILAB não está no eixo centro-sul do País. Em relação a categoria administrativa, 10 das instituições são privadas, 8 federais e 2 estaduais. E sobre a organização acadêmica 17 são universidades e 3 centros universitários. Ou seja, como notado no capítulo sobre Estado de Conhecimento, a concentração dos estudantes estrangeiros está nas regiões que mais produzem trabalho sobre o tema da Internacionalização.

5.1 Pesquisas sobre internacionalização da Educação Superior no Contexto Brasileiro

Para compreender os processos de internacionalização em um País é necessário analisar seu contexto histórico, político e institucional de implementação de práticas em cada região/instituição. Levando em conta que no Brasil, o campo da Internacionalização da Educação Superior ganhou destaque a partir da década de 1990, faz-se importante compreender quais produções acadêmicas foram construídas ao longo das décadas nessa realidade.

Os dados deste levantamento foram produzidos com princípios de Estado de Conhecimento (EC). Morosini (2015) define EC como: “[...] A identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” (MOROSINI, 2015, p. 102). A metodologia de Estado de Conhecimento é uma relevante ferramenta para o levantamento e análise da produção científica de uma área de conhecimento, em um determinado período, refletindo novas tendências no campo da pesquisa e auxiliando o pesquisador na construção e qualificação de seu aporte teórico.

Dessa maneira, fez-se uma pesquisa bibliográfica utilizando a abordagem descritiva e tendo como fonte os dados de teses e dissertações disponibilizados pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT)¹⁴. A escolha por este repositório virtual ocorreu de maneira intencional, pois ao realizar a leitura de trabalhos produzidos por colegas, pesquisadores brasileiros, conhece-se melhor o campo e se valoriza a produção científica do País.

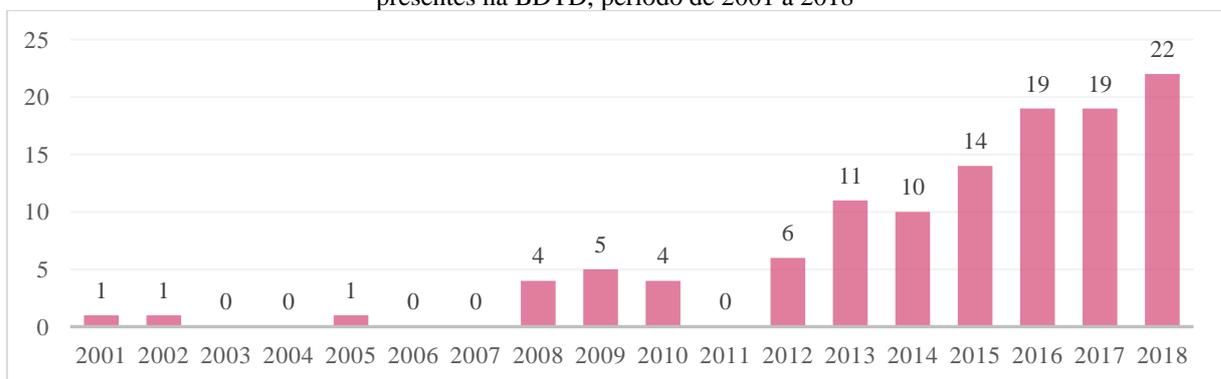
Para a coleta e análise do material seguiram-se os procedimentos metodológicos propostos por Morosini e Nascimento (2017). No primeiro momento, fez-se a análise e leitura de textos no campo da Internacionalização da Educação Superior (KNIGHT, 2003; DE WIT *et al.*, 2015; MOROSINI, 2016; 2018), posteriormente escolheu-se as palavras-chave mais adequadas aos objetivos desta pesquisa. O passo seguinte foi a identificação da temática que se desejava trabalhar – internacionalização e sua relação com o trabalho docente - e definiram-se as palavras-chaves ligadas à mesma.

¹⁴ Sabemos das limitações deste repositório, visto que o mesmo não possui uma linguagem unificada para busca. Entretanto, continua sendo o único repositório nacional que agrega trabalhos de diversas instituições e por isso, optamos por trabalhar com ele para produzir esta análise.

No segundo momento, dos dias 20 de março a 30 de abril de 2019, fez-se o levantamento das teses e dissertações na biblioteca IBICT. Essa coleta foi conduzida a partir da pesquisa por palavras-chaves, leitura flutuante dos resumos de teses e dissertações e seleção dos trabalhos que se enquadravam dentro dos objetivos propostos.

As primeiras palavras-chave pesquisadas foram “Internacionalização da Educação Superior”. Encontrou-se 117 trabalhos referentes ao termo e partir deles produziu-se alguns dados quantitativos sobre os documentos encontrados no repositório.

Gráfico 1 - Produção nacional de teses e dissertações sobre o tema da Internacionalização da Educação Superior, presentes na BDTD, período de 2001 a 2018



Fonte: Dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, IBICT (2018), organizados pela autora.

Observa-se que ao longo dos anos houve uma ampliação de trabalhos, principalmente a partir de 2012, referentes à Internacionalização da Educação Superior em sua maioria dissertações (f=78) em comparação ao número de teses (f=39). No gráfico 2, encontra-se os dados referentes às instituições brasileiras em que as dissertações e teses foram produzidas. Em relação à produção, as principais regiões são Sudeste, Sul e Nordeste. Nota-se a escassez de trabalhos na região Norte, visto que foi encontrando apenas dois elementos no IBICT. Por fim, destaca-se que um dos trabalhos encontrados foi produzido na Espanha, Universidad Carlos III de Madrid, com financiamento da CAPES.

A região sudeste foi a que mais produziu nos últimos anos, todavia essa distribuição está disseminada em distintas instituições. No quadro total, é possível observar que algumas instituições possuem grande volume de trabalhos, como, por exemplo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade de São Paulo (USP), indicando a possibilidade de grupos de pesquisa referentes à temática nessas Universidades.

Devido ao volume de textos encontrados, decidiu-se delimitar esta pesquisa aos anos de 2013 a 2018. Dentre os 130 trabalhos encontrados, usando distintos descritores para pesquisa (Tabela 2), foram selecionados 34. Os critérios utilizados para inclusão ou exclusão dos trabalhos foram:

- a) escolha por estudos de caso;
- b) exclusão de trabalhos que tratassem apenas do Programa Ciências sem Fronteiras ou colocassem a ênfase do mesmo apenas nos estudantes¹⁵;
- c) exclusão de trabalhos que tratassem exclusivamente da mobilidade estudantil¹⁶.

Quadro 5 - Relação entre palavras-chave e trabalhos selecionados para análise

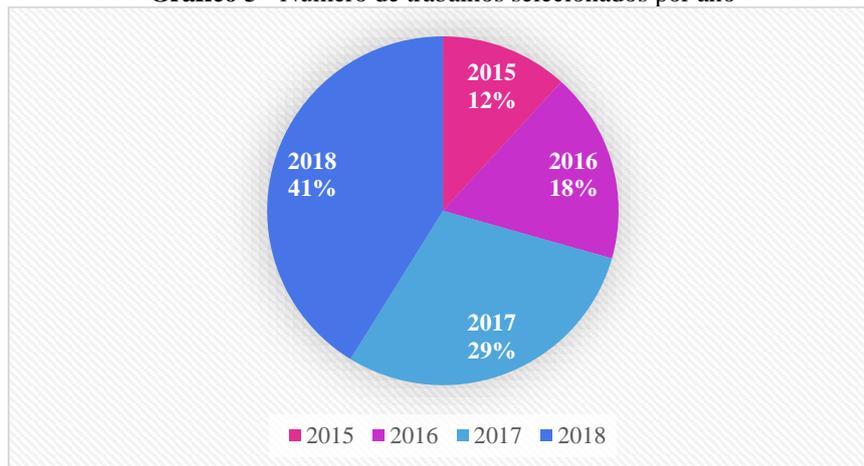
Nº	Palavras-chave	Data da Pesquisa	Período pesquisado	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
1	internacionalização educação superior	21/03/2019	2013 -2018	95	30
2	internacionalização formação docente	21/03/2019	2013-2018	24	3
3	“internacionalização do currículo”	26/03/2019	sem definição de período	5	1
4	“internacionalização em casa”	26/03/2019	sem definição de período	0	0
5	"internacionalização" "currículo" "ensino superior"	27/03/2019	sem definição de período	7	0
Total				130	34

Fonte: Dados do IBICT (2018) organizados pela autora.

Em relação ao nível dos trabalhos selecionados, 24 foram dissertações e 10 teses. No que diz respeito aos anos, a maior parte da produção selecionada foi defendida nos últimos três anos (Gráfico 3).

¹⁵ Trabalhos que tratassem de docentes, mas relacionados ao Ciências sem Fronteiras, foram incluídos no levantamento.

¹⁶ A exclusão de trabalhos que tratassem apenas da mobilidade estudantil se deve em função da própria temática desta pesquisa. Apesar de nosso objetivo ser analisar a internacionalização como um processo transversal à todas as funções da Educação Superior, nossa ênfase está nos acadêmicos e sua importância para a implementação deste processo. No mais, levando em consideração o volume de trabalhos analisados, este corte temático foi relevante para conseguir produzir este levantamento a tempo da qualificação da tese. Destaca-se que alguns trabalhos selecionados acabaram por abarcar a temática da mobilidade estudantil, mas de forma adjacente.

Gráfico 3 - Número de trabalhos selecionados por ano

Fonte: Dados do IBICT (2018) organizados pela autora.

No que diz respeito à região, observa-se que os trabalhos selecionados seguiram o quadro geral de produção nacional. Ou seja, a maior concentração de trabalhos é nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste.

Quadro 6 - Relação dos trabalhos selecionados por região e instituição

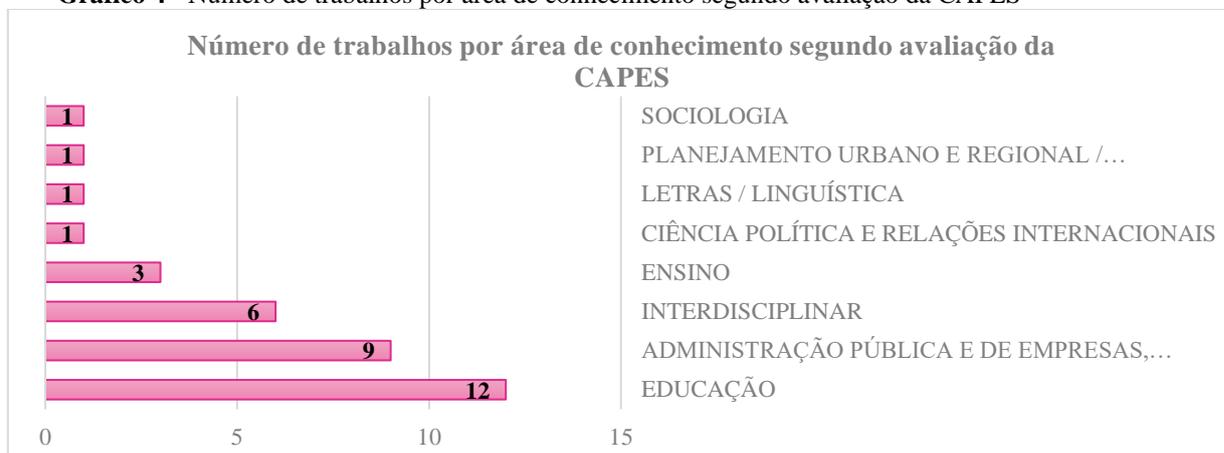
Região	Instituição	Nº	Total
Sudeste	USP	4	14
	UFSCar	2	
	UNINOVE	2	
	Fundação Getúlio Vargas	2	
	PUCSP	1	
	UFJF	1	
	UNESP	1	
	PUCRJ	1	
Sul	UFRGS	5	12
	UNISINOS	3	
	UNIOESTE	2	
	UCS	1	
	FURG	1	
Nordeste	UFBA	4	6
	UFC	2	
Norte	UFT	1	1
Centro-oeste	UNB	1	1
TOTAL			34

Fonte: Dados do IBICT (2018) organizados pela autora.

Na escolha mais restrita dos trabalhos foi possível fazer o levantamento da área de conhecimento dos Programas de Pós-Graduação em que foram defendidos. Para tanto, utilizou-

se a definição de área de conhecimento segundo os critérios de avaliação da CAPES. Tais dados podem ser verificados no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Número de trabalhos por área de conhecimento segundo avaliação da CAPES



Fonte: Dados do IBICT (2018) organizados pela autora.

Como observado o campo de pesquisa da Internacionalização da Educação Superior, no contexto brasileiro não se caracteriza por estudos em apenas uma área de conhecimento (Clark & Neave, 1992; Morosini, 2017; Baranzeli *et al.*, 2017). No futuro- pretende-se compreender como cada área de conhecimento trata do assunto, seus referenciais teóricos e perspectivas de aplicação da internacionalização.

Seguindo as etapas propostas pela metodologia de Estado de Conhecimento, foi produzido a Tabela Categorizada, em que todos os resumos foram analisados e separados em relação à título, objetivo geral, objetivo específico. A partir da leitura dos resumos levantou-se algumas categorias:

Gráfico 5 - Categorização dos trabalhos encontrados

Fonte: Dados do IBICT (2018) organizados pela autora.

O que diz respeito aos temas e resultados dos trabalhos, as pesquisas presentes na categoria *polítimas internacionais* focam em relações bilaterais, programas de cooperação entre instituições brasileiras e estrangeiras. Dois trabalhos abordam as relações Brasil e França, estudando o Programa Brasil-France Ingénieur Technologie – BRAFITEC e Programa Comité Français d’Evaluation de la Coopération Scientifique et Universitaire avec le Brésil -CAPES/COFECUB (AVEIRO, 2016). A terceira pesquisa destaca a relação Brasil-Alemanha, através do Programa de Cooperação entre Brasil e a Alemanha – CAPES/PROBRAL. O último trabalho trata do projeto Alfa Tuning América Latina, uma tentativa de implementar um programa de cooperação entre América Latina e Europa.

Entre os trabalhos relativos às *polítimas* nacionais, Nogueira (2018) afirma que apesar da existência de programas governamentais sobre o tema de Internacionalização, existe uma lacuna no que diz respeito a normativas centralizadas, com parâmetros e indicadores uniformes. Já Bischoff (2018), destaca o não-alinhamento de ações articuladas entre os programas de internacionalização universitária e a política externa brasileira.

Em relação aos *estudos de caso* foi possível encontrar três similaridades nos resultados:

- a) pouco envolvimento da comunidade acadêmica nas políticas de internacionalização (ROSA, 2015; NUNES, 2018; SOUZA, 2018; SCHARDONG, 2018);
- b) escassez, ou necessidade de melhora, das políticas institucionais orientadoras dos processos de internacionalização (OLIVEIRA, 2018; TAVARES, 2017; NOBREGA, 2016);

- c) necessidade de políticas específicas para o contexto universitário local e não apenas uma importação de outros contextos (OLIVEIRA, 2018; TEIXEIRA, 2018).

Em estudo sobre Universidades da Bahia, Oliveira (2018), afirma que a falta de políticas formais sobre internacionalização, nas instituições, as orienta direciona a perspectivas orientadoras externas ao invés da construção deste processo dentro em seus contextos específicos. Teixeira (2018), em estudo sobre múltiplas instituições, também destaca a importância dos IFES pensarem em políticas que atendam as demandas do contexto onde estão inseridas. Por fim, observa-se que Universidade da Integração Latino-Americana é analisada em quatro trabalhos distintos, em três destes trabalhos (LIMA, 2017; ABBA, 2018; TEIXEIRA, 2018) a instituição é usada em estudo de múltiplos casos.

Após a leitura dos resumos pode-se observar algumas tendências entre os resultados das pesquisas: Os trabalhos do eixo internacional focam nas relações entre Brasil e países do Global Norte. No que diz respeito aos trabalhos referentes as políticas nacionais e estudos de caso, observa-se a escassez delas para o tema da Internacionalização, havendo práticas isoladas com pouco (ou nenhum) auxílio institucional. Tais perspectivas vão ao encontro do que a literatura retrata no contexto brasileiro (MOROSINI, 2016; 2018; BARANZELI *et al.* 2017) a necessidade de se pensar políticas centralizadas que tratem do tema da Internacionalização Institucional. Destaca-se que, programas como CAPES-PRINT surgem tentando atender essas necessidades. Fazendo com que as instituições pensem na Internacionalização dentro de seus contextos locais, articulando trabalho e perspectivas e gestores, pesquisadores-professores e estudantes sobre o tema. Por fim, afirma-se que alguns resumos das dissertações e teses não trazem seus objetivos de pesquisa e conclusões, dificultando o trabalho de comparação dos resultados obtidos.

5.2 Caracterização dos acadêmicos entrevistados

Os entrevistados no contexto brasileiro têm idade entre 38 e 64 anos. Em relação à gênero, foram entrevistadas 5 mulheres e 2 homens. Todos possuem doutorado e se autodeclararam brancos. Em sua maioria são brasileiros, tendo duas professoras com dupla cidadania: uma argentina e outra uruguaia. Os cursos em que atuam variam entre educação (3), línguas (2), direito (1), administração (1). Todos os entrevistados possuem experiência de mobilidade (por mais de três meses) em outro País. Os 7 entrevistados possuem fluência em outra língua, 5 possuem fluência em pelo menos 3 línguas distintas da materna. Todos possuem experiência de docência na graduação, bem como na pós-graduação e pesquisa.

A instituição em que os acadêmicos atuam é comunitária e se localiza na região Sul do Brasil. Possui um único campus e um Parque Científico e Tecnológico, estando entre as 20 melhores instituições do País segundo o Ranking Universitário da Folha – RUF de 2019 (RUF, 2021). Está entre as 1000 melhores universidade do mundo no Times Higher Education, e entre as 20 melhores instituições da América Latina no mesmo Ranking. Conta com mais de 50 cursos de graduação, 90 de especialização, algo em torno de 50 cursos entre mestrado e doutorado (WUR, 2021). Segundo dados do site da instituição possuía mais de 25.000 alunos entre graduação e pós-graduação.

5.3 Eixo I – As perspectivas de internacionalização dos acadêmicos:

O campo teórico (KNIGHT 2007; DE WIT; 2015; MOROSINI e DALLA CORTE, 2021; LEASK e GAYARDON, 2021) demonstra a complexidade do conceito de internacionalização e como afirma Morosini (2017) há uma tendência, refletida dentro da academia brasileira, de entender a temática apenas com sua parte mais visível, a mobilidade docente e discente.

Desse modo, a primeira pergunta realizada aos entrevistados foi no sentido de compreender o que cada acadêmico entendia por internacionalização. Observou-se respostas variadas, como a própria perspectiva teórica do campo, contudo, encontrou-se a citação recorrente de termos como: “*troca entre culturas*”, “*constituição de laços*”. “*conhecer outros contextos*”, e “*formação de redes*”. Assim, nota-se entre os entrevistados um conhecimento amplo da temática. Os professores não limitaram suas perspectivas de internacionalização à mobilidade acadêmica, eles a analisam como processos complexos, de relação entre sujeitos,

instituições e políticas em nível nacional e internacional. Tal noção é corroborada pela fala do acadêmico VI:

É uma pergunta [...] multidimensional e, e não tão simples assim, né? Que a Internacionalização pode ser visualizada de diversas perspectivas. Bom, eu justamente diria assim, é uma questão multidimensional porque envolve várias frentes de atuação né? Que envolve pesquisa, formação, orientação, publicação, portanto produção científica, seja técnica, seja bibliográfica. Envolve, também, a formação de redes e parcerias de pesquisa, de intercâmbio docente e discente, ou seja, na verdade são várias frentes que precisam ser cobertas para que, também, elas sejam aderentes, não só no caso brasileiro, que é uma coisa importante, que quem coordena o Programa de Pós-Graduação ou quem está na gestão, não pode descuidar, que, evidentemente, a consistência disso com a missão de um Programa de Pós-Graduação no sistema de regulação da CAPES". (Acadêmico VI- BR)

A perspectiva desse entrevistado vai ao encontro da fala da acadêmica I, que observa a Internacionalização como algo já existente nas IES, trazendo seus antecedentes históricos, e ressaltando sua institucionalização nas últimas décadas. No mais, a entrevistada aponta a relação do campo da internacionalização com elementos de excelência, qualidade e vinculação com avaliação e financiamento das instituições. Tal visão é reiterada pelas acadêmicas IV - BR e V-BR, que também destacam o incremento da internacionalização, através de parcerias em rede e a importância do reconhecimento entre os pares para que uma Universidade seja certificada em nível Internacional.

A acadêmica VII-BR observa a internacionalização a partir de dois aspectos, o primeiro, em suas palavras, *imaginário*, relacionado às viagens ao exterior e mobilidade, e o outro vinculado a *utilização de recursos, materiais, casos e tecnologias* de outros contextos. Em sua perspectiva, os conhecimentos são construídos para uma análise comparativa e busca de soluções conjuntas. Contudo, a fala ressalta a importância de relações mais simétricas, visto que países desenvolvidos recebem maior atenção em relação a esses processos, gerando um desequilíbrio entre instituições parceiras, redes e também na utilização de bibliografias. Tal noção vai ao encontro da perspectiva da acadêmica III - BR:

Porque isso é uma coisa que a gente viveu muito, que eu vivi, que se acha que internacionalizar é tu ir pro primeiro mundo e aí lá eles que vão nos ensinar como é que nós temos que fazer aqui. E eu não, eu acho que não é isso, acho que nós temos muito pra ensinar também, assim como a gente tem pra aprender, né? Então, eu acho que internacionalizar é fazer a relação, é poder trocar, é poder... fazer um, como é que se diz? Um *network* com as pessoas, né, em relação a temáticas que a gente estuda. (Acadêmica III- BR)

A perspectiva acima se relaciona ao estudo de Knight (2012) que afirma que a internacionalização enfatiza o relacionamento de sujeitos, culturas, instituições e nações. E a

importância de uma valorização de ambos os lados, mais simétrica, é fundamental para processos mais solidários e que observem, como a entrevistada afirma, que todos podem aprender e ensinar dentro dessas construções.

Por fim, na análise das respostas se observou como cada acadêmico fala da internacionalização a partir de seus pontos de vista, experiências, vivências e conhecimentos sobre tema. Por exemplo, os entrevistados da área de Letras citam a importância e ênfase do ensino de línguas no contexto da Internacionalização. O acadêmico do Direito destaca a relação da internacionalização com o campo das políticas e marcos regulatórios nacionais, que orientam as avaliações institucionais e nacionais nas últimas décadas. Os entrevistados que vivenciaram experiências, no contexto da pandemia de covid-19, assinalam a importância do uso das redes como forma de internacionalizar. A fala da acadêmica III ressalta esse aspecto:

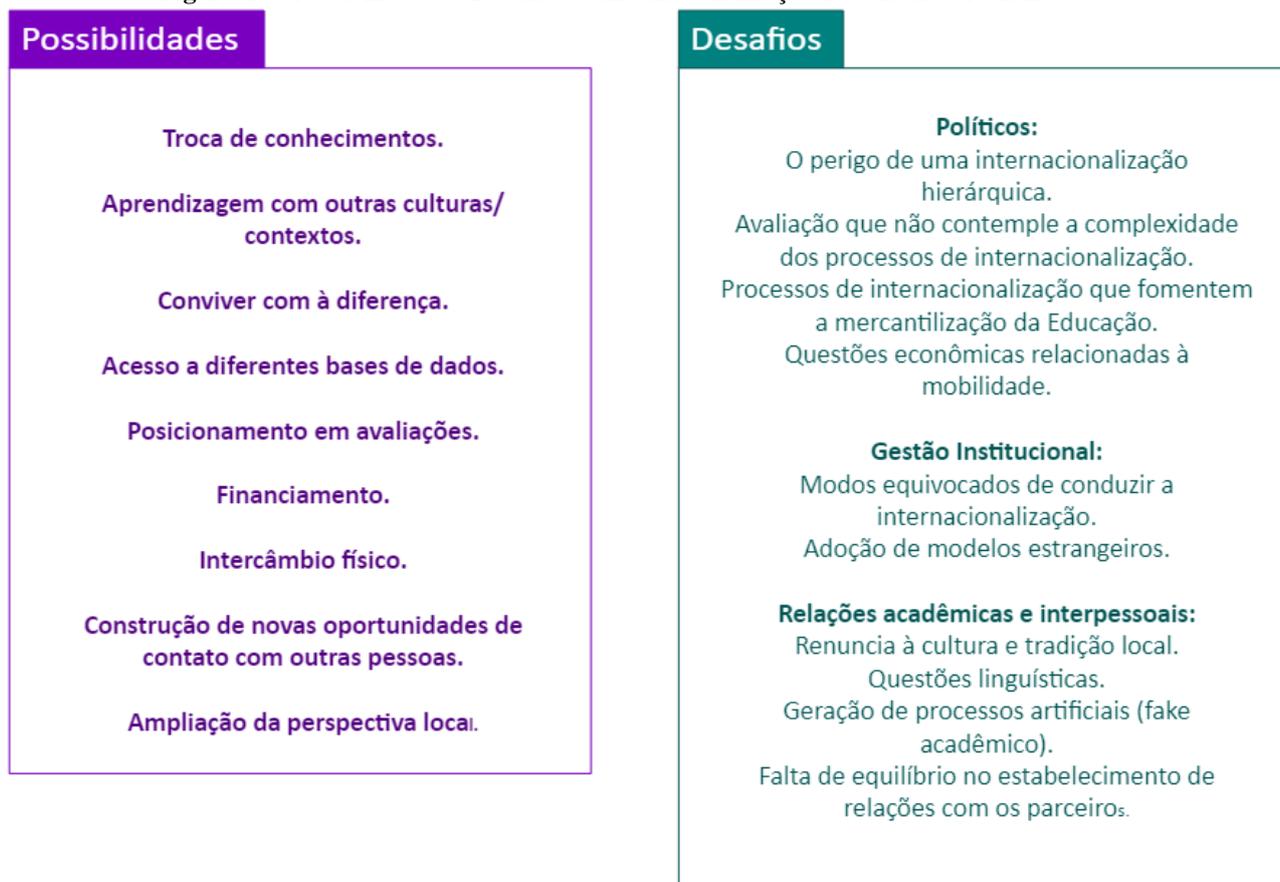
[...] e foi o que acabou acontecendo, que eu fiz entrevistas com várias pessoas, que eu fiz pela internet. Então, se eu tivesse estado aqui, eu também poderia tá fazendo as mesmas entrevistas que eu fiz, né? É claro que foi prejudicado o conhecer e ir no lugar, que era uma coisa que eu queria muito, né? conhecer lá, como é que eles estavam fazendo as práticas pedagógicas na universidade. (Acadêmica III- BR)

Ou seja, elementos da Internacionalização em Casa e sua relação com o uso das redes também aparecem nas respostas.

Dessa maneira, é possível afirmar que os entrevistados possuem domínio e realizam importantes reflexões sobre o tema da internacionalização, não citam necessariamente os teóricos do campo, mas suas perspectivas e falas se relacionam as teorias apresentadas nos capítulos anteriores, demonstrando preocupação e entendimento sobre as discussões existentes.

O segundo questionamento feito aos acadêmicos foi em relação às vantagens e desvantagens dos processos de internacionalização. Destaca-se que cinco, entre os sete entrevistados, afirmam não enxergar desvantagens nos processos de internacionalização, mas citam, sim, desafios a serem superados na adoção de perspectivas equivocadas. Assim, eles não vêem desvantagens no processo em si, mas na forma como sujeitos podem colocá-los na prática, como afirma o entrevistado VI: “[...] não são desvantagens da Internacionalização, isso são apenas modos equivocados de conduzi-la.”. Para análise, construímos os quadros abaixo a partir das citações realizadas pelos acadêmicos.

Figura 15 - Possibilidades e Desafios da Internacionalização no contexto brasileiro



Fonte: Dados da pesquisa.

Os desafios foram mais citados que as possibilidades, acredita-se que isso ocorra como reflexo histórico dos processos de internacionalização no contexto, pois vivenciamos uma expansão das discussões em torno do tema nas últimas décadas. A perspectiva de internacionalização das universidades se fortalece e expande, no contexto brasileiro, a partir da década de 1990, estando atrelada ao contexto de globalização e sociedade do conhecimento (MOROSINI e DALLA CORTE, 2021), dessa forma debates relacionados ao internacionalizar as instituições são novos e sofrem forte influência de organismos internacionais como Banco Mundial, OCDE e dos próprios rankings criados no início da década de 2010. Assim, falar sobre internacionalização das instituições brasileiras implica em debater sobre financiamento, recursos humanos e qualidade das instituições.

No mais, Knight (2012) aponta a importância da observação para além dos benefícios da internacionalização, visto que focar apenas nos aspectos positivos representa ignorar riscos e consequências negativas, impossibilitando uma análise crítica e busca de alternativas para o enfrentamento dos desafios impostos pelo campo das práticas.

Retornando aos eixos do Estado de Conhecimento, construídos no Capítulo 1, especificamente das categorias que tratam das políticas nacionais e estudos de casos, é possível destacar similaridades entre as respostas dos entrevistados com resultados presentes nas teses e dissertações. Por exemplo, os trabalhos de Oliveira (2018) e Teixeira (2018), destacam o perigo da adoção de políticas externas de internacionalização, sem uma construção coletiva e local, esquecendo os contextos e necessidades em que as instituições estão inseridas.

As perspectivas apontadas pelos docentes também vão ao encontro das análises de Knight (2012) sobre os mitos e perigos da internacionalização, como, por exemplo, o perigo de uma internacionalização que esqueça o contexto local (citado pelos professores como renúncia à cultura e tradição local e uma internacionalização que respeite contextos e entenda que todos podem aprender e ensinar.); o perigo de adoção de um modelo "genérico" de internacionalizar (citado como possível geração de processos artificiais (fake acadêmico) - redes, convênios, relações apenas no papel que não gerem produtos de qualidade); e a indústria de certificações e fábricas de diplomas (mercantilização da Educação).

