

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

JOCELIA MARTINS MARCELINO

**INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO:  
O PROCESSO EM PRÁTICA NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Porto Alegre  
2025

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

Jocelia Martins Marcelino

**INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO:  
O PROCESSO EM PRÁTICA NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini

Porto Alegre  
2025

## Ficha Catalográfica

M314i Marcelino, Jocelia Martins

Internacionalização do currículo : o processo em prática na pós-graduação / Jocelia Martins Marcelino. – 2025.

182 f.

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

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini.

1. Internacionalização do Currículo. 2. Pós-graduação. 3. Competência Intercultural. 4. Pesquisa-ação. I. Morosini, Marília Costa. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

Jocelia Martins Marcelino

**INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO:  
O PROCESSO EM PRÁTICA NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Stallivieri  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sirlei de Lourdes Lauxen  
Universidade de Cruz Alta

---

Prof. Dr. Manuir José Mentges  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Aos meus pais Edith e  
Manoel (*in memoriam*).

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho. Em especial a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – cuja bolsa Código de Financiamento 001 possibilitou a conclusão exitosa deste trabalho e que também propiciou o intercambio internacional de seis meses em Newcastle/Inglaterra através do Programa PRINT - Programa Institucional de Internacionalização, do qual a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul faz parte.

## RESUMO

### **INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: O PROCESSO EM PRÁTICA NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Jocelia Martins Marcelino  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilia Costa Morosini

Na atualidade, em que a internacionalização é considerada uma dimensão transversal da educação, e a sociedade é caracterizada por interações sociais e profissionais que vão além das fronteiras políticas e geográficas, faz-se necessário que novas competências voltadas para a atuação em uma sociedade marcada pela multiculturalidade, pelas diferenças sociais e econômicas, sejam desenvolvidas nos futuros profissionais. Dessa forma, esta tese tem por objetivo construir o processo de internacionalização do currículo em disciplina(s) de um curso de pós-graduação, em uma universidade comunitária, adaptando os padrões internacionais desse processo para a realidade brasileira. E, mais especificamente, relacionar as teorias de currículo e a internacionalização; ressignificar as estratégias apontadas pelo processo de internacionalização do currículo, desenhado por Betty Leask para o espaço da educação superior nacional; e propor um instrumento com sugestões de ações de internacionalização para a pós-graduação. A metodologia utilizada se configura como uma pesquisa social, de cunho qualitativo, com finalidade exploratória, emprega como estratégia a pesquisa-ação e utiliza o questionário como instrumento para a coleta de dados. O exame dos dados coletados foi realizado utilizando-se a Análise de Conteúdo. A partir dos resultados da pesquisa, foi possível planejar o currículo de disciplinas do programa de pós-graduação estudado, que passaram a apresentar elementos internacionais e/ou interculturais. Além disso, foi possível elaborar um manual com ações e estratégias de internacionalização, que pretende contribuir com o trabalho dos articuladores de um currículo internacionalizado em Instituições de Educação Superior brasileiras, inspirando novas ideias para consecução exitosa desse processo.

**Palavras-chave:** internacionalização do currículo; pós-graduação; competência intercultural; pesquisa-ação.

## ABSTRACT

### INTERNATIONALIZATION OF THE CURRICULUM: THE PROCESS IN PRACTICE IN POSTGRADUATE STUDIES

Jocelia Martins Marcelino  
Advisor: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini

In the contemporary context, where internationalization is considered a transversal dimension of education and society is characterized by social and professional interactions that transcend political and geographical boundaries, it becomes essential to develop new competencies aimed at enabling future professionals to operate in a society marked by multiculturalism and social and economic disparities. Accordingly, this dissertation aims to construct the process of curriculum internationalization within the scope of one or more courses in a graduate program at a community university, adapting international standards of this process to the Brazilian reality. More specifically, it seeks to connect curriculum theories with internationalization, reinterpret the strategies outlined in the curriculum internationalization process designed by Betty Leask for the context of higher education in Brazil, and propose a tool containing suggestions for internationalization actions in graduate programs. The methodology employed is configured as a social research study of a qualitative nature with an exploratory purpose. It adopts action research as its strategy and utilizes a questionnaire as the primary instrument for data collection. The analysis of the collected data was conducted using Content Analysis. Based on the research results, it was possible to collaboratively design the curriculum for courses within the studied graduate program, incorporating international and/or intercultural elements. Furthermore, it was possible to develop a manual containing actions and strategies for internationalization, aimed at supporting the work of coordinators of internationalized curricula in Brazilian Higher Education Institutions, while also inspiring new ideas for the successful implementation of this process.

**Keywords:** internationalization of the curriculum; postgraduate studies; intercultural competence; action research.

## RESUMEN

### INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM: EL PROCESO EN LA PRÁCTICA EN EL POSTGRADO

Jocelia Martins Marcelino  
Asesor: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilia Costa Morosini

En la actualidad, donde la internacionalización se considera una dimensión transversal de la educación y la sociedad se caracteriza por interacciones sociales y profesionales que trascienden las fronteras políticas y geográficas, es necesario que se desarrollen nuevas competencias orientadas a la actuación en una sociedad marcada por la multiculturalidad y las diferencias sociales y económicas en los futuros profesionales. De este modo, esta tesis tiene como objetivo construir el proceso de internacionalización del currículo en asignatura(s) de un programa de posgrado en una universidad comunitaria, adaptando los estándares internacionales de este proceso a la realidad brasileña. Más específicamente, busca relacionar las teorías del currículo y la internacionalización; resignificar las estrategias señaladas por el proceso de internacionalización del currículo diseñado por Betty Leask para el contexto de la educación superior nacional y proponer un instrumento con sugerencias de acciones de internacionalización para el nivel de posgrado. La metodología utilizada se configura como una investigación social, de enfoque cualitativo y con propósito exploratorio; emplea como estrategia la investigación-acción y utiliza el cuestionario como instrumento para la recolección de datos. El análisis de los datos recopilados se llevó a cabo mediante Análisis de Contenido. A partir de los resultados de la investigación, fue posible planificar colectivamente el currículo de asignaturas del Programa de Posgrado estudiado, las cuales pasaron a incorporar elementos internacionales y/o interculturales. Además, se elaboró un manual con acciones y estrategias de internacionalización que pretende contribuir al trabajo de los responsables de un currículo internacionalizado en Instituciones de Educación Superior brasileñas, inspirando nuevas ideas para la implementación exitosa de este proceso.

**Palabras clave:** internacionalización del currículo; graduado; competencia intercultural; investigación acción.

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 - Bibliografia anotada .....  | 20  |
| Quadro 2 - Bibliografia sistematizada .....  | 21  |
| Quadro 3 - Bibliografia categorizada.....  | 22  |
| Quadro 4 - Seleção e exclusão de trabalhos .....   | 24  |
| Quadro 5 - Trabalhos selecionados.....   | 24  |
| Quadro 6 - Categorias encontradas .....  | 25  |
| Quadro 7 - A evolução das metas de internacionalização dos PNPGs .....                               | 33  |
| Quadro 8 - Notas e critérios de avaliação da CAPES .....   | 35  |
| Quadro 9 - Níveis e processos para internacionalização.....  | 38  |
| Quadro 10 - Síntese das teorias críticas do currículo.....   | 51  |
| Quadro 11 - Interseção entre as Teorias Críticas do currículo e a IoC .....                          | 53  |
| Quadro 12- Descrição das dimensões da estrutura de evidencias .....                                  | 59  |
| Quadro 13 - Terminologia das abordagens na Internacionalização Digital .....                         | 72  |
| Quadro 14 - Datas das reuniões com os professores do PPG.....  | 84  |
| Quadro 15 - Centros e respectivos cursos da Unicruz .....  | 86  |
| Quadro 16- Estrutura curricular do Programa em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social..... | 88  |
| Quadro 17 - Facilitadores da internacionalização do currículo.....                                   | 96  |
| Quadro 18 - Obstáculos para internacionalização do currículo.....                                    | 96  |
| Quadro 19 - Questionário enviado ao coordenador .....  | 98  |
| Quadro 20 - Estrutura dos Seminários .....   | 104 |
| Quadro 21 - Bibliografia sugerida .....  | 104 |
| Quadro 22 - Ementas das disciplinas .....  | 107 |
| Quadro 23 - Objetivos das disciplinas .....  | 108 |
| Quadro 24 - Bibliografia das disciplinas.....  | 109 |
| Quadro 25 - Estratégias para internacionalização do currículo.....                                   | 119 |
| Quadro 26 - Proposta de abordagens interculturais .....  | 120 |
| Quadro 27 - Estratégias de ensino/aprendizagem.....  | 121 |
| Quadro 28 - Estratégias comparativas e sugestões de atividades .....                                 | 125 |
| Quadro 29 - Tipos de intercâmbios virtuais .....   | 127 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 - Aportes teóricos.....   | 16  |
| Figura 2 - Níveis de maturidade em internacionalização da IES .....  | 39  |
| Figura 3 - Instrumentos de avaliação CAPES .....   | 41  |
| Figura 4 - Nova classificação dos artigos pela CAPES .....   | 43  |
| Figura 5 - Estrutura curricular dinâmica .....   | 58  |
| Figura 6 - Desenvolvimento de competências interculturais .....  | 62  |
| Figura 7 - Estágios da IoC.....  | 64  |
| Figura 8 - Estrutura conceitual da internacionalização do currículo para a América Latina (1).....             | 66  |
| Figura 9 - Estrutura conceitual da internacionalização do currículo para a América Latina (2).....             | 67  |
| Figura 10 - As revoluções industriais .....  | 69  |
| Figura 11 - Desenho da tese .....  | 78  |
| Figura 12 - Espiral da pesquisa ação.....  | 79  |
| Figura 13 - Desenho da pesquisa .....  | 83  |
| Figura 14 - Nuvem de palavras que caracterizam o significado de internacionalização da educação superior ..... | 91  |
| Figura 15 - Nuvem de palavras que caracterizam o significado de internacionalização em casa.....               | 91  |
| Figura 16 - Nuvem de palavras que caracterizam o significado de internacionalização do currículo .....         | 92  |
| Figura 17 - Nuvem de palavras que caracterizam o significado de competência intercultural.....                 | 92  |
| Figura 18 - Ações executadas pelos professores .....   | 93  |
| Figura 19 - Processo de internacionalização do currículo .....   | 113 |
| Figura 20 - Fases da etapa Revisão e Reflexão .....  | 114 |
| Figura 21 - Abordagem para internacionalização de disciplinas.....   | 117 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1 - Áreas do conhecimento dos programas de pós-graduação em que foram desenvolvidas as pesquisas.....          | 26 |
| Gráfico 2 - Instrumentos de coleta de dados .....  | 26 |
| Gráfico 3 - Notas dos PPGs brasileiros.....  | 40 |
| Gráfico 4 - Velocidade da produção de conhecimentos.....   | 70 |
| Gráfico 5 - Percentual de professores que consideram alguma de suas atividades como ações de internacionalização ..... | 93 |
| Gráfico 6 - Facilitadores do processo de internacionalização do currículo .....  | 94 |
| Gráfico 7 - Bloqueadores do processo de internacionalização do currículo .....   | 95 |

## **LISTA DE MAPAS**

|  |    |
|--|----|
| Mapa 1 - Estados onde foram produzidos os trabalhos .....            | 25 |
| Mapa 2 - Universidades contempladas com CAPES-PrInt por região ..... | 37 |
| Mapa 3 - Localização da cidade de Cruz Alta.....                     | 85 |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>15</b>  |
| <b>2 A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL .....</b>                         | <b>19</b>  |
| 2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO .....   | 19         |
| 2.2 PANORAMA HISTÓRICO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A INTERNACIONALIZAÇÃO.....                       | 30         |
| 2.2.1 O PAPEL DA CAPES NO DESENVOLVIMENTO E NA INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA ..... | 31         |
| <b>3 O CURRÍCULO E SUAS TEORIAS .....</b>  | <b>44</b>  |
| 3.1 O QUE É CURRÍCULO? .....   | 44         |
| 3.2 O CURRÍCULO HISTORICAMENTE CONSTRUÍDO: DO TRADICIONAL AO CRÍTICO .....                           | 47         |
| <b>4 A INTERNACIONALIZAÇÃO CONDUZIDA NO PRÓPRIO CAMPUS.....</b>                                      | <b>54</b>  |
| 4.1 INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA – IAHC.....  | 54         |
| 4.2 INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO - IOC .....   | 61         |
| 4.3 INTERNACIONALIZAÇÃO VIRTUAL .....  | 69         |
| <b>5 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>   | <b>74</b>  |
| 5.1 NATUREZA E ESTRATÉGIAS DA PESQUISA .....   | 74         |
| 5.2 A PESQUISA-AÇÃO.....   | 78         |
| <b>6 A PESQUISA-AÇÃO NA PRÁTICA.....</b>   | <b>83</b>  |
| 6.1 DIAGNÓSTICO .....  | 84         |
| 6.1.1 EXPLORANDO O CONTEXTO.....   | 85         |
| 6.1.2 CONSTRUINDO OS DADOS.....  | 89         |
| 6.2 ANALISANDO OS RESULTADOS DO DIAGNÓSTICO .....  | 90         |
| 6.3 CONHECIMENTO DISPONIBILIZADO PELOS SEMINÁRIOS .....  | 102        |
| 6.3 ELABORANDO UM PLANO.....   | 105        |
| <b>7 MANUAL DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO.....</b>   | <b>112</b> |
| 7.1 O PROCESSO.....  | 112        |
| 7.2 ABORDAGENS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DE DISCIPLINAS .....                                       | 117        |
| 7.3 COMPÊNDIO DE AÇÕES E ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO .....                       | 118        |
| <b>8 NOTAS CONCLUSIVAS .....</b>   | <b>130</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>133</b> |
| <b>APÊNDICE 1 .....</b>  | <b>143</b> |

|                         |            |
|-------------------------|------------|
| <b>APÊNDICE 2 .....</b> | <b>145</b> |
| <b>ANEXO 1.....</b>     | <b>154</b> |
| <b>ANEXO 2.....</b>     | <b>158</b> |
| <b>ANEXO 3.....</b>     | <b>169</b> |
| <b>ANEXO 4.....</b>     | <b>173</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, em que a internacionalização é considerada uma dimensão transversal da educação, e a sociedade é caracterizada por interações sociais e profissionais que vão além das fronteiras políticas e geográficas, faz-se necessário que novas competências sejam desenvolvidas nos futuros profissionais. Essas competências devem ser voltadas para a atuação em uma sociedade marcada pela multiculturalidade e diferenças sociais e econômicas. As Instituições de Ensino Superior (IES), tentando adaptar-se a essas demandas da sociedade e ao cumprimento de requisitos formais de avaliação de órgãos governamentais, além de qualificar seus estudantes e de se posicionar na comunidade acadêmica internacional, iniciaram o chamado processo de internacionalização da educação superior.

