

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

KAREN GRAZIELA WEBER MACHADO

**A MOBILIDADE ACADÊMICA VIRTUAL INTERNACIONAL: UM ESTUDO DE CASO A
PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE AS SUAS
EXPERIÊNCIAS**

Porto Alegre
2023

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

KAREN GRAZIELA WEBER MACHADO

**A MOBILIDADE ACADÊMICA VIRTUAL INTERNACIONAL: UM ESTUDO DE
CASO A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS
SOBRE AS SUAS EXPERIÊNCIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Escola de Humanidades, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Justin Cerveira
Kampff

Porto Alegre

2023

Ficha Catalográfica

M149m Machado, Karen Graziela Weber

A mobilidade acadêmica virtual internacional : um estudo de caso a partir das percepções dos estudantes universitários sobre as suas experiências / Karen Graziela Weber Machado. – 2023.

172 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff.

1. Internacionalização do Currículo. 2. Educação On-line. 3. Mobilidade Acadêmica Virtual Internacional. 4. Estudantes da Educação Superior. I. Kampff, Adriana Justin Cerveira. II. Título.

KAREN GRAZIELA WEBER MACHADO

**A MOBILIDADE ACADÊMICA VIRTUAL INTERNACIONAL: UM ESTUDO DE
CASO A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS
SOBRE AS SUAS EXPERIÊNCIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Escola de Humanidades, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Porto Alegre, 01 de março de 2023.

Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff
(Orientadora – PUCRS)

BANCA EXAMINADORA

Dra. Débora Conforto – PUCRS

Dra. Lucia Maria Martins Giraffa – PUCRS

Dra. Pricila Kohls dos Santos (UCB)

*Dedico esta tese, primeiramente,
A **Deus**, por me dar a vida e estar sempre comigo me abençoando,
iluminando e guiando para o melhor caminho!*

*Ao meu **marido** admirável “Diógenes”, meu primeiro e grande amor da minha vida,
Deus nos abençoou, por meio da nossa união, com o mais valioso presente que
temos em nossas vidas: a nossa **filha** abençoada “Yasmin”, linda, meiga,
doce, amorosa, inteligente, encantadora, carinhosa e maravilhosa!*

*Aos meus **pais** “Adê e Ivone”, por serem pessoas divinas, sábias, exemplares,
únicas, responsáveis, bondosas, amorosas, verdadeiras, confiáveis e
incríveis, que representam a minha base e o meu porto seguro!*

*Aos meus **irmãos** “Kelly e Ezequiel”, **afilhados** “Vinícius e Manuela” e **sobrinha**
“Alicia” por serem pessoas ímpares, generosas, valiosas, amáveis, honestas e
parceiras, meus grandes companheiros e verdadeiros amigos!*

*Sem dúvida, eu posso afirmar que eu sou uma das pessoas mais felizes do mundo
por ter saúde, uma família linda e maravilhosa e Deus presente
em todos os momentos da minha vida!*

AGRADECIMENTOS

Neste momento, registro a minha imensa gratidão a todos, que de alguma forma contribuíram me dando força, apoiando, incentivando e compartilhando informações, ideias e conhecimentos importantes, favorecendo a concretização deste processo de formação acadêmica e do desenvolvimento deste estudo tão importante, para a minha vida (pessoal, acadêmica e profissional). Assim sendo, registro meus agradecimentos a seguir.

Primeiramente agradeço a Deus por sempre estar presente em minha vida, me abençoando, iluminando, guiando os meus passos para o melhor caminho, concedendo-me oportunidades valiosas para construir aprendizagens, laços de amizade e uma vida melhor, tornando-a mais significativa e feliz ao longo do tempo.

À minha família, por todo amor, afeto, carinho, amizade verdadeira, inspiração, compreensão, paciência, força, preocupação, apoio, incentivo, confiança, alegria, generosidade e companhia, concedidos em todos os momentos da minha trajetória. Pois, estes fatores foram de fundamental importância, para me sentir forte e motivada o suficiente e desenvolver cada etapa relacionada aos meus estudos e as outras dimensões da minha vida.

À minha orientadora “Adriana Justin Cerveira Kampff”, por ser simplesmente meu anjo da guarda! Agradeço de todo coração por todo ensinamento, orientação, oportunidade, amizade, paciência e parceria no decorrer desses quatro anos vivenciados e relacionados ao período do doutorado. As suas contribuições foram fundamentais, para que se tornasse possível o meu desenvolvimento e a elaboração desta pesquisa.

Aos professores, colegas e servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), por todo comprometimento, partilha de informações, ideias e conhecimentos, dedicação, parceria, convivência e apoio durante a concretização da minha jornada acadêmica relacionada ao Doutorado.

Aos estudantes universitários que participaram e contribuíram para desenvolver e qualificar esse estudo.

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos, para o desenvolvimento dessa pesquisa.

À Banca de Qualificação do Projeto e de Defesa desta Tese de Doutorado, pelas orientações e contribuições relevantes, tanto para a qualificação do meu estudo, quanto para a minha qualificação acadêmica e profissional.

Por fim, finalizo os meus agradecimentos louvando a Deus pela vida, bênçãos, saúde, oportunidades, orientação, confiança, aprendizagens, força, amizade, relações interpessoais,

parcerias e colaborações obtidas para concretizar esse grande sonho que, inquestionavelmente, se trata de uma conquista muito preciosa e imensurável em minha vida!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

A presente tese insere-se na linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação e apresenta, como temática central, a Internacionalização do Currículo (IoC), bem como a Mobilidade Acadêmica Virtual. A pesquisa pretende responder a seguinte indagação: Quais as percepções dos estudantes de mobilidade acadêmica virtual internacional da PUCRS, acerca de suas experiências vivenciadas, no período de 2020 a 2021, que possibilitam qualificar o processo de mobilidade virtual internacional? Nesse sentido, apresenta como objetivo geral compreender as percepções de estudantes de mobilidade acadêmica virtual internacional da PUCRS, mediante suas experiências vivenciadas, no período de 2020 a 2021, que possibilitam qualificar o processo de mobilidade virtual internacional. Os objetivos específicos se referem a identificar o perfil dos estudantes que participaram do programa de mobilidade acadêmica virtual internacional; identificar as motivações e as expectativas dos estudantes, para participar de mobilidade virtual internacional; verificar os recursos tecnológicos utilizados no processo de mobilidade virtual internacional; averiguar os aspectos metodológicos adotados pelos professores, durante a mobilidade virtual internacional; sistematizar as contribuições/benefícios da mobilidade virtual internacional para a formação dos estudantes; apresentar alternativas que possibilitem qualificar o processo de mobilidade virtual internacional. A metodologia adotada para alcançar os objetivos propostos deste estudo é de caráter qualitativo, realizada por meio de estudo de caso. Os sujeitos de pesquisa se referem a estudantes de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado) da PUCRS e de universidades do exterior, com as quais a PUCRS tem convênio de mobilidade virtual, que, no segundo semestre de 2020 e no primeiro e segundo semestre letivo de 2021, realizaram disciplinas, por meio da mobilidade virtual internacional. A coleta dos dados foi desenvolvida por intermédio de um questionário on-line, contendo questões abertas e fechadas. Para tratamento das informações, foi utilizado o método de Análise Textual Discursiva. A fundamentação teórica do estudo ocorre à luz de autores, como Beelen e Jones (2015), Kampff (2019), Knight (2020), Moran (2018), Leask (2015), Morosini (2019), Cerigatto (2018), dentre outros. Por fim, espera-se que a elaboração desta pesquisa possa contribuir de maneira significativa para apresentar os pontos positivos e negativos que emergiram da análise por meio da experiência revelada pelos estudantes, sendo uma possibilidade de se tornar instrumento valioso, por inspirar as instituições de Educação Superior a refletir e discutir sobre os desafios a serem enfrentados no planejamento das ações envolvidas no processo de mobilidade acadêmica virtual internacional.

Palavras-chave: Internacionalização do Currículo. Educação On-line. Mobilidade Acadêmica Virtual Internacional. Estudantes da Educação Superior.

ABSTRACT

This thesis is part of the line of research Training, Policies and Practices in Education and presents Curriculum Internationalization (IoC) as its central theme, as well as Virtual Academic Mobility. The research intends to answer the following question: What are the perceptions of students of international virtual academic mobility at PUCRS about their experiences in the period 2020 and 2021 that make it possible to qualify the process of international virtual mobility? In this sense, it presents as a general objective to understand the perceptions of students of international virtual academic mobility at PUCRS about their experiences in the period of 2020 and 2021 that make it possible to qualify the process of international virtual mobility. Specific objectives refer to identifying the profile of students who participated in the international virtual academic mobility program; identify students' motivations and expectations to participate in international virtual mobility; verify the technological resources used in the international virtual mobility process; to verify the methodological aspects adopted by the professors during the international virtual mobility; systematize the contributions/benefits of international virtual mobility for student training; to present alternatives that make it possible to qualify the process of international virtual mobility. The methodology adopted to achieve the proposed objectives of this study is of a qualitative nature, carried out through a case study. The research subjects refer to undergraduate and graduate students (master's and doctorate) at PUCRS and universities abroad, with which PUCRS has a virtual mobility agreement, that in the second half of 2020 and in the first and second semester of 2021 held courses, through international virtual mobility. Data collection was developed through an online questionnaire, containing open and closed questions. To process the information, the Discursive Textual Analysis method was used. The theoretical foundation of the study takes place in the light of authors such as Beelen and Jones (2015), Kampff (2019), Knight (2020), Moran (2018), Leask (2015), Morosini (2019), Cerigatto (2018), among others. Finally, it is expected that the elaboration of this research can significantly contribute to present the positive and negative points that emerged from the analysis through the experience revealed by the students, being a possibility of becoming a valuable instrument to inspire Higher Education institutions to reflect and discuss the challenges to be faced, in the planning of the actions involved in the international virtual academic mobility process.

Keywords: Curriculum Internationalization. Online Education. International Virtual Academic Mobility. Students of Higher Education.

RESUMEN

Esta tesis se enmarca en la línea de investigación Formación, Políticas y Prácticas en Educación y presenta como tema central la Internacionalización Curricular (IoC), así como la Movilidad Académica Virtual. La investigación pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de movilidad académica virtual internacional en PUCRS acerca de sus experiencias en el período entre 2020 y 2021 que permiten calificar el proceso de movilidad virtual internacional? En ese sentido, se presenta como objetivo general comprender las percepciones de los estudiantes de movilidad académica virtual internacional en PUCRS acerca de sus experiencias en el período entre 2020 y 2021 que permitan calificar el proceso de movilidad virtual internacional. Los objetivos específicos se refieren a identificar el perfil de los estudiantes que participaron en el programa de movilidad académica virtual internacional; identificar las motivaciones y expectativas de los estudiantes para participar en la movilidad virtual internacional; verificar los recursos tecnológicos utilizados en el proceso de movilidad virtual internacional; verificar los aspectos metodológicos adoptados por los profesores, durante la movilidad virtual internacional; sistematizar los aportes/beneficios de la movilidad virtual internacional para la formación de estudiantes; presentar alternativas que permitan calificar el proceso de movilidad virtual internacional. La metodología adoptada para lograr los objetivos propuestos de este estudio es de carácter cualitativo, llevado a cabo a través de un estudio de caso. Los sujetos de investigación se refieren a estudiantes de grado y posgrado (maestría y doctorado) de PUCRS y universidades del exterior, con las que PUCRS tiene convenio de movilidad virtual, que en el segundo semestre de 2020 y en el primer y segundo semestre de 2021 realizaron cursos, a través de movilidad virtual internacional. La recolección de datos se desarrolló, por intermedio de un cuestionario en línea, que contiene preguntas abiertas y cerradas. Para procesar la información se utilizó el método de Análisis Textual Discursivo. La fundamentación teórica del estudio se da a la luz de autores como Beelen y Jones (2015), Kampff (2019), Knight (2020), Moran (2018), Leask (2015), Morosini (2019), Cerigatto (2018), entre otros. Finalmente, se espera que la elaboración de esta investigación pueda contribuir significativamente a presentar los puntos positivos y negativos que surgieron del análisis, mediante la experiencia revelada por los estudiantes, siendo una posibilidad de convertirse en un instrumento valioso, para inspirar a las instituciones de Educación Superior a reflexionar y discutir con respecto a los desafíos a ser enfrentados, en la planificación de las acciones involucradas en el proceso de movilidad académica virtual internacional.

Palabras clave: Internacionalización Curricular. Educación en línea. Movilidad Académica Virtual Internacional. Estudiantes de Educación Superior.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas do desenvolvimento do estudo.....	27
Figura 2 – A IoC e a formação do indivíduo em 3 estágios.....	32
Figura 3 - As dimensões da competência global.....	50
Figura 4 - As seis gerações históricas da EaD.....	57
Figura 5 - Tipos de tecnologias segundo suas aplicações na educação.....	62
Figura 6 - Tipos de avaliação da aprendizagem.....	67
Figura 7 - Mapa estratégico da PUCRS para o período de 2016-2022.....	86
Figura 8 - Campus da PUCRS.....	87
Figura 9 - Alternativas para qualificar o processo de mobilidade acadêmica virtual internacional.....	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos estudantes de mobilidade virtual: idade, sexo e atividade laboral	98
Tabela 2 - Perfil dos estudantes de mobilidade virtual: nacionalidade e idioma.....	99
Tabela 3 - Localização geográfica (país) dos colegas dos estudantes	100
Tabela 4 - Formação acadêmica na IES de origem	101
Tabela 5 - Formação acadêmica na IES de mobilidade virtual	102
Tabela 6 - Experiência anterior de mobilidade virtual	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas de busca e seleção de produções científicas publicadas no banco de dados da BDTD e da SciELO (Brasil).....	34
Quadro 2 – Etapas de busca e seleção de produções científicas publicadas no banco de dados da BDTD e da SciELO (Brasil).....	35
Quadro 3 – Etapas do Estado do Conhecimento	35
Quadro 4 - As quatro dimensões da competência global	49
Quadro 5 - Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida	51
Quadro 6 - Concepções de aprendizagem e de avaliação	68
Quadro 7 - Definição de internacionalização	70
Quadro 8 - Internacionalização da Educação Superior – conceitos e autores.....	70
Quadro 9 - Mudanças em razões que movem a internacionalização	72
Quadro 10 - Modelos de internacionalização da Educação Superior.....	74
Quadro 11 - Tipos de mobilidade virtual	76
Quadro 12 - As vantagens da Mobilidade Virtual	76
Quadro 13 - Programa eMOVIES	79
Quadro 14 - Programa Americarum Mobilitas	80
Quadro 15 - Programa de mobilidade virtual com a Universidade Pedagógica de Maputo ...	81
Quadro 16 - As atribuições do Escritório de Cooperação Internacional da PUCRS	83
Quadro 17 - Diretrizes e objetivos estratégicos da PUCRS	86
Quadro 18 - A constituição do campus da PUCRS.....	87
Quadro 19 - Objetivos e questões de pesquisa.....	89
Quadro 20 - ATD: a organização das informações textuais em torno de quatro focos.....	94
Quadro 21 - Expectativas dos estudantes em relação à mobilidade virtual internacional	110
Quadro 22 - Justificativas dos acadêmicos sobre a concretização das suas expectativas	112
Quadro 23 – Relato dos estudantes sobre o atendimento parcial de suas expectativas	113
Quadro 24 - Argumentos dos estudantes sobre a impossibilidade ou dúvida em relação à indicação de disciplina, ou curso de mobilidade virtual internacional.....	115
Quadro 25 - Nível e meio de comunicação utilizado pelos acadêmicos com os colegas e/ou professor	131
Quadro 26 - Carência de experiência de interação entre professor e estudantes de mobilidade virtual.....	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Fatores motivacionais	109
Gráfico 2 – Atendimento de expectativas dos estudantes	111
Gráfico 3 - Indicação de disciplina ou curso de mobilidade virtual internacional	114
Gráfico 4 - O uso das tecnologias digitais na prática pedagógica	117
Gráfico 5 - Ambientes virtuais de aprendizagem na mobilidade acadêmica virtual internacional	118
Gráfico 6 - Níveis de familiarização com as plataformas de AVA e tecnologias	120
Gráfico 7 - Grau de concordância em relação ao AVA e aos recursos digitais.....	122
Gráfico 8 - Avaliação da qualidade do suporte das IES de destino e de origem.....	124
Gráfico 9 - A organização das atividades acadêmicas de mobilidade virtual	125
Gráfico 10 - Nível de interação entre o professor e os estudantes nas aulas	126
Gráfico 11 - Nível de desenvolvimento de atividades em grupo e individualmente.....	128
Gráfico 12 - Nível de comunicação dos acadêmicos com os colegas e/ou professor.....	129
Gráfico 13 - Nível de comunicação dos acadêmicos com os colegas e/ou professor.....	130
Gráfico 14 - Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem na mobilidade virtual	134
Gráfico 15 - Habilidades desenvolvidas pelos estudantes na mobilidade virtual internacional	138

LISTA DE SIGLAS

ARCS - Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação

ATD - Análise Textual Discursiva

AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD-ROM - Compact Disc Read Only Memory

CEP - Comitês de Ética em Pesquisa

CNS - Conselho Nacional de Saúde

COLUMBUS - Associação de universidades da Europa e América Latina

Conep - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

COVID-19 - Doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2)

EaD - Educação a Distância

ECG - Educação para Cidadania Global

eMOVIES - Espaço de Mobilidade Virtual no Ensino Superior

FAUBAI - Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais

FAMECOS - Escola de Comunicação, Artes e Design

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

GCUB - Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras

GeTIPE - Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência estudantil

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IeC - Internacionalização em Casa

IES - Instituições de Educação Superior

IESALC - Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IoC - Internacionalização do Currículo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LMS - Learning Management System ou Sistema de Gestão de Aprendizagem

MAV - Mobilidade Acadêmica Virtual

MEC - Ministério da Educação

MIPP - Mobilidade Internacional de Programas e Provedores

MOOCs - Massive Open On-line Courses

MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

NAFSA - Associação de Educadores Internacionais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODUCAL - Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe

OECD - The Organisation for Economic Co-operation and Development

ONG - Organização Não-Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

OUI - Organização Universitária Interamericana

PDF - Portable Document Format

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPT - Microsoft PowerPoint

PROPESQ - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SciELO - Scientific Electronic Library On-line

SIPESQ - Sistema de Pesquisas da PUCRS

SMS - Short Message Service

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TSI - Tecnologias da Sociedade da Informação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UEE - Unidade Educacional Eletiva

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNNOBA - Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires

USP - Universidade de São Paulo

WEB - Designação comum da rede mundial de computadores na internet (redução de world wide web), que permite a interligação de documentos e recursos e a obtenção de informação sob a forma de hipertexto, integrando vários serviços.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
1.1	PERCURSO PESSOAL	18
1.2	DELIMITAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA.....	20
1.3	A JUSTIFICATIVA, O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DE PESQUISA	24
2	ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	30
2.1	CATEGORIA 1: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	36
2.2	CATEGORIA 2: O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	41
2.3	CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO REALIZADO	46
3	REFERENCIAL TEÓRICO	48
3.1	COMPETÊNCIAS EXIGIDAS NO MUNDO GLOBALIZADO	48
3.2	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO ON-LINE.....	54
3.2.1	Os processos de ensino e de aprendizagem na Educação on-line.....	60
3.2.2	Avaliação na Educação on-line.....	66
3.3	INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	69
3.3.1	Conceitos de Internacionalização	70
3.3.2	Razões para a Internacionalização.....	71
3.3.3	Modelos de Internacionalização	74
3.4	MOBILIDADE ACADÊMICA VIRTUAL INTERNACIONAL.....	74
3.4.1	Mobilidade Acadêmica Virtual na PUCRS	78
3.4.2	Os Programas de Mobilidade Acadêmica Virtual.....	79
3.4.2.1	Programa eMOVIES	79
3.4.2.2	Programa Americarum Mobilitas	80
3.4.2.3	Programa de mobilidade virtual com a Universidade Pedagógica de Maputo.....	81
3.4.3	O Escritório de Relações Internacionais da PUCRS.....	82
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	84
4.1	CENÁRIO DA PESQUISA.....	85

4.2	SUJEITOS DA PESQUISA	88
4.3	OPERACIONALIZAÇÃO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	88
4.3.1	Questionário	92
4.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	93
4.5	ASPECTOS ÉTICOS DE PESQUISA	95
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	97
5.1	CATEGORIA 1 – O PERFIL, A FORMAÇÃO ACADÊMICA E O GRUPO DE ESTUDANTES.....	97
5.2	CATEGORIA 2 – MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS	108
5.3	CATEGORIA 3 – RECURSOS TECNOLÓGICOS/LMS.....	116
5.4	CATEGORIA 4 – DINÂMICA PEDAGÓGICA.....	123
5.5	CATEGORIA 5 – PROCESSO PEDAGÓGICO: APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS GLOBAIS	136
5.6	CATEGORIA 6 – QUALIFICAÇÃO DA MOBILIDADE ACADÊMICA VIRTUAL INTERNACIONAL.....	142
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
	REFERÊNCIAS.....	153
	APÊNDICE A.....	162
	APÊNDICE B.....	163
	APÊNDICE C.....	169
	ANEXO A	170

1 INTRODUÇÃO

Esse capítulo tem por objetivo apresentar a introdução, de maneira clara e objetiva, por meio de subcapítulos. O subcapítulo 1.1 aborda o percurso pessoal, seguido pelo subcapítulo 1.2 que trata da delimitação e contextualização da temática; por fim, o subcapítulo 1.3 apresenta a justificativa, o problema e os objetivos de pesquisa.

1.1 PERCURSO PESSOAL

Venho trabalhando no campo da Educação aproximadamente há duas décadas. O marco inicial foi a entrada, por meio de estágios considerados não obrigatórios, durante o processo de formação em Educação Física na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), realizados em duas instituições escolares com diferentes modalidades educativas (Educação Infantil e Ensino Fundamental no âmbito da Educação de Jovens e Adultos). Além do desenvolvimento desses dois estágios, realizei estágio obrigatório referente à Educação Física escolar no contexto dos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir disso, sempre estive envolvida com questões destinadas à Educação sob diferentes perspectivas: como profissional concursada, atuando em escolas de redes municipais com estudantes dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e, mais tarde, como pesquisadora, por ocasião da realização dos cursos de Mestrado e de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência estudantil (GeTIPE); como avaliadora de estudos submetidos para o periódico *Educação por Escrito* da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e para a revista *Educação em Foco*, a qual é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Além da atuação como docente em escolas municipais e avaliadora em periódicos científicos, soma-se o estágio docente realizado na disciplina de Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, ofertada para os acadêmicos do curso de Pedagogia, durante o período de Doutorado em Educação no PPGEdu da PUCRS; a graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), as especializações em Pedagogias do corpo e da Saúde na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Mídias na Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), em Informática Instrumental para Professores da Educação Básica na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entre outros.

Desde o início, o trabalho no contexto institucional escolar, com estudantes e professores, revelou-se complexo e desafiador, pois o espaço educacional era marcado por diferentes concepções e interesses entre os atores envolvidos. Com a minha inserção em estágios docentes percebi, que seria um grande desafio propor formas de aprendizagem efetivas para as novas gerações de estudantes presentes no espaço escolar, já que uma parte considerável dos sujeitos se demonstrava desmotivada, desinteressada e insatisfeita por estar neste ambiente.

Desde essa perspectiva, preocupada com a qualidade da educação, bem como com os serviços a serem prestados no ambiente escolar, estrategicamente o ponto de partida adotado foi ouvir, principalmente, os estudantes, acerca do que esperavam das aulas nas unidades educativas, em que estava trabalhando. Recordo que a maioria dos discentes disse terem necessidade e interesse de dialogar mais e aprender conteúdos importantes, terem aulas divertidas, prazerosas, e oportunidade de usar diferentes tecnologias digitais e mídias.

Considerando os relatos dos estudantes, busquei planejar as aulas, de modo que se tornassem o mais atraente possível, visando despertar maior interesse em participar ativamente das atividades propostas. Além disso, procurei participar de diversos tipos de formações docentes para me atualizar e aprender a como trabalhar melhor com as diferentes tecnologias e mídias nas instituições escolares, objetivando estimular mais os estudantes a desenvolverem a curiosidade e a vontade de aprender.

Em virtude disso, cabe ressaltar que Santos e Giraffa (2017) mencionam que a instituição educativa é um espaço de interação, onde pode se tornar também um espaço de inovação, de experimentação de novos caminhos e de novas possibilidades. Entretanto, não é necessário que seja desfeito tudo o que a instituição propõe, mas é preciso agregar ao currículo atividades que estimulem os estudantes à pesquisa e à busca pelo conhecimento.

Por meio das experiências que tive no contexto da Educação presencial, enquanto professora em escolas da Educação Básica e no decorrer da realização do estágio em docência, por intermédio da disciplina de Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, ofertada para os discentes do curso de graduação em Educação da PUCRS, foi possível, por intermédio das práticas pedagógicas incentivar o desenvolvimento da reflexão, do diálogo, da curiosidade, da pesquisa e da busca pelo conhecimento incluindo diversas ferramentas tecnológicas.

Em relação aos recursos tecnológicos, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dos Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, de 1998, há mais de duas décadas, já abordava que as instituições educacionais devem aproveitar as vantagens e o potencial das tecnologias digitais, zelando pela qualidade e mantendo níveis elevados nas práticas e resultados da educação. Desta forma, as instituições

educativas podem considerar as diversas possibilidades de utilização das tecnologias, adaptando-as, conforme as necessidades e os interesses da instituição de educação, contribuindo para a modernização de seu trabalho.

Diante das questões apontadas, posso afirmar que a minha trajetória acadêmica e a profissional contribuíram para que os estudos elaborados, com o fim à concretização do Mestrado (MACHADO, 2019) e do Doutorado (MACHADO, 2023), abordassem questões vinculadas às tecnologias digitais, às quais se relacionaram com a possibilidade de promover a internacionalização, visando favorecer melhorias na qualidade da Educação Superior. Este nível educativo foi escolhido pelo fato de pretender atuar futuramente como professora-pesquisadora, neste contexto ainda não experienciado profissionalmente.

Nesse contexto, em relação às temáticas salientadas, Machado (2019) relata que relacioná-las pode ser uma possibilidade para a universidade inovar, de modo a complementar o processo de ensino e de aprendizagem na formação dos estudantes universitários, permitindo assim a conexão e a internacionalização estudantil, preparando-os para o desenvolvimento das suas capacidades, a fim de que possam lidar com os desafios apresentados na atualidade, em um mundo cada vez mais globalizado.

Pode-se observar que, desde o período do Mestrado, sigo mobilizada pela temática das tecnologias digitais e pela internacionalização na Educação Superior. Isso proporcionou que essa temática fosse ampliada e aprofundada nos estudos ao longo da etapa de doutoramento, no PPGEdU da PUCRS. Desta forma, posso alegar que durante os cursos de Mestrado e de Doutorado foram realizadas muitas leituras e debates; o que possibilitou, assim, a expansão de horizontes epistemológicos, de novas indagações, e o aprofundamento de conhecimentos relevantes referente a essa temática que poderá contribuir no processo de formação acadêmica e profissional de diversas pessoas (profissionais da educação e acadêmicos).

1.2 DELIMITAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA

Nesse momento, tendo a pretensão de focar em questões voltadas ao desenvolvimento desta Tese de Doutorado, convém salientar referente às tecnologias que, segundo Cerigatto, (2018a) surgiram ao longo da história inúmeros modelos, assim como infraestruturas de comunicação e do ciberespaço, que caracterizaram distintas fases tecnológicas. Nesse cenário, o telefone, a televisão, as fitas cassetes são alguns exemplos de inovações tecnológicas para cada época. O filme de acetato (analógico), a título de exemplo, é considerado o primeiro meio

audiovisual que incluiu conceitos de armazenamento e distribuição. A televisão possibilitou minimamente a participação do telespectador, de maneira que pudesse decidir o que assistir.

Dessa forma também a autora mencionada aponta que, neste período histórico, as pessoas vivem imersas em uma cultura predominantemente digital, a qual é caracterizada pela digitalização do material, que era analógico e da convergência, em que diversas mídias, que no passado funcionavam separadamente, no presente momento se associam em um mesmo ambiente, constituindo a hipermídia. A cultura digital – denominada como uma nova cultura que emerge a partir da digitalização das tecnologias analógicas, da utilização do computador, do desenvolvimento da cibernética e das linguagens de programação, sendo influenciadas por fatores sociais, políticos, econômicos, entre outros – abre espaço para a participação digital, que requer sujeitos com novas habilidades e novos conhecimentos. Por esse motivo, é essencial que os docentes e a instituição educativa assumam o compromisso de desenvolver as competências indispensáveis para assegurar a inclusão de todas as pessoas na cultura atual (CERIGATTO, 2018a).

Nessa direção, a UNESCO (2015, 2022) destaca que, em um mundo globalizado, torna-se importante, que a educação vise preparar indivíduos, desde cedo e por toda a vida, com conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos de que necessitam para serem cidadãos informados, engajados e com empatia. Desse modo, com a interconectividade crescente, mediante as tecnologias da informação e comunicação (TICs) e redes sociais, as oportunidades para respostas de colaboração, cooperação, aprendizagem compartilhada e coletiva têm aumentado.

A UNESCO (2021) também salienta que o papel desempenhado pelos professores é de suma importância na formação dos estudantes, a fim de contribuir para se tornarem cidadãos e profissionais preparados para enfrentar os desafios atuais. Ademais, a pedagogia deve promover as capacidades intelectuais, sociais e morais dos estudantes para poderem trabalhar juntos, com respeito, empatia e confiança, e assim melhorar o mundo (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2022). Dessa maneira, compreende-se que a educação tem um papel crucial a desempenhar para preparar estudantes com competências para lidar com o mundo dinâmico e interdependente do século XXI.

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no texto *Educação para a cidadania global*, de 2015, a educação pode auxiliar a proporcionar competências (cognitivas e socioemocionais) que podem permitir o empoderamento dos indivíduos para enfrentar os desafios apresentados no cotidiano. As competências cognitivas, como leitura, cálculo/raciocínio lógico e letramento científico,

possibilitam as pessoas uma melhor compreensão a respeito da informação para tomar decisões e resolver problemas.

Já as competências socioemocionais, tais como perseverança, estabilidade emocional e sociabilidade, podem possibilitar que as pessoas interpretem melhor as intenções em ações, estabeleçam relacionamentos interpessoais positivos, incluindo a família, os amigos, os colegas e a comunidade, adotando estilos de vida saudáveis. Com uma sólida base socioemocional, os indivíduos podem progredir constantemente em um mercado de trabalho altamente dinâmico e focado em competências, tendo maior probabilidade de evitar doenças físicas e mentais e controlar seus impulsos. Tornando-se mais empáticos, afetivos, altruístas, engajados e ativos para colaborar na sociedade (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2015).

A OCDE (2019) também menciona que as competências e as habilidades são vitais para permitir que pessoas e países prosperem em um mundo cada vez mais complexo, interconectado e em acelerada mudança. Desse modo, porque os indivíduos conseguem desenvolver competências fundamentais, avançando em suas aprendizagens, ao longo da vida, e utilizando as suas habilidades de maneira efetiva no trabalho e na sociedade, os países tornam-se mais produtivos e inovadores, desfrutam de níveis mais altos de confiança, alcançam melhores resultados em termos de saúde e maior qualidade de vida.

Nesse sentido, compreende-se que as mudanças sucedidas no mundo em que vivemos, como a globalização, as tecnologias digitais e as mudanças demográficas, têm contribuído para a ocorrência de modificações ao longo do tempo no campo profissional, transformando e gerando novos empregos, funções e atribuições, assim como alterações no funcionamento das sociedades e na maneira de interagir das pessoas. Dessa forma, o desenvolvimento de habilidades pode ser visto, como uma tarefa complexa, que precisa ser considerada e realizada com eficiência no contexto da Educação Superior.

Nessa perspectiva, Gómez (2015) expõe que, na era globalizada da informação digitalizada, o acesso ao conhecimento tem sido visto como algo relativamente fácil, imediato, onipresente e acessível. Um indivíduo pode acessar na rede a informação, o debate, a linha de pesquisa que almejar, sem ser controlado por professores; e, se desejar, pode criar ou participar de variadas redes de pessoas e grupos que compartilham interesses, informações, projetos e atividades, sem restrições temporais, institucionais e até mesmo geográficas. As pessoas estão vivendo numa aldeia global e na era da informação, em uma época, na qual ocorrem rápidas mudanças, de aumento sem precedentes relacionados à interdependência e à complexidade, isso está gerando uma mudança radical na forma do sujeito se comunicar, agir, pensar e expressar.

Ademais, aconteceram transformações substanciais em três âmbitos fundamentais da vida social, tais como: o âmbito da produção/consumo (economia), o âmbito do poder (político) e o âmbito da experiência cotidiana (sociedade e cultura). As alterações significativas e radicais estão configurando um novo cenário que modifica as instituições, os Estados e a vida cotidiana dos cidadãos, em uma era de globalização e interdependência (GÓMEZ, 2015).

No que concerne ao setor de serviços, a sua crescente relevância exalta a grande importância da informação e do conhecimento, tornando-se um elemento imprescindível da presente cultura. A diferente posição dos sujeitos, referente à informação, define o seu potencial produtivo, social e cultural, e determina a exclusão social dos indivíduos que não têm capacidade para entendê-la e processá-la. A capacidade para utilizar a tecnologia da informação é cada dia mais necessária e decisiva, visto que muitos serviços, trabalhos e intercâmbios estão e estarão cada vez mais acessíveis, exclusivamente, por meio da rede. Em função disso, torna-se mais clara a emergência da necessidade de formação de cidadãos capazes de viver, em um ambiente digital de possibilidades e, até mesmo, de riscos desconhecidos (GÓMEZ, 2015).

Para Moran (2009) as diversas mudanças ocorridas na sociedade impulsionam a repensar a educação em todos os níveis. Nesta área, os conceitos, como os de espaço e tempo, presença (física/virtual), têm sido muito complexos e têm exigido atenção redobrada para superar modelos tradicionais, pois a trajetória acadêmica sinaliza uma etapa de maior integração, entre o presencial e o virtual. Diante disso, algumas instituições perceberam que a flexibilidade é inevitável, dessa forma propõem cursos que podem ser realizados de maneira presencial ou a distância, com maior integração. Desse modo, os cursos presenciais desenvolverão cada vez mais atividades a distância, em proporção superior à recente, o que fará perder sentido a separação, entre o presencial e a distância, em relação à maneira que acontece no momento vigente.

De acordo com a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI da UNESCO (1998), alguns elementos precisavam ser inovados na Educação Superior, o que incluía os currículos, os métodos pedagógicos, a formação docente, incorporando as tecnologias, de modo a propiciar a compreensão e a exploração dos ambientes virtuais. Em vista disso, inovar nesses aspectos pode estimular o avanço na qualidade do processo de aprendizagem.

Referente à possibilidade de inovar o currículo das instituições de Educação Superior, pressupõe-se que as tecnologias digitais podem se constituir numa ferramenta importante para desenvolver as habilidades e as competências exigidas no século XXI, sendo uma alternativa, para que aspectos atrelados à internacionalização possam estar presentes no processo educativo.

Isso significa que pensar em alternativas, para favorecer a internacionalização da Educação Superior, por meio das tecnologias digitais, torna-se relevante para a qualificação da Educação Superior na atualidade.

Compreende-se que inovações tecnológicas estão acontecendo a todo o momento, e que é necessário formar cidadãos que saibam atuar com responsabilidade neste contexto singular. Para isso, a formação superior precisa integrar as tecnologias digitais na sua concepção, e não de uma forma superficial. Por intermédio das reflexões dos participantes, é perceptível a necessidade de associar uma metodologia de ensino coerente, mais ativa, diferente do método tradicional utilizado no passado, predominantemente baseado em aulas expositivas e no uso de livros ou apostilas, para qualificar o trabalho do professor e as aprendizagens dos estudantes. Desse modo, é perceptível que surge um grande desafio, para os professores da educação superior integrarem essas tecnologias no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, de modo a contribuir para que esse processo seja mais inovador, atraente e eficiente.

Para tanto, é uma necessidade de que o docente siga se desenvolvendo, durante toda a sua carreira, para poder ressignificar a prática pedagógica, atuando como mediador do processo educativo, sabendo selecionar as ferramentas adequadas e utilizando-as para permitir que o desenvolvimento do conhecimento seja significativo, buscando formas de promover o engajamento dos estudantes com os temas trabalhados. Outrossim, a instituição educativa precisa investir em infraestrutura, disponibilizar e renovar, quando for necessário, os equipamentos tecnológicos. Portanto, promover a articulação das tecnologias digitais na educação superior pode favorecer que o processo de ensino e de aprendizagem se torne mais eficiente, dinâmico e contextualizado com a atual conjuntura.

Nesse cenário, pode-se afirmar que, dentre as atuais demandas da sociedade, se destaca a necessidade de atualização do sistema educativo, devido às mudanças sociais e tecnológicas. Assim, a educação deve compreender essa complexidade, adaptando-se a esta realidade para ter condições de atender às exigências da sociedade vigente.

1.3 A JUSTIFICATIVA, O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DE PESQUISA

O desenvolvimento deste estudo pretende contribuir para a inovação e a qualificação dessa etapa educativa, considerando as questões mencionadas e a importância de promover a internacionalização da Educação Superior, oportunizando a interação entre estudantes de diversas nacionalidades, estimulando a partilha de ideias, a reflexão, a criticidade e o

desenvolvimento de competências interculturais, para a formação dos indivíduos na atualidade e a necessidade de inovar o currículo das instituições de Educação Superior, visando qualificar o processo de aprendizagem.

Desse modo, a Educação Superior deve ofertar uma formação profissional que contemple novas habilidades e competências, considerando o desenvolvimento do trabalho em equipe, do diálogo entre pares, da reflexão, da interação, da criticidade e da criatividade; a adaptação a situações novas; a aplicação de conhecimentos e aprendizagens; a busca de soluções e de atualização de conhecimento de maneira contínua; a fluência em diversos idiomas; a compreensão e a utilização das diferentes tecnologias, visto que elas podem ampliar o acesso às informações, permitir a expansão do conhecimento e facilitar o processo de aprendizado ao longo da vida.

Sendo assim, essas questões precisam ser consideradas pelas Instituições de Educação Superior (IES), para o favorecimento de inovações no currículo e de educação de qualidade a todos os envolvidos no processo educacional. Diante das questões destacadas, esta Tese de Doutorado apresenta, como temática central, a Internacionalização do Currículo (IoC), em especial a Mobilidade Acadêmica Virtual, a qual pretende responder à seguinte indagação:

- Quais as percepções dos estudantes de mobilidade acadêmica virtual internacional da PUCRS, acerca de suas experiências vivenciadas no período de 2020 a 2021 que possibilitam qualificar o processo de mobilidade virtual internacional?

Nesse sentido, a pesquisa realizada apresenta como objetivo geral:

- Compreender as percepções de estudantes de mobilidade acadêmica virtual internacional da PUCRS, acerca de suas experiências vivenciadas no período de 2020 a 2021 que possibilitam qualificar o processo de mobilidade virtual internacional.

Derivados do objetivo geral, definiu-se como objetivos específicos:

- identificar o perfil dos estudantes que participaram do programa de mobilidade acadêmica virtual internacional;
- identificar as motivações e as expectativas dos estudantes para participar de mobilidade virtual internacional;
- verificar os recursos tecnológicos utilizados no processo de mobilidade virtual internacional;
- averiguar os aspectos metodológicos adotados pelos professores, durante a mobilidade virtual internacional;

- sistematizar as contribuições/benefícios da mobilidade virtual internacional para a formação dos estudantes;
- apresentar alternativas que possibilitem qualificar o processo de mobilidade virtual internacional.

Em suma, cabe ressaltar que a presente Tese está organizada a partir de seis seções. Na primeira seção, referente à *Introdução*, consta o percurso pessoal, a delimitação e a contextualização da temática, a justificativa, o problema e os objetivos (geral e específicos) de pesquisa.

Na segunda seção é apresentado o *Estado do Conhecimento*, o qual é resultado do mapeamento do campo de produção científica brasileira de Teses e Dissertações, envolvendo as temáticas: “Internacionalização do currículo”; “Educação a Distância”, “Mobilidade Virtual”, dentre outros termos que contemplam os temas referidos, cujo referencial de busca inicial é o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), assim, a segunda etapa de busca é realizada mediante o site Scientific Electronic Library On-line – SciELO (Biblioteca Eletrônica Científica On-line), tendo como critério de seleção as produções científicas publicadas no período de 2010 a 2022, que estejam em consonância com o objeto de estudo a ser investigado.

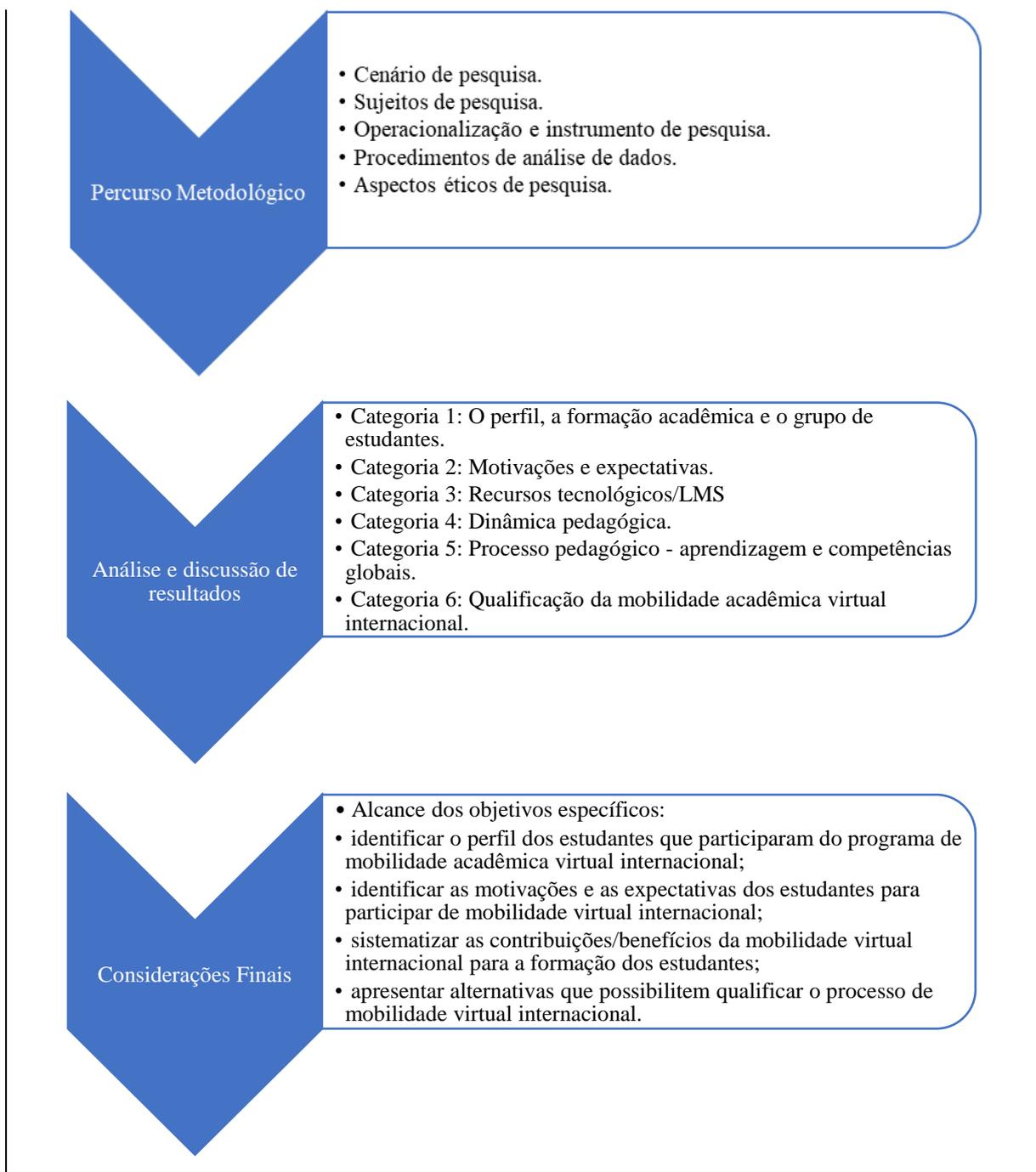
Na terceira seção, é tratado o *Referencial teórico* subdividido em 4 partes. Na primeira parte é referida a contextualização, mencionando sobre questões (globalização, tecnologias, internacionalização, competência global, COVID-19) relacionadas à educação na atualidade. Em seguida, na segunda parte é desenvolvido o tema da Educação a Distância e a Educação On-line, contemplando os conceitos, as gerações históricas e o processo de ensino e aprendizagem. Logo, na terceira parte é discutida a “Internacionalização da Educação Superior”, abordando conceitos, razões e modelos de internacionalização, especialmente os que são foco da tese. Após, na quarta parte é abordada a “Mobilidade Acadêmica Virtual Internacional”, versando definição, tipos, características, questões relacionadas à PUCRS, envolvendo informações sobre documentos (Plano de Desenvolvimento Institucional e Plano Estratégico), o site, os programas de mobilidade virtual e o escritório de cooperação internacional.

Na quarta seção é apresentado o *Percurso metodológico*, destacando o cenário, sujeitos, operacionalização, instrumento e procedimentos de análise da pesquisa. Na quinta seção é abordada à *Análise e discussão dos resultados*, por meio do desenvolvimento da análise textual discursiva (ATD). Na sexta e última seção serão apresentadas as *Considerações finais*, abordando os achados e as contribuições da pesquisa.

A seguir, a Figura 1 propicia um fluxograma explicativo, demonstrando o caminho percorrido para a realização das etapas (introdução, estado do conhecimento, referencial teórico, percurso metodológico e considerações finais) de desenvolvimento do estudo.

Figura 1 - Etapas do desenvolvimento do estudo





Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O esquema exposto anteriormente tem por intuito contemplar e permitir uma visão integral da realização do estudo ao leitor, enfatizando a importância do percurso proposto, contendo os elementos necessários para o desenvolvimento do tema, tendo por finalidade tornar mais compreensível o objeto de estudo investigado.

Por fim, espera-se que a tese apresentada possa contribuir para importantes reflexões dos profissionais da Educação Superior sobre a Internacionalização do Currículo, bem como a Mobilidade Acadêmica Virtual Internacional. O desafio se refere a favorecer novas alternativas

para desenvolver o trabalho educativo, e que estas possam ser compreendidas e aplicadas no contexto universitário. Dessa maneira, pretende-se que a pesquisa desenvolvida colabore para a inovação no processo de formação, no melhor desempenho dos serviços prestados pelos profissionais das instituições de Educação Superior, visando atender as reais necessidades exigidas pela sociedade na atualidade.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Na atualidade, novas competências são exigidas aos estudantes, que se tornarão futuros profissionais, para exercerem as suas atividades no mercado de trabalho. Por este viés, alguns pré-requisitos – tais como: conhecimento altamente qualificado, domínio das novas tecnologias e conhecimento de línguas estrangeiras – são elementos considerados relevantes para contemplarem o currículo. Além disso, o desenvolvimento de competências globais é fundamental para a atuação em mercados multiculturais e a formação de cidadãos globais (STALLIVIERI, 2016).

Segundo a UNESCO (2015, 2022), em um mundo globalizado, a educação deve preparar indivíduos desde cedo e por toda a vida, com conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos necessários, para serem cidadãos informados, engajados e com empatia, capazes de lidar com os desafios e as oportunidades impostas pela globalização, para isso se faz necessário promover a Educação para a Cidadania Global (ECG). A ECG deve desenvolver a conscientização e a responsabilidade pela construção coletiva de um mundo com mais qualidade para viver (UNESCO, 2022). Assim, destaca-se a relevância do corpo docente estar capacitado para proporcionar uma formação de qualidade aos estudantes, visando atender às demandas atuais (UNESCO, 2021).

Nessa perspectiva, Machado, Santos e Costa (2020) consideram necessário que o estudante da Educação Superior tenha oportunidade de estar inserido em um processo formativo coerente e contextualizado que viabilize o compartilhamento e a troca de ideias, saberes e experiências com pessoas de outras partes do mundo; a exploração e a construção de conhecimentos científicos e culturais; o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da inovação e da criticidade; o estabelecimento de contatos com pessoas de diferentes localizações geográficas, permitindo, assim, que o acadêmico adquira conhecimentos e habilidades indispensáveis para melhor atuar no mundo que o rodeia.

Para tanto, as autoras referidas ainda salientam que as instituições educativas devem adotar procedimentos metodológicos eficazes, voltados para propiciar experiências pedagógicas significativas, por meio da internacionalização, capazes de fomentar a educação para a cidadania global. Referente à internacionalização, Machado e Kampff (2020) abordam que, por sua vez, pode ser compreendida como um processo abrangente e dinâmico, o qual pode envolver o ensino, a pesquisa e a prestação de serviços para a sociedade, sendo este um meio

importante para qualificar a Educação Superior, tornando-a mais imbricada aos requisitos e aos desafios de uma sociedade globalizada.