Devido ao contexto que vivenciamos no ano de 2020, aos entrevistados brasileiros foi possível questionar de forma a pandemia de Covid-19 impactou nos processos de internacionalização e em suas práticas acadêmicas. Infelizmente, não consegui fazer esse questionamento no contexto britânico, visto que as entrevistas foram realizadas no ano de 2019, antes a eclosão da pandemia que vivenciamos e perdura em 2021.

Dividiu-se as respostas dos entrevistados em duas categorias: possibilidades e desafios, apesar de analisarmos ambas de maneira separada é importante apontar que elas estão imbricadas e interrelacionadas. Destaca-se que dois entrevistados assinalam que o mundo ainda está passando por profundas transformações, mas que essas não são necessariamente positivas ou negativas, sendo assim, é necessário aguardar para analisar se as mudanças citadas irão, ou não, permanecer e se consolidar.

No quesito *possibilidades* todos os entrevistados (7) citaram o uso das tecnologias e redes como um caminho aberto e fortalecido pelo contexto pandêmico. Na realidade, esse foi o tema central das discussões propostas pelos professores. Como fala a entrevistada III -BR, um caminho que está superando resistências históricas, com pessoas se adaptando e construindo novas relações com a utilização das tecnologias. Os entrevistados VI e VII citam como inovação a utilização de ferramentas de comunicação à distância para aulas online.

O entrevistado II utiliza o termo "Internacionalização à distância", e podemos perceber pelas argumentações dos entrevistados VI e VII, que, de fato, as tecnologias possibilitam uma

aproximação de discentes e docentes a sujeitos que não viriam ao Brasil, mesmo em uma realidade não-pandêmica:

[...] *muitos palestrantes não se dispõem a vir por causa da viagem, por exemplo, agora eu consegui um palestrante que se dispôs a participar e que faz anos que ele não vem porque diz que não tem tempo, não quer passar uma semana fora só, viajar pra ficar três dias, assim por diante. Quer dizer, em alguns casos, já está se vendo que se consegue trazer nomes pra participar de uma atividade, não é? Ainda que com essas limitações, que não se conseguia de outra forma, não é? Então isso são vantagens, né? [...]. (Acadêmico VI- BR) [grifo nosso]*

Então, na verdade, eu estou aproveitando muito desta nova maneira de nós darmos aula, porque... um dos professores viria dar um curso aqui, aí ele deu um via internet, via Zoom. *Outro professor tinha dito: “2020 eu não posso ir”, mas ele já deu uma palestra. Então, na verdade, eu estou me valendo desta questão de nós estarmos todos presos, porque todo mundo está, né? Não é só no Brasil, muita gente está. E estou, assim, numa rede de palestras ou de pequenos, pequenas talks de pessoas de várias partes do mundo, então... e os alunos estão aproveitando isso, né? (Acadêmica VII-BR) [grifo nosso]*

Complementar a essa perspectiva a acadêmica V-BR destaca o fortalecimento da Internacionalização em Casa e das redes de pesquisas, também graças a utilização das tecnologias. Contudo, as argumentações propostas servem em uma via dupla, visto que o entrevistado VI cita como desafio os cancelamentos de seminários e resistência de docentes a aceitarem a nova realidade:

E há projetos de pesquisa, um deles é um projeto de pesquisa, a outra uma conferência que é quase vigésima edição de uns seminários que nós temos na Alemanha [...] Um não ocorreu, foi prorrogado pra janeiro, portanto, e o outro saiu, mas sem a nossa presença, ninguém foi, só um professor que já estava lá, né? [...] *esse não foi transmitido porque o professor lá é bastante conservador. E não usa esses recursos. Podia ter sido transferido. Se fosse, se o professor resolvesse abrir online, nós poderíamos ter participado. (Acadêmico VI- BR)*

Ou seja, mesmo que muitos profissionais tenham se adaptado a um contexto de ensino remoto, ainda é possível encontrar ecos de resistência de outros acadêmicos na utilização das redes como forma de superar a impossibilidade do contato físico.

Todos entrevistados desenvolveram relatos no que diz respeito aos desafios impostos pela nova realidade. As falas são complementares e abrangem ampla gama de temas. Dividimos essas perspectivas em 3 subcategorias: (1) Internacionalização pela Mobilidade, (2) Diminuição de Recursos Financeiros e falta de diretrizes políticas orientadoras, (3) Desenvolvimento de Competências Moral Socioemocionais.

Os acadêmicos evocam uma preocupação com aspectos da *Internacionalização pela Mobilidade*, perpassando questionamentos em relação à impossibilidade/cancelamento de

viagens, protocolos de segurança em voos e aeroportos, medo e/ou discriminação de sujeitos que vivem em áreas com surto da doença:

[...] veja, a União Europeia, ela não proibiu a entrada de brasileiros, ela proibiu a entrada de pessoas que saem do Brasil pra lá [...]. Então um brasileiro pode entrar, se ele estiver num país que ela permite a entrada, se ele estiver vivendo lá um tempo, né? Ele pode entrar. Agora, se ele sair do Brasil pra ir pra Portugal, por exemplo [...], ele não pode entrar. (Acadêmica II- BR)

Por um lado, o negativo é que tem muitas questões, por exemplo, eu tenho uma colega que ela tá fazendo, trabalhando lá na Universidade de Barcelona, que ela ia, ela ia agora entrar no edital [...] pra poder vir pra cá fazer uma, uma mobilidade, né? Fazer uma bolsa de Pós-doutorado, vir para Porto Alegre. Claro, agora ela disse que vai esperar porque ela não vai vir pro Brasil nesse momento, porque óbvio, razões óbvias, né? Então, isso eu acho que isso é uma coisa que está sendo complicado, né? Tu podar essa mobilidade que nós estávamos caminhando, né? De uma forma bem, bem avançada, e tava acontecendo, foi prejudicada. (Acadêmica IV- BR)

Analisando as reportagens sobre o atual contexto da pandemia de covid-19 é possível compreender a preocupação dos entrevistados. Em reportagem do dia 15 de abril, da rede de notícias BBC (2021), apenas nove países do mundo estão aceitando o recebimento de brasileiros sem restrições: México, Afeganistão, República Centro Africana, Albânia, Costa Rica, República Dominicana, Macedônia do Norte, Nauru e Tonga. Os demais países, com especial do Global Norte, restringem o acesso da brasileiros a questão de dupla cidadania, residência permanente ou vistos especiais. A questão dos vistos está relacionada ao contexto e formas como a pandemia se desenvolve em cada região, bem como, as políticas adotadas por cada País. Contudo, essa reação a recepção de brasileiros no exterior já é uma realidade presente e caso não haja um controle do político situação pandêmica (testagem das pessoas, vacinação e redução do número de infectados e mortes) gerará reflexos de longo prazo para todos que pretendem realizar mobilidade.

No segundo aspecto referente aos recursos, a impossibilidade da mobilidade pode implicar, na visão dos acadêmicos, na perda de editais e escassez de recursos financeiros.

[...] eventual perda de recursos porque nós temos alguns casos que conseguimos prorrogação dos recursos até o final do ano, já pela segunda vez, mas não sabemos se vamos ganhar uma terceira vez, né? (Acadêmico VI- BR)

No mesmo eixo, relacionado à falta de políticas norteadoras, aparece a preocupação com o aprofundamento de desigualdades sociais e educacionais, falta de organização e políticas públicas que visem o acesso às tecnologias e redes de qualidade para o ensino à distância. O acadêmico I aponta a falta de gestão centralizada e investimento em políticas de acesso à

recursos tecnológicos no contexto brasileiro, para tanto, cita casos de países da AL&C que ofereceram formação, equipamentos e recursos aos estudantes. No mais, o acadêmico reitera a preocupação com uma mercantilização da educação, que com a utilização de um discurso de promoção de uma educação para todos, pode gerar uma noção equivocada de que é possível processos educativos única e exclusivamente de maneira online.

Observa-se que essa fala vai ao encontro das análises realizadas pela IESALC/UNESCO/ONU sobre o contexto pandêmico na AL&C. Os documentos (CEPAL-Unesco, 2020; IESALC-Unesco, 2020) publicados pelas instituições afirmam que a suspensão das aulas presenciais afetou de maneira profunda os sistemas educativos, em todos os níveis de ensino. No mais, destacam que a região já enfrentava um momento de crise, reflexo do aumento da extrema pobreza, persistência das desigualdades e forte descontentamento social com os atuais governos, mas o contexto pandêmico aprofundou tensionamentos e colocou em risco os avanços no cumprimento da meta ODS4 da Agenda2030, que trata da garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Apesar dos esforços dos países da região em garantir a continuidade dos estudos, através do ensino em rede, as condições desiguais aos recursos humanos, econômicos, infraestrutura e equipamentos agravaram desigualdades e as populações mais vulneráveis foram diretamente afetadas pelo fechamento das instituições de ensino.

Por fim, no terceiro ponto *Desenvolvimento de Competências Moral Socioemocionais*, nota-se a preocupação com a falta do físico nos processos educativos:

Então, da minha experiência, eu acho que foi bem-sucedido, conseguimos, vamos dizer assim, cobrir e... e dar conta do... da disciplina, de todos os, todo o programa da disciplina, *mas faltou aquela parte do calor humano, né?* Faltou aquela parte do contato, aquela parte da troca, *a parte mais informal* da sala de aula que é o sair da sala e tomar um cafezinho, né? Então ficou bastante prejudicado nesse sentido. Em termos acadêmicos, eu acho que foi possível dar conta de tudo, mas nas questões mais humanas, né? A questão do convívio com o aluno [...] realmente foi bastante prejudicada. (Acadêmica IV- BR)

[...] a experiência de viver em outro país, na minha percepção, ela não é substituível por tecnologias online em nenhuma medida, porque pra mim esse processo ele não é o... apenas você fazer reuniões, ter debates e assistir uma aula com os professores, *ele tá inserido em todo um ambiente, num contexto cultural e ele é permeado pelas vivências daquele povo, daquele país, daqueles estudantes*, daqueles, é todo um cenário que contribui para o enriquecimento da experiência no exterior, seja ela pra quem vem ou pra quem vai para o exterior. Então, nessa perspectiva, a pandemia eu acho que ela prejudica. (Acadêmica V- BR)

Agora, eu não sei se vai pra bem ou pra mal, porque uma coisa que eu acho que é muito ruim, né, *é essa falta de contato entre os estudantes*. Uma universidade era um *lugar de encontro, um lugar de diálogo*, um lugar de, *que os alunos faziam as suas amizades*, e agora isso não tá acontecendo, né? Então, e não vai me dizer que na

internet tu vai conseguir fazer esse tipo de amizade porque não vai [...]. (Acadêmica IV) - BR)

Apesar das vantagens que o ensino virtualizado traz, como a superação das distâncias físicas, há desafios no desenvolvimento de relação entre os sujeitos. No ensino remoto, os estudantes podem assistir suas aulas com as câmeras fechadas, sem interagir diretamente com o docente e colegas, ou ainda assistir as aulas em outros momentos sem uma interação direta com colegas da turma.

Obviamente a ação docente e a adoção de metodologias ativas podem contribuir na superação desses desafios – como apresentando por Baranzeli e Morosini (2021). Contudo, é inegável que a educação e as construções entre os sujeitos não ocorrem apenas no espaço físico da sala de aula, no horário da aula. As relações se constroem nos espaços de convivência das instituições, nos bares, cafés, nas conversas informais no início da aula, nas observações do andar, das vestimentas, dos costumes e linguagem corporal do outro. Talvez um dos grandes desafios para a educação contemporânea, em contexto pandêmico, seja justamente encontrar práticas e estratégias de ensino que contribuam no desenvolvimento de competências socio-morais-emocionais e interculturais no ensino virtualizado.

Encerra-se esse eixo com as seguintes conclusões: Foi possível observar um domínio dos entrevistados em relação à temática, demonstrando a complexidade do campo e sua relação com as práticas nos espaços em que os docentes estão inseridos. Sobre as vantagens e desvantagens observa-se uma convergência entre as teorias do campo e a falas dos professores, principalmente no que diz respeito a questões da adoção irrefletida de modelos de internacionalização do exterior e o perigo de processos de internacionalização que não respeitem o contexto local. Já no aspecto de como a pandemia impactou nos processos de internacionalização suas repercussões, os docentes demonstraram preocupações nos aspectos da internacionalização pela mobilidade; diminuição de recursos financeiros e falta de diretrizes políticas orientadoras, bem como no desenvolvimento de competências moral socioemocionais.

5.4 Eixo II – O trabalho acadêmico em redes de pesquisa

O conhecimento é historicamente associado à comunicação. Produzir conhecimento é uma atividade social, ocorre pela e para a sociedade e depende das relações e conexões que

distintos atores, em especial, os cientistas estabelecem com seus pares e o com campo científico (VANZ & STUMPF, 2010). Coutinho *et al.* (2012) afirmam que:

A produção coletiva do conhecimento, seja dentro ou fora da academia, pode ser chamada de rede de conhecimento. Envolve tanto a circulação e a reordenação das ideias, a intensidade das discussões, como também a energia emotiva e a força das ambições e das rivalidades (COLLINS, 2007)¹⁷. Desta forma, não haverá criação intelectual sem conflito. A rede será sempre a portadora da ação, seja enquanto ponte de cooperação, seja como canal de comunicação, ainda que a ideia inicial surja na mente de uma pessoa ou que seja formulada por esta. (Coutinho, et. al, 2012)

Desse modo, as redes de pesquisa são uma forma de estabelecer essas relações e construir conhecimentos e caracterizadas pela ação e produção coletiva. Segundo o diretório de pesquisas do CNPq, as redes de pesquisa:

[...] visam impulsionar a criação do conhecimento e o processo de inovação resultantes do intercâmbio de informações e, sobretudo, da junção de competências de grupos que unem esforços na busca de metas comuns, podendo ou não haver compartilhamento de instalações. (CNPQ, 2016)

Acredita-se que a construção e consolidação de redes de conhecimento fazem parte do processo de internacionalização, afinal promovem a integração (perspectiva que está explícita nos conceitos da área). Ao buscar conhecer outras interpretações, teorias, contextos, realidades, vivências e experiências, os pesquisadores que se articulam em redes e acabam por encontrar soluções compartilhadas para problemas específicos de seus contextos. Todavia, como afirma os trechos acima citados, tal processo não se dá de maneira neutra e sem conflitos.

A construção de redes é resultado do esforço emocional e intelectual, e ela ocorre através de conflitos e da busca por resoluções de problemas chave. Nos próximos parágrafos observaremos os relatos sobre os desafios, esforços e potencialidades na participação de redes de pesquisa internacionais.

¹⁷ COLLINS, R. The creativity of intellectual networks and the struggle over attention space. *In*: SALES, A.; FOURNIER, M. (Eds) **Knowledge, communication and creativity**. London: SAGE, 2007. (Sage Studies in International Sociology, no.56). *Apud* Coutinho *et al.* (2012).

Todos os entrevistados brasileiros afirmam fazer parte de redes de pesquisas nacionais, seis participam de redes internacionais. Os maiores vínculos se encontram no contexto do Global Norte (Inglaterra, Portugal, Espanha, Estados Unidos e Alemanha foram os países mais citados), contudo observa-se que três pesquisadores possuem laços com instituições da América Latina (Uruguai, Argentina e Colômbia).

Quando questionados sobre os desafios e possibilidades existentes na atuação em redes internacionais de pesquisa os seguintes pontos foram levantados: (1) aprendizado contínuo; (2) construção de novos conhecimentos e (3) reconhecimento do trabalho produzido.

No que diz respeito aos desafios, se dividiu a análise em três categorias: (1) Recursos, (2) Aspectos Acadêmicos; (3) Relações Interpessoais. No item relacionado aos *Recursos* observa-se uma ênfase nas questões como financiamentos e dificuldade de acesso a recursos para mobilidade. Os acadêmicos citam que quando surgem editais, as exigências apresentadas estão desalinhadas da realidade local, demandando alto nível de proficiência (de estudantes, por exemplo) ou colocando ênfase nas relações com países de determinado contexto. Tal noção é reflexo de ações do governo federal que, de fato, nos últimos anos, modificaram diversos critérios para concessão de recursos e bolsas no exterior (exemplo, o CAPES/PRINT no ano de 2018 começou a exigir critérios mínimos de aprovação dos estudantes em provas de proficiência para todos os estudantes).

Em relação aos *desafios acadêmicos*, quatro falas vão ao encontro da construção de novas linhas interpretativas, bem como da necessidade de estudo e atualização constante em relação aos referenciais teóricos. Destaca-se que a entrevistada II- BR aponta que redes inter/multidisciplinares precisam de maior atenção nesse aspecto, visto que estabelecem relações entre teorias de distintos campos de conhecimento e contextos geográficos.

[...] desafios, principalmente quando são redes inter e multidisciplinares, são relacionados a questões de compatibilização de... [Pausa curta] ...arcabouço teórico e metodológico, linguagem do que, às vezes um mesmo conceito significa coisas distintas pra áreas distintas, às vezes alguns métodos são menos ou mais, mais aceitos em determinadas áreas do que em outras, então tem todo um processo de alinhamento teórico, metodológico para que a pesquisa consiga fluir bastante [...]. (Acadêmica II - BR)

Logo em seguida o entrevistado complementa a análise afirmando que esse desafio fortalece o conhecimento construído, pois potencializa resultados e aprendizados compartilhados (o que se relaciona diretamente a uma das possibilidades apresentadas anteriormente).

Dentro da subcategoria desafios também se encontrou argumentações sobre as *dificuldades de encontrar parceiros para trabalhar em redes de pesquisa*. Uma das pesquisadoras, com dupla

cidadania, afirma que possui facilidade nessa construção, visto que conhece acadêmicos do contexto em que vivia anteriormente. Contudo, observa a dificuldade de colegas em estabelecer parcerias com outras regiões, principalmente, caso a pessoa não possua vínculos prévios com a Instituição ou rede em questão. Nesse sentido, é importante observar a definição de redes de pesquisa:

[...] falamos de processos interativos de múltiplas conexões que tanto podem ser criadas na convivência com outros colegas também pesquisadores e com orientandos da própria instituição em que trabalham, como podem ser ligações resultantes de encontros em eventos, conferências, palestras. Mais comumente as redes de pesquisa e colaboração se originam dentro dos grupos de investigação e se caracterizam por suas ligações internas e externas às instituições. [...]. (LEITE *et al.*, 2018, p.21)

Ou seja, a participação em redes de pesquisas internacionais pode-se tornar um desafio a pesquisadores, visto que os fatores que permitem o acesso a esses espaços não dependem de questões apenas objetivas, mas também de relações interpessoais.

Assim como aparece em Morosini e Baranzeli (2018), o tema dos 2.2) *tempos e organizações diferentes* em relação às instituições, bem como *ritmos diferentes na produção de publicações* também estão presentes nas argumentações:

Por exemplo, todos os professores com os quais eu me dou e trabalho de alguma forma ou outra, eles jamais dão mais do que duas disciplinas por ano. [...] Na Universidade. E o resto tudo é só para pesquisa e para escrever livros e pra ir a congressos e tudo o mais. Tanto que, muitas vezes, o [...] mesmo diz: “Olha, este...”, o ano passado, quando eu estive lá em Montreal ele disse: “Ah esse ano eu não preciso nem ir na Universidade”. Porque é um pouco meio sabático, eles têm muito essa, essa questão. (Acadêmico V- BR)

Acredita-se que tal questão se relaciona com a alta de carga de trabalho atribuída aos acadêmicos brasileiros. Nota-se que em comparação a outros contextos, como o entrevistado no Reino Unido, onde há cargos específicos e diferenciados para ensino e pesquisa, os brasileiros possuem múltiplas demandas nas IES. Maués (2010) afirma que no contexto brasileiro, a globalização fez com que o trabalho docente se transformasse de maneira rápida, principalmente pela fluidez e necessidade de atender a exigências de mercado, que se organizam em tempos distintos dos acadêmicos. Desse modo, o capitalismo acadêmico acabou por reconfigurar o trabalho docente, tornando-o um profissional de múltiplas facetas, que necessita articular as questões de ensino, pesquisa e extensão, mas também ser um empreendedor:

[...] que precisa buscar recursos para financiar suas pesquisas e para tanto tem que atender aos critérios das agências de fomento que se assentam numa contabilidade

acadêmica, ou num quantitativismo absurdo. Essa lógica vem dominando os professores que têm, por uma questão de sobrevivência material e acadêmica, se inserido nessa racionalidade técnica, modificando seus hábitos e rotina. (MAUÉS, 2010, p.137).

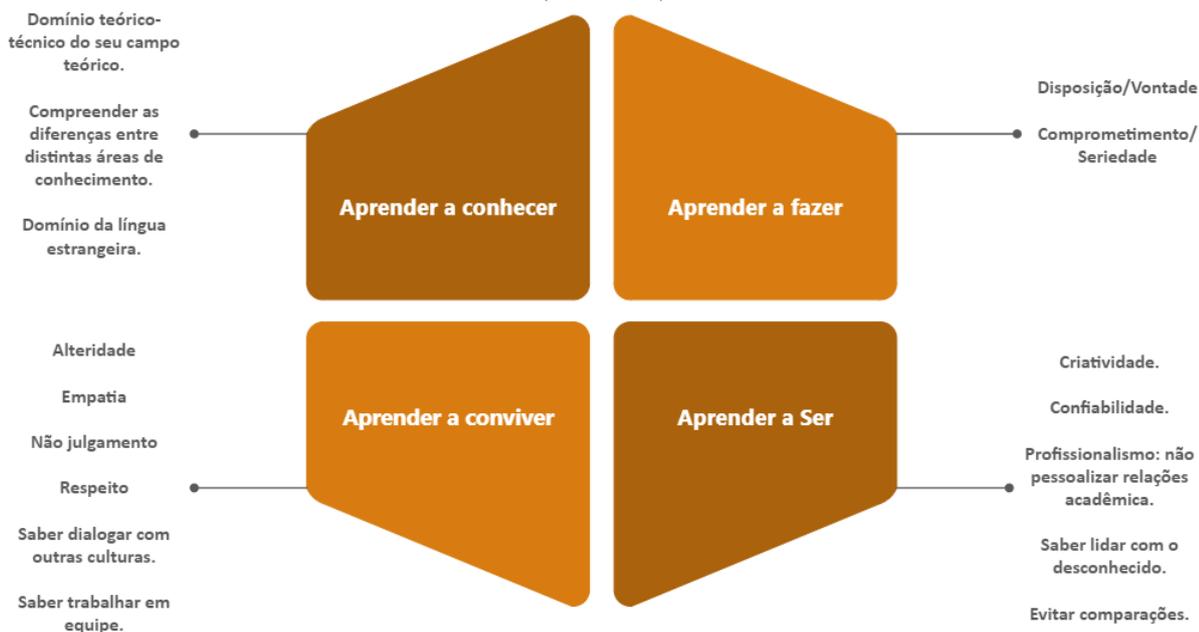
O 2.3) *domínio da língua estrangeira* foi outro aspecto observado nas respostas. Dois docentes afirmam que o tema dos idiomas não pode ser interpretado em uma via única, assim o problema não está apenas nos brasileiros terem baixo domínio nas línguas estrangeiras, como o inglês e espanhol, mas também no fato dos estrangeiros não conhecerem com profundidade o português e não haver políticas de incentivo para seu ensino e promoção.

Outro aspecto citado por dois acadêmicos é justamente a 2.4) *relevância social do trabalho produzido*. Para além de atender demandas científicas, os trabalhos produzidos em redes devem possuir relevância social e trazer aspectos positivos para as comunidades (científicas e não acadêmicos) em ambos os lados onde a parceria é estabelecida.

No que diz respeito a 3) *categoria relações interpessoais*, notou-se uma constante na fala dos acadêmicos em relação às *dificuldades na criação de vínculos e integração entre os membros da rede*, questão que se conecta ao tema do domínio linguístico, mas também a aspectos culturais e sociais que se imbricam com o desenvolvimento de competências interculturais.

Quando questionados sobre quais competências são necessárias a um acadêmico que se relaciona com redes internacionais de pesquisa os entrevistados apresentaram distintos pontos, porém complementares. Para a análise das competências citadas optou-se por categorizá-las dentro do conceito de competências do Relatório Delors (1996): *aprender a conhecer*, ligado a conhecimentos que contribuam na compreensão do mundo e da cultura geral, com possibilidade de aprofundamento em relação aos mesmos; *aprender a fazer*, conhecimentos que contribuam nas ações dos sujeitos em relação ao meio que estão inseridos; *aprender a conviver*: com objetivo de cooperar e se relacionar com o outros, ligado a organização e capacidade de compreensão e comunicação interpessoal; e *aprender a ser*: perspectiva que se integra as anteriores e se relaciona ao desenvolvimento de autonomia, responsabilidade e potencialidades (CABRA TORRES, 2008).

Figura 16 - Competências para atuar em redes de pesquisa com caráter regional ou internacional diversificadas (brasileiros)



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que as competências apontadas pelos docentes estão mais presentes no campo do *aprender a conviver* e *aprender a ser*, ambas que fortemente se relacionam a aspectos das chamadas competências interculturais.

No que diz respeito as competências relacionadas ao eixo *aprender a conhecer*, nota-se a preocupação com o domínio do seu campo científico, bem como a importância de conhecer distinções existentes entre áreas de conhecimento. Neste aspecto podemos relacionar a fala do acadêmico II (citada anteriormente), que aponta a importância de perspectivas compartilhados e alinhados entre a rede, para que todos os pesquisadores estejam na mesma página e consigam construir coletivamente conhecimentos e inteligências. No mais:

[...] Como sabemos, ao se estabelecer profissionalmente, o pesquisador domina as regras do campo científico, *situando-se no subcampo de sua área de conhecimento de modo a aprofundar seus saberes em determinadas especialidades que ainda não tenha sido suficientemente esquadrihada por seus colegas*. Estabelecer-se no campo científico envolve tanto a competência técnica e científica quanto a competência política e um domínio mínimo das regras dos jogos de avaliação da produção científica. (2018, p. 24)

Assim, o domínio do campo teórico se traduz em um ponto fundante das possíveis relações estabelecidas em uma rede de pesquisa, impactando nas conexões, publicações e avaliação. Tal perspectiva também se imbrica ao aspecto linguístico, pois o domínio desta competência se faz fundamental para estabelecer diálogos teóricos no mesmo nível de

interpretação, o que inclui a tradução e compreensão adequada de distintas noções e conceitos em diferentes línguas.

No campo *saber fazer*, observa-se apenas duas competências - a primeira é uma disposição, ou como diz o acadêmico VI, uma vontade:

Isso não é só pra quem quer, não é só, não é só fazer, a gente tem que realmente gostar disso, né? Porque tudo isso pressupõe, também, vontade, né? Vontade. Sem vontade, sem disposição nada disso funciona muito bem. Então claro, pode ser uma coisa muito subjetiva, muito elementar, muito piegas, mas é, mas é verdade, né? Sem isso não tem. E tem gente, e é claro que tem colegas menos vocacionados que querem muito mais é, pesquisar para si, escrever as suas próprias considerações e orientar, não tem tanto interesse em interação internacional, mas que têm competências que podem ser muito bem aproveitadas [...] ou participam de um projeto mais mandando um artigo, né? dando uma palestra, quer dizer, claro que há várias formas de participar também conforme vocação e interesse, né? (acadêmico VI- BR)

Ou seja, não basta apenas um professor possuir as competências no âmbito teórico, ele precisa estar disposto e ter vontade de estabelecer essa relação com o outro. Tal perspectiva se relaciona a competência do comprometimento e seriedade com o trabalho que está sendo produzido: Respeitar prazos, orçamentos, regras das instituições é uma importante competência que acaba se relacionando a outras perspectivas (como o próprio domínio da língua estrangeira e a confiabilidade no trabalho produzido pelo parceiro).

Nas competências relacionadas ao saber conviver, observa-se aspectos relacionados as competências interculturais: alteridade: o respeito a singularidade e características de outras pessoas; empatia: capacidade de se colocar no lugar; não julgamento e respeito: compreendendo que existentes distinções que se relacionam com as vivências e experiências de cada sujeito e espaço; saber dialogar com outras culturas e saber trabalhar em equipe: ambas relacionadas a capacidade de estabelecer relações, buscando pontos em comum e construindo pontes para a produção do conhecimento (noções essas que vai ao encontro do quadro de competências globais do PISA (2018), quando fala da capacidade de “compreender e apreciar pontos de vistas distintos”).

Por fim, no aspecto do *aprender a ser*, encontram-se competências como criatividade; confiabilidade; profissionalismo: não pessoalizar relações acadêmica, ou seja capacidade de receber críticas e levar em conta que elas fazem parte de um processo de construção do conhecimento, não sendo algo pessoalizado ao sujeito; saber lidar com o desconhecido e com os imprevistos que podem ocorrer em uma rede; e por, fim evitar comparações com outros grupos, pesquisadores, nas principalmente com outros contextos.

Encerra-se esse eixo destacando que todos os entrevistados participam de redes de pesquisa (6 em redes internacionais). Entre as vantagens ofertadas pelas redes, apontam as possibilidades de aprendizagem com sujeitos de distintas regiões, construção de novos conhecimentos e maior reconhecimento dos trabalhos de pesquisa produzidos – graças à visibilidade e à capilaridade existente no trabalho coletivo.

No que diz respeito aos desafios, apontam aspectos relacionados aos recursos financeiros – dificuldades de acesso a editais (níveis de proficiência e escolhas em relação aos locais onde as redes são estabelecidas). Dissertam sobre a necessidade de estudo e renovação constante; dificuldades de estabelecer e consolidar relações com parceiros internacionais; diferenças nos ritmos de produção e publicação; diferenças nos tempos acadêmicos; alta carga de trabalho; dificuldades relacionadas à comunicação: falta de domínio da língua estrangeira; e, relevância do social do trabalho produzido. Por fim, os acadêmicos discorrem sobre as dificuldades de criar vínculos e integração entre os membros das redes.

No que diz respeito as competências necessárias para se trabalhar em redes, a análise aponta para a diversidade e quantidade de competências listadas. Com a categorização das competências a partir da perspectiva de Delors (1996) os itens *aprender a conviver* e *aprender a ser* tiveram o maior número de apontamentos realizados, demonstrando uma convergência com os próprios documentos da UNESCO (2016), que colocam estes pilares como os mais que mais refletem a função socializadora da educação, e por sua vez, também demonstram sua importância no aspecto da pesquisa científica.