Laus e Morosini (2005, p. 120) destacam que, no Brasil, a internacionalização foi, a princípio, uma tentativa de inovação das instituições e, posteriormente, uma maneira de consolidar o ensino de pós-graduação, e que somente mais tarde passou a ser uma composição de ações para “tentar trazer um caráter internacional às funções acadêmicas em uma esfera mais ampla de ação”. Nos últimos anos, foram criados um número significativo de programas governamentais direcionados, principalmente, à pós-graduação e que estão alinhados à agenda global, privilegiando a cooperação com países que possam aprimorar a capacidade do sistema acadêmico brasileiro. Essas políticas estimularam a cooperação internacional, por meio de convênios e acordos com instituições estrangeiras, ampliando a formação e experiências internacionais de pesquisadores, favorecendo a internacionalização da produção científica (Brasil, 2010; 2017).

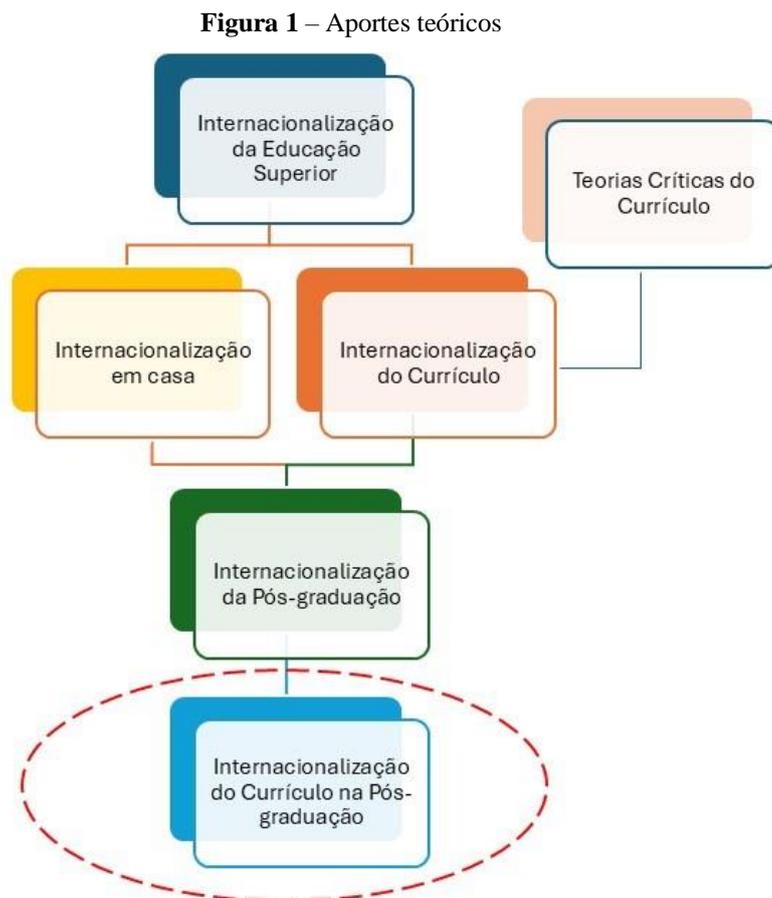
A internacionalização da educação superior objetiva aprimorar a qualidade do ensino, inserindo perspectivas de outras culturas – com o propósito de propiciar competências interculturais (Clemente; Morosini, 2020), e o desenvolvimento de habilidades e valores para a formação de indivíduos capazes de atuar nesse cenário (Knight, 2004; Leask, 2015). O conceito de interculturalidade é complexo e depende do ponto de vista empregado. Segundo Clemente e Morosini (2021, p. 12) “interculturalidade trata-se, além do conjunto de culturas, da necessidade de interação, inter-relação e diálogo entre elas”.

Uma das estratégias utilizadas pelas IES para concretizar a internacionalização da educação superior, com um viés voltado para a formação de indivíduos que possam transitar em ambientes marcados pela crescente diversidade de estilos de vida, culturas, ideias e comportamentos, é a internacionalização do currículo. O currículo, como objeto de estudo da educação, caracteriza-se, também, como espaço de lutas e disputas pelo poder, constituindo-se

em um dos mecanismos pelo qual a ideologia dos grupos dominantes é transmitida (Silva, 2010).

Possibilitar aos indivíduos reconhecerem o seu papel como sujeitos com poder de transformar sua realidade, identificar a diversidade da sociedade e valorizar a igualdade e o respeito entre os povos é uma das atribuições do currículo na formação humana, e a internacionalização do currículo vem ao encontro desse papel, pois apresenta esses mesmos princípios dentre seus objetivos.

Dito isso, salienta-se que este trabalho é pautado nos seguintes aportes teóricos: teorias críticas do currículo, internacionalização da educação superior, internacionalização em casa, internacionalização do currículo e internacionalização da pós-graduação, situando-se na temática da internacionalização do currículo na pós-graduação. A Figura 1 representa o *design* teórico desta tese.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Este estudo apresenta o seguinte problema de pesquisa: Como construir o processo de internacionalização do currículo com foco em disciplina(s) de um curso de pós-graduação,

adaptando os padrões internacionais desse processo para a realidade brasileira? Esse problema suscita outros questionamentos: Quais conhecimentos prévios são necessários para implantar o processo de internacionalização do currículo? Quais os processos de internacionalização do currículo na pós-graduação são mais adequados à realidade brasileira?

Esta tese é um requisito para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, e insere-se na linha de pesquisa FOPPE – Formação, Políticas e Práticas em Educação, apresentando como problemática fundamental a internacionalização do currículo na pós-graduação.

Diferentemente de outros países, principalmente do Global Norte, no Brasil (e na América Latina, em geral), o desenvolvimento do processo de internacionalização do currículo ainda é considerado complexo e escasso. Também, ainda são exíguas as pesquisas realizadas nesse campo. Trata-se, portanto, de um terreno que possui uma inesgotável fonte para exploração e investigação (Stallivieri, 2016).

De acordo com Leask (2020), algumas universidades da Austrália discutem o assunto desde a década de 1990, o que evidencia um atraso em toda a América Latina de, no mínimo, uma década. Infere-se que essa realidade possa justificar uma das razões para o processo de internacionalização do currículo ainda estar tão incipiente nesta parte do mundo, excetuando-se algumas instituições que já possuem em seus programas o processo de internacionalização do currículo bem delineado e em execução.

Apesar de estar amplamente descrito em documentos institucionais, o processo de internacionalização do currículo causa aborrecimentos quando se trata de operacionalizá-lo (Green; Whitsed, 2015). Ainda é dificultoso saber por onde começar, quais ações são mais efetivas, que experiências são mais relevantes e que conteúdo selecionar, pois grande parte da literatura existente está em língua estrangeira e/ou não reflete o contexto e as necessidades da região.

A escolha da instituição para a realização deste estudo se deu por diversas razões. Primeiro, pelo acesso à instituição: esta pesquisadora realizou sua formação de mestrado e já desempenhou atividades profissionais na instituição, o que facilitou o acesso aos professores e às informações. Segundo, por ter desempenhado atividades profissionais justamente na área de assuntos internacionais, vivenciou a necessidade de buscar formas de compreender o processo de internacionalização do currículo, bem como a procura por ações e estratégias para o assessoramento das atividades do grupo encarregado dessa atividade na instituição.

Este trabalho busca oportunizar discussões, bem como qualificar os estudos acerca da temática, assim como colaborar com a implementação do processo de internacionalização do currículo na pós-graduação em instituições de ensino superior, desenvolvendo subsídios e ferramentas para uma prática de qualidade.

A presente tese tem como objetivo geral construir o processo de internacionalização do currículo, com foco em disciplina(s) de um programa de pós-graduação em uma IES de pequeno porte. E como objetivos específicos: compreender como se constitui a internacionalização na pós-graduação no Brasil; relacionar as teorias de currículo e a internacionalização; ressignificar as estratégias apontadas no processo de internacionalização do currículo desenvolvido por Betty Leask para a América Latina no espaço da educação superior brasileira; e propor um manual com a descrição do processo de internacionalização do currículo a partir do procedimento desenvolvido por Betty Leask e com sugestões de ações e estratégias de internacionalização do currículo na pós-graduação.

Com referência aos cuidados éticos, apesar desta pesquisa não oferecer riscos à integridade física e moral dos sujeitos, obedeceu aos princípios éticos determinados, incluindo anuência prévia da instituição e dos partícipes. Os participantes tiveram a liberdade de optar por não participar da pesquisa, assim como deixar de participar de atividades propostas que, porventura, pudessem deixá-los desconfortáveis. O projeto de pesquisa foi encaminhado à Comissão Científica da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sendo aprovado conforme parecer consubstanciado n. 6.139.639 (Anexo 1).

## **2 A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL**

### **2.1 Estado do conhecimento**

Com o propósito de conhecer a produção científica no campo da internacionalização do currículo, realizada em programas de pós-graduação no Brasil, realizou-se a construção do estado do conhecimento sobre a temática (Morosini, 2015). A metodologia do estado do conhecimento consiste em “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini, 2015, p. 102).

Morosini (2015) argumenta que esse processo é importante na fundamentação do que será produzido numa tese ou dissertação qualificada, e que o processo contribui para a quebra de pré-conceitos do pesquisador ao iniciar o estudo. Ela destaca, ainda, que “pela leitura, além de revermos os apoios teóricos que fundamentam nossa temática, buscamos identificar o que já foi produzido em matéria de pesquisa sobre a mesma” (Morosini, 2015, p. 107).

A metodologia do estado do conhecimento compõe-se por diferentes fases: primeiramente, buscam-se os descritores que melhor se alinham ao tema a ser estudado; definidos os descritores, então, buscam-se os trabalhos em banco de dados confiáveis. O desafio dessa fase é a escolha dos descritores – quanto mais apurados os descritores, mais fácil a busca. Caso o campo se apresente vasto, é importante fazer um recorte temporal para que o *corpus* tenha uma certa delimitação.

Partindo da seleção dos textos, inicia-se a segunda fase, a análise dos textos propriamente dita, que começa com a leitura flutuante dos textos. Essa leitura tem o propósito de identificar alguns elementos do texto, o que propiciará a construção de uma bibliografia anotada (Morosini, 2015). Na bibliografia anotada são identificados os seguintes itens: número do item, ano, autor, título, resumo e referência completa do trabalho. Nesta pesquisa, os dados foram organizados conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Bibliografia anotada

| N.   | Tipo | Ano  | Autor                           | Título  | Resumo  |
|--|------|------|---------------------------------|---|---|
| 10   | D    | 2023 | Almeida, Grazielly Aparecida de | Internacionalização da Pós-Graduação na Universidade Federal de São João del-Rei: o que dizem representantes de programas | Neste estudo, o principal objetivo é compreender o processo de internacionalização na Universidade Federal de São João del-Rei a partir do ponto de vista do coordenador, vice-coordenador e membro do colegiado de três programas de pós-graduação da instituição. Entendemos o conceito de internacionalização no ensino superior na pós-graduação como um fenômeno em discussão no Brasil, essencial para a compreensão da mobilidade acadêmica no país, visto que as universidades apresentam em suas políticas ações comuns de grande volume de convênios e acordos bilaterais entre os países. Morosini (2006) afirma que a internacionalização do ensino é entendida como um conceito complexo, que envolve vários termos relacionados e apresenta diferentes fases de desenvolvimento. Como são muitos os programas de pós-graduação que a universidade tem ao todo, escolhemos somente as áreas de psicologia, letras e educação por critério de disponibilidade dos sujeitos envolvidos, pois os representantes dessas áreas foram os que apresentaram mais abertura para a participação neste trabalho. Esta pesquisa, que se caracteriza como qualitativa, se desenvolve a partir de uma revisão bibliográfica, considerada documental, já que utilizamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES) para produzir o levantamento e por meio da realização de entrevistas semiestruturadas seguidas por um roteiro que foi construído pensando em possíveis categorias para a análise dos dados. Assim, na busca por entender os limites e as possibilidades de cada programa de pós-graduação da UFSJ, investigamos como os três representantes desses programas compreendem a internacionalização a partir das demandas da avaliação da Capes. São muitos os impasses enfrentados pelos programas de pós-graduação apresentados nessa pesquisa, sobretudo a questão dos recursos econômicos e a barreira linguística. A implementação de uma política de internacionalização que realmente consolide uma integração mais efetiva da mobilidade acadêmica internacional é um obstáculo. Todavia, acreditamos em um plano de ações da UFSJ que dialogue com os pesquisadores e pesquisadoras para viabilizar um processo mais qualificado e coletivo de internacionalização. |
| Referência completa: ALMEIDA, Grazielly Aparecida de. <b>Internacionalização da pós-graduação na Universidade Federal de São João del-Rei: o que dizem representantes de programas.</b> 2023. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2023. |      |      |                                 |   |   |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O passo subsequente é a construção da Bibliografia Sistematizada, que compreende a sistematização de alguns dados encontrados no resumo do trabalho, tais como: ano, instituição, autor, título, objetivos, metodologia, resultados e conclusões. O Quadro 2 apresenta um exemplo de dados encontrado na presente pesquisa.