No que concerne a ECG, a UNESCO (2016) revela que este tipo de educação tem por objetivo permitir aos estudantes o entendimento sobre:

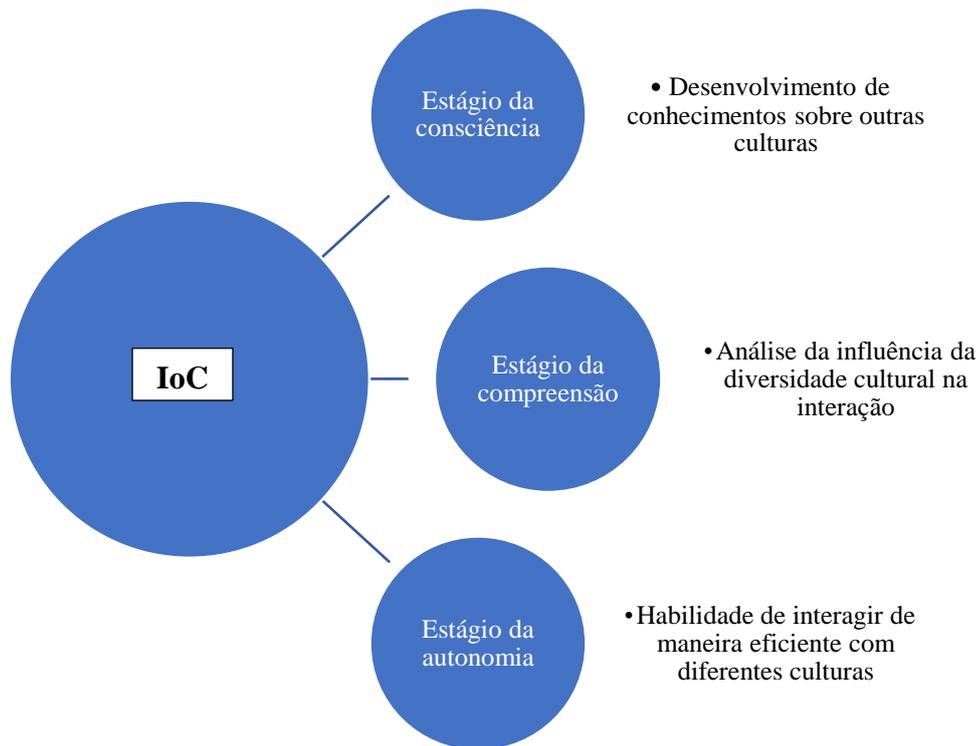
- as estruturas de governança, os direitos e as responsabilidades internacionais, as questões globais e as relações entre sistemas e processos globais, nacionais e locais;
- o reconhecimento e a apreciação das diferenças e das identidades múltiplas, relacionadas à cultura, à língua, à religião, ao gênero e à nossa humanidade comum, também desenvolver habilidades essenciais para viver em um mundo com cada vez mais diversidade;
- o desenvolvimento e a aplicação das competências cidadãs (investigação crítica, tecnologia da informação, alfabetização midiática, pensamento crítico, tomada de decisão, resolução de problemas, construção da paz e responsabilidade pessoal e social);
- o reconhecimento e a capacidade de analisar crenças e valores, as suas influências nas decisões políticas e sociais, as percepções a respeito da justiça social e do engajamento cívico;
- o desenvolvimento de atitudes, a empatia pelos indivíduos e meio ambiente e o respeito pela diversidade;
- a obtenção de valores atrelados à equidade e à justiça social e de habilidades para analisar de maneira crítica as desigualdades baseadas em gênero, status socioeconômico, cultura, religião, idade, entre outros;
- a participação e a contribuição voltadas às questões globais da contemporaneidade em contexto local, nacional e global, para tornarem-se cidadãos globais conscientes e responsáveis (UNESCO, 2016).

Os objetivos da ECG apontam para as necessidades das IES em promover um currículo internacionalizado, visando possibilitar o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais dos estudantes, auxiliando assim no atendimento das demandas impostas pela sociedade vigente. Para Beelen (2007), o currículo internacionalizado se refere ao currículo que oferta conhecimentos e habilidades interculturais, tendo por finalidade preparar os estudantes para melhor atuar profissionalmente, socialmente e emocionalmente, em contexto internacional e multicultural. A competência internacional está relacionada ao conjunto de conhecimentos a respeito de política, desenvolvimento social e econômico de países e regiões e às habilidades em línguas estrangeiras para estabelecer relações internacionais. A competência intercultural consiste no desenvolvimento da compreensão, do respeito e da empatia por pessoas de outras

nacionalidades, incluindo diferentes questões culturais, sociais, religiosas e origens étnicas (BEELEN, 2007).

De acordo com Morosini (2018) a Internacionalização do Currículo (IoC) prioriza a formação de um sujeito em três estágios, conforme destacado na Figura 2.

Figura 2 – A IoC e a formação do indivíduo em 3 estágios



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No primeiro estágio, o da consciência, o sujeito adquire conhecimentos sobre outras culturas, mediante suas normas, valores e experiências, e coloca em prática na sua rotina. Logo, no segundo estágio, o da compreensão, o indivíduo passa a analisar como a diversidade influencia a interação entre as pessoas e busca implementar comportamentos para os diversos contextos. A seguir, no terceiro estágio, o da autonomia, que tem como base a identificação e a compreensão da diversidade cultural, a pessoa se torna capaz de interagir de maneira respeitosa com as distintas culturas, visando a possibilitar o enfrentamento de situações complexas e o desenvolvimento profissional.

Diante das questões apresentadas, Leask, Beelen e Kaunda (2013) destacam que a internacionalização do currículo se justifica por estar associada à preparação de estudantes para viver e trabalhar localmente em um mundo globalizado e interconectado. Em relação às disciplinas do currículo, convém permitir que a internacionalização do ensino e da

aprendizagem tenha uma dimensão diferente. Desse modo, um internacionalizado currículo para todos os estudantes é uma maneira de oportunizar o desenvolvimento de habilidades críticas, conhecimentos e atitudes para a vida e o trabalho neste momento histórico.

Nessa perspectiva, este trabalho, referente ao Estado do Conhecimento, tem por objetivo analisar como a temática da Internacionalização do Currículo no contexto da Educação Superior está sendo apresentada em pesquisas científicas, tendo por finalidade verificar questões relacionadas às aulas on-line e às competências (interculturais e globais), durante o período de 2010 a 2022.

A metodologia adotada neste levantamento é de caráter qualitativo exploratório, pautada nos princípios de estado de conhecimento. O *corpus* de análise constituiu-se por quatro (4) dissertações de mestrado, três (3) teses de doutorado e quatro (4) artigos científicos.

Para Morosini (2015), o estado de conhecimento se refere à identificação, ao registro e à categorização de materiais, visando o desenvolvimento do processo reflexivo e de síntese a respeito da produção científica de um determinado campo, em um período, contemplando periódicos, teses, dissertações e livros acerca de uma temática específica. Este trabalho limitou-se a mapear teses, dissertações e artigos elaborados no Brasil, referentes às temáticas; Internacionalização do Currículo no contexto da Educação Superior, bem como questões relacionadas às aulas On-line e às competências (interculturais e globais).

Nesse contexto, as temáticas mencionadas foram utilizadas como descritores, tendo por finalidade analisar a produção científica. Desse modo, a seleção desses descritores se deu a partir da definição do tema, com a clarificação da problemática proposta, objetivando estabelecer relações com o escopo de pesquisa, buscando os estudos mais atuais que foram publicados no período de 2010 a 2022, sendo necessários para a elaboração deste trabalho. Para tanto, foram selecionados dois (2) bancos de dados como fonte de pesquisa, a saber: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); e o site Scientific Electronic Library On-line – SciELO Brasil (Biblioteca Eletrônica Científica On-line).

Nesse cenário, para buscar, encontrar e selecionar as produções científicas, foi necessário realizar um processo relacionado à metodologia do Estado de Conhecimento, em doze (12) etapas, em cada banco de dados escolhido como fonte de pesquisa. No decorrer das buscas foram utilizados os descritores abordados no Quadro 1, sendo aplicado o mesmo filtro temporal (período: 2010-2022), tendo o propósito de encontrar as publicações científicas mais recentes e relevantes do campo temático proposto, relacionados ao objeto deste estudo. No

Quadro 1 a seguir, são apresentadas as etapas de busca realizadas¹, visando selecionar os estudos científicos, referentes a teses, dissertações e artigos para serem analisados, a fim de responder à questão central desta pesquisa.

Quadro 1 – Etapas de busca e seleção de produções científicas publicadas no banco de dados da BDTD e da SciELO (Brasil)

Etapas de busca	Descritores
1 ^a	Internacionalização do Currículo; Disciplinas EaD; Competências Interculturais e Globais.
2 ^a	Internacionalização do Currículo; Disciplinas On-line; Competências Interculturais e Internacionais.
3 ^a	Internacionalização do Currículo; Disciplinas a Distância; Competências Interculturais e Globais.
4 ^a	Internacionalização do Currículo; Disciplinas EaD; Competências Interculturais e Internacionais.
5 ^a	Internacionalização do Currículo; Disciplinas On-line; Competências Interculturais e Globais.
6 ^a	Internacionalização do Currículo; Disciplinas a Distância; Competências Interculturais e Internacionais.
7 ^a	Currículo internacionalizado; Disciplinas EaD; Competências Interculturais e Globais.
8 ^a	Currículo internacionalizado; Disciplinas On-line; Competências Interculturais e Internacionais.
9 ^a	Currículo internacionalizado; Disciplinas a Distância; Competências Interculturais e Globais.
10 ^a	Currículo internacionalizado; Disciplinas EaD; Competências Interculturais e Internacionais.
11 ^a	Currículo internacionalizado; Disciplinas On-line; Competências Interculturais e Globais.
12 ^a	Currículo internacionalizado; Disciplinas a Distância; Competências Interculturais e Internacionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Considerando que não foram encontradas produções científicas publicadas em nenhuma das 12 etapas de busca realizadas por combinações de descritores, conforme mencionado no quadro referido, tanto no banco de dados da BDTD, quanto no repositório da SciELO (Brasil), posteriormente, foi necessário realizar outras buscas a fim de encontrar e selecionar publicações científicas para a elaboração deste trabalho. Então, esse novo processo contemplou seis (6) etapas em cada banco de dados escolhido como fonte de pesquisa. Durante a realização das buscas foram utilizados os descritores destacados no Quadro 2, e foi aplicado o mesmo filtro temporal (período: 2010-2022), tendo por intuito encontrar as publicações científicas mais recentes e relevantes do campo temático proposto, relacionados ao objeto deste estudo.

¹ Levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e, no site Scientific Electronic Library On-line – SciELO Brasil (Biblioteca Eletrônica Científica On-line), em dez. de 2022 focalizando o período de 2010-2022.

Em suma, por meio das últimas seis (6) buscas realizadas foram selecionadas em sua totalidade onze (11) produções científicas, correspondendo a quatro (4) dissertações de mestrado, três (3) teses de doutorado e quatro (4) artigos, contemplando assim o *corpus* de análise. No Quadro 2 a seguir, são apresentadas as etapas de busca realizadas e a seleção dos estudos científicos, referentes a teses, dissertações e artigos, a serem analisados para responder à questão norteadora desta pesquisa.

Quadro 2 – Etapas de busca e seleção de produções científicas publicadas no banco de dados da BDTD e da SciELO (Brasil)

Etapas de busca	Descritores	Nº de estudos encontrados – BDTD	Nº de estudos selecionados – BDTD	Nº de estudos encontrados – SciELO Brasil	Nº de estudos selecionados – SciELO Brasil
1ª	Internacionalização do Currículo.	51	3	8	2
2ª	Internacionalização; Educação Superior; Tecnologias.	58	1	0	0
3ª	Internacionalização e Educação a Distância.	19	2	3	2
4ª	Internacionalização da Educação Superior em Casa; Tecnologias.	24	1	0	0
5ª	Intercâmbio virtual	12	0	1	0
6ª	Mobilidade virtual	53	0	30	0
Total		205	7	42	4

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para a realização deste tipo de pesquisa foram desenvolvidas as seguintes etapas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada, conforme abordadas por Kohls-Santos e Morosini (2021) no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Etapas do Estado do Conhecimento

ETAPAS	DEFINIÇÕES
1. Bibliografia Anotada	Identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do <i>corpus</i> de análise.
2. Bibliografia Sistematizada	Leitura flutuante dos resumos dos trabalhos, para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e da escrita do estado do conhecimento.
3. Bibliografia Categorizada	Reorganização do material selecionado, ou seja, do <i>corpus</i> de análise e reagrupamento em categorias temáticas.

Fonte: Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 127).

Para finalizar, cabe ressaltar que a leitura dos trabalhos selecionados permitiu o desenvolvimento de duas categorias de pesquisa da revisão bibliográfica sistematizada, a saber:

a educação a distância e as tecnologias digitais no processo de internacionalização da Educação Superior; e, o processo de internacionalização das instituições de Educação Superior. Sendo assim, as duas categorias da revisão bibliográfica sistematizada que resultaram da última etapa da organização dos dados coletados serão apresentadas a seguir.

2.1 CATEGORIA 1: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A presente categoria compreende seis (6) trabalhos científicos, a saber, três (3) dissertações de mestrado, dois (2) artigos e uma (1) tese. O primeiro trabalho analisado é uma dissertação, de autoria de Jesus (2015). Essa autora menciona que a globalização influencia todas as dimensões da vida social das pessoas, o seu impacto nos processos educativos de formação de nível superior constitui a motivação das reflexões desta dissertação. Com a pretensão de realizar uma conexão, entre a crescente necessidade de formação profissional e acadêmica e o acelerado desenvolvimento de cursos na modalidade a distância, pois se estuda a capacidade de conjugar as características apresentadas em um projeto de Cooperação Internacional que possa atender, de maneira efetiva, às demandas de determinada área ou público. Sob esse viés, o seu estudo visou analisar o contexto contemporâneo de internacionalização da Educação Superior, por intermédio de um Programa de Cooperação Internacional, no campo de Educação, entre Brasil e Moçambique.

Em vista disso, Jesus (2015) salienta que o objeto do trabalho se refere ao processo de implementação dos cursos do Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Universidade Aberta do Brasil (UAB) na República de Moçambique, mediante o desenvolvimento de análise documental e de entrevistas semiestruturadas. Desse modo, foi questionado acerca da potencialidade das iniciativas de cooperação do governo brasileiro, atual agente ativo na cooperação internacional, já que a pesquisa tem por objetivo analisar o processo de implementação do Programa, a partir de um enfoque vinculado à internacionalização da educação para compreender o contexto de tal implementação, por meio do conceito de práticas de Cooperação subjacente às relações entre os parceiros. Mediante a análise inicial dos dados apresentados, a tendência do estudo é de se orientar para as dificuldades de pensar de forma efetiva em uma proposta de colaboração que conduza para a construção de um conhecimento pluriuniversitário.

Nesse sentido, o segundo trabalho analisado é uma dissertação, de autoria de Tyler (2016). Essa autora propõe refletir a respeito da interligação do papel da língua inglesa e da tecnologia digital no processo de internacionalização da Educação Superior e da construção de capital social através do acesso à informação e educação on-line. À vista disso, a dissertação apresenta como objetivo a realização de uma matriz de avaliação do potencial de adaptabilidade dos MOOCs desenvolvidos em inglês para usuários que falam, mas não são nativos da língua inglesa.

De acordo com Tyler (2016), a metodologia de pesquisa adotada é de cunho qualitativo, inserindo-se na perspectiva da metodologia de desenvolvimento, a qual se desenvolve por meio de duas etapas: a análise de necessidades caracterizada, por intermédio da revisão de literatura com dados coletados, mediante um levantamento bibliográfico para a constituição do *corpus*; e a produção de uma matriz para avaliar o potencial de adaptabilidade de MOOCs, baseando-se em critérios pedagógicos, ergonômicos e de usabilidade. A análise da revisão de literatura possibilitou fundamentar a proposta da matriz de avaliação do potencial de adaptação de MOOCs em língua inglesa para falantes que não são nativos deste idioma. A análise e a discussão sobre a matriz proposta, baseando-se na literatura, apontam que tal matriz possa representar uma relevante contribuição para o uso informado de tecnologias que são e não são a favor da educação e da democratização da informação e do conhecimento.

O terceiro trabalho analisado se refere a um artigo, de autoria de Knight (2020b), que aborda as modificações nos processos de internacionalização e suas inovações recentes, como a mobilidade internacional referente aos programas e provedores (MIPP). O número de campi sucursais internacionais tem crescido constantemente em todo o mundo, do mesmo modo que o estabelecimento de instituições de Educação Superior internacionais associadas independentes constituídas, por meio de parceria entre universidades de diversos países, um número de programas de dupla diplomação que tem aumentado e um avanço revolucionário na educação a distância. Nesse sentido, propõe-se, a partir dessa pesquisa, apresentar um marco de classificação da MIPP que propicie uma nova matriz conceitual para analisar o significado, as tendências, os problemas e as oportunidades das atividades de MIPP no mundo em sua totalidade, e identificar novos campos de pesquisa e desenvolvimento de políticas indispensáveis para o aproveitamento dos benefícios da MIPP, principalmente, na América Latina.

Em suma, Knight (2020b) relata que os benefícios da MIPP incluem o potencial de aumentar o acesso à Educação Superior, à diversificação da oferta de programas, à internacionalização do currículo e do processo de ensino e de aprendizagem, à oferta de novas

abordagens pedagógicas, ao compartilhamento da supervisão de pós-graduação, ao intercâmbio de estudantes e funcionários, à redução da fuga de cérebros e ao auxílio aos estados politicamente instáveis e, em situação de falência, visando reconstruir programas e instituições de Educação Superior. Apesar disso, existem possibilidades de riscos potenciais, os quais envolvem a oferta de baixa qualidade, o currículo e a pedagogia inadequados, a sustentabilidade, a competição com as instituições de Educação Superior locais, a duplicação de ofertas de programas, as qualificações sem reconhecimento e a comercialização. Portanto, é essencial que os desenvolvimentos da MIPP sejam informados por meio de pesquisas e análises.

O quarto trabalho analisado corresponde a uma tese, de autoria de Cañete (2018), que menciona que a internacionalização é uma temática, a qual se encontra na pauta das instituições da Educação Superior em tempos de globalização, que impõe a adequação das instituições educativas, em relação aos seus sistemas de ensino às demandas internacionais e ao diálogo inter ou multicultural. Para a realização da sua pesquisa foi criado um projeto de Regionalização em Casa entre o curso de Letras de três instituições de Educação Superior de diferentes países (Brasil, Argentina e Uruguai). A tese tem o objetivo de analisar como os docentes de cursos voltados para a formação de professores de línguas adicionais realizam o planejamento e interagem considerando o intercâmbio de aprendizagem, entre os seus discentes em três tentativas de regionalização em casa, a saber: a primeira se refere a um grupo fechado do Facebook, e as duas últimas correspondem ao uso da plataforma Moodle. A pesquisa é de natureza qualitativa e etnográfica virtual, de cunho colaborativo e ancorado no Estudo de Caso. Os instrumentos de coleta de dados são os seguintes: os e-mails enviados entre as docentes participantes, a pesquisadora e sua orientadora para planejar as disciplinas, os diários de campo da pesquisadora e das docentes, e as entrevistas semiestruturadas que foram desenvolvidas no processo final da coleta.

Segundo Cañete (2018), os resultados revelam que teve participação e cooperação entre o grupo de docentes, mas nem todas as professoras se engajavam com a tecnologia da mesma maneira; as identidades institucionais de docentes investigadores versus docentes executores foram muito fortes; ausência da identificação por parte dos docentes com o Projeto, especialmente entre os estrangeiros, pois o viam somente como uma tese de doutorado; no decorrer das interações manifestaram que as hierarquias acadêmicas funcionam de maneiras distintas entre os países. Por fim, evidencia-se que um intercâmbio, conforme foi pensado, exige um engajamento com as tecnologias digitais, no sentido de entender a forma de trabalho da Web 2.0, para que se torne possível regionalizar sem sair de casa.

O quinto trabalho analisado trata-se de uma dissertação de autoria de Canto (2021). A autora referida menciona que a internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) é impulsionada com constantes transformações no mundo, pois as mudanças ocasionadas impactam em toda a estrutura, as áreas e toda a complexidade relativas ao contexto acadêmico. Dessa forma, destaca que o comprometimento na formação internacional de futuros profissionais e a busca de alternativas para o desenvolvimento de Competência Global dos acadêmicos são fatores considerados fundamentais pelas IES. Ademais, a Internacionalização em Casa (IeC) e o Intercâmbio Virtual são vistos como meios para aperfeiçoar e favorecer o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos profissionais do futuro. Diante disso, a dissertação visou avaliar o Collaborative On-line International Learning – COIL, como uma proposta de intercâmbio virtual que propicia a Internacionalização em Casa possibilitando, assim, o desenvolvimento de competência global aos estudantes das IES.

Conforme salientado por Canto (2021), os procedimentos metodológicos se referem a duas principais vertentes, tais como a revisão bibliográfica e o estudo de caso prático do projeto de cooperação entre a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Instituto Politécnico de Bragança (IPB). A coleta de dados foi conduzida mediante observação e análise de documento, envolvendo a modalidade participativa e observacional da pesquisadora como estudante de pós-graduação nas atividades da equipe do projeto COIL entre UTFPR e IPB, bem como acompanhamento das aulas síncronas, participação nas atividades assíncronas, encaminhamentos, trabalhos multidisciplinares, interação em grupos virtuais e contribuição para elaboração de artigo do projeto. Com o estudo realizado foi possível identificar que as IES desempenham papel importante no que diz respeito à promoção do desenvolvimento local e mundial e precisam estar alinhadas com algumas questões, as quais incluem as necessidades e as novas características impulsionadas por novas tecnologias, ações e estratégias de internacionalização.

A pesquisa de Canto (2021) abordou os conceitos, as definições de internacionalização das IES e o resultado do estudo de caso prático do COIL. A partir disso, observou-se que o modelo COIL tem potencial para estimular a implementação de currículos abrangentes e internacionais nas IES e para fomentar ações de Internacionalização em Casa de maneira efetiva a formação acadêmica de profissionais. Outrossim, um dos principais resultados da pesquisa está relacionado ao fato de definir o COIL como modelo de internacionalização integrado ao processo da educação superior, que envolve práticas colaborativas, mediante a utilização da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) para conectar virtualmente os estudantes, os professores e as IES de diferentes países em projetos de colaboração, tendo por objetivo a

solução de problemas mútuos por meio da aprendizagem ativa. Em suma, com a elaboração dessa dissertação, foi desenvolvida uma estrutura de referência para a implantação do modelo COIL em IES.

O sexto trabalho analisado se refere a um artigo de autoria de Lima, Bastos e Varvakis (2020). Os autores abordam que a Internacionalização da Educação Superior (IES) pode ser definida pelo processo de integração das dimensões: internacional, intercultural e global, na finalidade, nas funções ou na entrega dos serviços prestados pela educação superior. Além disso, ressaltam que, devido à falta de recursos para a educação, a Internacionalização em Casa (IeC) acabou se tornando popular. A IES, abrangendo as Tecnologias da Informação e Comunicação, pode abrir oportunidades para desenvolver novas abordagens de aprendizagem entre nações e culturas.

Nesse contexto, Lima, Bastos e Varvakis (2020) relatam que o artigo objetivou analisar as publicações científicas dos últimos anos, acerca das plataformas digitais de aprendizagem relacionadas à IES. Para tanto, realizou-se uma pesquisa exploratória descritiva baseada em uma revisão integrativa da literatura. As buscas foram desenvolvidas nas bases de dados Scopus e Web of Science (WoS) no mês de junho de 2019. Os critérios de inclusão definidos se referem ao tipo de documento (artigo completo de periódico) e ao ano de publicação (a partir de 2014). Os autores utilizaram alguns descritores na base de dados Scopus, as quais organizaram numa tabela, propondo o seguinte: internationali?ation AND “higher education” AND (((virtual OR online OR e-) W/3 learning) OR (learning W/3 (“management system” OR environment OR platform))) OR “massive open online courses” OR “MOOC”); e na WoS: internationali?ation AND “higher education” AND (((virtual OR online OR e-) NEAR/3 learning) OR (learning NEAR/3 (“management system” OR environment OR platform)) OR (“massive open online courses” OR “MOOC”). (LIMA, BASTOS E VARVAKIS, 2020, p. 5). Desse modo, a busca se deu por tópico dos estudos, mediante a verificação do título, do resumo e dos descritores dos registros.

Por fim, o estudo de Lima, Bastos e Varvakis (2020) revelou que as plataformas e-learning impulsionaram o ensino on-line e a distância e, ainda, diversificaram o panorama da IES. Em síntese, os Programas Collaborative Online International Learning (COIL) são oriundos da IeC e refletem o vínculo intensificado entre a TIC, a mídia social e a internacionalização. O conceito referente à internacionalização virtual pode ser utilizado, como uma estrutura conceitual, a fim de promover a IES.

Por meio das análises desenvolvidas, evidenciou-se que as investigações foram realizadas, por intermédio da abordagem qualitativa, incluindo revisão bibliográfica, estudo de

caso, aplicação de entrevistas semiestruturadas, análise documental, de e-mails e diários de campo, observação e participação. Os pesquisadores se empenharam em compreender o processo de internacionalização da Educação Superior na modalidade a Distância, relacionando questões de idiomas, em especial o domínio da língua inglesa e a tecnologia digital. Neste sentido, as pesquisas apontam como estratégia para o desenvolvimento dos aspectos da internacionalização nas instituições de Educação Superior à regionalização em casa.

Compreende-se que, como uma das alternativas para internacionalizar a Educação Superior em casa, as instituições educacionais podem usar os recursos digitais, criando e desenvolvendo disciplinas em espaços virtuais, propiciando a construção de conhecimentos de modo colaborativo, por intermédio do diálogo interinstitucional, capazes de contribuir para o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais de todos os envolvidos no processo educativo. Essa possibilidade, portanto, pode servir para auxiliar de maneira efetiva no atendimento das demandas impostas pela globalização.

2.2 CATEGORIA 2: O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esta categoria é constituída por cinco (5) investigações: duas teses de doutorado, uma dissertação e dois artigos científicos. O primeiro estudo analisado se refere a uma dissertação, cuja autoria é de Christino (2013). Nesta ele aborda como a globalização é considerada um fenômeno, com influência na economia mundial, capaz de gerar efeitos econômicos, tecnológicos e científicos. Essas questões possibilitam que avanços aconteçam, impondo mudanças sociais; assim como países com menos desenvolvimento busquem estabelecer alianças com países mais desenvolvidos. Neste sentido, pode-se afirmar que as Instituições de Educação Superior também são influenciadas por tal fenômeno, no que diz respeito ao ensino, à propriedade intelectual e ao avanço do conhecimento. Desse modo, as instituições educativas precisam se preparar para a Internacionalização de Educação Superior, o que requer as adaptações no currículo, a preparação de seus estudantes para trabalharem e desenvolverem competências no contexto global, e o estabelecimento de parcerias para a elaboração de pesquisas científicas. Isso pode ser observado, especialmente, nas escolas de Administração.

Considerando esse contexto, Christino (2013) se propôs a analisar o processo de Internacionalização da Educação Superior nas escolas de Administração. Para isso se concretizar foram desenvolvidos estudos de casos em três universidades públicas brasileiras – USP, UFRJ e UFMG – e realizadas entrevistas semiestruturadas, envolvendo diretores de

unidades, chefes de departamento, coordenadores de programas de graduação e pós-graduação e diretoria de Relações Internacionais. Para a realização da análise deste processo foram utilizados os modelos propostos por Knight (1994 apud CHRISTINO, 2013) e Rudzki (1998 apud CHRISTINO, 2013), devido ao fato de que, conjuntamente, poderiam proporcionar uma análise abrangente do processo de internacionalização. Buscou-se compreender a internacionalização nas suas funções principais, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Esta, por sua vez, é concebida como um sinônimo de excelência e qualidade da instituição de Educação Superior no contexto mundial, sendo essencial para a realização de pesquisas e o avanço do conhecimento. Foram identificados alguns obstáculos referentes aos aspectos organizacionais das unidades educativas. Desse modo, analisou-se a relevância de atividades institucionais, tais como: mudança organizacional, inovação curricular, desenvolvimento pessoal e mobilidade estudantil.

Sendo assim, os resultados obtidos apontam que o processo de Internacionalização da Educação Superior é algo complexo e deve incluir a estruturação de políticas, como declarações, diretrizes e planejamentos. Esse processo é visto como fundamental e exige constante desenvolvimento organizacional. No contexto das instituições educativas investigadas, a ausência de uma política formal não inviabiliza as suas iniciativas, realizadas de maneira não institucionalizada e descentralizada, estratégias programáticas e organizacionais. Identifica-se a descentralização como fator relevante para a desburocratização do processo de internacionalização. Entretanto, tornam-se necessários regulamentos capazes de auxiliar na padronização das ações. Nessa perspectiva, as principais estratégias organizacionais se referem ao apoio da reitoria, acerca do processo de internacionalização; a criação de plano de trabalho ou planejamento estratégico; e a criação de escritórios internacionais. Percebeu-se a necessidade do apoio dado pela instituição educacional, em relação às suas unidades, para a operacionalização das ações referidas (CHRISTINO, 2013).

O segundo estudo analisado se trata de uma tese de autoria de Vilalta (2012), que objetivou conhecer os principais conceitos de internacionalização da Educação Superior, relacionando-os com as instituições educativas investigadas e identificando as características desse processo em universidades privadas brasileiras. Para tanto foi desenvolvida uma pesquisa exploratória e qualitativa, tendo como estratégia o estudo de caso múltiplo com quatro instituições de Educação Superior privadas brasileiras. Foram utilizadas as técnicas de investigação de análise documental e entrevistas focadas.

Os resultados se referem a um novo conceito de internacionalização e a identificação de algumas características desse processo nas instituições educativas pesquisadas. As

investigações sinalizam que as universidades pesquisadas tiveram estrategicamente a característica de criação e estruturação de um escritório internacional, como condição básica, para que se tornasse possível iniciar um processo de internacionalização e adaptação às exigências impostas pelo mercado. A respeito do ensino e da pesquisa, a característica apresentada é de maior predomínio na formação do estudante voltada para atuação profissional e menor foco na pesquisa. A mobilidade se destaca como principal tema nos processos de internacionalização e a sua característica está atrelada à mobilidade discente de periodicidade semestral ou anual, com propensão para o crescimento. As unidades educativas investigadas apresentam divergências relacionadas à forma de validação de créditos e pagamentos, e estão em fase inicial de internacionalização (VILALTA, 2012).

O terceiro estudo analisado corresponde a um artigo elaborado por Piccin e Finardi (2019). Esse estudo aborda que a internacionalização da educação possui diferenças em relação a definições e abordagens entre diversos países, instituições educacionais de nível superior e demais agentes. Existem autores que mencionam equívocos e mitos relacionados às concepções que perpassam a ideia de internacionalização da educação, indicando possíveis riscos e consequências que não são almejadas no processo. Em vista disso, considera-se importante o debate crítico sobre as distintas definições que a internacionalização pode obter, principalmente, no que diz respeito às perspectivas dos sujeitos praticantes do currículo, sendo o principal objetivo deste trabalho.

Considerando esses elementos, esta investigação buscou apresentar as concepções de agentes sociais do processo de internacionalização das instituições de Ensino Superior, como os servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), sobre o conceito de internacionalização em diálogo com as concepções de pesquisadores deste campo de conhecimento. Para a realização desta pesquisa foi elaborado um questionário semiestruturado e aplicado a servidores da RFEPCT de distintos cargos e funções, de cinco regiões do Brasil, e desenvolvida uma revisão de literatura dos principais modelos teóricos realizados e do debate a respeito do processo de internacionalização das instituições de Educação Superior mediante uma base crítica. Os dados obtidos, por meio dos questionários, foram analisados de maneira qualitativa, e a discussão é abordada em diálogo com os estudos acerca da internacionalização (PICCIN; FINARDI, 2019).

Em suma, a análise qualitativa das respostas apresentadas no questionário aponta que muitas das concepções dos servidores da RFEPCT se aproximam; em relação aos “conceitos equivocados” e dos “mitos” referente à internacionalização mencionados por autores como De Wit (2011 apud PICCIN; FINARDI, 2019) e Knight (2011 apud PICCIN; FINARDI, 2019),

entretanto, algumas dessas concepções expressam certo movimento de transição epistemológica em direção a uma conceitualização mais próxima ao modelo proposto por Knight (2003 apud PICCIN; FINARDI, 2019). Este modelo conceitual aborda que a internacionalização se refere ao processo de integração das dimensões internacional, intercultural ou global, contemplados nos objetivos, nas funções e na oferta do Ensino Superior. Outras concepções demonstraram um viés mais crítico, a respeito das posturas que esses sujeitos praticantes do currículo profissional têm adotado em relação ao currículo, expressando o desejo de enfatizar as questões locais nas relações com o global, e de descolonizar o processo de internacionalização das instituições de Ensino Superior do hemisfério Sul (PICCIN; FINARDI, 2019).

O quarto estudo analisado diz respeito a um artigo, desenvolvido por Gomes, Chirelli e Takeda (2019), o qual menciona que, no currículo integrado, instituiu-se a Unidade Educacional Eletiva (UEE) como um recurso de construção de conhecimento e incentivo da autonomia dos estudantes durante o processo de formação médica. Desse modo, o intercâmbio internacional na graduação tem a pretensão de explorar potencialidades e desafios numa perspectiva pedagógica, por intermédio da vivência e da compreensão das múltiplas maneiras de organização de outras instituições educacionais e serviços de saúde e do convívio com outros profissionais e discentes. Uma das estratégias, para a construção do estágio eletivo, pode se dar em conjunto com associações estudantis. Este trabalho tem por intuito contribuir para a formação em Medicina, mediante a reflexão acerca de como a internacionalização do estágio eletivo pode interferir na formação médica, analisando as potencialidades e desafios deste processo.

Com a pesquisa, Gomes, Chirelli e Takeda (2019) constataram que o intercâmbio internacional serve para estimular a vivência, o reconhecimento e a compreensão das culturas; favorecendo que o estudante construa sua autonomia e estimule a visão crítico-reflexiva, que, por sua vez, contribui para a construção de conhecimento, tornando o discente ciente sobre a sua responsabilidade social como profissional da área de saúde. Nessa ótica, a UEE tem incentivado o estudante a eleger o intercâmbio como uma atividade curricular, apoiando-o na escolha do campo de estudo e da instituição educativa (nacional ou internacional), de acordo com o seu interesse, com a possibilidade de articulação com outras organizações, como a organização estudantil.

Gomes, Chirelli e Takeda (2019) compreendem que, dentre os benefícios, se destacam: o crescimento pessoal, pela compreensão de diversas culturas, o estabelecimento de novas amizades e parceria entre diferentes países. Por outro lado, existem alguns desafios, como a

adaptação em um contexto cultural diferente, o distanciamento afetivo e a compreensão de que distintos locais possuem contextos históricos, sociais e econômicos que se diferenciam uns dos outros. Com este estudo, foram sinalizados avanços e mudanças importantes para o aprimoramento da UEE, estimulando os estudantes a participarem mais da internacionalização no decorrer da graduação, sendo relevante o desempenho das funções do orientador no processo do planejamento do eletivo.

O quinto estudo analisado é uma tese realizada por Martinez (2017). Esse estudo menciona que, em tempos de globalização, a Educação Superior tem sido impactada pela intensificação de discursos, políticas e práticas correspondentes à internacionalização. Diversas pesquisas apresentam a compreensão de que o ato de internacionalizar é uma estratégia para atender às demandas da globalização. Desse modo, internacionalizar a instituição de Educação Superior não corresponde somente a promover a mobilidade estudantil, pois seus efeitos permitem beneficiar significativamente o mundo interconectado e em constante intercâmbio. Essa pesquisa visa investigar e discutir os papéis que as políticas de internacionalização desempenham em duas instituições de Educação Superior públicas brasileiras, bem como problematizar e ressignificar os sentidos de ética, justiça social, cidadania global e democracia.

Os dados foram obtidos por meio da realização de entrevistas, de aplicação de questionários e de análise documental. Os principais resultados dessa investigação se referem à: mudança de base epistemológica na relação entre Sul e Norte Global, desafiando relações histórico-sociais; preocupação das instituições educativas brasileiras com a internacionalização local, distanciando-se assim das compreensões de internacionalização mais comuns no Norte Global; necessidade de maior atenção, por parte das instituições de Educação Superior, em relação à questão da interculturalidade como aspecto norteador da internacionalização (MARTINEZ, 2017).

A partir das análises realizadas, percebe-se que as pesquisas foram desenvolvidas mediante abordagem qualitativa, envolvendo aplicação de questionários, entrevistas e análise documental. Os pesquisadores se debruçaram a compreender as características do processo de internacionalização da Educação Superior no Brasil; por isso, mencionam que o processo de internacionalização tem sido impulsionado para dar respostas ao fenômeno da globalização. Nesse sentido, a preocupação constante em ofertar uma formação de qualidade aos estudantes da atualidade faz com que sejam preparados com as competências necessárias para desempenhar as funções profissionais e sociais de maneira significativa em um mundo globalizado.

Tendo o reconhecimento de que o processo de internacionalização é essencial, as instituições de Educação Superior precisam se adequar. Para tanto, é necessário realizar inovações e fazer as modificações necessárias no currículo, de modo a contemplar elementos importantes da internacionalização; os quais podem ser desenvolvidos por diferentes meios, o que implica dizer que o processo de internacionalização da Educação Superior não corresponde somente à promoção da mobilidade acadêmica.

2.3 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO REALIZADO

Com o desenvolvimento do presente estudo foi possível analisar as produções científicas selecionadas sobre a temática da Internacionalização do Currículo no contexto da Educação Superior, considerando questões relacionadas às tecnologias digitais e às competências (interculturais e globais), publicadas no período de 2010 a 2022, nos portais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e da Scientific Electronic Library On-line – SciELO (Biblioteca Eletrônica Científica On-line). Esse trabalho se faz necessário, para a elaboração da tese, devido ao fato de possibilitar o conhecimento referente às especificidades das pesquisas realizadas e refletir sobre as eventuais necessidades de estudo neste campo de conhecimento.

Considerando a atual conjuntura, evidencia-se que a globalização, no contexto mundial, exige que mudanças significativas aconteçam na dimensão educacional. Dentre elas destaca-se o desenvolvimento do processo de internacionalização na Educação Superior para favorecer a melhoria da qualidade das instituições educativas, preparando os recursos humanos e os acadêmicos com as competências necessárias para se tornarem profissionais e cidadãos globais responsáveis. Desse modo, serem capazes de atuar em um cenário internacional e multicultural por meio do fomento da troca de experiências e da construção de conhecimentos, envolvendo pessoas de diversas culturas e de diferentes países.

Compreende-se que as IES podem adotar distintas ações de internacionalização para contribuir para o desenvolvimento das suas funções correspondentes à área de ensino, de pesquisa ou de extensão. Apesar disso, percebeu-se que uma das alternativas de internacionalização muito utilizada pelas instituições educativas é a mobilidade estudantil física. Esta ocorre quando o estudante ingressa em alguma instituição no exterior, tendo a pretensão de desenvolver as atividades acadêmicas por um determinado período. Por outro lado, algumas IES têm demonstrado interesse por outras estratégias, tais como o uso das tecnologias digitais para promover a internacionalização em casa.

É importante ressaltar as palavras de Machado, Santos e Costa (2020) a respeito de viajar a outros países, participar de programa de mobilidade física e residir no exterior, conviver com sujeitos de diversas culturas e línguas, mesmo que essas questões não representem igualdade de oportunidades em relação à forma de vivenciar o contato com outros países e outras culturas à distância, on-line, que, por sua vez, podem apresentar características similares e enriquecedoras. Em virtude disso, é fundamental que as instituições educativas possam cooperar, debater e refletir sobre alternativas que sirvam para desenvolver a internacionalização da Educação Superior em casa, pois este é um meio, para que todos os estudantes tenham oportunidades de ampliar os seus conhecimentos de modo a qualificar o seu processo de formação.

Ademais, considera-se primordial que as instituições educativas possam contar com profissionais competentes para o desenvolvimento desse processo. Torna-se imprescindível que os profissionais da educação tenham visão estratégica para organizar estruturas e contemplar as ações indispensáveis por meio de análise da realidade, propondo caminhos com métodos e recursos adequados para cada situação, com monitoramento e avaliação do processo de internacionalização a fim de alcançar as metas definidas e atingir os resultados esperados.

Para finalizar, constata-se que existem poucos estudos científicos que abordam o processo de internacionalização da Educação Superior ora investigado, contemplando o uso das tecnologias em um único estudo. Portanto, percebe-se que existe a necessidade de elaboração de outras pesquisas a respeito dessa temática, e que visem contribuir para um maior aprofundamento do conhecimento nesta área. Isso favorecerá uma melhor compreensão do contexto e proporcionará reflexões úteis para as futuras decisões estratégicas e a operacionalização das ações a serem realizadas, de maneira eficiente, pelas instituições de Educação Superior.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo desse capítulo é apresentar o referencial teórico da pesquisa. Para tanto, os tópicos relacionados ao tema dessa Tese de Doutorado foram subdivididos, ou seja, o subcapítulo 3.1 apresenta as competências exigidas no mundo globalizado; seguido pelo subcapítulo 3.2 que aborda as questões relacionadas à Educação a Distância e à Educação online; na sequência o subcapítulo 3.3 versa sobre a Internacionalização da Educação Superior; e, por fim, o subcapítulo 3.4 trata da Mobilidade Acadêmica Virtual Internacional.

3.1 COMPETÊNCIAS EXIGIDAS NO MUNDO GLOBALIZADO

A busca por mudanças na educação é urgente, em virtude das transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que vêm impactando, cada vez mais, a produção de conhecimento e as habilidades e competências exigidas, para a atuação humana no mundo do trabalho (ARAÚJO et al., 2019). De acordo com Cunha, Bolzan e Isaia (2021), o mundo é marcado por desafios e organizado por meio do comportamento econômico, apresentando variação conforme as disposições de empregabilidade e de trabalho.

Segundo Dias Sobrinho (2010), para tratar de questões relacionadas à educação e à sociedade, é preciso considerar a globalização. Esse termo possui significados ambivalentes, apesar de estar sempre associada às dimensões da economia e da tecnologia. Além da economia, a globalização vincula-se às dinâmicas interdependentes da cultura, da política, da ética, da ecologia, do local e do universal. A globalização está conectada às ideias de desenvolvimento e progresso, principalmente quando relacionada à ciência, à tecnologia e à indústria, que são os motores essenciais da acumulação capitalista.

Esse autor ainda salienta que a globalização não se refere a um fenômeno novo. No entanto, apenas neste momento histórico se tem manifestado intensamente e extensamente, devido à evolução extraordinária das tecnologias digitais. Desde que as pessoas tenham os recursos tecnológicos apropriados, elas podem participar quase ao mesmo tempo de vários acontecimentos (locais, nacionais e mundiais), como receptor e emissor de informações. As tecnologias digitais modificaram os limites espaciais, as formas de organização econômica e as relações humanas, expandindo-as e potencializando-as, ocasionando transformações nas tradicionais percepções e ações, no que diz respeito ao mundo.

Van Damme (2001) enfatiza algumas questões sobre a globalização, tais como a ascensão da sociedade em rede, impulsionada pela inovação tecnológica e pela crescente

importância estratégica da informação, simbolizada pela expansão da Internet; o crescimento da mobilidade real e virtual de pessoas, capital e conhecimento possibilitado, mediante as novas facilidades de transporte, do desenvolvimento da Internet e de uma comunidade mundial cada vez mais integrada. Esses são apenas alguns aspectos do ambiente social que a Educação Superior precisa considerar no início do século XXI.

Nesse sentido, Alon e McAllaster (2008) mencionam que a globalização de uma Instituição de Educação Superior é multidimensional e envolve estudantes, docentes e currículos. Cabe às universidades e às empresas enfrentarem a nova realidade global e responderem adequadamente a ela. Consequentemente, as instituições educativas têm a responsabilidade de preparar seus discentes com as competências (um conjunto de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto) necessárias para a liderança global, e ofertar programas que atendam às necessidades do mercado de trabalho. É relevante ressaltar que a competência global corresponde a um pré-requisito para alcançar o sucesso da liderança global, e os estudantes precisam estar cientes e ativamente engajados no processo de globalização.

Para a OECD (2018), a competência global é a capacidade do indivíduo examinar questões locais, globais e interculturais, compreender e apreciar as diferentes perspectivas e visões de mundo, de se envolver em interações abertas, apropriadas e eficazes com pessoas de diversas culturas e de agir com responsabilidade, contribuindo para o bem-estar coletivo e desenvolvimento sustentável.

A definição referida pela OECD (2018) descreve as quatro dimensões da competência global necessárias para as pessoas aplicarem em sua vida cotidiana, conforme apresentadas no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 - As quatro dimensões da competência global

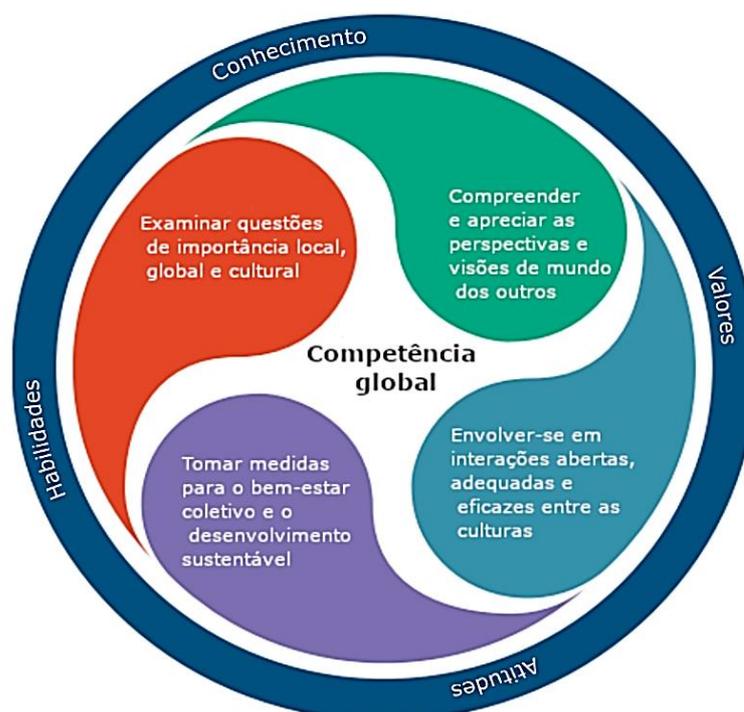
1. A capacidade de examinar questões e situações de significância local, global e cultural (por exemplo, pobreza, interdependência econômica, migração, desigualdade, riscos ambientais, conflitos, diferenças culturais e estereótipos).
2. A capacidade de compreender e apreciar diferentes perspectivas e visões de mundo.
3. A capacidade de estabelecer interações positivas com pessoas de diferentes origens nacionais, étnicas, religiosas, sociais ou culturais ou de gênero.
4. A capacidade e disposição para realizar ações construtivas para o desenvolvimento sustentável e o bem-estar coletivo.

Fonte: Adaptado de OECD (2018, p. 7-8).

As quatro dimensões citadas são interdependentes e sobrepostas, e justificam a utilização do termo “competência global”. Por exemplo, estudantes de duas origens culturais distintas que trabalham juntos para um projeto educativo revelam competência global à medida

que: se conhecem melhor, percebendo suas diferenças culturais; compreendem o seu papel no projeto e a perspectiva do outro; resolvem mal-entendidos e se comunicam de maneira clara, expressando as expectativas e os sentimentos, por intermédio de uma interação aberta, adequada e eficaz; e fazem uma avaliação sobre o que eles aprendem entre si para melhorar as relações sociais no espaço educativo, de modo a agir para o bem-estar coletivo. As dimensões da competência global podem ser observadas na respectiva Figura 3.

Figura 3 - As dimensões da competência global



Fonte: Adaptado de OECD (2018, p. 11).

De acordo com a Comissão Europeia (2007), é necessário que o sujeito desenvolva conhecimentos, aptidões e competências essenciais para a sua realização pessoal, também ser capaz de participar ativamente na sociedade em que se vive e ter êxito num mundo laboral em constante mudança, sendo imprescindível a aprendizagem ao longo da vida de todos os cidadãos. Em relação às competências essenciais, a Comissão Europeia (2007) destaca que essas competências se referem àquelas que são necessárias para as pessoas desenvolverem e realizarem-se, exercerem uma cidadania ativa, serem incluídas socialmente e terem a possibilidade de adquirir emprego, conforme o Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida

Competências	Definições
Comunicação na língua materna	A comunicação na língua materna se refere à capacidade de expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, fatos e opiniões, envolvendo a oralidade e a escrita (escutar, falar, ler e escrever), e de interagir linguisticamente de maneira apropriada e criativa em todas as situações da vida social e cultural, bem como na educação e formação, no trabalho, em casa e nos tempos livres.
Comunicação em línguas estrangeiras	Para a comunicação em línguas estrangeiras, as competências de base são globalmente consideradas as mesmas para a comunicação na língua materna. Ou seja, assenta na capacidade de compreender, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, fatos e opiniões de forma oral e escrita nas variadas situações da vida social e cultural, de acordo com as necessidades ou os interesses de cada um. A comunicação em línguas estrangeiras exige aptidões como a mediação e a compreensão intercultural. O nível de proficiência de cada indivíduo será diferente nas quatro dimensões (escutar, falar, ler e escrever) e apresentará distinção também quanto às diferentes línguas e ao contexto social e cultural, ao ambiente, às necessidades e/ou aos interesses de cada pessoa.
Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia	A competência matemática corresponde à capacidade de desenvolver e aplicar um raciocínio matemático para resolver problemas variados da vida diária. A partir de um domínio sólido da numeracia, o acento recai tanto nos processos e na atividade quanto no conhecimento. A competência matemática abrange, em níveis distintos, a capacidade e a vontade de fazer uso dos modos matemáticos de pensamento (raciocínio lógico e espacial) e de representação (fórmulas, modelos, construções, gráficos, diagramas). A competência científica diz respeito à capacidade e à vontade de buscar no acervo de conhecimentos e metodologias utilizados para explicar o mundo da natureza, tendo por finalidade apresentar questões e respostas fundamentadas. A competência em tecnologia é considerada como a aplicação desses conhecimentos e metodologias para responder aos desejos e às necessidades das pessoas. A competência em ciências e tecnologia pressupõe a compreensão das modificações causadas pela atividade humana e pela responsabilidade de cada sujeito enquanto cidadão.
Competência digital	A competência digital contempla a utilização segura e crítica das Tecnologias da Sociedade da Informação (TSI) em diversos contextos, por exemplo, no trabalho, nos tempos livres e na comunicação. É sustentada pelas competências em TIC: a utilização do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e, também, para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet.
Aprender a aprender	Aprender a aprender trata-se da capacidade de começar e continuar uma aprendizagem, de organizar a sua própria aprendizagem, inclusive por meio de uma gestão eficaz do tempo e da informação, de maneira individual e em grupo. Esta competência requer que a pessoa tenha consciência do seu próprio método de aprendizagem e das suas próprias necessidades, identificando as oportunidades disponíveis, e que tenha a capacidade de enfrentar e superar os obstáculos para uma aprendizagem bem-sucedida. Esta competência se refere a adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões, saber procurar e utilizar aconselhamento. Aprender a aprender implica que os aprendizes se apoiem nas experiências de vida e de aprendizagem anteriores, visando à aplicação dos novos conhecimentos e aptidões em contextos, tais como: em casa, no trabalho, na educação e na formação. A motivação e a confiança são aspectos primordiais para a aquisição desta competência.
Competências sociais e cívicas	As competências sociais e cívicas envolvem as competências pessoais, interpessoais e interculturais, e abrangem todos os modos comportamentais que possibilitam ao sujeito participar de maneira eficaz e construtiva na vida social e laboral, especialmente, em sociedades cada vez mais heterogêneas, e resolver conflitos quando for necessário. As competências cívicas contribuem para a pessoa participar plenamente na vida cívica, com base no conhecimento dos conceitos e das estruturas sociais e políticas para uma participação cívica ativa e democrática.