5.5 Eixo III – Relações entre internacionalização e atuação no ensino

Neste eixo buscou-se identificar os desafios enfrentados pelos professores na atuação em sala de aula diversificadas, com especial foco nas turmas de graduação. O primeiro questionamento foi referente à caracterização dos estudantes com quem os docentes atuam. Nem todos entrevistados lecionam na graduação no momento, assim como no contexto de Newcastle, o entrevistado da área do direito trabalha em um cargo de gestão, mas afirma ter uma aproximação com a graduação a partir de Bolsas de Iniciação Científica - IC e orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC.

Observa-se que a caracterização dos estudantes, apresentada pelos professores, é semelhante aos dados presentes no documento Censo da Educação Superior (INEP, 2019). Os professores do campo da educação-licenciaturas (Pedagogia, Letras e Biologia) afirmam que

os estudantes, em sua maioria, são mulheres, brancas, classe média ou classe média baixa, com idades variadas

No curso de Pedagogia os docentes afirmam haver variação na questão da idade, recebendo estudantes mais velhos, que já passaram por alguma outra graduação no campo da Educação ou ainda que sonhavam em cursar a Pedagogia, mas por questões pessoais não puderem realizar a graduação anteriormente. No curso de economia há uma inversão nessa representação, o acadêmico da área afirma que a maioria dos estudantes são jovens, homens, brancos, de classe média ou alta. O entrevistado ainda destaca que observou uma variação nessa caracterização nos últimos tempos, visto que anteriormente percebia uma mudança nos estudantes, com mais mulheres cursando a graduação em economia, mas notou nos últimos tempos uma homogeneização dos critérios de gênero e idade.

Assim os dados reforçam as informações do censo (INEP, 2019) que demonstram que na Educação Superior Privada, tanto na modalidade presencial como à distância, a maioria dos estudantes são mulheres, com maior ênfase nos cursos de licenciatura onde 77,2% dos discentes são mulheres.

Outro aspecto ressaltado pelos docentes é o fato de muitos estudantes receberem algum auxílio financeiro, como financiamentos (três entrevistados citam o FIES e PROUNI) e necessidade de trabalharem durante o dia, essa questão aparece principalmente nas falas dos professores das licenciaturas.

É, condições econômicas, o aluno nosso da Pedagogia [...] é um aluno que faz muito esforço para estar na [nome da instituição], ou que está por bolsa, como o PROUNI, entende? Cada vez tem menos, mas tinha mais alunos PROUNI, ou que trabalha o dia todo para poder pagar a universidade ou ter um crédito etc. etc., não? Então é... nossos alunos, nossas alunas e alunos são trabalhadores basicamente. (Acadêmico I)

No que diz respeito a estudantes de mobilidade, todos professores citam possuir um baixo número de estrangeiros ou ainda nenhum estudante com essa característica em sala de aula. Um acadêmico do curso de Pedagogia cita ter recebido um estudante da Colômbia há quase dois anos. Pelas próprias características do curso, os acadêmicos da Letras afirmam receber estudantes de distintos países do mundo, como, por exemplo, da Ásia e Europa. Um dos entrevistados da área afirma não ter estudantes estrangeiros em suas aulas, enquanto o outro afirma estar com uma média de 3 a 6 estudantes de mobilidade nas classes.

Esse professor, com estudantes internacionais, destaca que os estrangeiros são de outros cursos da instituição e que procuram a disciplina específica, sobre teorias de aquisição da linguagem, justamente por sua temática, sendo uma cadeira eletiva em seus cursos de origem:

[...] que eu vou te dizer, o perfil desses alunos eu acho que foi assim, por eles serem estrangeiros, por eles optarem essa disciplina, porque era uma disciplina eletiva pra eles, né? Eles escolheram, não foram obrigados a fazer. Então o perfil deles era um perfil de aluno bastante aberto, aberto ao novo, né? E também com proficiência em Língua Inglesa, né? Porque se não, não poderiam acompanhar essas aulas. (Acadêmica V - BR).

Ou seja, esses estudantes, de variados países, escolhem a disciplina por um interesse pessoal e por ser ministrada em língua inglesa.

No mais, dois professores (dos cursos de biologia e economia) afirmam que nos últimos tempos houve uma diminuição no número de discentes internacionais na graduação, tanto no aspecto *out* como *in*, um dos acadêmicos cita ter recebido estudantes da Universidade Coimbra no período da política do Ciências sem Fronteiras (CsF).

A caracterização dos estudantes estrangeiros representa um espelho da Educação Superior no País. No ano de 2019 o Brasil teve 17.539 estudantes estrangeiros, no nível de graduação, em suas instituições, estes representaram apenas 0,2% do total de matrículas do País. O dado é muito abaixo da média de estudantes de mobilidade dos países da OECD que está em 6% (OECD, 2019). Ou seja, a Educação Superior no Brasil se caracteriza por uma baixa taxa de recebimento de estudantes de outras regiões do mundo, o mesmo vale para envio de estudantes que tem uma taxa de 0.6% em comparação a 1.6% dos países de OECD.

Destaca-se que o docente da área da Letras afirma que os estudantes brasileiros possuem uma característica de acolhimento e busca de aprendizagens com os estrangeiros:

[...] eu tive alunos dos Estados Unidos, eu tive um aluno norueguês, então ele falava como é que era em norueguês, eu tive aluno alemão, né? Então eu sempre distribuía eles em grupos, né? Trabalho de grupo. E colocava um estrangeiro em cada grupo, e era muito rica essa troca, era uma situação bastante interessante e de grande aprendizagem. Então, como eu te disse, era uma das disciplinas que eu, particularmente, mais gostava de dar aula na Graduação. (Acadêmico V- BR)

No mais, o entrevistado cita que os estudantes estrangeiros reportavam de maneira positiva esse acolhimento, receptividade e curiosidade, que, em suas palavras, é nata dos brasileiros. O outro professor da área de Letras também cita essa interação:

Olha, nas disciplinas de Graduação, pelo menos na minha experiência, a gurizada adorava estar com eles, e ensinar e ajudar e sair e... porque era uma maneira de ter uma vivência com gente com um outro tipo de cultura, principalmente os japoneses e chineses, a gurizada achava o máximo ver gente tão distante, de um mundo tão, assim, meio estranho pra eles, né? Porque não é nem, não é um mundo europeu, não é um mundo ocidental, então sempre, sempre teve muita, eles tiveram, sempre, muita ajuda. (Acadêmico V- BR)

Contudo, apesar do aspecto positivo, tal situação também gerava desafios, pois muitos estudantes estrangeiros gostariam de praticar o português, mas os estudantes brasileiros também queriam praticar a língua inglesa:

Então muitas das vezes não era assim, eu até dizia: “Não falem em inglês, deixa eles praticarem o português, eles tão aqui pra aprender o português”, né? Então acho que uma das limitações disso é que, eu tive oportunidade de conhecer alunos que vieram e ficaram seis meses e foram, voltaram para os seus países praticamente com o mínimo de Língua Portuguesa [...]. (Acadêmica IV- BR)

Acredita-se que essa característica dos estudantes brasileiros seja justamente reflexo de um interesse na aprendizagem com o outro, mas que em função do baixo contato com pessoas de outros países nas IES, acaba se tornando escassa.

Quando questionados sobre sua atuação e práticas para promover a integração em sala de aula, os professores relatam a questão de atividades em grupos como um dos grandes norteadores. Interessante observar que quatro professores citam a resistência dos estudantes em trabalhar em grupos distintos como uma constante, ou seja, é necessária uma interferência externa para conseguir criar grupos de trabalhos distintos dos quais os estudantes estão acostumados.

[...] Eu acho que, é claro, às vezes, tem muito aquela coisa de panelinha, né? De os alunos, quando eu quero fazer um grupo, eles querem fazer sempre com o mesmo grupo que eles tão acostumados, aquela velha história, né? De fazer com quem é do seu, mas eu brigo muito em função disso, né? Eu digo pra eles, que eles têm que conhecer pessoas diferentes. Eu, eu tento argumentar pra mostrar que é importante que haja mais mudanças, assim, que haja mais trocas entre pessoas, que eles podem conhecer pessoas, que são colegas a vida inteira e que eles nem conhecem, né? Então eles teriam tido essa oportunidade de conhecer outros colegas. E, às vezes, acontece, e aí quando acontece é interessante. Acadêmico III)

Eles, mais ou menos, interagem nos respectivos grupos, entre eles, assim. [...] você deixar sempre livre pra composição de grupos em atividades em sala de aula, mesmo em atividades remotas, ele se *clusterizam* pelas suas características. . (Acadêmico IV-BR)

Assim, além das questões de promover a interação dos estudantes através de atividades em grupos, também há uma preocupação e atenção dos docentes em atuarem como mediadores, auxiliando os estudantes na resolução de conflitos e construção de aprendizagens significativas.

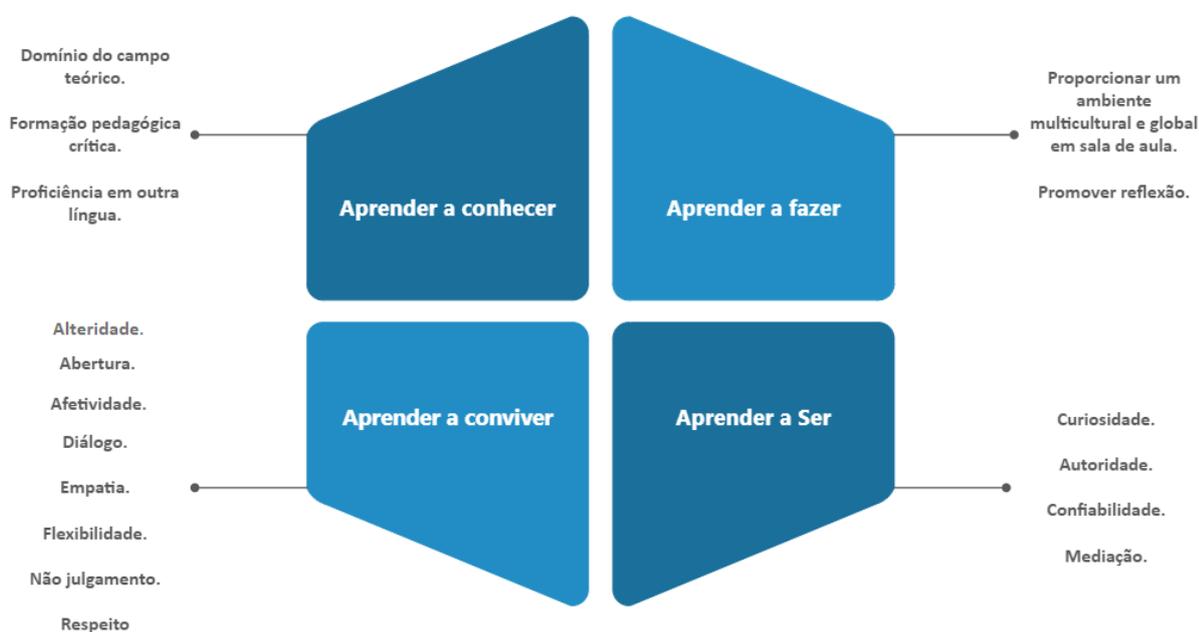
Tal perspectiva vai ao encontro de outra estratégia implementada pelos docentes, que é a escuta dos estudantes e de suas necessidades, tentando entender e auxiliar se o descontentamento é com a disciplina, com o curso, se é uma questão pessoal, ou outra situação.

Nesse sentido o acadêmico IV ressalta a importância de uma relação de afetividade com os estudantes, se preocupando também com aspectos que não se relacionam apenas à academia. Conectado a esta fala, o entrevistado II comenta sobre seus contatos com estudantes internacionais e a importância de um olhar acolhedor com os mesmos, principalmente por muitos estudantes, e, em especial, estudantes do Global Sul (nestes casos, do continente africano) enfrentarem dificuldades que vão além de aspectos cognitivos ou socioemocionais.

O último aspecto, citado de maneira positiva, é a infraestrutura oferecida pela instituição, com salas apropriadas para a interação dos grupos e acesso a ferramentas tecnológicas adequadas para docentes e estudantes. Nos próximos parágrafos, é possível notar que as práticas apresentadas se relacionam às competências citadas como importantes para a atuação de um professor em salas de aulas diversificadas.

Abaixo as competências apresentadas pelos docentes como mais relevantes a ser desenvolvidas para se ensinar em salas de aula culturalmente distintas. Novamente, categorizou-se as competências dentro da perspectiva de Delors (1996):

Figura 17 - Competências para atuar em salas de aula diversificadas (brasileiros).



Fonte: Dados da pesquisa.

No eixo *aprender a conhecer* as competências citadas foram domínio do campo teórico, domínio de estratégias de ensino, competências didáticas e pedagógicas, ou seja, de conhecimentos relacionados aos processos críticos de ensino e aprendizagem e práticas

docentes; e, por fim, proficiência em língua estrangeira. Um dos docentes cita a importância de não saber apenas a língua inglesa, mas também o domínio de outras idiomas, visto que isso contribui no conhecimento de outras culturas, costumes, formas de pensar e tradições.

No eixo aprender a fazer, observa-se uma relação com as práticas docentes em sala de aula. Os acadêmicos citam como competências: proporcionar um ambiente multicultural/ global em sala de aula e promover a reflexão. Um dos exemplos citados é a utilização das experiências de estudantes de outras regiões do Brasil, e de outros países, em sala de aula. E a estratégia utilizada não é algo complexo, pode ocorrer, por exemplo, fazendo questionamentos e propondo a escuta desses estudantes pelos demais colegas – assim apesar das distinções das competências elas se imbricam, pois, para o eixo aprender a fazer é necessário se relacionar com características das outras categorias.

Os eixos com maior número de competências citadas foram justamente *aprender a conviver* e *aprender a ser*, indo novamente ao encontro da perspectiva da UNESCO:

[...] a escola continua tão importante como sempre. É o primeiro passo na aprendizagem institucionalizada e na socialização fora da família, bem como é um componente essencial da aprendizagem social: aprender a ser e aprender a viver juntos. Aprender não deveria ser meramente um processo individual. Como experiência social, requer aprendizagem com e por meio dos demais – pela discussão e pelo debate tanto com pares quanto com professores. (UNESCO, 2016, p.52)

Apesar de tratar do aspecto escolar, a citação pode também ser pensada no contexto universitário, visto que esse permanece um espaço educativo, contudo em um nível mais avançado.

No eixo *aprender a conviver* aparece a questão do diálogo, nesse sentido os acadêmicos falam da capacidade de olhar, falar e ouvir, dando espaço aos estudantes na construção do processo educativo:

Eu sempre digo, professor não, *não escuta só com orelhas, professor escuta com os olhos, com o corpo, com o cabelo, com todo o corpo, tu entendes?* [...] para mim, exercer a profissão docente implica *estar com o outro no lugar*, Estar com maiúscula, entende? E isto envolve que tu estejas olhando para o outro, escutando o outro com todos os teus sentidos, e isso, para mim, é condição fundamental para a docência em geral e para que um possa dar espaço a essa, a essa diversidade que é a sala de aula, a sala de aula nisso é fantástica, não? Me parece que isso, um professor que escuta, que olha, que está junto com, é um professor que dá abertura para todo esse fluxo tão rico. Me parece que um professor que está mais retraído, muito autocentrado em si mesmo, tem muita dificuldade para fazer uma fluir uma aula e contemplar qualquer aspecto de sua turma, entre outros, a questão da diversidade. (Acadêmica I - BR)

Eu acho que o primeiro, a primeira coisa que o professor tem que ter é saber ouvir. Eu acho que a gente tem que saber ouvir os alunos e não achar que só a gente tem que falar, né? Então eu acho que a primeira coisa é saber ouvir, mas ouvir mesmo, não é

só dizer “Ah eu vou ouvir o aluno lá.” É tentar entender o que que o aluno tá dizendo, é conhecer o aluno, eu acho que a gente tem que se aproximar, eu acho que assim ó, eu fiz umas disciplinas lá em [País Europeu] super legais e que agora eu quero ver se eu vou introduzir nas minhas aulas, que é sobre a Pedagogia dos Afetos, eles têm um trabalho muito interessante sobre esse assunto lá, com autores muito legais, e que eu estudei alguns, eu li, eu tenho, eu trouxe pra cá, também, vários materiais e é um pouco essa questão, né, de como é que tu te relaciona com os teus alunos, né? (Acadêmica III - BR)

Aqui a questão da afetividade também se faz presente, para os docentes significa se relacionar de maneira afetiva e se imbrica com o diálogo e empatia, visto que para construir essa relação se faz fundamental buscar conhecer as vivências, realidades e experiências dos estudantes.

No aspecto relacionado à empatia, os professores falam da importância de conhecer os estudantes, suas realidades e necessidades, se colocando no lugar dos discentes.

[...] teve uma época que eu, que eu tava na Reitoria e eu acompanhei um pouco de perto os alunos, que eram alunos africanos [...] E que passavam por uma dificuldade muito grande, né? Então assim, sem nenhum tipo de flexibilidade, eles eram alunos que, que acabavam sendo explorados, porque iam morar em lugares muito ruins com alugueis muito caros, né? As meninas eram aliciadas. Então assim, como é que uma pessoa dessas tinha cabeça pra ir pra aula [...]E o grau de exigência do professor não podia, o professor tinha que entender o que que se passa na vida dessa pessoa, né? Não dá, não dá pra não ser flexível, sabe? Não dá pra não, enfim não, não entender, né, a realidade. Então assim, tem que sentir junto, né? *Tem que ser, tem que ter alteridade*, tem que, tem que olhar o outro de uma forma diferente, tem que entender as condições, como aquela pessoa veio e tá ali, porque tá ali. Então, eu acho que, eu acho que a questão da empatia e da... dessa questão da alteridade de se colocar no lugar do outro, né? (Acadêmico II - BR)

Como visto na citação, compreender a realidade se relaciona a flexibilidade, que aventa a preocupação com os contextos e necessidades específicas de cada grupo de estudantes, levando tal aspecto em conta também dentro dos processos avaliativos. Por fim, os professores também citam o não julgamento e respeito como competências importantes, o que em suas perspectivas significa compreender que cada cultura possui suas características, assim deve-se ter cuidado com o julgamento a posicionamentos ou visões de mundo diferentes da sua.

No eixo aprender a ser observou-se os aspectos autoridade, o que não significa autoritarismo, em um sentido de ter firmeza e clareza em sala de aula, isso se relaciona a questão de domínio dos conteúdos, bem como uma questão gestão da sala de aula, o que gera justamente também a competência de confiabilidade:

[...] Então ele tem que manter, tem que saber manter um certo equilíbrio entre compreender os problemas, mas, mas dar a aula, né? (Acadêmica V- BR)

[...] É que a gente é respeitado, né, não pelo grito mais alto, nem pela... nem pela carteira nem por nada, a gente é respeitado pela forma como se posiciona, né? Pela firmeza, sem autoritarismo, né? E pelo conhecimento. [...] (Acadêmica VI- BR)

No que diz respeito a Curiosidade, cita-se um aspecto interessante levantado pelos professores: compreender as particularidades geracionais e como isso altera as relações entre os estudantes entre si, mas também sua relação com professores e instituição (acredita-se que esse aspecto também se relacione com o eixo aprender a conviver). Por fim, aponta-se a capacidade dos docentes em ser um mediador, articulando e facilitando as aprendizagens entre grupos distintos de estudantes, o que implica diretamente na atuação em sala de aulas com estudantes de origem diversificadas.

Pontua-se que as competências apresentadas pelos docentes convergem com as perspectivas de autores como Badley (2006), Lourenço (2018); Soriano (2018), citados no capítulo teórico e que dissertam sobre a importância de características como abertura, curiosidade, empatia, conhecimento de outras culturas, capacidade de escuta e respeito a distintos pontos de vista em um docente globalmente competente.

Aponta-se uma preocupação desta pesquisadora: por questão de memória, tinha-se o receio de que os professores acabassem repetindo apenas as competências citadas no eixo anterior (pesquisa). Todavia, observou-se que há características específicas para a atuação no campo da docência, como por exemplo, a importância de uma formação pedagógica crítica, um acolhimento dos estudantes e entendimento de suas realidades, bem como a compreensão das particularidades geracionais, que, por muitas vezes, podem criar conflitos e precisam de um professor que saiba mediar essas situações.

Por fim, dois acadêmicos entrevistados citam que as competências presentes em um bom pesquisador são similares as de um bom professor: “São, praticamente, as mesmas para um bom pesquisador, assim, com, talvez, um acréscimo de abertura [...], um respeito maior ao momento de vida, e uma abertura a compreensão das particularidades geracionais” (Acadêmico VII- BR). Assim, afirma-se que é possível observar nas convergências entre os pontos citados como características, competências de um bom pesquisador com as de um bom docente, estas são: Domínio do campo teórico; Confiabilidade; Saber dialogar com outras culturas; Domínio de língua estrangeira; Empatia; Flexibilidade; Não Julgamento e Respeito.

Em resumo, neste eixo observou-se que a caracterização dos estudantes é similar aos dados do Censo da Educação Superior, havendo variabilidade de acordo com o curso. As

licenciaturas contam com mais mulheres, brancas, classe média ou classe média baixa, com idades variadas, em geral com algum tipo de financiamento para os estudos. (INEP, 2019)

Sobre a mobilidade discente, os professores afirmam receber baixo número de alunos estrangeiros em sala de aula, em geral, de regiões como América Latina, Europa e Ásia. Observa-se a convergência destas vivências com os dados da OECD, que afirma que estudantes estrangeiros, em nível de graduação, representam apenas 0,2% dos estudantes nas IES brasileiras. (OECD, 2019) As professoras do campo de Letras afirmam receber estudantes de outros cursos da instituição, em geral, nas disciplinas ministradas em língua inglesa. Dois acadêmicos (II-BR e VII-BR) afirmam que o número de estudantes internacionais caiu nos últimos anos.

A perspectiva dos acadêmicos sobre as relações entre estudantes internacionais e nacionais é positiva. Uma acadêmica da Letras (V-BR) afirma que os brasileiros são acolhedores e receptivos, pois querem ter a experiência de contato com pessoas de outros países. Todavia, a acadêmica destaca que isso pode gerar desafios, como, por exemplo, dificuldades nas aprendizagens dos estrangeiros (principalmente o que querem aprender a língua portuguesa).

Em relação às práticas para integração de estudantes, em salas de aula diversificadas, os entrevistados brasileiros assinalam para a construção de atividades em grupos. Também dissertam em relação à necessidade de escuta das demandas dos estudantes e mediação, auxiliando na resolução de conflitos e construção das aprendizagens. No que diz respeito às competências para atuar em salas de aula diversificadas, destaca-se que no campo do aprender no campo do aprender a conhecer a necessidade de uma formação crítica para o campo da docência, demonstrando a importância de uma formação docente qualificada para professores universitários. No mais, novamente as competências categorizadas nos aspectos aprender a ser e conviver foram as mais citadas pelos acadêmicos, reforçando os documentos da UNESCO (2016).

5.6 Eixo IV– O papel da extensão e sua relação com a Internacionalização

Neste eixo de questionamentos buscou-se compreender, na perspectiva dos acadêmicos, como a extensão se relaciona aos processos de internacionalização. Para tanto se perguntou o que os entrevistados entendiam por extensão. Podemos dividir essa análise em *perspectivas teóricas e ações realizadas pela extensão*. Todos os professores citam a extensão como um espaço de conexão entre Universidades e Sociedade-Comunidade.

O conceito tradicional tem a ver com essa ideia de que a universidade estende seus muros além de, do que a sua própria comunidade universitária, não? (Acadêmico I)
A Extensão é um braço da universidade pra dentro da comunidade. Sem Extensão, o co... uma universidade é, uma universidade ela acaba sendo um conceito vazio, né? (Acadêmico II- BR)

A questão extensionista é, como o próprio nome diz, né? É abrir para extramuros, né? Vamos sair do nosso, do nosso espaço, do nosso umbigo, né, e vamos olhar pra fora, né? Eu acho que nós temos bastante oportunidades, bastante infraestrutura pra atuar nessa” (Acadêmico V- BR).

[...] a extensão é a Universidade contribuindo pra uma sociedade e um mundo melhor. (Acadêmico VII- BR)

Dessa forma, a extensão é entendida como um compromisso social, um braço da universidade que constrói as conexões com as realidades locais e demandas sociais. Legado da Reforma de Córdoba, de 1918, a extensão universitária é uma característica marcante das Instituições Latino-americanas contribuindo nos processos de democratização do espaço universitário, bem como, na promoção da pluralidade de ideias, relacionando-as as necessidades, contradições e necessidades do tempo em que estão inseridas (NETO, 2011). Todavia, os professores também realizam uma crítica a forma como a extensão universitária pode ser tratada por muitas instituições e gestores:

A extensão é, e acaba sendo sempre relegada, né? Assim “Ah faz qualquer coisa aí e diz que é Extensão”, a Extensão *é aquilo que deveria ser a alma da universidade* porque é o que marca a presença da universidade na comunidade, né?. (Acadêmico II) [grifo nosso]

[...] em geral, nas universidades, a Pró-Reitoria de Extensão ela é uma pró-reitoria um pouco menos glamourosa. (Acadêmico VII)

Aponta-se que tal noção se relaciona a questão do financiamento e valorização das próprias atividades acadêmicas. Nesse sentido, duas falas são marcantes:

[...] se os gestores tivessem um pouquinho mais de... de atenção, né? Muitos editais poderiam ser captados só com projetos de Extensão, nesse comprometimento que a universidade, então, teria, em cuidar da comunidade que acaba recebendo, né, essa, essa universidade. (Acadêmico III- BR).

Eu nunca esqueço, há muitos anos [...] eu fui fazer um, eu fiz um congresso na [Nome da Instituição] que, pra época, foi muito, tinha mais de 600 pessoas no congresso, e eu pedi, fui pedir nas, em firmas, né? Grandes firmas de Porto Alegre, ajuda financeira pra trazer tanta gente, etc., e o diretor de uma, que agora nem existe mais, né? Chegou e me atendeu todo solícito, tudo o mais e disse assim: “Olha, se tu tivesses vindo aqui pra me dizer que querias promover o ‘Xou da Xuxa’, eu te dava dinheiro na hora, mas tu tá a promover uma coisa de academia, não tem propaganda aqui. Nós não podemos fazer propaganda, não serve pra nada.” Então, e isso me marcou, não porque assim eu tava, estivesse precisando do dinheiro dele, né? Mas me marcou com a ideia de que

olha só, esses shows, essas coisas assim, sempre vai ter dinheiro pra isso, mas, então não é de agora, isso, também, eu quero te dizer que isso não é de agora, é no tempo que a Xuxa tinha o tal do 'Xou da Xuxa' esse. Então a ideia é que a Universidade só serve pra Universidade. (Acadêmico V- BR).

Observa-se que a desvalorização da extensão universitária gera reflexos não apenas na questão dos recursos para as instituições, mas também em uma visão de que o espaço universitário produz conhecimento apenas para um grupo restrito de sujeitos, não recebendo assim, investimentos externos que poderiam contribuir para o desenvolvimento de ensino e pesquisa.

No que diz respeito *as ações realizadas pela extensão* observamos perspectivas distintas, que se relacionam aos campos de conhecimento dos entrevistados. Por exemplo, um dos acadêmicos da área de Educação destaca a importância das ações de extensão fora do espaço universitário:

[...] eu entendo que a extensão, envolve um trabalho com, da comunidade universitária com outras comunidades, tá? E eu entendo que *preferencialmente tem que ser no território dos outros espaços* [...]. Embora também podem ter atividades que aconteçam dentro do espaço universitário. [...] me é difícil pensar extensão sem sair da universidade. Talvez por, porque eu, sei lá, eu venho, trabalhei em uma universidade que tinha muito trabalho territorial, [aqui a entrevista cita a Instituição]. Então digo, quando eu digo territórios são outros lugares, outras instituições, é... que não quer dizer que a extensão é só isso, mas me parece que tem que uma parte importante e ela não está, é, ou seja, em outra dimensão da formação é da pesquisa, na realidade tudo isso é indissociável, tá? (Acadêmico I- BR).

Ou seja, a questão da territorialidade e do acesso aos espaços se torna importante quando se trata do tema da extensão, principalmente em um País como Brasil, onde apenas 21,4% da população entre 18 e 24 anos frequenta cursos em IES (INEP, 2019) e onde muitas pessoas nunca entraram fisicamente em uma Universidade ou em seus espaços públicos comum (como museus, laboratórios, etc). Ainda no campo das ações, destaca-se a falas das acadêmicas da área de economia e letras, que tratam a extensão de uma maneira direta e indireta:

[...] É... se eu for definir isso da perspectiva de uma economista, com a linguagem de uma economista, seria o que a gente chama em Economia de uma espécie de spillover de conhecimento, seria aquele processo de transbordamento do papel da Universidade pra sociedade, e isso pode se dar de forma direta, com ações, interações, projetos, minicursos etc.; ou pode se dar de forma indireta, também, por meio das atividades básicas da Universidade que, às vezes, têm um longo processo de maturação até elas gerarem alguma transformação na sociedade e na vida das pessoas. (Acadêmica VII-BR).