Quadro 2 – Bibliografia sistematizada

| N. | Ano  | Instituição                              | Autor                           | Título  | Objetivos   | Metodologia  | Resultados  | Conclusões   |
|----|------|--|---------------------------------|---|---|--|---|--|
| 10 | 2023 | Universidade Federal de São João Del Rei | Almeida, Grazielly Aparecida de | Internacionalização da pós-graduação na universidade federal de São João del-Rei: o que dizem representantes de programas | Compreender o processo de internacionalização na Universidade Federal de São João del-Rei a partir do ponto de vista do coordenador, vice-coordenador e membro do colegiado de três programas de pós-graduação da instituição | Esta pesquisa, que se caracteriza como qualitativa, se desenvolve a partir de uma revisão bibliográfica, considerada documental, já que utilizamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES) para produzir o levantamento e por meio da realização de entrevistas semiestruturadas | A implementação de uma política de internacionalização que realmente consolide uma integração mais efetiva da mobilidade acadêmica internacional é um obstáculo | Todavia, acreditamos em um plano de ações da UFSJ que dialogue com os pesquisadores e pesquisadoras para viabilizar um processo mais qualificado e coletivo de internacionalização |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nessa fase depara-se com alguns desafios, como, por exemplo, a “falta de uniformidade nos arquivos das teses e dissertações, dificultando identificar objetivos, metodologias e referenciais” na leitura do resumo (MOROSINI; NASCIMENTO; NEZ, 2021, p. 78). Seguindo a metodologia do estado do conhecimento, inicia-se a categorização dos textos, de acordo com os eixos temáticos encontrados. Nesse caso, “a construção de categorias a partir da análise deve ter como base os conhecimentos prévios do pesquisador” (MOROSINI; NASCIMENTO; NEZ, 2021, p. 5). A partir de então, reagrupam-se os dados descobertos na bibliografia sistematizada em blocos estruturados por categorias. O Quadro 3 representa os dados encontrados nesta pesquisa.

Quadro 3 – Bibliografia categorizada

| Categoria 1: Internacionalização da Educação Superior  |       |      |  |                                 |   |   |  |   |  |
|--|-------|------|--|---------------------------------|---|---|--|---|--|
| N.   | Nível | Ano  | Instituição                              | Autor                           | Título  | Objetivos   | Metodologia  | Resultados  | Conclusões   |
| 10   | D     | 2023 | Universidade Federal de São João del-Rei | Almeida, Grazielly Aparecida de | Internacionalização da pós-graduação na universidade federal de São João del-Rei: o que dizem representantes de programas | Compreender o processo de internacionalização na Universidade Federal de São João del-Rei a partir do ponto de vista do coordenador, vice-coordenador e membro do colegiado de três programas de pós-graduação da instituição | Esta pesquisa, que se caracteriza como qualitativa, se desenvolve a partir de uma revisão bibliográfica, considerada documental, já que utilizamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES) para produzir o levantamento e por meio da realização de entrevistas semiestruturadas | A implementação de uma política de internacionalização que realmente consolide uma integração mais efetiva da mobilidade acadêmica internacional é um obstáculo | Todavia, acreditamos em um plano de ações da UFSJ que dialogue com os pesquisadores e pesquisadoras para viabilizar um processo mais qualificado e coletivo de internacionalização |
| Referência completa: ALMEIDA, Grazielly Aparecida de. <b>Internacionalização da pós-graduação na Universidade Federal de São João del-Rei: o que dizem representantes de programas.</b> 2023. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2023. |       |      |  |                                 |   |   |  |   |  |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A bibliografia categorizada é feita com o intuito de classificar, quantificar, ordenar e qualificar os dados. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com critérios previamente definidos” (Bardin, 2016, p. 117).

Completado o *corpus*, parte-se para a análise propriamente dita. É na análise que os dados brutos dos textos são transformados em uma representação da temática proposta na categoria. Cabe ao pesquisador, então, retirar dos textos as proposições que correspondem a esse critério (Bardin, 2016).

Para o presente trabalho, realizou-se uma busca em bases de dados de dissertações e teses. Foi consultado o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O recorte temporal para a pesquisa foi o período compreendido entre os anos de 2021 e 2024, com o propósito de verificar as produções sobre as temáticas durante o processo de formação doutoral desta pesquisadora.

Inicialmente, foi feita uma busca pelos descritores “internacionalização do currículo na pós-graduação”. Nenhuma tese ou dissertação foi encontrada com esse descritor. Foi feita, então, uma nova busca com o descritor “internacionalização da pós-graduação”. Dessa vez, foram encontrados 14 (quatorze) trabalhos, dos quais 7 (sete) dissertações e 7 (sete) teses, conforme Quadro 4.

Como o foco desta tese é a internacionalização do currículo, para complementar o *corpus* de análise buscou-se o descritor “internacionalização do currículo”, usando o mesmo recorte temporal. Nessa busca foram encontrados 12 (doze) trabalhos, sendo 6 (seis) dissertações e 6 (seis) teses. Seguindo a metodologia do Estado do Conhecimento (Morosini, 2015), foi feita a leitura flutuante dos resumos dos trabalhos e, em seguida, foi organizado um quadro com a bibliografia anotada.

Constituído o *corpus* de análise, os resumos dos trabalhos selecionados foram lidos na íntegra, possibilitando a organização do quadro da bibliografia sistematizada. A partir dessa organização, foi possível verificar quais trabalhos tinham relação direta com os temas desta pesquisa. Um trabalho encontrado no descritor “internacionalização do currículo” foi descartado por não ter sido autorizada, na plataforma, a divulgação do texto pelo autor, e os demais foram excluídos por não terem relação direta com o tema desta tese, conforme Quadro 4.

**Quadro 4** – Seleção e exclusão de trabalhos

| Descritor                              | Campo | Período   | Encontradas | Descartadas | Utilizadas |
|--|-------|-----------|-------------|-------------|------------|
| “Internacionalização da pós-graduação” | Todos | 2021/2024 | 7T<br>7D    | 4T<br>4D    | 3T<br>3D   |
| “Internacionalização do currículo”     | Todos | 2021/2024 | 6T<br>6D    | 4T<br>4D    | 2T<br>2D   |
|  |       | Total     | 26          | 16          | 10         |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O *corpus* de análise ficou assim constituído: 10 (dez) trabalhos (5 (cinco) dissertações e 5 (cinco) teses), conforme Quadro 5.

**Quadro 5** – Trabalhos selecionados

| Autor                            | Título  | Tipo | Ano  |
|----------------------------------|---|------|------|
| Barros, Hellen Christina Justino | A internacionalização da pós-graduação: um olhar a partir da Universidade Federal de Pernambuco   | D    | 2023 |
| Torres, Henderson Carvalho       | Internacionalização na pós-graduação em educação: experiência brasileira e argentina em questão   | T    | 2021 |
| Bornholdt, Marinella Bertussi    | O inglês no contexto da pós-graduação de uma universidade pública: desafios e oportunidades   | D    | 2022 |
| Almeida, Grazielly Aparecida de  | Internacionalização da pós-graduação na Universidade Federal de São João del-Rei: o que dizem representantes de programas   | D    | 2023 |
| Kaetsu, Suzie Terzi              | Redes de relacionamentos, cooperação acadêmica internacional e internacionalização dos programas de pós-graduação de excelência das universidades estaduais do Paraná | T    | 2022 |
| Silva, Antonia                   | Internacionalização da pós-graduação brasileira: proposição de um framework investigativo aplicado à área de administração pública e de empresas                      | T    | 2023 |
| Silva, Carla Camargo Cassol da   | O Processo de Internacionalização do Currículo em uma IES Brasileira  | T    | 2022 |
| Santos, Liana Sonza dos          | A internacionalização do currículo nas instituições de ensino superior comunitárias brasileira  | D    | 2021 |
| Dalpiaz, Priscila Caroline       | Interculturalidade na Formação Inicial do Pedagogo  | D    | 2023 |
| Machado, Karen Graziela Weber    | A mobilidade acadêmica virtual internacional: um estudo de caso a partir das percepções dos estudantes universitários sobre as suas experiências                      | T    | 2023 |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Seguindo a proposta de Bardin (2016), com a leitura dos dez textos selecionados, foi possível classificá-los em duas categorias: 1) internacionalização da educação superior; 2) internacionalização do currículo, conforme Quadro 6.

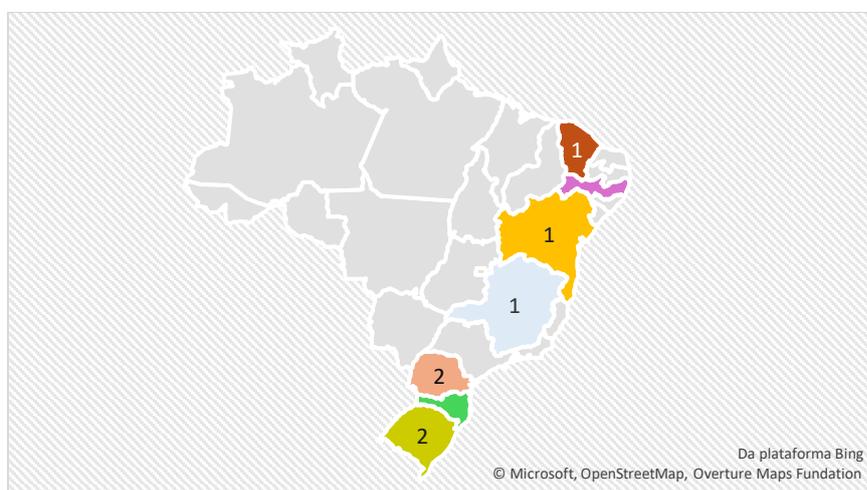
**Quadro 6** – Categorias encontradas

| <b>Categoria</b>                         | <b>N. de Trabalhos</b> | <b>Tese/Dissertação</b> |
|--|------------------------|-------------------------|
| Internacionalização da Educação Superior | 6                      | 3T / 3D                 |
| Internacionalização do Currículo         | 4                      | 2T / 2D                 |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir do trabalho realizado, construiu-se o quadro da bibliografia categorizada, onde os textos encontram-se reunidos de acordo com a categoria em que foram enquadrados. Com a definição do *corpus*, iniciou-se a análise dos dados. É nessa fase que, segundo Bardin (2016), os “dados brutos” são transmutados em uma representação proposta na categoria, e cabe ao pesquisador retirar dos textos as proposições que obedecem a esse critério (Bardin, 2016), conforme citado anteriormente.

Com base nos textos, é possível observar que, entre os anos de 2021 e 2024, os trabalhos foram produzidos, em sua maioria, em instituições pertencentes à região sul do Brasil, como fica evidenciado no Mapa 1.

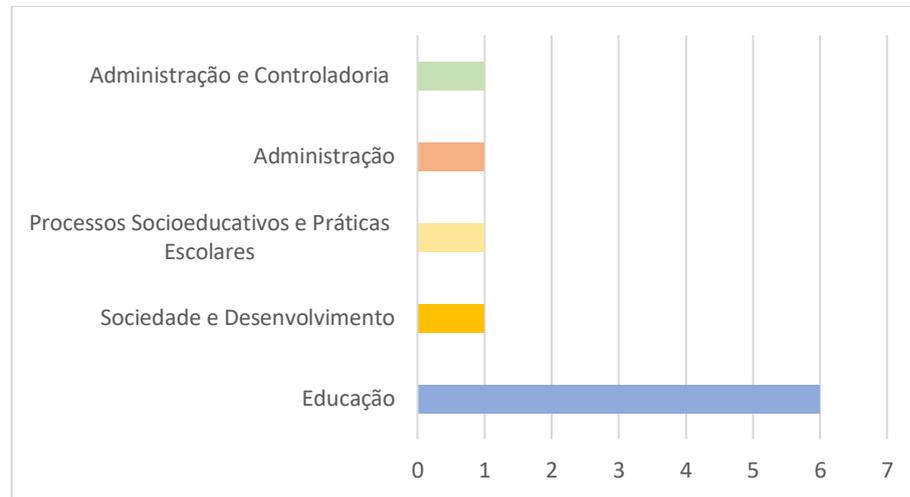
**Mapa 1** – Estados onde foram produzidos os trabalhos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Outro aspecto observado é que as produções se deram principalmente em instituições públicas – num total de 7 (sete) –, 2 (dois) trabalhos em instituições comunitárias, e nenhum em instituições privadas. Percebeu-se, também, que as temáticas se constituem interdisciplinares, pois são diversos os cursos que buscam estudá-las, e que as pesquisas

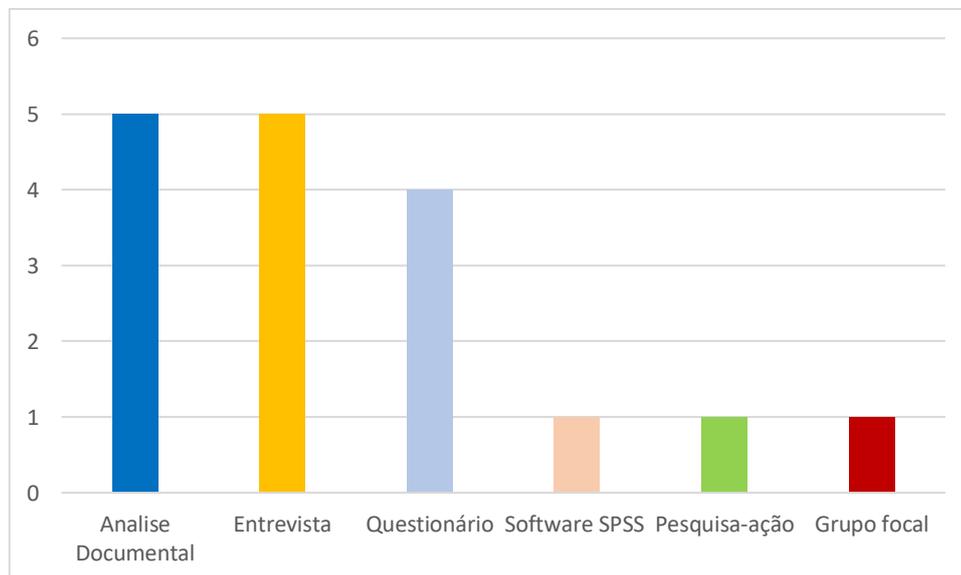
realizadas são de cunho qualitativo, em sua maioria, visto os instrumentos de coleta de dados empregados, conforme indicam os Gráfico 1 e 2.