Espírito de iniciativa e espírito empreendedor	O espírito de iniciativa e o espírito empreendedor estão relacionados à capacidade dos sujeitos passarem das ideias aos atos. Incluem a criatividade, a inovação e a assunção de riscos, assim como a capacidade de planejar e gerir projetos para alcançar metas. Este tipo de competência é útil para as pessoas, no que concerne à vida quotidiana, em casa, no trabalho e na sociedade, pois os torna conscientes do contexto do seu trabalho e capazes de aproveitar as oportunidades, e tem por função a aquisição de outras aptidões e conhecimentos mais específicos, os quais necessitam para estabelecer ou contribuir para uma atividade social ou comercial. Sendo fundamental incluir a sensibilização para os valores éticos e o fomento da boa governação.
Sensibilidade e expressão culturais	A sensibilidade e a expressão cultural se referem à apreciação da importância da expressão criativa de ideias, das experiências e das emoções, incluindo os variados suportes de comunicação, contemplando a música, as artes do espetáculo, a literatura e as artes visuais.

Fonte: Adaptado de Comissão Europeia (2007).

Todas essas competências são importantes porque podem colaborar para uma vida bem-sucedida na sociedade contemporânea. As competências sobrepõem-se e estão interligadas, isto implica dizer que aspectos essenciais em um determinado domínio favorecem a competência em outro domínio. Desenvolver as competências fundamentais atreladas à língua, à literacia (capacidade de compreender e utilizar a informação por meio da leitura e da escrita), à numeracia (capacidade de compreender, utilizar os números e fazer cálculos) e às tecnologias da informação e da comunicação (TIC) é uma condição primordial para aprender, e aprender a aprender, sendo a base das atividades de aprendizagem, conforme a Comissão Europeia (2007).

Portanto, em relação às tecnologias, bem como ao desenvolvimento de competências digitais, autores como Santos e Machado (2020), Machado e Silva (2022), Soso, Machado e Kampff (2022) e Cerigatto (2018e) consideram-nas imprescindíveis para o indivíduo atuar melhor no mundo e atender às novas demandas da sociedade vigente. Dessa forma, a alfabetização digital é necessária. Numa perspectiva de inclusão social é essencial as IES fomentarem a formação de consumidores de informação do mundo digital e o desenvolvimento de habilidades indispensáveis à participação digital. Nesse sentido, é de fundamental importância formar cidadãos engajados, críticos e fluentes digitais que saibam usar as tecnologias e os conteúdos digitais de modo significativo, ampliando conhecimentos, lendo e escrevendo criticamente, sabendo conviver de maneira harmoniosa no ambiente virtual, fortalecendo a inteligência coletiva, propiciando assim o desenvolvimento pessoal e social.

Evidencia-se no Quadro 5 a inclusão de uma diversidade de elementos importantes nas oito competências essenciais apresentadas pela Comissão Europeia (2007), as quais abrangem pensamento crítico, criatividade, espírito de iniciativa, resolução de problemas, avaliação de riscos, tomada de decisões e gestão construtiva dos sentimentos. Em vista disso, compreende-

se que os ambientes voltados para os processos de ensino e de aprendizagem são de fundamental importância para o desenvolvimento das competências mencionadas.

Para a UNESCO (2015, 2022), em um mundo globalizado, a educação vem enfatizando a relevância de preparar as pessoas no decorrer da vida, com conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos de que precisam para serem cidadãos informados, engajados e com empatia. Com a interconectividade crescente, proporcionada pelas tecnologias digitais, as oportunidades têm se intensificado em relação às respostas de colaboração, cooperação, aprendizagem compartilhada e coletiva. A educação é um fator fundamental para a renovação e a transformação das sociedades, por meio dela pode-se progredir em direção aos objetivos de desenvolvimento almejados, bem como desenvolver as competências voltadas tanto para o trabalho, quanto para apoiar a cidadania engajada e democrática (UNESCO, 2022).

Frente às competências elencadas, as estratégias de internacionalização na educação são referências importantes para seu desenvolvimento. Em relação à internacionalização, Knight (2008) a define como uma das principais forças que impactam e moldam a Educação Superior, à medida que progride para enfrentar os desafios encontrados no século XXI. De modo geral, o quadro de internacionalização, que está emergindo, é de complexidade, diversidade e diferenciação.

A internacionalização da Educação Superior concerne a um processo em acelerada transformação, tanto como ator quanto como reator às novas realidades manifestadas pela globalização e aos tempos turbulentos que esse nível de educação tem enfrentado. Assim, a Educação Superior precisa se adaptar ao contexto histórico apresentado, o que pode envolver questões que podem causar riscos à saúde, por exemplo, as implicações sanitárias relacionadas ao momento pandêmico de COVID-19 vivenciado, devido à presença do novo coronavírus no mundo. Segundo Machado, Soso e Kampff (2020), o impacto nas instituições educativas, causado pela disseminação do coronavírus, foi notório, afetando principalmente os anos letivos de 2020 e 2021, quando precisaram se adaptar de forma rápida e contínua, permitindo o prosseguimento do atendimento da comunidade acadêmica e da sociedade.

Em consequência disso, a praxe pedagógica, que era exercida de maneira presencial nos locais, onde estão as Instituições de Ensino Superior (IES), precisou ser transferida imediatamente para o ambiente doméstico, em virtude de possibilitar a continuidade do processo educativo de maneira remota. Essa mudança abrupta e inesperada da modalidade educacional desafiou inúmeros professores a organizar e a realizar aulas, mediante os recursos digitais, consequentemente os estudantes tiveram que se adaptar a ambientes virtuais para prosseguir com o desenvolvimento de suas aprendizagens (MACHADO; SOSO; KAMPPF,

2020). Para a UNESCO (2021), a partir do ensino remoto, os profissionais da educação e os estudantes adquiriram experiências e aprendizados, dentre eles se destaca o desenvolvimento de habilidades e competências tecnológicas.

Em razão dessa pandemia provocada pelo novo coronavírus foi preciso realizar modificações no que diz respeito ao conjunto de práticas da educação presencial, bem como a maneira de desenvolver o trabalho pedagógico dos professores e de aprender dos estudantes, desafiando assim a Educação Superior a adequar a forma de ofertar as disciplinas e as estratégias de internacionalização. Neste contexto foi afetada especialmente a mobilidade acadêmica física, já que as pessoas tinham a obrigatoriedade de estabelecer medidas de proteção, dentre elas se destaca o isolamento social para evitar a propagação do contágio da doença, sendo suspensas as atividades acadêmicas presenciais por tempo indeterminado. Conforme o relatório *Horizon Report* (EDUCAUSE, 2022), no contexto da educação superior, essas mudanças podem refletir numa evolução relativa aos modos de emergência ou reativos de curto prazo por ofertar a educação, durante circunstâncias extraordinárias, por meio de investimentos estratégicos e sustentáveis, vislumbrando um futuro diferente do período passado.

Sendo assim, evidenciam-se que fatores, como a globalização e o novo coronavírus, causador de riscos para a saúde das pessoas, impactaram fortemente para que inovações no contexto da Educação Superior fossem desenvolvidas. Tendo por objetivo prosseguir o desenvolvimento do seu importante papel com a qualidade almejada pela sociedade, por intermédio de estratégias capazes de enfrentar problemas e desafios encontrados na atualidade, compreende-se que é fundamental promover uma formação de qualidade para os indivíduos agirem e atuarem de maneira responsável e significativa no mundo.

3.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO ON-LINE

A temática sobre a Educação a Distância (EaD) tem sido cada vez mais presente em debates e práticas educacionais, principalmente, no que concerne às últimas décadas do século passado e à primeira década do século XXI (LEITE; AGUIAR, 2016). Segundo Kampff (2019), a EaD é uma modalidade de ensino e de aprendizagem, em que professores, tutores e alunos, na maior parte do tempo, não estão reunidos em um mesmo espaço físico ou em um mesmo horário. Essa modalidade de educação é caracterizada pela distância física e/ou temporal entre os sujeitos envolvidos e por ser mediada pelo uso de recursos tecnológicos.

De acordo com Cerigatto (2018d), a definição de EaD tem se transformado ao longo tempo. Para Carneiro e Macedo (2018), a história da EaD pode ser dividida em seis gerações. A primeira geração da EaD, referente ao ensino por correspondência – em que o diálogo entre docente e estudante ocorria sobretudo por escrito –, surge mundialmente com os registros de práticas desde os anos de 1800, porém, no Brasil foi apenas a partir de 1930 que se expandiram as possibilidades de desenvolvimento de cursos à distância por correspondência. Foi nessa época que o governo demonstrou maior preocupação relacionada com a melhoria dos transportes (terrestres, fluviais e aéreos) e com a expansão do serviço postal.

A segunda geração da EaD caracteriza-se pela utilização de novas mídias, como televisão e rádio (para a transmissão de programas educativos a partir dos anos 1950), incluindo a comunicação por correspondência, o gravador de fita magnética, o videocassete e o telefone (CARNEIRO; MACEDO, 2018).

O uso do rádio favoreceu a ampliação do acesso à educação, pelo fato de ser um equipamento de baixo custo, permitiu a comunicação de determinado assunto a muitos segmentos sociais, de diferentes lugares do país, alcançando grandes contingentes de pessoas. O gravador de fita magnética, esta ferramenta tecnológica foi inventada depois do surgimento do rádio, possibilitava a gravação dos programas para posterior reprodução, expandindo o controle dos estudos pelos estudantes (CARNEIRO; MACEDO, 2018).

A televisão propiciou a transmissão de programas educativos, incluindo imagens, voz e escrita. Posteriormente, o videocassete tornou-se mais acessível, e os programas televisivos podiam ser gravados e reproduzidos pelos estudantes; já o telefone refere-se a um instrumento tecnológico, o qual pode ser adotado para esclarecimento de dúvidas e contatos diversos entre os estudantes e as instituições educacionais (CARNEIRO; MACEDO, 2018).

A terceira geração é caracterizada pelo surgimento das tecnologias digitais, tais como o computador pessoal, o CD-ROM e os *softwares* especializados, desenvolvidos para o ensino a partir das décadas de 1970 e 1980. Esses *softwares* incentivam os aprendizes a estudarem de maneira individual e autônoma, e os programas educativos, que eram baseados em material impresso e/ou audiovisual (áudio e vídeo), passam a ser organizados e distribuídos por meio de gravações controladas pelo usuário em seu próprio computador (CARNEIRO; MACEDO, 2018).

A quarta geração da EaD refere-se à ampliação das redes de telecomunicação e teleconferência, o que permitiu a transmissão, via satélite, de imagem e áudio, entre pessoas localizadas distantes entre si. Com essa tecnologia, o modelo de formação modificou o número de atendimento de estudantes, pois inicialmente atendia um número elevado de aprendizes,

distribuídos geograficamente, e posteriormente passou a atender um número controlável de grupos de discentes, tendo possibilidade de diálogo em tempo real (CARNEIRO; MACEDO, 2018).

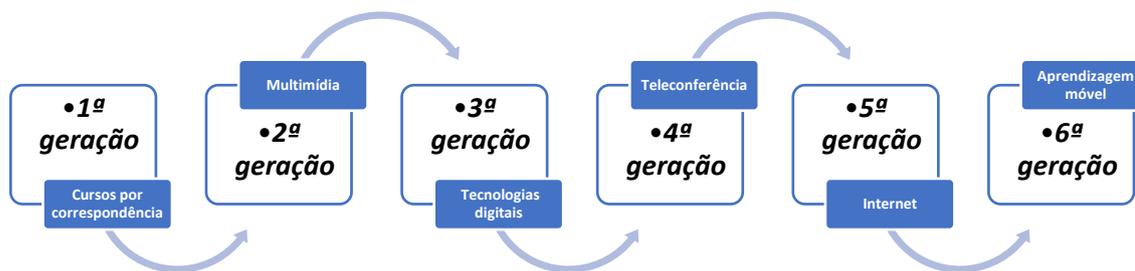
Cabe destacar que a audioconferência foi muito utilizada durante os anos de 1970 e 1980, pois podia ser utilizada de forma acoplada às linhas telefônicas com a utilização de um equipamento específico, e surgiu a videoconferência no final da década de 1990. A adoção da videoconferência, para fins educativos, viabiliza simular uma aula presencial, em que os estudantes de diversas regiões possam dialogar e receber orientações dos professores (CARNEIRO; MACEDO, 2018).

A quinta geração da EaD é marcada pelo surgimento e a popularização da internet e dos seus recursos na década de 1990. Nessa época, as experiências de EaD utilizavam diversas ferramentas de comunicação virtuais, tais como: o correio eletrônico, os fóruns de discussão, os sistemas de bate-papo, entre outros. A expansão das redes de comunicação facilitou a realização de conferências via internet (webconferências), aproximando as pessoas e ampliando a possibilidade de interação entre estudantes e docentes nos cursos (CARNEIRO; MACEDO, 2018).

Por fim, a sexta geração está associada à ampliação das possibilidades de conectividade e onipresença da informação e de pessoas por intermédio de dispositivos no século XXI. Percebe-se que a informação pode ser acessada pelos diversos dispositivos, os quais interagem entre si, e a aplicação acompanha o movimento do usuário, enquanto o ambiente troca informações com os dispositivos. Cabe destacar que as tecnologias digitais, ao fazerem parte do cotidiano dos estudantes, podem ampliar as possibilidades de pesquisa, de diversidade de materiais e de novas alternativas para estabelecer conexões interindividuais (CARNEIRO; MACEDO, 2018).

Carneiro e Macedo (2018) relatam que essas gerações correspondem à maneira de categorizar a relação entre as variadas formas de configuração da EaD e as tecnologias disponíveis e mais utilizadas para apoiar a EaD em cada período histórico. As gerações salientadas serão abordadas na respectiva Figura 4.

Figura 4 - As seis gerações históricas da EaD



Fonte: Adaptado de Carneiro e Macedo (2018).

É importante ressaltar que, entre as *gerações* da EaD, a evolução tecnológica influenciou as formas de realizar as ações educativas a distância. Nos espaços educacionais se fazem presentes, tanto as tecnologias consideradas mais recentes, quanto as outras tecnologias oriundas das gerações anteriores. Devido à evolução das tecnologias ocorrerem de maneira cada vez mais acelerada, possivelmente surgirá em breve a sétima geração da EaD.

Diante das questões apresentadas, pode-se destacar que a EaD não é considerada uma modalidade educacional recente. Pois, as suas origens estão vinculadas ao ensino por correspondência que inicialmente utilizava a linguagem impressa e o correio para veicular uma proposta educativa a estudantes situados em diversas regiões geográficas. Com o passar dos tempos, houve muitas mudanças em termos de mídias e tecnologias usadas em apoio à aprendizagem. Atualmente, convivem diferentes gerações e formatos de Educação a Distância, envolvendo maior ou menor porcentagem de atividades desenvolvidas a distância. A maioria das atividades pedagógicas se fundamenta no apoio de mídias e tecnologias digitais (FILATRO, 2018).

Referente à EaD, Leite e Aguiar (2016) afirmam que, dentre as potencialidades atribuídas a essa modalidade educativa, se destaca o favorecimento da universalização e da equalização das oportunidades de ensino, para os variados segmentos da população, podendo atendê-los no que diz respeito às suas necessidades específicas de aprendizagem. Agregando-se ao potencial citado, as características específicas do ambiente, caracterizado por uma sociedade em que o processo de aquisição do conhecimento é considerado dinâmico e muito acelerado, e o crescimento do volume das informações concedem ao sujeito pouco tempo para sedimentação e reflexão; e conseqüentemente suscita que o indivíduo busque, independentemente de um espaço formal e de um tempo definidos, outras maneiras de aprender.

Nessa perspectiva, cabe salientar que, a partir do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2022), o qual é elaborado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de ingressos em 2021 teve um crescimento significativo na modalidade a distância, porém, na modalidade presencial, houve uma queda. O número de matrículas na modalidade a distância continua aumentando, atingindo mais de três milhões em 2021, representando uma participação de 41,4% do total de matrículas de graduação. Entre os anos de 2011 e 2021, as matrículas de cursos de graduação a distância elevaram 274,3%, enquanto, na modalidade presencial, houve uma queda de -8,3% nesse mesmo período; em 2021, o número de concluintes em cursos de graduação presencial teve redução de -4,1% em relação ao ano de 2020. Já a modalidade a distância cresceu 21,2% no decorrer desse mesmo período. A partir do Censo da Educação Superior 2021, é possível afirmar que o número de ingressos em EaD tem sido maior do que na modalidade presencial em Ensino Superior. Assim percebe-se que a educação on-line está em pleno crescimento e poderá ser cada vez mais notável em todas as dimensões e níveis de ensino.

É importante ressaltar que no Brasil a educação a distância é embasada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), e regulamentada por Portarias e Decretos, a saber: Portaria n.º 2.253, de 19 de outubro de 2001, a qual foi revogada mediante a Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004; Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) e posteriormente revogado pelo Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017).

Com a aprovação da Portaria do Ministério da Educação n.º 2253, de 18 de outubro de 2001, foi instituído que as unidades de Educação Superior poderiam ofertar até 20% de suas disciplinas a distância. Assim, os professores deveriam utilizar as tecnologias de informação e comunicação, visando atender aos objetivos pedagógicos. No entanto, os exames finais de tais disciplinas ainda deveriam ser realizados presencialmente.

Depois de alguns anos, a Portaria n.º 2.253/2001, publicada no Diário Oficial da União, de 19 de outubro de 2001, Seção 1, páginas 18 e 19, foi revogada mediante a Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, a qual sustenta a informação relacionada à permissão às instituições de educação superior para ofertar disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial. Essa modalidade é caracterizada como qualquer atividade didática, módulo ou unidade de ensino e aprendizagem centrados na autoaprendizagem, mediada por intermédio de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação, utilizando as tecnologias de comunicação de maneira remota. Além disso, manteve a concepção de que as avaliações

finais das disciplinas ofertadas na modalidade referida deveriam ser desenvolvidas de forma presencial (BRASIL, 2004).

Logo após, além da restrição quanto às avaliações dos estudantes, o Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, abordou outras obrigatoriedades que exigiam momentos presenciais: estágios obrigatórios; defesa de trabalhos de conclusão de curso; e atividades relacionadas a laboratórios de ensino. De acordo com o Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, estas questões deveriam ser consideradas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, e seriam desenvolvidas na sede ou nos polos da instituição educativa, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.

A partir dos exemplos referidos sobre as regulamentações, apesar de existir algumas limitações, pode-se observar que o currículo das instituições presenciais de Educação Superior poderia ser flexibilizado de modo a contemplar 20% da carga horária total de disciplinas a serem ofertadas a distância. Ademais, posteriormente, houve alteração em relação ao percentual referido com a publicação de uma nova portaria do MEC; ou seja, a Portaria n.º 2.117, de 6 de dezembro de 2019, dispõe que as Instituições de Educação Superior poderão ofertar até o limite de 40% da carga horária total do curso na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, porém essa possibilidade não se aplica aos cursos de Medicina (BRASIL, 2019).

Relacionado aos cursos, no Brasil, as pessoas podem realizar algum curso de Educação Superior em qualquer área de conhecimento, de sua preferência, estabelecida pelo Ministério de Educação. Brasil (2022), em seu site, apresenta de maneira fragmentada o conhecimento em nove grandes áreas, a saber: Ciências Agrárias (Ciência de Alimentos; Ciências Agrárias I; Medicina Veterinária; Zootecnia/Recursos Pesqueiros); Ciências Biológicas (Biodiversidade; Ciências Biológicas I, II e III); Ciências da Saúde (Educação Física; Enfermagem; Farmácia; Medicina I, II e 3; Nutrição; Odontologia; Saúde Coletiva); Ciências Humanas (Antropologia/Arqueologia, Ciência Política e Relações Internacionais, Ciências da Religião e Teologia, Educação, Filosofia, Geografia, História, Psicologia e Sociologia); Ciências Sociais Aplicadas (Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo; Arquitetura, Urbanismo e Design; Comunicação e Informação; Direito; Economia; Planejamento Urbano e Regional/Demografia; Serviço Social); Linguísticas, Letras e Artes (Artes, Linguística e Literatura); Ciências Exatas e da Terra (Astronomia/Física; Ciência da Computação; Geociências; Matemática/Probabilidade e Estatística; Química); Engenharias (Engenharias I, II, III e IV); Multidisciplinar (Biotecnologia; Ciências Ambientais; Ensino; Interdisciplinar; Materiais).

Nessa perspectiva, percebe-se que a educação on-line pode contribuir para as IES que ofertam cursos presenciais, proporcionando outras experiências aos professores e aos estudantes no decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem, incluindo novos elementos, como a imersão na cultura on-line/digital, a flexibilização de tempos e espaços, a utilização de tecnologias digitais, a realização de atividades virtuais, a ampliação do ambiente educacional, perpassando assim as vivências desenvolvidas no espaço físico de uma sala de aula na modalidade de educação presencial.

Em suma, compreende-se que existem vários modelos de Educação a Distância. Este trabalho focará em aspectos vinculados a 6ª geração, denominada Educação on-line, relacionada à aprendizagem móvel e ubíqua. A Educação on-line se trata de uma modalidade educacional desenvolvida com o apoio do computador, dos ambientes de aprendizagem e da Internet, usufruindo assim das vantagens que os elementos das interfaces (chat, fórum, webconferência, dentre outras ferramentas digitais) disponibilizam para a construção e a socialização de informações e de conhecimentos.

Além disso, vale mencionar que alguns elementos, a saber: o aprender a aprender, a busca do conhecimento novo e a relevância do suporte tecnológico para acesso à informação, contribuíram para tornar a Educação on-line um meio primordial, a fim de promover a formação dos cidadãos do século XXI, os quais precisam ser preparados para atender às necessidades socioculturais e políticas do novo milênio (LEITE; AGUIAR, 2016).

3.2.1 Os processos de ensino e de aprendizagem na Educação on-line

Com a democratização da internet, muito se tem discutido sobre as mudanças que poderão ocorrer futuramente. Várias projeções foram realizadas a respeito da criação, da incorporação de novas tecnologias e recursos, e da necessidade iminente da aplicação de novas práticas pedagógicas em ambientes digitais (CAMARGO; DAROS, 2021). Para os autores, esses ambientes correspondem à concepção de sala de aula digital que surge no contexto da cultura digital ou cibercultura. A cultura digital trata-se de uma forma de vida coletiva, desenvolvida a partir da expansão da utilização das redes de computadores.

Com relação a esse aspecto, cabe ressaltar que Lévy (1999) define a cibercultura como o conjunto de técnicas – tanto materiais, quanto intelectuais – práticas, atitudes, modos de pensar e valores que são desenvolvidos com a expansão do ciberespaço. Quanto ao termo ciberespaço, Lévy (1999) o denomina de rede; trata-se de um novo meio de comunicação, proveniente da interconexão mundial dos computadores. Tal conceito especifica a infraestrutura

material da comunicação digital e o universo de informações que comporta, assim como os indivíduos que navegam e alimentam este universo.

Segundo Cerigatto (2018a), a cultura digital gera um novo cenário de participação social, cultural, profissional, dentre outros. Desse modo, é por meio do uso das tecnologias digitais que se pode verificar se o sujeito está inserido ou excluído na/da sociedade contemporânea. Dessa forma, é pertinente que a educação usufrua das ferramentas digitais, visando incluir as pessoas nesse cenário de participação digital, desenvolvendo competências e habilidades relevantes para atingir esse objetivo.

Nesse sentido, Camargo e Daros (2021) afirmam que a cibercultura agrega uma série de elementos: comunidades on-line, redes sociais, jogos on-line massivos, produção criativa, solução colaborativa de problemas, conhecimentos construídos coletivamente etc. Nesse contexto, Camargo e Daros (2021) consideram necessário destacar que a mera inserção de recursos tecnológicos, para o desenvolvimento das ações pedagógicas, não garante maior aprendizado.

Corroborando esse entendimento, Bacich et al. (2015, p. 47) abordam que “a integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações”. Nessa lógica, Camargo e Daros (2021) mencionam que a concepção do ambiente digital, onde se desenvolve os processos de ensino e de aprendizagem, requer compreendê-los de maneira mais ampla.

Partindo do princípio de que esse espaço virtual integra seus elementos constitutivos (ferramentas e metodologias), é indispensável que o trabalho docente seja desenvolvido por meio de intencionalidade pedagógica eficaz para que se torne possível alcançar a meta educacional desejada pela instituição. Por esse viés, percebe-se que, para se realizar a mediação da aprendizagem de maneira eficiente, é indispensável que os profissionais da educação (professores e tutores) saibam integrar as ferramentas tecnológicas digitais, tornando a educação mais significativa, atraente e dinâmica.

Para Filatro (2018), no campo educacional as tecnologias se referem ao conjunto de ferramentas ou serviços usados para apoiar os processos de ensino e de aprendizagem, viabilizando a realização de atividades. Desse modo, as tecnologias podem ser organizadas em categorias, considerando as diferentes aplicações educacionais, conforme demonstrado na Figura 5.

Figura 5 - Tipos de tecnologias segundo suas aplicações na educação



Fonte: Filatro (2018, p. 52).

No campo da educação a distância on-line, o qual é viabilizado pelo uso de ferramentas digitais no processo educativo, são preconizadas a personalização e adequação de atividades pedagógicas em conformidade com as necessidades do estudante e do professor. Nesse cenário, percebe-se uma grande preocupação com a produção de tecnologias voltadas para agilizar a comunicação, possibilitar a mobilidade, oportunizar a colaboração e a cooperação e adaptar os ambientes de acordo com os interesses e as necessidades dos participantes (BEHAR, 2019).

Em conformidade com Moran (2015, 2018), as tecnologias Web 2.0 utilizadas nas atividades educativas podem facilitar a aprendizagem colaborativa entre colegas próximos e distantes. Sendo imprescindível o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam a comunicação entre os estudantes para que possam trocar informações, participar de atividades em grupo, compartilhar interesses, vivências, pesquisas, aprendizagens, resolver desafios, realizar projetos, entre outros.

Em relação às ferramentas da Internet, Santarosa, Conforto e Machado (2014) afirmam que se caracterizam como um conjunto de serviços on-line que possibilitam publicar, compartilhar e organizar as informações de diversas formas, ampliando os ambientes de interação humana e projetando uma interface contemporânea denominada Web 2.0. A respeito desse assunto, os autores mencionados relatam que a primeira geração, Web 1.0, relacionada à grande biblioteca digital, possibilitou o acesso a uma vasta quantidade de conteúdo, porém, com um nível de interação escasso. Os usuários eram considerados espectadores e não podiam modificar as informações disponíveis.

Os espaços de colaboração e participação surgiram na web, a partir da implementação de servidores de streaming de áudio e vídeo, modelando assim uma nova geração de internet, a qual se refere à Web 2.0. O perfil do usuário da web foi alterado devido ao surgimento de novas ferramentas para gerar conhecimento, criar comunidades e interagir. A world wide web, na perspectiva da Web 2.0, inicia a Era do Usuário da Geração Interativa, desenvolvida por intermédio da lógica do conceito de inteligência coletiva e explicada, mediante às múltiplas possibilidades de compartilhamento e cooperação (SANTAROSA; CONFORTO; MACHADO, 2014).

Para Cerigatto (2018b), a Web 2.0 promoveu diversas ferramentas e favoreceu o desenvolvimento de redes sociais que permitiram a produção, a circulação e o compartilhamento de conteúdos pelo usuário. Apesar disso, disponibilizou esses conteúdos pela rede de maneira aleatória e sem tanta organização. Já a Web 3.0 tem como propósito reunir essas informações, organizá-las de forma mais inteligível e tornar a web um grande serviço com foco no usuário.

Cabe ressaltar que as atividades realizadas em grupos podem favorecer aos estudantes o desenvolvimento de diversas habilidades, tais como: compartilhar perspectivas, ouvir as pessoas, lidar com diferentes pontos de vista, pensar criticamente, agir com empatia e colaborativamente, realizar conexões, resolver problemas de forma democrática e pacífica, as quais contribuem para participar de maneira responsável das sociedades democráticas (GÓMEZ, 2015).

Com relação à solução de problemas e ao pensamento crítico, Filatro e Cavalcanti (2018) mencionam que ambos são alimentados pela possibilidade de acesso e análise de informações, e isso pode se dar por intermédio do uso das tecnologias digitais. Esse processo pode ser enriquecido pela aprendizagem colaborativa ou por pares na busca por soluções e tomada de decisão por meio da troca e da construção de conhecimentos. A colaboração mediada por recursos tecnológicos pode se efetivar a partir do momento em que os sujeitos adquiriram a competência de comunicação (oral e escrita). A capacidade de comunicar ideias e de explorar fenômenos desconhecidos pode colaborar para despertar a curiosidade e a imaginação no estudante.

Gómez (2015) revela que as expectativas, os interesses e as experiências são elementos que enriquecem os grupos. Esses elementos são considerados no mundo da pesquisa e empresarial, e precisam ser explorados também no contexto da educação. As tecnologias digitais podem ser um meio facilitador e eficiente para promover a aprendizagem contínua, envolvendo pessoas de diferentes lugares e culturas.

Borges, Caixeta e Piovesan (2016) abordam que a Educação a Distância permite que o conhecimento seja desenvolvido, mediante as relações dialógicas entre os envolvidos no processo educativo, utilizando interfaces advindas das tecnologias digitais que sustentam e possibilitam a interação entre os participantes. Assim, entende-se que as tecnologias digitais favorecem a aprendizagem do estudante por meio das interações múltiplas realizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). “Em síntese, AVA é como uma sala de aula, na qual a mediação didática e a interação ocorrem utilizando-se de meios telemáticos como computadores, celulares, páginas da internet, entre outros” (OLIVEIRA, 2018).

Os professores utilizam o AVA para a elaboração de conteúdos que podem ser disponibilizados por intermédio de canais variados de comunicação, como o fórum, o chat e o e-mail, dentre outros capazes de possibilitar a interatividade e a aprendizagem colaborativa entre os sujeitos que participam da EaD (BORGES; CAIXETA; PIOVESAN, 2016). Referente ao uso das tecnologias digitais, Filatro (2018) afirma que tal utilização requer do professor uma nova forma de ensinar, para isso é necessário trabalhar em equipe e criar conteúdos relevantes e suficientes para que o estudante consiga aprender, independentemente da distância em que se encontra para estudar. Outrossim, Bilk, Satar e Sak (2022) apontam que, em ambientes virtuais de aprendizagem, torna-se necessário que os docentes integrem de maneira efetiva a tecnologia ao ensino, utilizando pedagogias inovadoras que enfatizem a colaboração, a interculturalidade e a internacionalização.

Quanto à aprendizagem, Solomon e Verrilli (2021) salientam que, geralmente, no ambiente virtual, assume duas formas: aprendizagem assíncrona (acontece em diferentes momentos e lugares) e aprendizagem síncrona (ocorre ao mesmo tempo, porém em diferentes lugares). Para Machado (2018a), a utilização do AVA pelo professor, como um meio para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, se dá por intermédio da compreensão das características do AVA e da intencionalidade pedagógica. Portanto, para o uso eficiente desse recurso, é fundamental planejar as aulas, considerando a realização das práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, Camargo e Daros (2021) abordam que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em um ambiente educativo digital, o qual é disponibilizado e apresentado para os estudantes, pode ser realizado pelo uso de diversos aplicativos, sites educacionais e outros recursos, visando potencializar o aprendizado dos discentes de forma flexível, mediante um processo de colaboração que transcende a necessidade do ambiente físico. Assim, é fundamental favorecer a otimização dos recursos educacionais voltados à aprendizagem, a

partir da compilação dos resultados da aprendizagem para análise e tomada de decisão frente à definição das estratégias mais adequadas.

Vale destacar que uma sala de aula física pode se tornar tão digital quanto uma sala de aula virtual. Para isso se concretizar, considera-se necessário haver componentes curriculares definidos e intencionalidade educativa clara, integrando recursos, tecnologias, metodologias, focando no desenvolvimento de competências e habilidades, analisando indicadores gerados pelas evidências, trabalhando de maneira conjunta, objetivando fornecer o máximo de benefícios, aprimorando os resultados de aprendizagem e otimizando o tempo do professor e de outros setores da instituição educativa, preparando assim os estudantes para atender às demandas sociais atuais.

Em vista disso, entende-se que, quanto mais situações diferentes o docente experimentar, a tendência é que ele se torne mais preparado para vivenciar diferentes papéis, metodologias, projetos pedagógicos, inclusive, muitos desses projetos podem estar em fase de experimentação. Observa-se que, para exercer a docência on-line, o professor deverá se atualizar e adquirir competências de modo a transcender as competências exigidas para a atuação da docência no sistema de educação presencial. Além disso, o docente on-line precisa ter flexibilidade para adaptar-se às situações diversificadas e ter sensibilidade para selecionar as melhores estratégias para determinados momentos, contribuindo para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem.

A aprendizagem em disciplinas on-line se dá por meio da mediação do professor, pelas interfaces digitais que permitem que práticas pedagógicas comunicacionais interativas e hipertextuais sejam desenvolvidas com os estudantes durante os processos de ensino e de aprendizagem, tendo a possibilidade de envolver, em alguns cursos, pessoas de qualquer parte do mundo, requerendo sensibilidade em relação a questões culturais, colaboração e engajamento entre as pessoas, para serem capazes de aprender ao longo das atividades acadêmicas.

Além disso, é necessário que os sujeitos tenham conhecimentos sobre como utilizar o computador e o ambiente virtual para aprender on-line. Em suma, compreende-se que, no decorrer das atividades pedagógicas, o docente é o elo entre o aprendiz e as tecnologias digitais, tendo um papel importante a desempenhar, o que requer acompanhamento e avaliação para averiguar a obtenção dos novos conhecimentos e se o sucesso da aprendizagem do estudante se concretizou durante a sua disciplina.

3.2.2 Avaliação na Educação on-line

Segundo Cerigatto (2018c), um dos aspectos importantes que sempre fez parte dos processos educativos é a avaliação. Nos ambientes on-line de educação, a avaliação tem sido considerada um grande desafio. Afinal, diante das novas possibilidades de desenvolver atividades e aprender por meio da internet, é indispensável adaptar o ato de avaliar, que deve ser redimensionado conforme a singularidade da educação a distância.

Para Pimentel (2021), a avaliação na educação tem por objetivo investigar o que precisa ser melhorado: a metodologia de ensino, as situações de aprendizagem, os projetos propostos, a conversação em aula, a relação entre os participantes, as condições materiais de estudo-ensino, entre outros. A partir de um diagnóstico dentre os elementos salientados, pode-se tomar providências que visem melhorar a sua qualidade. Por exemplo, se for identificado que a dificuldade é do estudante individualmente, pode-se buscar meios para a sua recuperação no decorrer do curso. Porém, caso seja verificado que vários estudantes da turma estão com dificuldades, talvez isso possa ser um indicativo para que a metodologia de ensino seja repensada.

De acordo com Santos (2016), o processo educacional em sua totalidade pode ser avaliado. Isso inclui todos os sujeitos que fazem parte dele, tal como as pessoas que representam a direção, a coordenação, a equipe administrativa, o corpo docente e discente, o evento educacional que envolve o curso, a disciplina, o workshop, o seminário, a atividade. Além disso inclui os recursos que o compõem, como o conteúdo, os materiais didáticos, o espaço físico ou virtual, dentre outros. Avaliar os processos de ensino e de aprendizagem significa julgar de maneira qualitativa as ações desenvolvidas e os resultados obtidos, tendo por finalidade tomar decisões acerca dos próximos passos que precisam ser executados.

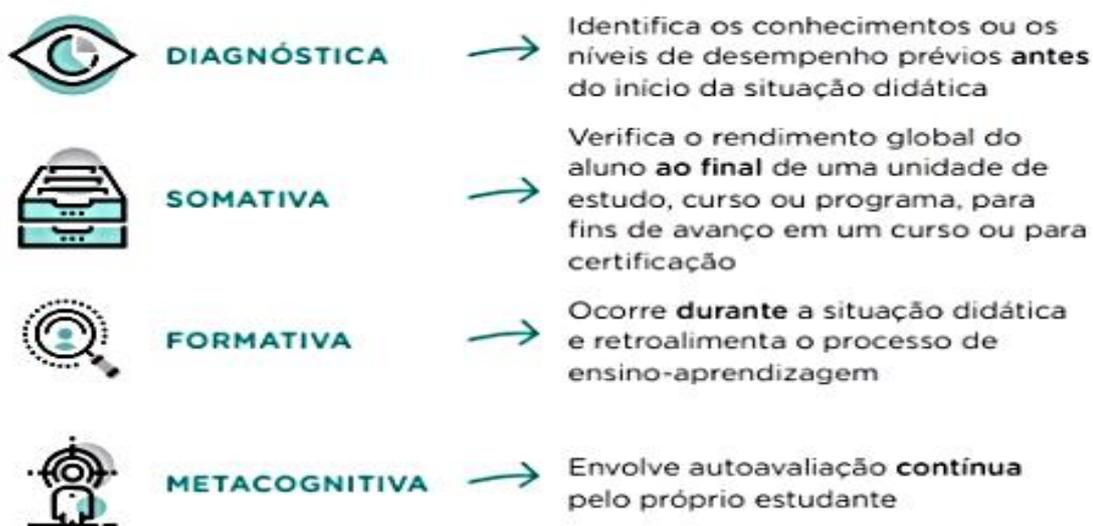
Partindo da premissa de uma concepção de educação em que educar é contribuir para que as pessoas construam o seu próprio conhecimento, a avaliação assume dimensões abrangentes de modo a investigar se os objetivos propostos para o processo educativo estão sendo alcançados. Tal alcance depende dos docentes, estudantes e recursos envolvidos. A avaliação deve ser orientadora e cooperativa, auxiliando o discente a progredir na aprendizagem e o professor a aprimorar a sua prática (SANTOS, 2016).

Cerigatto (2018c) aponta que a avaliação pode ocorrer em mais de uma via, pois a avaliação é útil para o professor refletir e aprimorar sua prática, suas estratégias e seus objetivos didáticos, sendo que para o estudante a autoavaliação é essencial para refletir acerca da sua própria aprendizagem. Independentemente do ambiente educacional, ser on-line ou não, os

procedimentos de avaliação devem ser claros e objetivos, também devem ser discutidos de maneira colaborativa por todos os envolvidos no processo educativo.

Por outro lado, Cerigatto (2018c) considera primordial que a avaliação para o ambiente on-line seja refletida e debatida por ser um processo de mudança, que exige do docente compreensão a respeito das singularidades da cultura digital, das necessidades da atualidade e do público-alvo de determinado curso de Educação a Distância. Filatro (2018) menciona que a avaliação se trata de uma temática ampla que precisa ser debatida no campo educacional. De modo simplificado, pode-se dizer que existem quatro mecanismos de verificação da aprendizagem, conforme pode ser observado na Figura 6 a seguir.

Figura 6 - Tipos de avaliação da aprendizagem



Fonte: Filatro (2018, p. 53).

A respeito dos tipos de avaliação da aprendizagem apresentados na Figura 6, Filatro (2018) aborda que o processo de avaliação pode ser realizado antes do início de uma situação didática, pela avaliação diagnóstica, a qual aplica instrumentos diagnósticos que analisam se os estudantes possuem determinados conhecimentos e habilidades. A avaliação somativa é desenvolvida no final do processo educativo e implica atribuir conceitos ou notas que expressam quanto o estudante cumpriu os objetivos de aprendizagem. A avaliação formativa ocorre durante a situação didática e fornece subsídios para a correção de rota, a partir dos feedbacks de estudantes e professores. Por fim, mediante a avaliação metacognitiva, os estudantes monitoram sua própria aprendizagem e realizam ajustes e adaptações em relação à maneira como estão estudando e construindo conhecimento.

Vale ressaltar que, segundo Kearsley (2011), um dos aspectos do ensino on-line que frequentemente gera muita preocupação pelos professores diz respeito à avaliação do desempenho do estudante. Os professores temem ser incapazes de avaliar de forma adequada à compreensão ou à participação do aprendiz. Hoffmann (2018) apresenta no Quadro 6 duas concepções de aprendizagem e a prática avaliativa que se efetiva.

Quadro 6 - Concepções de aprendizagem e de avaliação

APRENDIZAGEM ➤	AValiação CLASSIFICATÓRIA
Aprendizagem como modificação de comportamento que alguém que ensina produz em alguém que aprende (visão behaviorista).	Avaliação como o controle permanentemente exercido sobre o aluno para que ele demonstre comportamentos definidos como ideais pelo professor. Dialogar como perguntar e ouvir respostas. Acompanhar como estar sempre junto para observar e registrar resultados.
APRENDIZAGEM ➤	AValiação MEDIADORA
Aprendizagem como construção do conhecimento e organização das experiências vividas pelos sujeitos numa compreensão progressiva das nações (visão construtivista/sociointeracionista).	Avaliação como ação provocativa do professor; desafiando o aluno a refletir sobre as situações vividas, a formular e a reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido. Dialogar entendido como a reflexão professor/aluno sobre o objeto de conhecimento. Acompanhar como favorecer o “vir a ser” por meio de ações educativas que promovam a superação do aluno.

Fonte: Hoffmann (2018, p. 148).

Nesse sentido, Silva (2016) menciona que a avaliação da aprendizagem na modalidade on-line exige que o professor rompa com o modelo tradicional de avaliação, o qual se dá por meio de procedimentos arbitrários voltados para uma medida cumulativa de resultados adquiridos, por intermédio de testes aplicados no aluno, visando atribuir graus numéricos. Isso implica dizer que esse modelo de avaliação não contempla a dinâmica de aprendizagem que requer a educação on-line.

Então, cabe ao docente ter uma nova postura, buscar outras estratégias para o engajamento dos processos de ensino e de aprendizagem que levem ao redimensionamento de suas práticas avaliativas no que concerne à aprendizagem e à sua atuação profissional. O contexto de educação on-line demanda que o processo avaliativo esteja vinculado à aprendizagem, de modo a considerar a perspectiva da interatividade, valorizando assim a autonomia, o diálogo, a participação e a colaboração (SILVA, 2016).

Com base nas considerações apresentadas, Silva, Bernardi e Behar (2019) percebem a avaliação como uma ação pedagógica mediadora realizada durante o ensino e a aprendizagem. Sendo assim, compreende-se que o processo avaliativo pressupõe um exercício constante de

investigação para que se torne possível a construção de novos conhecimentos, incluindo um permanente movimento de reflexão do professor acerca da sua prática pedagógica, assim como de análise da avaliação, considerando o contexto da EaD.

3.3 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

De acordo com Morosini (2017), nas últimas décadas, a educação superior tem sido marcada pela complexidade em sua constituição. Tem sido influenciada pela globalização, com uma grande expansão em seus constituintes – discentes, docentes, instituições, agências, entre outros – e apoiada no desenvolvimento das tecnologias digitais. Esse setor educacional tem se voltado à internacionalização como solução para melhorar a relevância e a qualidade dos serviços prestados. É nesse contexto que a internacionalização da educação superior tem se desenvolvido como um conceito-chave, modificando a posição periférica para uma posição central, interligando-se a uma noção positiva de qualidade.

Na atual conjuntura, a internacionalização se refere a um dos fatores de grande importância para a qualificação da educação superior. A dimensão internacional transformou a educação superior, também modificou substancialmente a si própria. As evidências referentes às mudanças relacionam-se à fragmentação da internacionalização em dois pilares independentes, a saber: um pilar corresponde à forma de internacionalização que se desenvolve no próprio país ou em casa; o outro pilar diz respeito ao desenvolvimento deste fenômeno que se dá no exterior. É fato que a dimensão internacional do currículo apresentou avanços de uma abordagem focada em estudos de áreas ou estudos regionais e línguas estrangeiras para a integração de perspectivas internacionais, globais, interculturais e comparativas no processo educativo, assim como no que concerne ao conteúdo programático. A mobilidade acadêmica foi conduzida de mobilidade de estudantes para a de provedores e programas. A educação transfronteiriça deslocou-se gradativamente de um marco de cooperação para o desenvolvimento de responsabilidade social (KNIGHT, 2020a).

Em síntese, Knight (2020a) revela que foi a partir da década de 1980 que começou a expansão acentuada referente às iniciativas internacionais empreendidas por instituições, organizações e governos para o setor da educação superior. As estratégias, os programas e as políticas de internacionalização realizados por atores institucionais, nacionais, regionais e internacionais, envolvidos com a internacionalização da educação superior, progrediram no decorrer dos anos em virtude da globalização. Ao longo dos anos é possível perceber que a dimensão internacional da educação superior tem se tornado cada vez mais relevante e

complexa. Portanto, nas subseções a seguir, serão apresentadas algumas questões (conceitos, razões e modelos) sobre a internacionalização, objetivando uma compreensão mais abrangente desse fator para o cenário atual da educação superior.

3.3.1 Conceitos de Internacionalização

Existem diversos estudos que abordam a temática da internacionalização, alguns desses apresentam conceitos sobre essa questão, conforme pode ser observado no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 - Definição de internacionalização

Autoria	Definição
Knight (2020a, p. 24-25)	A internacionalização é o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global, na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária. O termo processo é empregado deliberadamente para expressar que a internacionalização é um esforço contínuo, uma transformação, e para indicar que existe uma qualidade evolutiva no conceito. O processo muitas vezes é concebido em termos de um modelo tripartite da educação – <i>input</i> , processo e <i>output</i> . Tomou-se o cuidado de não empregar os conceitos de <i>input</i> e <i>output</i> , mesmo que atualmente haja uma ênfase crescente em prestação de contas e resultados. Se a internacionalização é definida em termos de <i>inputs</i> , <i>outputs</i> ou benefícios, ela se torna menos genérica, na medida em que precisa refletir as prioridades particulares de um país, uma instituição ou um grupo específico de partes interessadas. A noção de integração é empregada especificamente para denotar o processo visando a assegurar sustentabilidade e centralidade para a missão e os valores da instituição ou sistema.
Morosini (2019, p. 13)	A internacionalização é um meio para concepções mais amplas e densas, ligadas ao bem viver, ao desenvolvimento sustentável e à consecução de uma cidadania global.
CAPES (2017, p. 6)	A internacionalização pode ser entendida enquanto um processo amplo e dinâmico envolvendo ensino, pesquisa e prestação de serviços para a sociedade, além de construir um recurso para tornar a educação superior responsiva aos requisitos e desafios de uma sociedade globalizada.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Além dos conceitos citados no Quadro 7, Morosini e Dalla Corte (2021) apresentam vários conceitos e referências relacionados à internacionalização da Educação Superior, conforme destacado no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - Internacionalização da Educação Superior – conceitos e autores

CONCEITO	AUTOR
Processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global nas finalidades, funções e nos cursos e programas presenciais e a distância da educação pós-secundária.	Knight (2004)
Processo intencional de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global aos objetivos, funções e implementação da Educação Superior, a fim de elevar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e equipe universitária, produzindo uma significativa contribuição para a sociedade.	De Wit et al. (2015)
Processo educacional contínuo, contra-hegemônico, que ocorre em um contexto internacional de conhecimento e prática, onde as sociedades são revistas como subsistemas de um mundo inclusivo e mais amplo.	Clifford (2013)
Desenvolvimento de habilidades e atributos da graduação como resultado de aprendizagem ligados à empregabilidade, incorporando uma gama ampla de conhecimentos, via currículo e aprendizagem transversal e interdisciplinar, na qual a internacionalização é visível, intencional e integrada e está	Leask (2015)

apoiada no desenvolvimento de pedagogias interculturais e ambientes de aprendizagem referidos a um futuro global.	
Processo de integração das dimensões internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os estudantes do ambiente doméstico de aprendizagem.	Beelen; Jones (2015)
Cooperação interinstitucional baseada em uma relação solidária entre iguais, com ênfase na cooperação Sul-Sul e na integração regional, circulação e apropriação do conhecimento como bem social estratégico, em favor do desenvolvimento sustentável da região e dos países.	Cres (2018)
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 e tempos, fortalecendo a capacidade científica tecnológica nacional, conectada com o local, com o fito de ser irradiador do desenvolvimento sustentável.	Morosini (2017)

Fonte: Morosini e Dalla Corte (2021, p. 43-44).

Nesse contexto, Knight (2020a) salienta que a internacionalização tem sido compreendida como um dos principais elementos que tem impactado e moldado profundamente a Educação Superior, isso ocorre à medida que sofre alterações para enfrentar os desafios apresentados neste momento histórico. Assim, compreende-se que a internacionalização tem sido considerada uma meta a ser alcançada pelas instituições de Educação Superior; pois, de acordo com Morosini e Dalla Corte (2021, p. 35), “identifica-se uma forte relação com questões econômicas e políticas de organização da ordem mundial, da mesma forma que seu *approach* analítico se estende à dimensão global, nacional e/ou institucional”.

Nessa direção, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no texto *A internacionalização na universidade brasileira*, de 2017, considera primordial tornar as IES brasileiras mais proativas, no que diz respeito ao seu processo de internacionalização para que possam se beneficiar cada vez mais da expansão do seu impacto institucional e da apropriação dos conhecimentos adquiridos no exterior, considerando o impacto no setor produtivo, desde o fomento ao desenvolvimento tecnológico e à inovação. Além disso, a CAPES (2017, p. 4) afirma que “a internacionalização das IES tem o potencial de transformar as vidas de estudantes e tem um papel cada vez maior para ciência através da intensa troca de conhecimento acadêmico, permitindo assim a construção de capacidades sociais e econômicas”. Sendo assim, serão abordadas algumas razões para o seu desenvolvimento no contexto educacional.

3.3.2 Razões para a Internacionalização

Segundo Knight (2020a), é fundamental ter razões claras e articuladas para a internacionalização, visto que as razões se referem à força motriz cujo motivo uma instituição, um país, uma região, ou até mesmo qualquer outro ator, almejam se envolver com a

internacionalização e investir nessa questão. As razões são configuradas mediante as políticas e os programas, os quais são realizados e implementados. As razões expressam o tipo de benefícios ou resultados desejados. Pela construção de um conjunto claro de razões, acompanhadas de objetivos e definições de políticas, um plano de implementação e um sistema de monitoramento/avaliação pode aumentar consideravelmente a probabilidade do processo da internacionalização de não se tornar uma resposta *ad hoc*, reativa e fragmentada ao enorme número de novas oportunidades internacionais disponíveis.