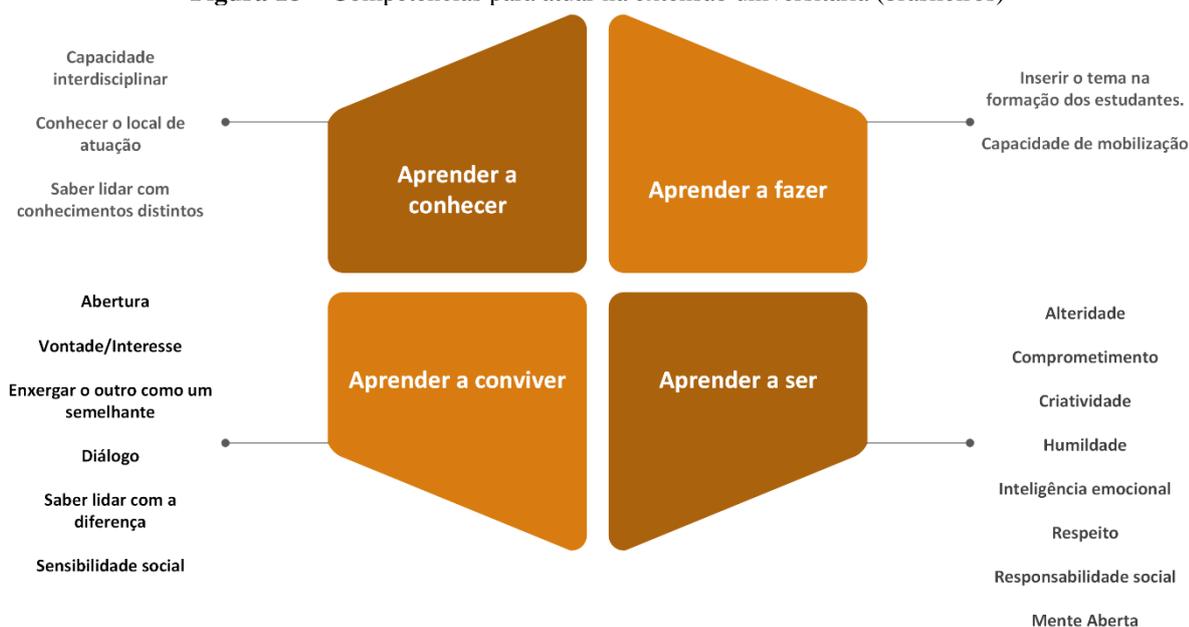
Bom existem duas questões aí: uma são esse cursos de extensão mesmo, que se dá aula pra pessoas que não estão na Universidade e queiram saber alguma, alguma coisa diferenciada, né? Nós já fizemos vários cursos dessa natureza. E outros é tentar mostrar que a Universidade não é fechada, tentar abrir, assim, a ideia... para fora...

Bom é extramuros mesmo, mostrar que o que se faz na Universidade pode ser aplicado na sociedade. (Acadêmica V- BR).

A perspectiva direta, seria a parte visível da extensão e que é citado por outros acadêmicos: museus, cursos de curta ou longa duração, eventos, seminários, congressos, ações com a pastoral. Na parte indireta está o próprio papel da universidade na formação dos sujeitos, no âmbito da pesquisa e ensino, visto que formação com ensino e pesquisa de “alta qualidade” também reverbera e impacta na sociedade.

Em relação as competências, consideradas fundamentais para um acadêmico trabalhar no campo da extensão, organizou-se os apontamentos dos docentes também me relação a perspectiva de Delors (1996).

Figura 18 - Competências para atuar na extensão universitária (brasileiros)



Fonte: Dados da pesquisa.

No aspecto de *aprender a conhecer*, os itens presentes são a *capacidade de lidar com temas interdisciplinares*, a *importância de conhecer o local de atuação e lidar com conhecimentos distintos*. Tais perspectivas se imbricam a própria missão da extensão universitária, pois em um trabalho que implica o movimento para fora dos muros das

instituições, os conhecimentos (formais e não-formais) dessas comunidades devem ser (re)conhecidos e valorizados.

[...] Porque a Extensão também tem muito uma característica de, às vezes, as pessoas quererem fazer Extensão muito top down assim, de levar, de chegar em comunidades, em grupos e impor um conhecimento externo, e se isso não é construído conjuntamente numa perspectiva mais participativa, em geral você não consegue transformar a realidade das pessoas se elas não querem ou se elas forem tratadas como inferiores. (Acadêmica IV- BR).

Tal questão também se relaciona ao conhecimento do local de atuação, pois isso significa aprender com esse espaço e observar quais suas necessidades. Por fim, a importância de um trabalho interdisciplinar está vinculada a capacidade de olhar para outros territórios, a partir de múltiplas perspectivas, levando em consideração complexidade da realidade e das formas de solucionar problemas.

No eixo aprender a fazer, as competências listadas são inserir o tema na formação dos estudantes e capacidade de mobilização. O primeiro item listado se relaciona a própria função do estudante na universidade, uma das acadêmicas (III) cita que a participação discente se faz fundamental na extensão, de modo que os conhecimentos que os estudantes estão adquirindo retornam a sociedade, bem como os estudantes têm a possibilidade de aprender também com as pessoas e territórios com os quais entram em contato, buscando soluções criativas e compartilhadas para resolução de conflitos e, ou, problemas em nível local. Assim, é importante que os docentes incentivem essa participação trazendo elementos da extensão para dentro do contexto de sala de aula, bem como da pesquisa, mobilizando e construindo as conexões entre diferentes espaços.

Novamente, os dois eixos com maior número de citações é o *aprender a conviver e aprender a ser*. No primeiro, no aspecto vontade/interesse os entrevistados citam a importância do acadêmico que trabalha com a extensão querer estar fazendo aquilo, o entrevistado VI cita o termo “vocação”, e o entrevistado III fala que a extensão não deve ser tratada como um pilar a parte da instituição - algo como “cabide de emprego”, onde professores ou pesquisadores que não fecharam sua carga horária são colocados para realizar atividades extensionistas. Na questão de enxergar o outro como semelhante:

então o docente, o pesquisador, o acadêmico, ele tem que ter isto em mente, que é a questão da valorização da cultura do outro, a valorização do espaço que o outro ocupa. (Acadêmica V - BR).

E justamente tal noção vai ao encontro dos aspectos do diálogo, saber lidar com a diferença e sensibilidade social. Por fim, no item aprender a ser encontra-se competências que se relacionam as características citadas anteriormente: abertura, alteridade, comprometimento, criatividade, humildade, inteligência emocional, respeito, responsabilidade social e mente aberta.

Em suma, os entrevistados compreendem a extensão universitária a partir de duas perspectivas: (1) teórica e (2) prática (ações realizadas pela extensão). No aspecto (1) teórico, a extensão é entendida como um compromisso social, que conecta as instituições com as demandas e realidades locais. Os professores tecem críticas à forma como a extensão é tratada em muitas Instituições, sua falta de valorização em relação a recursos (financeiros e acadêmicos), sendo notada a um pilar menos “glamuroso” das IES. Já em relação à (2) prática o campo de conhecimento dos entrevistados aponta para distintas perspectivas, mas aqui os entrevistados citam aspectos como museus, cursos de curta ou longa duração, eventos, seminários, congressos, ações com a pastoral. No que diz respeito as competências, novamente temos a convergência de citações nos aspectos de aprender a conviver e aprender a ser.

6 ESTUDO DE CASO DO CONTEXTO BRITÂNICO

O Reino Unido se caracteriza pela junção, em Estado unitário, da Inglaterra (contando com 84% da população), País de Gales, Irlanda do Norte e Escócia. A história da Educação Superior na região se entrelaça a história da própria universidade, remontando à Idade Média, com criação das instituições de Oxford (em torno de 1096) e Cambridge (1209). O processo de longa tradição das instituições inglesas resulta em profundas transformações no sistema, refletindo em possibilidades e desafios para a atual Educação Superior da região.

A primeira expansão das IES inglesas foi no século XIX, com a concessão de cartas reais para diversas instituições. No mesmo período, houve a fundação de novos *colleges* de medicina, ciências e engenharias, estes foram estabelecidos em cidades industriais e posteriormente passaram a ser chamados de “redbricks”. (BRITISH COUNCIL, 2021) Importante ressaltar que nesse contexto a Inglaterra passava pela segunda fase da revolução industrial, momento histórico onde a transformação da natureza, com o intuito de ampliar a indústria, acabou refletindo de maneira direta no desenvolvimento das ciências e tecnologias.

Durante o século XX, nas décadas de 1950 e 1960, as instituições britânicas passaram por novas reformas e expansão, estas estão relacionadas com demandas do pós-guerras. aumento populacional e uma economia cada vez mais imbricada com tecnologias. Desse modo, criam-se instituições para o desenvolvimento de tecnologias avançadas, e essas, por sua vez, se tornam Universidades posteriormente (exemplos de Aston, Bath, Bradford, Brunel, City, Loughborough, Salford).

Uma terceira expansão ocorre no contexto de 1990, quando por meio do *Further and Higher Education Act* (1992) o governo concede o título de universidade a 35 instituições politécnicas e, no início do século XXI, mais 31 instituições são criadas no território. Coletivamente essas instituições desse período são chamadas de “post-92” ou “moderns”. Em resumo:

O sistema de educação superior é secular e conta com forte reputação internacional, em função, principalmente, da qualidade de suas pesquisas. As universidades são classificadas como: ancient universities (antigas), fundadas antes do século XIX; red brick universities (universidades de tijolos vermelhos), fundadas entre o século XIX e metade do XX; as plate glass universities, criadas a partir dos anos 1960;20 as open universities (universidades abertas), que se concentram em educação à distância; e as new universities (novas universidades), criadas após 1992, a partir das escolas politécnicas e das colleges of higher education (faculdades de educação superior). (VONBUN & MENDONÇA, p. 20-21, 2012)

Como visto, nas últimas cinco décadas, o sistema inglês passou por profundas transformações. Considerado setor estratégico pelo governo, políticas públicas desenharam reformas no intuito de aperfeiçoar as ações institucionais com foco na sustentabilidade e competitividade (MESQUIATTI, 2014). Assim como no contexto brasileiro, há um organismo que realiza a avaliação das IES:

[...] Com a mudança de um sistema elitista para um sistema de massa, os governos britânicos começaram a exigir mais informação para medir resultados. A Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) é o modelo mais atual no Reino Unido e oferece ao público padrões de qualidade de cursos e instituições por meio de avaliações acadêmicas de desempenho. O processo é centrado numa abordagem integrada na criação e manutenção de standards acadêmicas, que favorecem o julgamento do desempenho e, apesar de não haver uma relação direta, têm importância na decisão de financiamentos governamentais. (VERHINE; FREITAS, 2012, p. 21).

No mais, o autor afirma que os processos avaliativos no Reino Unido são somativos, com resultados públicos e orientadores de recursos, focando em avaliações e resultados e tendo pouco caráter formativo.

No período de 1992 a 2018 os docentes ingleses foram avaliados, de maneira individualizada, pelo *Higher Education Funding Council for England*. A partir de 2018 o órgão foi extinto e dividiu suas funções com Office for Students - OfS, atual responsável pelo processo de avaliação dos docentes a partir do Teaching Excellence and Student Outcomes Framework (TEF) e UK Research and Innovation. A participação no TEF ocorre de forma voluntária pelas instituições (300 IES atualmente) e segundo o site do governo britânico:

The TEF provides information about the quality, environment and outcomes of teaching at a wide range of universities and colleges. The results are published on the UCAS, Unistats and Office for Students websites. As well as the gold, silver and bronze ratings, you can find: written submissions from universities and colleges; data on student satisfaction, employment outcomes, and how many students continue their studies from one year to the next; statements from the assessment panel, giving reasons for awarding a gold, silver or bronze TEF rating to a university or college; Prospective students can use the ratings - alongside other sources of information, advice and guidance - to decide where to apply to study. (OFFICE FOR STUDENTS, 2019)

Os prêmios são avaliados por um grupo independente de estudantes, acadêmicos e especialistas. Os resultados trazem três tipos de classificação gold, silver e bronze e são disponibilizados no site do governo do OfS. O resultado esperado deste instrumento é que, com a publicação de seus resultados, os estudantes podem selecionar melhor as instituições onde pretendem ingressar, bem como possibilita as instituições públicas de ES da Inglaterra a cobrarem a taxa máxima em cursos de período integral.

No que diz respeito à reputação, nos rankings internacionais de IES, as instituições inglesas ganham destaque entre as top 10 mundiais. No Times Higher Education – THE (2019) a Universidade de Oxford está em primeiro lugar e Cambridge em segundo. No ranking QS World Universities (2019), o Reino Unido, possui quatro instituições entre dez primeiras. Tais dados refletem diretamente nos processos de internacionalização e mobilidade para as instituições britânicas.

Para compreender a organização e acesso as IES do Reino Unido, faz-se importante entender a organização de seu sistema educacional inglês. Este é dividido entre educação primária, secundária, educação complementar (further education) e educação superior. A educação primária é subdividida em dois ciclos de 5 aos 7 anos e 7 aos 11-13 anos, nestes os estudantes têm acesso a uma base curricular nacional compulsória: com aulas em disciplinas como inglês, matemática, ciências, história, cidadania, design e tecnologia, música, arte e design, educação física, computação, entre outros.

A partir dos 11 anos os estudantes ingressam no ensino secundário¹⁸. Este também é dividido em dois ciclos que vão dos 11 aos 14 anos e dos 14 aos 16 anos. No primeiro ciclo há o ensino de disciplinas comuns a todos os estudantes. Já no segundo, os estudantes escolhem algo em torno de 10 disciplinas para concluir o secundário. Matemática, ciências e inglês permanecem obrigatórias (*core disciplines*), computação, cidadania, educação física, artes, design e tecnologia, humanidades e línguas estrangeiras modernas são as disciplinas eletivas. Ao concluir os 11 anos de estudo os estudantes realizam o exame chamado de *General Certificate of Secondary Education - GCSE*¹⁹. Com a aprovação no exame os estudantes podem seguir seus estudos entre *vocational qualifications* (dois anos de formação profissional técnica):

Basicamente, a educação profissionalizante oferece determinado conjunto de qualificações que habilitará o profissional a exercer ofício técnico ou de apoio em setores como construção, manufaturas, mineração etc. No Reino Unido, esse tipo de educação é denominado further education (educação continuada) e abrange: (i) a *educação vocacional* (ou vocational education), oferecida, entre outros, por institutos públicos ou privados, escolas especializadas, colleges e universidades; (ii) os chamados treinamentos (traineeships), que são programas de duração mais curta – habitualmente entre 6 semanas e 6 meses – voltados para jovens entre 16 e 24 anos, pelos quais se recebe, comumente, auxílio para refeição e transporte e cujos objetivos são o aperfeiçoamento de capacidades pessoais e vocacionais, com vistas a facilitar a inserção no mercado de trabalho; e (iii) os *aprendizados vocacionais* (apprenticeships), postos de trabalho pelo qual se recebe salário e que incorporam elementos de treinamento. Todas as Escolas de Educação Continuada (Further Education Colleges) oferecem aprendizado vocacional e são, por isso mais atrativas do que as escolas

¹⁸ Segundo Vonbun & Mendonça (2012), no Reino Unido, existe paralelamente escolha públicas e privadas e ensino secundário, sendo que as privadas concentram boa parte dos estudantes que acessam posteriormente instituições conceituadas de Educação Superior.

¹⁹ Na Irlanda do Norte são 12 anos de estudos obrigatório e o exame final é chamado Standard Grade.

tradicionais. Em 2015, de cada 3 estudantes entre 16 e 18 anos no Reino Unido, 2 estavam matriculados em colleges e 1 em escola tradicional. (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2016, p.14-15).

Ou também podem optar por continuar seus estudos no *academic qualifications*, ciclo de dois anos que os prepara para ingressar na Educação Superior.

Chama-se 6th Form e pode ser cursado nos mesmos institutos onde foi realizada a educação secundária ou em colleges especializados. Estes dois anos concentram-se na aprovação de dois exames: o half AS-levels ao final do primeiro ano e o full A-levels ao terminar o segundo. Os estudantes costumam fazer exame de três ou quatro matérias nos A-levels e, quanto maior for a pontuação, melhores serão as chances de ingresso na universidade. Alternativamente, pode-se optar por outros exames similares aos A-levels como o Cambridge Pré-Us ou Baccalaureate (UNIVERSIA, 2018).

Com a conclusão deste nível, a partir dos 18 anos, os candidatos enviam ao University and College Admissions Service – UCAS os documentos para a seleção. Estes incluem histórico escolar, redação com apresentação e intenções, e cartas de recomendação. Após aprovado, o estudante opta por cursar o Bachelor's Degree, Certificate of Higher Education ou Foundation degree. (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2016). Segundo Azevedo e Oliveira (2019), o modelo inglês de educação superior se organiza em uma formação de graduação de 3 anos, dois anos de mestrado e três anos de doutorado.

Atualmente, o Reino Unido conta com em torno de 160 IES, entre elas há o chamado *Russell Group*, uma associação de 24 instituições de excelência em pesquisa. Dados da OECD (2020) demonstram que em torno de 52% das pessoas, entre 25 a 34 anos possuem diploma de Ensino Superior no Reino Unido. Reflete-se assim os processos de expansão das IES e a tendência mundial de ampliação de jovens que concluem seus cursos em nível de educação superior. Nos anos de 2019/20 as IES contaram com 2.45 milhões de estudantes na Educação Superior (BOLTON, 2021).

No que diz respeito aos ingressantes, os dados de 2018 (OECD, 2020) mostram que a média de idade de acesso às IES no Reino Unido é de 22 anos. Segundo a organização, isso ocorre por fatores múltiplos, como, por exemplo, os critérios para admissão dos estudantes, idade de finalização dos jovens no ensino médio, questões culturais em relação a experiências profissionais. Também conta o fato de que os estudantes da Educação Superior ganham em média, 37% a mais que aqueles com ensino médio, número abaixo dos 54% de outros países da OECD.

Dados da OECD (2020) demonstram que a mobilidade de estudantes internacionais permanece alta, a proporção de estudantes estrangeiros no Reino Unido permaneceu em 18% entre 2014 a 2018. Enquanto isso, a mobilidade out, ou seja, de estudantes britânicos, era de apenas 2%.

Dados do International and EU students in higher education in the UK FAQs, escrito por Hubble e Bolton (2021), o número de estudantes internacionais entre 2019/20 foi de 538.600. Representando assim um total de 22% a população estudantil da Educação Superior. Esse número se divide entre 143,000 estudantes da União Europeia e 395,600. Os países com maior número de estudantes internacionais em UK são: China (101,855 estudantes), Índia (39,360), Estados Unidos (11,255), Nigéria (7,440), Hong Kong (6,700), França (6,330), Alemanha (6,155) Malásia (5,810), Itália (5,695). Destaca-se que países como Índia, Nigéria, Malásia e Estados Unidos foram colonizados pelo Reino Unido, o que implica em relações linguísticas, culturais e econômicas que podem refletir nas escolhas de estudantes em IES britânicas.

Destaca-se que os levantados por Hubble e Bolton (2021) relatam que os estudantes internacionais são mais propensos a estudarem em tempo integral e escolherem por cursos de pós-graduação. Dados de 2019/20 demonstram que 53% dos estudantes de pós-graduação não pertenciam a União Europeia, enquanto 30% faziam parte do bloco econômico e apenas 19% era de estudantes domésticos. Os valores das taxas pagas pelos estudantes variam entre £ 14,900 e £17,041 por ano, em nível de graduação e £15,100 a 17,493 por ano em nível de pós-graduação. Dados apontam que os estudantes estrangeiros representaram um valor de £25.8 bilhões para as instituições britânicas no período de 2014-15.

Ou seja, as instituições possuíam elevado recebimento de estudantes estrangeiros, tanto em função dos acordos internacionais da União Europeia (*Eramus Mundus*), como em função de sua história, tradição e posicionamento das instituições nos rankings internacionais, o que torna o processo de Internacionalização em Casa – IaH uma importante tendência no contexto inglês. (ALMEIDA et al., 2018; ROBSON, 2018).

Mesquiatti (2014) afirma que, mesmo contando com apenas 1% da população mundial, o Reino Unido é um dos líderes em produção de conhecimento científico superando países líderes como Estados Unidos e Japão. No mais, o pesquisador caracteriza o sistema de Educação Superior inglês como:

[sistema] público com recursos do Estado representando menos de 40% do orçamento das instituições de educação superior; • taxas escolares diferenciadas entre alunos locais - teto legal de 9,000 libras esterlinas financiáveis pelo Estado na forma de empréstimo a ser pago em 30 anos - e internacionais – cursos, na sua maioria, a partir de 10,000 libras por ano; • dinamismo e internacionalização com 488 mil estudantes internacionais em 2011/12 e uma das comunidades acadêmicas e científicas mais

diversificadas do mundo; • competição intensa por recursos de pesquisa, consultoria, knowledge transfer e estudantes; • foco na qualidade e diferenciação como elementos para tornar o país mais atrativo internacionalmente; • proatividade, pragmatismo e objetividade na gestão do sistema, com estratégias centralmente coordenadas e um olhar de longo prazo que tem contribuído de maneira significativa para o desenvolvimento sustentável e resiliência do setor ; • transparência e construção coletiva de políticas públicas e ações. Consultas públicas regulares e sistemáticas com a participação de todos os stakeholders no processo de tomada de decisão. (MESQUIATTI, 2014, p.25)

Resumindo, algumas características desse sistema são: a noção de público, mas que cobra mensalidade dos estudantes locais²⁰ e estrangeiros, alta produção acadêmica, competitividade por recursos para pesquisa e objetividade na gestão.

6.1 Caracterização dos acadêmicos britânicos

Assim como no contexto brasileiro a análise foi dividida em quatro eixos e levou em conta os questionamentos realizados como uma pré-categorização para melhor compreensão das respostas.

Os entrevistados no contexto britânico pertencem todos a mesma instituição e têm idade entre 30 e 60 anos. Em relação ao gênero, foram entrevistadas 4 mulheres e 3 homens. Todos possuem PhD e se autodeclararam brancos. Em sua maioria são britânicos (3) ou possuem dupla cidadania (2). Há também italianos (1) e austríacos (1) no grupo. Os cursos em que atuam variam entre educação (3), línguas (2), direito (1), administração (1). Todos os entrevistados possuem experiência de mobilidade (por mais de três meses) em outro País. 6 entrevistados possuem fluência em outra língua, 3 possuem fluência em pelo menos 3 línguas distintas da materna. Todos possuem experiência de docência na graduação, bem como na pós-graduação e pesquisa.

A instituição em que os acadêmicos atuam é privada e se localiza no nordeste da Inglaterra, Reino Unido. É uma classificada como *multicampi*, com campus em distintas cidades da Inglaterra, Malásia e Singapura, e possui parcerias com mais de 300 instituições de distintos países. Possui 200 cursos de graduação e 300 cursos de pós-graduação, com diversos

²⁰ “No que concerne aos custos da educação superior, até 1998, as taxas de matrícula eram pagas pelas local education authorities (LEAs), para britânicos em cursos regulares integrais. Depois de setembro 1998, estas taxas de matrículas passaram para a responsabilidade dos alunos, ainda que estudantes de baixa renda pudessem financiar parte delas. Para o período letivo 2006-2007, a taxa de matrícula foi fixada em £ 3.070,00. Não apenas a renda do estudante, mas também a de sua família são levadas em consideração.” (VONBUN; MENDONÇA, 2012, p.20).

departamentos premiados – sendo considerada uma *world class university*²¹. É membro do Russel Group, associação onde estão as 24 maiores instituições de investigação do Reino Unido. Está entre as 150 melhores instituições do mundo, segundo o QS World University Rankings de 2020, e entre as 200 melhores no Times Higher Education - THE. No ranking de ensino da THE é considerada uma das 25 melhores instituições da Europa. A instituição conta com mais 200,000 alumni ao redor de 180 países. Segundo dados do site da instituição, atualmente os *campus* do Reino Unido contam com ao em torno de 24,000, dentre os quais quase 5.000 são internacionais.

6.2 Eixo I – As perspectivas de internacionalização

Em relação às percepções dos docentes sobre o tema da internacionalização, os entrevistados apontam para a complexidade do conceito: “So internationalization obviously means different things to different people.” (Acadêmico VII), podendo o mesmo ser analisado em distintos níveis.

Dois entrevistados relacionam internacionalização a pessoas, sujeitos, que promovem trocas e estabelecem parcerias com o objetivo de desenvolver pesquisa e ensino. Outros três entrevistados apontam para a internacionalização do campus, existente na própria instituição, com subdeses no continente asiático. Há também quem observa a internacionalização a partir de uma perspectiva de mercado: “I think internationalization is about increasing revenue through access to larger market places.” (Acadêmico III - UK).

Apesar de dois entrevistados citarem aspectos da Internacionalização do Currículo e Internacionalização em Casa, destaca-se que houve uma convergência a respeito da internacionalização pela mobilidade discente e de staff acadêmico (entendido como professores, pesquisadores e gestores):

²¹ Apesar de não possuir uma conceituação precisa e ser alvo de discussões e críticas, o termo Universidade de Classe Mundial pode ser definido como um modelo de instituição de excelência em ensino e pesquisa. Dessa maneira, as instituições que recebem essa alcunha se tornam locais de reconhecida qualidade internacional. Em análise no ano de 2009, Franco ressalta que: “A World Class University é aquela de excelência num conjunto de critérios estreitamente relacionados à pesquisa e à disseminação de conhecimento. Altbach (2004), por exemplo, um dos consolidadores do conceito, indica critérios de excelência na pesquisa, condições de trabalho, qualificação de professores, segurança, bons salários e benefícios, instalações e recursos adequados, liberdade acadêmica, atmosfera de estímulo intelectual e auto-gestão dos professores, como alguns indicadores. Ele não esquece, no entanto, os mitos e as realidades num mundo desigual. Outra ordem de critérios e de indicadores é divulgada pela Shanghai Jiao University. Um rápido olhar mostra um distanciamento de tais critérios e as universidades brasileiras.” (FRANCO, 2009. p.94)

[...] through schemes like Erasmus and other mobilities schemes, we both send a lot of students abroad and receive a lot of students, international students. [...]
(Acadêmico UK-I)

[...] it's all about people moving around different countries, engaging with teaching, with research, general education, activities such as work placements as well in a different country. (Acadêmico UK-II)

[...] the idea exchange and people's mobility, for example students going abroad or visiting staff coming and going from a particular institution. (Acadêmico UK-V)

So there's, for me there's the mobility aspect on the one hand, which I think is kind of, you know, something that's been happening for a long time in the UK for sure, lots and lots of incoming mobility. (Acadêmico UK-VI)

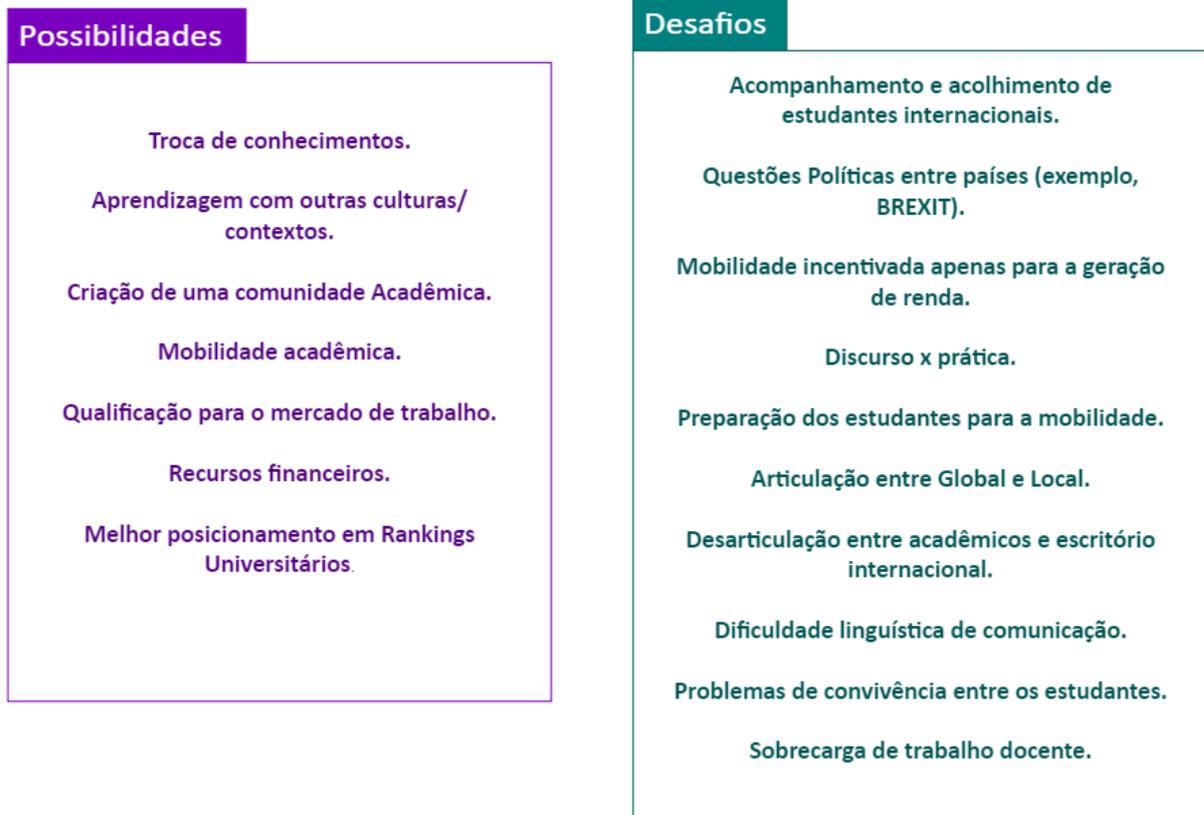
Acredita-se que esta relação se estabelece pelo próprio contexto da universidade dados, do *Education on Glance* de 2019²², mostram que o Reino Unido é o segundo país da OECD que mais atrai estudantes estrangeiros, ficando atrás apenas dos Estados Unidos (OECD, 2019). O mesmo documento apresenta o número de estudantes de mobilidade como 436.000, e mais de 50% destes são de países asiáticos. A porcentagem de estudantes estrangeiros no mestrado (34%) e doutorado (42%) são altas, maiores que as médias do restante dos países da OECD²³.

Não houve um aprofundamento teórico nas respostas, mas sim a citação de possibilidades que a internacionalização traz para as instituições, como, por exemplo, aprender com outras perspectivas, tornar as Universidades mais acessíveis para todos os estudantes, conquistar renome internacionalmente – melhor posicionamento em rankings internacionais e desafios práticos da internacionalização pela mobilidade no cotidiano.

O questionamento seguinte foi em relação às possibilidades e desafios dos processos de internacionalização, as respostas foram organizadas e categorizadas na figura a seguir:

²² Ano em que as entrevistas foram realizadas.