**Gráfico 1** – Áreas do conhecimento dos programas de pós-graduação em que foram desenvolvidas as pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

**Gráfico 2** – Instrumentos de coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com referência às categorias, elas emergiram em dois grandes grupos: a internacionalização da educação superior e a internacionalização do currículo. A primeira, internacionalização da educação superior, foi discutida em 6 (seis) trabalhos encontrados. A partir dos resultados das pesquisas analisadas, verificou-se que os autores identificaram a necessidade de institucionalizar os dados das ações de internacionalização realizadas nas IES,

como forma de acompanhar e monitorar essas ações. Knight e De Wit (1995) afirmam que para as atividades de internacionalização não ficarem isoladas e fragmentadas, é fundamental o compartilhamento de dados dessa natureza, por meio de canais formais e informais. Isso também foi evidenciado por Barros (2023, p. 63) em sua Dissertação: “os processos internacionalizados devem ser elaborados e norteados por políticas institucionais, ao invés de acontecer de forma espontânea, isolada e pontual”. Esse procedimento também coopera com o intento de promover a cultura, a colaboração e disponibiliza oportunidades entre a comunidade acadêmica.

Os estudos analisados também apontaram a necessidade de investimento em uma política linguística. A linguagem é fundamental para o progresso humano e social. Para formar cidadãos aptos a se comunicarem em um mundo globalizado, o aprendizado de idiomas estrangeiros tornou-se imprescindível. Para tanto, o Grupo de Trabalho de Políticas Linguísticas para Internacionalização da FAUBAI<sup>1</sup> elaborou um documento que dá suporte às instituições na elaboração de suas políticas linguísticas, denominado “Política linguística para internacionalização do ensino superior”, divulgado em 2017.

De acordo com o documento, a política linguística representa uma ‘tentativa sistemática, deliberada e teoricamente fundamentada’ de resolver possíveis dificuldades de comunicação de uma comunidade, por meio do ensino de idiomas ou dialetos. Essa política deve considerar “prioridades, objetivos e metas, além de definir as línguas que podem atuar como mediadoras das práticas de internacionalização” Estabelecer uma política linguística é uma estratégia de gestão importante na determinação do modelo de internacionalização (FAUBAI, 2017). O tema é abordado na Dissertação de Bornholdt (2022, p. 83): “A imensa maioria dos participantes trouxe as questões linguísticas como entraves, tanto pela parte dos professores quanto dos estudantes”.

Outro tema discutido é a cooperação internacional. A colaboração no âmbito acadêmico desempenha uma função crucial no desenvolvimento de iniciativas estratégicas de internacionalização. Para uma cooperação mais eficiente e produtiva, é crucial considerar as particularidades e a diversidade regional ao selecionar países/instituições no estabelecimento de parcerias para a execução de projetos em conjunto (Abba; Corsetti, 2016). Algumas particularidades são relatadas na tese de Kaetsu (2022, p. 126):

---

<sup>1</sup> A FAUBAI – Associação Brasileira de Educação Internacional foi criada em 1988 e reúne gestores e responsáveis de assuntos internacionais de instituições de ensino superior brasileiras. Disponível em: <https://faubai.org.br/>. Acesso em: 5 de julho 2023.

Os entrevistados citam que o interesse recíproco no problema de pesquisa entre os pesquisadores, a confiança, simpatia e o perfil profissional de cada pesquisador parceiro são os elementos primeiramente analisados para concretizar a parceria científica, e que depois são consideradas as formalidades, se necessárias.

A Declaração CRES/2018, concebida na Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe – CRES (2018), ocorrida em Córdoba, Argentina, considera a cooperação acadêmica como “uma cooperação interinstitucional baseada em uma relação solidária entre iguais” (IESALC, 2018, p. 66). A Declaração, traz, ainda, que a cooperação para os países dessa região, “propiciará a circulação e a apropriação do conhecimento como bem social estratégico, a favor do desenvolvimento sustentável da região e o dos seus países” (IESALC, 2018, p. 66).

As cooperações acadêmicas podem ser classificadas como horizontais e verticais. As relações verticais são marcadas pela interação doador-receptor, voltada para o auxílio ou suporte, enquanto as horizontais evidenciam uma vantagem recíproca e uma relação de colaboração entre as instituições cooperantes (Knight, 2005).

Já a segunda categoria, internacionalização do currículo, foi discutida em 4 (quatro) trabalhos analisados. Nesses trabalhos, os autores tratam da internacionalização do currículo; do papel da interculturalidade na internacionalização do currículo; e da mobilidade acadêmica virtual.

Com referência a um currículo internacionalizado na educação superior, Leask (2009, p. 207) afirma que a internacionalização do currículo “envolverá os estudantes com a pesquisa internacionalmente informada e a diversidade linguística e cultural, além de propositadamente desenvolver suas perspectivas interculturais e internacionais como cidadãos e profissionais globais”. Um currículo internacionalizado, com o viés da interculturalidade, desperta nos estudantes uma consciência que facilitará seu convívio em uma sociedade multifacetada e interconectada. Esse tema é tratado na Dissertação de Dalpiaz (2023, p. 76), ao pontuar que, “[...] para além da mobilidade, há possibilidades de enriquecimento curricular na perspectiva da Internacionalização do Currículo em direção aos princípios de interculturalidade e solidariedade.”

Morosini (2018, p. 122) destaca o papel da interculturalidade no currículo:

[...] prioriza formar um indivíduo que, em um primeiro estágio, o da consciência, se apossa de outras culturas por meio do conhecimento de suas normas, valores e experiências e consegue aplicar na sua rotina. Em um segundo estágio, o da compreensão, afirma que o indivíduo analisa como a diversidade influencia a interação entre sujeitos e busque implementar comportamentos para os diferentes contextos. E, finalmente, em um terceiro nível, o da autonomia, que se fundamenta na

identificação e na compreensão da diversidade cultural diversa e proponha uma interação respeitosa com essa cultura para possibilitar o enfrentamento de condições de incerteza e de desenvolvimento profissional.

A complexidade inerente à formulação de um currículo internacional incrementa a demanda por debates e estudos com o objetivo de capacitar os encarregados de articular o currículo na educação superior em direção à sua internacionalização. É imprescindível reinterpretar as estratégias propostas por autores internacionais, ajustando-as à realidade do Brasil, com ênfase em recursos práticos e acessíveis a instituições de todos os tamanhos.

Quanto à mobilidade acadêmica virtual, os autores apresentam uma perspectiva do intercâmbio virtual como uma forma de internacionalização em casa. Satar (2021) salienta que o intercâmbio virtual contribui para a reflexão sobre crenças e comportamentos dos estudantes e os auxilia no desenvolvimento da capacidade de ver a complexidade na comunicação intercultural, tudo isso em seu próprio *campus*. Para O'Dowd (2018, p. 5), intercâmbios virtuais são:

[...] termos usados para se referir ao engajamento de grupos de alunos em interações interculturais online e projetos de colaboração com parceiros de outros contextos culturais ou locais geográficos como parte integrada de seus programas educacionais e sob a orientação de educadores e/ou facilitadores especializados.

O intercâmbio virtual tem como característica o emprego de uma variedade de ferramentas, atividades e formatos. Dessa maneira, pode-se atingir um público diverso, tanto em localização geográfica quanto em diferentes culturas. O'Dowd (2018) destaca, ainda, que essas diferenças refletem o contexto e a orientação pedagógica das instituições praticantes, o que demonstra que é adaptável a diferentes contextos e objetivos pedagógicos.

As principais habilidades desenvolvidas pelos estudantes durante sua participação em atividades de intercâmbio virtual, são: competências digitais, perspectiva internacional, competências interculturais, competência comunicativa, respeito à diversidade e pensamento crítico (O'Dowd, 2018). Conforme o autor, para que uma atividade de intercâmbio virtual alcance o êxito esperado, é necessário um planejamento meticuloso e que inclua, além das tarefas formais, atividades informais para a construção de relacionamentos. As vantagens da mobilidade virtual estão apresentadas na tese de Machado (2023, p. 82):

[...] oportunizando aos estudantes a possibilidade de realizar disciplinas em instituições internacionais, sem depender 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.

Os estudantes necessitam de tempo para se conhecerem e para estabelecerem conexões pessoais. Esses espaços devem fazer parte do planejamento formal do intercâmbio virtual.

Conclui-se que a abordagem do Estado do Conhecimento ofereceu uma visão geral das investigações conduzidas em teses e dissertações sobre a internacionalização da pós-graduação no Brasil, auxiliando na formação de uma bibliografia fundamentada em contribuições teóricas significativas para esta tese.

## **2.2 Panorama histórico da pós-graduação no Brasil e a internacionalização**

Na presente seção, será apresentado um panorama histórico da constituição do campo da pós-graduação brasileira de modo geral e, em particular, a sua internacionalização. Apresentar-se-ão os avanços da pós-graduação a partir das avaliações da CAPES, além dos principais programas e planos desenvolvidos para o crescimento, a legitimidade e o reconhecimento da pós-graduação brasileira em nível internacional. A busca pela excelência nesse nível educacional está fortemente atrelada ao apoio das agências governamentais ao seu processo de internacionalização, tendo neste, uma das vertentes para o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Tem-se registro que o surgimento da pós-graduação no Brasil se deu a partir da década de 1930, momento em que as primeiras universidades brasileiras atraíram professores estrangeiros, seja pelo incentivo de governos europeus ou pela busca de asilo em decorrência no momento de turbulento vivido na Europa. Esses professores trouxeram o primeiro modelo de estudos na pós-graduação do país. Esse modelo consistia em um sistema de tutorial entre um “professor catedrático e um pequeno grupo de discípulos”, sendo bastante informal e direcionado ao desenvolvimento da tese (Moritz; Morit; Melo, 2011).

Os cursos de doutorado surgiram como tal a partir da Reforma Francisco Campos, em 1931, quando o título de doutor ainda era obtido somente por meio da defesa de tese. A partir da criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, além da defesa de tese, o doutorando deveria atender, também, a outras condições colocadas pelas próprias instituições. Ainda em 1931, criaram-se os cursos regulares de doutorado no campo do Direito e das Ciências Exatas e Naturais, a partir da organização da Universidade do Rio de Janeiro. Esses cursos tinham o propósito de formar futuros professores, que além da prática profissional também necessitavam de estudos de “alta cultura”. Os cursos tinham duração de dois anos e estavam organizados em disciplinas, cuja regulamentação por lei estabelecia quais delas deveriam ser lecionadas no primeiro e no segundo ano (Sucupira, 1980).

Na década de 1940, foi criado o Estatuto da Universidade do Brasil, em que foi utilizado legalmente o termo “pós-graduação” pela primeira vez. Já na década de 1950, foram firmados acordos entre os Estados Unidos e o Brasil, estabelecendo convênios para o intercâmbio de estudantes e docentes entre as suas instituições de nível superior (Moritz; Morit; Melo, 2011). No ano de 1951, instituiu-se a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tinha por objetivo “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (Ferreira; Moreira, 2002, p. 3). Mas foi só em 1965 que o Ministério da Educação regulamentou o novo nível de ensino a partir do Parecer Sucupira (Parecer n. 977), que fez a distinção entre os dois tipos de pós-graduação: os cursos de *stricto sensu* – correspondem ao mestrado e doutorado –, e os de *lato sensu* – programa de especialização, MBA (*Master in Business Administration*) ou análogos. Também foram estabelecidos dois níveis de formação na pós-graduação: o mestrado e o doutorado (Balbachevsky, 2005; Morosini, 2009; Martins, 2018; Cabral *et al.*, 2020).

Em 1968, o governo estabeleceu uma reforma no ensino superior, adotando o modelo norte-americano (*humboldtiano*<sup>2</sup>) para as universidades brasileiras. Dessa forma, foi instituído um padrão para a contratação de professores em tempo integral, e a substituição do sistema tradicional de cursos sequenciais pelo sistema de créditos (Balbachevsky, 2005; Morosini, 2009). Assim, se constituiu o formato da pós-graduação como se conhece hoje.

A partir desse breve descritivo histórico, observa-se que a pós-graduação no Brasil é fortemente marcada pela participação de professores estrangeiros em sua constituição formal, demonstrando que a internacionalização vem sendo exercida nesse nível educacional desde os seus primórdios. Além disso, pode-se afirmar que os esforços governamentais nessa direção têm por objetivo qualificar a pós-graduação como forma de buscar o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

### **2.2.1 O papel da CAPES no desenvolvimento e na internacionalização da pós-graduação brasileira**

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem, hoje, destacada importância no incentivo ao desenvolvimento de padrões de qualidade na pós-graduação no Brasil. Atualmente, a CAPES desenvolve suas atividades alicerçadas em cinco

---

<sup>2</sup> Modelos de universidade *humboldtianas* são aqueles que preconizam a união indissolúvel do ensino e da pesquisa, com a pós-graduação à frente (CAPES, 2010, p. 128).

linhas de ação, cada uma delas composta por um conjunto de programas estruturados, quais sejam: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e no exterior; promoção da cooperação científica internacional; e indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica (CAPES, 2021<sup>3</sup>; Morosini, 2009).