Nessa perspectiva, De Wit (1999, p. 2) faz a seguinte indagação: “por que as instituições de ensino superior, os governos nacionais, os organismos internacionais e (cada vez mais) o setor privado – bancos, indústria e fundações – estão agora tão ativamente envolvidos em atividades educacionais internacionais?”.

Perante o exposto, Morosini (2019) relata que a principal razão do interesse pela internacionalização da educação superior surgiu com a globalização; desse modo, pode-se afirmar que os conceitos globalização e internacionalização encontram-se imbricados. Adicionalmente, De Wit (1999), nesta mesma linha, também faz referência ao ressaltar que não existe apenas uma resposta para tal pergunta. Apesar disso, podem ser observados quatro tipos de fundamentos: acadêmico, social/cultural, político e econômico. Ademais, ao analisar as razões, é essencial considerar os diversos grupos que possuem interesse na educação superior: governo, setor privado e setor educacional.

Com relação aos fundamentos políticos e econômicos atuais, De Wit (1999) reflete que são os fatores externos os principais responsáveis por conduzir as instituições de ensino superior a se tornarem mais internacionais. Entretanto, não significa que essas instituições não sejam incentivadas internamente para serem consideradas mais internacionais. Logo, conclui que o próprio espaço acadêmico teve mudanças profundas nos últimos 50 anos. Diante disso, Knight (2020a) menciona que as motivações e as realidades que movimentam a internacionalização estão sendo modificadas fundamentalmente no decorrer do tempo. As mudanças, por sua vez, podem ser observadas no quadro comparativo em períodos diferentes no Quadro 9 a seguir.

Quadro 9 - Mudanças em razões que movem a internacionalização

Quatro categorias de razões (1999)	Níveis de razões (2020)
Nível acadêmico Dimensão internacional para pesquisa e desenvolvimento Ensino Ampliação do horizonte acadêmico Desenvolvimento institucional Perfil e <i>status</i> Melhoria da qualidade	Nível individual Desenvolvimento de visão de mundo e competências internacionais Promoção de carreira Compreensão e aptidões interculturais Conhecimento de questões nacionais/internacionais Desenvolvimento de rede internacional

Quatro categorias de razões (1999)	Níveis de razões (2020)
Padrões acadêmicos internacionais	
Nível econômico Geração de receita Competitividade Mercado de trabalho Incentivos financeiros	Nível institucional Melhoria da qualidade Incremento de pesquisa e inovação <i>Branding</i> e perfil internacional Capacitação Desenvolvimento de corpo discente, docente e funcional Alianças estratégicas Produção de conhecimento Geração de renda
Nível político Política exterior Segurança nacional Assistência técnica Paz e compreensão mútua Identidade nacional Identidade regional	
Nível social Identidade cultural nacional Entendimento intercultural Desenvolvimento de cidadania Desenvolvimento social e comunitário	Nível nacional Desenvolvimento de recursos humanos/aptidões Maior acesso à educação superior Ganho de cérebros Intercâmbio comercial Construção da nação Desenvolvimento sociocultural Diplomacia <i>Soft power</i>
	Nível regional Alinhamento de sistemas nacionais Identidade regional Alianças geopolíticas Competitividade regional

Fonte: Knight, atualizada em (2020a, p. 30-31).

Para Knight (2020a), tradicionalmente as razões são apresentadas por meio de quatro grupos: social/cultural, política, acadêmica e econômica. Esses grupos proporcionam uma macrovisão útil, no entanto, à medida que a internacionalização se constitui como um elemento mais difundido e multidimensional, se faz necessário que o conjunto de motivos seja relacionado. Outrossim, é primordial distinguir entre razões em diversos níveis de atores ou partes interessadas, principalmente nos níveis individual, institucional, nacional e regional.

Em suma, o Quadro 9 demonstra as quatro categorias de razões, as quais foram definidas inicialmente no final da década de 1990, com as outras categorias consideradas mais proeminentes em 2020, conforme os quatro níveis de atores ou partes interessadas. Além disso, exprime a importância de ter entendimento sobre as razões que mobilizam a internacionalização que, por sua vez, não deveriam constar em uma definição.

Além disso, compreende-se que a internacionalização pode ser um meio para impulsionar a educação superior, tendo por intuito responder às demandas da globalização. Visando ampliar a visão, acerca deste fenômeno serão abordados alguns modelos que podem ser adotados pelas unidades educativas.

3.3.3 Modelos de Internacionalização

Na literatura pode-se encontrar diferentes modelos de internacionalização, conforme podem ser observados no Quadro 10 a seguir.

Quadro 10 - Modelos de internacionalização da Educação Superior

Modelo	Autor	Definição
Internacionalização abrangente	Hudzik (2011, p. 6)	A internacionalização abrangente é um compromisso, confirmado por meio da ação, de infundir perspectivas comparativas em todo o ensino, pesquisa e missões de serviço do ensino superior. Dá forma, ethos e valores institucionais e atinge toda a instituição de ensino superior. É essencial, que seja abraçado por liderança institucional, governança, corpo docente, alunos e todos os serviços acadêmicos e unidades de apoio. É um imperativo institucional, não apenas uma possibilidade desejável. A internacionalização abrangente não afeta apenas toda a vida no campus, mas também as estruturas externas de referência, parcerias e relações da instituição. A reconfiguração global de economias, sistemas de comércio, pesquisa e comunicação e o impacto das forças globais na vida local aumentam drasticamente a necessidade de uma internacionalização abrangente e as motivações e propósitos que a impulsionam.
Internacionalização do currículo	Leask (2015, p. 9)	A internacionalização do currículo é a incorporação de dimensões internacionais, interculturais e/ou globais no conteúdo do currículo, bem como os resultados de aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudo.
Internacionalização transfronteiriça	Morosini (2019, p. 19)	A internacionalização transfronteiriça é a que ocorre por mobilidade, seja <i>out</i> (saída de pessoas) ou <i>in</i> (receber pessoas). Consiste em todas as formas de educação superior realizadas, presencialmente, além das fronteiras do país.
Internacionalização em casa	Beelen e Jones (2015, p. 69)	Internacionalização em casa é a integração intencional das dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os alunos em ambientes de aprendizagem domésticos.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para finalizar, vale ressaltar a relevância de os profissionais da Educação Superior obterem conhecimentos a respeito dos variados modelos de internacionalização, pois pode ser favorável adquirir tais conhecimentos a fim de refletir sobre as melhores possibilidades para serem aplicadas em sua instituição educativa, de modo a contribuir para enfrentar os desafios e atender às demandas atuais do mundo globalizado.

3.4 MOBILIDADE ACADÊMICA VIRTUAL INTERNACIONAL

Segundo o site do *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (IESALC) (2021), a atual pandemia provocada pela COVID-19 causou grandes

impactos no sistema educacional, afetando as dimensões do ensino, da aprendizagem, da pesquisa, e das diversas atividades de internacionalização das instituições educativas, especialmente no que diz respeito à mobilidade de estudantes e funcionários. Dentre os efeitos pode-se destacar o fechamento de muitos campi universitários e a restrição das viagens internacionais.

O site da IESALC (2021) também aborda que uma resposta imediata se deu tanto devido ao aumento exponencial, quanto ao interesse e às atividades relacionadas à mobilidade acadêmica virtual (MAV). A MAV ocorre por meio do uso de tecnologia da informação e comunicação (TIC) e da colaboração transfronteiriça e tem por finalidade aprimorar a compreensão intercultural e a troca de conhecimento. Essas atividades podem ser desenvolvidas em um ambiente de suporte de TIC ou como uma maneira de complementar a mobilidade física.

Para Ruiz-Corbella, López-Gómez e Cacheiro-González (2021), a mobilidade virtual é desenvolvida como uma forma de aprendizagem apoiada por ferramentas tecnológicas digitais que facilitam a comunicação síncrona e assíncrona em ambientes virtuais de aprendizagem sem fronteiras. Além disso, entende-se que esse tipo de mobilidade “é uma prática educacional que envolve o engajamento de grupos de alunos em longos períodos de interação intercultural on-line e colaboração com colegas internacionais, como parte integrante de seus programas educacionais e sob a orientação de educadores e/ou facilitadores.” (GARCÉS; O’DOWD, 2021, p. 1). Já Vriens et al. (2010, p. 1-2) definem a mobilidade virtual como:

um conjunto de atividades apoiadas pelas TIC que realizam experiências transfronteiriças e colaborativas em um contexto de ensino e/ou aprendizagem. Essas atividades podem ocorrer em um ambiente de aprendizagem totalmente apoiado pelas TIC ou como um complemento à mobilidade física (antes, durante e depois). [...] As atividades de mobilidade virtual podem cruzar fronteiras entre regiões, países, culturas e idiomas, mas também entre disciplinas. As atividades de mobilidade virtual permitem a aprendizagem colaborativa (ou seja, aprender uns com os outros) e são sempre voltadas para experiências interculturais.

Por fim, Satar (2021) aborda que a mobilidade virtual se refere a uma oportunidade de estudo no exterior, possibilitando que estudantes e professores participem dos processos de ensino e de aprendizagem on-line em uma instituição estrangeira, sem precisar viajar para o exterior. Ademais, vale salientar que o manual *Being Mobile* (2006) destaca quatro tipos principais de mobilidade virtual, conforme abordado no Quadro 11 a seguir.

Quadro 11 - Tipos de mobilidade virtual

Tipos	Descrição
Um curso virtual (como parte de um programa) ou seminário (série) em uma instituição de educação superior	Esta categoria tem como foco o curso virtual como parte de um estudo completo em uma Instituição de Educação Superior ou um seminário virtual, ou série de seminários, também em estrutura de uma IES. Os estudantes (ou cidadãos) apenas se envolvem em mobilidade virtual para um único curso ou seminário (série) e as demais atividades de aprendizagem ocorrem de forma tradicional.
Um programa completo em uma instituição de educação superior	Este segundo tipo de atividade de mobilidade virtual trata-se de um programa de estudo virtual completo em uma IES, propiciando assim aos acadêmicos de diferentes países participar de programa de estudo sem precisar se deslocar para o exterior durante um ano letivo.
Estágios virtuais de estudantes	Os estágios virtuais viabilizam uma preparação prática para novas formas de trabalho, onde a utilização de ferramentas, como videoconferência e espaços de trabalho colaborativos, é comum. As colocações de estudantes são organizadas entre uma instituição educativa e uma empresa em um país distinto. Estágios virtuais em empresas, especialmente, proporcionam aos acadêmicos uma experiência da vida real em um espaço corporativo através do trabalho colaborativo internacional em equipe e possibilitam à IES internacionalizar sua oferta de cursos e adaptá-la à dinâmica da economia atual.
Atividades virtuais de apoio à troca física	A mobilidade virtual contribui para melhor preparar e acompanhar os estudantes que participam num intercâmbio físico, como o Erasmus. A seleção dos acadêmicos pode ser realizada por meios eletrônicos, como videoconferência ou webconferência, permitindo que o corpo docente visualize o candidato e verifique suas habilidades sociais e linguísticas. Posteriormente, um curso preparatório de língua e integração cultural poderia ser fornecido pela instituição anfitriã com o suporte das TIC. Ao final do intercâmbio físico, os estudantes também podem manter contato com seus colegas, espalhados em diferentes partes do mundo, e finalizar seu projeto de pesquisa comum, ou relatório. Os acadêmicos também podem estabelecer uma organização denominada “Alunos Virtuais”, a fim de promover amizades e redes de relacionamentos para toda a vida.

Fonte: Adaptado de manual Being Mobile (2006).

O manual Being Mobile revela que a mobilidade virtual e física na educação superior pode beneficiar docentes e estudantes, em relação às questões: linguística, cultural e educacional, com a experiência de outros países e de seus campos acadêmicos de estudo. A mobilidade virtual pode permitir que intercâmbios sejam desenvolvidos em diversas regiões, oportunizando aos sujeitos que não podem se beneficiar dos programas de intercâmbio internacional físico existentes, devido a razões sociais, econômicas, organizacionais ou outras.

Dessa forma, percebe-se que este tipo de mobilidade pode, portanto, ser vantajosa para atender à comunidade de maneira mais ampla. No Quadro 12, a seguir, pode-se observar resumidamente algumas vantagens da mobilidade virtual para os alunos, os professores e as instituições educativas.

Quadro 12 - As vantagens da Mobilidade Virtual

Atores	Vantagens
Estudantes, estagiários e aprendizes ao longo da vida	A mobilidade virtual pode apresentar vantagens pedagógicas e enriquecer as atividades de aprendizagem consideradas mais tradicionais. O processo de aprendizagem pode ser aprimorado mediante a aprendizagem interativa e colaborativa, o qual integra os estudantes em um ambiente de aprendizagem

	colaborativa, mantendo os benefícios de uma presença estruturada em um campus universitário. Este ambiente também se torna acessível para públicos novos, não tradicionais e/ou remotos que não podem assistir às aulas no campus, estudantes ao longo da vida e estudantes internacionais. Regiões e sujeitos desfavorecidos são mais facilmente alcançados, aumentando assim a igualdade de oportunidades para todos. O crescente acesso a oportunidades de aprendizagem de alto nível para indivíduos que de outra forma não se beneficiariam delas favorece a democratização da experiência de aprendizagem. Os estudantes podem obter flexibilidade no processo de aprendizagem que não conheciam anteriormente. Há uma ampliação e melhoria relacionada à oferta de aprendizagem do ponto de vista do estudante: este, por sua vez, têm acesso a especialistas de outras instituições, cursos, materiais de aprendizagem e recursos (bibliotecas, laboratórios, ...) o que vai muito além de seu próprio campus ou área geográfica. Os estudantes têm uma oferta mais atrativa, estendendo seu próprio programa com cursos que apenas estão disponíveis em universidades parceiras. Isso incentiva a autonomia dos estudantes e os oportuniza a ter uma escolha mais ampla sobre o que, como e quando aprender.
Professores, treinadores, gerentes de treinamento e desenvolvedores de currículo	A mobilidade virtual pode oportunizar os professores a colaborarem na concepção e desenvolvimento de cursos e, ainda, na entrega de cursos e na Internet ou em materiais educacionais e currículos baseados na web. Além disso, novos níveis de trabalho colaborativo entre equipes geograficamente diferentes são possíveis; os funcionários têm a oportunidade de trabalhar de maneira colaborativa e próxima aos seus colegas; essa modalidade educativa pode auxiliar os docentes a reconsiderar a sua prática rotineira e a acrescentar elementos inovadores e de qualidade aos seus cursos para corresponder às solicitações de colaboração transnacional e de maior usabilidade da atividade docente. Em síntese, trabalhar em cursos conjuntos propicia uma dimensão e riqueza internacional que apoia a globalização da educação e da vida.
Instituições de Educação Superior	Em relação ao nível institucional, as iniciativas de mobilidade virtual potencializam a competição entre as instituições educativas e, assim, favorecem a competitividade e atratividade da oferta educativa, em geral. Dá visibilidade extra institucional a excelentes conhecimentos e saber-fazer desenvolvidos em uma determinada instituição de Educação Superior. Uma competição sólida pode contribuir para aumentar a qualidade da educação dentro de cada instituição parceira. A mobilidade virtual também pode incentivar as instituições a adaptarem e desenvolverem de maneira aprimorada seus modelos pedagógicos para que se tornem mais adequados para o aprendizado eletrônico. O trabalho em rede e as sinergias entre instituições podem qualificar os programas e cursos, tornando assim as IES mais relevantes. O trabalho em rede também pode contribuir para a qualidade da educação através da introdução e operação organizada de sistemas de garantia de qualidade, proporcionando uma abordagem abrangente para acreditação e <i>benchmarking</i> .

Fonte: Adaptado de manual Being Mobile (2006).

A partir do manual Being Mobile (2006) foi possível compreender que a mobilidade virtual pode favorecer educadores, treinadores e alunos, com diferentes visões de mundo, com a oportunidade de trocar e compartilhar ideias e informações e aprender entre si, ampliando os conhecimentos mediante uma visão global de cada participante e sob outra perspectiva, referente a um assunto específico, bem como no que concerne o mundo em geral. Trabalhar em equipes transfronteiriças pode contribuir para desenvolver um verdadeiro e significativo sentido de cidadania global.

Existem inúmeras vantagens que podem ser oportunizadas pela MAV, assim como em um momento de dificuldade em que as fronteiras e os campi precisam ser fechados. Neste

cenário histórico, relacionado ao período de pandemia do novo Coronavírus, pode-se afirmar que a nível mundial muitas instituições de educação superior aumentaram sua oferta de mobilidade virtual. A MAV tem um forte potencial para reduzir os custos associados a viagens internacionais, expandir o acesso e ser uma opção ambientalmente mais sustentável para os atores envolvidos no processo educativo (INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2021).

Por outro lado, também existem desafios que precisam ser enfrentados em termos de equidade e acesso às tecnologias digitais, os quais são considerados importantes para os agentes poderem se envolver totalmente na MAV, bem como para assegurar a qualidade da programação virtual. Além disso, existe o risco de que a MAV possa ser vista como uma experiência inferior à mobilidade física, conhecida como tradicional (IESALC, 2021). Em relação à qualidade da MAV, convém salientar que a preparação é essencial para os estudantes e os funcionários da universidade a fim de favorecer a aprendizagem intercultural, isto é, a IaH, conforme abordado por Ganassin, Satar e Regan (2021).

As instituições de Educação Superior podem aproveitar as possibilidades apresentadas pelo ambiente on-line para enriquecer as aprendizagens dos estudantes. Por diversas razões, incluindo o período de pandemia ou não, a mobilidade acadêmica virtual internacional pode se tornar uma alternativa para as pessoas que pretendem valorizar o currículo e aumentar a chance de ingressar e de se estabelecer no mercado de trabalho. Por esse motivo, atualmente diversas instituições de Educação Superior, como a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), têm incentivado e oportunizado aos seus estudantes a participarem da internacionalização em casa, pela mobilidade virtual.

3.4.1 Mobilidade Acadêmica Virtual na PUCRS

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional da PUCRS (2016-2022), a universidade fundamenta-se nos direitos humanos, nos princípios do cristianismo e na tradição educativa Marista. Ademais, outro documento denominado Plano Institucional de Internacionalização da PUCRS (2018-2022) complementa seu planejamento, afirmando que a universidade referida está comprometida com a excelência acadêmica e com a geração e o avanço do conhecimento e da inovação em todas as suas esferas, valorizando a formação integral dos sujeitos. Para viabilizar o cumprimento dos seus propósitos, a PUCRS busca sua consolidação como uma universidade de pesquisa de classe mundial, orientada a uma cultura global que pensa a internacionalização em todas as dimensões da vida universitária.

De acordo com o Plano Estratégico 2016-2022 da PUCRS, essa instituição tem a missão de produzir e difundir conhecimento e promover a formação humana e profissional, orientada pela qualidade e pela relevância, tendo por intuito contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade justa e fraterna. Nessa perspectiva, o Plano de Internacionalização da PUCRS (2018-2022), em conformidade com a Missão da universidade, tem por propósito o comprometimento com o desenvolvimento científico, social, econômico, ambiental e cultural de cidadãos brasileiros e estrangeiros. Trata-se de um processo contínuo e sistemático de ações, cujo objetivo é favorecer a excelência acadêmica, tendo por base questões referentes ao ensino, à pesquisa e à extensão de qualidade, assim como a relevância da inovação.

Esse documento ainda salienta que é de fundamental importância a internacionalização ser contemplada nas variadas atividades acadêmico-profissionais, de modo a permitir o compartilhamento de saberes sob uma perspectiva global, intercultural e interdisciplinar. Na atual conjuntura, uma das formas adotadas para promover a internacionalização aos acadêmicos pela universidade tem sido a mobilidade virtual internacional.

Para finalizar, cabe ressaltar que o site da PUCRS-Internacional (2021) informa que a mobilidade virtual possibilita aos estudantes cursarem disciplinas ou cursos on-line, de maneira concomitante com seus estudos na PUCRS. O programa se refere a uma oportunidade para praticar outro idioma, contatar com novas culturas e internacionalizar o currículo, sem despesas com viagens. Nessa modalidade, o estudante fica isento de taxas escolares na instituição de educação superior do exterior, devendo manter-se vinculado à PUCRS. Ademais, estudantes de instituições estrangeiras parceiras da PUCRS, em uma perspectiva de reciprocidade, também podem estudar na universidade.

3.4.2 Os Programas de Mobilidade Acadêmica Virtual

O site da PUCRS-Internacional (2020, 2021) apresenta informações sobre três programas de mobilidade acadêmica virtual, vinculados à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, conforme destacado nos respectivos quadros.

3.4.2.1 Programa eMOVIES

Quadro 13 - Programa eMOVIES

Descrição	O Espaço de Mobilidade Virtual no Ensino Superior (eMOVIES) é uma iniciativa liderada pela Organização Universitária Interamericana (OUI), que oferece às instituições de ensino superior participantes uma alternativa aos modelos de mobilidade tradicional à promoção
-----------	--

	do intercâmbio acadêmico no ensino superior, oportunizando aos estudantes cursar matérias de modo virtual ou a distância, oferecidas por outras instituições membros da OUI.
Requisitos graduação	Estar regularmente matriculado em algum curso de graduação da PUCRS; Alunos formandos em 2020/2, 2021/1 (relacionado à pré-seleção de candidatos 2021/1) ou 2021/2 (referente à pré-seleção de candidatos 2021/2) só poderão se inscrever no programa se não desejarem aproveitar as disciplinas ou cursos; Ter coeficiente de rendimento acadêmico igual ou superior a 6,0; Ter suficiência/proficiência linguística no idioma exigido pela instituição de destino, o que pode ser verificado na lista de vagas.
Requisitos pós-graduação	Estar regularmente matriculado em algum Programa de Pós-Graduação da PUCRS; Ter suficiência/proficiência linguística no idioma exigido pela instituição de destino, o que pode ser verificado na lista de vagas.
Pré-seleção graduação	O critério de classificação se dará através do coeficiente de rendimento acadêmico do curso atual indicado no documento Atestado de Disciplinas Cursadas (disponível no Portal do Aluno). Havendo mais candidatos que vagas para determinada disciplina ou curso, estes serão classificados de acordo com o coeficiente de rendimento acadêmico, em ordem decrescente. Quanto aos critérios de desempate - em caso de empate entre dois ou mais candidatos que estejam concorrendo à mesma disciplina ou curso, serão utilizados os seguintes critérios de desempate, na ordem estabelecida a seguir: a) Percentual do curso de graduação concluído até o momento – terá preferência o candidato que houver cursado o maior percentual do curso de graduação até o semestre anterior à candidatura. b) Número de reprovações – caso os candidatos apresentem o mesmo percentual de graduação concluído, terá preferência aquele que apresentar menor número de reprovações.
Pré-seleção pós-graduação	O critério de classificação se dará através da análise e homologação da documentação. Havendo mais candidatos que vagas, para determinada disciplina ou curso serão aplicados os critérios de desempate. Em caso de empate entre dois ou mais candidatos que estejam concorrendo à mesma disciplina ou curso, serão utilizados os seguintes critérios de desempate, na ordem estabelecida a seguir: a) Impacto da realização da disciplina para a realização do projeto do candidato. b) É priorizado o aluno que tiver menor número de créditos faltando para conclusão do curso.
Disciplinas, cursos e vagas	As oportunidades de disciplinas e cursos, instituições e número de vagas estão disponíveis no website: https://emovies.oui-iohe.org/page-nuestros-cursos/ . O número de vagas disponíveis para cada disciplina ou curso é definido pelas instituições participantes do programa e não são destinadas apenas a alunos da PUCRS, mas sim para todas as instituições participantes do Programa eMOVIES. Desta forma, não há garantia que os alunos nomeados serão de fato aceitos, visto que concorrerão com alunos de outras instituições participantes do Programa eMOVIES. O critério de seleção é de responsabilidade da instituição estrangeira. Após a divulgação dos resultados, os candidatos de graduação deverão enviar confirmação da vaga por e-mail (mobilidade.out@puers.br), através do endereço eletrônico edu, quanto os candidatos de pós-graduação deverão enviar confirmação da vaga por e-mail: diretoriapg@puers.br , conforme o prazo estabelecido no cronograma. A não confirmação de interesse no prazo indicado implica desistência da vaga.
Candidatura	Fica a cargo de cada candidato verificar no website https://emovies.oui-iohe.org/pagenuestros-cursos/ a oferta de disciplinas e cursos, seus requisitos específicos, o idioma em que serão ministradas as aulas e a compatibilidade com sua área de estudos na PUCRS junto ao seu coordenador de curso. Cada estudante poderá candidatar-se a no máximo 2 (duas) disciplinas, em no máximo 2 (duas) instituições participantes do Programa eMOVIES.

Fonte: Site PUCRS – Internacional (2020, 2021). <https://www.pucrs.br/internacional/mobilidade-academica/mobilidade-virtual/>

3.4.2.2 Programa Americarum Mobilitas

Quadro 14 - Programa Americarum Mobilitas

Descrição	O Programa Americarum Mobilitas consiste em uma plataforma on-line de mobilidade estudantil entre as instituições membros da Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe (ODUCAL) que aderiram ao programa. O objetivo é promover e facilitar a mobilidade de discentes no âmbito da América Latina e Caribe.
-----------	---

Requisitos graduação	<p>Estar regularmente matriculado em curso de graduação da PUCRS.</p> <p>Ter cursado no mínimo 30% do curso no momento da inscrição.</p> <p>Alunos formandos em 2020/2, 2021/1 (relacionado a pré-seleção de candidatos 2021/1) ou 2021/2 (referente a pré-seleção de candidatos 2021/2) só poderão se inscrever no programa se não desejarem aproveitar as disciplinas ou cursos.</p> <p>Ter coeficiente de rendimento acadêmico igual ou superior a 6,0.</p> <p>Ter suficiência/proficiência linguística no idioma exigido pela instituição de destino (verificar na lista de vagas).</p>
Requisitos pós-graduação	<p>Estar matriculado em curso de Pós-graduação Stricto Sensu da PUCRS; ter suficiência/proficiência linguística no idioma exigido pela instituição de destino (verificar na lista de vagas).</p>
Pré-seleção	<p>O critério de classificação se dará através do coeficiente de rendimento acadêmico do curso atual indicado no documento Atestado de Disciplinas Cursadas (disponível no Portal do Aluno). Havendo mais candidatos que vagas para determinada disciplina ou curso, estes serão classificados de acordo com o coeficiente de rendimento acadêmico, em ordem decrescente. Quanto aos critérios de desempate – em caso de empate entre dois ou mais candidatos que estejam concorrendo à mesma disciplina ou curso, serão utilizados os seguintes critérios de desempate, na ordem estabelecida a seguir: alunos de graduação - a) Percentual do curso de graduação, concluído até o momento – terá preferência o candidato que houver cursado o maior percentual do curso de graduação, até o semestre anterior à candidatura. b) Número de reprovações – caso os candidatos apresentem o mesmo percentual de graduação concluído, terá preferência aquele que apresentar menor número de reprovações; alunos de Pós-graduação – a) Impacto da realização da disciplina para a realização do projeto do candidato. b) É priorizado o aluno que tiver menor número de créditos faltando para conclusão do curso.</p>
Disciplinas, cursos e vagas	<p>O número de vagas disponíveis para cada disciplina ou curso é definido pelas instituições participantes do programa e não são destinadas apenas a alunos da PUCRS, mas para todas as instituições participantes do Programa Americarum Mobilitas. A lista das instituições com o número de vagas de cada disciplina/curso está disponível no Portal Internacional da PUCRS, em: http://www.pucrs.br/internacional/mobilidadeacademica/mobilidade-virtual/. O número de vagas indicado no documento de Relação de Vagas corresponde apenas ao número de alunos que a PUCRS poderá nomear para concorrer à participação na disciplina e/ou curso. Desta forma, não há garantia que os alunos nomeados serão de fato aceitos, visto que concorrerão com alunos de outras instituições participantes do Programa Americarum Mobilitas. O critério de seleção é de responsabilidade da instituição estrangeira; após a divulgação dos resultados, os candidatos de graduação deverão enviar confirmação da vaga por e-mail (mobilidade.out@pucrs.br), através do endereço eletrônico edu, quanto aos candidatos de pós-graduação os candidatos deverão enviar confirmação da vaga para o e-mail: diretoriapg@pucrs.br, conforme o prazo estabelecido no cronograma. A não confirmação de interesse no prazo indicado implica desistência da vaga.</p>
Candidatura	<p>Fica a cargo de cada candidato verificar no documento Relação de Vagas a oferta de disciplinas e/ou cursos, seus requisitos específicos, o idioma em que serão ministradas as aulas e a compatibilidade com sua área de estudos na PUCRS, junto ao seu coordenador de curso; cada estudante poderá candidatar-se a no máximo 2 (duas) disciplinas em no máximo 2 (duas) instituições participantes do Programa Americarum Mobilitas.</p>

Fonte: Site PUCRS – Internacional (2020, 2021). <https://www.pucrs.br/internacional/mobilidade-academica/mobilidade-virtual/>

3.4.2.3 Programa de mobilidade virtual com a Universidade Pedagógica de Maputo

Quadro 15 - Programa de mobilidade virtual com a Universidade Pedagógica de Maputo

Descrição	<p>Por meio de um acordo de cooperação, o programa de mobilidade virtual com a Universidade Pedagógica de Maputo, em Moçambique, visa oportunizar disciplinas on-line na universidade africana para estudantes da PUCRS que tenham interesse. As disciplinas cursadas poderão ser aproveitadas na grade regular do curso na PUCRS.</p>
Requisitos graduação	<p>Estar regularmente matriculado em curso de graduação da PUCRS.</p> <p>Alunos formandos em 2021/1 só poderão se inscrever no programa se não desejarem aproveitar as disciplinas ou cursos da mobilidade virtual na PUCRS.</p> <p>Ter coeficiente de rendimento acadêmico igual ou superior a 6,0.</p>

Pré-seleção graduação	O critério de classificação se dará através do coeficiente de rendimento acadêmico do curso atual indicado no documento Atestado de Disciplinas Cursadas (disponível no Portal do Aluno). Havendo mais candidatos que vagas para determinada disciplina ou curso, estes serão classificados de acordo com o coeficiente de rendimento acadêmico, em ordem decrescente. Quanto aos critérios de desempate – Em caso de empate entre dois ou mais candidatos que estejam concorrendo à mesma disciplina ou curso, serão utilizados os seguintes critérios de desempate, na ordem estabelecida a seguir: a) Percentual do curso de graduação concluído até o momento – terá preferência o candidato que houver cursado o maior percentual do curso de graduação até o semestre anterior à candidatura. b) Número de reprovações – caso os candidatos apresentem o mesmo percentual de graduação concluído, terá preferência aquele que apresentar menor número de reprovações.
Disciplinas, cursos e vagas	As oportunidades de disciplinas e cursos, instituições e número de vagas estão disponíveis no website: https://www.pucrs.br/internacional/mobilidade-academica/mobilidade-virtual/ . Após a divulgação dos resultados, os candidatos de graduação deverão enviar confirmação da vaga por e-mail (mobilidade.out@pucrs.br), através do endereço eletrônico edu, conforme o prazo estabelecido no cronograma. A não confirmação de interesse no prazo indicado implica desistência da vaga.
Candidatura	Fica a cargo de cada candidato verificar na relação de vagas a oferta de disciplinas e a compatibilidade com sua área de estudos na PUCRS junto ao seu coordenador de curso. Cada estudante poderá candidatar-se a no máximo 2 (duas) disciplinas do Programa.

Fonte: Site PUCRS – Internacional (2020, 2021). <https://www.pucrs.br/internacional/mobilidade-academica/mobilidade-virtual/>

Diante das questões apresentadas, constata-se que a PUCRS se encontra vinculada a três programas de mobilidade acadêmica virtual: eMOVIES; Americarum Mobilitas; Universidade Pedagógica de Maputo. Devido ao momento de pandemia do novo coronavírus e os cortes orçamentários em termos de Brasil, a mobilidade presencial está comprometida. Esses programas se fazem necessários para promover ações de internacionalização, dando visibilidade internacional positiva à Educação Superior brasileira, oportunizando aos estudantes a possibilidade de realizar disciplinas em instituições internacionais, sem despende de tempo e de despesas para viajar, favorecendo assim a ampliação de conhecimentos em relação a outras culturas e países, a prática de outro/s idioma/s, o contato e o convívio com pessoas estrangeiras, o enriquecimento do currículo. Para que isso se concretize com qualidade, é de fundamental importância o desenvolvimento de ações do escritório de cooperação internacional da universidade.

3.4.3 O Escritório de Relações Internacionais da PUCRS

O site da PUCRS-Internacional (2021) aborda que o Escritório de Cooperação Internacional da PUCRS é vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesq). O seu papel se refere a prospectar, coordenar, administrar e divulgar processos de cooperação internacional, tendo como base a missão, os valores e o potencial de crescimento acadêmico, econômico, social e cultural da universidade. Nesse sentido, serão destacadas as atribuições do referido escritório no Quadro 16 a seguir.

Quadro 16 - As atribuições do Escritório de Cooperação Internacional da PUCRS

- Apoiar e prospectar parcerias estratégicas e realizar a organização de visitas e eventos idealizados pelos professores e pesquisadores da universidade, em conjunto com parceiros internacionais, tendo por intuito aumentar a oferta de oportunidades acadêmico-profissionais.
- Auxiliar a comunidade da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul a compartilhar sua excelência acadêmica e seu comprometimento social com o mundo, objetivando fortalecer a cooperação e a interação com Instituições de Educação Superior no Brasil e no exterior.
- Representar a universidade em diversas Associações e Grupos, entre eles o Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais (FAUBAI), o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), a Associação de Educadores Internacionais (NAFSA) e a Columbus (Associação de universidades da Europa e América Latina);
- Organizar e manter a atualização de um banco de dados, por meio de informações a respeito da cooperação com as instituições estrangeiras e nacionais conveniadas.
- Coordenar visitas a outras instituições, visando trocar experiências e práticas significativas.

Fonte: Adaptado do site da PUCRS-Internacional (2021).

Por fim, o site da PUCRS-Internacional (2021) destaca que o seu Escritório de Cooperação Internacional se dispõe a atender visitantes que queiram conhecer a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Esse escritório conecta-os aos setores e gestores qualificados para seus interesses de cooperação, porque acredita na relevância do desenvolvimento de ações estratégicas de ensino, pesquisa e extensão para o fortalecimento da internacionalização da instituição por intermédio do relacionamento colaborativo com instituições estrangeiras de excelência.

Ademais, menciona que o setor de Mobilidade Acadêmica tem a grande responsabilidade de acolher estudantes internacionais e de aproximar as ações de internacionalização do público estudantil da PUCRS, promovendo oportunidades ao nível local e global, tendo por finalidade fortalecer a experiência acadêmico-profissional no ambiente da Educação Superior.

Para finalizar esta seção, cabe ressaltar que o presente estudo está organizado em duas etapas, a saber: uma etapa teórica constituída por levantamento bibliográfico; e uma etapa empírica constituída por estudo de caso, a qual é abordada no próximo capítulo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo é realizado na área de Educação Superior e busca responder a seguinte problemática: quais as percepções dos estudantes de mobilidade acadêmica virtual internacional da PUCRS, acerca de suas experiências vivenciadas no período de 2020 e 2021 que possibilitam qualificar o processo de mobilidade virtual internacional?

Neste sentido, a pesquisa tem por objetivo compreender as percepções de estudantes de mobilidade acadêmica virtual internacional da PUCRS, acerca de suas experiências vivenciadas no período de 2020 e 2021 que possibilitam qualificar o processo de mobilidade virtual internacional, bem como identificar o perfil dos estudantes que participaram do programa de mobilidade acadêmica virtual internacional; identificar as motivações e as expectativas dos estudantes para participar de mobilidade virtual internacional; verificar os recursos tecnológicos utilizados no processo de mobilidade virtual internacional; averiguar os aspectos metodológicos adotados pelos professores durante a mobilidade virtual internacional; sistematizar as contribuições/benefícios da mobilidade virtual internacional para a formação dos estudantes; apresentar alternativas que possibilitem qualificar o processo de mobilidade virtual internacional.

No enquadramento teórico metodológico proposto, indaga-se a realidade encontrada nesse contexto histórico-social e, a partir disso, propõem-se questionar os sujeitos que na atualidade são considerados o centro do processo de aprendizagem. A investigação ocorre por meio de questões a serem respondidas pelos acadêmicos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) que foram participantes do processo de mobilidade virtual internacional ofertado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em 2020 e 2021.

A definição da problemática e dos objetivos determinam que a pesquisa é de abordagem qualitativa mediante o método de estudo de caso. O estudo qualitativo é rico em relação a dados descritivos, possui um plano aberto e flexível, preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes, tendo como foco a realidade de forma complexa e contextualizada (LÜDKE, 2018). Para Moraes e Galiazzi (2014), cada vez mais as pesquisas qualitativas têm utilizado análises textuais por intermédio de textos existentes ou da produção de material de análise. A pesquisa qualitativa visa a interpretação dos fenômenos investigados a partir de uma análise rigorosa e criteriosa das informações textuais.

Yin (2015) menciona que, como método de pesquisa, o estudo de caso tem sido utilizado em diversas situações, visando contribuir para o conhecimento de inúmeros fenômenos, por exemplo, individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. Esse método

de pesquisa é comum em diferentes campos de conhecimento, inclusive no campo da educação. Independentemente do campo de interesse, o estudo de caso surge da necessidade de entender fenômenos sociais complexos.

Em suma, este método possibilita aos pesquisadores focar um “caso”, de forma que retenham uma perspectiva holística e do mundo real. O estudo de caso único trata-se de um projeto apropriado sob diversas circunstâncias e pode ser uma maneira de representar uma contribuição significativa para a formação do conhecimento e da teoria, de modo a confirmar, desafiar ou ampliar a teoria (YIN, 2015). Sendo assim, compreende-se que o estudo de caso único poderá contribuir para alcançar os objetivos propostos desta pesquisa.

4.1 CENÁRIO DA PESQUISA

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional PUCRS 2016-2022, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul se constitui em uma Instituição Comunitária de Educação Superior que atua no ensino, na pesquisa e na extensão, em permanente interação com a sociedade, tendo por objetivo a formação de cidadãos responsáveis, autônomos, inovadores e solidários, contribuindo para o desenvolvimento científico, cultural, social e econômico. A instituição valoriza as pessoas, cuja formação e ampliação de conhecimentos, ao nível de excelência, correspondem à própria razão de ser da universidade, está alicerçada na sólida tradição educativa marista e atua de maneira alinhada com as exigências da sociedade, considerando a construção de um futuro melhor (PUCRS, 2016-2022).

Esse documento revela que a PUCRS busca manter a sua origem e acompanha uma tendência global, em que as instituições de Educação Superior, conforme a UNESCO, devem desempenhar um papel sem precedentes no desenvolvimento das nações, na redução das desigualdades e nas questões ambientais e sociais que ameaçam o mundo. Essa universidade tem avançado no seu posicionamento estratégico, agregando a inovação e estabelecendo, inequivocamente, uma atuação direta no que concerne ao processo de expansão da sociedade gaúcha e brasileira, refletindo e atuando em temáticas fundamentais para um padrão elevado de qualidade de vida e justiça social (PUCRS, 2016-2022).

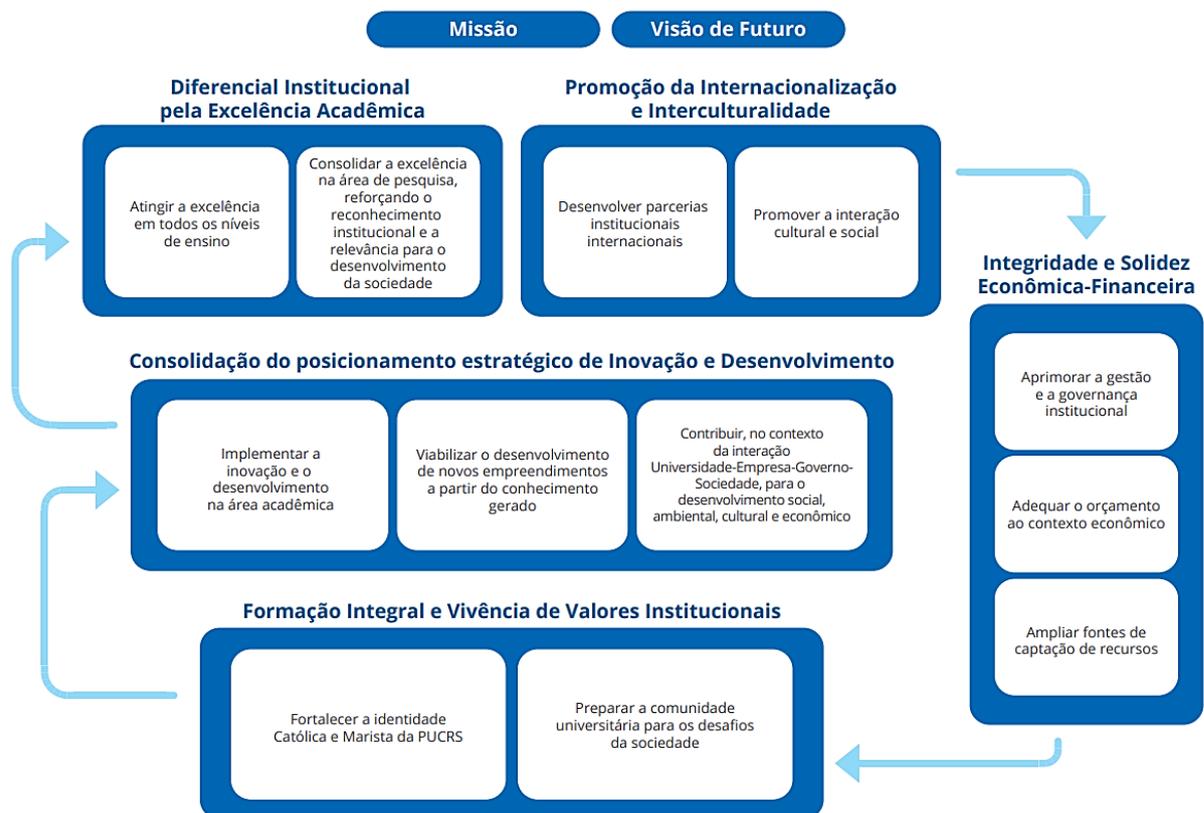
O Plano de Desenvolvimento Institucional PUCRS 2016-2022 destaca as diretrizes e os objetivos estratégicos da universidade, conforme abordado no Quadro 17 a seguir.

Quadro 17 - Diretrizes e objetivos estratégicos da PUCRS

Diretrizes estratégicas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formação integral e vivência dos valores institucionais; ➤ consolidação do posicionamento estratégico de inovação e desenvolvimento; ➤ diferencial institucional pela excelência acadêmica; ➤ promoção da internacionalização e da interculturalidade; ➤ integridade e solidez econômico-financeira.
Objetivos estratégicos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fortalecer a identidade Católica e Marista da PUCRS; ➤ preparar a comunidade universitária para os desafios da sociedade; ➤ implementar a inovação e o desenvolvimento na área acadêmica; ➤ viabilizar o desenvolvimento de novos empreendimentos a partir do conhecimento gerado; ➤ contribuir, no contexto da interação, Universidade-Empresa-Governo-Sociedade, para o desenvolvimento social, ambiental, cultural e econômico; ➤ atingir a excelência em todos os níveis de ensino; ➤ consolidar a excelência na área de pesquisa, reforçando o reconhecimento institucional e a relevância para o desenvolvimento da sociedade; ➤ desenvolver parcerias institucionais internacionais; ➤ promover a interação cultural e social; ➤ aprimorar a gestão e a governança institucional; ➤ adequar o orçamento ao contexto econômico; ➤ ampliar fontes de captação de recursos.

Fonte: Adaptado de Plano de Desenvolvimento Institucional PUCRS (2016-2022).

A seguir, na Figura 7, pode ser visualizado o plano estratégico contido no documento referido, o qual expressa as escolhas estratégicas para os anos de 2016 a 2022.

Figura 7 - Mapa estratégico da PUCRS para o período de 2016-2022

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional PUCRS (2016-2022, p. 17).

Para finalizar, cabe salientar que o campus da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul fica localizado na cidade de Porto Alegre, na região Sul do Brasil. A Figura 8 representa o campus da PUCRS.

Figura 8 - Campus da PUCRS



Fonte: Site da PUCRS - <https://www.pucrs.br/campus/#mapa> (2021).

Pode-se observar que o campus da PUCRS é constituído por inúmeros prédios, dentre eles, no Quadro 18 a seguir, se destacam:

Quadro 18 - A constituição do campus da PUCRS

- Prédio 1 – Reitoria
- Prédio 2 – Fundação Irmão José Otão
- Prédio 3 – Restaurante Universitário
- Prédio 4 – Salão de Atos
- Prédios 6, 11 e 81 - Escola de Ciências da Saúde e da Vida
- Prédio 7 – Escola de Comunicação, Artes e Design - FAMECOS
- Prédios 8 e 9 – Escola de Humanidades
- Prédios 10, 30 e 32 – Escola Politécnica
- Prédio 11 – Escola de Direito
- Prédio 12A – Escola de Medicina

- Prédio 15 – Central de Atendimento ao Aluno
- Prédio 16 – Biblioteca Central Irmão José Otão
- Prédio 17 – Colégio Marista Champagnat
- Prédio 20 – Setor de Serviços Operacionais | Achados e Perdidos
- Prédio 22 – Centro de Convivência
- Prédio 23 – Igreja Universitária Cristo Mestre
- Prédio 33 – Edipucrs | Gráfica Epecê
- Prédio 40 – Museu de Ciências e Tecnologia | Centro de Educação Continuada
- Prédio 41 – Centro de Eventos
- Prédio 50 - Escola de Negócios
- Prédio 55 – Centro Clínico
- Prédio 60 – Hospital São Lucas
- Prédio 63 – Instituto do Cérebro do Rio Grande do Sul
- Prédio 64 – Laboratório de Habilidades Médicas e Pesquisa Cirúrgica
- Prédio 65 – Centro de Modelos Biológicos Experimentais
- Prédio 82 – Estádio Universitário
- Prédio 84 – Centro de Reabilitação
- Prédio 97 – Global Tecnopuc
- Prédio 99 – Portal Tecnopuc

Fonte: Adaptado do site da PUCRS – <https://www.pucrs.br/campus/#mapa> (2021).

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Em relação aos sujeitos da pesquisa, são 81 estudantes de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado) da PUCRS e de universidades do exterior, com as quais a PUCRS tem convênio de mobilidade virtual. Esses estudantes, nos anos letivos de 2020 e de 2021, realizaram disciplinas por meio mobilidade virtual internacional. Optou-se por trabalhar com estudantes, para o desenvolvimento deste estudo, por serem considerados o foco do processo de aprendizagem e os principais atores que participam do processo de mobilidade virtual em sua totalidade promovido pela universidade.

4.3 OPERACIONALIZAÇÃO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Trata-se de uma tarefa complexa definir as estratégias e o instrumento que podem favorecer à obtenção de dados valiosos a serem analisados para a produção de uma pesquisa científica. Essa tarefa implicou o desenvolvimento de um instrumento de pesquisa que pudesse contemplar a coleta de dados de maneira mais completa e eficiente possível a ser aplicado nos semestres letivos de 2020/2, 2021/1 e 2021/2. Pode-se afirmar que esse movimento exigiu muita atenção para superar as lacunas/dificuldades que poderiam surgir por meio do percurso selecionado para a elaboração do respectivo estudo.

Vale salientar que a definição e a aplicação do instrumento de pesquisa – com o apoio do escritório de cooperação internacional da universidade para enviar por e-mail o questionário para os estudantes participarem do estudo – a relação entre os dados com a fundamentação

teórica, preservando o anonimato dos sujeitos, se referem a algumas das ações que foram refletidas e discutidas com o estudo desenvolvido.

Em vista disso, no Quadro 19 a seguir, é apresentado como os objetivos de pesquisa podem ser respondidos por meio das questões contidas no questionário a ser aplicado com os estudantes que participaram do estudo.

Quadro 19 - Objetivos e questões de pesquisa

Objetivo geral: Compreender as percepções de estudantes de mobilidade acadêmica virtual internacional da PUCRS acerca de suas experiências vivenciadas no período de 2020 e 2021 que possibilitam qualificar o processo de mobilidade virtual internacional.

Objetivo específico I: Identificar o perfil dos estudantes que participaram do programa de mobilidade acadêmica virtual internacional.

Perfil dos estudantes

1. Idade:
2. Sexo: () Feminino () Masculino
3. Qual é a sua atuação profissional? (por exemplo: professor de matemática)
4. Onde você trabalha? (por exemplo: eu trabalho em uma escola)
5. Carga horária de trabalho semanal: (por exemplo: 40 horas semanais)
6. Tempo de experiência profissional: (por exemplo: 1 ano)
7. Nacionalidade: (por exemplo: Brasileira)
8. Idioma – nativo:
9. Idioma – mobilidade:
10. Idioma - nível de proficiência (caso for diferente do idioma nativo) antes da mobilidade:
() Iniciante () Intermediário () Avançado

Formação em Andamento

11. Universidade de origem:
12. Nível de escolarização em andamento: () Graduação () Pós-graduação
13. Especifique o nome do curso de graduação ou de pós-graduação em que está realizando na Instituição de Ensino de origem:
14. Data de início do curso de graduação ou de pós-graduação que está realizando - Mês/Ano (exemplo: 03/2020).
15. Previsão de conclusão do curso de graduação ou de pós-graduação que está realizando - Mês/ano (exemplo: 12/2021)

Instituição de Educação Superior em que está realizando a mobilidade virtual

16. País em que está realizando a mobilidade virtual.
 17. Nome da Instituição de Educação Superior:
 18. Nome do curso ou da disciplina em que está realizando a mobilidade virtual:
 19. Você já havia realizado mobilidade virtual antes da experiência atual?
() Sim () Não
 20. Em caso afirmativo, a experiência anterior obtida se refere à realização de:
() Disciplina () Curso () Estágio () Outros: _____
 21. Qual é o nome da(s) disciplina(s), do(s) curso(s) ou do(s) estágio(s) realizado(s) anteriormente?
 22. Quando você cursou?
 23. Em que Instituição de Educação Superior você cursou?
 34. De quais países são/eram os seus colegas?
 40. Assinale o nível de domínio da língua estrangeira na fase final da mobilidade virtual.
() Iniciante () Intermediário () Avançado
- Compreensão Leitora
Compreensão Auditiva
Expressão Oral
Expressão Escrita

Objetivo específico II: Identificar as motivações e as expectativas dos estudantes para participar de mobilidade virtual internacional.