²³ O documento do *Education at Glance* de 2020 (OECD, 2020) afirma que o Reino Unido deve sofrer um forte impacto nos processos de internacionalização, visto que o território representa 8% no mercado de recebimento de estudantes internacionais e cerca de um quarto dos estudantes são oriundos da China.

Figura 19 - Possibilidades e Desafios na perspectiva do contexto britânico

Fonte: Dados da pesquisa.

Novamente, aqui os desafios apareceram mais do que as possibilidades. Reitera-se o que foi dito nas páginas anteriores a partir da perspectiva de Knight (2012), observar os desafios na implementação de processos de internacionalização contribui nas análises críticas e na reflexão de alternativas. Outro destaque é que os professores citam muitos exemplos de suas vivências, pois convivem com a mobilidade (discente, docentes e de pesquisadores) em distintos espaços da universidade.

Em relação as possibilidades, uma das acadêmicas destaca que elas são múltiplas e relacionadas a escala em que se debate, podendo ocorrer num âmbito pessoal ou institucional. No que diz respeito ao item trocas de conhecimentos os acadêmicos citam o desenvolvimento de ideias, abertura e boa vontade como competências que podem ser desenvolvidas nas relações com sujeitos de outros espaços. Falam também na construção de pontes e ampliação de horizontes. Tal aspecto se relaciona com as aprendizagens com outras culturas, que possibilitam os estudantes locais a prática de suas habilidades, bem como a aprendizagem com os estrangeiros (língua, cultura, música, recomendação de filmes); também citam que essas aprendizagens tornam as universidades um lugar mais interessante, pois incentivam opiniões diversificadas e possibilitam debates aprofundados com distintas perspectivas.

Tais noções contribuem para o desenvolvimento de uma comunidade acadêmica, e na construção de parcerias para mobilidade.

[...] being able to engage with research that happens in other country and the idea of the creation of an academic community, where you feel that you're part of the same community, same community, with people from your own discipline even if they are at the other side of the world. So the possibility to connect with similar, you know, people and other academics with similar interests. (Acadêmico V - UK)

Para os entrevistados, os estudantes com perspectivas de internacionalização e interculturalidade envolvidas nos seus processos de aprendizagem acabam ganhando vantagens no mercado de trabalho, principalmente em empresas que buscam competências com características multiculturais. Por fim, citam que os processos de internacionalização contribuem para a captação de recursos para ensino e pesquisa, e auxiliam as instituições a garantirem melhores posições em rankings universitários.

No aspecto dos desafios os professores citam o acompanhamento e acolhimento de estudantes internacionais como um item importante, destaca-se a fala do acadêmico IV: “Are we as institutions ready to welcome them at the way that they need support?”. Tal aspecto se atrela a questão de dificuldade de comunicação, problemas linguísticos que precisam ser superados para o estabelecimento de boas relações e compreensão entre sujeitos.

No quesito articulação entre global e local os entrevistados destacam a importância de não se esquecer que internacionalizar engloba distintas dimensões (local, regional e global) e que é necessário articular todas, bem como agregar conhecimentos dos processos de internacionalização aos estudantes locais, que por muitas vezes podem se ver excluídos pela percepção de que a internacionalização está apenas atrelada aos estudantes móveis.

Tal noção se relaciona a preparação dos estudantes para a mobilidade. Como diz uma das acadêmicas, a mobilidade é algo positivo se os estudantes se engajam de maneira produtiva e estão preparados para isso, assim é necessário que eles abracem esse processo. Ademais, as instituições devem se preparar em diversos aspectos como, por exemplo, o estudante que está vindo ser adequadamente orientado em relação a organização política e estrutural da instituição, módulos de ensino disponíveis, línguas disponíveis, acomodações, organização do sistema educacional, entre outros.

No que diz respeito as relações entre os estudantes, os professores citam os conflitos que ocorrem em função de questões linguísticas e culturais. Esses acabam gerando problemas em relação a convivência dos alunos e situações constrangedoras e não produtivas, como problemas de comparação entre os países e julgamento sobre práticas em diferentes sistemas educacionais:

So lack of understanding of the advantages of different types of education systems and different types of learning, so was that value judgement that's automatically attached. I, I find very very surprising but also sometimes difficult to deal with, because people seem to be narrowed mind and sort of just take the boxes [...]. (Acadêmica I - UK).

Outro item citado é a forma como políticas nacionais podem afetar e alterar nos processos de internacionalização, como, por exemplo, a questão do BREXIT. Como fica o visto dos estudantes na União Europeia? Como fica o visto dos profissionais internacionais que trabalham nas instituições? Como programas, como o Erasmus Mundus, vão ser afetados? “[...] nobody is really sure what's going to happen with Erasmus after Brexit”. (Acadêmico I).

Quando as entrevistas foram realizadas entrevistas, final de 2018 e início de 2019, observávamos o conturbado processo de desligamento do Reino Unido da União Europeia. No momento de análise desse material, já é possível confirmar alguns dos resultados da preocupação dos docentes em relação ao BREXIT. Dados apresentados no documento *EU exit: estimating the impact on UK higher education - Research report* (2021), produzido pelo Department of Education, afirmam que a redução da receita das matrículas/mensalidades de estudantes da UE irá gerar uma perda de £ 62,5 milhões (US \$ 85,9 milhões) por ano, bem como fará com que o número de estudantes da União Europeia caia pela metade nas instituições britânicas. Um verdadeiro problema, pois em artigo para FORBES, Morrison (2021) afirma que os estudantes internacionais representam uma lucrativa fonte de recursos para as universidades britânicas, bem como impactam na sua reputação ao redor do globo.

Somado a este fator a pandemia de Covid-19 impactou profundamente na mobilidade de estudantes para as IES do Reino Unido. O Morrison (2021) aponta que impacto combinado desses dois fatores (BREXIT + Pandemia) vai atingir de maneira distintas as universidades britânicas. Segundo dados levantados pelo documento *Will universities need a bailout to survive the COVID-19 crisis?* (2020), produzido pelo The Institute for Fiscal Studies as perdas de recursos no setor universitário são altamente imprecisas, podendo variar de £3 bilhões a £19 bilhões de libras. No mais, as maiores perdas são resultantes da queda na taxa de matrículas de estudantes internacionais (uma estimativa arredondada de £ 2,8 bilhões).

No mais, as perdas não são apenas para as instituições em si, mas para seu entorno, pois os estudantes de mobilidade movimentam uma economia relacionada a acomodações, alimentação, cultura e divertimento nas cidades em que as instituições estão inseridas. Outro aspecto relevante apontado é que há diferenças substanciais entre as instituições suas perdas, obviamente algumas universidades serão mais afetadas que outras, tanto que o governo

britânico criou um pacote de auxílio para as IES com risco de insolvência. Por fim, apesar de retratar que a maioria das instituições britânicas estão com boa reserva de recursos, há uma preocupação real de funcionários e instituições no sentido de captação dos estudantes para o Reino Unido, conseguindo assim manter a entrada de recursos via processos de internacionalização pela mobilidade.

Mais uma preocupação presente na fala dos professores foi a mobilidade sendo tratada apenas como um movimento para a geração de renda nas instituições. Obviamente, este aspecto possui uma via de mão dupla, visto que a vinda de recursos é necessária para a manutenção de IES, contudo os acadêmicos citam a preocupação no foco excessivo no ganho de recursos e transformação das universidades em apenas locais de negócios.

No que diz respeito a diferença entre discurso e práticas, um dos professores afirma que os processos de internacionalização são muitas vezes utilizados como *show cases* para demonstrar os méritos de universidade, mas na realidade isso pode ser apenas uma retórica – justamente para atrair mais estudantes - e não um reflexo das práticas na instituição. Isso por muitas vezes pode ser reflexo de uma desarticulação dos escritórios internacionais em relação ao trabalho dos acadêmicos das instituições, visto que se há um isolamento do escritório, o mesmo pode acabar não conhecendo práticas acadêmicas, bem como também não propondo novas perspectivas ou apresentando propostas institucionais aos acadêmicos.

Último aspecto levantando é a noção de sobrecarga de trabalho, visto que reuniões, discussões, tempo para produzir as publicações internacionais, bem como reflexões sobre como interagir com estudantes internacionais e construções de processos avaliativos que abranjam todos os estudantes podem refletir um aumento significativo do trabalho dos docentes que atuam dentro de perspectivas internacionais.

Em suma, os acadêmicos britânicos apresentam discursos onde compreendem a complexidade do conceito de internacionalização, todavia o foco de suas falas está voltado para as questões da mobilidade e desafios no recebimento de estudantes estrangeiros. Os entrevistados citam as vantagens do processo de internacionalização para instituições: aprender com outras perspectivas, instituições mais acessíveis para todos os estudantes, boa colocação em classificações institucionais.

Em relação as possibilidades dos processos de internacionalização, os entrevistados do Reino Unido indicam a troca de conhecimentos; aprendizagens com outras culturas; criação de uma comunidade acadêmica; a mobilidade; qualificação dos estudantes, garantindo melhor acesso ao mercado de trabalho; acesso a recursos financeiros e bom posicionamento em rankings. Os desafios são múltiplos, vão desde o acompanhamento e acolhimento dos

estudantes internacionais, passando por questões de políticas supranacionais (caso do BREXIT); e, sobrecarga de trabalho docente.

6.3 Eixo II – O trabalho acadêmico em redes de pesquisa

Em relação as redes de pesquisa, todos entrevistados possuem parcerias com outros países do continente europeu (Bélgica, Áustria, Itália, Polônia, Holanda, Dinamarca, Suíça e Noruega). Três entrevistados afirmam também ter parceiros asiáticos (China, Japão e Cazaquistão). Dois entrevistados possuem conexões com os Estados Unidos e outros dois com pesquisadores da Oceania (Nova Zelândia e Austrália). Apenas um dos entrevistados, da área de Letras, tem parceiros latino-americanos (Porto Rico e República Dominicana). Uma das entrevistadas da área da Educação, afirma que não trabalhou com pesquisadores dos Estados Unidos ou de países da América do Sul.

Quando questionados sobre os desafios e possibilidades de trabalhar em redes de pesquisas internacionais os entrevistados apontaram os seguintes itens como possibilidades: a) uso de novas tecnologias, visto que aproximam pessoas de diferentes regiões; b) estímulo à criatividade; c) o compartilhamento de boas práticas, experiências e conexões. Abaixo, o exemplo de algumas falas que retratam esses apontamentos:

So I think international networks can be very chaotic, but maybe that's also what makes them quite creative [...] (Acadêmica UK - V)

It's also mutually beneficial because you are learning from, not just as researches learning from one another in terms of sharing expertise, but learning how things are different in different societies and whether we can learn from those societies. (Acadêmico III - UK)

Os acadêmicos do contexto britânico citaram diversos desafios na implementação de redes internacionais. Os desafios foram divididos nas seguintes subcategorias: a) Comunicação e questões linguísticas; b) Organização e logística; c) Relações Interpessoais; e) Questões institucionais e financeiras.

No que diz respeito à *comunicação*, os pesquisadores atentam as dificuldades existentes no nível de inglês dos participantes das redes, e que, por muitas vezes, há o questionamento se todos estão compreendendo os conceitos e debates da mesma forma. Contudo, eles também citam que tal aspecto não está relacionado apenas ao nível de inglês, mas também a forma como

cada integrante da rede compreende e opera conceitos acadêmicos. Por fim, afirmam que problemas de comunicação podem ocorrer em função do uso de tecnologias:

[...] also lead to communication problems of misunderstandings, because you know, talking on Skype is not the same as talking to you face to face, cause you don't have the body language, technology doesn't always work, and then I think related to that, as wonderful as it is to be working across different languages, I think that maybe, sometimes also the challenge of literally not speaking the same language. (Acadêmica V)

Em relação a subcategoria *organização e logística*, os apontamentos foram: a) sobrecarga de trabalho, visto que pesquisadores que trabalham em redes “[...]have even less time, because they are successful and they are good, so they are doing a lot of research and then most people are already working on multiple collaborative projects.” (Acadêmico III- UK); b) sincronicidade e temporalidade: dificuldades de fuso-horário, de gestão de tempo e organização do trabalho em conjunto; e c) problemas tecnológicos: “[...] So, for example, having meetings, they can't be face to face most of the time, so you rely on technology, and unfortunately I've found technology to be often quite unreliable, so it's things like, it's technical issues you know.” (Acadêmica V- UK)

No aspecto das *relações interpessoais*, o primeiro desafio levantado foi referente às a) diferenças culturais dos membros das redes. Estas podem criar situações que dependam de um gerenciamento da postura dos pesquisadores, visto que cada comunidade acadêmica opera de acordo com aspectos culturais das sociedades em que estão inseridas:

[...] for example, like Chinese colleagues use a lot informal communication channels like social media, like WeChat, which is like a Chinese WhatsApp, and people would send you voice messages all the time and you are expected to reply because it's usual form of engagement. I think a lot of people here find it difficult, or the idea that you go for a meeting and you need two hours for a meal, but is during that meal that the business will happen so... (Acadêmica VI - UK)

Outra subcategoria que aparece é a b) dificuldades pessoais de construir e estabelecer redes, onde a acadêmica II cita que mesmo indo em conferências internacionais com frequência, é difícil quebrar o gelo e construir pontes para além das suas relações. A entrevistada I fala na mesma perspectiva: “I'm really now just building my international networks, but I can see that, even just within the institution and looking at colleagues, I can see that that could be a problem.”.

Por fim, a última subcategoria é a que trata das questões de c) gênero na academia, onde duas entrevistadas (II e V) citam:

[...] as well I have a family I find it much harder to travel abroad, humm and, you know, maybe like you spend some months somewhere else and work with other people, I just can't do it, so I think the, the, the practicalities, I probably be able to do it once the children have left home. (Acadêmica II - UK)

[...] a slightly strange thing to say, but I think if you are in a phase on your life where maybe you can't travel a lot, so if you've just had a child, like I've just had a child, you know, last year, or if you have responsibilities to care for somebody, then I think your travel is more limited and that's a challenge I think. (Acadêmica V - UK)

Tal perspectiva não é exclusiva do Reino Unido, e se faz presentes em artigos e debates sobre as dificuldades que mulheres encontram no campo da produção do conhecimento científico²⁴. Conforme documento produzido pelo grupo Parent in Science (2021), historicamente o trabalho e estudo são vistos como uma responsabilidade masculina, dessa maneira observa-se uma baixa representatividade feminina no campo da produção de conhecimento. Dados da UNESCO (2019) afirmam que 30% dos pesquisadores, ao redor do globo, são mulheres, e no Reino Unido a porcentagem aumenta para 38,9% (UIS-UNESCO, 2019).

Em artigo sobre mobilidade científica e diferenças de gênero, com dados levantados em Portugal, Delicado e Alves (2013) assinalam que questões familiares interferem diretamente na escolha de mulheres em relação a mobilidade para outros países: “As mulheres são muito mais propensas a invocar razões familiares para a seleção de uma instituição e país de acolhimento, a experimentar dificuldades, a tomar a decisão de regressar ou de permanecer no estrangeiro, ou mesmo de abandonar a ciência [...]”. (DELICADO E ALVES, 2013, p.29). Ou seja, pode-se concluir que tal aspecto também impacta na construção das redes de pesquisa, visto que é necessária uma rede de suporte para que as mulheres possam viajar para outros lugares e participar de eventos e rela comunidade acadêmica. No mais, é fundamental observar como a pandemia de Covid-19 afetou as relações das mulheres com a produção do conhecimento. Vincent-Lamarre *et al.* (2020) afirmam que pesquisadores foram mais propensas a intensificação das responsabilidades doméstica durante o confinamento, o que pode impactar diretamente em sua produção acadêmica, e conseqüentemente em suas parcerias de pesquisa.

Por fim, no aspecto questões institucionais e financeiras os pesquisadores citam as dificuldades de captar e gerenciar recursos das redes internacionais:

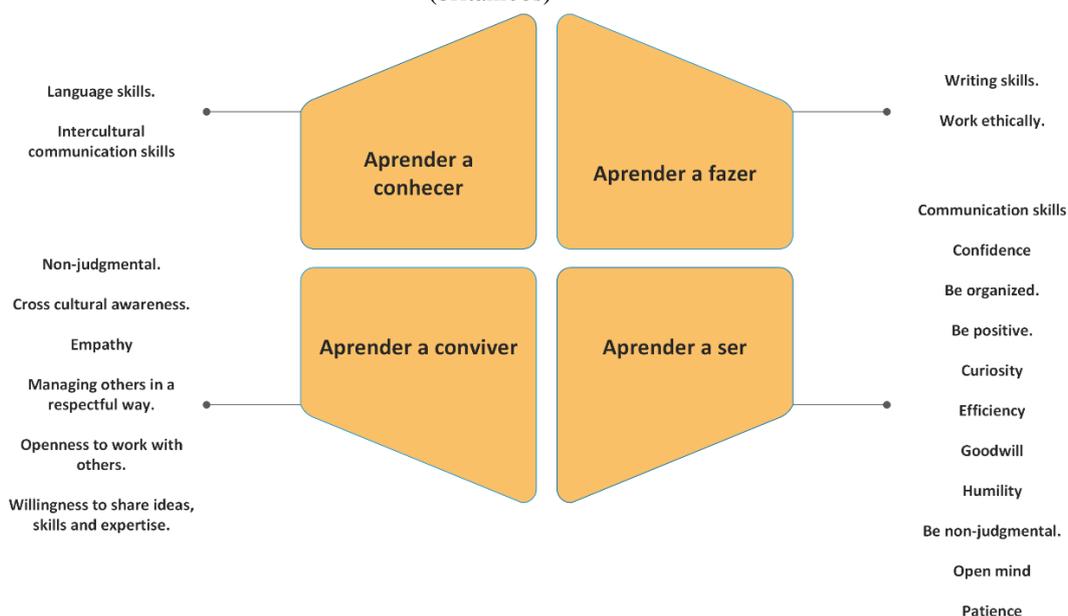
²⁴ As discussões sobre maternidade e produção acadêmica fizeram com que, em 2019, o projeto Parent in Science (<https://www.parentinscience.com/>), entrasse com solicitação junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, para que houvesse a inserção dos registros de licença-maternidade de pesquisadoras na plataforma Lattes. No ano de 2021 a solicitação foi atendida e o sistema traz informações relativas ao período em que as pesquisadoras passaram afastadas de seus trabalhos acadêmicos em função da maternidade.

[...]who is gonna pay for and who, where are you going to meet and all of that kind of logistical stuff as well. (Acadêmico I)

[...] often the people you wanna work with might not have the funds available to come visit or for you to visit then". (Acadêmico III).

O último questionamento referente às redes de pesquisa internacionais foi em relação às competências que podem ser desenvolvidas no trabalho com pesquisadores de outras regiões do mundo.

Figura 20 - Competências para atuar em redes de pesquisa com caráter regional ou internacional diversificadas (britânicos)



Fonte: Dados da pesquisa.

Os entrevistados foram diretos nas respostas e observa-se que nos campos aprender a conhecer e a fazer constam apenas três competências. No que diz respeito a questão da aprendizagem de línguas, a acadêmica V destaca que não apenas o inglês é importante, visto que aprender outras línguas pode contribuir e se tornar uma importante ferramenta para a rede. No mais a acadêmica destaca que não uma questão de aprender outra língua:

[...] it's not just about language, but if you collaborate with people, different countries or people who work in different contexts, they might bring very different understandings of what research means, of what ethics means, of how research is conducted and so on. (Acadêmica V – UK)

Dessa maneira, faz importante conhecer e compreender as diferenças em pesquisa e ética nos países com que se estabelece parcerias.

No que diz respeito a aprender a conviver os acadêmicos direcionam suas falas para competências como abertura para trabalhar com outras pessoas, capacidade de lidar com o outro de maneira respeitosa e disposição de compartilhar ideias, habilidades e expertise. Abaixo alguns excertos que retratam essas competências:

[...] the willingness to share ideas and to share your skills and to share your expertise, and not kind of keeping to yourself, which I think most academics that I have met often have good will in sharing ideas and sharing expertise, and don't have this kind of ownership of them, but I'm sure there are academics like that. (Acadêmico III – UK)

because often when you have course work internationally we deal with lots of different personalities, lots of different characters, you might deal with people of different stages in their career, you know, so as a junior researcher you might come into contact with professors who are very eminent. (Acadêmica V)

It's been aware of that and also not been utterly offended is something comes across as rude, but then saying "Okay, I understand where they're coming from, they didn't mean it" or if it, if it's really upsetting to, to address it nicely and, and so you know, feedback that. (Acadêmico II)

Na última citação observa-se uma consideração importante, a capacidade de conseguir expressar, de maneira educada quando você não está confortável em alguma situação. Tal perspectiva é similar a da Acadêmica VI, que fala sobre a importância de aprendermos a nos comunicar quando não gostamos de alguma coisa: "And then sometimes I think we should be free to dislike it and this is something that I don't think that, you know I, I think, I think that people feel that we shouldn't say that we don't like particular ways of doing things or particular cultural norms." (Acadêmica VI).

No campo aprender a ser encontrou-se o maior número de citações, a habilidade de ser organizado foi uma das mais citadas pelos docentes:

[...] So one of the projects of one of my colleagues has, I think it has four or five partners across four or five different countries and is often talked about how difficult I just is to coordinate everything. (Acadêmico III – UK)

I think you have to have an ability to be quite organized to be part of these networks, I mean I have just said they tend to be a bit chaotic, but I think you have to be organized to meets and deadlines, to keep up with communication (Acadêmica V – UK)

Outras falas que chamam atenção são a necessidade de confiança por parte dos membros da rede: "So I think a level of confidence is important, particularly when it comes to face to

face meetings, presentations, conferences and so on, I think that's helpful for sure. (Acadêmica V – UK). Atrelada a confiança, a entrevistada aponta a importância da modéstia, visto que essa possibilita a abertura para dialogar e compreender outras perspectivas, bem como também possibilita a capacidade de: “[...] being humble enough then to say “Really sorry, made a mistake, I didn't mean it that way. It's just that's the way it works in my, my culture, in my, my background.” (Acadêmico II- UK).

Resumindo este eixo, os acadêmicos do contexto britânico fazem partes de diversas redes de pesquisa, contudo nenhuma com ligação com a América do Sul. Em relação as possibilidades de trabalhar em redes de pesquisas, os entrevistados citam questões como uso das tecnologias para aproximação de distintas regiões; estímulo à criatividade; compartilhamento de boas práticas, experiências e conexões. Em relação aos desafios, discorrem sobre problemas de comunicação; problemas organizacionais e logísticos; aspectos voltados a relações interpessoais; e, por fim, questões institucionais e financeiras.

No aspecto das competências necessárias para atuar em redes de pesquisa, observa-se a tendência de maior número de apontamentos no que diz respeito *aprender a conviver e aprender a ser*.

6.4 Eixo III – Relações entre internacionalização e atuação no ensino

Neste eixo buscou-se identificar os desafios enfrentados pelos professores na atuação em salas de aula diversificadas, com especial foco nas turmas de graduação. O primeiro questionamento foi referente à caracterização dos estudantes com quem os docentes atuavam. Nem todos entrevistados lecionavam na graduação no momento da entrevista, mas tiveram experiências com turmas de graduação na Universidade. Assim como no contexto brasileiro, o entrevistado VII, do curso de direito atua diretamente na parte de gestão da Universidade.

Aponta-se que uma das acadêmicas (I) analisa um pouco a Educação Superior no Reino Unido:

In the UK definitely with the, with the sort of expansion of higher education to more and more people, it's now become assumed, an accepted thing that you basically have to go to university if you want to get a certain level of job, any job. So people go to university and, without necessarily choosing a degree with any kind of real interest, it's more strategic, they just want the diploma, and then they can go and do whatever job they want to do. [...] (Acadêmica I).

A mesma entrevistada, do curso de Modern Languages caracteriza seus estudantes como maioria feminina, economicamente e socialmente diversificados. Alguns estudantes possuem um background abastado, mas também há os que lutam em relação a questões financeiras: tiram empréstimos e ainda trabalham para pagar suas contas. “[...] and it’s very difficult, because, obviously I understand they need to do that, but it can be difficult because it means that they can’t really dedicate all of their energy to the studying that they need to.”. (Acadêmica I)

A acadêmica afirma que a Universidade recebe estudantes de distintas regiões do Reino Unido, mas observa que não há muitos estudantes da própria região (nordeste da Inglaterra) na Instituição. Em sua perspectiva, talvez isso ocorra em função de haver muitas IES próximas na localidade. No mais, Segundo ela os estudantes escolhem a instituição, pois a cidade “has a reputation for being a party city and, and so sometimes it’s students who are interested in that whole package of university experience and not necessarily in academic kind of pursuit” (acadêmica I – UK)

Ela complementa afirmando que os estudantes optam pelos cursos da área de linguagens por serem apaixonados por línguas e viagens, que as possibilidades de passar um tempo no exterior são consideradas pelos estudantes, mas que a definição do curso também é estratégica. A School of Modern Languages permite acesso ao mercado de trabalho em distintos tipos de cargos. Sobre os estudantes internacionais, a entrevistada afirma que eles são de culturas variadas, e as vezes pode ser difícil a integração.

Yeah, I mean we have, we sort of have lot of students who are taking Spanish with a different degree like Business, Business and Spanish, things like that. And that’s a bit different as well because then they have fewer options within the School of Modern Languages, they mainly focus on Languages and they don’t have, we don’t have as much contact with them. (Acadêmica I – UK)

Em sua perspectiva, a maioria dos estudantes do campus são brancos, com alguma incidência de estudantes asiáticos e poucos estudantes negros ou de regiões como Índia e Paquistão.

A acadêmica do curso de administração afirma que 80% de seus estudantes são britânicos, alguns escolhem o curso por serem de famílias que estão ligadas a área de business. Na sua percepção há paridade de gênero, ainda afirma que esta é uma realidade das instituições do Reino Unido. No mais, em relação aos estudantes estrangeiros, aponta que sua grande maioria são do Programa Erasmus e que os estudantes de sua instituição também podem cursar um semestre no exterior. Na graduação, parte dos estudantes vêm de países da Ásia como Tailândia, Vietnã ou Filipinas. Contudo, a academia reforça “[...] I think our typical undergraduates are very white and very middle class, generally.”. (Acadêmica II)

Os acadêmicos da Educação afirmam que o número dos estudantes nas salas de graduação não é amplo, uma média de 30 alunos por módulo, e são do gênero feminino: [...] I think, my understanding is typically in the University of the Social Sciences and Humanities are predominantly female and Science and Engineering is predominantly male, particularly Engineering. So yes, as far as I understand it's predominantly female in this undergraduate program.”. (Acadêmico III – UK) Os acadêmicos afirmam que a maioria dos estudantes de graduação são internacionais:

Now, so the profile of the undergraduate students I teach is very international, so I would say probably 95% non UK students, so they are doing very large Business Management courses, and then they take some optional credits with us here. And they tend to be from predominantly Asia, so Malaysia, China, the Philippines, Indonesia and so on. (Acadêmica V – UK)

Os entrevistados apontam que a maioria dos discentes possuem backgrounds abastados ou de classe média, pois o custo dos cursos é alto, e apesar de existirem bolsas de estudos elas não contemplam todos.

O acadêmico do curso de Direito, que também trabalha na área de internacionalização, fala que a maioria dos estudantes estrangeiros da IES são de origem Europeia ou ainda Asiática (com prevalência de estudantes Chineses). Também destaca as dificuldades do curso de Direito em relação aos estudantes estrangeiros, visto que:

So the students coming in from the University of Hong Kong, students coming in from, you know, humm... New South Wales or Monash, or humm, even students coming in from Groningen in the Netherlands, they would adapt a bit more quickly than some other cohorts. So students coming in from Trento in Italy, students coming in from UPF in Barcelona, and some of the other partners would actually take longer to adapt, and one of the reasons for that is because they are very different assessment styles. (Acadêmico VII)

No que diz respeito as interações entre estudantes estrangeiros e nacionais os acadêmicos apontam para os desafios no estabelecimento de relações entre pessoas com contextos sociais, culturais e acadêmicos distintos. “So there is a lack of interaction and that's partly, so on both the undergraduate classes I teach and the postgraduate courses I teach on, there isn't very much interaction between the two groups”. (Acadêmica V).

As diferenças culturais são elemento importante, na visão dos entrevistados, para a aproximação ou afastamento entre os estudantes. A acadêmica II cita uma questão de gênero, existente em estudantes de alguns países da Ásia, pela forma de criação, que incentiva certos comportamentos das mulheres (timidez, reforço positivo e constante suporte de professores) podem trazer associações negativas às estudantes, e quem não está atento e conhece estas

questões culturais podem acabar se afastando. Quatro professores citam dificuldades, principalmente de integração entre os estudantes asiáticos (com ênfase nos chineses) e os estudantes ocidentais. Para elas a questão linguística é uma barreira importante, visto que muitos estudantes chegam à instituição com um nível de inglês baixo e não se sentem à vontade em falar com estrangeiros.

Outro aspecto interessante dessa socialização entre alunos distintos está em questões para além dos muros da universidade. Dois professores citam o fato de os estudantes estrangeiros não irem a *pubs* ou *festas* como algo relevante:

Out of the classroom I think, my understanding is social circles are formed again around common ways of socializing, so American and European students as with Western cultural in general socializing is probably formed around alcohol and Chinese students and Middle Eastern students tend not to drink, certainly tend not to drink in the way that is common place in the Western culture, and I think that's not to be underestimated, that kind of the centrality of alcohol to socializing in the West, I think Chinese students feel uncomfortable entering these social groups, because that's not the way that they are familiar with socializing. Certainly Middle Eastern students, specially practicing those (?), you know they don't drink, so... So I think that is one obstacle to students kind of socializing regularly together. (Acadêmico III – UK)

So our international students tend to not really go out to pubs as much, you know there isn't so much, a supposed, there I say, kind of drinking, going to pubs, and that seems to me, a lot of the socializing of the British students happens in these places and there's nothing wrong with it, but there's a lot of going to pubs and...[it's a cultural thing]. (Acadêmica V- UK)

No mais, os acadêmicos citam estratégias da Universidade na aproximação dos discentes, eventos sociais como festa de Natal, semana de calouros e festa de final de ano. Contudo, a acadêmica VI destaca que alguns estudantes não consideram esses movimentos suficientes e que em suas percepções, a instituição poderia fazer mais.