Logo após sua criação em 1951, passou por um período de estruturação, planejamento e composição do quadro de colaboradores, o que explica a formulação de ações significativas somente alguns anos depois de sua criação. Em 1953, em suas primeiras ações, a CAPES concedeu, entre outras, 54 (cinquenta e quatro) bolsas para aperfeiçoamento no exterior (Morosini, 2009), demonstrando, com isso, que desde seu início, a CAPES encara a internacionalização como um importante propulsor para o desenvolvimento da educação e da ciência brasileira.

No que diz respeito à avaliação da pós-graduação, foram instituídos os comitês de avaliação e a fixação de critérios nacionais, na década de 1970, com a intenção de manter a qualidade dos cursos. Os indicadores mínimos objetivavam a qualificação do corpo docente, sua produção científica, o número de créditos em horas de disciplinas e a análise de dissertações ou teses (Morosini, 2009; Cabral *et al.*, 2020).

Em 1974, aperfeiçoando seu sistema de avaliação, a CAPES implementou “uma escala conceitual alfabética”, que variava entre as Letras A, B, C, D e E, em que A era o conceito máximo. Esse sistema de avaliação da pós-graduação foi mantido por um considerável período (Cabral *et al.*, 2020).

Também na década de 1970, houve um importante marco no avanço da pós-graduação brasileira, com a criação do Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG), cujo propósito era o de “direcionar as ações e metas estratégicas” da área, dentro de um período específico. Os PNPGs consolidaram e institucionalizaram a pós-graduação do Brasil (Silva Jr.; Kato, 2016; Cabral *et al.*, 2020).

A internacionalização, como um dos fatores que contribuem para o aprimoramento da pós-graduação no país, passa a ser inserida como meta para o desenvolvimento da área em todas as edições do PNPG, conforme Quadro 7. Porém, é no PMPG VI (2011-2020) que a temática ganha um capítulo exclusivamente dedicado a ela (Silva Jr.; Kato, 2016; Paiva; Brito, 2019).

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: xx xxx 2024.

**Quadro 7** – A evolução das metas de internacionalização dos PNPGs

| <b>PNPG</b> | <b>Período</b>                | <b>Estratégias Gerais</b>   | <b>Internacionalização</b>   |
|-------------|-------------------------------|---|--|
| I           | 1975-1979                     | Planejamento estatal das atividades de pós-graduação e formação dos primeiros quadros de pesquisadores do país. Alteração da denominação do Conselho Nacional de Pesquisas criado em 1951 para Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.   | Ênfase em programados intercâmbios com instituições estrangeiras.  |
| II          | 1982-1985                     | Expansão do sistema de forma equânime para atenuar as possíveis assimetrias regionais na distribuição dos programas; preocupação com o desempenho dos programas leva ao aperfeiçoamento da avaliação dos programas de pós-graduação realizada pela própria comunidade científica.   | Atualização [dos docentes] através da participação em congressos, seminários, encontros e intercâmbios.  |
| III         | 1986-1989                     | Reforça a subordinação das atividades de pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país; institucionalização da pesquisa: reestruturação da carreira docente a fim de valorizar a produção científica tanto para o ingresso como para a promoção; institucionalização da atividade sabática; fortalecimento do pós-doutorado.   | Produção de um padrão internacional para tornar o país internacionalmente competitivo; reforço aos programas de cooperação técnica internacional; ampliação de projetos de cooperação internacional; apoio a revistas científicas brasileiras de padrão internacional.                                     |
| IV          | 1994-2002<br>(Não promulgado) | Não foi elaborado formalmente, porém dentre as novas diretrizes adotadas estão: o aperfeiçoamento do sistema de avaliação com a criação do sistema de classificação (Qualis) pela Capes em 1988; a busca pela flexibilização do modelo de pós-graduação com a criação do mestrado profissional em 1995 e da área Multidisciplinar em 1998; inserção internacional do SNPG.  | Aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização.   |
| V           | 2005-2010                     | Indução de programas em formatos inovadores, que privilegiem a demanda do mercado; criação de uma agenda nacional de pesquisa em associação com a pós-graduação, para indução estratégica de programas e pesquisas; estímulo à Inovação por meio de parcerias entre universidade, Estado e empresa; preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social. Discussão de novos modelos e políticas de cooperação internacional. | Políticas de cooperação internacional, periódicos de circulação internacional, processo de integração com a comunidade científica internacional e inserção internacional da Pós-Graduação.   |
| VI          | 2011-2020                     | Importância do apoio à educação básica e outros níveis e modalidades de ensino, bem como a necessidade da criação de programas de pós-graduação em formatos inovadores que ofereçam maior interdisciplinaridade e flexibilidade curricular. Busca da internacionalização e da cooperação internacional.   | Cap. 11 – Internacionalização da Pós-Graduação e a Cooperação Internacional (presença internacional da ciência e da tecnologia brasileira)<br>Sugestões:<br>- Envio de mais estudantes ao exterior para fazerem doutorado;<br>- Estímulo à atração de mais alunos e pesquisadores visitantes estrangeiros; |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | - Aumento do número de publicações com instituições estrangeiras. |
|--|--|--|---|

Fonte: Adaptado de CAPES (2020); Cabral *et al.* (2020); Feijó; Trindade (2021).

O PNPG VI apresenta a internacionalização como um dos principais eixos para o desenvolvimento do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), centrando suas diretrizes na cooperação internacional. Dentre as ações sugeridas para o fortalecimento das diferentes modalidades de cooperação, destacam-se as seguintes: a ampliação do atual modelo de parceria institucional, em que a relação seja de reciprocidade e simetria entre instituições nacionais e estrangeiras; intensificação dos programas de intercâmbio; apoio a estágio de pós-doutoramento para jovens doutores; ampliação do intercâmbio institucional de estudantes de graduação, com vista ao seu futuro ingresso na pós-graduação; estímulo a parcerias e formação de redes de pesquisa na cooperação Sul-Sul (CAPES, 2010).

As diretrizes constantes nos PNPGs impactam diretamente nos resultados de internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES), pois, na falta de uma política pública de internacionalização clara e com “fundamentos e definições” que norteiem o processo, são nessas diretrizes que as IES vão buscar subsídios para orientar a condução da implementação de um plano de internacionalização institucional (Marrara, 2007; Miranda; Stallivieri, 2017; Ramos, 2018; Carvalho; Real, 2020).

Na constante busca de um padrão de excelência acadêmica, percebe-se que o modelo de internacionalização apoiado pelos PNPGs se baseia na mobilidade *in* e *out* (sendo esta última notoriamente mais praticada), na cooperação com instituições de diferentes países e na publicação em periódicos com relevância internacional.

Dando continuidade ao percurso histórico da constituição da CAPES, verifica-se que a partir de 1998, no prosseguimento de sua intenção de impulsionar a qualidade da pós-graduação brasileira, a instituição reformulou seu sistema de avaliação, tornando-o mais rigoroso. Alterou o padrão da escala alfabética para a numérica, em um intervalo de 1 (um) a 7 (sete) (Hostins, 2015), conforme Quadro 8.

**Quadro 8** – Notas e critérios de avaliação da CAPES

| Nota  | Critério  |
|-------|---|
| 1 e 2 | Notas de programas que não atingiram o padrão mínimo de qualidade, tendo seu credenciamento cancelado no Sistema Nacional de Pós-Graduação. |
| 3     | Nota mínima para o padrão de qualidade requerido para o programa ser validado.  |
| 4     | Nota de programas com bom desempenho.   |
| 5     | Nota máxima para programas que só ofereçam mestrado.  |
| 6 e 7 | Notas que indicam programas com padrões internacionais de excelência.   |

Fonte: Baseado em dados da CAPES (2017).

A internacionalização é tomada pela CAPES como uma das condições para a concessão das notas mais altas em sua avaliação. Assim sendo, a internacionalização promove vantagens, não somente no nível institucional ou acadêmico, mas também permite aos programas o acesso a recursos financeiros disponíveis àqueles com reconhecido nível de excelência (Marrara, 2007; Morosini, 2009; Hostins, 2015; Miranda; Stallivieri, 2017; Paiva; Brito, 2019; Della Mea; Veiga; Bolzan, 2019).

Em 2011, foi instituído o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), com a intenção de:

[...] propiciar a formação e a capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisas estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias (Brasil, 2011).

O programa buscou promover e consolidar, expandir e internacionalizar a ciência, a tecnologia, a inovação e a competitividade do país, a partir do intercâmbio internacional, e foi uma ação em conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e CAPES –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

Na área da pós-graduação, foram oferecidas as seguintes modalidades de bolsas: doutorado sanduíche, doutorado pleno e pós-doutorado. Na modalidade doutorado sanduíche, foram ofertadas 15.000 bolsas, e a finalidade era propiciar aos estudantes de doutorado brasileiros uma oportunidade para o aprofundamento teórico, coleta ou tratamento de dados, ou, ainda, o desenvolvimento da parte experimental de sua tese no exterior. No doutorado pleno, foram ofertadas 4.500 bolsas, com o objetivo de formar doutores em instituições de excelência,

nas áreas do conhecimento consideradas de vanguarda e nas áreas consideradas estratégicas (definidas pelo Conselho Deliberativo do CNPq). Na modalidade pós-doutorado, foram oferecidas 6.440 bolsas, com a finalidade de capacitar e atualizar os pesquisadores em estágios no exterior<sup>4</sup>.

Assim, o projeto priorizou o envio de estudantes da graduação e pós-graduação para o exterior, com o intuito de promover seu contato com sistemas de educação competitivos em relação à tecnologia e à inovação. Ainda, apoiava a atração de pesquisadores recém-doutores e seniores, para colaborar com a produção e disseminação do conhecimento nas instituições brasileiras (Prolo *et al.*, 2019). No entanto, o projeto foi descontinuado em 2016. Como resultado, Prolo *et al.* (2019) apontam que o CsF contribuiu com o direcionamento das políticas de internacionalização das universidades brasileiras e com a inserção da educação superior do Brasil no cenário internacional.

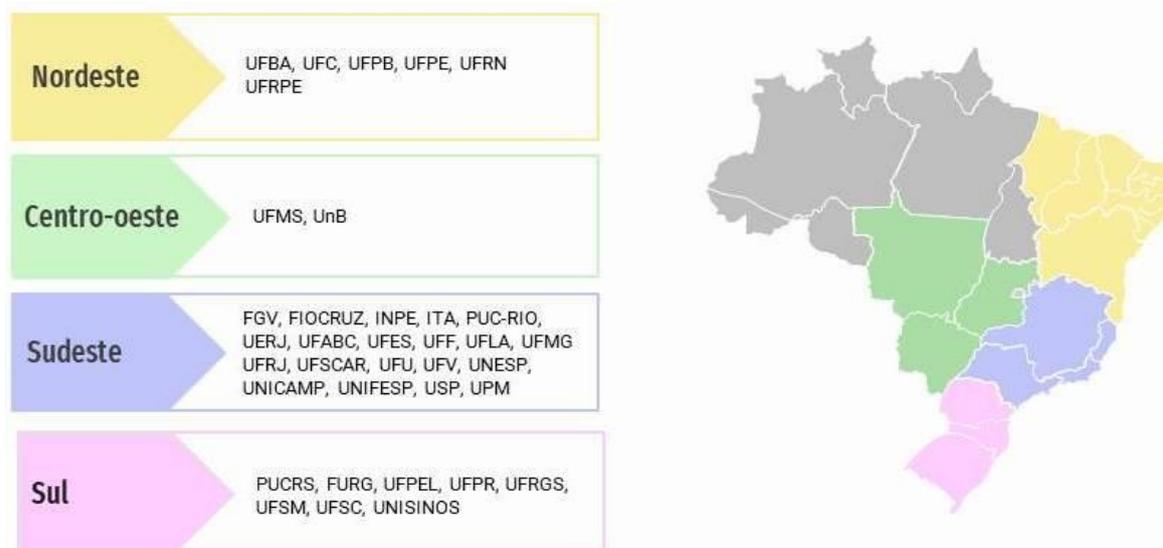
Atualmente, umas das importantes ações desenvolvidas pela CAPES é o CAPES-PrInt – Programa Institucional de Internacionalização. O CAPES-PrInt tem por objetivo:

Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas; Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação; Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas; Promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* com cooperação internacional; Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional; e Integrar outras ações de fomento da CAPES ao esforço de internacionalização (CAPES, 2017, p.1-2)

O Edital n. 41/2017, lançado no mês de novembro daquele ano, selecionou 36 (trinta e seis) instituições, distribuídas em quatro das cinco regiões brasileiras, conforme Mapa 2. Nenhuma das instituições localizadas na região Norte foi contemplada. A natureza jurídica das instituições participantes é variada, encontram-se públicas federais, públicas estaduais e privadas sem fins lucrativos.

---

<sup>4</sup> BRASIL. Ciência sem Fronteiras. O programa – Ciência sem fronteiras. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras>. Acesso em: xx xxx 2024.

**Mapa 2** – Universidades contempladas com CAPES-PrInt por região

Fonte: Elaborado pela autora, baseada em dados da CAPES (2017).

As instituições contempladas atenderam aos seguintes requisitos:

São elegíveis ao presente edital as Instituições de Ensino Superior e Institutos de Pesquisa que tenham ao menos 4 (quatro) PPGs dentre os quais deverá haver, pelo menos, 2 (dois) com cursos de doutorado; todos devem ter sido avaliados com, no mínimo, nota 4 na última Avaliação Quadrienal de 2017; os PPGs participantes do Projeto Institucional de internacionalização deverão, igualmente, ter obtido, no mínimo, nota 4 na Avaliação Quadrienal de 2017 (CAPES, 2017, p. 3).

As instituições, ainda, necessitariam apresentar um Plano Institucional de Internacionalização, ou documento congênere, e preparar um Projeto Institucional de Internacionalização, no qual deveriam “indicar os seus temas prioritários para as ações de internacionalização a serem desenvolvidas de acordo com as competências e as áreas prioritárias definidas pela Instituição proponente” (CAPES, 2017, p.3).