24. O que o motivou a realizar a mobilidade virtual?
() Estudar em uma universidade estrangeira

- Qualidade/reputação da universidade
 - Vivenciar uma nova realidade
 - Conhecer diferentes culturas
 - Enriquecer o currículo
 - Gosto pelo idioma do país de destino
 - Praticar um idioma estrangeiro
 - Incentivo da família, de amigos e da universidade de origem
 - Vontade de fazer mobilidade acadêmica física na universidade em que está realizando o curso
 - Necessidade de adquirir e aprimorar os conhecimentos acadêmicos/profissionais
 - Gratuidade
 - Curiosidade
 - Outros: _____
43. Quais foram as suas expectativas em relação a participar de mobilidade virtual internacional?
44. Você acredita que a mobilidade virtual internacional realizada atendeu as suas expectativas, bem como suas necessidades e interesses? Explique.
46. Você indicaria a(s) disciplina(s) ou curso(s) realizado(s) para colegas de sua instituição de origem? Por quê?

Objetivo específico III: Verificar os recursos tecnológicos utilizados no processo de mobilidade virtual internacional.

27. Quais são/eram as tecnologias digitais utilizadas pelo professor para a realização das aulas?
- Vídeos
 - Áudios
 - PDFs
 - Filmes
 - Imagens
 - Gráficos
 - Jogos
 - Redes Sociais
 - Músicas
 - Slides
 - Sites
 - Videoaulas
 - Videoconferências
 - Outros _____
28. Diga o nome do Ambiente Virtual de Aprendizagem (plataforma) utilizado. (Exemplo: MOODLE)
29. A sua familiarização com as plataformas e tecnologias utilizadas para as atividades na mobilidade virtual foi fácil ou encontrou dificuldades? Justifique.
30. Assinale o grau de concordância correspondente às afirmativas abaixo, em relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e aos demais recursos didáticos digitais utilizados para o desenvolvimento das atividades na mobilidade virtual.
- Discordo Discordo parcialmente Concordo Concordo plenamente
- O AVA e as ferramentas digitais apresentaram funções de fácil entendimento e uso.
- Usuários com pouco domínio tecnológico conseguiram utilizar adequadamente o AVA e outros recursos digitais.
- O professor apresentou agilidade em usar o AVA e outras ferramentas digitais, e quando necessário se disponibilizou a auxiliar os estudantes para o uso adequado de tais recursos tecnológicos.
- O AVA e as tecnologias digitais foram eficientes para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Objetivo específico IV: Averiguar os aspectos metodológicos adotados pelos professores durante a mobilidade virtual internacional.

25. Em relação ao suporte da instituição de destino e de origem, numa escala de nível de satisfação, avalie a qualidade acerca do acompanhamento, da orientação e do apoio (no que diz respeito à preparação e ao acolhimento) para a sua integração à vida acadêmica, bem como na disciplina/curso em que está realizando.
- Insatisfatório Parcialmente Satisfatório Satisfatório
- Plenamente satisfatório
- Acompanhamento, orientação e apoio (preparação) realizado pela Instituição de Educação Superior de origem.
- Acompanhamento, orientação e apoio (acolhimento) desenvolvido pela Instituição de Educação Superior de destino.
26. Assinale as alternativas que correspondem à organização das atividades acadêmicas da disciplina e/ou curso durante a mobilidade virtual.

As atividades eram somente síncronas.
 As atividades eram somente assíncronas.
 As atividades eram síncronas e assíncronas.
 Havia alunos presenciais e virtuais simultaneamente em aula.

31. Em sua percepção, qual é o nível de interação entre o professor e os estudantes no decorrer das aulas?

Inexistente
 Baixo
 Moderado
 Intenso

32. As atividades solicitadas pelo professor foram desenvolvidas:

Sempre Frequentemente Ocasionalmente Raramente Nunca

Em grupo

Individualmente

35. Assinale o nível que corresponde à maneira em que você se comunicava com os seus colegas e/ou professor.

Inexistente Baixo Moderado Intenso

Redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter...)

Chats

Aplicativos de bate-papo por vídeo (Skype, Google Hangout...)

Chamadas telefônicas

SMS

WhatsApp

Videoconferências

Fóruns

Blogs

E-mail

Outros_____

35. Assinale o nível que corresponde à maneira como você se comunicava com os seus colegas e/ou professor.*

Inexistente Baixo Moderado Intenso

36. Se você assinalou na questão anterior a opção “outro/s”, relate sobre o que significa “outro/s” e o nível que corresponde a maneira em que você se comunica com os seus colegas e/ou professor. (Exemplo: Eu costumo me comunicar de maneira intensa através de um aplicativo chamado Telegram.)

36. Relate sobre a maneira em que você se comunicava com os seus colegas e/ou professor. (Exemplo: Eu costumava me comunicar de maneira intensa com o professor e os meus colegas através de um aplicativo chamado Telegram para tirar dúvidas sobre as tarefas e algumas temáticas trabalhadas em aula.)

37. Relate sobre alguma(s) experiência(s) de interação entre os envolvidos (professor e estudantes) no processo educativo, durante a mobilidade virtual.

38. Como é o processo de avaliação da disciplina e/ou curso?

Provas escritas
 Provas orais
 Projetos individuais
 Projetos colaborativos
 Portfólio
 Trabalhos individuais
 Trabalhos em grupo
 Participação em aula (debates, partilha de experiências, ideias e conhecimentos...)
 Relatório
 Assiduidade
 Pontualidade
 Autoavaliação
 Outros_____

42. Quais foram os desafios e/ou dificuldades encontradas durante a mobilidade virtual?

Objetivo específico V: Sistematizar as contribuições/benefícios da mobilidade virtual internacional para a formação dos estudantes.

33. Cite a atividade mais relevante que foi desenvolvida nas aulas, na sua percepção.

39. Assinale as habilidades desenvolvidas neste processo de internacionalização por meio da mobilidade virtual:

Pensamento crítico
 Solidariedade
 Resolução de conflitos
 Aptidão para networking (amizades)
 Interação com pessoas de diferentes contextos, origens, culturas e perspectivas

<input type="checkbox"/> Língua estrangeira (leitura, fala, audição, compreensão) <input type="checkbox"/> Compreensão, respeito e empatia por pessoas com diferentes nacionalidades, questões culturais, sociais, religiosas e étnicas. <input type="checkbox"/> Criatividade <input type="checkbox"/> Tomadas de decisão para agir de maneira colaborativa e responsável <input type="checkbox"/> Lidar com desafios <input type="checkbox"/> Raciocínio <input type="checkbox"/> Resolução de problemas <input type="checkbox"/> Outras _____ 41. Em sua concepção, quais foram as aprendizagens mais significativas que você adquiriu durante a realização de disciplina/curso através desta mobilidade virtual? Justifique. 47. Há mais alguma reflexão que gostaria de apresentar sobre a mobilidade virtual em que está realizando/que realizou? Caso tenha, registre seus apontamentos.
Objetivo específico VI: apresentar alternativas que possibilitem qualificar o processo de mobilidade virtual internacional.
45. Que sugestões você traria para um melhor aproveitamento de mobilidade virtual, visando contemplar as necessidades, os interesses e a construção de conhecimentos?
<p><i>Vale ressaltar que as questões destacadas na cor:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - preta foram apresentadas nos questionários correspondentes aos anos de 2020 e 2021; - lilás foram apresentadas nos questionários correspondentes aos anos de 2020 e 2021/1; - verde foram apresentadas nos questionários relacionados ao ano de 2021; - vermelha foram apresentadas apenas no questionário de 2021/1; - azul foram apresentadas apenas no questionário de 2021/2. <p>Sendo assim, é importante salientar que as mudanças em relação a algumas perguntas, se deu em virtude do aprimoramento do questionário.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

4.3.1 Questionário

Nesse contexto, Gil (2019) define o questionário como a técnica de investigação constituída por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas, objetivando obter informações, as quais podem envolver perguntas voltadas sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, entre outros. Para Marconi e Lakatos (2021), o questionário se refere a um instrumento de coleta de dados composto por uma série ordenada de questionamentos que devem ser respondidos por escrito, sem precisar da presença do entrevistador.

O pesquisador pode enviar o questionário ao informante de diversas formas: pelo correio, por um portador ou por algum meio eletrônico. Logo após o seu preenchimento, o pesquisado faz a devolutiva do questionário da mesma maneira recebida. Para o encaminhamento do questionário, é importante enviar uma nota ou carta esclarecendo sobre a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tendo o intuito de despertar o interesse do recebedor, a fim de que ele preencha e devolva o questionário em um prazo razoável (MARCONI; LAKATOS, 2021).

As autoras citadas mencionam que o questionário, por se tratar de uma técnica de coleta de dados, apresenta uma série de vantagens, tais como:

- economia de tempo, viagens e obtenção de grande número de dados;
- atinge muitas pessoas simultaneamente;
- abrange uma área geográfica mais ampla;
- obtenção de respostas mais rápidas e precisas;
- grande liberdade para responder, em virtude do anonimato;
- maior segurança, devido às respostas não serem identificadas;
- menor risco de distorção, pela não influência do pesquisador;
- permite que o participante o responda quando tiver mais tempo disponível e for mais favorável;
- há mais uniformidade na avaliação, em razão da natureza impessoal do instrumento;
- obtenção de respostas que materialmente seriam inacessíveis, dentre outros.

Com relação à forma, Gil (2019) aborda que as perguntas podem ser classificadas como fechadas, abertas e dependentes. As questões abertas são aquelas que solicitam aos respondentes para fornecerem suas próprias respostas; esse tipo de questão permite uma ampla liberdade para a pessoa respondê-la. As questões fechadas se referem àquelas que são solicitadas aos respondentes para selecionarem a alternativa dentre as que são apresentadas numa lista. São as mais comumente utilizadas, porque conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas. Há perguntas que só fazem sentido para alguns respondentes. Por exemplo, no caso de uma pesquisa referente à opinião, determinada questão pode ser dependente em relação à outra.

Sendo assim, foi anexado no formulário do questionário encaminhado aos acadêmicos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tendo por finalidade esclarecer aos sujeitos da pesquisa a respeito da investigação a ser desenvolvida, incluindo seus riscos e benefícios, visando facilitar a sua decisão no sentido de participar ou não, por meio de uma escolha livre e consciente. Para o envio da carta de apresentação sobre a pesquisa, incluindo o objetivo, o convite e o link para a participação, o tempo estimado e o período para responder, e do formulário, contendo o TCLE e o questionário para os estudantes participarem da pesquisa, contou-se com o escritório de cooperação internacional.

4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para tratamento das informações coletadas, optou-se por utilizar o método de Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes e Galiuzzi (2014), a ATD se refere a uma

metodologia de análise de informações de natureza qualitativa, a qual visa produzir novas compreensões referentes aos fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos relacionados à análise de conteúdo e à análise de discurso, distinguindo-se destas por representar um movimento interpretativo de caráter hermenêutico. A ATD tem o propósito de organizar os argumentos em torno de quatro focos, conforme apresentado no Quadro 20 a seguir.

Quadro 20 - ATD: a organização das informações textuais em torno de quatro focos

Os três primeiros focos compõem um ciclo, no qual se constituem como elementos principais.	<p>1 – Desmontagem dos textos: também pode ser chamado de processo de unitarização, pressupõe examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes, enunciados relacionados aos fenômenos estudados.</p> <p>2 – Estabelecimento de relações: este processo denominado de categorização implica em construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na constituição de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando assim os sistemas de categorias.</p> <p>3 – Captação do novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desenvolvida nos dois focos referidos permite a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação de tal compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante deste processo representa um esforço de explanar a compreensão que se apresenta como produto de uma combinação dos elementos construídos no decorrer dos passos anteriores.</p>
A exposição segue com foco no ciclo como um todo, aproximando-o de sistemas complexos e auto-organizados.	4 – Um processo auto-organizado: o ciclo de análise, ainda que constituído de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser entendido como um processo auto-organizado do qual emergem as compreensões. Os resultados, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim, considera-se imprescindível o esforço de preparação e impregnação para que a emergência possa se efetivar.

Fonte: Adaptado de Moraes e Galiuzzi (2014).

Em suma, com base na discussão de Moraes e Galiuzzi (2014), acerca dos elementos presentes no Quadro 20, pode-se considerar que a ATD se trata de um processo auto-organizado de construção de compreensão sobre determinado fenômeno. Os entendimentos emergem mediante uma sequência recursiva envolvendo três componentes: a desconstrução dos textos do *corpus*, o que se relaciona à unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, correspondendo à categorização; o captar o emergente para a nova compreensão ser comunicada e validada.

Portanto, compreende-se que, para elaborar um trabalho envolvendo esta proposta de análise, é indispensável que o pesquisador se envolva intensamente em todas as etapas do processo da ATD; pois se percebe que esse tipo de metodologia exige que o pesquisador tenha disposição para manter-se envolvido e impregnado com os materiais analisados, para que se torne possível emergir novas compreensões sobre o fenômeno investigado.

4.5 ASPECTOS ÉTICOS DE PESQUISA

No Brasil, “a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) é uma das 18 comissões do Conselho Nacional de Saúde (CNS), criada por meio da Resolução CNS n.º 196/1996, com constituição atualmente designada pela Resolução n.º 446/2011” (BRASIL, 2017, p. 5). Essa Comissão tem a função de implementar as normas e as diretrizes regulamentadoras de pesquisas, que envolvem seres humanos no país. Elas precisam ser aprovadas pelo CNS e devem ser consideradas pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP).

Desse modo, a ética em pesquisa tem sido um dos aspectos primordiais que os pesquisadores da área da educação devem seguir atentamente no desenvolvimento de estudos científicos, a fim de preservar os interesses, a integridade e a dignidade dos participantes da pesquisa. Essas questões estão em consonância com a Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016).

A resolução referida aborda que a ética em pesquisa implica considerar fatores, como: o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos sujeitos das pesquisas científicas; o agir ético do pesquisador requer ação consciente e livre do participante; a pesquisa em ciências humanas e sociais demanda respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e desenvolvida para prever e evitar possíveis danos aos seres humanos.

Nesse sentido, cabe salientar que o site do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2022) aborda que, para a pesquisa ser ética, torna-se necessário: respeitar o sujeito da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando seu desejo de colaborar e permanecer, ou não, na pesquisa, por meio da manifestação expressa, livre e esclarecida; ponderar possíveis riscos e benefícios, responsabilizando-se pelo máximo de benefícios, garantindo que danos previsíveis sejam evitados; e ter relevância social.

Nesta pesquisa, as questões éticas mencionadas constituíram-se como indispensáveis, assim a coleta dos dados foi realizada posteriormente ao esclarecimento da natureza da pesquisa, apresentando a justificativa, os objetivos, a metodologia e as possíveis contribuições do desenvolvimento deste estudo para as pessoas e as instituições educacionais.

Nesse contexto, foi através da aprovação do Projeto de Pesquisa pela Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS que se obteve a carta de anuência institucional, bem como a autorização para o desenvolvimento do estudo com os estudantes. Dessa forma, a pesquisa foi formalizada por meio da elaboração de uma carta de apresentação e do termo de

consentimento livre e esclarecido, disponibilizados via on-line, para que os sujeitos pudessem optar em participar da pesquisa ou não.

Desse modo, após a aceitação do convite, o participante passava a ter a possibilidade de responder às perguntas do questionário on-line proposto pelas pesquisadoras. Depois do período determinado para a concretização da coleta de dados, foi realizado o procedimento de análise de dados mediante a ATD, assegurando o anonimato dos participantes, organizando os textos em uma tabela para a construção da categorização para, posteriormente, os dados serem analisados e discutidos, conforme explicitado no capítulo a seguir.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esse capítulo versa sobre a análise dos dados coletados, embasada no referencial teórico, visando responder à pergunta de pesquisa e contemplar os objetivos propostos. Nesse sentido, os resultados de pesquisa serão apresentados e discutidos, na sequência, por meio de seis (6) categorias, a saber: 1 – O perfil, a formação acadêmica e o grupo de estudantes; 2 – Motivações e expectativas; 3 – Recursos Tecnológicos/LMS; 4 – Dinâmicas pedagógicas; 5 – Processo Pedagógico: aprendizagem e competências globais; 6 – Qualificação da mobilidade acadêmica virtual internacional. Compreende-se que os resultados do presente estudo poderão contribuir para a literatura relacionada à temática desenvolvida e para a gestão do processo de mobilidade acadêmica virtual das IES.

5.1 CATEGORIA 1 – O PERFIL, A FORMAÇÃO ACADÊMICA E O GRUPO DE ESTUDANTES

Segundo Filatro (2018), o perfil demográfico dos estudantes pode envolver uma série de dados relacionados à idade, ao gênero, à etnia, à nacionalidade, à localização geográfica, ao estado civil, à renda familiar e à ocupação, entre outros. Esses dados podem colaborar para caracterizar o público que acessa o conteúdo a ser desenvolvido. Assim, a instituição educacional pode levantar esses dados por meio de questionários e pesquisas internas.

Dessa forma, para identificar o perfil dos estudantes que participaram do programa de mobilidade acadêmica virtual internacional, foram considerados os seguintes aspectos: a) Idade; b) Sexo; c) Atividade laboral; d) Nacionalidade; e) País dos colegas; e) Idioma. Já em relação à formação acadêmica, foram observados os dados relativos à Instituição de Educação Superior de origem: a) Nome da Universidade; b) Nível de escolarização; c) Nome do curso; d) Data de início e de previsão de conclusão do curso; e à Instituição de Educação Superior em que está realizando a mobilidade virtual: a) País; b) Nome da Universidade; c) Nome do curso ou da disciplina; d) Experiência anterior de mobilidade virtual.

O número total de inscritos para participar do processo de mobilidade virtual correspondeu a 391 acadêmicos, sendo 356 discentes de instituições de Educação Superior internacionais e 35 discentes de uma universidade brasileira. Entre esses acadêmicos, 81 estudantes aceitaram, de maneira voluntária, participar do estudo, correspondendo a 20,71% dos participantes. A seguir, na Tabela 1 é apresentada uma descrição geral dos dados de perfil dos estudantes relativos à idade; sexo; atividade laboral; nacionalidade; país dos colegas e

idioma. Para melhor compreensão dos dados apresentados, vale destacar que desde o início da análise havia questões obrigatórias que foram respondidas por todos os participantes e outras de caráter opcional, ou que foram acrescentadas ao longo dos semestres de coleta, por isso resultam em menos respondentes.

Tabela 1 - Perfil dos estudantes de mobilidade virtual: idade, sexo e atividade laboral

Nº respostas	Variáveis	Níveis	Nº	%
81	Idade Média (25,42 anos)	19 a 29	68	83,95%
		30 a 40	9	11,11%
		41 a 51	4	4,94%
39	Sexo	Feminino	31	79,49%
		Masculino	8	20,51%
36	Atividade laboral	Discência	24	66,67%
		Docência	5	13,89%
		Outras profissões	7	19,44%
19	Local de trabalho	Instituição educacional	13	68,42%
		Empresa privada	2	10,53%
		Outros (construtora elétrica, ONG, casa, escritório)	4	21,05%
22	Carga horária de trabalho semanal	De 4h até 20h	5	22,73%
		Acima de 20h até 48h	17	72,27%
23	Tempo de experiência profissional	De 3 meses até 4 anos	17	73,91%
		A partir de 5 anos até 25 anos	6	26,09%

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A Tabela 1 revela que a maioria dos participantes do estudo possuem idade entre 19 e 29 anos (83,95%), com idade média de 25,42 anos. Entre os respondentes das questões, a maioria é: do sexo feminino (79,49%); de docentes (13,89%); que atuam em instituição educacional (68,42%); trabalham acima de 20h semanais (72,27%); e possuem experiência profissional de 3 meses a 4 anos (73,91%). Na sequência, é demonstrada, na Tabela 2 a seguir, uma descrição sobre os dados do perfil dos estudantes vinculados à nacionalidade e ao idioma.

Tabela 2 - Perfil dos estudantes de mobilidade virtual: nacionalidade e idioma

Nº respostas	Variáveis	Níveis	Nº	%
39	Nacionalidade	Argentina	3	7,69%
		Brasileira	1	2,56%
		Chilena	3	7,69%
		Colombiana	10	25,64%
		Equatoriana	5	12,85%
		Mexicana	8	20,51%
		Peruana	9	23,08%
81	Idioma: nativo	Português	11	13,58%
		Espanhol	66	81,48%
		Castelhano	4	4,94%
85	Idioma: mobilidade	Inglês	3	3,53%
		Espanhol	18	21,18%
		Português	64	75,29%
81	Nível de proficiência antes da mobilidade	Iniciante	53	65,43%
		Intermediário	19	23,46%
		Avançado	9	11,11%
	Compreensão leitora na fase final da mobilidade	Iniciante	8	9,88%
		Intermediário	32	39,51%
		Avançado	41	50,62%
	Compreensão auditiva na fase final da mobilidade	Iniciante	11	13,58%
		Intermediário	33	40,74%
		Avançado	37	45,68%
	Expressão oral na fase final da mobilidade	Iniciante	26	32,10%
		Intermediário	25	30,86%
		Avançado	30	37,04%
	Expressão escrita na fase final da mobilidade	Iniciante	19	23,46%
		Intermediário	28	34,57%
		Avançado	34	41,98%

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A Tabela 2 mostra que a maior parte dos respondentes da pesquisa: tem nacionalidade colombiana (25,64%); possuem o espanhol como idioma nativo (81,48%); desenvolvem o processo de mobilidade virtual por meio do idioma português (75,29%) – alguns com mais de uma mobilidade em idiomas diferentes, totalizando 85 respostas a este item; tem nível de proficiência iniciante (65,43%) – na fase inicial da mobilidade virtual; possuem nível de proficiência, relacionado à compreensão leitora: avançado (50,62%), compreensão auditiva: avançado (45,68%), expressão oral (37,04%), e expressão escrita: avançado (41,98%) – na fase final da mobilidade virtual.

Na seguinte Tabela 3 são abordados os países dos colegas dos participantes do estudo, em que cada respondente poderia assinalar tantos países quanto necessários para identificar a diversidade de países de origem de seus colegas.

Tabela 3 - Localização geográfica (país) dos colegas dos estudantes

Nº respostas	Variáveis	País	Nº	%
81	País: colegas	Alemanha	4	1,87%
		Argentina	29	13,55%
		Bolívia	1	0,47%
		Brasil	14	6,54%
		Chile	23	10,75%
		Colômbia	53	24,77%
		Equador	27	12,62%
		Espanha	1	0,47%
		Estados Unidos	1	0,47%
		França	10	4,67%
		Inglaterra	4	1,87%
		México	7	3,27%
		Peru	27	12,62%
		Reino Unido	2	0,93%
		República Dominicana	3	1,40%
		Rússia	1	0,47%
		Uruguai	1	0,47%
		Não sabiam de onde eram os seus colegas	4	1,87%
		Não tiveram colegas durante a mobilidade virtual	2	0,93%

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Pode-se observar que a Tabela 3 expressa que a maioria dos respondentes tinha colegas oriundos da Colômbia em suas turmas, com 53 menções. Os dados de pesquisa acerca da formação acadêmica desenvolvida na Instituição de Educação Superior de origem: nome da universidade; nível de escolarização; nome do curso; data de início e de previsão de conclusão do curso; são destacados na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Formação acadêmica na IES de origem

Nº respostas	Variáveis	Níveis	Nº	%
81	Nome da Universidade	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	13	16,05%
		Universidad de Celaya	13	16,05%
		Universidad Tecnológica Ecotec	8	9,88%
		Universidad Marcelino Champagnat	8	9,88%
		Universidad de La Salle	6	7,41%
		Universidad Santo Tomás	5	6,17%
		Fundación Universitaria del Área Andina	4	4,94%
		Universidad Politécnica Salesiana	3	3,70%
		Universidad Católica de la Santísima Concepción	3	3,70%
		Universidad Nacional Abierta y a Distancia	2	2,47%
		Institución Universitaria Pascual Bravo	2	2,47%
		Universidad Autónoma de Yucatán	2	2,47%
		Universidad Nacional Arturo Jauretche	2	2,47%
		Universidad Nacional de Hurlingham	2	2,47%
		Universidade Católica Luis Amigó	1	1,23%
		Universidad Nacional de Mar del Plata	1	1,23%
		Universidad Nacional de Río Negro	1	1,23%
		Universidad Monserrate	1	1,23%
		Universidad Católica de Temuco	1	1,23%
		Universidad Industrial de Santander	1	1,23%
Universidad Nacional del Nordeste	1	1,23%		
Universidad Peruana Cayetano Heredia	1	1,23%		
81	Nível de escolarização	Graduação	66	81,48%
		Pós-graduação	15	18,52%
81	Nome do curso (visualização dos agrupamentos por áreas de conhecimento)	Ciências Biológicas	1	1,23%
		Ciências Exatas e da Terra	1	1,23%
		Ciências Humanas	20	24,69%
		Ciências da Saúde	8	9,87%
		Ciências Sociais Aplicadas	27	33,33%
		Engenharias	7	8,64%
		Linguística, Letras e Artes	3	3,70%
Outros (não souberam informar)	14	17,28%		
81	Data de início do curso	2013	1	1,23%
		2014	1	1,23%
		2015	1	1,23%
		2016	10	12,35%
		2017	13	16,05%
		2018	13	16,05%
		2019	10	12,35%

Nº respostas	Variáveis	Níveis	Nº	%
81	Data de início do curso	2020	19	23,46%
		2021	12	14,81%
		Não respondeu	1	1,23%
81	Data de previsão de conclusão do curso	2020	13	16,05%
		2021	29	35,80%
		2022	23	28,40%
		2023	11	13,58%
		2024	2	2,47%
		2025	1	1,23%
		Não souberam informar	2	2,47%

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir da Tabela 4, percebe-se que o maior número dos respondentes da pesquisa são estudantes: da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (16,05%) e da Universidad de Celaya (16,05%); de graduação (81,48%); da área de conhecimento Ciências Sociais Aplicadas (33,33%); que iniciaram os seus cursos no ano de 2020 (23,46%) e que têm como previsão de conclusão do curso o ano de 2021 (35,80%).

Os resultados de pesquisa, no que concerne à formação acadêmica realizada na Instituição de Educação Superior durante a mobilidade virtual – país; nome da universidade; nome do curso ou da disciplina – são abordados na Tabela 5 a seguir. Desse modo, o fato de contar com mais respostas do que o número de respondentes se refere à possibilidade de o respondente indicar mais de uma atividade de mobilidade acadêmica simultânea em andamento: mais de uma disciplina e/ou curso, em mais de uma universidade e país.

Tabela 5 - Formação acadêmica na IES de mobilidade virtual

Nº respostas	Variáveis	Níveis	Nº	%
82	País	Argentina	4	4,88%
		Brasil	40	48,78%
		Colômbia	17	20,73%
		Equador	4	4,88%
		México	11	13,41%
		Peru	6	7,32%
82	Nome da IES	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	50	60,98%
		Universidad de Celaya	5	6,10%
		Universidad Anáhuac	3	3,66%
		Universidad Santo Tomás	3	3,66%

Nº respostas	Variáveis	Níveis	Nº	%
82	Nome da IES	Universidad Cooperativa de Colômbia	2	2,44%
		Universidad de Morón	2	2,44%
		Universidad Marcelino Champagnat	2	2,44%
		Universidad Tecnológica Ecotec	2	2,44%
		Corporación Universitaria Minuto de Dios	1	1,22%
		Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales	1	1,22%
		Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires	1	1,22%
		Universidad Libre – Bogotá	1	1,22%
		Universidad Nacional Abierta y a Distancia	1	1,22%
		Universidade Católica Luis Amigó	1	1,22%
		Universidad Monserrate	1	1,22%
		Universidad Industrial de Santander	1	1,22%
		Universidad Tecnológica del Perú	1	1,22%
		Universidad de la Salle	1	1,22%
		Universidade Politécnica Salesiana	1	1,22%
		Universidad Nacional Arturo Jauretche	1	1,22%
		La Inmaculada Concepción	1	1,22%
		84	Nome do curso ou da disciplina	Português para estrangeiros
Influenciadores e Estratégias de Marketing	3			3,57%
Pensamento Pedagógico Latino-Americano	2			2,38%
Sociolinguística	1			1,19%
Programas e modelos na promoção da saúde e qualidade de vida de crianças e adolescente	1			1,19%
Educação Criativa e TIC	1			1,19%
Microeconomia	1			1,19%
Liderança para a mudança	1			1,19%
Política Educacional Eletiva	1			1,19%
Trabalho integrado em Saúde	1			1,19%
Marketing	1			1,19%
Anatomia e Fisiologia Humana	1			1,19%
Direito Desportivo	1			1,19%
Direito internacional privado	1			1,19%
Liderança, tecnologia e gestão	1			1,19%
Liderança e tecnologia	1			1,19%
Educação para a não-violência e Marketing Esportivo	1			1,19%
Engenharia de transporte	1			1,19%
Células solares	1			1,19%
Gestão de talento humano	1			1,19%

Nº respostas	Variáveis	Níveis	Nº	%
84	Nome do curso ou da disciplina	Negócios digitais	1	1,19%
		Artes Visuais e Linguagens	1	1,19%
		Neurociências	1	1,19%
		Administração de pessoas e marketing	1	1,19%
		Administração de pessoas	1	1,19%
		Não souberam informar	8	9,52%

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Verifica-se na Tabela 5 que o maior número dos respondentes realizou a mobilidade virtual: no Brasil (48,78%); na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (60,98%); mediante curso ou disciplina denominado/a Português para Estrangeiros (58,33%).

Os dados de pesquisa referente à formação acadêmica realizada em mobilidade virtual antes da experiência atual, bem como o número de estudantes; o tipo de experiência; o nome da disciplina, do curso ou do estágio; o período de realização; o nome da IES; são apresentados na seguinte Tabela 6.

Tabela 6 - Experiência anterior de mobilidade virtual

Nº respostas	Variáveis	Níveis	Nº	%
81	Experiência anterior de mobilidade virtual	Sim	17	20,99%
		Não	64	79,01%
27	Tipo	Disciplina	5	18,52%
		Curso	20	74,07%
		Estágio	2	7,41%
25	Disciplina	Português para estrangeiros	3	12%
		Administração de pessoal	1	4%
	Estágio	Engenharia de transporte	1	4%
	Curso	Português para estrangeiros	12	48%
		Engenharia Ambiental	1	4%
		Bioinformática, genômica e pós-genômica	1	4%
		Inglês	1	4%
Negócios Digitais	1	4%		

Nº respostas	Variáveis	Níveis	Nº	%
25	Curso	Influências do Marketing Estratégico	1	4%
		Teorias e modelos de aprendizagem	1	4%
		Análise da realidade educacional	1	4%
		Pedagogias e didáticas para a inclusão	1	4%
22	Período de realização	2020	7	31,82%
		2021	15	68,18%
26	Nome da IES	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	17	65,38%
		Universidad Anáhuac México	2	7,69%
		Universidad Estatal de Sonora	1	3,84%
		Universidad Tecnológica del Perú	1	3,84%
		Universidad Antonio Nariño	1	3,84%
		Universidad de Celaya	1	3,84%
		Universidad Católica Andrés Bello	1	3,84%
		Universidad Nacional Abierta y a Distancia	1	3,84%
		Universidad Marcelino Champagnat	1	3,84%

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dessa maneira, evidencia-se, por meio da Tabela 6, que somente 20,99% dos participantes da pesquisa assinalaram que realizaram mobilidade virtual antes da experiência atual, com 17 afirmações. Apesar disso, nas respostas seguintes relacionadas a esta experiência, o número de respondentes variou de 22 a 27, deixando certa dúvida sobre a compreensão da questão. Nessa perspectiva, a maioria desses acadêmicos afirmou que havia participado de algum curso (74,07%); o curso mais realizado pelos respondentes foi Português para Estrangeiros (48%); a maioria deles teve a experiência anterior de mobilidade virtual no ano de 2021 (68,18%); grande parte desses na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (65,38%).

Frente às respostas obtidas, é importante reiterar que foi considerado o número de respostas obtidas em cada questionamento para a elaboração dos resultados das tabelas apresentadas. Por vezes o número de respostas expostas encontra-se variado, em relação ao total de respondentes (81), em virtude de algumas questões terem sido acrescentadas no

questionário aplicado no ano de 2021 ou quando havia questionamentos específicos, bem como para os estudantes que já haviam realizado mobilidade acadêmica virtual internacional anteriormente à experiência atual, reduzindo assim o número de respostas. Outro caso que gerou variação no número de respostas, porém de forma ampliada, isto é, perpassando a quantidade de participantes do estudo, diz respeito às questões relacionadas à formação acadêmica na IES de mobilidade virtual, pois alguns acadêmicos estavam tendo mais de uma vivência nessa modalidade.

Diante das questões apresentadas, é importante ressaltar que toda sociedade que pretende se destacar em suas diversas dimensões (econômica, sociocultural e política) precisa propiciar condições necessárias para que as pessoas se qualifiquem em alguma área de conhecimento de seus interesses, e desempenhem atividades relevantes em diferentes cargos e setores do mercado laboral.

O acesso aos variados níveis de Educação Superior, bem como oportunizar a imersão na mobilidade acadêmica, tem sido considerado importante para homens e mulheres terem a possibilidade de melhorar o seu currículo; aumentar a sua rede de contato com pessoas (de diferentes localizações geográficas) de áreas afins de modo a trilhar uma carreira profissional valorizada, atuar profissionalmente e exercer a sua cidadania de maneira mais qualificada.

Nesse sentido, convém salientar que os resultados dessa pesquisa e o Censo da Educação Superior (2022) revelaram que as estudantes do sexo feminino são a maioria nos cursos universitários, tanto na modalidade de ensino presencial como a distância. O Censo mostra que o sexo feminino tem maior taxa de ingresso do que a do sexo masculino nos cursos de licenciatura ofertados pelas IES. Assim, entende-se que se destaca a representatividade da participação feminina no contexto da Educação Superior e na mobilidade acadêmica virtual internacional.

No Brasil, as pessoas podem optar por realizar algum curso de Educação Superior em qualquer área de conhecimento estabelecida pelo Ministério de Educação. No portal do MEC, o conhecimento encontra-se segmentado em 9 grandes áreas, sendo elas Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Linguística, Letras e Artes; Ciências Exatas e da Terra; Engenharias; Multidisciplinar (BRASIL, 2022).

Vale lembrar que, em relação às áreas de conhecimentos referidas, se observou que a maioria dos participantes de pesquisa são da área de Ciências Sociais Aplicadas, já que declararam estar realizando os seguintes cursos: Licenciatura em Comunicação e Relações Públicas; Bacharelado em Ciências Econômicas; Economia; Design Digital; Arquitetura;

Administração de Empresas; Administração de Hotéis; Licenciatura em Administração; Alta Gerência; Especialização em Alta Gerência; Gestão e Liderança; Comércio Internacional; Licenciatura em Negócios Internacionais; Negócios e Relações Internacionais; Direito; sendo o último curso citado o mais frequentado pelos estudantes (E6, E28, E29, E42 e E81 - P13 – U13). Alguns dos cursos acima são similares, mas se optou por listá-los, de forma exemplificativa, da forma como foram destacados pelos respondentes.

Frente ao cenário e, especialmente, considerando o contexto predominante da América Latina, compreende-se que a mobilidade acadêmica virtual internacional se refere a uma alternativa para os universitários, que não têm a possibilidade de se deslocar para outro país para desenvolver as competências (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) indispensáveis para a sua atuação no mundo globalizado, bem como no mercado de trabalho multicultural. Porém, considerando que as disciplinas, cursos ou estágios são oferecidos em uma língua estrangeira, o discente precisa ter proficiência em um idioma específico.

Caso contrário, conforme abordado por Machado, Santos e Costa (2020), o domínio de uma língua adicional poderá ser uma barreira para alguns estudantes terem a oportunidade de ampliar conhecimentos importantes, acerca da sua área de formação acadêmica e profissional, de outra cultura e de melhorar a fluência de alguma língua estrangeira. Essa questão, por sua vez, pode ser a justificativa para muitos universitários se inscreverem em disciplina/curso denominada/o “Português para estrangeiros”.

Sendo assim, constata-se que a mobilidade acadêmica virtual internacional é uma oportunidade de internacionalização em casa, pois viabiliza aos estudantes a realização de disciplinas, cursos ou estágios em IES estrangeiras, de forma on-line, concomitantemente aos seus estudos na universidade de origem, visando adquirir competências. Para isso se concretizar, os programas de mobilidade virtual são fundamentais para o desenvolvimento desse processo. É por intermédio desses programas que os acadêmicos têm a possibilidade de entrar em contato com outras culturas, línguas estrangeiras e maneiras de pensar e aprender, sem alterar o seu vínculo com a sua Instituição de Educação Superior.

Em virtude das vantagens que essa modalidade pode proporcionar aos discentes, torna-se imprescindível o incentivo das IES para os acadêmicos terem uma rica experiência, a fim de promover o seu crescimento em diferentes níveis (pessoal, acadêmico e profissional). Acredita-se que o estímulo proposto ao estudante pode ser a chave para abrir portas, para participar de outras vivências relacionadas à mobilidade acadêmica virtual internacional, o que pode ter ocorrido com os participantes desse estudo que relataram que já tinham experienciado anteriormente esse tipo de mobilidade.

Portanto, percebe-se que se trata de uma necessidade de as IES buscarem informações para identificar o perfil dos universitários em todas as modalidades ofertadas, incluindo a mobilidade acadêmica virtual internacional. Visto que a identificação de certos elementos demográficos relacionados aos estudantes, tais como os que foram apresentados nesta pesquisa, poderão contribuir para a elaboração de estratégias didático-pedagógicas e o desenvolvimento de processos avaliativos adequados, de modo a favorecer a aprendizagem significativa, a permanência e a redução da evasão estudantil, possibilitando a conclusão de seus estudos.

Além disso, considera-se relevante que a Instituição de Educação Superior identifique também as expectativas e as motivações do público estudantil, bem como as suas motivações para o desenvolvimento de suas formações, a fim de promover uma educação eficaz que faça sentido aos envolvidos no processo educativo. Assim sendo, essas questões serão discutidas na próxima categoria.

5.2 CATEGORIA 2 – MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS

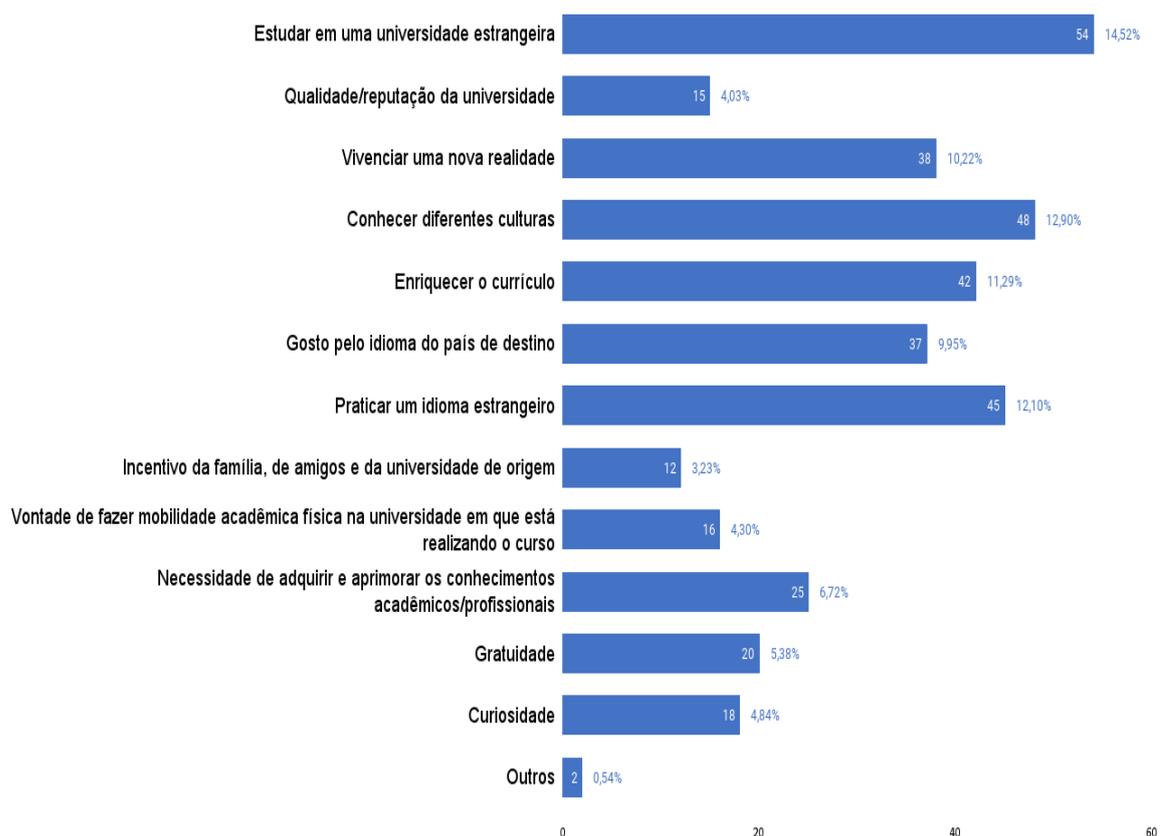
Segundo Filatro (2018), o termo motivação se refere a um conceito difuso, o qual envolve as emoções, os pensamentos e as crenças humanas, também representa um estado psicológico que influencia a disposição de qualquer sujeito para iniciar ou manter-se em determinada atividade. Muitas teorias buscam esclarecer os mecanismos da motivação, abrangendo o modelo ARCS (abreviatura para Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação), que considera a expectativa de sucesso e os valores ou motivações pessoais como fatores determinantes para um estudante realizar ou concluir alguma atividade educacional.

Nesse sentido, cabe salientar que, geralmente, os estudantes universitários, independentemente da modalidade educativa, por algum motivo, seja para atender os seus interesses seja por necessidade, escolhem algum curso ou disciplina para realizar num determinado período, durante seus processos formativos. Por esse viés, torna-se essencial que os professores tenham informações fundamentais sobre os discentes, bem como as suas motivações, para direcionar o desenvolvimento de cursos ou disciplinas, tendo por finalidade sanar as expectativas por meio da elaboração dos objetivos propostos.

Nessa perspectiva, buscou-se identificar as motivações e as expectativas dos estudantes a fim de participar de mobilidade virtual internacional. Desse modo, considerou-se necessário indagar aos acadêmicos mediante quatro (4) perguntas. A primeira pergunta que foi realizada para 81 discentes, contemplando os anos de 2020 e 2021, diz o seguinte: “O que o motivou a

realizar a mobilidade virtual?”. As respostas dos participantes, relacionadas ao questionamento referido, foram organizadas no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 - Fatores motivacionais



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em relação ao Gráfico 1, pode-se observar que os estudantes destacaram diversos fatores motivacionais (estudar em uma universidade estrangeira; qualidade/reputação da universidade; vivenciar uma nova realidade; conhecer diferentes culturas; enriquecer o currículo; gosto pelo idioma do país de destino; praticar um idioma estrangeiro; incentivo da família, de amigos e da universidade de origem; vontade de fazer mobilidade acadêmica física na universidade em que está realizando o curso; necessidade de adquirir e aprimorar os conhecimentos acadêmicos/profissionais; gratuidade; curiosidade; entre outros) que despertaram o interesse de realizar mobilidade acadêmica virtual internacional. Identificou-se, também, que a maioria dos participantes cita quatro elementos de maior importância motivacional, os quais estão relacionados à vontade de estudar em uma universidade estrangeira

(14,52%), conhecer diferentes culturas (12,90%), praticar um idioma estrangeiro (12,10%) e enriquecer o currículo (11,29%).

O modelo ARCS, citado por Filatro (2018), explica fatores intrínsecos relativos à motivação, os quais estão vinculados à força interior, que independem do ambiente e podem ser modificados exclusivamente por escolha pessoal. Entretanto, a motivação também pode ser extrínseca; esse tipo de motivação associa-se ao ambiente e aos fatores externos. A motivação extrínseca auxilia os sujeitos a se manterem engajados e age como um fator complementar à automotivação.

Dessa forma, compreende-se que a motivação intrínseca é oriunda de fator interno, natural do indivíduo, na qual realiza uma atividade por vontade própria. A respeito da motivação extrínseca, pode-se afirmar que tal motivação se conecta ao surgimento de fatores externos ao sujeito, visando atender solicitações/pressões de pessoas ou até mesmo demonstrar competências e habilidades para obter recompensas externas. A título de exemplo, compreende-se que o fator relacionado à vontade de sanar a curiosidade refere-se à motivação intrínseca, em oposição ao fator relativo ao incentivo da família, de amigos e da universidade de origem, que corresponde à motivação intrínseca.

No que concerne à segunda pergunta, foi realizada para 39 discentes em 2021, os estudantes foram indagados, a respeito de suas expectativas, em relação à realização de mobilidade virtual internacional, sendo que o Quadro 21 a seguir contempla as declarações expostas.

Quadro 21 - Expectativas dos estudantes em relação à mobilidade virtual internacional

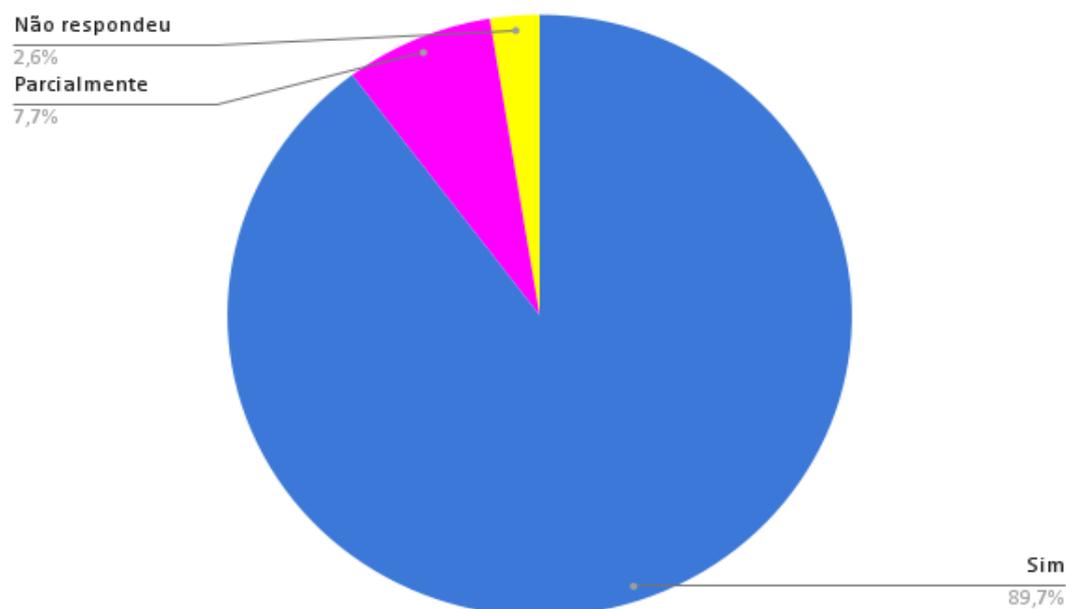
Learning about solar cells from research point of view (E44 – P43 – U43).
Ampliar conocimientos y conocer personas de otros países (E45 – P43 – U43).
Me expressar, ler, entender a língua portuguesa (E46 – P43 – U43).
Aprender uma nova língua (E47 – P43 – U43).
Poder aprender, conhecer novas histórias de vida, conviver com outras culturas e acima de tudo aprender e compreender o português (E50 – P43 – U43).
Minhas expectativas eram aprender a me comunicar com elementos básicos da língua e compartilhar em um ambiente cultural diverso (E51 – P43 – U43).
Melhorar meu domínio do idioma, aprender sobre uma nova cultura e outras maneiras de fazer as coisas (E52 – P43 – U43).
Aprender o idioma por completo, de modo a compreender a gramática e a funcionalidade do idioma (E54 – P43 – U43).
Eu esperava conhecer gente, a cultura brasileira e aprender neurociências (E59 – P43 – U43).
Conhecer a gastronomia, os lugares, a cultura e outras entidades que identificam o país (E62 – P43 – U43).
Aprender sobre diferentes culturas (E73 – P43 – U43).
Poder conhecer pessoas diferentes e suas culturas. (E78 – P43 – U43).
Aprender uma nova língua e conhecer novas pessoas e fazer amizades (E80 – P43 – U43).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As percepções dos acadêmicos estão representadas nas citações mencionadas. A partir das ideias apontadas, pode-se observar as similaridades entre elas, indicando o entendimento de que as suas expectativas estão relacionadas a adquirir conhecimentos de um determinado campo de saber, de questões culturais e de um idioma específico; além de conhecer pessoas de diferentes países, fazer amizades, compartilhar ideias e aprender a desenvolver conhecimentos de maneira diversificada. Nessa direção, Gómez (2015) menciona que a pluralidade e a singularidade de expectativas, interesses, experiências e qualidades abrangem elementos que enriquecem os grupos, os quais precisam ser explorados no contexto da educação.

Referente à terceira pergunta, os estudantes respondentes (39) de 2021 foram questionados se suas expectativas foram concretizadas por intermédio da respectiva indagação: “Você acredita que a mobilidade virtual internacional realizada atendeu às suas expectativas, bem como suas necessidades e interesses? Explique”. Inicialmente, o levantamento dos dados é representado no respectivo Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 – Atendimento de expectativas dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por meio do Gráfico 2, percebe-se que a maioria dos estudantes (89,7%) afirmou que a mobilidade virtual internacional atendeu às suas expectativas, porém outros acadêmicos (7,7%) revelaram que essa modalidade atingiu parcialmente, e apenas um (2,6%) dentre os universitários não respondeu o questionamento referido. Posteriormente, evidenciou-se que alguns estudantes justificaram as afirmações apresentadas em referência à concretização das

suas expectativas relacionadas à mobilidade desenvolvida, as quais podem ser verificadas no Quadro 22 a seguir.