Sobre sua atuação e práticas para promover a integração desses grupos em sala de aula, os docentes relatam a importância das atividades em grupo, pois criam oportunidade de socialização:

So sometimes I will do group work where I will ask certain people to work together in a group or in a pair. (Acadêmica I – UK)

[...] students had to do some group work to Skills Module and as future Human Resources professionals they'll have to work together. [...] So that skills element of working together, managing yourself, managing others, making decisions together, solving problems together, producing an output together is really important. So when we put them into groups I ask each group to produce a group contract. (Acadêmica II UK)

So I try and get the students to work in groups all the time and I try to built the teaching around the activities rather than build activities into the lecturing, so I start with what activities I want studies to do and then I build the teaching around that. (Acadêmico III – UK)

in the classes I teach there's always a group project, just because of the content that the course has and I you know, whether that's, I mean there's a question whether that's a good idea or not, but what I've doing now for a number of years, I deliberately mix the groups, so I don't let the students self select. (Acadêmica V- UK)

O entrevistado III ainda destaca que não faz essas atividades pelo fato de ter estudantes internacionais em sala de aula. Em sua perspectiva, esse tipo de atividade é importante para encorajar qualquer grupo de pessoas a trabalharem em conjunto. No mais, também afirma que é mais fácil trabalhar com este tipo de dinâmica com grupos pequenos, e que em classes maiores propõe atividades como pedir que os estudantes mudem de lugar na sala de aula, reforçando o hábito dos alunos se sentarem ao lado de pessoas diferentes do seu ciclo de amizades e possibilitando o contato entre colegas que não se aproximariam em outras situações.

Já os acadêmicos I, V e VII também citam a importância de buscar exemplos no background dos estudantes internacionais, pois isso possibilita o compartilhamento de experiências e pode auxiliar na aproximação dos estudantes. “We, we're trying to, and specially in seminars, trying to get them to interact a lot more. What was particularly useful with, with my other hat on, so when I was in Law School” (Acadêmico VII- UK). Tal noção vai ao encontro de uma das falas da acadêmica VI, que afirma incentivar ao máximo que os estudantes internacionais falem em sala de aula, justamente para auxiliar na superação e desafio de se comunicar em outra língua.

Contudo, é interessante observar o apontamento que duas docentes fazem em relação aos estudantes serem adultos, e que apesar das possibilidades, oportunizadas pela Universidade e pelos acadêmicos, a escolha de interação ainda é deles:

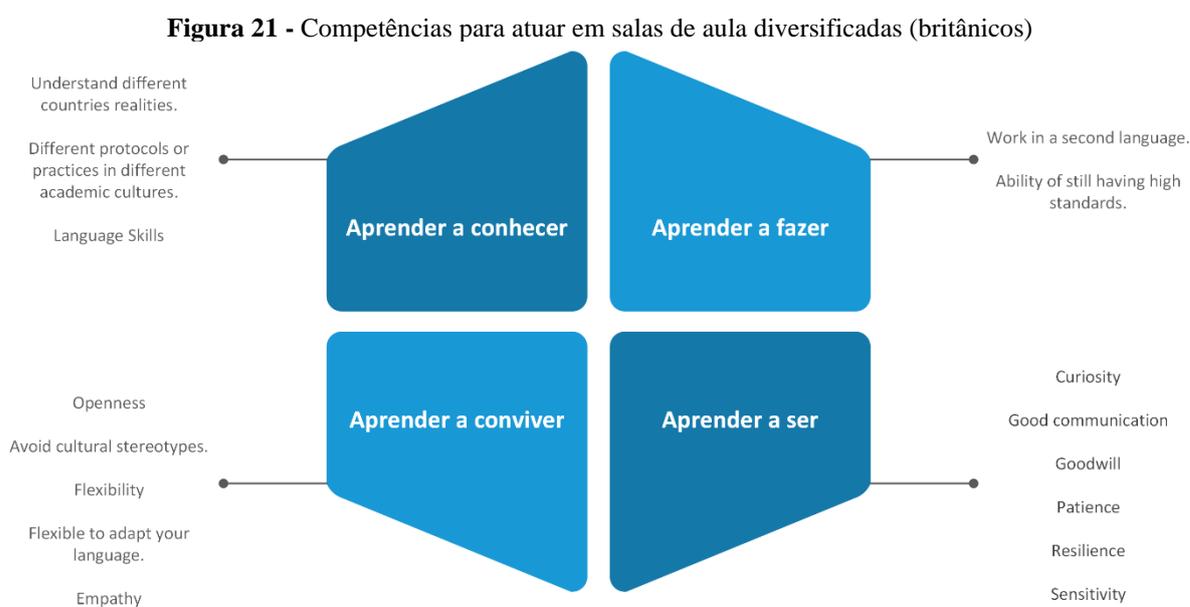
I can't force them to sit next to each other, you know, specially if it's a lecture theatre, it's quite hard. And then the other thing of course, I find that quite tricky, is that we're not dealing with children, you know, we are dealing with adults and I often deal with people in their twenties and thirties so, to kind of make them talk to certain people is quite a tricky thing to do. So you know, I do try in the assessment part, but that's really the only thing that I do. (Acadêmica V- UK)

So I encourage the language and, you know, the participation. In terms of promoting, actively promoting friendship and exchanges, I don't feel that I'm the position of doing that, it needs to come from them. (Acadêmica VI)

Como afirma a acadêmica VI estes desafios também dependem de um movimento pessoal, de uma necessidade dos estudantes saírem de sua zona de conforto, pois há uma tendência dos sujeitos de buscar grupos de segurança quando se muda de seu país.

Dessa maneira, encerra-se a análise deste questionamento com a perspectiva de que é importante, sim promover situações que possibilitem a interação entre os estudantes. Como afirma o professor IV, é parte do trabalho acadêmico quebrar certas barreiras, todavia há uma linha tênue nesta questão. Visto que não pode haver uma responsabilização única dos docentes na questão das interações, pois elas dependem de circunstâncias que envolvem aspectos individuais, sociais e culturais.

O último questionamento deste eixo é referente às competências necessárias para docentes atuarem em sala de aula culturalmente diversas. Essas foram categorizadas de acordo com a perspectiva de Delors (1996):



Fonte: Dados da pesquisa.

Inicia-se essa análise destacando que os acadêmicos III e V afirmam que as competências necessárias a um bom pesquisador são as mesmas de um bom professor. No primeiro item, aprender a conhecer, os professores destacam três competências como importantes: (a) Compreender as realidades de distintos países, pois isso auxilia na forma de tratar e lidar com estudantes de distintas culturas; (b) compreender os diferentes protocolos e práticas de distintas culturas acadêmicas, pois isso implica nas atividades de sala de aula, visto que muitos estudantes podem não ter a experiência, por exemplo, de questionar o professor

quando possui dúvidas, ou ainda não saber como escrever um ensaio, ou ainda fazer uma avaliação oral de acordo com os critérios da instituição em que estão inseridos. “I set a practice essay and some students had made up their own title when I gave them questions and I said: “Why did you do that?” and they said: “Oh well in Japan you do this”.” (Acadêmica I - UK) Por fim, os professores também citam a (c) importância de saber falar outra língua.

Essa habilidade se atrela ao aprender fazer, pois sabendo falar outro idioma, permite que o docente se comunique melhor e possa trabalhar com esta segunda língua em sala de aula. “I always say that I’m also working in a second language, I’m aware that my accent is not perfect, that I make mistakes, so this really helps to create a bond with students, because we all, we are all in the same boat, in a way.” (Acadêmica VI). Outro exemplo, é o da acadêmica I que, por falar o espanhol, consegue articular em sala de aula os conhecimentos dos estudantes estrangeiros da mesma língua, trazendo suas experiências e domínio de língua, para o ensino dos estudantes locais. Os entrevistados também apontam a importância da capacidade de ser aberto, mas conseguir manter os standards, ou seja, a qualidade das discussões e da produção dos estudantes. Esse item é apresentado pelo docente IV como um grande desafio.

Na questão do aprender a conviver, os acadêmicos apontam para abertura, a necessidade de evitar estereótipos culturais – remonta-se a questão levantada, anteriormente, pela acadêmica II, que ressalta que a cultura de alguns países, onde as mulheres são tratadas e educadas para serem submissas, podem criar visões estereotipadas de estudantes mulheres. No mais, a mesma acadêmica cita a importância de adaptação da linguagem do professor para o público com quem ele está trabalhando, nesse sentido ela cita a questão geracional: “I’m never quite sure if it’s just cultural or if there’s also a generational aspect, because for a lot of these kids I could be their mum. You know, let’s just face it and probably in ten years time I could be their gran, so you know, I think there’s also a very different way of operating.”. (Acadêmica II - UK).

No aspecto do aprender a ser os docentes listaram as competências e sua argumentação é muito similar ao que foi dito no aspecto das habilidades de um bom pesquisador. Faz-se importante apontar que no aspecto da comunicação há apontamentos no sentido de conseguir passar com clareza as explicações e avaliações para os estudantes. “So I think of, a lot of it for me is being very very explicit with the students and just giving them, I think, the kind of tools to know how to interact with you, so there’s that.” (Acadêmica V). A questão da paciência se relaciona a empatia (do aprender a conviver), pois segundo os entrevistados muitos dos estudantes estão longe de casa, em um país novo, inseridos em uma nova cultura e língua, em uma instituição de nível superior, e isso se torna um desafio extra aos estudos.

Retomando os dados apresentados neste eixo, cada curso da instituição possui estudantes com distintas características. Contudo, é possível observar uma alta taxa de estudantes de mobilidade nos cursos de graduação da instituição analisada. Os estudantes possuem origem variada, mas em geral, são da própria União Europeia ou ainda de países do continente asiático.

Em relação a interação dos estudantes estrangeiros com os estudantes domésticos, os acadêmicos afirmam que há diversos desafios sociais, culturais e acadêmicos no estabelecimento dessas relações. Quatro professores citam dificuldades de integração entre estudantes asiáticos (com ênfase nos chineses) e os estudantes ocidentais, e observam as questões linguísticas como uma barreira importante na socialização.

Sobre as estratégias para interação entre os estudantes há a citação sobre as propostas feitas pela Instituição, bem como os professores relatam a importância de atividades em grupo. Também apresentam os desafios das atividades em grupo, principalmente com as dificuldades de se realizar dinâmicas desse tipo com muitos estudantes. Outra atividade proposta é feita em relação aos estudantes mudarem, por solicitação dos docentes, de lugar na sala de aula, sentando-se com colegas com os quais não possuem tanto contato e oportunizando o estabelecimento de novas relações.

No que diz respeito às competências para atuar em salas diversificadas, atenta-se a questões do aprender a conhecer, como, por exemplo, compreender realidades e protocolos de conduta de outros países e habilidades linguísticas. No quesito aprender a fazer, os acadêmicos discorrem sobre a importância de ministrar aula em outras línguas e conseguir, apesar da flexibilidade, manter os níveis acadêmicos. Os aspectos mais citados, novamente, foram os do aprender a conhecer e aprender a ser.

6.5 Eixo IV– O papel da extensão e sua relação com a Internacionalização.

Neste conjunto de questionamentos buscou-se compreender, na perspectiva dos acadêmicos britânicos, como a extensão se imbrica aos processos de internacionalização. Para tanto se perguntou o que os entrevistados entendiam por *Civic Mission* ou *Third Mission*, termos que podem ser utilizados como paralelos ao que se entende por extensão no contexto latino-americano. A literatura britânica aponta:

[...] we understand universities' civic mission as their commitment to bettering the local and regional communities of which they are part. A civic mission is an acknowledgement that universities have an obligation to act in this way, and civic engagement is the process by which this is achieved. Civic engagement is not a new concept for higher education. Yet it is still a poorly understood one. The broad concept of "engagement" can embrace "regional", "civic" or "community" engagement as well as "student engagement" through their active participation in learning (McCormick, Kinzie, & Gonyea, 2013). While students are key stakeholders in higher education, the former term refers to how universities as institutions interrelate with the society (Hazelkorn, 2016a, p. 44). Engagement with wider society has gained increasingly in significance in recent years. However, it is often treated as a separate activity, commonly referred to as the "third mission" after teaching and research. In this way, it is inferred that civic engagement is by definition an inferior mission rather than embedded holistically in the full-range of a university's roles and responsibilities (GODDARD *et al.* 2018, p.5)

Naquele contexto, o conceito também pode ser compreendido como as atividades que focam em questões de geração, uso e aplicação do conhecimento para fora do espaço acadêmico (MOLAS-GALLART *et al.*, 2002; LEBEU; COCHRANE, 2015). Lebeu e Cochrane (2015) afirmam que no Reino Unido a perspectiva de *Third Mission* se formalizou no final dos anos 1990, quando para a captação de recursos e fluxos de financiamento, as instituições precisavam quantificar o nível de atividades e impacto das instituições no seu entorno. Ou seja, o tema é novo, em construção e permeado de discussões sobre questões econômicas e sociais – principalmente os fatores que levam as instituições pensarem ou não nessa perspectiva.

Nas respostas, o acadêmico VII destaca que "Many people will understand that in many different ways." (Acadêmico VII). E os termos mais utilizados pelos entrevistados são "engagement", "commitment", "local", "Community" e "region". A acadêmica VI destaca:

[...] the University should support the creation of a better society where people have the skills and the ability to become active citizens and to contribute to the society, but I also feel that, particularly British universities are so money driven, that is hard as well. So I think that you can do that probably better in a system where access to education is more democratic. (Acadêmica VI - UK)

Como é possível observar, a fala se relaciona diretamente com a discussão entre os interesses de captação de recursos e o papel social da instituição. Outra entrevistada (II-UK) afirma que o questionamento sobre a Civic Mission a “pegou”, pois esse é um tema que ela debateu com colegas e a Escola onde está inserida. Ela afirma que o uso do termo Civic em inglês está relacionado a questão da cidade, e que a instituição em que trabalha tem campus em cidades como Londres e em outros países da Ásia. “[...] I think for us there were quite some, some critical voices about, you know, how, how does that fit with us being a Civic University and committed to local businesses and the local area.”. (Acadêmica II - UK). Ela ainda complementa que certas perspectivas sobre o tema podem gerar tensão com o tema da internacionalização, visto que ao possuir campus em outras cidades, existem críticas sobre a falta de preocupação com o contexto local.

Nesse sentido, compreender o contexto em que as entrevistas foram realizadas é fundamental, pois em 2019 o Reino Unido passava pelas distintas tensões referentes ao BREXIT e seus diversos adiamentos pela falta de acordo com a União Europeia. Discussões sobre local e global, nacionalismo, preconceito contra estrangeiros x preocupação com locais eram latentes. Alguns anos antes, 2016, a então Ministra da Inglaterra, Theresa May, afirmou que: ““If you believe you are a citizen of the world, you are a citizen of nowhere” (BBC, 2016). Essa afirmativa foi tão potente que o entrevistado III, quando questionado sobre como a internacionalização poderia contribuir nas atividades da Civic Mission, responde:

[...] I think is really for us to emphasize that you can be both a global citizen and a member of the local community, and it's not one or the other. And I think behind a lot of the problems in the world today, the kind of obvious, kind of Brexit difficulties and the national discuss in the US changing with Trump, there's a lot of, you're either a kind of international liberal lead or you're for the local community. I think that's a really false dichotomy and that, you know, it's very possible to be part of the global community and the local community. So I think internationalization if done right reinforces that and is definitely kind of a key message to that. (Acadêmico III - UK)

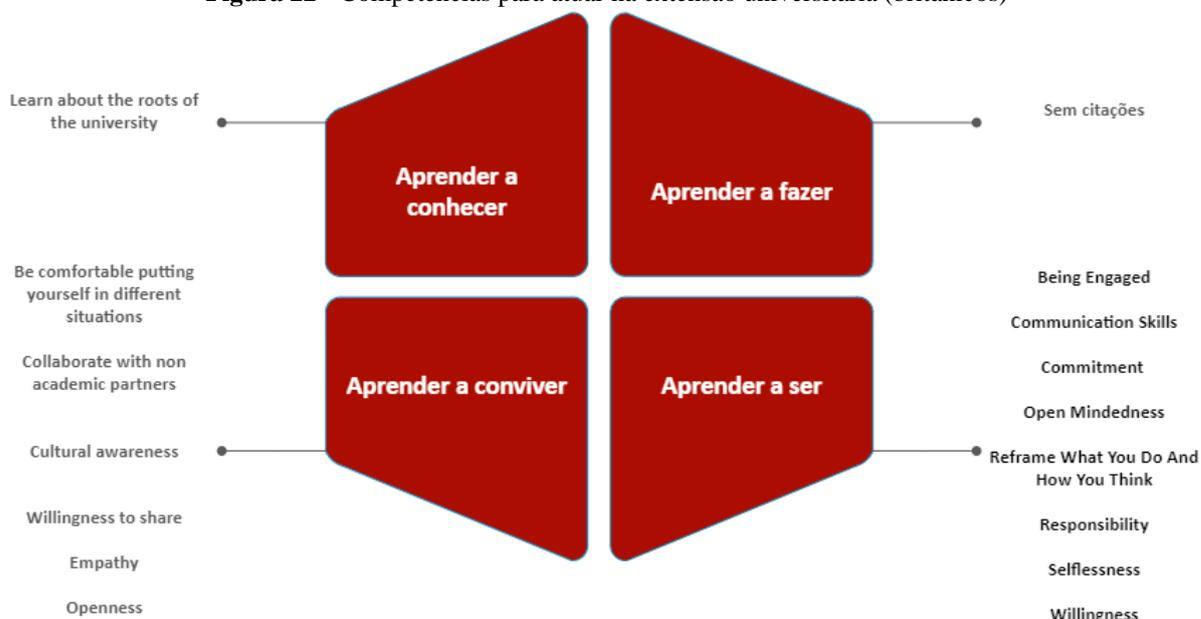
Destaca-se que pensar em uma formação para a cidadania global – e na articulação entre local e global - é um complexo desafio na atualidade. Principalmente em sociedades que vivenciam discussões sobre presentismo, polarização de pensamentos, impactos das tecnologias e seus avanços, descentralização do poder, crença em fatos alternativos/descrença no conhecimento

científico, ondas migratórias, ascensão do nacionalismo e populismo, pedophrasty²⁵, bigotry²⁶, presentismo, polarização de pensamentos (Beelen, 2018).

Os argumentos dos acadêmicos apontam para a relação entre internacionalização e *Third Mission* e sua capacidade de contribuir para economia local, bem como nas pesquisas realizadas na universidade e nos debates sobre diversidade de inclusão. O acadêmico VII cita que as universidades devem funcionar como embaixadoras que conectam o local com o restante do mundo.

Sobre as competências necessárias para atuação na extensão universitária, os acadêmicos assinalaram as seguintes habilidades:

Figura 22 - Competências para atuar na extensão universitária (britânicos)



Fonte: Dados da pesquisa.

²⁵Termo criado por Taleb (2018), definido como uma argumentação, que em geral envolve crianças, com objetivo de sustentar uma racionalização e fazendo o outro (considerado um oponente) parecer idiota. As pessoas, em geral, ficam indefesas e suspendem seu ceticismo quando o assunto são crianças sofrendo. Dessa maneira, há pouca coragem de questionar a autenticidade e/ou fonte do relato. Tal perspectiva funciona de maneira eficaz e fornece argumentos antes que a evidência esteja formada, movendo as pessoas a quererem fazer algo para resolver a situação. Em geral, este tipo de argumentação é construído com o auxílio de fotos. Jones (2018) afirma que a pedophrasty foi amplamente utilizada no contexto da crise de refugiados e guerra civil Síria. Outro exemplo citado é o caso Nayirah (filha de um embaixador americano) que afirmava que ter testemunhado a retirada de bebês de suas incubadoras, por soldados americanos, em um hospital no Kuwait. Ninguém questionou a veracidade das denúncias da jovem, e sua denúncia por pouco não causou uma nova guerra. Posteriormente se descobriu que os argumentos eram falsos. (TALEB, 2018; JONES, 2018)

²⁶Bigotry, do inglês, intolerância. Termo criado por Tim Ferris, significa acusar ou envergonhar alguém (e suas opiniões) como "racistas", "chauvinistas", "sexistas". Esta é uma manipulação de má qualidade para explorar os estigmas que acompanham tais rótulos e forçar o oponente a gastar tempo e energia explicando "por que ele / ela não é um fanático". Assim as ideias não são debatidas e foca-se apenas na acusação e tentativa de defesa do acusado. (TALEB, 2018; JONES, 2018)

No quesito aprender a conhecer, a acadêmica II (UK) relata a importância dos professores, com especial foco nos de outras regiões do País ou do globo, conhecerem a realidade onde a universidade está inserida, visto que muitos acadêmicos ingressaram na Instituição apenas para conseguir a qualificação para instituições maiores:

And who move every two, three, five years maximum because they get their promotion then. So they don't really care that they work for at [...]. I mean let's face it, they've come here because we've offered them a job that meant a promotion and they know it's a good enough university that they can move on easily to once they think they are ready for the next promotion. (Acadêmica II - UK)

Dessa maneira, é necessário um comprometimento desses acadêmicos em conhecer a realidade e contextos em que estão inseridos para poder contribuir com as demandas locais. O eixo aprender a fazer não contou com citações.

Novamente, os eixos com maior número de indicações foram o aprender a conviver e a ser. Destaca-se no eixo aprender a conviver a importância de itens como colaborar com parceiros não acadêmicos. No eixo aprender a ser, a capacidade dos acadêmicos de traduzirem suas falas para pessoas que não fazem parte da comunidade científica, o que não significa menosprezar, em simplificar as ideias:

And not necessarily simplify it, but you know, when you extract it from the theoretical debate what is the, what is the real relevance of it, and find a way to communicate that in a way that is engaging, that's interesting and that makes people kind of think, you know, shows them something new maybe or makes them see something that they already know in a new way. (Acadêmica I - UK).

Resumindo, os entrevistados britânicos compreendem a *Third Mission* como as conexões estabelecidas entre a universidade e comunidade local. É possível observar que o conceito ainda está em construção para os entrevistados, não a toa ele pode se relacionar a questão de captação de recursos ou ainda o papel social da instituição. Os acadêmicos relatam os debates e conflitos do tema com a perspectiva de internacionalização, apontam para discursos que afirmam que a importância do comprometimento com o entorno da instituição. Um dos entrevistados (III -UK) aponta sobre a existência de discursos que colocam de maneira dicotômica a noção de cidadania global x compromisso local. No que diz respeito as competências, os eixos aprender a conviver e aprender a ser foram os com maior número de indicações.

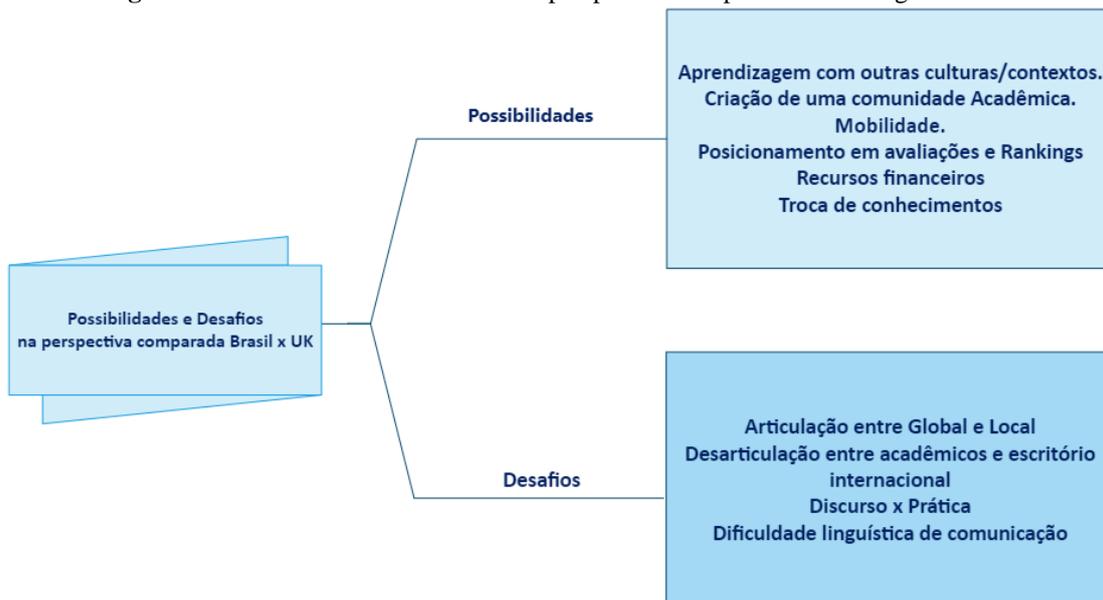
7 PERSPECTIVAS CRUZADAS: AS PERCEPÇÕES DE ACADÊMICOS BRASILEIROS E BRITÂNICOS SOBRE PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Conforme explicado no capítulo metodológico, para esta análise se aplicou a perspectiva de Estudos de Casos Múltiplos (YIN, 2005), onde após seleção, preparação, coleta e análise dos casos com relatórios individuais. Apesar de se tratar de um estudo de casos múltiplos, onde avaliamos apenas dois casos institucionais, de diferentes contextos, é possível observar a partir de uma leitura conjunta das análises várias convergências entre os processos de internacionalização e competências para os acadêmicos entrevistados.

A primeira análise, sobre às noções de Internacionalização demonstra avanços no campo teórico e sua relação com os atores que colocam os processos no contexto da prática. É notório que os acadêmicos entrevistados falam sobre a Internacionalização a partir de seus contextos nacionais, institucionais e experiências individuais. Na realidade brasileira foi possível identificar reflexões que abordam a Internacionalização de uma maneira ampla, com distintas perspectivas e noções de modelos. No contexto britânico, encontra-se também múltiplas perspectivas, destaca-se o viés dos acadêmicos em focar em aspectos de mobilidade, visto que essa é a realidade que experienciam em suas instituições.

Sobre as possibilidades e desafios dos processos de internacionalização, construiu-se a figura abaixo, relacionando as falas dos acadêmicos de ambos os contextos:

Figura 23 - Possibilidades e Desafios na perspectiva comparada – convergências Brasil e UK



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que há uma convergência de perspectivas nas respostas referentes às possibilidades da internacionalização. Questões como aprendizagem com outras culturas e contextos, formação e fortalecimento da comunidade acadêmica e trocas de conhecimentos estão presentes. Atenta-se que há uma conexão desses temas às políticas nacionais e internacionais de avaliação, visto que os acadêmicos citam os processos de internacionalização como potencializadores de melhores posições em rankings avaliativos. Morosini e Dalla Corte (2021) explicam que os rankings internacionais, apesar de seus distintos indicadores de avaliação, tendem a utilizar os critérios de internacionalização das instituições como fator de qualificação das IES.

Sobre classificações e rankings, o documento *Repensar a Educação: Rumo a um bem comum mundial?* (UNESCO, 2016), destaca que estas vem crescendo como uma tendência da Internacionalização da Educação Superior e o interesse na comparação da qualidade das instituições. Aponta-se para aspectos positivos dessas classificações, como as necessidades da sociedade e dos sujeitos que pretendem ingressar nas instituições receberem informações para realizarem suas escolhas, bem como promovem a transparência das informações e responsabilização de instituições. Todavia, o documento também aponta críticas, visto que os rankings “podem fazer com que universidades desviem sua atenção para longe do ensino e da responsabilidade social, e direcionar-se ao tipo de pesquisas científicas valorizadas por indicadores usados em exercícios de classificação” (UNESCO, 2016, p.57).

O texto ainda ressalta uma preocupação com a homogeneização da Educação, visto que ao definir um conjunto de indicadores para avaliação pode-se estimular transformações institucionais para atender apenas às demandas dos avaliadores, tornando as instituições padronizadas com standards internacionais e menos relevantes em seu contexto local. Ou seja, reforça-se aqui a importância de perspectivas como a Ioc e IaH, visto que ambas defendem a construção de pontes entre aspectos e necessidades locais com o global.

Uma boa posição em um ranking internacional reflete em possibilidades institucionais, visibilidade, captação de estudantes, acesso a maior volume de recursos, e, por consequência, maior possibilidade de parcerias. Dessa forma, há um imbricamento nos itens citados, visto que estes se desenvolvem de maneira conectada e dependente.

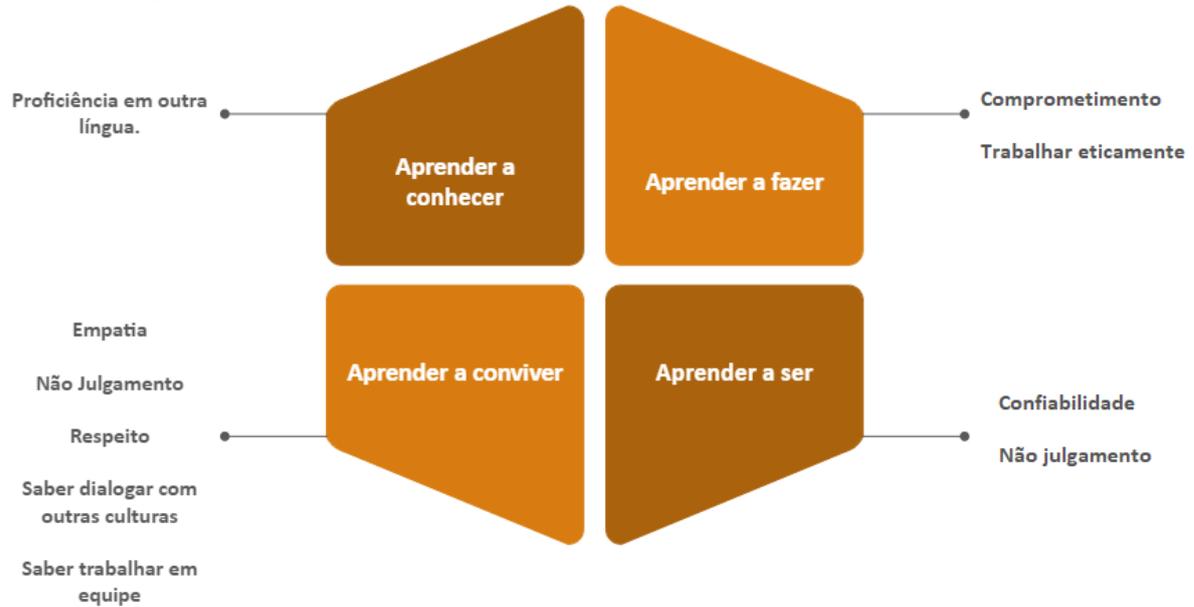
No que diz respeito aos desafios, há quatro convergências: (1) os problemas na articulação dos aspectos globais e locais, ou seja, trabalhar a internacionalização com ênfase nas duas perspectivas e não apagando o contexto local em prol do internacional. Também aparece a preocupação dos acadêmicos em relação a (2) desarticulação dos escritórios internacionais com os processos realizados pelos acadêmicos, refletindo numa distinção entre o que está sendo

produzido na (3) prática e o discurso de internacionalização institucional. E por fim, são levantadas as questões (4) linguísticas que podem dificultar a comunicação dos sujeitos. Noções importantes, que já fazem parte dos debates do campo teórico (Almeida *et al.*, 2018; Bellen & Jones, 2015; Knight 2003, 2007, 2011; Robson, 2015; De Wit, 2015; Hudzik, 2015; Leask, 2009, 2012, 2014), mas que precisam de maior aprofundamento no sentido de encontrar soluções que contribuam na superação destes problemas.