Segundo o Edital (CAPES, 2017), outros requisitos que deveriam constar no Projeto Institucional de Internacionalização eram estratégias que: consolidem as parcerias existentes e a busca por novas; busquem atrair discentes estrangeiros, docentes e pesquisadores com experiência internacional para períodos de atuação no Brasil; preparem docentes e discentes para o período no exterior e na disseminação do conhecimento e experiência adquiridos no exterior, quando de seu retorno.

Dentre as ações fomentadas pelo programa, estão: missões de trabalho no exterior; recursos para manutenção de projetos de pesquisa em cooperação internacional; bolsas no exterior para doutorado sanduíche; professor visitante sênior para estágio no exterior; professor

visitante júnior (pós-doutorado) no exterior; capacitação em cursos de curta duração ou *summer/winter schools*; bolsas no país para atração de professores estrangeiros, jovens talentos e pós-doutorandos estrangeiros e brasileiros com experiência no exterior.

Também como ação do mesmo programa, foi lançado o Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional, com o objetivo de apoiar a gestão de projetos contemplados no Programa CAPES/PrInt. Porém, o guia vai mais além, beneficia instituições que não foram contempladas no programa e que desejam aprimorar as estratégias de internacionalização em seus cursos de pós-graduação. O guia apresenta orientações que foram elaboradas a partir do repositório de experiências da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da CAPES e “sintetiza os processos em quatro níveis, conhecimento e compromisso, implementação, consolidação e internacionalização plena” (CAPES, 2020, p. 8) conforme Quadro 9.

**Quadro 9** – Níveis e processos para internacionalização

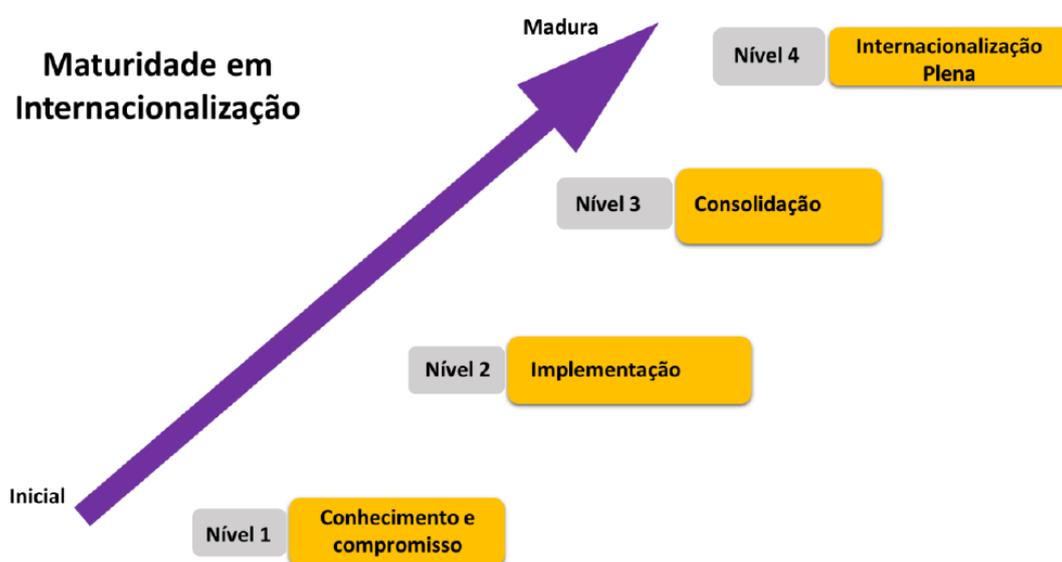
| Níveis                     | Processos                                   | Ações   |
|----------------------------|---|---|
| Conhecimento e Compromisso | Consulta e validação                        | Diagnóstico interno e comprometimento da alta direção.  |
|                            | Formalização                                | Institucionaliza formalmente em documentos norteadores da instituição.  |
|                            | Sistematização                              | Coleta de dados sobre ações já existentes para validação institucional.   |
| Implementação              | Preparação                                  | A instituição deverá formalizar objetivos, metas, ações e compromissos com a internacionalização, por meio de um Plano Institucional de Internacionalização, que deve ser elaborado com base em uma diagnose de competências institucionais.  |
|                            | Operacionalização                           | Define que recursos (financeiros e de estrutura) e em que volume, bem como as competências já existentes ou a serem desenvolvidas deverão ser buscados, associadas à definição de competências e de vocação institucional. Estruturação da seleção dos parceiros e atração de pesquisadores e de alunos estrangeiros.   |
|                            | Aumento do Impacto Institucional            | Formação e formalização dos grupos de pesquisa. Produções internacionais conjuntas. Criação de novas redes de pesquisa nacionais e internacionais.  |
| Consolidação               | Aumento da Atratividade Internacional       | Mobilidade ativa. Adequação da infraestrutura, com escritório para o acolhimento de estrangeiros e preparação de brasileiros para mobilidade, laboratórios de línguas dedicados às características da internacionalização institucional, a sinalização e comunicação visual bilíngue e disciplinas em língua estrangeira com temas globais, bem como a adequação de currículos. Crescimento da produção internacional conjunta. |
|                            | Reconhecimento e Qualificação Internacional | Estabelecimento de cotutela (orientações de teses e dissertações em duas instituições: uma no Brasil e  |

|                           |  |   |
|---------------------------|--|---|
|                           |  | outra no Exterior) e de duplo grau acadêmico (dupla titulação: Brasil e Exterior).  |
| Internacionalização Plena | Aumento da Assertividade Internacional | Fase madura da internacionalização. Incorporação de critérios de avaliação internacional com base no sistema de ranqueamento internacional selecionado pela IES para projetar-se no cenário global. |

Fonte: Elaborado pela autora, baseada em dados da CAPES (2020).

De acordo com a Figura 2, os níveis de maturidade em relação à internacionalização dependem do nível em que se encontra o processo de internacionalização da instituição. Assim, no nível 1, a instituição estaria em um processo inicial, e no nível 4, atingiria a maturidade em internacionalização.

**Figura 2** – Níveis de maturidade em internacionalização da IES



Fonte: CAPES (2020, p. 11).

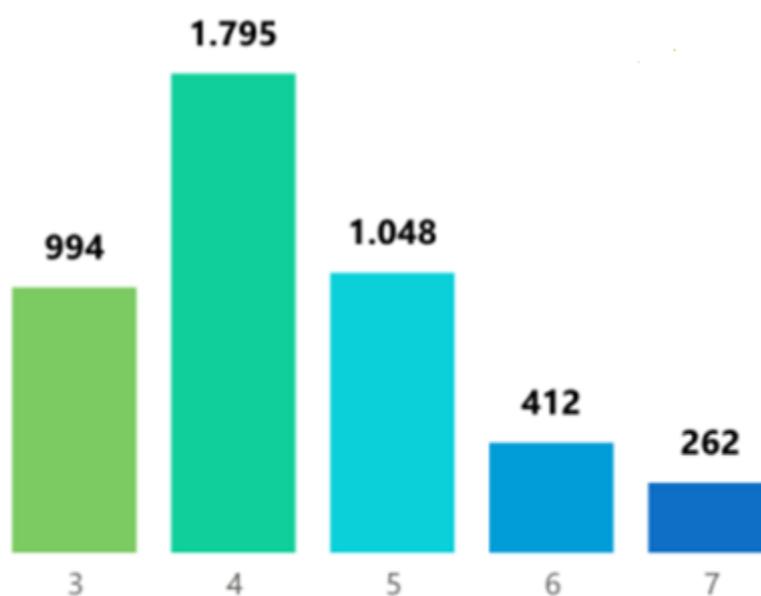
O entendimento de internacionalização exposto do referido guia, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, é “a incorporação de padrões internacionais de excelência em educação, pesquisa e extensão e sua integração nas rotinas básicas da IES, visando sua assertividade institucional no cenário global” (CAPES, 2020, p. 7).

A partir dessa definição, compreende-se a intenção na proposição dos objetivos do guia, que estão pautados na evolução de uma internacionalização baseada na mobilidade acadêmica, para a construção de projetos cooperativos em âmbito internacional; na ampliação no envolvimento e financiamento internacional de pesquisas, incluindo aqui, as possibilidades de

publicação e citação; integração das atividades de internacionalização que possam estar fragmentadas e/ou desconexas, para uma internacionalização integrada (compreensiva) em todos os níveis da instituição.

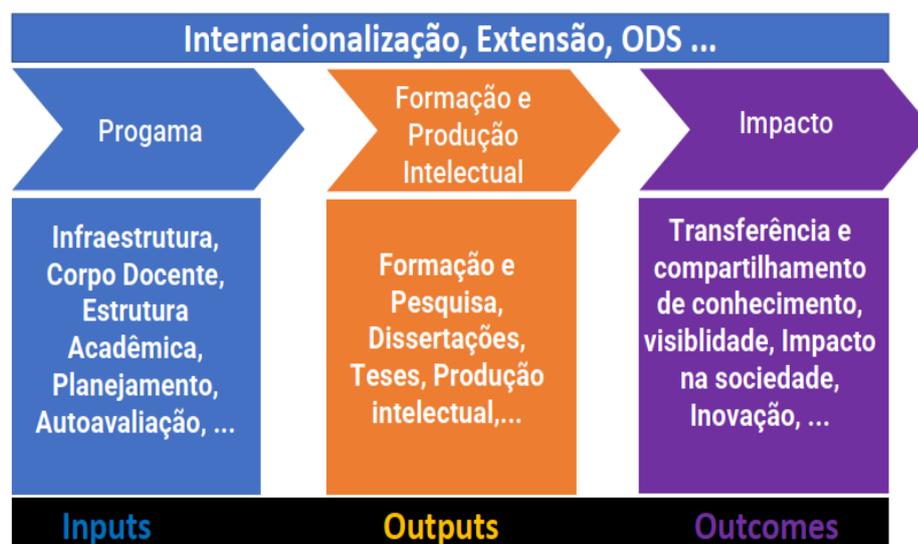
Mais recentemente, no Encontro Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-graduação, ocorrido entre os dias 12 e 14 de novembro de 2024, o Diretor de Avaliação da CAPES, Antônio Gomes de Souza Filho, apresentou os desafios da pós-graduação brasileira. Em sua fala, destacou que a maior incidência de cursos está na faixa da nota 4 (Gráfico 3).

**Gráfico 3** – Notas dos PPGs brasileiros



Fonte: Souza Filho (2024).

Cabe lembrar que a internacionalização é definida pela CAPES, atualmente, como fator crucial para a concessão das notas mais altas (6 e 7) na avaliação dos PPGs. Os instrumentos de avaliação são apresentados na Figura 3.

**Figura 3** – Instrumentos de avaliação CAPES

Fonte: Souza Filho (2024).

Assim, os PPGs são analisados de acordo com as dimensões: internacionalização (Pesquisa, Produção Intelectual, Mobilidade Acadêmica, Ação Institucional); impacto na sociedade; solidariedade e nucleação; interdisciplinaridade; boas práticas; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); e outras dimensões que as áreas possam considerar.

Complementando esses dados, Ângelo Ricardo de Souza (2024), Coordenador da Área de Educação na CAPES, em palestra na “Jornada da internacionalização na educação superior: evidências na AL e EU”, realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em dezembro de 2024, mostra que, na dimensão da internacionalização, no quesito Pesquisa, são analisadas as seguintes ações:

- Desenvolvimento de projetos de pesquisa com financiamento internacional;
- Realização de projetos de pesquisa com equipes internacionais;
- Participação de projetos de pesquisa no exterior.

No quesito Produção Intelectual, são analisadas as ações a seguir:

- Publicações de docentes, discentes ou egressos em veículos de circulação internacional;
- Publicações de docentes, discentes ou egressos em coautoria com pesquisadores estrangeiros;

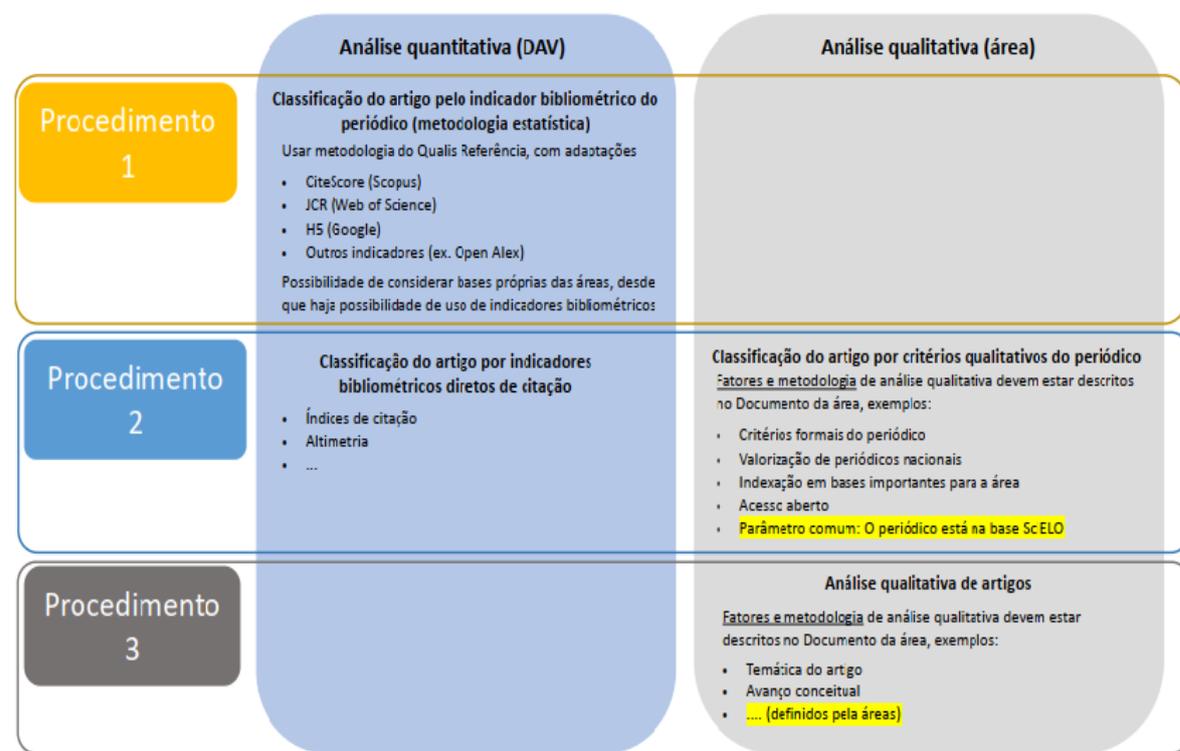
- Produtos envolvendo docentes permanentes e discentes do PPG que sejam resultados do desenvolvimento de projetos de pesquisa em parceria com instituições estrangeiras.