Quadro 22 - Justificativas dos acadêmicos sobre a concretização das suas expectativas

Sim, considero que foi ainda mais do que imaginei, consegui compreender muito mais cedo do que tinha planejado. A metodologia do professor foi fundamental (E46 – P44 – U44).
Sim. Porque apesar de ser virtual eu penso que consegui aprender português (E47 – P44 – U44).
Una experiencia muy enriquecedora, ya que conoces nuevas culturas (E48 – P44 – U44).
Si me ayudo a comprender el idioma (E49 – P44 – U44).
Sim, atendeu totalmente às minhas expectativas de aprendizagem (E50 – P44 – U44).
Sim, os elementos que aprendi ajudam-me a formar frases, a comunicar-me e fazem-me querer continuar a aprender a língua portuguesa (E51 – P44 – U44).
Sim, este programa atende às minhas necessidades, graças a isso tenho conseguido abrir portas em espaços internacionais como o Mercosul (E52 – P44 – U44).
Sim, porque aprendi a me expressar e a me comunicar na língua portuguesa (E53 – P44 – U44).
Sim, porque me permitiu ter a experiência educacional que eu queria (E56 – P44 – U44).
Sí, como era la primera, realmente no me decepcionaron (E57 – P44 – U44).
Sim, eu falei com meus colegas pelo WhatsApp, eu falo e escrevo melhor em português (E59 – P44 – U44).
Sim, a mobilidade em termos gerais foi um sucesso para a conclusão do meu curso (E62 – P44 – U44).
Para falar a verdade é uma experiência muito boa, mas gostaria de fazer o curso pessoalmente (E63 – P44 – U44).
Sim, porque foi interessante toda a experiência (E66 – P44 – U44).
Sim, porque estou determinado a fazer uma pós-graduação no Brasil (E69 – P44 – U44).
Sim, porque aprendi uma Língua estrangeira (E70 – P44 – U44).
Sí, me gusto el poder tomar una clase con compañeros de otros países, así como poder comunicarme con ellos con otro idioma que no hablábamos (E72 – P44 – U44).
Por mucho ha superado la materia que cursé lo que yo esperaba. El nivel de las clases fue magnífico (E74 – P44 – U44).
Sim. Minha Professora é muito legal e muito engraçada (E75 – P44 – U44).
Muito, eu estou muito feliz (E76 – P44 – U44).
Sim, porque esperava que a universidade pudesse proporcionar a todos os alunos um ensino a distância de qualidade. Em todo o tempo que recebi esse ensino de idiomas tem sido muito benéfico (E78 – P44 – U44).
Sim, muito bom (E79 – P44 – U44).
Sim, atendeu, muito. Excedeu as minhas expectativas porque eu aprendi mais do que eu esperava sobre o Brasil, culturas e tradições (E80 – P44 – U44).
Sim. Hoje em dia consigo entender textos em português e falar um pouco fluentemente (E81 – P44 – U44).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Pode-se observar mediante o Quadro 22 que os estudantes disseram que a mobilidade virtual internacional atendeu às suas expectativas, porque a experiência foi muito enriquecedora e diferenciada e proporcionou a aprendizagem de algum conteúdo ou temática específico/a, como uma língua estrangeira. Esta favoreceu a compreensão leitora e auditiva, assim como a expressão oral e escrita, melhorando a sua fluência e facilitando a comunicação com as pessoas de diferentes países, seja durante as aulas seja por rede social, além de conhecer questões acerca de determinado país, novas culturas e tradições.

Além disso, constatou-se que o sucesso estudantil alcançado na mobilidade virtual internacional despertou o interesse de estudantes em participar de outras experiências de mobilidade, tanto virtual quanto física ou, até mesmo, fazer um curso de pós-graduação no país

em que vivenciou a mobilidade. Assim, entende-se que os universitários tiveram a oportunidade de se beneficiar com conhecimentos importantes para a sua formação. Por outro lado, pode-se perceber, no respectivo Quadro 23 a seguir, que as declarações dadas por três (3) participantes revelam que as suas expectativas foram atendidas de modo parcial.

Quadro 23 – Relato dos estudantes sobre o atendimento parcial de suas expectativas

Em parte, sim, embora eu sinta que eles podem fazer dinâmicas para reforçar ou tutoriais que demoram para que os alunos não fiquem para trás (E54 – P44 – U44).
Parcialmente, porque eu esperava que o curso fosse mais completo, que tivesse mais exercícios e como tal para ir provando para mim mesmo o entendimento das regras (E71 – P44 – U44).
Parcialmente, ya que no hubo oportunidad de hacer grupos con compañeros de otros países (E73 – P44 – U44).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com base no Quadro 23, nota-se que três estudantes consideram que as suas expectativas não foram atendidas na totalidade, conforme esperavam. Para a IES superar essa situação, os estudantes sugerem o desenvolvimento de dinâmicas ou tutoriais, o aumento no número de atividades e a construção de grupos com colegas de países distintos para os aprendizes avançarem, cada vez mais, em seus processos de aprendizagens.

De acordo com Gómez (2015), as práticas e a experiência, como eixo metodológico do currículo educacional, representam o envolvimento estudantil em atividades com sentido. O valor educativo da atividade está na busca do sentido, bem como na produção do enriquecimento pessoal, o que pode ser identificado, a partir do ponto de vista do aprendiz, em relação aos seus conhecimentos, interesses, expectativas e experiências prévias. Além desse olhar, é essencial que os profissionais da educação estabeleçam a ponte, entre a base anterior, que foi construída pelo próprio aprendiz e o horizonte de possibilidades aberto pelos intercâmbios educacionais, pois isso está atrelado à finalidade da metodologia didática.

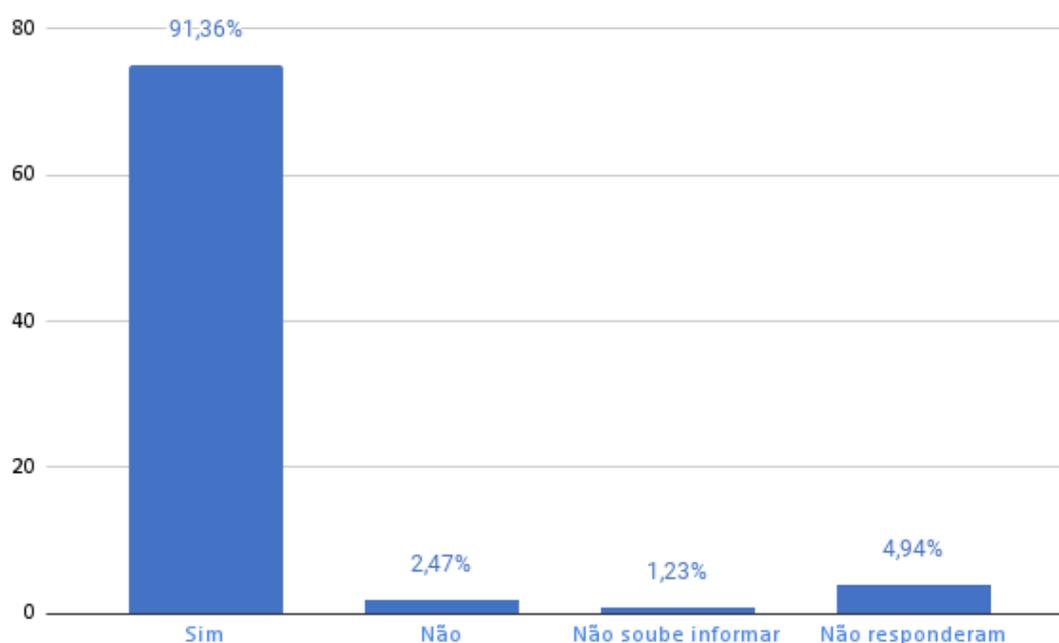
Nesse contexto, Gómez (2015) também aponta, que as expectativas positivas e a autoestima, por parte dos discentes, provocam rendimentos mais satisfatórios em comparação à baixa autoestima e à falta de expectativas. Outrossim, as expectativas dos professores são capazes de condicionar as expectativas e o rendimento dos estudantes. Esse viés remete a pensar que aquilo que as pessoas acreditam determina o que é realizado, as teorias sobre os sujeitos determinam significativamente os seus projetos, as suas ações e avaliações sobre o que realizam e podem realizar.

Por essa razão, Gómez (2015) relata que se faz necessária uma pedagogia que tenha a intenção de desenvolver plenamente as qualidades singulares de cada estudante, que deve ser uma pedagogia otimista e que tenha a função de enfatizar as expectativas e a confiança de cada

discente, auxiliando-os a acreditarem em si próprios, em suas possibilidades e pontos fortes. Dessa forma, entende-se que é imprescindível que a instituição educativa favoreça meios eficazes para que os estudantes possam atingir as suas expectativas e necessidades, fazendo sentido para o projeto acadêmico almejado por cada aprendiz.

Por fim, em referência à quarta pergunta, os estudantes (81) de 2020 e 2021 foram questionados em relação à possibilidade de indicação de disciplina ou curso realizado para os colegas de sua instituição de origem. As respostas iniciais obtidas vinculadas a esse questionamento podem ser verificadas por meio do Gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 - Indicação de disciplina ou curso de mobilidade virtual internacional



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por meio do gráfico 3 evidenciou-se que a maioria dos estudantes (91,36%) indicariam a disciplina ou curso realizado para os colegas de sua instituição de origem. Poucos universitários (2,47%) relataram que não recomendariam, um acadêmico (1,23%) não soube informar e outros discentes não responderam (4,94%) se indicariam a disciplina ou curso que realizaram durante o processo de mobilidade virtual internacional.

Ademais, foi possível averiguar que os estudantes esclareceram as suas afirmações referentes à indicação da disciplina ou do curso em que participaram ao realizar a mobilidade virtual internacional,

abordando que recomendariam a disciplina ou o curso desenvolvido por diversas razões, dentre elas se pode destacar a satisfação dos universitários que está diretamente relacionada à qualidade dos serviços prestados pelas IES, onde realizaram a mobilidade e podem permitir o desenvolvimento pessoal, acadêmico ou profissional do indivíduo. Além disso, compreende-se que os estudantes percebem que a mobilidade virtual internacional “pode ser um motor de mobilidade de saída, pois pode equipar os discentes com as habilidades internacionais e interculturais de que precisam no exterior. Pode, portanto, despertar o interesse do público estudantil em querer ir para o exterior” (BEELEN, 2007).

Convém ressaltar que, também, foi possível verificar, mediante as narrativas apresentadas por alguns participantes de pesquisa, acerca da impossibilidade ou dúvida relacionadas à indicação de disciplina, ou curso realizado, ao longo da mobilidade virtual internacional, conforme os argumentos apresentados no Quadro 24 a seguir.

Quadro 24 - Argumentos dos estudantes sobre a impossibilidade ou dúvida em relação à indicação de disciplina, ou curso de mobilidade virtual internacional

De modo algum! A disciplina que cursei foi muito pior que qualquer disciplina da PUCRS, e a universidade de destino me pareceu extremamente mal organizada (E1 – P46 – U46).
Não indicaria, pois embora as professoras sejam muito gentis e auxiliem em todas as dúvidas, a barreira da falta de material e de apoio é muito grande, de maneira que o semestre se tornou muito estressante (E29 – P46 – U46).
Não sei, porque levar o curso requer muita responsabilidade e tempo para estar disponível, não é para todos (E66 – P46 – U46).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Pode-se observar, através do Quadro 24, que os estudantes revelaram a respeito da sua (in)satisfação com a universidade de destino, em que realizaram a mobilidade virtual internacional, devido à falta de qualidade, em relação à disciplina, ao apoio, à organização da IES e à dificuldade de acesso de materiais. Para Behar (2019), os profissionais da educação devem detectar como o estudante se sente e propor estratégias pedagógicas para prevenir a sua desistência por estar desanimado ou insatisfeito com o processo educativo ofertado. Em vista disso, Kampff (2019) aborda que, além de democratizar o acesso à educação, é necessário ter professores capacitados, planejamentos aprimorados, materiais adequados e interativos, infraestrutura acadêmica e administrativa eficientes, e estudantes autônomos e motivados, para garantir a qualidade e o sucesso na EaD.

A dúvida referida pelo E66 pode estar aliada à insegurança em recomendar um curso ou disciplina a distância para alguma pessoa que possa vir a pensar que é mais fácil estudar nessa modalidade do que na modalidade de ensino presencial, devido à flexibilidade de participar das aulas e de atividades afins com o apoio de algum recurso tecnológico (computador,

smartphone...) conectado à internet no horário e local de sua preferência; e que é necessário disponibilizar pouco tempo para se dedicar e concluir os seus estudos. Vale destacar que essa modalidade educativa é ideal para quem quer aproveitar tal flexibilidade, porém o estudante precisa ter a meta de qualificar-se e atualizar-se, para que o período destinado aos estudos a distância do aprendiz possa se tornar uma experiência enriquecedora.

Diante das questões apresentadas, percebe-se que buscar saber acerca da percepção dos discentes referente as experiências obtidas, por meio da mobilidade virtual, se faz necessário para identificar as suas (in)satisfações com relação à equipe profissional, às práticas educativas, ao ambiente universitário, às questões que influenciam de maneira positiva e negativa a experiência do aprendiz e, até mesmo, adquirir informações sobre os seus planos futuros, geradas mediante a imersão nesse processo, pois consiste em um valioso instrumento para promover inovações necessárias para o aprimoramento da modalidade educativa ofertada.

Compreende-se que é fundamental o sujeito se sentir motivado para conquistar o que deseja, ou por vontade ou necessidade. Por esse motivo, pode-se afirmar que se trata de um dos aspectos importantes a serem considerados pelos profissionais da Educação Superior para o reconhecimento e desenvolvimento dos estudantes. Desse modo, as instituições de Educação Superior, que ofertam atividades acadêmicas (disciplinas, cursos e estágios) na modalidade virtual internacional para os acadêmicos, devem buscar alternativas capazes de despertar e considerar a motivação dos universitários para estudar, estimulando o aumento da sinergia, da colaboração e da qualidade do desempenho das atividades dos aprendizes. Visa-se, nesse contexto, a ampliação dos conhecimentos e a aquisição de competências interculturais, bem como a preparação dos estudantes para atuar e viver em um mundo globalizado, conforme mencionado em recente estudo desenvolvido por Machado e Kampff (2020).

Portanto, considera-se indispensável que a IES analise as percepções dos estudantes referentes ao atendimento de suas expectativas, fruto de suas motivações, no decorrer das suas experiências no processo de mobilidade virtual internacional. Portanto, em consequência desse processo ocorrer virtualmente, supõe-se haver necessidade de prosseguir com o desenvolvimento da pesquisa, verificando os recursos tecnológicos utilizados durante a mobilidade virtual internacional. Assim sendo, esse ponto é debatido na categoria seguinte.

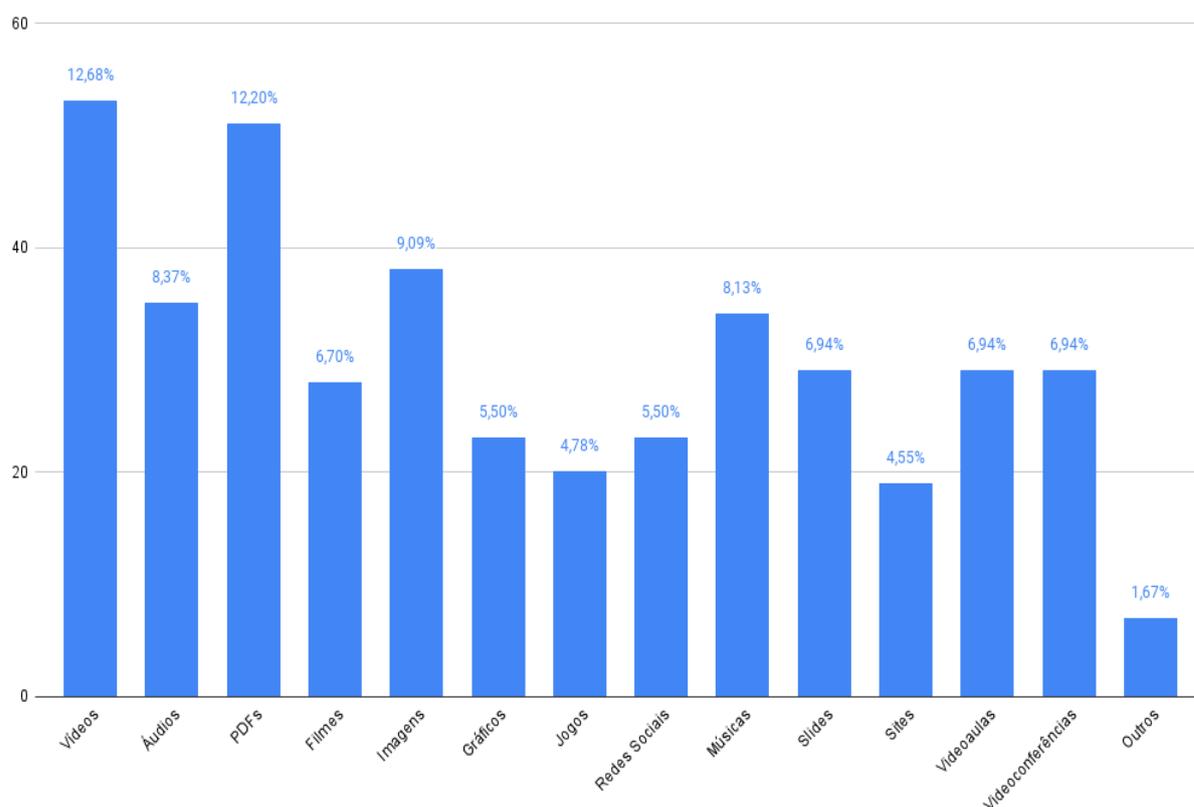
5.3 CATEGORIA 3 – RECURSOS TECNOLÓGICOS/LMS

Segundo Kampff (2019), na atualidade vivemos em um mundo conectado e, cada vez mais, pessoas de qualquer região têm realizado formações em cursos on-line de instituições

educativas distribuídas geograficamente. Nessa direção, Behar (2019) aborda que a educação procura acompanhar as mudanças da sociedade ao integrar as inovações tecnológicas no ambiente educacional.

Em virtude disso, buscou-se verificar os recursos tecnológicos utilizados no processo de mobilidade virtual internacional mediante quatro (4) questionamentos. O primeiro questionamento que foi realizado para 81 discentes, englobando os anos de 2020 e 2021, refere-se a: “Quais são/eram as tecnologias digitais utilizadas pelo professor para a realização das aulas?”. As respostas dos participantes, relativas a essa questão, foram organizadas no consecutivo Gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 - O uso das tecnologias digitais na prática pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em relação ao Gráfico 4, verifica-se que os estudantes apontaram diversos recursos tecnológicos digitais utilizados pelos docentes no decorrer das práticas pedagógicas, a saber: vídeos; áudios; PDFs; filmes; imagens; gráficos; jogos; redes sociais; músicas; slides; sites; videoaulas; videoconferências; entre outros. Evidencia-se, também, que as tecnologias digitais mais destacadas pela maioria dos participantes foram os vídeos (12,68%) e os PDFs (12,20%). Dessa forma, percebe-se que existem inúmeras ferramentas digitais que estrategicamente os

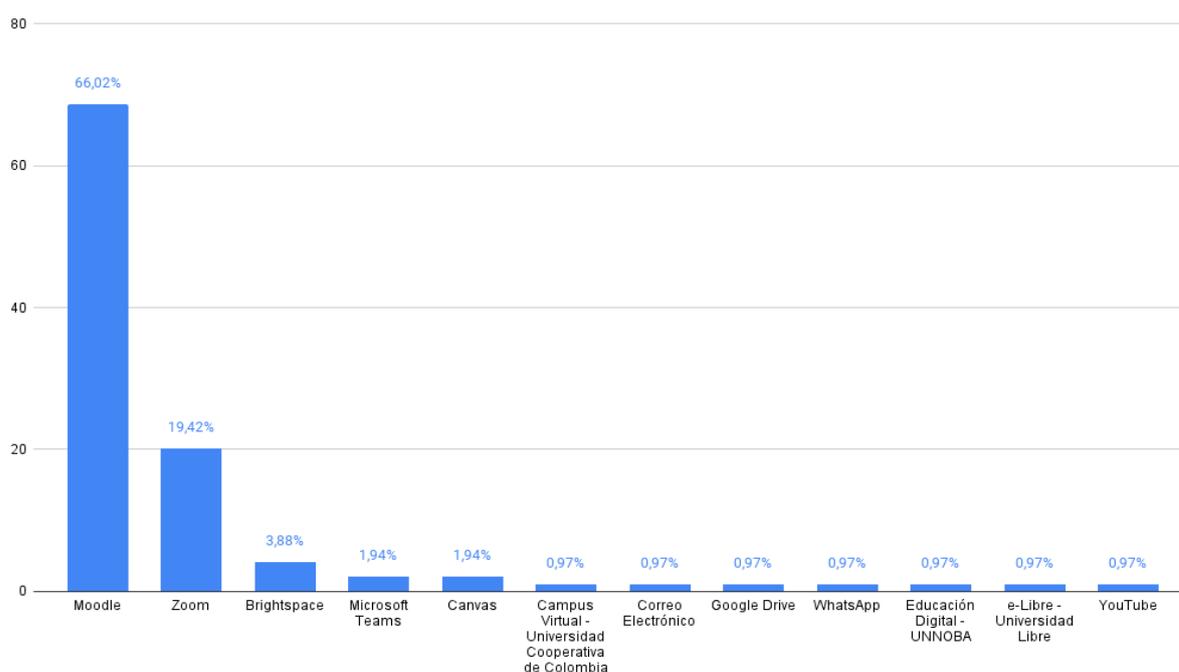
professores podem integrar em seus trabalhos pedagógicos, a fim de otimizar os processos de ensino e aprendizagem nas IES, auxiliando na formação dos cidadãos para o cenário vigente.

Referente a esse assunto, Soso, Machado e Kampff (2022) relatam que, para atender às novas demandas da sociedade contemporânea, é de suma importância a Educação Superior promover um ensino capaz de perpassar os conteúdos obrigatórios presentes no currículo tradicional, utilizando as tecnologias digitais no trabalho pedagógico, visando fomentar o aprendizado do público estudantil e o desenvolvimento de competências e habilidades digitais indispensáveis para a sua atuação no Século XXI.

Corroborando com esse entendimento, Santos e Machado (2020) mencionam que a instituição educacional pode aproveitar as vantagens e as potencialidades das tecnologias digitais, favorecendo o desenvolvimento de aprendizagens significativas aos discentes da contemporaneidade, preparando-os para atuarem no mundo que os cerca de maneira saudável e responsável.

No que concerne ao segundo questionamento que foi realizado para 81 discentes, contemplando os anos de 2020 e 2021, os estudantes foram indagados sobre o nome do Ambiente Virtual de Aprendizagem (plataforma) utilizado durante a realização de mobilidade virtual internacional. O subseqüente Gráfico 5 apresenta as respostas dos participantes de pesquisa.

Gráfico 5 - Ambientes virtuais de aprendizagem na mobilidade acadêmica virtual internacional



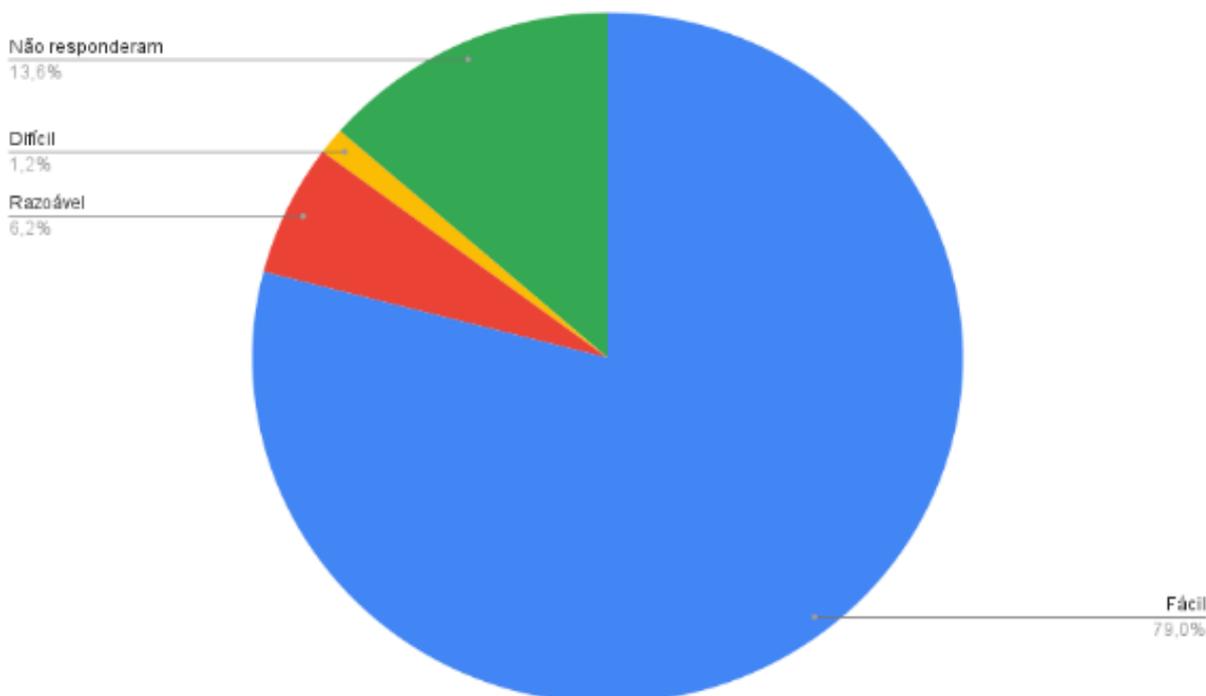
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir do Gráfico 5, nota-se que os estudantes citaram vários recursos virtuais de aprendizagem utilizados para o desenvolvimento do processo educativo ao longo da mobilidade acadêmica virtual internacional, tais como: Moodle, Zoom, Brightspace, Microsoft Teams, Canvas, Campus Virtual – Universidad Cooperativa de Colombia, Correo Electrónico, Google Drive, WhatsApp, Educación Digital – UNNOBA, e-Libre – Universidad Libre e YouTube. Portanto, constata-se, também, que a plataforma mais utilizada pelos universitários foi o Moodle (66,02%). Em face do exposto, entende-se que as IES utilizam as plataformas de ambiente virtual de aprendizagem, a fim de organizar e realizar as aulas virtuais. Para ter condições de acessar e usar o AVA adequadamente, os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem precisam aprender o seu funcionamento.

É importante ressaltar que foi considerado o número de respostas obtidas em cada questionamento para a elaboração dos resultados contidos no gráfico referido. Ademais, pode-se observar que o número de respostas apresentadas é maior do que a quantidade de participantes (81), pois alguns acadêmicos utilizaram mais de uma plataforma de AVA durante a sua trajetória na mobilidade virtual internacional.

De acordo com Machado (2018a), os ambientes virtuais de aprendizagem, assim como qualquer ferramenta tecnológica digital, devem ser utilizados como um meio e têm o propósito de promover a interação entre professores e discentes, contribuindo para que o ensino seja considerado mais inovador e as aulas sejam mais flexíveis.

A respeito do terceiro questionamento, aplicado aos oitenta e um (81) discentes de 2020 e 2021, os participantes foram indagados da seguinte maneira: “A sua familiarização com as plataformas e tecnologias utilizadas para as atividades na mobilidade virtual foi fácil ou encontrou dificuldades? Justifique.” Relacionado a esse questionamento, percebe-se que a maioria dos estudantes (79%) afirmou que a sua familiarização com as plataformas e tecnologias utilizadas para as atividades na mobilidade virtual ocorreu com facilidade. Por outro lado, alguns acadêmicos responderam que foi razoável (6,2%) ou difícil (1,2%) a sua familiarização com as ferramentas digitais referidas e demais discentes (13,6%) não apresentaram respostas referente à pergunta salientada. Para uma melhor visibilidade, as respostas iniciais relacionadas a essa pergunta são ilustradas no Gráfico 6 a seguir.

Gráfico 6 - Níveis de familiarização com as plataformas de AVA e tecnologias

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com o intuito de avançar na discussão, observou-se em relação à familiarização dos estudantes com as plataformas e tecnologias utilizadas, para as atividades na mobilidade virtual, foi considerada fácil devido ao fato de: ter conhecido e utilizado anteriormente essas ferramentas digitais, iguais ou similares, para o desenvolvimento de estudos ou de trabalho; considerar que não teve dificuldades; ser algo intuitivo e muito prático; ter tido o suporte necessário por meio de vídeos tutoriais ou de explicações realizadas pelos professores. Em referência à razoabilidade, os estudantes declararam que isso se deu por: enfrentar alguns problemas; ter demorado para se apropriar da plataforma; ser complexo e menos intuitivo o acesso à plataforma de notas; apresentar dificuldade na conexão com a internet. Já a respeito da dificuldade, isso aconteceu por falta de instruções acerca de como carregar arquivo.

Nesse momento convém ressaltar que, na contemporaneidade, as novas demandas da sociedade têm exigido cada vez mais que os sujeitos desenvolvam habilidades e conhecimentos ligados às diferentes tecnologias digitais para serem aplicados com eficiência em diferentes áreas da vida (pessoal, acadêmica e profissional). Dessa forma, entende-se que é indispensável que a instituição educativa prepare os estudantes para se tornarem alfabetizados e fluentes digitais de maneira contínua, visto que tecnologias digitais evoluem ao longo do tempo, requerendo atualização constante. Para isso se concretizar, é relevante proporcionar um ambiente de aprendizado atrativo e dinâmico aos estudantes.

Para Cerigatto (2018e), a alfabetização digital trata-se de um conceito amplo, pois inclui a competência de acessar ou manusear uma tecnologia digital, atuar e participar dos ambientes digitais de informação e comunicação. Já a fluência digital se refere às competências adquiridas, para atuar nesses ambientes e intervir neles significativamente, o que envolve a capacidade de contestar informações, expressar-se de modo criativo, ético, com propriedade e gerar novas informações e conhecimentos por intermédio das ferramentas digitais.

Assim, percebe-se que, em um contexto de mobilidade virtual, a alfabetização e a fluência digital são muito importantes para os docentes e estudantes terem um percurso bem-sucedido. Afinal, essa modalidade educativa envolve o desenvolvimento de conhecimentos, mediante ferramentas digitais e AVAs, os quais exigem determinadas habilidades. Além disso, pode-se afirmar que a importância de um sujeito se tornar fluente digital associa-se a sua inclusão nos ambientes de participação digital para aproveitar ao máximo cursos, disciplinas e estágios na modalidade referida.

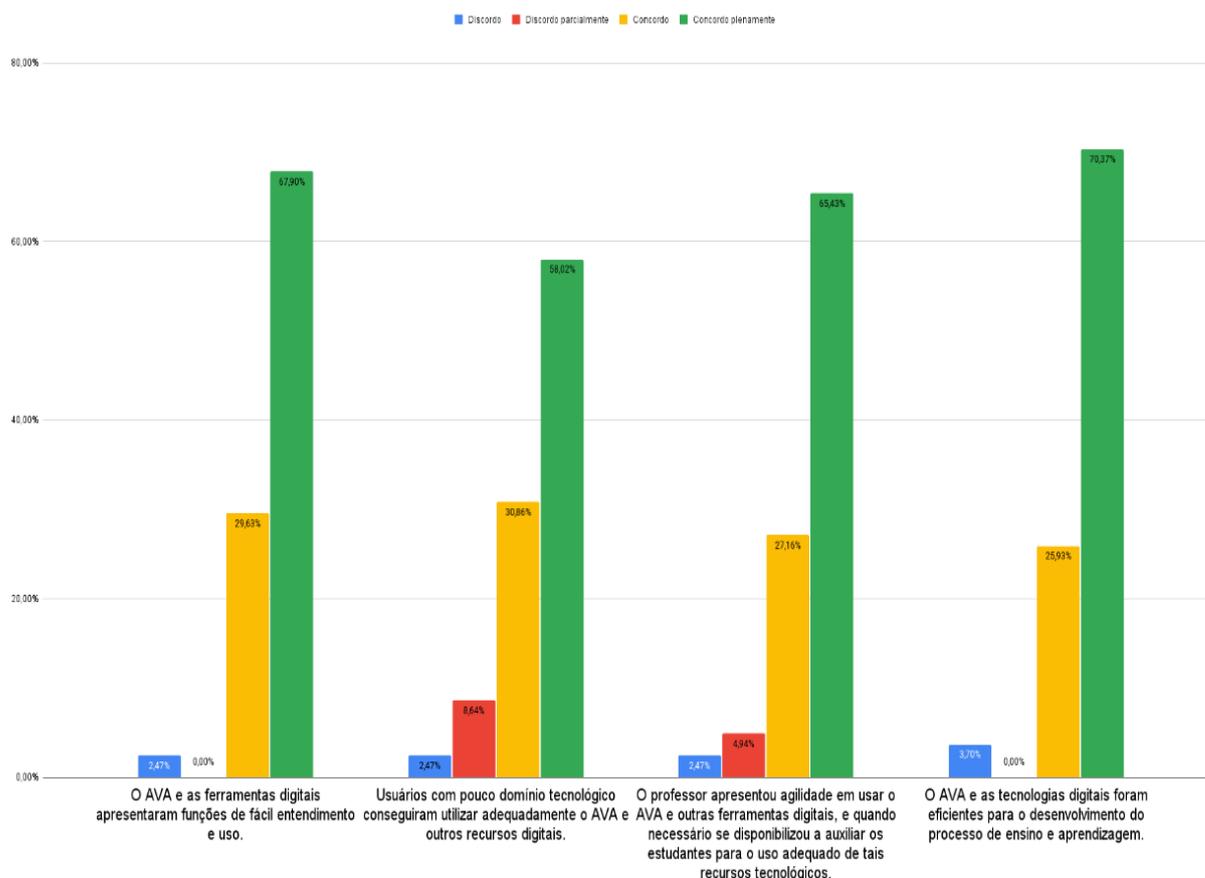
Em referência à quarta questão, os estudantes (81) de 2020 e 2021 foram solicitados para assinalar o grau de concordância (discordo, discordo parcialmente, concordo, concordo plenamente), em relação a quatro (4) alternativas correspondentes ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e aos demais recursos didáticos digitais utilizados para o desenvolvimento das atividades na mobilidade virtual. Para uma melhor visibilidade, as respostas dos estudantes podem ser observadas no Gráfico 7 a seguir.

Por intermédio do Gráfico 7, identificou-se que a maioria dos participantes assinalou o grau de concordância: “concordo plenamente” relacionado às alternativas apresentadas, a saber: 1 – o AVA e as ferramentas digitais apresentaram funções de fácil entendimento e uso; 2 – usuários com pouco domínio tecnológico conseguiram utilizar adequadamente o AVA e outros recursos digitais; 3 – o professor apresentou agilidade em usar o AVA e outras ferramentas digitais e, quando necessário, auxiliou os estudantes no uso adequado de tais recursos tecnológicos; 4 – o AVA e as tecnologias digitais foram eficientes para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem; os quais se referem ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e demais recursos didáticos digitais utilizados para o desenvolvimento das atividades na mobilidade virtual. No entanto, não se pode desconsiderar que alguns estudantes discordaram (de modo parcial e/ou total), sendo algo negativo no que concerne ao uso do AVA e outras ferramentas digitais para a realização das atividades.

Essa questão, portanto, requer que as IES atentem, em relação à utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem, acerca da aplicabilidade das ferramentas tecnológicas digitais, a fim de viabilizar a construção de conhecimentos. Para tanto, é fundamental que os docentes saibam

utilizá-las de forma pedagogicamente adequada e contextualizada para poderem orientar os acadêmicos de modo a facilitar o seu uso com eficiência, visando atender aos propósitos de formação do curso, disciplina e/ou estágio promovido pelas IES, potencializando e qualificando assim o processo de ensino e de aprendizagem ofertado na mobilidade virtual.

Gráfico 7 - Grau de concordância em relação ao AVA e aos recursos digitais



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Corroborando esse entendimento, Oliveira (2018) salienta que os AVAs têm como finalidade a facilitação das atividades didático-pedagógicas para o processo de ensino e de aprendizagem apoiado por tecnologias. Dessa forma, é necessário que os profissionais da educação sejam capacitados para selecionar os melhores recursos e aplicá-los com intencionalidade pedagógica no contexto educacional das IES.

Nessa perspectiva, Machado e Silva (2022) compreendem que, na contemporaneidade, a Educação Superior tem uma importante função a desempenhar, isto é, oportunizar os aprendizes a desenvolver competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) indispensáveis, as quais se destacam as competências digitais (provenientes das tecnologias digitais);

interculturais e internacionais (advindas do processo de internacionalização), objetivando prepará-los para agir e atuar de maneira significativa frente à globalização mundial.

Por fim, com o intuito de aprofundar o estudo, na próxima categoria serão discutidos os aspectos metodológicos adotados pelos professores, durante a mobilidade virtual internacional.

5.4 CATEGORIA 4 – DINÂMICA PEDAGÓGICA

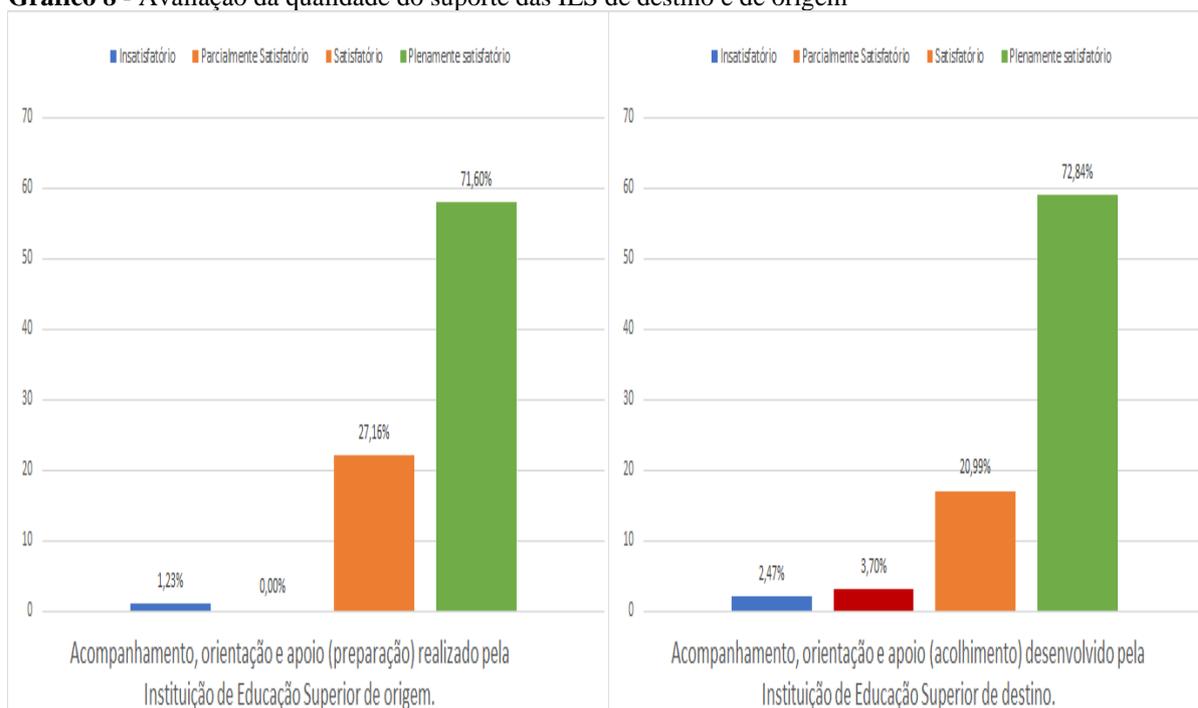
Segundo Cunha, Bolzan e Isaia (2021), no contexto da Educação Superior, a docência pode ser caracterizada pela dinâmica do trabalho docente, considerando as ações pedagógicas realizadas pelos professores, orientadas para a preparação do sujeito, para o mundo da vida e do trabalho, mediante o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, fazeres, relações interpessoais e vivências de natureza afetiva, valorativa e ética.

É importante ressaltar que existem alguns fatores a ser considerados para a realização das dinâmicas pedagógicas na mobilidade virtual internacional. Ou seja, ao projetar os componentes virtuais nas atividades de mobilidade, uma vez que tem um grande impacto na pedagogia, no apoio, nos procedimentos de avaliação e na organização prática de diversas atividades; há necessidade de a infraestrutura tecnológica ser otimizada e as atividades previstas serem adaptadas ao nível de competências digitais dos estudantes e docentes, assim como fornecer o treinamento e o suporte adequados, conforme já mencionado pelo Manual Being Mobile (2006).

Neste sentido, compreende-se que as dinâmicas pedagógicas devem ser uma forma de aproximar os profissionais da educação e os acadêmicos no decorrer do processo educativo. Dessa forma, percebe-se que se faz necessário o entendimento quanto ao funcionamento da mobilidade virtual e à integração entre todos os participantes dessa modalidade educacional.

Nessa perspectiva, buscou-se averiguar os aspectos metodológicos adotados pelos professores durante a mobilidade virtual internacional. Desse modo, considerou-se importante indagar esses aspectos aos estudantes, mediante nove (9) perguntas. A primeira pergunta que foi realizada para 81 discentes, contemplando os anos de 2020 e 2021, diz o seguinte: “Em relação ao suporte da instituição de destino e de origem, numa escala de nível de satisfação, avalie a qualidade acerca do acompanhamento, da orientação e do apoio (no que diz respeito à preparação e ao acolhimento) para a sua integração à vida acadêmica, bem como na disciplina/no curso que está realizando”.

As respostas dos participantes, relacionadas ao questionamento referido, foram organizadas no Gráfico 8 a seguir.

Gráfico 8 - Avaliação da qualidade do suporte das IES de destino e de origem

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em relação ao Gráfico 8, pode-se observar que a maioria dos estudantes avaliou a qualidade do acompanhamento, da orientação e do apoio como “plenamente satisfatório”, prestados pela Instituição de Educação Superior de origem (71,60%), responsável pela preparação dos acadêmicos e pela IES de destino (72,84%), tendo a responsabilidade de realizar o acolhimento do público estudantil para a sua integração acadêmica na disciplina e/ou no curso em que participaram via mobilidade virtual internacional.

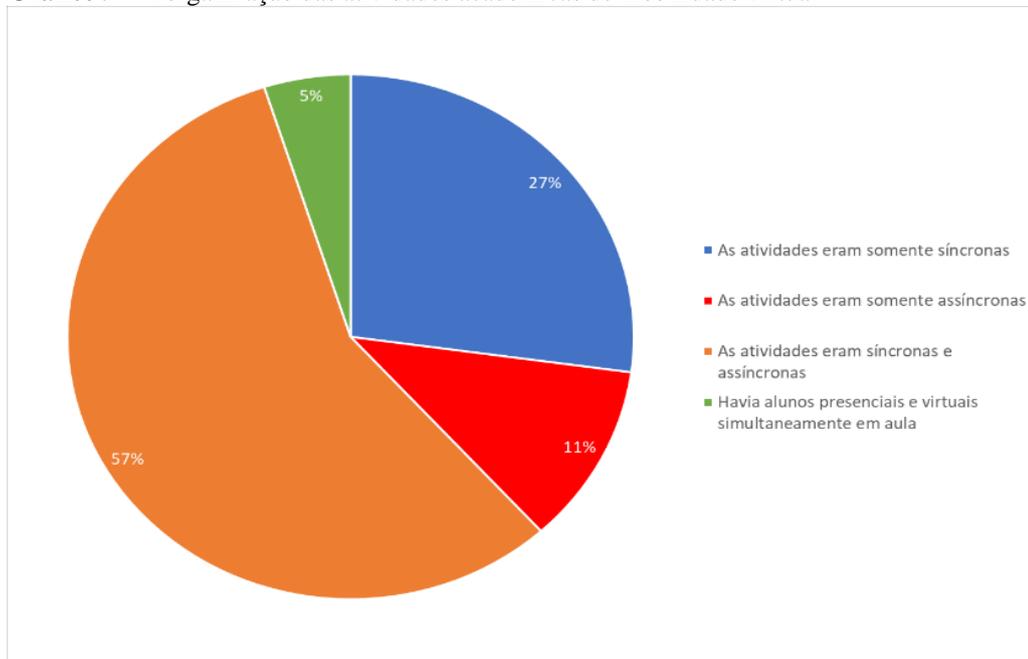
Infere-se que é de suma importância, mesmo em ambientes on-line, a avaliação dos estudantes, em referência à dinâmica pedagógica realizada pelos agentes educacionais, a fim de verificar o nível de satisfação, com relação à qualidade dos serviços prestados pelas IES, visando repensar e aprimorar o que houver necessidade em termos de preparação e acolhimento dos acadêmicos para que a adaptação e o sucesso estudantil sejam alcançados.

Por esse viés, de acordo com Cerigatto (2018c), os procedimentos avaliativos devem ser claros, objetivos e debatidos de maneira colaborativa, entre os envolvidos no contexto educacional, sendo fundamental que os profissionais da educação compreendam as especificidades relativas à cultura digital, às necessidades da atualidade e do público estudantil.

No que concerne a segunda pergunta, os estudantes foram solicitados para assinalar as alternativas que correspondem à organização das atividades acadêmicas da disciplina e/ou curso durante a mobilidade virtual, tais como: as atividades eram somente síncronas; as atividades eram somente assíncronas; as atividades eram síncronas e assíncronas; havia alunos presenciais

e virtuais simultaneamente em aula. Para uma melhor visualização, os dados coletados, relacionados ao questionamento referido, foram organizados no subsequente Gráfico 9 a seguir.

Gráfico 9 - A organização das atividades acadêmicas de mobilidade virtual



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

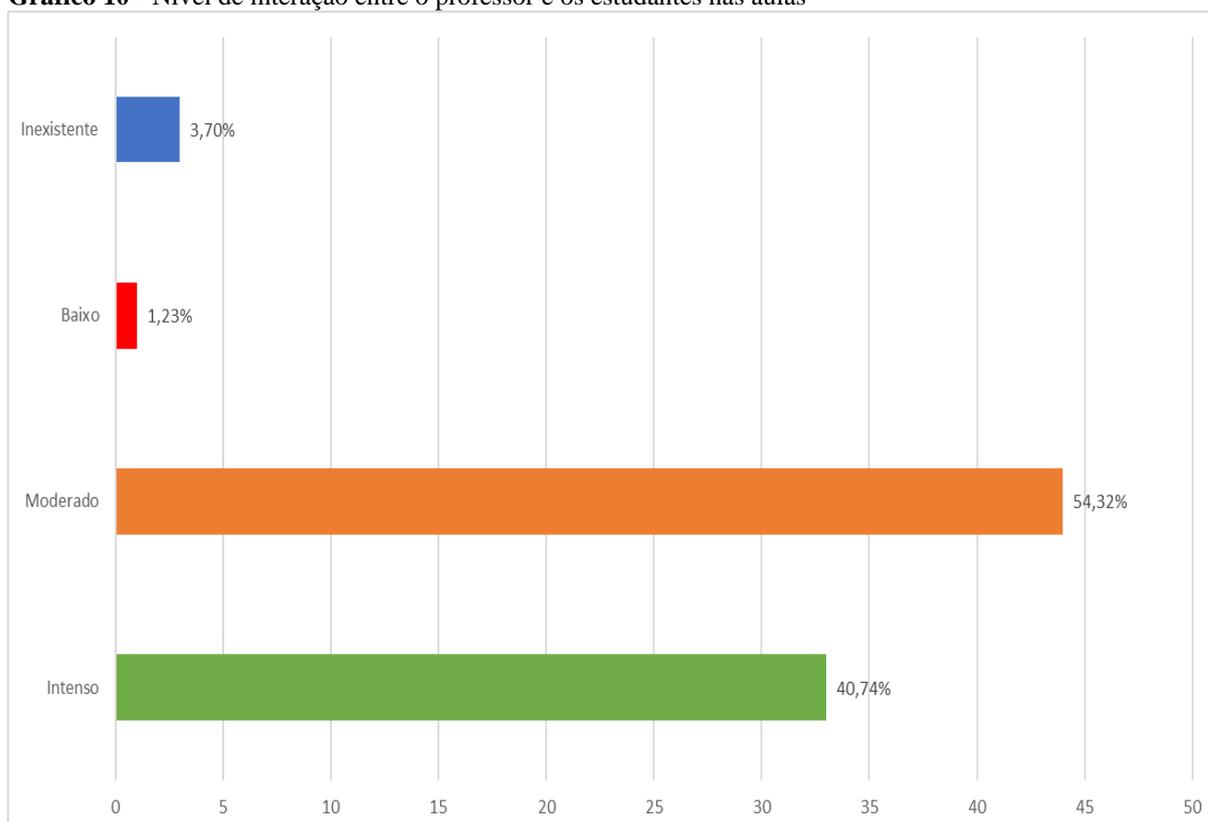
Por meio do Gráfico 9, é possível perceber que a maioria dos estudantes (57%) afirmaram que a organização das atividades acadêmicas da disciplina e/ou curso, durante a mobilidade virtual internacional, se deu mediante atividades síncronas e assíncronas. Para Solomon e Verrilli (2021), as práticas pedagógicas on-line podem assumir duas formas: assíncrona (em momentos distintos) e síncrona (no mesmo momento). Esses dois formatos de atividades acadêmicas podem apresentar benefícios e limitações. Referente à forma assíncrona, os benefícios se referem à possibilidade de maior controle sobre: o produto final aos docentes; quando e onde os estudantes aprendem. Além disso, esse formato é escalável, ou seja, pode ser utilizado em diversas classes. As desvantagens dizem respeito a uma habilidade limitada, tanto para avaliar o engajamento, quanto para sentir a conectividade entre os pares. Já com relação à forma síncrona, esse tipo de formato permite que as aulas aconteçam de maneira similar às aulas presenciais. Entretanto, pode ser logisticamente complexa, especialmente, para docentes com filhos em seus lares, por exemplo, ou outros compromissos colidentes.

Nesse sentido, compreende-se que a forma assíncrona pode estar vinculada a um modelo de aula gravada ou de outros tipos de materiais, em que o conteúdo é disponibilizado em uma determinada plataforma para ser usado pelos aprendizes a qualquer momento e no ambiente de

sua escolha. Já na forma síncrona, pode-se afirmar que esse modelo de aula acontece ao vivo. Para tanto, o professor e os estudantes devem conectar-se, ao mesmo tempo e no mesmo ambiente virtual, para haver interação simultânea entre eles. Ademais, percebe-se que os dois tipos de atividades acadêmicas citados podem manifestar vantagens ou desvantagens, sendo importante que o docente, no momento de elaboração de seu planejamento e desenvolvimento de suas dinâmicas pedagógicas, considere encontrar um meio de manter o equilíbrio entre as atividades síncronas e assíncronas, de modo a permitir que as suas potencialidades sejam exploradas e aproveitadas ao máximo.