Observa-se que no campo dos desafios as diferenças institucionais e nacionais podem ser observadas nas falas dos acadêmicos. Por exemplo, no contexto brasileiro existe a preocupação com os critérios de avaliação das instituições, visto que eles resultam no acesso a recursos (de editais públicos) e podem levar a uma má interpretação de que para promover a internacionalização se faz necessário adotar modelos do exterior. Preocupação que não aparece no contexto britânico, talvez pelos acadêmicos estarem em uma reconhecida instituição do Global Norte, desse modo fazem parte de uma IES que orienta modelos de internacionalização, não tendo o mesmo tipo experiência que as instituições pertencentes ao Global Sul.

Há também uma preocupação dos acadêmicos brasileiros em relação a uma internacionalização que se volte apenas para a mercantilização da Educação Superior. Já no contexto britânico há a preocupação com políticas supranacionais, como o caso do BREXIT, que, como demonstrado no capítulo de análise do Reino Unido, gerará altas perdas financeiras e estudantes nas IES britânicas (COLON, *et al.*, 2021).

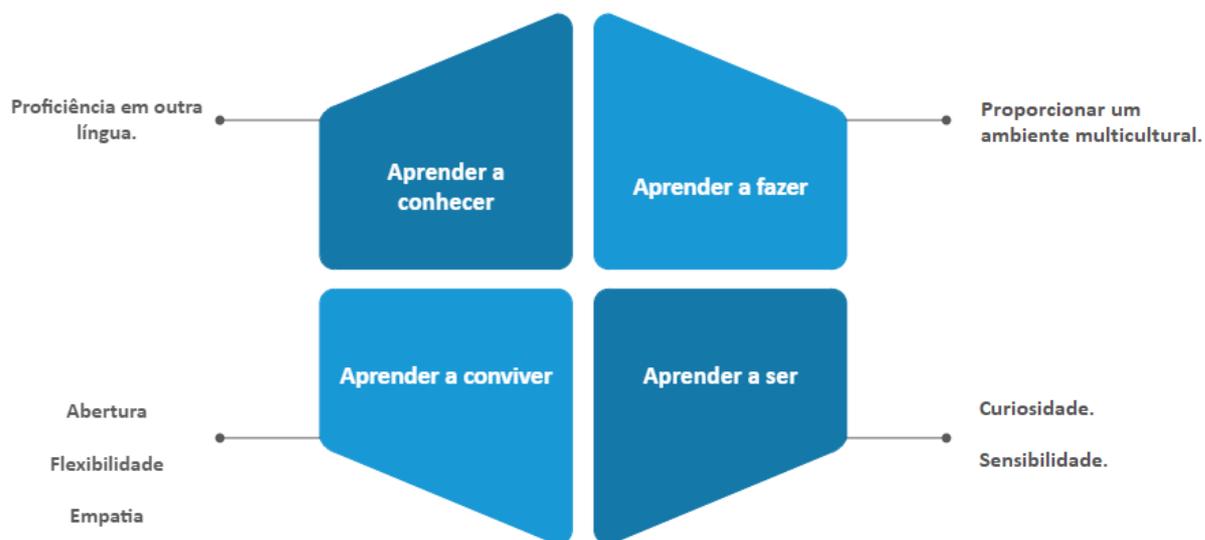
Em relação as competências, apontadas pelos acadêmicos no eixo das redes de pesquisa internacionais, foi possível identificar similaridades nas falas dos docentes entrevistados, estas são apresentadas na figura abaixo:

Figura 24 - Competências necessárias para trabalhar em redes internacionais Brasil + UK

Fonte: Dados da pesquisa.

Destaca-se que algumas similaridades foram encontradas a partir de inferências, ou seja, os acadêmicos apontaram sobre o tema ao longo das entrevistas, utilizando palavras diferentes, mas com o mesmo sentido de proposição. Esse caso pode ser encontrado no eixo aprender a fazer, onde entrevistados de ambos os contextos, apontam para a importância de itens como comprometimento na pesquisa e trabalhar eticamente. No mais, todos os acadêmicos destacam a necessidade de um domínio linguístico para estabelecer relações em redes. Além disso, a importância das competências relacionadas ao aprender a conviver: empatia, não julgamento, respeito, saber dialogar com outras culturas e trabalhar em equipe demonstram que a consolidação das redes de pesquisa depende de aspectos que vão para além das competências cognitivas e técnicas, que, tradicionalmente são colocadas no primeiro plano quando se trata da pesquisa científica.

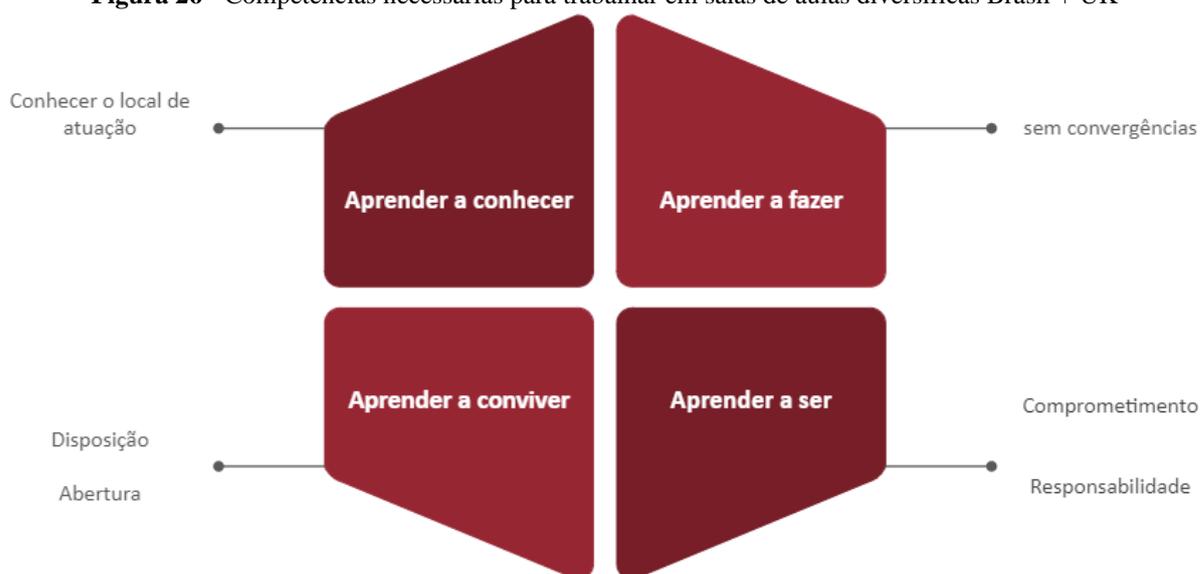
Figura 25 - Competências necessárias para trabalhar em salas de aulas diversificadas Brasil + UK



Fonte: Dados da pesquisa.

Aqui, novamente, se encontra a perspectiva de domínio linguístico citado, destaca-se que em ambos os contextos os professores trazem a importância de não apenas conhecer a outra língua, mas saber ministrar aulas na mesma, e no contexto brasileiro colocam ênfase na importância do inglês, mas também na necessidade dos acadêmicos aprenderem outros idiomas. No âmbito do ensino observa-se um maior número de convergências no aspecto relacionado ao aprender a conviver.

Figura 26 - Competências necessárias para trabalhar em salas de aulas diversificadas Brasil + UK



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação a extensão, aponta-se a importância de conhecer o local onde se trabalha, competência está que está presente nos quadros sobre competências globais apresentados no capítulo 4. Também se destaca que as competências presentes nos eixos aprender a conviver a aprender a ser demonstram a força e a necessidade de conseguir trabalhar de maneira coletiva no aspecto da extensão universitária.

Por fim, é possível observar que há similaridades nas competências necessárias para um bom pesquisador internacional, um bom professor de salas multiculturais e um bom extensionista. Contudo, observa-se que os contextos interferem na perspectiva dos docentes em relação as competências necessárias, o que faz sentido dentro da teoria de competências, que afirma um comportamento compreendido como competente em um contexto, não significa que será interpretado da mesma maneira em outra realidade. (CHANGNON; SPITZBERG, 2009).

8 CONCLUSÕES

A UNESCO (2016) afirma que um dos principais desafios da Educação Superior na contemporaneidade é atender a demanda global, que exige qualificação profissional, e, ao mesmo tempo a conservação de seu papel na formação *para e por meio* da pesquisa. A instituição discorre que o contrato social, existente entre as IES e sociedade, deve ser repensando levando em conta o contexto da globalização e o modelo de universidade que se busca para o futuro.

O futuro, tema recorrente e que vem ganhando destaque desde a ocorrência da crise sanitária promovida pelo contexto pandêmico, assim se torna fundamental refletir sobre qual modelo de sociedade e sistemas de educação deixaremos como legado. Qual modelo de universidade desejamos? Como a internacionalização da Educação Superior contribui para o desenvolvimento desse modelo? Quais competências estudantes e professores precisam desenvolver para responder a essas novas formas educar, trabalhar e viver em sociedade? De que forma superaremos as desigualdades criadas e aprofundadas pela crise instalada a partir da propagação do Covid-19? Talvez algumas das repostas a estes questionamentos se fazem presentes nos dados coletados pelos docentes entrevistados.

Para atender ao objetivo geral desta pesquisa, compreender as perspectivas de acadêmicos, de duas distintas instituições, do Global Norte e Global Sul sobre competências e internacionalização, analisou-se as noções de 14 professores/pesquisadores que concederam entrevistas para este trabalho. A partir da metodologia de ATD (MORAES & GALLIAZI, 2016), as entrevistas foram divididas em 4 eixos analíticos (1) perspectivas de internacionalização dos acadêmicos; (2) o trabalho dos acadêmicos em redes de pesquisa; (3) o ensino em salas de aula diversificadas; (4) extensão e sua relação com processos de internacionalização.

A partir dos resultados, no contexto brasileiro, observa-se domínio sobre o tema da internacionalização por parte dos acadêmicos, estes o relacionam aos contextos e áreas de conhecimento em que estão inseridos. Sobre as vantagens e desafios, há a relação entre teorias e perspectivas docentes, em especial no que diz respeito à adoção de práticas de internacionalização utilizando modelos de outras instituições e/ou regiões. Importante ressaltar que o caráter crítico apresentado pelos acadêmicos brasileiros vai ao encontro da perspectiva da pesquisadora Dr. Chrystal Mwangi, que em entrevista para Leal (2021), ressalta que ao não simplificar os desafios da Internacionalização, produz-se uma perspectiva crítica sobre o

campo, desconstruindo uma noção teórica e dominante de que os processos trazem apenas benefícios as instituições, em considerar as assimetrias, questões geopolíticas, sociais e econômicas e envolvem o tema. No questionamento sobre a pandemia de Covid-19, os entrevistados brasileiros demonstram preocupação com a (1) internacionalização pela mobilidade, (2) diminuição de recursos financeiros e falta de (3) políticas orientadoras no contexto educativo brasileiro.

No eixo da pesquisa, todos entrevistados brasileiros afirmam fazer partes de redes, em sua maioria com o Global Norte. Sobre suas vantagens destacam (1) novas possibilidades de aprendizagem com sujeitos de distintas regiões, (2) construção de novos conhecimentos; (3) reconhecimento de trabalhos de pesquisa. Sobre os desafios, destacam (1) recursos financeiros; (2) dificuldades de acesso e participação de editais; (3) necessidade de estudo e renovação constantes; (4) diferenças de ritmos de produção; (5) diferenças nos tempos acadêmicos; (6) questões linguísticas; (7) relevância social dos trabalhos desenvolvidos; e, por fim, (7) dificuldades na criação de vínculos entre os membros das redes. No que diz respeito as competências mais citadas para trabalhar em redes, o maior número de itens esteve presente nos pilares *aprender a ser e aprender a conviver*.

Em relação ao eixo do ensino, a caracterização dos estudantes feita pelos acadêmicos brasileiros é similar à presente no Censo da Educação Superior (2021) e aponta para o baixo número de estudantes de mobilidade. Destaca-se que os entrevistados assinalam a importância da valorização e ensino em outras línguas, não apenas o inglês, para promover a internacionalização. Acredita-se que este aspecto perpassa questões políticas, de valorização da língua portuguesa e se relaciona ao tema das Relações Internacionais. Como motivar estrangeiros a aprender a língua portuguesa? Como tornar nossas instituições mais atrativas e acolhedoras para estes estudantes? Esse quesito perpassa discussões sobre identidade, *soft power*, promoção da cultura e língua portuguesa. Sobre as práticas de integração dos professores, em relação a alunos de sala de aulas culturalmente diversas o item mais citado é a construção de atividades em grupos, indo ao encontro das características necessárias para professores trabalharem com a IaH apontadas por Stallivieri (2016). Em relação às competências, os acadêmicos apontam o maior número nos *pilares de aprender a ser e conhecer*.

No último eixo, sobre extensão universitária, os acadêmicos brasileiros as relacionam em sua perspectiva (1) teórica e (2) prática. Atentam para a compreensão da extensão como um compromisso social e tecem críticas à desvalorização deste pilar em muitas IES. Sobre as

competências para atuar na extensão, também citam, em sua maioria, aspectos voltados *ao aprender a ser e conviver*.

Sobre o segundo contexto analisado, britânico, os dados apontam que os docentes compreendem e dissertam sobre a complexidade do conceito de internacionalização. Todavia, focam em aspectos relacionados à mobilidade estudantil. Como vantagens dos processos de internacionalizam discorrem sobre: (1) aprender com outras perspectivas, (2) instituições mais acessíveis para todos os estudantes, (3) boa colocação em classificações institucionais. Os desafios apontados abordam o (1) acompanhamento e acolhimento dos estudantes internacionais, (2) questões de políticas supranacionais - caso do BREXIT; (3) dificuldade de comunicação e sobrecarga de trabalho docente.

Os entrevistados britânicos fazem parte de diversas redes de pesquisa, contudo não possuem conexões com América do Sul. Sobre as possibilidades de trabalhar em redes de pesquisas, destacam questões como (1) uso das tecnologias para aproximação de distintas regiões; (2) estímulo à criatividade; (3) compartilhamento de boas práticas, experiências e conexões. Sobre os desafios apontam para (1) problemas de comunicação; problemas organizacionais e logísticos; (2) aspectos voltados a relações interpessoais; e, por fim, (3) questões institucionais e financeiras. No aspecto das competências, observa-se a tendência de maior número de apontamentos no que diz respeito *aprender a conviver e aprender a ser*.

Em relação ao eixo III, os cursos apresentam características diferentes de estudantes. Todavia, observa-se alta taxa de estudantes internacionais na instituição analisada. Suas origens são variadas, mas em maioria pertencem à União Europeia e Ásia. No que diz respeito a interação dos estudantes, de diferentes backgrounds, apontam para desafios sociais, culturais e acadêmicos no estabelecimento dessas relações. Já sobre práticas para interações dos estudantes, destacam a utilização de atividades em grupos e dinâmicas de integração. Por fim, nas competências mais citadas, destacam questões do aprender a conhecer, como, por exemplo, compreender realidades e protocolos de conduta de outros países e habilidades linguísticas. Já sobre o aprender a fazer, os acadêmicos discorrem sobre a importância de ministrar aula em outras línguas e conseguir, apesar da flexibilidade, manter os níveis acadêmicos. Os aspectos mais citados foram os do aprender a *conhecer e aprender a ser*.

No que diz respeito a extensão, ou *Third Mission*, observa-se que esse é um processo em construção no Reino Unido, os docentes a apresentam como as conexões estabelecidas entre a universidade e comunidade local. Destaca-se que os acadêmicos relatam debates e conflitos em relação a perspectiva, principalmente no seu imbricamento com os processos de

internacionalização. Novamente, as competências mais citadas se enquadram nas perspectivas do aprender a conviver e aprender a ser.

Morosini (2021) discorre sobre a importância da construção de novos conceitos pela UNESCO, assim o *aprender a transformar-se* se torna fundamental para se refletir sobre o futuro. Nesse sentido, é possível observar que as respostas apresentadas pelos docentes auxiliam na reflexão do aprender a transformar-se, visto que as competências mais citadas ao longo do texto estão interligadas à constituição dos sujeitos e sua capacidade de se relacionar com os outros, ou seja, competências que podem refletir em transformações nos espaços que os sujeitos estão inseridos.

O aprofundamento sobre a compreensão de professores/pesquisadores com os temas abordados foi importante. No início desta pesquisa, acreditava-se na hipótese de que existia falta de clareza sobre as perspectivas de internacionalização em ambos os contextos, o que poderia impossibilitar um trabalho potente com a temática e a construção de alternativas para uma internacionalização. Contudo, tal perspectiva se modificou após a análise das entrevistas. Os relatos dos acadêmicos demonstram como políticas públicas, políticas e realidades institucionais, história dos sistemas de Educação Superior, situação pandêmica, construções individuais e coletivas, impactam diretamente na implementação de processos distintos de internacionalização. Bem como, os resultados indicam a importância de diferentes competências em cada contexto e realidade analisados (CHANGNON; SPITZBERG, 2009).

Um aspecto observado a partir da leitura final dos dados, foi que a intensificação das discussões sobre os processos de internacionalização no Brasil, e da noção de extensão universitária no Reino Unido, são paralelos e remontam ao início da década de 1990. É interessante pensar que, podemos aprender com modelos e práticas de internacionalização implementados no exterior, mas também podemos ensinar sobre a organização e modelos de universidade.

Os países da América Latina, incluso o Brasil, possuem ampla tradição nos debates sobre a extensão e seu papel na sociedade do conhecimento (NETO, 2011). Dessa maneira, os processos de internacionalização, intensificados pelo contexto pandêmico da Covid-19, abrem oportunidades para a formação de redes e apoio mútuo em relação as práticas que ocorrem em ambos os países. Tal noção se relaciona justamente às discussões sobre as transformações que devem acontecer no espaço educativo e o conceito de desenvolvimento humano sustentável defendido pela ONU - UNESCO (MOROSINI, 2021), retomando assim, a ideia da construção deste novo contrato social entre sociedade e IES.

Em relação as competências apresentadas pelos entrevistados, em todos os eixos analisados, em ambos os contextos, as competências mais citadas foram categorizadas nos aspectos do *aprender a ser e aprender a conviver*. As competências cognitivas, como, por exemplo, domínio do campo teórico, conhecimento linguístico, habilidades na escrita, conhecimento histórico da realidade de outros países, permanecem importantes e aparecem nas falas dos professores. Contudo, em todos os eixos, inclusive no eixo da pesquisa, onde por muitas vezes há uma tendência de pensar em aspectos apenas cognitivos, as competências socioemocionais e interculturais (nas quais se incluem as competências interculturais e globais) são fundamentais, afinal estas nos ensinam a estabelecer relações com o mundo – sociedade & meio ambiente.

Desta forma, se conclui reafirmando a importância dos processos de internacionalização no contexto da Educação Superior. Em sua conceituação, ora definida por Knight (2007), por De Wit et al. (2015), ou por Morosini (2019) para a América Latina, a noção de competências interculturais é colocada como parte integrante deste processo. As competências interculturais (também chamadas de globais), apresentadas por Hunter (2004; 2010), Changnon & Spitzberg (2009), Bird et al. (2010), UNESCO (2016; 2021), PISA (2018), Clemente & Morosini (2019), destacam a importância na interação dos sujeitos e na construção de relações adequadas dentro de determinados contextos.

A partir da análise das entrevistas, em ambos os contextos, e levando em consideração as realidades específicas, é possível observar a convergências de citações na construção de competências relacionadas aos eixos da UNESCO (2016) *aprender a ser e aprender a conviver*, perspectivas consideradas em risco, e que reforçam a importância de processos educativos que evoquem uma formação voltada para o *desenvolvimento sustentável* e o bem-estar comum (MOROSINI, 2021). Destaca-se a importância de os processos de internacionalização estarem atrelados a todos os eixos do contexto universitário, pois estes processos contribuem no desenvolvimento de competências fundamentais para pensarmos no futuro de nossas sociedades.

A internacionalização da Educação Superior é elemento chave para o desenvolvimento humano sustentável, visto que as competências do aprender a ser e conviver tornam-se centrais para os acadêmicos que participam desses processos. Encerra-se esta tese afirmando que foi possível observar o domínio dos entrevistados em relação ao campo da Educação Superior. Confirma-se a importância da análise de contexto e o cuidado com a adoção e modelos do exterior, que desconsideram as necessidades e os objetivos de cada instituição em internacionalizar. Leal (2021) aponta para a importância de sermos inovadores nas reflexões

sobre o campo da Internacionalização, principalmente no que diz respeito ao movimento de mudança social que promova a equidade nesses processos. Acredita-se que a análise aprofundada das competências mais citadas pelos professores demonstra o caminho para qual os processos de internacionalização precisam se desenvolver.

Obviamente, as competências relacionadas ao aprender a conhecer e fazer são importantes, mas o foco nas competências do aprender a ser e conviver se torna fundamental. Isso desconstrói estereótipos existentes dentro dos próprios processos de internacionalização, visto que os desenvolvimentos destas competências independem do posicionamento de rankings ou posicionam geográfica de países com quem se estabelece redes de pesquisa, mas sim está relacionado a aspectos internos, de disposição dos sujeitos de transformarem, estabelecerem relações e aprenderem com o outro. Como dito anteriormente, os eixos de competências mais citados demonstram a capacidade de transformar a realidade, produzindo análises críticas e permitindo o pensar em novas possibilidades para relações hegemônicas historicamente estabelecidas.

Destarte, defende-se que os estudos de internacionalização, tanto no contexto do Global Norte como no Global Sul, devam abordar mais os aspectos das competências do aprender a *ser, conviver e transformar-se*, com objetivo de analisar quais habilidades dentro de cada destes eixos são fundamentais para atender as demandas impostas por realidade e sociedade. E mais, é necessário analisar como essas competências estão sendo abordadas tanto nos processos de formação dos atores dos espaços universitários (gestores, professores e estudantes). Estabelecendo essas relações talvez seja possível, de fato, pensar em processos de internacionalização mais solidários, equitativos e menos assimétricos.

REFERÊNCIAS

- ABBA, M. J. **Límites y potencialidades para el desarrollo de una internacionalización de la educación superior necesaria:** estudio de caso de La UNILA (Brasil) y La ELAM (Cuba). 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.
- ALBIZU ONTANEDA, A. La internacionalización de la educación superior. Un recorrido conceptual. *In:* TANGELSON, G. (ed.). **Desde el Sur:** miradas sobre la internacionalización. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa, 2014. p. 83-104.
- ALEXIJEVICH, S. **A guerra não tem rosto de mulher.** São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- ALMEIDA, J.; ROBSON, S.; MOROSINI, M.; BARANZELI, C. Understanding Internationalization at Home: Perspectives from the Global North and South. **European Educational Research Journal**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 200-217, 2018.
- ALTBACH, P. G. Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización. *In:* GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION. **La educación superior en el mundo 3:** educación superior, nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social. Madrid: GUNI: Mundi-Prensa, 2008. p. 5-14.
- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. **Journal of Studies in International Education**, Thousand Oaks, v. 11, n. 3/4, p. 290-305, 2007.
- AVEIRO, T. M. M. **Uma análise do programa CAPES-COFECUB entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e o Comité Français D'evaluation de la Coopération Universitaire et Scientifique avec le Brésil como ferramenta de cooperação internacional.** 2016. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) - Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- BADLEY, G. Developing Globally-Competent University Teachers. *In:* THE TRANSFORMATION of Vocational Education and Training (VET) in the Baltic States: Survey of Reforms and Developments. [S. l.]: Springer, 2006. p. 149-166. (Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects, v. 4).
- BARANZELI, C. **Universidade e relações raciais:** a perspectiva de estudantes do curso de Direito sobre as políticas de cotas raciais na UFRGS. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- BARANZELI, C.; MOROSINI, M. C. Estado de Conhecimento e Internacionalização da Educação Superior: um levantamento dos trabalhos que abordam a temática da internacionalização em casa. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR, 5., 2017, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2017. p. 1681-1695.
- BARRET, M. *et al.* **Reference Framework of Competences for Democratic Culture.** Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. 1 v.

BEELEN, J. **Inaugural Lecture: A deeper dig into Global Learning**. Netherlands: The Hague University, 2018.

BEELEN, J. **Internationalisation at Home and how to internationalise the curriculum**. [Entrevista cedida a] HUERTA-JIMENEZ, C. S.; SANCHEZ, J. Netherlands: The Hague University, 2018.

BEELEN, J. La internacionalización en casa en el mundo: una comparación regional. *In*: MARTÍNEZ, L. D. P.; JIMÉNEZ DE PEÑA, C. H. **La internacionalización de la educación superior en América Latina y Europa: retos y compromisos**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2012. p. 162-183.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. *In*: CURAJ, A. *et al.* (ed.). **The European higher education area: between critical reflections and future policies**. Dordrecht: Springer, 2015. p. 67-80.

BIRD, A. Mapping the Content Domain of Global Leadership Competencies. *In*: MENDENHALL, M. E. *et al.* **Global leadership: research, practice, and development**. 3rd ed. [S. l.]: Taylor & Francis, 2017. cap. 4.

BIRD, A.; MENDENHALL, M.; STEVENS, M. J.; ODDOU, G. Defining the content domain of intercultural competence for global leaders. **Gender in Management**, [s. l.], v. 8, n. 25, p. 810-828, 2010.

BIRD, A.; ODDOU, G.; STEVENS, M. J. Assessing Global Leadership Competencies *In*: MENDENHALL, M. E.; *et al.* **Global leadership: research, practice, and development**. 3rd ed. [S. l.]: Taylor & Francis, 2017. cap. 5.

BISCHOFF, V. **As ações públicas de internacionalização da educação superior no Brasil e seu alinhamento com a Política Externa Brasileira no Governo Dilma Rousseff 2011-2014**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Estratégicos Internacionais) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

BORGES, F. A. F. Educação do indivíduo para o século XXI: o relatório Delors como representação da perspectiva da UNESCO. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 16, p. 12-30, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2018: notas Estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2019.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Secretaria de Governo da Presidência da República. **Relatório nacional voluntário sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável: Brasil 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. 76 p.

BRITISH COUNCIL. **Higher Education System of UK**. Disponível em: <https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/higher_education_system_of_uk.pdf>. Acesso em 10 de março de 2021.

CABRA TORRES, F. La evaluación y el enfoque de competencias: tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la universidad. **Revista Escuela de Administración de Negocios**, Bogotá, n. 63, p. 91-105, 2008.

CAPES. **Programa institucional de Internacionalização** - CAPES - PrInt. [S. l.]: CAPES, [2019].

CLARK, B. R.; NEAVE, G. **The encyclopedia of higher education**. Oxford: Pergamon Press, 1992. 2 v.

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. Competências Interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a Educação Superior. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 4, 2019. No prelo.

COLON, G. *et al.* **EU exit**: estimating the impact on UK higher education. Research report. Department for Education, Government Social Research. UK, 2021.

COUTINHO, S. M. V. *et al.* Redes acadêmicas para pesquisa e capacitação em meio ambiente e desenvolvimento sustentável: uma revisão crítica. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 15, n. 3, p.165-184, 2012.

CRES 2018. Declaração *Final* da *CRES 2018*. In: CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE, 3., 2018, Córdoba. **Anais [...]**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018. p. 1-12.

DE WIT, H. *et al.* **Internationalization of higher education**: Study. Brussels: European Union: European Parliament Committee on Culture and Education, 2015.

DOMENCH, P.; MARRONE, L.; WERNICKE, F. Internacionalización de la Educación Superior. Oportunidades y desafíos de una Universidad del siglo XXI: El caso de la Universidad Nacional de Avellaneda. In: TANGELSON, G. (ed.). **Desde el Sur**: miradas sobre la internacionalización. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa, 2014. p. 185-193.

DRAYTON, E.; WALTMANN, B. Will universities need a bailout to survive the COVID-19 crisis? UK: The Institute for Fiscal Studies, 2020.

DUTRA, Rogéria C. A.; AZEVEDO, Leonardo F. Programa “Ciência sem Fronteiras”: geopolítica do conhecimento e o projeto de desenvolvimento brasileiro. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 52, n. 2, p. 234-243, 2016

FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. Marcos regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores. **Revista Educação Em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 175-198, 2012.

FRANCO, S. R. K.; FRANCO, M. E. D. P. F.; LEITE, D. B. (org.). **Educação superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba**: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

GACEL-ÁVILA, J.; RODRÍGUEZ-RODRIGUEZ, S. **Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe**. [S. l.: s. n.], 2018.

GLOBAL COMPETENCE ASSOCIATES. **Global Competence Model**. Bethlehem, 2018. Disponível em: <https://globallycompetent.com/global-competence-model/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

GOERGEN, P. L. Competências Docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 6, n. 6, p. 1-9, 2000.