No quesito Mobilidade e Atuação Acadêmica, são avaliadas as ações que seguem:

- Participação de alunos em mestrado ou doutorado sanduíche ou em missão de curta duração;
- Recebimento de alunos estrangeiros de mestrado ou doutorado sanduíche ou missão de curta duração;
- Recebimento de alunos estrangeiros de mestrado ou doutorado pleno (DP);
- Recebimento de estrangeiros em estágio pós-doutoral ou como professor visitante;
- DP em estágio pós-doutoral internacional ou estágio sênior de pesquisa;
- DP que durante o quadriênio desenvolveram atividades acadêmicas no exterior: missão de curta duração, docência, bancas, seminários, comissões, processos seletivos, etc.;
- Participação de DP, discentes ou egressos na organização de eventos internacionais;
- Participação de DP, discentes ou egressos na editoria de periódicos internacionais;
- Participação de DP, discentes ou egressos na coordenação de associações ou redes internacionais de pesquisadores (Souza, 2024).

Quanto à produção intelectual, Souza Filho (2024) ainda destacou o novo formato de classificação dos artigos (Figura 4).

**Figura 4** – Nova classificação dos artigos pela CAPES



Fonte: Souza Filho (2024, grifo do autor).

Serão analisados tanto o periódico quanto o próprio artigo. A nova classificação apresenta três procedimentos de análise, e estes serão qualitativos (indicador bibliométrico, altimetria, índice de citações) e quantitativos (temática do artigo, avanço conceitual apresentado).

Dessa forma, a fala do diretor de avaliação vem corroborar com a afirmativa de que a internacionalização deve colaborar para a qualificação dos PPGs brasileiros, e pode contribuir, a partir do desenvolvimento de pesquisas estabelecidas com parcerias internacionais, para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia nacionais.

### **3 O CURRÍCULO E SUAS TEORIAS**

Sendo o currículo um objeto de estudo do campo científico Educação, pode ser caracterizado como espaço de lutas e disputas pela autoridade científica (Bourdieu, 1983). Dessa forma, o conceito de currículo, segundo Lopes e Macedo (2011), é historicamente localizado e sempre parcial, na medida em que está comprometido com interesses e disputas de determinados grupos.

A seção a seguir analisa o conceito de currículo, suas características, os princípios em que as teorias se baseiam para decidirem quais conhecimentos devem compor o currículo, e de que forma buscam legitimar porque determinados conhecimentos e não outros foram selecionados. Também verifica o papel das teorias do currículo na formação de sujeitos socialmente emancipados, e como a Internacionalização do Currículo (IoC) pode contribuir nesse processo, a partir do desenvolvimento de habilidades que instrumentalizam os sujeitos a transitar em uma sociedade multicultural.

#### **3.1 O que é currículo?**

O significado de currículo passou por diferentes abordagens no decorrer do tempo. Na modernidade, teve, primeiramente, sua definição ligada às questões de organização e método de ensino e, mais tarde, passou a conectar-se às questões culturais, políticas e subjetivas. Dessa forma, a conceituação de currículo é norteadas por pressupostos que definem o indivíduo a ser formado e o tipo de conhecimento a ser ensinado em dada sociedade, visando à formação do homem ideal (Fernandes, 2014).

Em âmbito geral, Sacristán (2013, p. 16) compreende currículo como o percurso para “construir a carreira do estudante, e de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo”. O autor completa que é “a seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (Sacristán, 2013, p. 17).

O conceito de currículo é complexo e multifacetado. Pacheco (2009, p. 48) ressalta que ele pode ser concebido como “rol de conteúdos escolares, matriz curricular, programas de ensino, ações práticas no contexto escolar e a todos esses fatores em conjunto”. Já Ribeiro (1990, p. 17) conceitua currículo como “um plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos”.

Além de determinar os conteúdos, o currículo determina os níveis e tipos de exigências para os sucessivos graus e, também, estabelece o tempo escolar. Esses elementos configuram o desenvolvimento escolar e o que convencionou-se chamar de progresso da escolaridade do indivíduo (Sacristán, 2013).

O conhecimento é construído a partir dos conteúdos, mas, no contexto escolar, há a coexistência de diferentes formas de aprendizagem. Assim, a literatura apresenta três aspectos do currículo: o formal, o real e o oculto. Para Libâneo, Oliveira e Toshii (2003, p. 363),

O currículo formal, ou oficial é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. [...] O currículo real é aquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos. [...] O currículo oculto refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e dos significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar – ou seja, das práticas e das experiências compartilhadas em sala e aula. É chamado de oculto porque não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem.

De acordo com Leask (2015), é igualmente útil considerar o currículo sob os aspectos de seus elementos formais, informais e ocultos. Por currículo formal, entende-se o conjunto de disciplinas e o cronograma organizado e planejado de experiências e atividades que os estudantes devem realizar como parte de seu programa de graduação. O currículo informal, por sua vez, engloba os diversos serviços de apoio, atividades e opções adicionais organizadas pela universidade, os quais não são avaliados e não integram o currículo formal, mas que podem, ainda assim, fornecer suporte ao aprendizado formal. Esse currículo inclui programas formais de mentoria, sessões de estudo assistidas por pares e atividades sociais organizadas. Já o currículo oculto refere-se às diversas mensagens não intencionais, implícitas e ocultas, que são enviadas aos estudantes – mensagens que, muitas vezes, sequer percebe-se que estão sendo transmitidas. Por exemplo, a seleção de livros didáticos pode enviar uma mensagem “oculta” sobre quais conhecimentos são valorizados nesse currículo e, por consequência, quais não o são. Mensagens ocultas também emergem no contexto do currículo informal quando, por exemplo, se exige que todos os estudantes internacionais realizem um treinamento de habilidades interculturais antes do início das aulas, mas não se exige o mesmo dos estudantes nacionais.

Cabe salientar que, a partir do exposto, entre o conhecimento planejado e o conhecimento “adquirido”, há aspectos de ordem distintas que influenciam a construção do

conhecimento. As elaborações subjetivas, tanto do professor ao ensinar quanto do estudante ao aprender, e o contexto social em que ambos se situam, influenciam o resultado da aprendizagem (Libâneo; Oliveira; Toshi, 2003; Sacristán, 2013).

Nesse sentido, Silva (2010) afirma que o currículo, ao provocar e receber ações e efeitos nos/dos sujeitos, pode ser um elemento de transformação e constituição de identidade. O conhecimento significativo deve ser capaz de “ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos, passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola” (Lopes; Macedo, 2011, p. 74).

Sob esse ponto de vista, o currículo possibilita a construção de identidade, o agir com autonomia e a incorporação da diversidade. Esses valores baseiam o sentimento de pertencimento e o desenvolvimento da responsabilidade, o que possibilita a inserção cidadã do indivíduo nas esferas sociais e produtivas da sociedade (São Paulo, 2011).

Na concepção da internacionalização da educação, Leask (2021) destaca que há um novo paradigma emergindo em relação à concepção de currículo. Ela elenca seis características desse novo paradigma:

**O currículo como um sistema:** fundamenta-se na percepção de que o currículo funciona como um conjunto de componentes interligados, que podem limitar ou expandir o aprendizado e sua contribuição para a comunidade. As perspectivas fragmentadas pelo pensamento disciplinar, limitadas a projetos e cursos individuais, limitam o potencial que pode ser obtido ao considerar o currículo como um sistema com três dimensões identificadas por currículo formal, informal e oculto. Como já mencionado anteriormente nesta tese, o currículo formal é o conteúdo descrito no programa de estudos, bem como o calendário ordenado e planejado de experiências e atividades que os alunos devem realizar. O currículo informal inclui a aprendizagem que ocorre fora da sala de aula, e são atividades geralmente opcionais e não avaliadas, embora possam apoiar a aprendizagem avaliada no currículo formal. Já o currículo oculto compreende as diversas mensagens não intencionais, implícitas e ocultas que são comunicadas, tanto nos currículos formais como nos informais.

**Para todos os estudantes como cidadãos globais:** considera um currículo internacional e/ou intercultural que oferta oportunidades para que todos os estudantes desenvolvam uma mentalidade global, que compreendam as desigualdades no mundo e desenvolvam o entendimento de sua responsabilidade social, tanto local como globalmente. Um currículo que forme cidadãos globais conscientes deve também considerar a complexa, contestada e dinâmica natureza do saber, assegurando que o programa e os cursos abranjam a mais ampla variedade possível de conhecimento.

**Currículo descolonizado e cognitivamente justo:** requer a inclusão de espaço para os estudantes examinarem criticamente os paradigmas de conhecimento dominantes, os seus pontos fortes e fracos, para que não se baseiem exclusivamente em visões estreitas do mundo, resultantes, em grande parte, do modelo de distribuição de poder em nível mundial.

**Primeiro o intercultural, depois o internacional:** os elementos interculturais e internacionais do currículo têm tradicionalmente estado lado a lado. Até recentemente, a orientação internacional dominou a orientação intercultural, ocupando o primeiro lugar. No entanto, há sinais de que essa ênfase está mudando, com a interculturalidade assumindo maior importância, como resultado de um foco crescente na internacionalização do currículo para todos os estudantes em suas instituições de origem.

**Aprendizagem ativa:** a aprendizagem ativa, seja nas salas de aula, em outros *campi* universitários, nas comunidades locais ou no estrangeiro, é cada vez mais reconhecida como o núcleo de um currículo internacionalizado para os estudantes. A aprendizagem ativa, isto é, a utilização de pedagogias que garantem que os alunos estejam ativamente ou experiencialmente envolvidos no processo de aprendizagem, tem demonstrado aumentar a sua motivação e envolvimento, desenvolver competências de pensamento crítico e promover a aprendizagem profunda.

**Um processo contínuo, planejado e intencional:** o desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes internacionais e interculturais para internacionalizar o currículo de um programa requer um planejamento intencional e uma revisão contínua do impacto dos resultados da aprendizagem dos alunos. O desenvolvimento de competências, como a capacidade linguística e a competência intercultural, poderá exigir a sua integração em vários cursos e níveis. Também, pode ser necessário implementar uma série de estratégias que ajudem todos os alunos a alcançarem os resultados de aprendizagem desejados no final do programa.

Conclui-se, assim, que a construção do currículo sofre influência de diferentes abordagens. Portanto, sua definição está intimamente ligada à perspectiva adotada por um ou mais teóricos no decorrer da história. Na seção a seguir, essas abordagens serão discutidas a partir das diferentes teorias curriculares.

### **3.2 O currículo historicamente construído: do tradicional ao crítico**

Apresenta-se, nesta seção, uma revisão das diferentes perspectivas assumidas ao longo da história nas distintas teorias curriculares. Foram várias as influências que implicaram nas

propostas de currículo. As teorias, ao decidirem quais conhecimentos devem compor o currículo, buscam legitimar porque “esses” conhecimentos e não “aqueles” foram selecionados (Silva, 2010). A literatura classifica as teorias do currículo como: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Neste trabalho, procurou-se estudar as teorias tradicionais e as críticas, por considerá-las mais abrangentes. Desse modo, as teorias pós-críticas não serão aqui discutidas.

As teorias chamadas tradicionais ou jesuíticas operavam com o princípio de que os conteúdos/disciplinas desenvolviam certas faculdades mentais, como o raciocínio lógico e a ampliação da memória. Os conteúdos eram fragmentados e segmentados sequencialmente. Era centrado no professor como transmissor do conhecimento, e cabia ao aluno apenas recebê-lo passivamente. Com o início da industrialização, por volta dos anos 1920, a escola ganhou novas responsabilidades, necessitando responder às demandas geradas pelas mudanças econômicas e sociais da época. Os conteúdos, naquele momento, precisavam ser úteis e formar mão de obra necessária às ocupações profissionais (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2010; Sacristán, 2013).

Nessa fase, destaca-se o trabalho de John Franklin Bobbitt (1876-1956), que preconizava que a escola deveria funcionar como qualquer empresa, alicerçada na eficiência. Baseado nos princípios da administração científica de Frederick Taylor (1856-1915), Bobbitt considerava que a escola tinha como função “preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa” (Lopes; Macedo, 2011, p. 22). Partindo da identificação de componentes que constituíam as grandes áreas da atividade humana, compunha-se um programa de treinamento com o objetivo de desenvolver habilidades para o desempenho satisfatório dessas atividades. A organização e a padronização eram os conceitos basilares para o desenvolvimento do currículo (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2010).

No mesmo período, uma corrente considerada mais progressista, liderada por John Dewey (1859-1952), caracteriza a educação como “um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática” (Lopes; Macedo, 2011, p. 23). O progressivismo preocupa-se mais com a construção da democracia do que com o funcionamento da economia. Nessa corrente, o foco principal da educação era formar indivíduos capazes de atuar na busca de solução para os problemas sociais. Esses princípios influenciaram as reformas educacionais ocorridas na década de 1920 no Brasil (Lopes; Macedo, 2011; Silva; Boutin, 2015).

A corrente chamada Escola Nova foi um movimento que, partindo da crítica à pedagogia tradicional, preocupou-se com a reformulação do ensino, propondo uma teoria centrada na criança (Lopes; Macedo, 2011; Silva; Boutin, 2015).