Em referência à terceira pergunta, os estudantes foram questionados da seguinte maneira: “Em sua percepção, qual é o nível de interação entre o professor e os estudantes no decorrer das aulas?”. As respostas coletadas podem ser verificadas no Gráfico 10 a seguir.

Gráfico 10 - Nível de interação entre o professor e os estudantes nas aulas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir do Gráfico 10, percebe-se que a maioria dos participantes da pesquisa (54,32%) apontaram que o nível de interação entre os envolvidos no processo educativo era moderado. Nessa perspectiva, Behar (2019) aborda que a sala de aula virtual se trata de um espaço tecnológico, no qual sustenta as práticas educativas on-line, em que docentes e estudantes

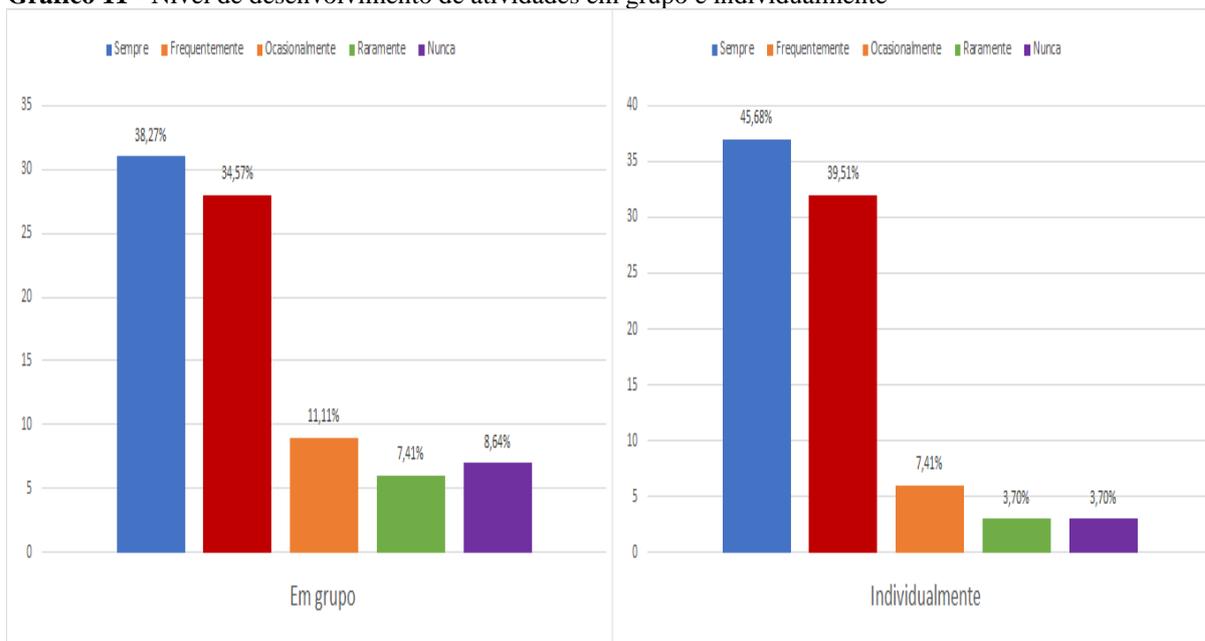
desenvolvem as atividades de ensino e de aprendizagem. É nesse ambiente que se realizam as interações entre os sujeitos da EaD, a gestão da aula, a avaliação e a disponibilização do conteúdo, entre outros. Em suma, a sala de aula virtual é constituída por um sistema de relações concebidas pelas pessoas da EaD (individuais ou coletivos), ferramentas disponibilizadas e regras do ambiente.

A autora, Behar (2019) ainda menciona que os ambientes virtuais possuem recursos que possibilitam variadas formas de comunicação, entre os sujeitos da educação on-line. Os professores podem encontrar meios para potencializar a interação entre os aprendizes mediante estratégias de uso das ferramentas comunicacionais em suas práticas pedagógicas. Por conseguinte, as concepções docentes, acerca do ensino e da aprendizagem e a relevância concedida às trocas, configuram cada curso ou disciplina desenvolvido/a em um AVA.

Em virtude disso, entende-se que os resultados de um curso ou de uma disciplina ministrada no formato on-line podem ser considerados de excelência ao ter todas as ferramentas necessárias para propiciar uma interação de qualidade entre acadêmicos, por meio de atividades significativas (debates, troca de ideias, compartilhamento de materiais, resolução de problemas, dentre outras) capazes de estimular o interesse, a proatividade, o engajamento, a criticidade e a produtividade ao longo do processo educativo, tornando a experiência essencial e enriquecedora aos aprendizes.

No que diz respeito à quarta pergunta, os estudantes foram requeridos a assinalar as alternativas (Sempre; Frequentemente; Ocasionalmente; Raramente; Nunca), referente à forma que as atividades solicitadas pelo professor foram desenvolvidas em grupo e individualmente. Para uma melhor elucidação dos dados coletados, relativos ao questionamento abordado, foram organizados no consecutivo Gráfico 11.

Os dados apontados no Gráfico 11 revelam que a maioria dos estudantes sinalizou que as atividades solicitadas pelo professor foram desenvolvidas sempre em grupo (38,27%) e/ou individualmente (45,68%). Com relação a esse assunto, Camargo e Daros (2021) expõem que a pedagogia adequada para a sala de aula digital deve integrar atividades individuais e em grupo, e que os professores podem aplicar diferentes metodologias, utilizando diversos recursos digitais, visando qualificar relações e interações, de modo a favorecer o aprendizado dos estudantes.

Gráfico 11 - Nível de desenvolvimento de atividades em grupo e individualmente

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

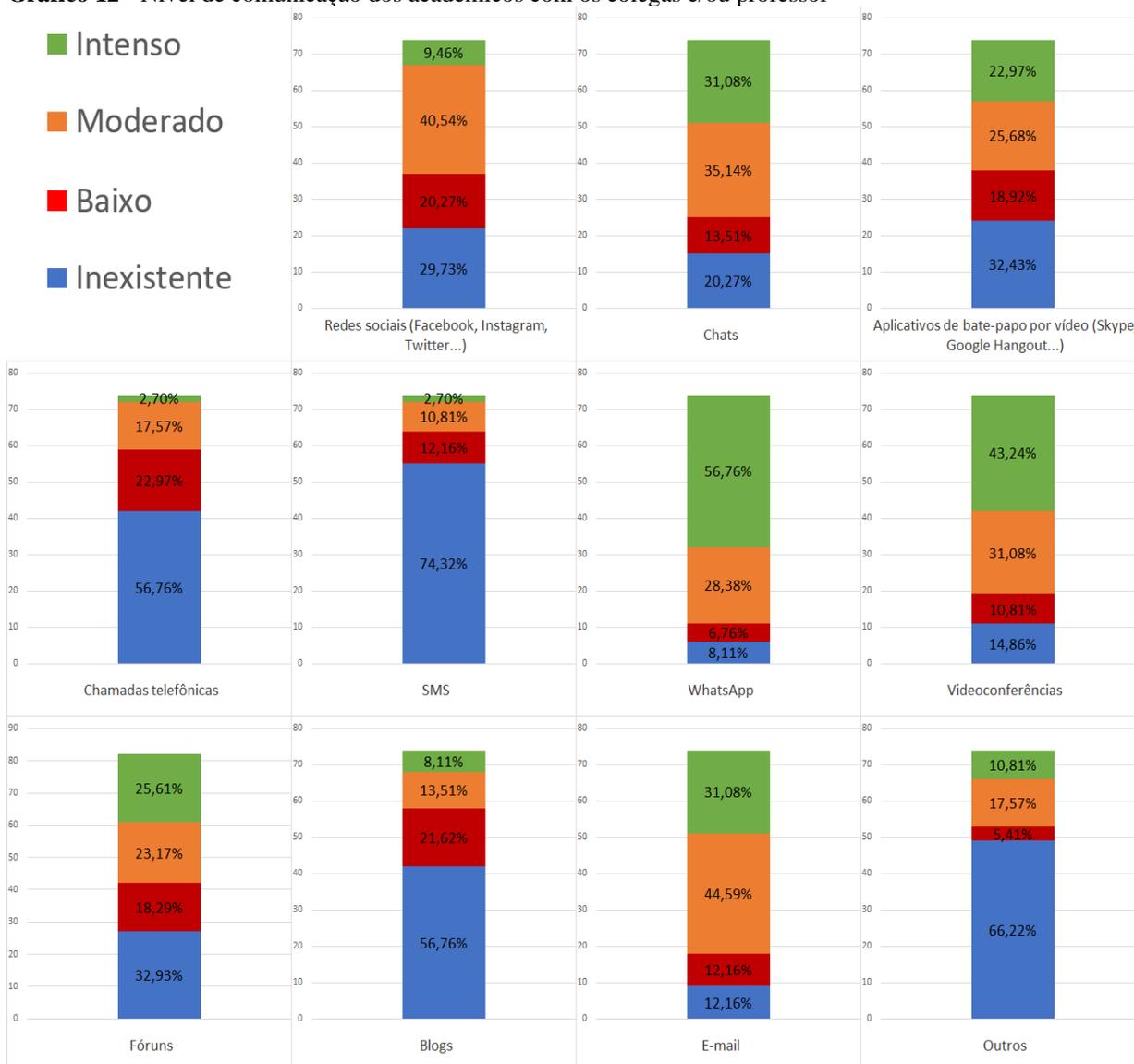
Diante disso, Moran (2018) explicita que a aprendizagem pode ser construída num processo complexo e equilibrado de maneira individual, em que cada estudante percorre e escolhe seu caminho, ao menos parcialmente; e em grupo, pois o discente amplia sua aprendizagem por intermédio de variadas formas de envolvimento, interação e compartilhamento de saberes, atividades e produções com seus pares, com diferentes grupos e níveis de supervisão docente.

Além disso, cabe ressaltar que na EaD a realização das atividades requer autonomia e autodisciplina, por parte dos estudantes, mas não reduz a responsabilidade dos professores quanto ao desenvolvimento eficiente do curso ou da disciplina, para que os acadêmicos possam ter a oportunidade de aprender mediante atividades individuais. Por meio dessas, o docente pode acompanhar o processo de aprendizagem de maneira mais aproximada, auxiliando a sanar as dúvidas e as dificuldades, analisando a construção e a obtenção de conhecimentos de cada aprendiz; ou em atividades em grupos, nas quais o professor deve estimular o diálogo, o compartilhamento de ideias, a troca de experiências, a cooperação entre os envolvidos para que o ambiente virtual seja interativo e repleto de aprendizagens.

Referente à quinta pergunta, realizada para 74 discentes, considerando os anos de 2020 e 2021/1, os estudantes foram convidados a assinalar o nível (Inexistente; Baixo, Moderado; Intenso) que corresponde à intensidade que eles se comunicavam com os seus colegas e/ou professor via Redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter...); Chats; Aplicativos de bate-papo por vídeo (Skype, Google Hangout...); Chamadas telefônicas; SMS; WhatsApp;

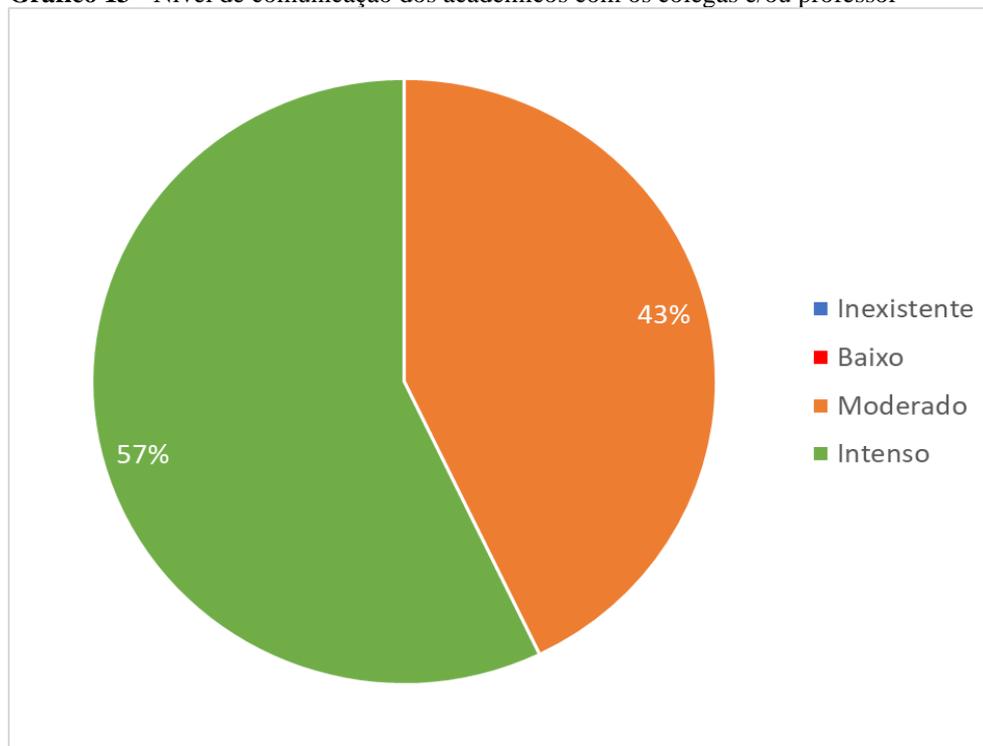
Videoconferências; Fóruns; Blogs; E-mail; Outros. Para melhor clarificar as respostas obtidas, quanto ao questionamento mencionado, as respostas foram organizadas e apresentadas no Gráfico 12 subsequente.

Gráfico 12 - Nível de comunicação dos acadêmicos com os colegas e/ou professor



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Vale salientar que houve modificação no questionário de 2021/2 em relação à questão referida anteriormente. Então, a pergunta alterada foi realizada para 7 (sete) discentes, considerando o período de 2021/2, a qual solicitava aos estudantes apenas para assinalar o nível (Inexistente; Baixo; Moderado; Intenso), que corresponde à maneira como se comunicavam com os seus colegas e/ou professor. Dessa forma, as respostas obtidas foram organizadas e apresentadas no Gráfico 13 a seguir.

Gráfico 13 - Nível de comunicação dos acadêmicos com os colegas e/ou professor

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No Gráfico 13, evidenciou-se que a maioria dos estudantes (57%) indicou que se comunicava de maneira intensa com os seus colegas e/ou professor durante o processo de mobilidade virtual internacional. A questão reformulada, portanto, evidenciou, de forma global, que a comunicação era intensa ou moderada na percepção dos estudantes, já a questão original possibilitou identificar os recursos de comunicação mais utilizados e os de menor disseminação nas práticas pedagógicas abarcadas.

Acerca da sexta pergunta realizada, para trinta e dois (32) discentes considerando o ano de 2021/1, foi proposto aos acadêmicos que se tivessem assinalado na questão anterior a opção “outro/s”, que relatassem sobre o que significa “outro/s” e o nível que corresponde à maneira como se comunica com os seus colegas e/ou professor. (Exemplo: Eu costumo me comunicar de maneira intensa através de um aplicativo chamado Telegram.) Em resposta a esse questionamento, os universitários alegaram que costumavam se comunicar via Zoom, videochamadas, Telegram, chat de Ambiente Virtual de Aprendizagem, Instagram e Moodle.

Cabe ressaltar que a sexta pergunta referida foi modificada no questionário de 2021/2 aplicado aos estudantes, tendo o intuito de levantar dados descritos pelos próprios participantes de pesquisa. Nesse sentido, foi solicitado a sete (7) participantes de pesquisa relatar sobre a

intensidade que se comunicavam com os seus colegas e/ou professor. As respostas dos discentes podem ser visualizadas no Quadro 25 a seguir.

Quadro 25 - Nível e meio de comunicação utilizado pelos acadêmicos com os colegas e/ou professor

Eu costumava me comunicar de maneira moderada com o professor e os meus colegas através de um aplicativo chamado Zoom, correio para tirar dúvidas sobre as tarefas e algumas temáticas trabalhadas em aula (E75 - P36 – U36).
Via WhatsApp com os meus colegas e com a professora via Moodle (E76 - P36 – U36).
Através de um aplicativo chamado WhatsApp (E77- P36 – U36).
Meus colegas e eu costumávamos nos comunicar por WhatsApp e com o professor pelo correio (E78- P36 – U36).
Solo en las aulas (E79 - P36 – U36).
Eu costumava me comunicar de maneira intensa com o professor e os meus colegas através do Moodle e correio (E80 - P36 – U36).
Com meus colegas conversamos no WhatsApp, tínhamos um grupo. Comuniquei-me com a professora pelo correio, embora também tenhamos um grupo de WhatsApp com ela (E81- P36 – U36).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir do Quadro 25, pode-se observar que os estudantes descreveram que se comunicavam com os seus colegas e/ou professor por meio da plataforma Zoom, Moodle, WhatsApp e correio eletrônico. Nesse contexto, Cerigatto (2018b) explana que a EaD viabiliza ambientes de ensino e de aprendizagem interativos e colaborativos, em que o estudante pode atuar sozinho ou em grupo, cooperando para a construção de conhecimento de maneira coletiva. Isso pode se concretizar por intermédio da utilização das ferramentas interativas de comunicação, como chats, fóruns, wikis, redes sociais, entre outras.

Segundo Moran (2018), os recursos tecnológicos, independentemente da localização (próxima ou distante) entre as pessoas, facilitam: a comunicação; o compartilhamento e a troca de informações; a participação de atividades em conjunto; a resolução de problemas e desafios; a realização de projetos, de pesquisas, de avaliação mútua; a aprendizagem colaborativa.

Considera-se importante na modalidade EaD a comunicação (escrita: fóruns de discussão, e-mails, mensagens etc.; e oral: aplicativos de bate-papos por vídeos, chamadas telefônicas, videoconferências...) entre os envolvidos no processo educativo, pois é por meio da comunicação que os sujeitos poderão expressar as suas opiniões, indagações e compreensões, sendo uma oportunidade para o professor realizar uma discussão ou um debate a respeito de uma temática que precisa ser desenvolvida. Por esse ângulo entende-se que garantir uma comunicação eficaz, cada vez mais intensa com os estudantes de mobilidade virtual, deve ser uma prioridade para o desenvolvimento do trabalho docente, a fim de que as pessoas percebam que fazem parte de determinada comunidade virtual e a sua importância nela; e o grupo possa estabelecer uma relação eficiente, motivando-se para construir parcerias e conhecimentos relevantes.

No que se refere à sétima pergunta, solicitou-se aos participantes da pesquisa relatar sobre alguma(s) experiência(s) de interação entre os envolvidos (professor e estudantes) no processo educativo, durante a mobilidade virtual. Os argumentos apresentados pelos estudantes revelaram pontos positivos com relação às suas experiências de interação com os professores e os colegas, mediante o uso de variadas ferramentas digitais durante o percurso de mobilidade virtual internacional, tais como: conhecer e/ou discutir acerca dos aspectos culturais, os pontos turísticos, as danças, as músicas, as comidas, as leis e pessoas de diferentes países; partilhar uma experiência profissional, alguma atualidade internacional ou uma temática importante; desenvolver a oralidade em outro idioma; ampliar a rede de contatos e o vocabulário em outra língua; e, até mesmo, planejar visitas em diversos países.

De acordo com Camargo e Daros (2021), o mundo passa por muitas transformações, dentre elas se destaca a digitalização. Devido a isso, cada vez mais, os sujeitos, por meio de tecnologias que os aproximam, terão a oportunidade de interagir sem barreiras com pessoas de qualquer região do mundo, tendo a possibilidade de aprender com indivíduos de culturas e visões de mundo diferentes, o que é enriquecedor para o desenvolvimento de todos os seres humanos.

No que se refere à tecnologia digital, Moran (2015) menciona que esse tipo de tecnologia favorece a integração de espaços e tempos. O ensinar e o aprender podem ocorrer em múltiplos espaços, incluindo os virtuais, assim o professor precisa se comunicar digitalmente com os estudantes por meio de recursos tecnológicos, de modo a equilibrar a interação com todos e com cada um. Além disso, cabe salientar que o meio digital tem a finalidade de facilitar e ampliar os grupos e as comunidades de práticas, de saberes, de coautores. O discente pode ser também produtor de informação, coautor com seus colegas e docentes, reelaborando materiais em grupo, contar histórias, debater ideias em um fórum, divulgar seus resultados em um ambiente de webconferência, blog ou página da web.

Por outro lado, a título de exemplo, pode-se perceber, por algumas declarações dos participantes contidas no Quadro 26 a seguir, a escassez ou a falta de experiência interativa entre os sujeitos no decorrer da mobilidade virtual.

Quadro 26 - Carência de experiência de interação entre professor e estudantes de mobilidade virtual

Minha experiência pessoal com a mobilidade virtual não foi muito proveitosa. Na disciplina que cursei, não tive nenhuma aula diretamente com a professora. Todo o conteúdo foi passado através da leitura de artigos (que muitas vezes nem tinham tanto a ver com o conteúdo da aula) e videoaulas no YouTube feitas por outras pessoas. Para nenhuma das atividades realizadas o material passado pela professora foi suficiente, obrigando os alunos a gastarem muito tempo buscando suas próprias fontes. O principal trabalho da disciplina foi a escrita de um artigo científico em grupo, o que, sem o apoio necessário, acabou sendo uma das piores e mais estressantes experiências que tive em minha vida acadêmica. Outro ponto de dificuldade foi a comunicação,

pois, apesar de a cadeira ser em inglês e exigir um bom nível de proficiência, a professora e os colegas estrangeiros não sabiam se expressar muito bem na língua, causando a sensação de que todos ali estávamos tendo que adivinhar o que os outros queriam dizer (E1 – P37 – U37).
Na respectiva instituição apenas foram realizadas 3 aulas síncronas, o restante do conteúdo era no formato de leituras em PDF, vídeos elaborados especificamente para a disciplina, alguns áudios de exemplificação do conteúdo, bem como, bibliografia complementar. Dessa maneira, a interação foi possível nas 3 aulas síncronas e por e-mail - para clarificação de dúvidas prioritariamente (E2 – P37 – U37).
Um dia não fui a aula porque não tinha internet, me senti muito mal com isso (E6 – P37 – U37).
Não tive, pois as aulas foram gravadas (E31 – P37 – U37).
Não tivemos nenhuma experiência de interação (E35 – P37 – U37).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com os relatos apresentados, percebe-se que, para haver mudanças no processo educativo com base exclusiva na transmissão de conhecimentos, se torna necessária a introdução de recursos tecnológicos que permitam promover a interação e as diversas formas de relações sociais, em consonância com as diferentes configurações de produção de conhecimento pela humanidade, possibilitando vislumbrar variadas maneiras de organização dos tempos, dos espaços e das relações nas instituições educacionais. A possibilidade de incorporar distintas linguagens, nas relações educativas, apoiadas em recursos multimídia, e de conceber as relações de ensino e de aprendizagem e os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos envolvidos na educação, envolve compreender a diversidade relativa ao acesso de todos às instituições de ensino, que não deve ser desconsiderado pelos profissionais responsáveis pela educação, conforme abordado por Araújo et al. (2019).

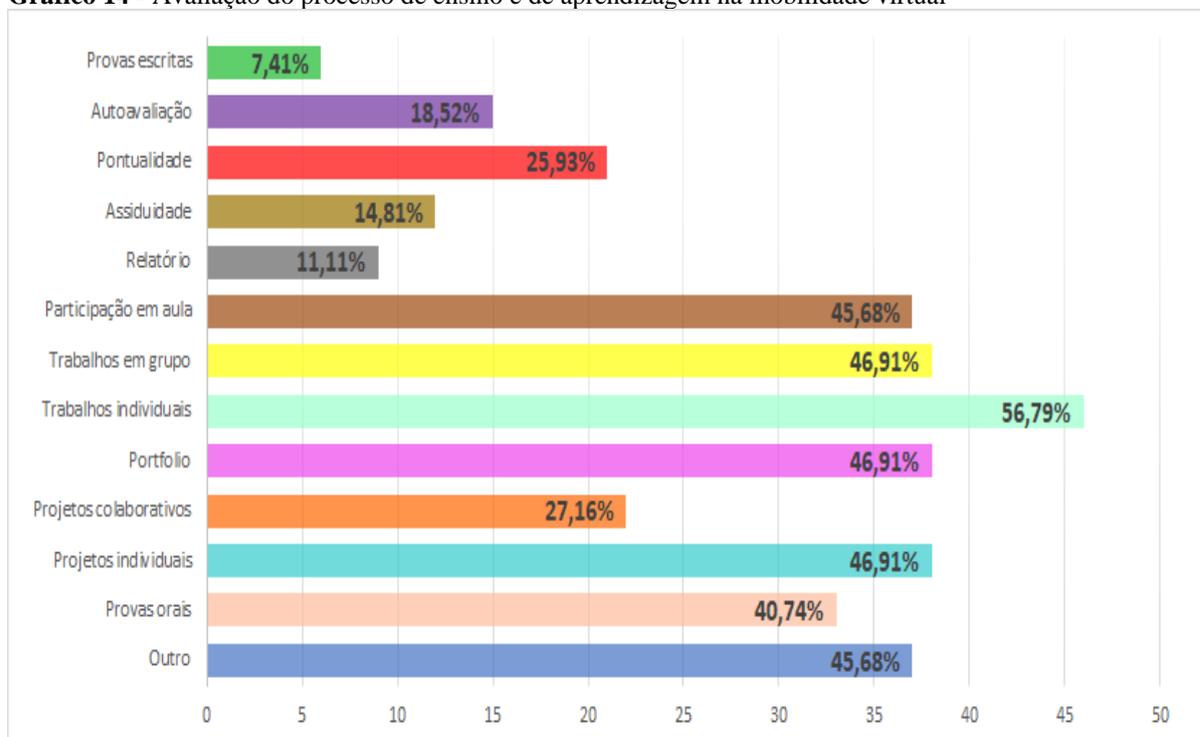
Assim, percebe-se que a interação é diferenciada e essencial no contexto de mobilidade acadêmica virtual internacional. Porém, a falta de entendimento, por parte dos professores, em usar às tecnologias digitais para potencializar suas ações pedagógicas pode resultar na escassez ou ausência da interatividade; ou, até mesmo, causar a evasão de estudantes por considerarem que isso é um elemento que influencia negativamente o seu processo de formação. A interação social pode possibilitar o sentimento de pertença dos sujeitos em um determinado grupo, a construção de laços de amizade e de conhecimentos de maneira coletiva.

Relacionado à oitava pergunta, os participantes da pesquisa foram indagados sobre “Como é o processo de avaliação da disciplina e/ou curso?”. Os dados coletados referentes à essa questão podem ser observados no Gráfico 14 a seguir.

Em relação ao Gráfico 14, pode-se observar que os estudantes destacaram diversos instrumentos de avaliação (provas escritas; provas orais; projetos individuais; projetos colaborativos; portfólio; trabalhos individuais; trabalhos em grupo; participação em aula: debates, partilha de experiências, ideias e conhecimentos...; relatório; assiduidade; pontualidade; autoavaliação; entre outros), aplicados pelos professores, durante a disciplina ou

curso realizados. Identificou-se, também, que a maioria dos participantes citou que o instrumento de avaliação mais aplicado pelos docentes, durante o processo de mobilidade acadêmica virtual internacional, foram os trabalhos individuais (56,79%).

Gráfico 14 - Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem na mobilidade virtual



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para Filatro (2018), a avaliação é um dos elementos constituintes dos processos de ensino e de aprendizagem que, inúmeras vezes, se mostra como uma parte interna dos conteúdos educacionais produzidos. Avaliar a aprendizagem trata-se de uma atividade fundamental que deve ser realizada antes que seja difícil ou impossível mudar o percurso, pois é por meio dela que se pode verificar se os estudantes estão conseguindo alcançar os objetivos e desenvolver competências. Esse processo se dá por intermédio de instrumentos elaborados, considerando os diferentes tipos de avaliação (diagnóstica, somativa, formativa e metacognitiva).

Dessa forma, entende-se que a avaliação da aprendizagem é um instrumento que serve para avaliar se os estudantes conseguiram atingir os objetivos propostos, de modo a avançar ou não em termos de conhecimentos, habilidades e/ou atitudes ao longo do processo educativo. Esse procedimento requer, por parte dos professores, acompanhamento contínuo de todos os discentes e a busca de métodos eficazes, em momentos variados, para que as práticas pedagógicas possam impulsionar o desenvolvimento estudantil, de modo que os objetivos sejam atingidos durante a realização de uma disciplina, estágio ou curso.

Por fim, com relação à nona e última pergunta, os participantes de pesquisa foram questionados sobre: “Quais foram os desafios e/ou dificuldades encontradas durante a mobilidade virtual?”. Mediante as respostas dos estudantes, evidenciou-se a ocorrência de vários desafios e/ou dificuldades durante a mobilidade virtual, tais como: dificuldade de comunicação, devido à falta de domínio de outro idioma (expressão oral ou escrita, compreensão auditiva ou leitora); carência de engajamento, de discussões prolongadas, de aulas síncronas para potencializar o conhecimento, de trocas e discussões, de aulas que sejam mais atraentes e tornem os estudantes mais ativos; aulas longas; aprender a maior parte do conteúdo de uma maneira individual ou apenas com o auxílio do professor; realizar trabalhos individualmente porque os colegas não queriam fazer trabalhos em grupos com os colegas estrangeiros; conhecer outras culturas e costumes; analisar determinado conteúdo em relação ao trabalho; lidar com a timidez e a ansiedade por ser uma nova experiência a realização de um curso virtual; relacionados a problemas com a conexão, o link de acesso da sala virtual, a câmera, o microfone e a internet; estudar on-line por estar habituado a estudar na modalidade presencial; fuso horário, por coincidir em algum momento com horário de trabalho ou de disciplina de outra universidade; ter tempo suficiente para assistir às aulas, dedicar-se aos estudos, desenvolver as atividades – dentre elas um volume grande de leituras – e entregar os trabalhos solicitados; distância entre as pessoas; fazer parte de uma universidade que nunca esteve presente fisicamente; acesso à biblioteca e à falta de acesso ao material de apoio da disciplina; adaptar-se à plataforma de estudos. Apenas oito estudantes (6,48%) revelaram que não encontraram nenhum/a desafio e/ou dificuldade no decorrer da mobilidade virtual internacional.

Em relação à aprendizagem ativa, Moran (2018) aborda que esse tipo de aprendizagem se refere a um conceito muito importante para a educação na contemporaneidade. Para isso se concretizar, o professor pode usar as metodologias ativas, pois esse tipo de metodologias oportuniza estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes, enfatizando o seu papel de protagonista e estimulando o envolvimento direto, participativo e reflexivo na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível e interligada, com a orientação do professor.

Dessa forma, entende-se que os desafios e as dificuldades citados podem ser enfrentados, por meio de ajustes nos modelos curriculares de oferta EaD e da qualificação de professores, selecionando cautelosamente às metodologias de ensino a serem adotadas, planejando e realizando práticas pedagógicas significativas que oportunizem aos sujeitos aprender de maneira ativa, estimulando a autonomia, a comunicação, a reflexão, a organização

e a realização de trabalho em grupo, e de recursos tecnológicos eficientes para possibilitar o acesso a ambientes virtuais importantes para o desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) necessárias no decorrer da mobilidade virtual internacional.

Para finalizar, convém destacar que, além de averiguar os aspectos metodológicos adotados nas instituições e pelos docentes, durante o processo educativo, há necessidade, também, de analisar se a mobilidade virtual internacional contribuiu para a formação dos estudantes, sendo esse um importante objetivo a ser alcançado pelas IES. Em vista disso, esse assunto é discutido na próxima categoria.

5.5 CATEGORIA 5 – PROCESSO PEDAGÓGICO: APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS GLOBAIS

Segundo Machado e Kampff (2020), na atualidade é essencial o desenvolvimento de práticas e iniciativas relacionadas à internacionalização, ao longo da Educação Superior, sendo importante que as IES oportunizem a todos os acadêmicos um currículo internacionalizado, visando prepará-los para atuar e viver em um mundo globalizado. Nesse sentido, as universidades podem promover diversas atividades vinculadas à internacionalização aos estudantes, tais como: a mobilidade acadêmica internacional; a interação com pesquisadores internacionais; a participação e a apresentação de estudos científicos em eventos internacionais; o desenvolvimento de pesquisas comparativas, a partir de problemas globais, entre outras. Dessa forma, garantirá o desenvolvimento de aprendizagens significativas, abrangendo as competências globais, com o propósito de propiciar aos discentes a ampliação de visão de mundo e a interação como cidadãos e futuros profissionais em um ambiente internacional e globalizado.

Nessa perspectiva, considerou-se necessário solicitar os acadêmicos que respondessem quatro (4) questões. A primeira questão que foi realizada para 81 discentes, contemplando os anos de 2020 e 2021, diz o seguinte: “Cite a atividade mais relevante que foi desenvolvida nas aulas, na sua percepção”. As respostas dos participantes, relacionadas à questão referida, revelaram que os estudantes consideraram importantes as atividades que envolveram: o desenvolvimento de artigo científico em grupo, proposta de intervenção, projetos em grupo, ensaio, apresentações de trabalhos individuais ou em grupo (gravadas ou não), análise, trabalhos escritos, redação, folder, portfólio, trabalhos em grupo, livro; áudios, prática de pronúncia em grupos, vídeos, exercícios, gramática, exposições, leituras de textos, salas de vídeo com colegas, literatura, cultura; criação de vídeos, mapas mentais e infografias com os

colegas; leitura, escrita, pronúncia, falar/conversar em determinado idioma sobre alguma temática; jogos; desafios; estudo de casos; dialogar com os colegas e a professora; acessar plataformas; criar uma empresa, um caso fictício a partir da fundamentação teórica trabalhada, um exemplo de um assunto específico; relaxamento; guias de uma língua específica; assistir e discutir a respeito de um vídeo; webinars de professores internacionais; músicas; falar em vídeo chamada; múltipla escolha; fichas; descrição de alimentos; apresentações sobre questões culturais; a temática sobre conscientização do Dia Nacional da Consciência Negra; entre outros.

Por outro lado, pode-se perceber que apenas dois (2) respondentes (E31 – P33 – U33; E35 – P33 – U33) registraram que não tiveram nenhuma atividade relevante durante a mobilidade acadêmica virtual internacional, pois as aulas foram desenvolvidas pelos professores por meio de vídeos gravados. Desse modo, percebe-se a necessidade de os docentes realizarem práticas pedagógicas capazes de favorecer que os universitários tenham um papel ativo. Isso pode acontecer quando o sujeito participa das atividades de maneira motivada, engajada, interativa e colaborativa em grupo, no contexto de aprendizado. Diante disso, Cerigatto (2018a) aponta que é fundamental a utilização de metodologias mais abertas e colaborativas, no ambiente de ensino e aprendizagem digital, pelos professores, para que todos possam aprender juntos e de forma cooperativa.

Sob esse viés, Machado, Santos e Costa (2020) abordam que a Educação Superior pode realizar atividades que viabilizem o compartilhamento de saberes e experiências com pessoas de distintas regiões do mundo, possibilitando-as refletir a partir de múltiplas perspectivas; a construção de conhecimentos científicos e culturais; o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da inovação e do pensamento crítico; a ampliação da rede de contatos, entre outras. Para isso, torna-se importante que as instituições de Ensino Superior encontrem meios para integrar as tecnologias aos procedimentos metodológicos adequados, desenvolvendo experiências de ensino e de aprendizagens significativas, por meio da IeC, que favoreçam a educação para a cidadania global.

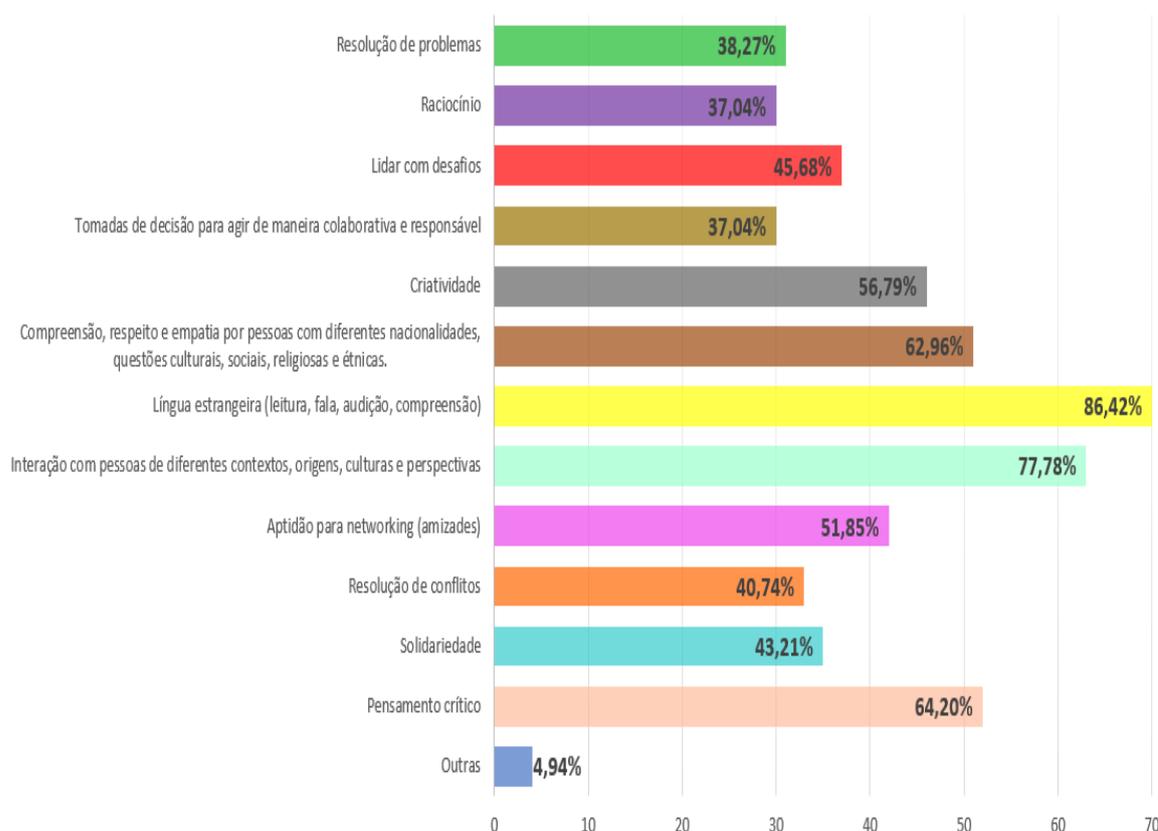
No que concerne à segunda questão que foi realizada para 81 discentes, contemplando os anos de 2020 e 2021, solicitou-se aos estudantes que destacassem as habilidades desenvolvidas no processo de mobilidade virtual internacional. As respostas apresentadas pelos acadêmicos podem ser visualizadas no Gráfico 15 a seguir.

Em relação ao Gráfico 15, pode-se observar que os estudantes destacaram inúmeras habilidades desenvolvidas durante o estágio, a disciplina ou o curso realizados, a saber: Pensamento crítico; Solidariedade; Resolução de conflitos; Aptidão para networking (amizades); Interação com pessoas de diferentes contextos, origens, culturas e perspectivas;

Língua estrangeira (leitura, fala, audição, compreensão); Compreensão, respeito e empatia por pessoas com diferentes nacionalidades, questões culturais, sociais, religiosas e étnicas; Criatividade; Tomadas de decisão para agir de maneira colaborativa e responsável; Lidar com desafios; Raciocínio; Resolução de problemas; entre outras. Identificou-se, também, que entre essas, as seis (6) habilidades mais citadas pela maioria dos participantes de mobilidade virtual internacional correspondem a: Língua estrangeira – leitura, fala, audição, compreensão – (86,42%); Interação com pessoas de diferentes contextos, origens, culturas e perspectivas (77,78%); Pensamento crítico (64,20%); Compreensão, respeito e empatia por pessoas com diferentes nacionalidades, questões culturais, sociais, religiosas e étnicas (62,96%); Criatividade (56,79%); Aptidão para networking – amizades (51,85%).

Em vista disso, entende-se que o processo de mobilidade virtual internacional favoreceu aos acadêmicos o desenvolvimento de diversas habilidades imprescindíveis para viver e trabalhar num mundo cada vez mais interconectado, dentre elas se pode destacar: as habilidades cognitivas, as habilidades não cognitivas e as habilidades comportamentais.

Gráfico 15 - Habilidades desenvolvidas pelos estudantes na mobilidade virtual internacional



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme abordado pela UNESCO (2015), as habilidades cognitivas se referem a pensar de maneira crítica, sistêmica e criativa, envolvendo a adoção de uma abordagem de múltiplas perspectivas, capaz de reconhecer diferentes dimensões, perspectivas e ângulos de questões, tais como: as habilidades de raciocínio e de resoluções de problemas; as habilidades não cognitivas englobam as habilidades sociais, a empatia e a resolução de conflitos; as habilidades comunicacionais, aptidões para *networking* e para a interação com sujeitos de diferentes contextos, origens, culturas e perspectivas, assim como a empatia global e o sentimento de solidariedade; e as habilidades comportamentais correspondem a agir de modo colaborativo e responsável, tendo o intuito de encontrar soluções para os desafios globais, em prol do bem coletivo, contemplando o sentimento de compromisso e as tomadas de decisão.

A terceira pergunta que foi realizada para 81 discentes, contemplando os anos de 2020 e 2021, se refere a: “Em sua concepção, quais foram as aprendizagens mais significativas que você adquiriu durante a realização de disciplina/curso, através desta mobilidade virtual? Justifique”. Por intermédio das respostas obtidas identificou-se que somente quatro (4) estudantes (E34, E61, E63 e E68 – P41 – U41) não responderam ao questionamento salientado. Apesar disso, verificou-se que as aprendizagens consideradas mais significativas pelos demais participantes de pesquisa correspondem a: ampliar os conhecimentos acerca de um tema específico, percebendo similaridades e diferenças relativas aos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais de diferentes países; desenvolver habilidades digitais, comunicacionais, comportamentais, atitudinais, linguísticas fundamentais (ouvir, falar, ler, escrever), em relação a uma língua estrangeira e à resolução de problemas; conhecer um modelo diferente de educação, com novas metodologias de aprendizagem, novas pessoas e dialogar com elas, além de diversas culturas, pensadores latino-americanos e seus aportes teóricos relacionados a um determinado campo de conhecimento; explorar uma forma de avaliação específica; desenvolver o contato com variadas culturas, o raciocínio crítico, a responsabilidade, a atitude, a adaptabilidade.

De acordo com Moran (2018), a aprendizagem pode ocorrer de forma ativa e significativa quando os sujeitos avançam em espiral, dos níveis mais simples para os mais complexos de conhecimento e competência nas variadas dimensões da vida. Esses avanços se desenvolvem por inúmeras trilhas com movimentos, tempos e desenhos diversificados, que se constituem como mosaicos dinâmicos, com diferentes ênfases, cores e sínteses, oriundas das interações pessoais, sociais e culturais em que as pessoas estão inseridas.

Ademais, Moran (2015) salienta que a aprendizagem pode se desenvolver significativamente, a partir do momento em que os estudantes se encontram motivados e as

atividades propostas fazem sentido para eles. Dessa forma, torna-se fundamental que os professores busquem consultar as suas motivações e engajá-los em projetos criativos e socialmente relevantes.

Em virtude disso, percebe-se que a aprendizagem significativa se refere ao avanço dos conhecimentos adquiridos pelo aprendiz em relação aos seus conhecimentos prévios. Para isso se concretizar, é importante a adoção de materiais, de estratégias dinâmicas e criativas, assim como o desenvolvimento de ações pedagógicas eficazes pelos docentes, de modo a facilitar a predisposição para aprender, interagir socialmente, atribuir novos significados, ampliar e atualizar os conhecimentos dos estudantes.

Em síntese, Camargo e Daros (2021) afirmam que, no ambiente de educação digital, a aprendizagem pode se tornar significativa e efetiva quando a experiência de aprendizagem possibilita, tanto aos professores quanto aos estudantes, o avanço de suas potencialidades, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades a fim de atender as demandas da sociedade.

Por fim, em referência à quarta pergunta, realizada para 81 estudantes, contemplando os anos de 2020 e 2021, os participantes de pesquisa foram questionados da seguinte maneira: “Há mais alguma reflexão que gostaria de apresentar sobre a mobilidade virtual em que está realizando/que realizou? Caso tenha, registre seus apontamentos”. As reflexões apresentadas pelos estudantes a respeito da mobilidade virtual internacional revelam contribuições/benefícios e limitações/melhorias em relação aos seus processos formativos. As contribuições/benefícios se referem a: vontade de continuar estudando por meio dessa modalidade educativa e realizar mobilidade acadêmica física para conhecer e participar de aula presencial em uma IES estrangeira; compreender que a mobilidade virtual pode ter sido impulsionada pela realidade mundial enfrentada, ou seja, devido à pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19); aprender sobre culturas, línguas, países diferentes e um novo tema; promover o desenvolvimento social; possibilitar novas oportunidades; contatar e conhecer outras pessoas; realizar um grande sonho e desafio; participar e fazer parte de uma universidade estrangeira, de excelência acadêmica; desenvolver-se e compartilhar com pessoas de distintas regiões; não ter despesas com taxas escolares.

Quanto às limitações/melhorias relativas ao processo de mobilidade acadêmica virtual internacional, os estudantes destacaram: a dificuldade de receber o certificado de conclusão, a carência de contato com os colegas e os professores, a falta de uma experiência de mobilidade acadêmica física para conhecer o campus universitário e as pessoas de outro país, e os problemas com a conectividade.

Em relação aos problemas com a conectividade, podem ser considerados um desafio a ser superado pelos professores e estudantes nesse tipo de modalidade educativa, visto que é primordial possuir recursos tecnológicos que possibilitem acessar à internet com facilidade, a fim de ter condições satisfatórias para acompanhar as aulas.

No que concerne à carência de contato com os colegas e os professores, isso prejudica a interação social, reduzindo assim a probabilidade de expandir os conhecimentos, as habilidades e a compreensão de mundo, o que influencia negativamente a qualidade de aprendizado dos estudantes ao longo do processo educativo. Outrossim, é por meio do contato com os discentes que o docente poderá refletir acerca das práticas pedagógicas que precisam ser desenvolvidas, adaptadas ou aprimoradas, objetivando qualificar o processo de ensino e de aprendizagem.

Em referência à falta de uma experiência de mobilidade acadêmica física para conhecer o campus universitário e as pessoas de outro país, essa questão pode ser refletida e discutida pelas IES para verificar a possibilidade de incluí-la na oferta da mobilidade virtual. O fato de viajar para outros países pode contribuir para os acadêmicos terem a oportunidade de conviver com pessoas de diferentes culturas e línguas, desenvolver as habilidades linguísticas ao longo do dia, conhecer lugares, entre outros, complementando o processo de formação dos estudantes.

A respeito da dificuldade de obter a certificação, pode-se mencionar que estudar em uma universidade estrangeira, de modo a adquirir uma certificação, constando a disciplina ou o curso em que o aprendiz se desenvolveu, enriquece e traz muitos pontos ao currículo, além de auxiliar o sujeito interessado em uma carreira internacional, o que pode aumentar as oportunidades de trabalho.

Nessa direção, Kampff (2019) ressalta que o reconhecimento de problemas e a construção coletiva de soluções viáveis são alguns fatores que precisam ser considerados no processo educativo atual, inclusive, em cursos ofertados na modalidade on-line que englobam indivíduos oriundos de diferentes culturas e contextos.

Para Knight (2020a), a internacionalização precisa se adaptar aos principais problemas e eventos mundiais, dentre esses se destacam questões que trazem riscos à saúde, tal como a COVID-19. Assim, evidencia-se a necessidade de a Educação Superior buscar alternativas para enfrentar os desafios, como proporcionar a educação on-line/virtual em termos de alcance e escala, o desenvolvimento de modelos alternativos de financiamento, a elaboração de novas políticas de acreditação e a garantia da qualidade dos serviços educativos.

Em suma, percebe-se que o impacto da mobilidade acadêmica virtual internacional foi positiva para a vida da maioria dos estudantes, o que demonstra convergência com o ponto de

vista apresentado por Garcés e O'Dowd (2021, p. 4) em relação ao intercâmbio virtual, ou seja, essa prática educativa “provou ter um grande potencial para fazer parte das políticas de IoC das universidades, pois os projetos colaborativos interculturais on-line que fazem parte do aprendizado formal dos alunos são ideais para incorporar elementos interculturais e globais no currículo”.

Portanto, compreende-se que essa modalidade de educação se caracteriza como uma oportunidade significativa para o desenvolvimento dos universitários, a qual pode ser complementada pela mobilidade acadêmica internacional física. Sendo assim, com o intuito de aprofundar o estudo, na próxima categoria são discutidas as alternativas que podem favorecer a qualificação do processo de mobilidade virtual internacional.

5.6 CATEGORIA 6 – QUALIFICAÇÃO DA MOBILIDADE ACADÊMICA VIRTUAL INTERNACIONAL

A mobilidade acadêmica virtual internacional se refere ao processo que oportuniza aos estudantes, matriculados em uma universidade, estudar também em outra Instituição de Educação Superior, sendo essa estrangeira, por intermédio de ferramentas tecnológicas digitais que facilitam a comunicação (síncrona e assíncrona) entre as pessoas e a construção de conhecimentos em AVA. Assim, posteriormente ao término de uma disciplina, de um curso ou de um estágio na IES de destino, a qual realizou o intercâmbio, o acadêmico poderá obter um comprovante de conclusão e o aproveitamento de disciplinas em sua instituição de origem.

Esse tipo de mobilidade tem por finalidade possibilitar aos aprendizes o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da sua formação, de modo a adquirir novas experiências mediante a interação com pessoas de diferentes países e culturas. Por meio dessa vivência, o acadêmico poderá desenvolver competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) em alguma instituição universitária estrangeira de excelência, de sua preferência, havendo possibilidade de se tornar uma experiência única na vida dos estudantes.

Nesse contexto, conforme abordado por Ruiz-Corbella, López-Gómez e Cacheiro-González (2021), a mobilidade virtual tem o papel de facilitar uma experiência intercultural e/ou internacional que se dá por meio de um plano de estudos produzido por outra universidade e pela participação on-line, o que propicia a vivência em diferentes cenários de aprendizagem típicos do século XXI.