GONÇALVES, S. Internacionalização em casa: a experiência da ESEC. **Exedra**, [s. l.], p 139-166, 2006.

GRANJA, C. D.; CARNEIRO, A. M. O programa Ciência sem Fronteiras e a falha sistêmica no ciclo de políticas públicas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, jan./mar 2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive Internationalization: from concept to action**. Washington, DC: Nafsa, 2011.

HUNTER, B.; WHITE, G. P.; GODBEY, G. C. What does it mean to be globally competent? **Journal of Studies in International Education**, [s. l.], v. 3, n. 10, p. 267-285, 2006.

HUNTER, C. K.; HUNTER, W. D. **Worldwide Consensus Definition of Global Competence**. [S. l.]: Global Competence Associates, 2018. Disponível em: <https://globallycompetent.com/global-competence-model/>. Acesso: 28 out. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)**. Brasília: IBICT, [20--]. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 1 mar. 2018.

JONES, E.; REIFFENRATH, T. **Internationalisation at Home in practice**. [S. l.]: European Association for International Education, 21 ago. 2018. Disponível em: <https://www.eaie.org/blog/internationalisation-at-home-practice.html>. Acesso: 28 out. 2019.

KNIGHT, J. Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. *In*: DEARDORFF, D. K. *et al.* (ed.). **The SAGE handbook of international higher education**. London: Sage, 2012. cap. 2.

KNIGHT, J. Global: Moving From Soft Power to Knowledge Diplomacy. *In*: MIHUT, G.; ALTBACH, P. G.; WIT, H. (ed.). **Understanding Higher Education Internationalization: Insights from Key Global Publications**. Rotterdam: Sense Publishers, 2017. p. 381-382. (Global Perspectives on Higher Education).

KNIGHT, J. Internationalization: Concepts, complexities and challenges. *In*: FOREST, J. J.; ALTBACH, P. G. (ed.). **International handbook of higher education**. Dordrecht: Springer, 2007. p. 207-227.

KNIGHT, J. Updated Internationalization Definition. **International Higher Education**, Boston, v. 33, p. 2-3, 2003.

LEAL, F. G. Para além do discurso dominante sobre a internacionalização da educação superior: entrevista com Dr.a Chrystal George Mwangi, professora associada da faculdade de educação da

universidade de Massachusetts Amherst. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 7, p. e021035, 2021.

LEASK, B. **Internationalisation of the curriculum (IoC) in action: a guide**. [S. l.]: University of South Australia, July 2012. Disponível em: <http://ioc.global/wp-content/uploads/2017/06/IoC-brochure.pdf>. 2012. Acesso em: 12 out. 2016.

LEASK, B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. **Journal of Studies in International Education**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 205-221, 2009.

LEASK, B.; GAYARDON, A. Reimagining Internationalization for Society. **Journal of Studies in International Education**, [s.l.], July 2021.

LEITE, D. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do Ensino Superior Identidade, Docência e Formação**. Brasília, DF: Inep, 2000. p. 53-60.

LEITE, D. *et al.* Avaliação de redes de pesquisa e colaboração. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 291-312, 2014.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Avaliação e internacionalização da educação superior: quo vadis América Latina? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 763-785, 2012.

LIMA, F. M. R. **Vozes e contra vozes de um discurso universitário lusófono: cooperação internacional na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

LOURENÇO, M. Internationalizing teacher education curricula: opportunities for academic staff development. **On the Horizon**, [s. l.], v. 2, n. 26, p. 157-169, 2018.

LYNCH, K; CREAM, C.; MORAN, M.. Igualdade e justiça social: a universidade como local de luta. *In*: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (org.). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. cap. 26, p. 324-333.

MAUES, O. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe.1, p. 141-160, 2010

MENEGHEL, S.; AMARAL, J. Universidades internacionais na contracorrente. As propostas da UNILA e da UNILAB. **Universidades**, México, v. 67, n. 67, p. 25-40, 2016.

MESQUIATI, L. F. A educação superior no Reino Unido: expansão e internacionalização. **Revista eletrônica de educação**, São Carlos, v. 8, n. 1, p. 22-42, 2014.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijupe: Unijuí, 2016.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

MOROSINI, M. C. **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

MOROSINI, M. C. Internacionalização da Educação Superior em contextos emergentes: uma análise das perspectivas internacional, nacional e institucional. *In*: FRANCO, M. E. D. P. F.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. **Educação Superior em contextos emergentes**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2016. p. 61-80. (Série Ries/Pronex, v. 6).

MOROSINI, M. C. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 115-132, 2018.

MOROSINI, M. C. O desenvolvimento sustentável como cerne das proposições da UNESCO. **Revista UFSM**, Santa Maria. [2021]. No prelo.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 385-405, 2014.

MOROSINI, M. C. Qualidade da Educação Superior e Contextos Emergentes. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 385-405, 2014.

MOROSINI, M. C. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Brasília, DF: INEP, 2006. 6 v.

MOROSINI, M. C.; BARANZELI, C. Internacionalização em Casa – IaC e redes investigativas: Possibilidades segundo docentes brasileiros. *In*: FRANCO, S. R. K.; FRANCO, M. E. D. P.; LEITE, D. B. C. (org.). **Educação superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 269-288. (Série RIES/PRONEX, 7).

MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, M. G.; ANSELMO, A. Internationalization of higher education: perspective from the great South. **Creative Education**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 95-113, 2017.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: A Produção Recente em Teses e Dissertações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-27, 2017.

MOROSINI, M.C.; DALLA CORTE, M.G. Internacionalização da Educação Superior. *In*: MOROSINI, M.C (Org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

MORRISON, N. U.K. universities face financial loss as Brexit hits E.U. student numbers. **Forbes**, [s.l.], 9 Feb. 2021.

NILSSON, B. Internationalisation at home from a Swedish perspective: the case of Malmo. **Journal of Studies in International Education**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 27-40, 2003.

NOGUEIRA, J. M. **Internacionalização da Educação Superior no Brasil: políticas em dimensão nacional**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

NUNES, F. W. B. **O processo de internacionalização do ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal do Ceará**. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração e Controladoria) - Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

OECD. **Education at a Glance 2017**. [S. l.]: OECD Publishing, 2017.

OECD. **Trends Shaping Education 2016**. Paris: OECD Publishing, 2016.

OFFICE FOR STUDENTS. **What is the TEF?** [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/teaching/what-is-the-tef/>. Acesso em: 28 out. 2019.

OLIVEIRA, P. S. **Internacionalização da educação superior: um estudo de caso em instituições públicas de ensino superior do estado da Bahia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ONU. **Manual Para Parlamentos do PNUD - o papel dos parlamentos na implementação dos objetivos de desenvolvimento sustentável**. [S. l.: s. n.], 2017.

ONU. **Plataforma Agenda 2030**. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/>. Acesso em: 30 ago. 2019.

PÉREZ GÓMEZ, A. **Educação na Era Digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, A.; PERÉZ GRANADOS, L. Competencias Docentes En La Era Digital. La Formación Del Pensamiento Práctico. **Temas De Educación**, [s. l.], v. 1, n. 19, p. 67-84, 2013.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 11, p. 16 -19, 2000.

PHILLIPS, K. W. Que venham os diferentes! **Scientific American Brasil**, São Paulo, p. 40-55, 2015.

PROLO, I.; LIMA, M. C.; MONIZ, G. C. UNILA: a universidade como vetor da integração regional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-18, 2019.

ROSA, S. **Internacionalização universitária e interculturalidade: análise dos programas federais interuniversitários sul-sul durante a gestão Lula**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SCHARDONG, M. M. **Desafios à institucionalização da internacionalização na Universidade de Brasília**. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

SILVA, E. R. A.; PELIANO, A. M.; CHAVES, J. V. **AGENDA 2030 - ODS: metas nacionais dos objetivos de desenvolvimento sustentável**. [S. l.]: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018.

SORIANO, L. I. M. Educación y desarrollo sostenible al 2030: internacionalización de la formación docente en América Latina y el Caribe. In: GACEL-ÁVILA, J. **Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe: Balance regional y prospectiva**. [S. l.]: Universidad Nacional de Córdoba, 2018. p. 89-110.

SOUZA, I. C. D. de. **Internacionalização das instituições de ensino superior: impactos no corpo técnico-administrativo da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração) - Escola de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2015.

SPITZBERG, B. H.; CHANGNON, G. Conceptualizing intercultural competence. *In*: DEARDORFF, D. K. **The Sage handbook of intercultural competence**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009. cap. 1.

STALLIVIERI, L. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de EducaEducação do Cogeime**, Belo Horizonte, v. 26, n. 50, p. 15-36, 2017.

TALEB, N. N. **Pedophrasty, Bigotering, and Other Modern Scams**. [S. l.]: INCERTO, 20 Jun. 2018. Disponível em: <https://medium.com/incerto/pedophrasty-bigotering-and-other-modern-scams-c84bd70a29e8>. Acesso em: 2 jul. 2019.

TAVARES, C. S. **How to make FGV more attractive to international students: a consultancy project for AESP**. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão Internacional) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2017.

TEIXEIRA, L. I. L. **A internacionalização em Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Ceará na perspectiva institucional**. 2018. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília, DF: Unesco, 2015.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília, DF: Unesco, 2016.

VANZ, S. A. S.; STUMPF, I. R. C. Colaboração científica: revisão teórico-conceitual. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 42-55, 2010.

VERHINE, R. E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 603-619, 2015.

VERHINE, R. E.; FREITAS, A. A. S. M. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior Unicamp**, [s. l.], v. 3, n. 7, p. 16-39, 2012.

VONBUN, C.; OLIVEIRA MENDONÇA, J. L. de. Educação superior uma comparação internacional e suas lições para o Brasil. **Revista Ensino Superior Unicamp**, [s. l.], v. 3, n. 7, p. 16-39, 2012.

WALSH, S.; MANN, S. Doing reflective practice: a data-led way forward. **ELT Journal**, Oxford, v. 69, n. 4, p. 351-362, 2015.

YIN; R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – BRASIL

APÊNDICE B – APRESENTAÇÃO PESQUISA UK

'The globally competent academic: a comparative study between Brazil and the UK' -

The present Ph.D. proposal aims to understand the role of the academics in the internationalization universities processes. In face of the 21st-century challenges as climate changes; fast technological development; belief in alternative facts, the rise of nationalism, populism and presentism (Beelen, 2018) the Higher Education institutions need to shape a new Academic profile – teacher, researcher, and global leader citizen. This new type of professional needs to know how to produce intersections between isolated and collaborative work, connecting them to all institutional functions. Therefore, we propose the perspective of the Globally Competent Academic, an academic-leader-actor which relates to the three university missions, contributing to overcome the existing gaps between teaching, research and third mission with the support of different internationalization processes.

The main purpose of this research is to understand which global competencies are necessary to define the profile of this university professional. For this research, we understand Global Competencies as “having an open mind while actively seeking to understand cultural norms and expectations of others, leveraging this gained knowledge to interact, communicate and work effectively outside one’s environment” (Hunter, 2004, p. 130-131). Thus, we formulated the following research question: What sort of competencies does a global academic need to acquire/develop to promote better quality and more inclusive internationalization?

This is an exploratory-qualitative research with a non-probabilistic sample. This research can be classified as a case of study between Higher Education institutions in different contexts, (1) Global North and (1) Global South, which means that is an International Comparative Research. To respond the research question we will do interviews with academics, in both contexts, seeking discern differences and similarities. The group chosen to be recruited in the British context is composed by senior lecturers, lecturers, and readers. We defined this target group in function of being the closest to the one found in the Brazilian context. The academics will be recruited through appointments of colleagues of the field.

The research was constructed following the present steps: 1) Construction of a State of Art about Internationalization in Higher Education; 2) Development of a research protocol for academics in the UK, which after will be translated to Portuguese, to be applied with Brazilian academics; 3) Application of questionnaires to define the profile of the academics and semi-structured interviews to understand their perspectives about the theme; 4) Qualitative data analysis; 5) Build of a competency framework with the most cited competences by the interviewees; 6) Return of the framework to interviewees appreciation and additional comments; 7) Application of the same material in the Brazilian context; 8) Final framework with the perspectives of both contexts.

Regarding the questionnaire, this was produced with the purpose to draw a profile of the interviewees. It contains items such as age, gender, nationality, field of studies, experience abroad, no. and name of language spoken, etc. The semi-structured interviews were written taking into consideration the theoretical field of Higher Education and Internationalization. In addition, the table of competencies that will be presented to interviewees is based on the work of Bird (2012). About the data analysis methods we will use the Discursive Textual Analysis (Moraes e Galliazzi, 2015). This is organized around three stages: 1) unitarization, moment when the text will be break-up into sentences or units of meaning; 2) categorization; 3) metatext, the communication of the understandings acquired from the analysed discourses.

The results of this work will be published in my PhD thesis and after that used in papers in future publications (in Portuguese and English) to disseminate the knowledge produced.

References:

- Beelen, J. (2018) A deeper dig into global learning (inaugural lecture). The Hague: The Hague University of Applied Sciences.
 Hunter, W. (2004). Knowledge, skills, attitudes, and experiences necessary to become globally competent. UMI Dissertation Services.

References: BIRD, Allan. Mapping the Content Domain of Global Leadership Competencies. Mendenhall, Mark E., et al. Global Leadership 2E : Research, Practice, and Development, Routledge, 2012. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ncl/detail.action?docID=1092614>.
Moaes, R. and Galliazi, M. (2016). *Análise Textual Discursiva*.. Editora Unijuí.

APÊNDICE C – CARACTERIZAÇÃO ENTREVISTADOS UK

QUESTIONNAIRE

Global academic Profile in Internationalization of Higher Education

Research question: What sort of competencies does a global academic need to acquire / develop to promote better quality and more inclusive internationalization?

To help in the interview and clarifying the terms, for this research we understand Global Competences as “having an open mind while actively seeking to understand cultural norms and expectations of others, leveraging this gained knowledge to interact, communicate and work effectively outside one’s environment” (Hunter, 2004, p. 130-131). Based in this perspective, we created the “Global Competent Academic” definition: the academic-actor which with your global competences relates the three university missions, contributing to overcome the existing gaps between teaching, research and third mission with the support of internationalization processes.

Research subjects: Senior Lectures, Lecturers and Readers in the British Context

Interviewee Profile	
1. What is your age?	<p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> I prefer not answer this question</p>
2. Nationality:	
3. Ethnicity:	
4. Gender:	<p><input type="checkbox"/> Female</p> <p><input type="checkbox"/> Male</p> <p><input type="checkbox"/> Other:</p> <p><input type="checkbox"/> I prefer not to answer</p>
5. University level qualifications (undergraduate and post-graduate):	
6. Disciplinary Field / Field of Studies (E.g. Education; Medicine; Sociology)	
7. Have you ever had a mobility experience abroad for than more than 3 months?	<p><input type="checkbox"/> No</p> <p><input type="checkbox"/> Yes</p> <p>If yes, please specify the type of mobility experience and country:</p>

8. Mother Tongue	
9. No. and name of foreign language spoken	No. . Please specify which languages:
10. Academic position:	<input type="checkbox"/> Lecturer <input type="checkbox"/> Senior Lecturer`s <input type="checkbox"/> Reader <input type="checkbox"/> Other:
11. Professional academic experiences:	No. years
12. Teaching hours per week:	No. hours
13. Disciplines/Modules taught:	
14. On average, can you estimate the proportion of international students in your classes?	<input type="checkbox"/> Less than 10% <input type="checkbox"/> More than 10 to 25% <input type="checkbox"/> More than 25 to 50% <input type="checkbox"/> More than 50 to 75% <input type="checkbox"/> More than 75%
15. Please specify the nationalities and ethnicities most represented in your classroom:	<input type="checkbox"/> Argentina <input type="checkbox"/> Australia <input type="checkbox"/> Brazil <input type="checkbox"/> Bulgaria <input type="checkbox"/> Canada <input type="checkbox"/> Chile <input type="checkbox"/> China <input type="checkbox"/> Cyprus (EU) <input type="checkbox"/> France <input type="checkbox"/> Germany <input type="checkbox"/> Greece <input type="checkbox"/> Hong Kong, China <input type="checkbox"/> India <input type="checkbox"/> Ireland <input type="checkbox"/> Italy <input type="checkbox"/> Malaysia <input type="checkbox"/> Nigeria <input type="checkbox"/> Poland <input type="checkbox"/> Romania <input type="checkbox"/> Saudi Arabia <input type="checkbox"/> Singapore <input type="checkbox"/> Spain <input type="checkbox"/> South Africa <input type="checkbox"/> Thailand <input type="checkbox"/> United Kingdom <input type="checkbox"/> United States <input type="checkbox"/> Uruguay <input type="checkbox"/> Other. Specify:

Reference:

Hunter, W. (2004). Knowledge, skills, attitudes, and experiences necessary to become globally competent. UMI Dissertation Services.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS UK

– Interview Guidelines– Semi-structured interview

Title: The globally competent academic: a comparative study between Brazil and the UK

Research question: What sort of competencies does a global academic need to acquire / develop to promote better quality and more inclusive internationalization?

Research subjects: Senior Lectures, Lecturers and Readers in the British Context

Expected time: 30 – 35 min

- General Questions

Internationalisation Perception	1. What do you understand by internationalization of higher education? 1.2 Cite the three biggest gains and losses of this process
------------------------------------	---

<p>Understand which kind of activities the academics do in their research area;</p> <p>Analyse how the academic build and consolidate their relations with international academic pairs</p> <p>Identify which competences the interviewees defines as essentials to the work as international researcher.</p>	(A) Research	Networks Partnership	<p>1. What research projects do you work on?</p> <p>2. Are you part of any international research networks? What?</p> <p>3. What is the localization of your network partners?</p> <p>4. In which fields of knowledge are the networks related to?</p> <p>5. How were the first contacts established with overseas partners?</p>
		Research competences to work in international networks	<p>6. What competencies do you consider essential for a researcher working in international research networks?</p> <p>6.1. Please, choose 3 competences who defines your work in international research (list)</p> <p>6.2 How to develop these competences? How do you put them into practice?</p>

<p>Identify how does the academics face the challenges of work in diversified classrooms.</p> <p>Understand which practical activities the academics develop to promote the integration between students with different cultural backgrounds.</p> <p>Identify which competences the interviewees defines as essentials to the work with culturally diversified classes</p>	(B) Teaching	Personal definition of internationalization of the curriculum and at home	8. What do you understand as Internationalization of the Curriculum? and Internationalization at Home?
		Diversified classroom: possibilities and challenges Classroom practices	9. What is the profile of the kind of students that do you have in your classroom? 9.1 Economic – Educational – Social – Gender Profile 10. How do you characterize the interaction between international and domestic students? 10.1 Do you perceive any difficulties in this interaction? 10.2 Do implement specific teaching activities to tackle those difficulties\problem interactions? 10.3 What sort of pedagogic activities do you usually implement to maximize the interaction between international and domestic students?
		Academic Competences in culturally diversified classes	11. What sort of abilities does a global academic need to have to teach in a culturally classroom? 11.1 Please, choose 3 competences who defines your work in culturally diversified classrooms 11.1 How to develop these competences? How do you put them into practice?

	(C)	Global - Social Citenzenship	12. What do you understand as a Global Citizenship? 13. Do you take part in any volunteer activities for the benefit of the society?
--	------------	-------------------------------------	---

<p>Understand how the academics contributes with their knowledge to society beyond the research and teaching aspects.</p> <p>Identify which competences the interviewees defines as essentials to the work in the university Third Mission.</p>	<p>Third Mission (Extension)</p>		13.1 Of what sort?
		<p>Relation if the Third Mission</p>	<p>13. What do you understand as University Third Mission?</p> <p>14. In what sense do your professional responsibilities relate\ are part of the third university mission?</p> <p>14.1 Please, choose 3 competences who defines your work in University Third Mission.</p> <p>14.2 How to develop these competences? How do you put them into practice?</p>

Table 1. Competences Framework

<p>Business savvy</p> <p>Character</p> <p>Cross-cultural communication</p> <p>Empowering others</p> <p>Flexibility</p>	<p>Global mindset</p> <p>Inquisitiveness</p> <p>Interpersonal skills</p> <p>Leading change</p> <p>Managing communities</p>	<p>Organizational savvy</p> <p>Resilience</p> <p>Teaming skills</p> <p>Valuing people</p> <p>Vision and strategic thinking</p>
--	--	--

References: BIRD, Allan. Mapping the Content Domain of Global Leadership Competencies. Mendenhall, Mark E., et al. Global Leadership 2E : Research, Practice, and Development, Routledge, 2012. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ncl/detail.action?docID=1092614>.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS BRASIL

- Diretrizes para entrevistas - Entrevista semiestruturada

- Questões Gerais

<p>Perspectivas sobre internacionalização</p>	<p>1. O que você entende por internacionalização do ensino superior? 1.2 Cite as três vantagens e desvantagens deste processo 1.3 O que você entende como Internacionalização do Currículo? 1.4 O que você entende como Internacionalização em Casa?</p> <p>1.5 Como você acredita que a pandemia do Covid-19 impacta nos processos de internacionalização? Quais suas repercussões em suas práticas acadêmicas?</p>
--	--

Pesquisa

Objetivos das questões	<u>Tema</u>	Perguntas
<p>Compreender os tipos de atividades que os acadêmicos realizam em suas pesquisas;</p> <p>Analisar como os acadêmicos constroem e consolidam suas</p>	<p>Parcerias de Redes</p>	<p>1. Em que projetos de pesquisa você atua?</p> <p>2. Você faz parte de alguma rede internacional de pesquisa? Se sim, qual(is)?</p> <p>3. Em quais instituições estão seus parceiros de rede?</p> <p>4. Com quais campos do conhecimento as redes estão relacionadas?</p> <p>5. Como foram estabelecidos os primeiros contatos com parceiros estrangeiros?</p> <p>6. Quais desafios e possibilidades você enfrenta trabalhando em redes internacionais?</p>

relações com pares acadêmicos internacionais; Identificar quais competências os entrevistados definem como essenciais ao trabalho como pesquisador internacional.		
	Competências para um pesquisador trabalhar em redes internacionais	7. Quais competências você considera essenciais para um acadêmico trabalhar em redes internacionais de pesquisa? 7.1 Como você desenvolve (constrói) essas competências? Como você as coloca em prática?

- **Ensino**

Objetivos das questões	<u>Tema</u>	Perguntas
<p>Identificar como os acadêmicos enfrentam os desafios do trabalho em salas de aula diversificadas (foco da graduação)</p> <p>Entender quais atividades práticas os acadêmicos desenvolvem para promover a integração entre estudantes com diferentes origens culturais.</p> <p>Identificar quais competências os entrevistados definem como essenciais para o trabalho com classes culturalmente diversificadas</p>	<p>Sala de aula diversificada: possibilidades e desafios</p> <p>Práticas em sala de aula</p>	<p>10. Como você caracteriza seus alunos de graduação?</p> <p>10.1 Perfil econômico - educacional - social - de gênero</p> <p>11. Como você caracteriza a interação entre estudantes internacionais e nacionais? (ou de estudantes de culturas distintas da mesma cidade)</p> <p>1.1 Você percebe alguma dificuldade nessa interação?</p> <p>11.2 Você Implementa atividades de ensino específicas para lidar com esses problemas dificuldades / interações?</p> <p>11.3 Que tipo de atividades pedagógicas você costuma implementar para maximizar a interação entre estudantes culturalmente distintos?</p>
	<p>Competências Acadêmicas em classes culturalmente diversificadas</p>	<p>12. Que tipo de habilidades um acadêmico precisa desenvolver para ensinar em uma sala de aula culturalmente diversificada?</p>

		12.1 Como desenvolver essas competências? Como você os coloca em prática?
--	--	---

Extensão

<p>Compreender como os acadêmicos contribuem com seus conhecimentos para a sociedade além dos aspectos de pesquisa e ensino.</p> <p>Identificar quais competências os entrevistados definem como essenciais para o trabalho na Terceira Missão da universidade.</p>	<p>Papel acadêmico na extensão</p>	<p>13. O que você entende como extensão?</p> <p>14. Em que sentido suas responsabilidades profissionais se relacionam \ fazem parte da extensão universidade?</p> <p>15. Como os processos de internacionalização podem contribuir para a terceira missão da universidade?</p> <p>16. Que tipo de habilidades um acadêmico precisa ter para trabalhar na extensão?</p> <p>16.2 Como desenvolver essas competências? Como você os coloca em prática?</p>
---	---	---

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UK



Newcastle University
School of Education, Communication & Language Sciences

APPENDIX B

Participant Information Sheet

You are invited to take part in a research study entitled 'The globally competent academic: a comparative study between Brazil and the UK'. Before you decide to participate in this study, it is important that you understand why the research is being done and what it will involve. Please read this document carefully and ask any questions you may have before agreeing to take part in the study.

The study is conducted by Caroline Baranzeli, as part of their occasional PhD studies at Newcastle University and PhD studies at Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (Brazil). This research project is supervised by Professor Steve Walsh from the School of Education, Communication & Language Sciences at Newcastle University and Professor Marilia Costa Morosini from the School of Humanities at Pontificia Universidade Catolica do Rio Grande do Sul.

The purpose of this study is to understand and analyze what sort of competences a global academic needs to acquire/develop to promote the Internationalization of Higher Education with greater quality and inclusion. This is an exploratory-qualitative research with a non-probabilistic sample. This research can be classified as a case of study between Higher Education institutions in different contexts, (1) Global North and (1) Global South, which means that is an International Comparative Research. To respond the research question we will do interviews with academics, in both contexts, seeking discern differences and similarities You have been invited to take part in this study because of your experience in the fields of teaching and research, and because you were involved in a similar study with Dr. Alina Schartner. You will be one of approximately 18 people being interviewed for this work in the United Kingdom context (including senior lecturers, lecturers, and readers).

If you agree to take part in this study, you will be asked to respond to the profile questionnaire with some personal and academic data (age, nationality, gender, the field of work etc.). After that, you will be interviewed by the project research investigator in date and local most appropriate for you. The interview will last approximately 30-35 minutes, will be recorded and after that transcribed. After the data analysis, probably in September of 2019, the researcher will contact you to send a framework with all UK academics perspectives gathered together. You will be invited to give your considerations in the analysis, accepting or denying the present perspectives in the framework. In the end of the research (march of 2021) the researcher will contact you, by email, with the most relevant findings of the research. During the research period, if any work or article be published with the collected data, the researchers will send a copy of the text for you.

It is important to confirm that the researcher will not identify you by name (or in any other form that may be possible to) in any reports using information obtained from this interview, so your confidentiality as a participant in this study will remain secure. All responses you give or other data collected will be kept anonymous and confidential. If necessary, in the transcription of the data, the researcher will omit portions of the statements that are very personal and/or may reveal to the reader the identity of the respondent. The questionnaire forms and transcripts interviews will be stored in separate areas. The records of this study will be kept secure and private (state location). Furthermore, only the PhD student and her advisors will be allowed to access the originally collected data.

You are free to decide whether or not to participate. If you decide to participate, you are free to withdraw at any time without any negative consequences for you.

If you have any questions, requests or concerns regarding this research, please contact me via email at c.baranzeliz@newcastle.ac.uk; caroline.baranzeli@edu.pucrs.br or by telephone at +447394711247 (United Kingdom); +5551999353557 (Brazil).

This study has been reviewed and approved by the School of Education, Communication & Language Sciences Ethics Committee at Newcastle University (date of approval:.....)

Faithfully yours,

Caroline Baranzeli
PhD student

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UK (parte 2)



Newcastle University
School of Education, Communication & Language Sciences

APPENDIX C

Declaration of Informed Consent

- I agree to participate in this study, the purpose of which is to understand and analyze what sort of competences a global academic needs to acquire/develop to promote the Internationalization of Higher Education with greater quality and inclusion.
- I have read the participant information sheet and understand the information provided.
- I have been informed that I may decline to answer any questions or withdraw from the study at any point without penalty of any kind.
- I have been informed about the types of data, including personal data, that the researcher will elicit from me and for which purposes these data will be used. The lawful basis for processing my personal data is consent.
- I have been informed that data collection will involve the use of recording devices.
- I have been informed that all of my responses will be kept confidential and secure, and that I will not be identified in any report or other publication resulting from this research.
- I have been informed that the investigator will answer any questions regarding the study and its procedures. The investigator's email is c.baranzeli2@newcastle.ac.uk or caroline.baranzeli@edu.pucrs.br. And they can be contacted via email or by telephone on +447394711247 (United Kingdom); +5551999353557 (Brazil).
- I will be provided with a copy of this form for my records.

Any concerns about this study should be addressed to the School of Education, Communication & Language Sciences Ethics Committee, Newcastle University via email to ecls.researchteam@newcastle.ac.uk

Date	Participant Name (please print)	Participant Signature
------	---------------------------------	-----------------------

I certify that I have presented the above information to the participant and secured his or her consent.

Date	Signature of Investigator
------	---------------------------

APÊNDICE H – E-MAIL CONFIRMANDO APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA DA NEWCASTLE UNIVERSITY

From: Luke Coverdale <luke.coverdale@newcastle.ac.uk>
Sent: 04 December 2018 15:45
To: Carol Baranzeli (PGT) <C.Baranzeli2@newcastle.ac.uk>
Cc: Steve Walsh <steve.walsh@newcastle.ac.uk>
Subject: RE: Visiting Scholar Ethical Approval

Hello Carol, just to let you know that your ethics form has been approved so you can now continue with your work

Many thanks

Luke

Luke Coverdale
Finance and Operations Administrator

My working days are Tuesday, Wednesday and Thursday morning.

T: 0191 208 6628 | E: luke.coverdale@newcastle.ac.uk

A: School of Education, Communication and Language Sciences | Newcastle University | King George VI Building | Queen Victoria Road | Newcastle upon Tyne | NE1 7RU



APÊNDICE I – Carta de aprovação SIPESQ/PUCRS

SIPESQ
Sistema de Pesquisas da PUCRS

Código SIPESQ: 9813

Porto Alegre, 7 de janeiro de 2021.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A CONSTITUIÇÃO DO ACADÊMICO GLOBAL: PERSPECTIVAS DOCENTES EM DISTINTOS CONTEXTOS".

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br