Em referência à possibilidade de tal experiência ser considerada única, isso pode emergir a partir do momento em que o universitário, principalmente, percebe que houve crescimento significativo nas variadas dimensões da vida (acadêmica, pessoal e profissional),

mediante a ampliação intelectual, social, cultural, científica e tecnológica. Caso a mobilidade acadêmica virtual internacional não consiga atingir esse propósito, é essencial que as pessoas envolvidas nesse processo pensem em estratégias que possam favorecer a melhoria da qualidade dessa modalidade de educação, visando promover a formação estudantil altamente qualificada, preparando-as para enfrentar os desafios apresentados no mundo em que se vive.

Nesse sentido, percebe-se a relevância das IES adotarem medidas efetivas que transcendam o fato de verificar se o processo de mobilidade acadêmica virtual internacional atende às expectativas dos estudantes, bem como as suas necessidades e os seus interesses. Nessa perspectiva, pressupõe-se que é de fundamental importância apresentar alternativas que possibilitem qualificar esse processo.

Desse modo, os participantes de pesquisa foram solicitados a responder uma (1) pergunta que foi realizada para 81 discentes, contemplando os anos de 2020 e 2021, a saber: “Que sugestões você traria para um melhor aproveitamento de mobilidade virtual, visando contemplar as necessidades, os interesses e a construção de conhecimentos?”. Através das respostas obtidas evidenciou-se que 34 participantes (41,97%) não apresentaram sugestões para as IES possibilitarem a qualificação do processo de mobilidade acadêmica virtual internacional. Por intermédio das justificativas reveladas, foi possível perceber que essa experiência foi desenvolvida conforme o esperado pelos estudantes, de modo a atender às suas necessidades e os seus interesses.

Por outro lado, pode-se observar que vários estudantes salientaram inúmeras sugestões a fim de qualificar o processo de mobilidade virtual em que participaram, ainda que a maioria das sugestões fossem únicas, tais como: criar grupo de WhatsApp ou algo do gênero para os alunos poderem se contatar e se sentirem mais seguros.

Assim, é necessário desenvolver as aulas sempre de forma síncrona, com tarefas que incluam a formação de palavras, quiz e o uso de áudio para melhorar a linguagem e as avaliações, com o intuito de mensurar o que foi aprendido nas aulas. Além dessas, também é preciso incluir muitas atividades práticas e orais, com grupos de estudo, dinâmicas que viabilizem a ampliação do vocabulário para aprender uma língua estrangeira; ter um maior acompanhamento por parte do professor, profissional fluente em um idioma específico para tirar dúvidas, pessoas para auxiliar na orientação e na prática. Nesse contexto, faz-se necessário realizar um encontro dos professores com os estudantes, individualmente, para o público estudantil receber uma maior atenção, melhorias no AVA, festas virtuais; disponibilizar um livro para ler e todos os materiais virtualmente; dar atenção aos alunos que ainda não têm a fluência em um idioma específico; proporcionar plataformas que permitam praticar a escrita

em sala de aula; ofertar um nível mais avançado da disciplina ou curso realizado para continuar aprofundando os conhecimentos; e no edital poderia constar mais opções de cursos e disciplinas com aulas síncronas.

Nessa conjuntura, é importante possibilitar a participação nas aulas, inclusive no período noturno, pois há muitos estudantes que trabalham. Assim como novos meios para os estudantes estrangeiros se tornarem fluentes em determinado idioma para terem condições suficientes de acompanhar, realizar as atividades solicitadas e formar grupos com alunos de diferentes nacionalidades; manter e facilitar a comunicação, o contato, a conexão, as interações entre os envolvidos ao longo do processo educativo, a fim de melhorar o aprendizado. Da mesma maneira, manter o acesso dos documentos finais no portal do estudante, a informação aos docentes e à IES, acerca das disciplinas solicitadas para aproveitamento; aumentar o número de horas e dias de aulas semanais para contatar e praticar mais a língua estrangeira, o período destinado aos estudos de um/a curso e/ou disciplina. Desse modo, torna-se fundamental também apresentar com exatidão as datas e os horários das disciplinas, mais vídeos ou gráficos 3D, maneiras de baixar os vídeos para mantê-los na nuvem; melhorar o marketing, objetivando ampliar o número de participantes, a motivação e o controle da frequência dos estudantes.

Cabe mencionar que, além das sugestões reveladas pelos estudantes, se compreende que outras alternativas podem colaborar para a qualificação do processo de mobilidade acadêmica virtual internacional, isto é: desenvolver grupos de pesquisa, fomentando a construção de estudos científicos sobre temáticas internacionais e globais; promover eventos científicos com a participação e as apresentações de pesquisas realizadas por grupos de estudantes; proporcionar visita à universidade de destino (estrangeira); facilitar a certificação de conclusão de curso, de estágio e de disciplina, bem como o reconhecimento de seus estudos realizados na sua instituição universitária de origem; ampliar o número de convênios de mobilidade acadêmica virtual internacional que ofereçam oportunidades de estudo para os universitários que pretendam estudar em alguma IES do exterior durante um semestre letivo, contemplando outros idiomas; ofertar atividades de monitoria e tutoria; elaborar instrumentos de acompanhamento e avaliação dos resultados do processo de mobilidade, como indicadores de qualidade e questionários, para ter uma visão mais realista e abrangente dos resultados advindos do desempenho das atividades efetuadas. As alternativas referidas podem ser observadas na respectiva Figura 9.

Figura 9 - Alternativas para qualificar o processo de mobilidade acadêmica virtual internacional



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em relação aos instrumentos referidos, Morosini e Dalla Corte (2021) abordam diversos indicadores de qualidade de internacionalização, dentre eles se destacam: a existência de aspectos internacionais no conteúdo e nos métodos de ensino; a oferta do aprendizado de idiomas estrangeiros em todas as áreas de conhecimento; a facilitação de oportunidades para a realização de estágios/práticas profissionais em empresas internacionais; a utilização de novas tecnologias digitais; a elaboração de bancos de dados acerca das oportunidades de estudo no estrangeiro; a organização de programas para receber os acadêmicos estrangeiros mediante programas especiais, integrando-os aos programas regulares; e a existência de uma casa internacional para estudantes locais e estrangeiros.

Já a respeito de questionários, Ruiz-Corbella, López-Gómez e Cacheiro-González (2021) recomendam a elaboração e a aplicação deste tipo de ferramenta ao final da permanência dos alunos no programa de mobilidade virtual. A sua aplicabilidade deve ser dirigida a todos os atores que participaram dessa modalidade educativa, visto que a avaliação desta ação poderá auxiliar a identificar problemas e situações a melhorar, vinculadas às atividades a serem desenvolvidas na mobilidade virtual.

Para tanto, Ruiz-Corbella, López-Gómez e Cacheiro-González (2021) ressaltam que, no mínimo, a coleta de informações deverá ocorrer por meio de um questionário de satisfação a ser dirigido aos estudantes, considerando, assim, sua concepção em relação ao conteúdo acadêmico e à sua experiência durante a sua participação no programa. Referente ao questionário a ser aplicado aos profissionais envolvidos nos programas de mobilidade, deverá ter por intuito coletar, principalmente, informações acerca do planejamento e da organização dessa iniciativa, destacando elementos que precisam ser aprimorados para integrá-los de maneira mais alinhada em edições futuras.

Em suma, compreende-se que a mobilidade acadêmica virtual internacional pode ser renovada, de modo a melhorar a qualidade da educação desde a realização de investigações e debates realizados pelas IES, visando repensar sobre as concepções, as estratégias e as práticas educacionais desenvolvidas, considerando as expectativas do público estudantil e as demandas apresentadas pela sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Tese de Doutorado visou investigar a temática relacionada à Mobilidade Acadêmica Virtual Internacional. Nesse sentido, a pesquisa pretendeu responder à seguinte indagação: “quais as percepções dos estudantes de mobilidade acadêmica virtual internacional da PUCRS, acerca de suas experiências vivenciadas no período entre 2020 e 2021, que possibilitam qualificar o processo de mobilidade virtual internacional?”. Dessa maneira, apresentou-se como objetivo geral: compreender as percepções de estudantes de mobilidade acadêmica virtual internacional da PUCRS, acerca de suas experiências vivenciadas no período entre 2020 e 2021, que possibilitam qualificar o processo de mobilidade virtual internacional.

Os sujeitos de pesquisa se referiram a 81 estudantes de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado) da PUCRS e de universidades do exterior, com as quais a PUCRS possui convênio de mobilidade virtual, que, nos anos letivos de 2020 e de 2021, realizaram disciplinas por meio da mobilidade virtual internacional. A coleta dos dados foi desenvolvida por intermédio de um questionário on-line, contendo questões abertas e fechadas. Para tratamento das informações, foi utilizado o método de Análise Textual Discursiva (ATD).

Para nortear este estudo, foram delineados seis objetivos específicos, os quais são retomados nesta seção a fim de elucidar os achados e responder à pergunta de pesquisa. Com relação ao objetivo de identificar o perfil dos estudantes que participaram do programa de mobilidade acadêmica virtual internacional. Inicialmente se evidenciou que a maioria dos participantes do estudo tinham idade entre 19 e 29 anos (83,95%), com idade média de 25,42 anos; possui o espanhol como idioma nativo (81,48%); desenvolveram o processo de mobilidade virtual por meio do idioma português (75,29%); tinham nível de proficiência iniciante (65,43%) na fase inicial da mobilidade virtual. Já na fase final da mobilidade virtual possuíam nível de proficiência avançado, relacionado à compreensão leitora (50,62%), compreensão auditiva (45,68%), expressão oral (37,04%) e expressão escrita (41,98%); tinham colegas oriundos da Colômbia em suas turmas (24,77%).

Posteriormente, quanto à formação acadêmica relativa à Instituição de Educação Superior de origem, o maior número dos participantes da pesquisa são estudantes: da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Brasil (16,05%) e da Universidad de Celaya – México (16,05%); de graduação (81,48%); da área de conhecimento Ciências Sociais Aplicadas (33,33%). Já em relação à instituição de Educação Superior, em que realizou a mobilidade virtual, a maior parte dos estudantes declarou que efetivou a sua matrícula na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (60,98%), mediante curso ou disciplina

denominado/a Português para Estrangeiros (58,33%), e apenas 17 participantes (20,99%) da pesquisa assinalaram que realizaram mobilidade virtual antes da experiência atual.

No que concerne ao objetivo de identificar as motivações e as expectativas dos estudantes, com o intuito em participar de mobilidade virtual internacional, observou-se que a maioria dos participantes citou quatro elementos de maior importância motivacional, os quais estão relacionados à vontade de estudar em uma universidade estrangeira (14,52%), conhecer diferentes culturas (12,90%), praticar um idioma estrangeiro (12,10%) e enriquecer o currículo (11,29%).

A partir das percepções dos acadêmicos foi constatado similaridades quanto às suas expectativas em relação à realização de mobilidade virtual internacional, as quais estão relacionadas a adquirir conhecimentos a respeito de um determinado campo de saber, de questões culturais e de um idioma específico; além de conhecer pessoas de diferentes países, fazer amizades, compartilhar ideias e aprender a desenvolver conhecimentos de maneira diversificada.

Em referência ao objetivo de verificar os recursos tecnológicos utilizados no processo de mobilidade virtual internacional, verificou-se que as tecnologias digitais mais destacadas pela maioria dos participantes foram os vídeos (12,68%) e os PDFs (12,20%); a plataforma mais utilizada pelos universitários foi o Moodle (66,02%). A respeito da familiarização dos estudantes com as plataformas e tecnologias utilizadas, para as atividades na mobilidade virtual, foi considerada fácil (79%), pelo fato de ter conhecido e utilizado anteriormente essas ferramentas digitais, iguais ou similares, para o desenvolvimento de estudos ou de trabalho, além de considerar que não teve dificuldades por se tratar de algo intuitivo e muito prático e ter tido o suporte necessário mediante vídeos tutoriais ou de explicações realizadas pelos professores. Em relação à razoabilidade (6,2%), os estudantes declararam que isso se deu por enfrentar alguns problemas, como ter demorado para se apropriar da plataforma, ser complexo e menos intuitivo o acesso à plataforma de notas, apresentar dificuldade na conexão com a internet. Já a respeito da dificuldade (1,2%), isso aconteceu por falta de instruções sobre como carregar arquivos na plataforma, e demais discentes (13,6%) não relataram nenhuma observação a respeito desse assunto.

Referente ao objetivo de averiguar os aspectos metodológicos adotados pelos professores, durante a mobilidade virtual internacional, verificou-se que a maioria dos estudantes avaliou a qualidade do acompanhamento, da orientação e do apoio como “plenamente satisfatório”, os quais foram prestados pela Instituição de Educação Superior de origem (71,60%), responsável pela preparação dos acadêmicos, e pela IES de destino (72,84%),

tendo a responsabilidade de realizar o acolhimento do público estudantil, para a sua integração acadêmica na disciplina e/ou no curso em que participaram via mobilidade virtual internacional; a organização das atividades acadêmicas da disciplina e/ou do curso, durante a mobilidade virtual internacional, deu-se mediante atividades síncronas e assíncronas (57%), pois o nível de interação entre os envolvidos no processo educativo era moderado (54,32%), as atividades solicitadas pelo professor foram desenvolvidas sempre em grupo (38,27%) e/ou individualmente (45,68%).

Observou-se que diversos estudantes apresentaram pontos positivos com relação às suas experiências de interação com os professores e os colegas, mediante o uso de variadas ferramentas digitais, durante o percurso de mobilidade virtual internacional, tais como conhecer e discutir sobre os aspectos culturais, os pontos turísticos, as danças, as músicas, as comidas, as leis e pessoas de diferentes países, a experiência profissional, alguma atualidade internacional ou temática importante, falar outro idioma, ampliar a rede de contatos e o vocabulário em outra língua e, até mesmo, planejar visitas em diversos países.

Por outro lado, percebeu-se, por algumas declarações dos participantes, a escassez ou a falta de experiência interativa entre os sujeitos no decorrer da mobilidade virtual. Identificou-se, também, que a maioria dos participantes citou que o instrumento de avaliação mais aplicado pelos docentes, durante o processo de mobilidade acadêmica virtual internacional, foram os trabalhos individuais (56,79%).

Relacionado aos desafios e/ou às dificuldades encontradas durante a mobilidade virtual, por meio das respostas dos estudantes, evidenciou-se que foram encontrados vários desafios e/ou dificuldades no decorrer da mobilidade virtual, tais como: a dificuldade de comunicação e de entendimento devido à falta de domínio de outro idioma (expressão oral ou escrita, compreensão auditiva ou leitora); problemas relacionados à conexão e às ferramentas digitais, estudar on-line por estar habituado a estudar na modalidade presencial; o fuso horário, por coincidir em algum momento, com o horário de trabalho ou de disciplina de outra universidade; ter tempo suficiente para assistir às aulas, dedicar-se aos estudos, desenvolver as atividades – dentre elas um volume grande de leituras – e entregar os trabalhos solicitados; a distância entre as pessoas; entre outros.

Com relação ao objetivo de sistematizar as contribuições e os benefícios da mobilidade virtual internacional para a formação dos estudantes, identificou-se seis (6) habilidades que foram as mais citadas pela maioria dos participantes de mobilidade virtual internacional; essas correspondem a: Língua estrangeira – leitura, fala, audição, compreensão (86,42%); Interação com pessoas de diferentes contextos, origens, culturas e perspectivas (77,78%); Pensamento

crítico (64,20%); Compreensão, respeito e empatia por pessoas com diferentes nacionalidades, questões culturais, sociais, religiosas e étnicas (62,96%); Criatividade (56,79%); Aptidão para networking – amizades (51,85%).

Depois, verificou-se que as aprendizagens consideradas mais significativas pelos demais participantes de pesquisa se referem a: ampliar os conhecimentos acerca de um tema específico percebendo similaridades e diferenças relativas aos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais de diferentes países; desenvolver habilidades – digitais, comunicacionais, comportamentais, atitudinais, linguísticas fundamentais (ouvir, falar, ler, escrever), em relação a uma língua estrangeira, e resolução de problemas; conhecer um modelo diferente de educação, novas metodologias de aprendizagem, novas pessoas e dialogar com elas, diversas culturas, pensadores latino-americanos e seus aportes teóricos relacionados a um determinado campo de conhecimento; explorar uma forma de avaliação específica; desenvolver o contato com variadas culturas, o raciocínio crítico, a responsabilidade, a atitude, a adaptabilidade.

Posteriormente, percebeu-se que as reflexões apresentadas pelos estudantes, a respeito da mobilidade virtual internacional, revelam contribuições e benefícios em relação aos seus processos formativos, os quais se destacam: vontade de continuar estudando, por meio dessa modalidade educativa, e realizar mobilidade acadêmica física para conhecer e participar de aula presencial em uma IES estrangeira; compreender que a mobilidade virtual pode ter sido impulsionada pela realidade mundial enfrentada, ou seja, devido à pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19); aprender sobre culturas, línguas, países diferentes e um novo tema; promover o desenvolvimento social; possibilitar novas oportunidades; contatar e conhecer outras pessoas; realizar um grande sonho e desafio; participar e fazer parte de uma universidade estrangeira, de excelência acadêmica; desenvolver e compartilhar conhecimento com pessoas de distintas regiões; não ter despesas com taxas escolares.

Por fim, no que concerne ao objetivo de apresentar alternativas que possibilitem qualificar o processo de mobilidade virtual internacional, evidenciou-se que 34 participantes (41,97%) não apresentaram sugestões para que as IES possibilitem a qualificação do processo de mobilidade acadêmica virtual internacional. Por intermédio das justificativas reveladas, foi possível perceber que essa experiência foi desenvolvida, conforme o esperado pelos estudantes, de modo a atender as suas necessidades e os seus interesses. Contudo, pode-se observar que os demais estudantes salientaram sugestões a fim de qualificar o processo de mobilidade virtual em que participaram, a título de exemplo, ampliar a comunicação em tempo real entre os envolvidos no processo educativo, facilitar o uso de recursos digitais e o acesso a diversos materiais, e desenvolver tarefas variadas.

Cabe mencionar que, além das sugestões reveladas pelos estudantes, se entende que outras alternativas podem colaborar para a qualificação do processo de mobilidade acadêmica virtual internacional, isto é: desenvolver grupos de pesquisa, fomentando a construção de estudos científicos sobre temáticas internacionais e globais; promover eventos científicos com a participação e as apresentações de pesquisas realizadas por grupos de estudantes; proporcionar visita à universidade de destino (estrangeira); facilitar a certificação de conclusão de curso, de estágio e de disciplina, bem como o reconhecimento de seus estudos realizados na sua instituição universitária de origem; ampliar o número de convênios de mobilidade acadêmica virtual internacional que ofereçam oportunidades de estudo para os universitários que pretendam estudar em alguma IES do exterior, durante um semestre letivo e contemplando outros idiomas; ofertar atividades de monitoria e tutoria; elaborar instrumentos de acompanhamento e avaliação dos resultados do processo de mobilidade, como indicadores de qualidade e questionários, para ter uma visão mais realista e abrangente dos resultados advindos do desempenho das atividades efetuadas.

Em suma, infere-se que a mobilidade acadêmica virtual internacional pode ser renovada, de modo a melhorar a qualidade da educação, a partir da realização de investigações, debates realizados pelas IES, visando repensar sobre as concepções, as estratégias e as práticas educacionais desenvolvidas, considerando as expectativas do público estudantil e as demandas apresentadas pela sociedade.

Com este estudo, foi possível constatar que, na atualidade existem inúmeras ações que podem ser adotadas pelas instituições de Educação Superior, tendo o propósito de qualificar os serviços prestados a partir das vantagens e da facilitação do acesso das tecnologias digitais, bem como promover práticas de internacionalização em casa, fundamentais para o desenvolvimento das aprendizagens dos seus estudantes, o que pode ocorrer, até mesmo, em períodos de dificuldades, como a pandemia de COVID-19.

Cabe ressaltar, que a PUCRS tem investido em diversas estratégias de internacionalização, nas quais se destaca a mobilidade acadêmica virtual internacional. Essa modalidade tem sido fomentada pela instituição referida, desde o segundo semestre do ano de 2020, por meio de alguns programas: eMOVIES e Americarum Mobilitas, no que se refere ao ano de 2020; e eMOVIES, Americarum Mobilitas e Universidade Pedagógica de Maputo, no ano de 2021.

Por essa iniciativa ser considerada inovadora e importante para a Educação Superior, buscou-se investigar esse processo. Por conseguinte, mediante essa pesquisa, percebe-se que os objetivos propostos neste estudo foram alcançados. Além disso, entende-se que a sua

elaboração gerou dados relevantes, mediante a análise, acerca das perspectivas de estudantes de diversas áreas de conhecimento, que experienciaram a mobilidade virtual, permitindo que as universidades tenham conhecimento a respeito do desenvolvimento das atividades, considerando as ações desempenhadas na fase inicial (preparação, acolhida, integração à vida acadêmica), intermediária (processo de ensino e aprendizagem) e final (avaliação sobre o atendimento das expectativas, dos interesses e necessidades, com vistas aos serviços prestados, assim como a potencialidade de complementação da sua formação para atender às demandas impostas pelo mundo globalizado) em conjunto.

Espera-se que a elaboração desse trabalho seja um instrumento que inspire as instituições de Educação Superior a refletirem e discutirem em relação aos desafios a serem enfrentados no planejamento das ações envolvidas no processo de mobilidade acadêmica virtual internacional; além disso, abra possibilidades para o desenvolvimento de futuras pesquisas, com relação à temática abordada, pois se observou que existem poucos estudos publicados, principalmente no Brasil, acerca dessa modalidade educativa, contribuindo para aprofundar o conhecimento e possibilitar a disseminação de novas compreensões a respeito do assunto referido. Ampliar as pesquisas e as práticas na área é essencial para que os profissionais da educação envolvidos nesse processo (re)pensem e discutam sobre estratégias que podem propiciar a melhoria da qualidade da mobilidade acadêmica virtual internacional, tendo o intuito de promover a formação estudantil altamente qualificada, preparando os universitários para enfrentarem os desafios apresentados no mundo em que se vive.

Por fim, é importante ressaltar que a presente Tese de Doutorado se trata de um estudo inaugural, em que se propõe um olhar abrangente no que se refere a temática abordada. Por esse motivo, cabe explicitar que a pesquisa desenvolvida não versa de maneira específica no que diz respeito a uma determinada rede de cooperação internacional, um mesmo idioma para a mobilidade, uma nacionalidade de origem exclusiva, uma IES única de origem, uma mesma IES de destino, uma área de conhecimento comum, um modelo pedagógico similar de oferta das disciplinas, nem mesmo uma padronização no uso de recursos digitais. Sendo assim, compreende-se que a elaboração de trabalhos científicos futuros, considerando aprofundar o foco sobre variáveis, como as referidas nesse estudo e outras importantes, pode ser relevante para compreender melhor as especificidades que impactam na qualidade da experiência de mobilidade virtual, visando potencializar o desenvolvimento da mobilidade de forma mais efetiva nas IES, denotando a relevância da contribuição de estratégias como essa para a formação dos profissionais que atuam em um mundo globalizado e tecnológico digital.

REFERÊNCIAS

ALON, I., e McALLASTER, C. M. Measuring the global footprint of an MBA. **Journal of Studies in International Education**, vol. 12, n. 2, June 2008.

ARAUJO, Ulisses F.; CAVALCANTI, Carolina Costa; GARBIN, Mônica Cristina; LOYOLLA, Waldomiro. A Formação de professores para inovar a educação brasileira. *In*: Flavio Rodrigues Campos, Paulo Blikstein (orgs.). **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 40-53.

BACICH, Lilian et al. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015.

BEELEN, Jos. **Implementing internationalisation at home**. European Association for International Education (EAIA) i, 2007.

BEELEN, Jos; JONES, Elspeth. Redefining internationalization at home. *In*: CURAJ, Adrian; PRICOPIE, Liviu Mateus; SCOTT, Jamil Salmi (Eds.). **The European higher education area: Between critical reflections and future policies**. Dordrecht: Springer, 2015. p. 59-72.

BEHAR, Patricia Alejandra. **Recomendação pedagógica em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2019.

BILKI, Zeynep; SATAR, Müge; SAK, Mehmet. Critical digital literacy in virtual exchange for ELT teacher education: An interpretivist methodology. **ReCALL**, p. 1-16, 2022.

BORGES, Fabrícia Teixeira; CAIXETA, Juliana; PIOVESAN, Angélica. Dialogismo: Conceitos, Práticas e Reflexos na Educação a Distância. *In*: SANTOS, Edméa. **Mídias e tecnologias na educação presencial e a distância**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016. p. 134-155.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa**. 2022. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/comissoes-cns/conep/>>. Acesso em: 09 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conheça a Conep: Comissão Nacional de ética em pesquisa em seres humanos**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/conheca_conep_comissao_nacional_etica.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Diário Oficial da União, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm. Acesso em: 03 de jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_dec5622.pdf. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.253**, de 18 de outubro de 2001. Diário Oficial da União, 19 de outubro de 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 06 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Portaria n. 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 13 dez. 2004. p. 34.

BRASIL. **Portaria nº 2.117**, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 239, 11 dez. 2019. Seção 1, p. 131.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sobre as áreas de avaliação**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoese-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-deavaliacao>. Acesso em: 13 de jun. 2022.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula digital: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido**. Porto Alegre: Penso, 2021.

CAMPOS, Flavio Rodrigues; BLIKSTEIN, Paulo. **Inovações radicais na educação brasileira**. Penso, 2019.

CAÑETE, Greici Lenir Reginatto. **Desafios na regionalização em casa quanto à formação de docentes de línguas adicionais, um estudo de caso no Mercosul: para integrar necessitamos de professores (Web) 2.0?** 2018. 331f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

CANTO, Roberta Caroline Raucher do. **Intercâmbio virtual em instituições de ensino superior: avaliação do modelo de aprendizagem internacional colaborativa on-line entre IPB e UTFPR**. 2021. 185 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

CARNEIRO, Mara Lúcia Fernandes; MACEDO, Alexandra Lorandi. Gerações da Educação a Distância. In: Daniel Mill. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

CERIGATTO, Mariana Pícaro. Cultura digital e educação. *In:* CERIGATTO, Mariana Pícaro; MACHADO, Viviane Guidotti. **Tecnologias digitais na prática pedagógica**. Porto Alegre: SAGAH, 2018a. p. 13-24.

CERIGATTO, Mariana Pícaro. Aprendizagem colaborativa na educação a distância com o uso das tecnologias da Web. *In:* CERIGATTO, Mariana Pícaro et al. **Introdução à educação a distância**. Porto Alegre: SAGAH, 2018b. p. 175-186.

CERIGATTO, Mariana Pícaro. Avaliação em Educação a Distância. *In:* CERIGATTO, Mariana Pícaro et al. **Introdução à educação a distância**. Porto Alegre: SAGAH, 2018c, p. 163-174.

CERIGATTO, Mariana Pícaro. Conceitos e evolução histórica da educação a distância. *In:* CERIGATTO, Mariana Pícaro et al. **Introdução à educação a distância**. Porto Alegre: SAGAH, 2018d. p. 13-24.

CERIGATTO, Mariana Pícaro. Importância da fluência digital na sociedade da informação. *In:* CERIGATTO, Mariana Pícaro et al. **Introdução à educação a distância**. Porto Alegre: SAGAH, 2018e. p. 55-72.

CHRISTINO, Adriana Maria. **Internacionalização de Ensino Superior**: estudo de casos em cursos de Administração de instituições públicas de ensino superior. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

COMISSÃO EUROPEIA. **Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida**. Quadro de referência europeu. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2007.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **A internacionalização na Universidade Brasileira**: resultados do questionário aplicado pela CAPES. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da; BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor da Educação Superior. *In:* MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia brasileira de educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, RIES/Pronex, v. 2, 2021. p. 273.

DE WIT, Hans. Changing rationales for the internationalization of higher education. **International Higher Education**, n. 15, 1999.

DE WIT, Hans et al. **Internationalisation of Higher Education, European Parliament, Brussels**: EU. Taken, 2015. Disponível em: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf). Acesso em: 07 jun. 2021.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

EDUCAUSE. **Horizon Report**. Teaching and Learning Edition. EDUCAUSE, 2022. Disponível em: <https://library.educause.edu/resources/2022/4/2022-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>. Acesso em 26 out. 2022.

FILATRO, Andrea. **Como preparar conteúdos para EAD**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação SA, 2018.

GANASSIN, Sara; SATAR, Müge; REGAN, Ashleigh. Virtual exchange for internationalisation at home in China: staff perspectives. **Journal of Virtual Exchange**, v. 4, p. 95-116, 2021.

GARCÉS, Pilar; O'DOWD, Robert. Upscaling virtual exchange in university education: Moving from innovative classroom practice to regional governmental policy. **Journal of Studies in International Education**, v. 25, n. 3, p. 283-300, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital: a escola educativa**. Penso Editora, 2015.

GOMES, Marcela Símaro; CHIRELLI, Mara Quaglio; TAKEDA, Elisabete. Unidade Educacional Eletiva: Experiência de Intercâmbio Internacional na Graduação em Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 43, n. 3, p. 196-203, 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HUDZIK, John K. **Comprehensive internationalization: From concept to action**. Washington: NAFSA, 2011.

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (IESALC). **About virtual student mobility in higher education**. Publicado em: 20 jan. 2021. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/en/2021/01/20/about-virtual-student-mobility-in-higher-education/> Acesso em: 28 maio 2021.

JESUS, Diovana Paula de. **Educação a distância entre fronteiras: cursos de graduação à distância brasileiros em Moçambique e a internacionalização da educação**. 2015. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

KAMPPFF, Adriana Justin Cerveira. Interfaces da educação a distância na internacionalização em casa. In: MOROSINI, Marília (org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 239-259.

KEARSLEY, Greg. **Educação on-line: aprendendo e ensinando**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O Revisitar da Metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, v. 33, 2021.

KNIGHT, Jane. **Higher education in turmoil: the changing world of internationalization**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

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

KNIGHT, Jane. A internacionalização do ensino superior examinada: mobilidade internacional de programas e provedores. **Sociologias**, v. 22, n. 54, p. 176-199, 2020b.

LEASK, B.; BEELEN, J.; KAUNDA, L. Internationalisation of the curriculum: International approaches and perspectives. **Possible futures: The next**, v. 25, p. 187-205, 2013.

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

LEITE, L.; AGUIAR, M. Tecnologia Educacional: das práticas tecnicistas à cibercultura. In: RAMAL, A.; SANTOS, E. **Mídias e Tecnologias na Educação Presencial e a Distância**. Rio de Janeiro: LTC, 2016. p. 21-48.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Cláudio de; BASTOS, Rogério Cid; VARVAKIS, Gregório. Plataformas digitais de aprendizagem: uma revisão integrativa para apoiar a internacionalização do ensino superior. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACHADO, Karen Graziela Weber. **Os MOOCS como possibilidade para Internacionalização da Educação Superior em Casa**. 2019. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MACHADO, Karen Graziela Weber; KAMPPFF, Adriana Justin Cerveira. Educação Superior: as aprendizagens construídas por mestrandos e doutorandos em educação durante o processo de internacionalização. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 6, p. e020045, 2020.

MACHADO, Karen Graziela Weber; SANTOS, Pricila Kohls dos; COSTA, Camila Schwanke. As contribuições das tecnologias digitais para a internacionalização da Educação Superior em casa e a construção da cidadania global. **Revista Cocar**, v. 14, n. 29, p. 700-722, 2020.

MACHADO, Karen Graziela Weber Machado; SILVA, Maria Cristina Mesquita da. O estado do conhecimento sobre a internacionalização: permanência estudantil e o sucesso acadêmico na Educação Superior. In: Pricila Kohls-Santos, Patricia Estrada Mejía (orgs.). **Modelo integracionista para a permanência estudantil: variáveis e perspectivas** Curitiba: CRV, 2022. p. 39-54.

MACHADO, K.; SOSO, F.; KAMPPFF, A. Aulas On-line no Contexto da Educação Superior em Tempos de Pandemia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 633-655, 2020. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384>.

MACHADO, Viviane Guidotti. Alternativas do uso de ambientes virtuais de aprendizagem na prática pedagógica. *In*: CERIGATTO, Mariana Pícaro; MACHADO, Viviane Guidotti. **Tecnologias digitais na prática pedagógica**. Porto Alegre: SAGAH, 2018. p. 175-184.

MANUAL BEING MOBILE. **Virtual Mobility: a best-practice manual**. Heverlee: EUROPACE, 2006. Disponível em: WG4 R Virtual Mobility Best Practice Manual.pdf (eurashe.eu). Acesso em: 04 abr. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARTINEZ, Juliana Zeggio. **Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da educação superior**. 2017. 213f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual: discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2014.

MORAN, José Manuel. O ensino superior a distância no Brasil. **Educação & Linguagem**, v. 12, n. 19, p. 17-35, 2009.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-46.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

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

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. **Roteiro**, v. 43, n. 1, p. 115-132, 2018.

MOROSINI, Marília Costa. Como internacionalizar a universidade: concepções e estratégias. *In*: Marília Morosini (org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 11-27.

MOROSINI, Marília Costa; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Internacionalização da Educação Superior. *In*: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia brasileira de educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, RIES/Pronex, 2021. v. 1, p. 35-170.

OLIVEIRA, Edison Trombeta de. Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). *In: Mariana Pícaro Cerigatto et al. Introdução à educação a distância*. Porto Alegre: SAGAH, 2018. p. 73-79.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. *In: Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior*. UNESCO/CRUB, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS (OCDE). **Estudos da OCDE sobre competências**: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/41_OCDEcompetencias.pdf> Acesso em: 17 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para a cidadania global**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2016.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework**. Paris: OECD, 2018.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). **OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future**. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>. Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264313835-en/index.html?itemId=/content/publication/9789264313835-en>>. Acesso em: 17 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Políticas digitais em educação na América Latina no contexto da pandemia de COVID-19**. Buenos Aires: UNESCO, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 30 out. 2022.

PICCIN, Gabriela Freire Oliveira; FINARDI, Kyria Rebeca. A internacionalização a partir de diferentes LOCI de enunciação: As concepções de sujeitos praticantes do currículo profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 1, p. 313-340, 2019.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe. Princípios da avaliação para aprendizagem na educação online. **SBC Horizontes**, p. 1-48, 20 set. 2021. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br>. Acesso em: 30 nov. 2022.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS). **Campus**. Disponível em: <https://www.pucrs.br/campus/#mapa>. Acesso em: 12 jun. 2021.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS). **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2016-2022**. Disponível em: https://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2019/09/PDI_2016-2022.pdf. Acesso em: 29 maio 2021.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS). **Plano Institucional de Internacionalização: 2018-2022**. Disponível em: <https://www.pucrs.br/print-pt/wp-content/uploads/sites/225/2019/02/pii-2018-2022-pt.pdf>. Acesso em: 29 maio 2021.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS). **Internacional. Escritório de cooperação internacional**. Disponível em: <https://www.pucrs.br/internacional/apresentacao/escritorio-de-cooperacao-internacional/>. Acesso em: 29 maio 2021.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS). **Internacional. Mobilidade virtual**. 2020. Disponível em: <https://www.pucrs.br/internacional/mobilidade-academica/mobilidade-virtual/>. Acesso em: 20 dez. de 2020.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS). **Internacional. Mobilidade virtual**. 2021. Disponível em: <https://www.pucrs.br/internacional/mobilidade-academica/mobilidade-virtual/>. Acesso em: 29 maio de 2021.

RUIZ-CORBELLA, M.; LÓPEZ-GÓMEZ, E.; CACHEIRO-GONZÁLEZ, M. L. **Movilidad virtual en instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe (MOVESALC):** Guía para el diseño, implementación y seguimiento de acciones de Movilidad Virtual. OEI, 2021.

SANTAROSA, Lucila; CONFORTO, Débora; MACHADO, Rodrigo Prestes. Whiteboard: Synchronism, accessibility, protagonism and collective authorship for human diversity on Web 2.0. **Computers in Human Behavior**, v. 31, p. 591-601, 2014.

SANTOS, Ana Maria Rodrigues dos. **Planejamento, avaliação e didática**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SANTOS, Pricila Kohls dos; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Trajetórias: personalização da aprendizagem em cursos à distância**. Curitiba: CRV, 2017.

SANTOS, D. L.; MACHADO, K. G. W. As Tecnologias Digitais e as Relações Interpessoais no Cotidiano das Instituições Educativas. **Educação Por Escrito**, v. 10, n. 2, p. e36568, 2020.

SATAR, M. Introducing virtual exchange: towards digital equity in internationalisation. *In*: M. Satar (Ed.). **Virtual exchange: towards digital equity in internationalisation**. Research-publishing.net, 2021. p. 1-13.

SILVA, Ketia Kellen Araújo da Silva; BERNARDI, Maira; BEHAR, Patricia Alejandra. Avaliação da recomendação pedagógica na educação a distância. *In*: BEHAR, Patricia Alejandra. **Recomendação pedagógica em educação a distância**. Penso Editora, 2019.

SILVA, Marco. Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem: da sala de aula presencial à plataforma de elearning. *In*: Lúcia Amante e Isolina Oliveira (orgs.). **Avaliação das Aprendizagens: perspectivas, contextos e práticas**. Lisboa: Universidade Aberta, 2016.

SOLOMON, Hannah; VERRILLI, Beth. Aprendizagem síncrona e assíncrona. *In*: Doug Lemov (org.). **Ensinando na sala de aula on-line: sobrevivendo e sendo eficaz no novo normal**. Porto Alegre: Penso, 2021.

SOSO, Felipe Sereno; MACHADO, Karen Graziela Weber; KAMPFF, Adriana Justin Cerveira. O uso das tecnologias digitais no contexto da educação superior. *In*: Landressa Rita Schiefelbein; Patricia Bieging; Raul Inácio Busarello (org.). **Educação em evolução: da formação à prática**. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. v. 4, p. 209-229.

STALLIVIERI, Luciane. Estratégias para Internacionalização do Currículo: do Discurso à Prática. *In*: LUNA, José Marcelo Freitas. **Internacionalização do currículo: Educação, interculturalidade e cidadania global**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

TYLER, Jhamille Roberts. **Inglês, tecnologia e internacionalização da Educação Superior: evidências e reflexões a partir da análise de MOOCS**. 2016. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

VAN DAMME, d. **Higher education in the age of globalization: the need for a new regulatory framework for recognition, quality assurance and accreditation**. Introductory paper the UNESCO Expert Meeting. Paris: UNESCO, setembro, 2001.

VILALTA, Luis Antônio. **A internacionalização do ensino superior brasileiro: conceito e características do processo em instituições privadas de ensino superior**. 2012. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

VRIENS, M. et al. **Virtual mobility as an alternative or complement to physical mobility**. *In*: EDULEARN 2010. 2nd International Conference on Education and New Learning Technologies. International Association of Technology, Education and Development (IATED); Spain, 2010. p. 6695-6702.

WIT, Hans de. **Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: a historical, comparative and conceptual analysis**. USA: Massachusetts/Boston College, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A

TCLE

Mobilidade Acadêmica Virtual Internacional

Prezado/a participante,

Você está sendo convidado(a) a responder as perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, torna-se relevante compreender as informações e as instruções contidas neste documento. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Este questionário faz parte de uma pesquisa vinculada à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tendo por objetivo compreender as percepções de estudantes de mobilidade acadêmica virtual internacional da PUCRS acerca de suas experiências vivenciadas no período de 2020/2021 que possibilitam qualificar o processo de mobilidade virtual internacional. A sua participação é voluntária e acarretará somente no preenchimento deste instrumento. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados. Qualquer dúvida relacionada à pesquisa poderá ser esclarecida pelas pesquisadoras Ma. Karen Graziela Weber Machado e Profa. Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff, através do seguinte número de telefone: (51) 999262707 e/ou e-mail: karengraziela@gmail.com. Você poderá também entrar em contato diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), localizado na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, Sala 703, CEP: 90619-900 – Bairro Partenon – Porto Alegre – RS, também disponível pelo telefone: (51) 3320-3345 ou pelo e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h30min às 17h.

Desde já agradecemos sua participação!

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE), você concorda em participar desta pesquisa?

- Sim
- Não

APÊNDICE B

Questionário

Perfil dos estudantes

1. Idade:
2. Sexo: () Feminino () Masculino
3. Qual é a sua atuação profissional? (por exemplo: professor de matemática)
4. Onde você trabalha? (por exemplo: eu trabalho em uma escola)
5. Carga horária de trabalho semanal: (por exemplo: 40 horas semanais)
6. Tempo de experiência profissional: (por exemplo: 1 ano)
7. Nacionalidade: (por exemplo: Brasileira)
8. Idioma – nativo:
9. Idioma – mobilidade:
10. Idioma - nível de proficiência (caso for diferente do idioma nativo) antes da mobilidade:
() Iniciante () Intermediário () Avançado

Formação em Andamento

11. Universidade de origem:
12. Nível de escolarização em andamento: () Graduação () Pós-graduação
13. Especifique o nome do curso de graduação ou de pós-graduação em que está realizando na Instituição de Ensino de origem:
14. Data de início do curso de graduação ou de pós-graduação que está realizando - Mês/Ano (exemplo: 03/2020).
15. Previsão de conclusão do curso de graduação ou de pós-graduação que está realizando - Mês/ano (exemplo: 12/2021)

Instituição de Educação Superior em que está realizando a mobilidade virtual

16. País em que está realizando a mobilidade virtual.
17. Nome da Instituição de Educação Superior:
18. Nome do curso ou da disciplina em que está realizando a mobilidade virtual:
19. Você já havia realizado mobilidade virtual antes da experiência atual? () Sim () Não
20. Em caso afirmativo, a experiência anterior obtida se refere à realização de:
() Disciplina () Curso () Estágio () Outros: _____
21. Qual é o nome da(s) disciplina(s), do(s) curso(s) ou do(s) estágio(s) realizado(s) anteriormente?

22. Quando você cursou?

23. Em que Instituição de Educação Superior você cursou?

24. O que o motivou a realizar a mobilidade virtual?

Estudar em uma universidade estrangeira

Qualidade/reputação da universidade

Vivenciar uma nova realidade

Conhecer diferentes culturas

Enriquecer o currículo

Gosto pelo idioma do país de destino

Praticar um idioma estrangeiro

Incentivo da família, de amigos e da universidade de origem

Vontade de fazer mobilidade acadêmica física na universidade em que está realizando o curso

Necessidade de adquirir e aprimorar os conhecimentos acadêmicos/profissionais

Gratuidade

Curiosidade

Outros: _____

25. Em relação ao suporte da instituição de destino e de origem, numa escala de nível de satisfação, avalie a qualidade acerca do acompanhamento, da orientação e do apoio (no que diz respeito à preparação e ao acolhimento) para a sua integração à vida acadêmica, bem como na disciplina/curso em que está realizando.

Insatisfatório Parcialmente Satisfatório Satisfatório Plenamente satisfatório

Acompanhamento, orientação e apoio (preparação) realizado pela Instituição de Educação Superior de origem.

Acompanhamento, orientação e apoio (acolhimento) desenvolvido pela Instituição de Educação Superior de destino.

26. Assinale as alternativas que correspondem à organização das atividades acadêmicas da disciplina e/ou curso durante a mobilidade virtual.

As atividades são somente síncronas.

As atividades são somente assíncronas.

As atividades são síncronas e assíncronas.

Havia alunos presenciais e virtuais simultaneamente em aula.

27. Quais são/eram as tecnologias digitais utilizadas pelo professor para a realização das aulas?

Vídeos

- () Áudios
- () PDFs
- () Filmes
- () Imagens
- () Gráficos
- () Jogos
- () Redes Sociais
- () Músicas
- () Slides
- () Sites
- () Videoaulas
- () Videoconferências
- () Outros____

28. Diga o nome do Ambiente Virtual de Aprendizagem (plataforma) utilizado. (Exemplo: MOODLE)

29. A sua familiarização com as plataformas e tecnologias utilizadas para as atividades na mobilidade virtual foi fácil ou encontrou dificuldades? Justifique.

30. Assinale o grau de concordância correspondente às afirmativas abaixo, em relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e aos demais recursos didáticos digitais utilizados para o desenvolvimento das atividades na mobilidade virtual.

() Discordo () Discordo parcialmente () Concordo () Concordo plenamente

O AVA e as ferramentas digitais apresentaram funções de fácil entendimento e uso.

Usuários com pouco domínio tecnológico conseguiram utilizar adequadamente o AVA e outros recursos digitais.

O professor apresentou agilidade em usar o AVA e outras ferramentas digitais, e quando necessário se disponibilizou a auxiliar os estudantes para o uso adequado de tais recursos tecnológicos.

O AVA e as tecnologias digitais foram eficientes para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

31. Em sua percepção, qual é o nível de interação entre o professor e os estudantes no decorrer das aulas?

- () Inexistente
- () Baixo
- () Moderado

() Intenso

32. As atividades solicitadas pelo professor foram desenvolvidas:

() Sempre () Frequentemente () Ocasionalmente () Raramente () Nunca

Em grupo

Individualmente

33. Cite a atividade mais relevante que foi desenvolvida nas aulas, na sua percepção.

34. De quais países são/eram os seus colegas?

35. Assinale o nível que corresponde a maneira em que você se comunica com os seus colegas e/ou professor.

() Inexistente () Baixo () Moderado () Intenso

Redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter...)

Chats

Aplicativos de bate-papo por vídeo (Skype, Google Hangout...)

Chamadas telefônicas

SMS

WhatsApp

Videoconferências

Fóruns

Blogs

E-mail

Outros _____

35. Assinale o nível que corresponde à maneira como você se comunicava com os seus colegas e/ou professor.*

() Inexistente () Baixo () Moderado () Intenso

36. Se você assinalou na questão anterior a opção “outro/s”, relate sobre o que significa “outro/s” e o nível que corresponde a maneira em que você se comunica com os seus colegas e/ou professor. (Exemplo: Eu costumo me comunicar de maneira intensa através de um aplicativo chamado Telegram.).

36. Relate sobre a maneira em que você se comunicava com os seus colegas e/ou professor. (Exemplo: Eu costumava me comunicar de maneira intensa com o professor e os meus colegas através de um aplicativo chamado Telegram para tirar dúvidas sobre as tarefas e algumas temáticas trabalhadas em aula.)

37. Relate sobre alguma(s) experiência(s) de interação entre os envolvidos (professor e estudantes) no processo educativo, durante a mobilidade virtual.

38. Como é o processo de avaliação da disciplina e/ou curso?

- Provas escritas
- Provas orais
- Projetos individuais
- Projetos colaborativos
- Portfólio
- Trabalhos individuais
- Trabalhos em grupo
- Participação em aula (debates, partilha de experiências, ideias e conhecimentos...)
- Relatório
- Assiduidade
- Pontualidade
- Autoavaliação
- Outros _____

39. Assinale as habilidades desenvolvidas neste processo de internacionalização por meio da mobilidade virtual:

- Pensamento crítico
- Solidariedade
- Resolução de conflitos
- Aptidão para networking (amizades)
- Interação com pessoas de diferentes contextos, origens, culturas e perspectivas
- Língua estrangeira (leitura, fala, audição, compreensão)
- Compreensão, respeito e empatia por pessoas com diferentes nacionalidades, questões culturais, sociais, religiosas e étnicas.
- Criatividade
- Tomadas de decisão para agir de maneira colaborativa e responsável
- Lidar com desafios
- Raciocínio
- Resolução de problemas
- Outras _____

40. Assinale o nível de domínio da língua estrangeira na fase final da mobilidade virtual.

- Iniciante Intermediário Avançado

Compreensão Leitora

Compreensão Auditiva

Expressão Oral

Expressão Escrita

41. Em sua concepção, quais foram as aprendizagens mais significativas que você adquiriu durante a realização de disciplina/curso através desta mobilidade virtual? Justifique.
42. Quais foram os desafios e/ou dificuldades encontradas durante a mobilidade virtual?
43. Quais foram as suas expectativas em relação a participar de mobilidade virtual internacional?
44. Você acredita que a mobilidade virtual internacional realizada atendeu as suas expectativas, bem como suas necessidades e interesses? Explique.
45. Que sugestões você traria para um melhor aproveitamento de mobilidade virtual, visando contemplar as necessidades, os interesses e a construção de conhecimentos?
46. Você indicaria a(s) disciplina(s) ou curso(s) realizado(s) para colegas de sua instituição de origem? Por quê?
47. Há mais alguma reflexão que gostaria de apresentar sobre a mobilidade virtual em que está realizando/que realizou? Caso tenha, registre seus apontamentos.

Vale ressaltar que as questões destacadas na cor:

- preta foram apresentadas nos questionários correspondentes aos anos de 2020 e 2021;
- lilás foram apresentadas nos questionários correspondentes aos anos de 2020 e 2021/1;
- verde foram apresentadas nos questionários relacionados ao ano de 2021;
- vermelha foram apresentadas apenas no questionário de 2021/1;
- azul foram apresentadas apenas no questionário de 2021/2.

Sendo assim, é importante salientar que as mudanças em relação a algumas perguntas, se deu em virtude do aprimoramento do questionário.

APÊNDICE C

Carta de apresentação

PESQUISA SOBRE MOBILIDADE VIRTUAL



Participe da pesquisa sobre a mobilidade virtual.

O objetivo é coletar informações importantes sobre as aprendizagens construídas por acadêmicos, durante as suas experiências no processo de mobilidade virtual.

Convidamos todos os estudantes de mobilidade virtual a participar da pesquisa, pois a participação de todos os envolvidos poderá contribuir para analisar o desenvolvimento deste processo e qualificar esta modalidade educativa.

Como participar

É **simples e rápido**: basta acessar o link abaixo e responder às perguntas.

O tempo estimado é de **menos de 25 minutos** e as respostas são **anônimas**.

[Acesse aqui a pesquisa:](#)

[Link](#)

A pesquisa será realizada no período de **dia e mês a dia e mês de 2020/2021**.

Sua colaboração é fundamental!

ANEXO A



SIPESQ

Sistema de Pesquisas da PUCRS

Código SIPESQ: 10722

Porto Alegre, 17 de dezembro de 2021.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Subprojeto de Pesquisa "A MOBILIDADE ACADÊMICA VIRTUAL INTERNACIONAL: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE AS SUAS EXPERIÊNCIAS" vinculado ao Projeto Guarda-Chuva "9794 - Educação a Distância e Internacionalização na Educação Superior: implicações para o desenvolvimento curricular".

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 1 – Térreo
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (51) 3320-3513
E-mail: propesq@pucrs.br
Site: www.pucrs.br