Porém, o modelo que consolidou o pensamento de Bobbitt foi o desenvolvido por Ralph Tyler (1902-1994), em que tratava das questões relacionadas à seleção e organização das experiências de aprendizagem. Nessa abordagem, o procedimento da atividade educacional se dá em quatro etapas: “definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino, e avaliação do currículo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 25). Foi esse modelo que estabeleceu um vínculo entre currículo e avaliação do rendimento dos alunos. O modelo é seguido, ainda hoje, no processo de elaboração dos currículos. Nesses modelos educacionais tradicionais, o currículo apresenta uma característica prescritiva, tendo o planejamento “segundo critérios objetivos e científicos” (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2010). Para Lopes e Macedo (2011), as teorias tradicionais são criticadas por considerarem a escola como mecanismo de controle social.

Os movimentos sociais, ocorridos na década de 1960, com um viés de contracultura, traziam consigo a crítica de que a escola era considerada opressora, castradora, violenta e irrelevante. A partir de então, irromperam livros, teorizações e ensaios, nos quais se questionava a estrutura educacional tradicional em diversos locais do globo terrestre. Surgem, assim, as teorias críticas do currículo, que proporcionaram uma total inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, questionando os pressupostos dos arranjos educacionais e sociais vigentes. São teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Nelas se desenvolvem conceitos que permitem conhecer o que o currículo faz e não como fazer o currículo (Silva, 2010).

Louis Althusser (1918-1990), em sua obra *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*, argumenta que “a educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas ideias sobre o mundo social, garantindo assim a reprodução da estrutura social existente” (Silva, 2010, p. 21). Com a conexão entre educação e ideologia, Althusser contribuiu para as posteriores teorias críticas do currículo, que centralizam nessa conexão suas ideias. Segundo ele, a ideologia inclina a classe social dos subordinados à “submissão e obediência”, enquanto a classe dominante aprende a “controlar e dominar”, caracterizando os arranjos sociais existentes, transmitidos pela escola como “bons e desejáveis” (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2010).

Na década de 1970, na teoria crítica do currículo, vemos surgir uma nova corrente de pensamento: os reconceptualistas, que, no caso do currículo, tentavam identificar e, assim, eliminar os aspectos que contribuíam para restringir a liberdade dos indivíduos e dos grupos sociais (Moreira; Silva, 2005, p. 14). Os reconceptualistas formavam dois blocos: os

neomarxistas e os humanistas. Os primeiros, “enfaticavam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo”, enquanto os últimos enfatizavam “os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares” (Silva, 2010, p. 38). Ambas as perspectivas desafiavam os modelos técnicos dominantes. Porém, a vertente neomarxista afastou-se por considerar o movimento um “recoo ao pessoal, ao narcisístico e ao subjetivo”, e, por fim, o rótulo de reconceptualista ficou limitado às concepções humanistas baseadas na fenomenologia, hermenêutica e autobiografia, cujo representante é William Pinar (nascido em 1947) (Silva, 2010).

Silva (2010) coloca, ainda, Michael Apple (nascido em 1942) como crítico neomarxista às teorias tradicionais e ao papel ideológico do currículo. De acordo com, ele a análise crítica do currículo de Apple foi muito influente nesse campo em décadas posteriores. Moreira e Silva (2005) afirmam que “As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas, são intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem – uma vez que assim se reconheça – as escolhas profundamente pessoais [...]” (Moreira; Silva, 2005, p. 41).

Com relação ao tema, Apple (1994, p. 59) faz a seguinte consideração,

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Já sobre Henry Giroux (nascido em 1943), Silva (2010, p. 52) comenta que este inclina-se à produção teórica da Escola de Frankfurt, “com sua ênfase na dinâmica cultural e na crítica da razão iluminista e da racionalidade técnica”. O autor completa, destacando que “é através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle” (Silva, 2010, p. 54).

Ainda, no que diz respeito às relações de poder difundidas por intermédio do currículo Giroux, Silva (2010, p. 56) alerta que:

o currículo é um local onde ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade.

Sacristán (2013, p. 25), por sua vez, reflete sobre a importância do desenvolvimento da criticidade e o respeito ao outro, a partir de um currículo que possa:

Consolidar no aluno princípios de racionalidade na percepção do mundo, em suas relações com os demais e em suas atuações. Torná-los conscientes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar à sua valorização também como “sua”, à valorização de cada grupo, cultura, país, estilo de vida, etc. Capacitá-los para a tomada democrática de decisões.

Giroux (1997, p. 161) pondera acerca da importância do currículo na formação de sujeitos capazes de compreender e modificar seu papel nas relações sociais:

isso significa fornecer aos estudantes os instrumentos críticos que precisarão para compreender e desmantelar a racionalização crônica de práticas sociais prejudiciais, e ao mesmo tempo apropriar-se do conhecimento e das habilidades que precisam para repensar o projeto de emancipação humana. Em segundo lugar, os intelectuais transformadores devem engajar-se ativamente em projetos que os estimulem a abordar seu próprio papel crítico na produção e legitimação das relações sociais.

Silva (2010, p. 34) assinala que “para Bourdieu e Passeron a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida”. O autor complementa, explicando que, “do ponto de vista marxista, [...], a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa apenas refletia a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe” (Silva, 2010, p. 38).

A título de síntese, o Quadro 10, apresenta os autores das teorias críticas estudados nesta tese, suas perspectivas e os conceitos que as delinearam.

**Quadro 10** – Síntese das teorias críticas do currículo

| Principais Autores                     | Período | Princípios                                       | Conceitos  |
|--|---------|--|--|
| John Dewey                             | 1902    | Democracia;<br>Desigualdades sociais             | Planejamento curricular;<br>Interesses;<br>Experiências      |
| Franklin Bobbitt                       | 1918    | Escolarização de massas;<br>Visão tecnicista     | Padronização;<br>Eficiência                                  |
| Ralph Tyler                            | 1949    | Visão tecnicista                                 | Organização;<br>Desenvolvimento                              |
| Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron | 1970    | Crítica cultural                                 | Reprodução Cultural  |
| Louis Althusser                        | 1970    | Crítica à ideologia                              | Aparelhos ideológicos:<br>religião, mídia, escola e família. |
| William Pinar                          | 1976    | Fenomenologia;<br>Hermenêutica;<br>Autobiografia | Reconceptualização;<br>Subjetividade;<br>Individualismo      |
| Michel Applel                          | 1979    | Hegemonia cultural                               | Seleção dos conhecimentos                                    |
| Henry Giroux                           | 1981    | Política cultural                                | Resistência;<br>Emancipação;<br>Libertação                   |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Tendo em vista a linha do pensamento das teorias críticas do currículo, é possível, por meio de um diálogo afirmativo, tornar o conhecimento uma das formas pelas quais é possível transformar os sujeitos em cidadãos críticos e conscientes de seu papel no mundo e de sua capacidade de influenciar as relações de poder.

Seguindo na direção de um currículo transformador e emancipatório, encontramos o pensamento de Theodore Adorno (1903-1969), que discute a respeito de educação e emancipação. Para Adorno (1995), a educação deve, além de impedir o retorno à barbárie, ser baseada em autonomia, racionalidade e conduzir à emancipação. Ele critica a “indústria cultural”, por prejudicar a possibilidade de o indivíduo agir com autonomia. Apresenta uma concepção de educação que deixa de ser mera transmissão de conhecimento, para tornar-se a produção de uma consciência verdadeira (Adorno, 1995). A emancipação, para Adorno (1995, p. 168), parte do pensamento de Immanuel Kant (1724-1804), de que o indivíduo “tem que se libertar de sua auto inculpável minoridade”, e que ele apenas conseguiria atingir esse objetivo por meio do esclarecimento. Esclarecer-se conduziria, portanto, o sujeito a um comportamento autônomo e livre da minoridade intelectual dependente. Para esses filósofos, o homem só consegue vencer sua minoridade intelectual a partir da experiência e da reflexão.

Adorno (1995, p. 141-143) considera que “ideias exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada [...] permanecem sendo coletivista-reacionária”, salientando, ainda, que “a educação seria imponente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”. Ao criticar a Universidade como mecanismo de controle da ciência, e ao defender que emancipação depende de uma sociedade livre, preconiza, de certa forma, a elaboração de um currículo que insere o indivíduo no mundo como sujeito atuante na transformação da sociedade. Ele também afirma, que na literatura pedagógica

[...] não se encontra esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação [...], “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (Adorno, 1995, p. 182).

A partir da concepção de uma educação emancipadora, propiciada por um currículo que possibilite o desenvolvimento de indivíduos politicamente engajados no seu fazer cotidiano, e preparados para relacionar-se em uma sociedade cultural e socialmente diversa, e que não estão mais restritos ao espaço geográfico, é que se vislumbra a contribuição que a Internacionalização do Currículo pode oferecer.

Corroborando com essas teorias, Clifford (2016) acredita que a educação deve ajudar o educando a desenvolver o seu próprio discernimento moral e senso de responsabilidade social. A autora considera que promover uma educação voltada para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, em que os recursos são usados de forma justa e sustentável para a melhoria da vida de todos, desafia as disciplinas a trabalharem com um currículo transformador e inclusivo. Ela aponta, também, que essa mudança contesta visões e suposições tradicionais, permitindo aos estudantes acessarem uma perspectiva não dominante, incentivando novas formas de pensar.

Assim como as Teorias Críticas do Currículo, que preconizam uma educação emancipatória, crítica, e que desenvolva a consciência do papel do sujeito na sociedade, a educação, no âmbito da internacionalização, deve preparar os sujeitos para a abertura à diversidade cultural, o respeito a outras formas de pensar e agir e à sustentabilidade. São nesses princípios que as Teorias Críticas do Currículo e a Internacionalização do Currículo (IoC) têm sua interseção, culminando em objetivos comuns.

**Quadro 11** – Interseção entre as Teorias Críticas do Currículo e a IoC

| <b>Princípios das Teorias Críticas do Currículo</b> | <b>Princípios da Internacionalização do Currículo</b> |
|---|---|
| Relatividade da própria cultura                     | Interculturalidade                                    |
| Consciência da complexidade do mundo                | Convivência pacífica e tolerância                     |
| Respeito ao outro                                   | Respeito à diversidade                                |
| Contra-hegemonia                                    | Emancipação   |
| Criticidade   | Criticidade   |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Proporcionar o contato do estudante com outros indivíduos e culturas é uma característica da Internacionalização em Casa, cujo principal atributo é a Internacionalização do Currículo. A Internacionalização do Currículo, por sua vez, capacita o estudante a conviver com as diferentes realidades de uma sociedade multicultural, e contribui para a formação de um sujeito capaz de coexistir de forma respeitosa e harmoniosa com as diversidades, ampliando sua visão de mundo. A seção a seguir trata dos conceitos, características e práticas da Internacionalização em Casa e da Internacionalização do Currículo.

## 4 A INTERNACIONALIZAÇÃO CONDUZIDA NO PRÓPRIO *CAMPUS*

Na atualidade, a necessidade de formar um indivíduo preparado para atuar em uma sociedade globalizada e multicultural coloca a internacionalização em uma posição estratégica. A necessidade de desenvolver as habilidades necessárias para que o indivíduo possa atuar nesse contexto, demanda que as IES estabeleçam um planejamento adequado de como propiciar uma formação apropriada, que contemple todos os estudantes. A internacionalização em casa, por intermédio da internacionalização do currículo, é uma das respostas a essas exigências.

### 4.1 Internacionalização em Casa – IaH

A noção sobre como favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências interculturais aos estudantes no seu próprio *campus* foi apresentada por Bengt Nilsson, no Fórum da Primavera, do *European Association for International Education* (EAIE), em 1999. Nilsson discutiu sobre a melhor forma de oportunizar para aqueles estudantes que não fazem mobilidade uma percepção acerca dos diferentes países e culturas, além do desenvolvimento da capacidade de respeitar os outros e compreender as diferentes maneiras de viver e ver o mundo (Marcelino; Lauxen, 2021).

Wächter (2000) afirma que essa inquietação teve origem quando o programa europeu ERASMUS<sup>5</sup> acrescentou ao seu eixo de trabalho instrumentos para atender às necessidades dos alunos que não faziam mobilidade estudantil internacional, visto que nem 10% dessa população educacional deslocava-se para estudos no estrangeiro. Gerou-se, dessa forma, a concepção da *Internacionalization at Home* – IaH (Internacionalização em Casa).

Ainda para Wächter (2000, p. 6), o conceito de Internacionalização em Casa é “qualquer atividade internacional, excetuando a mobilidade de estudantes e funcionários”. Beelen e Jones (2015, p. 69) incrementam o conceito, ao propor que “é a integração intencional de dimensões internacionais e interculturais, no currículo formal e informal, para todos os alunos dentro de ambientes de aprendizagem domésticos”.

---

<sup>5</sup> O Erasmus (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*) é o programa da União Europeia para a educação, formação, juventude e desporto. Tem como objetivo melhorar a qualidade e fortalecer a dimensão europeia da educação superior, fomentando a cooperação transnacional entre universidades, estimulando a mobilidade na Europa e melhorando a transparência e o pleno reconhecimento acadêmico dos estudos e qualificações em toda a União Europeia. Disponível em: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/about-erasmus/history-funding-and-future>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

Essa discussão tem como foco a equidade na qualidade do ensino e a relevância do ensino superior na sociedade contemporânea. A IaH estabelece uma internacionalização ampla e acessível. Além contemplar os elementos do currículo formal, a IaH deve estar inserida em todas as outras atividades do *campus* destinadas aos estudantes (Gonçalves, 2009). Outra característica apontada pela EAIE é que a internacionalização em casa ocorre também nas interações entre estudantes locais e estudantes e professores internacionais, na escolha de temas de pesquisa com foco internacional, e até no uso inovador da tecnologia digital (EAIE – Expert Communities<sup>6</sup>).

O desenvolvimento tecnológico contribuiu sobremaneira para o aperfeiçoamento da IaH. Ele facilitou o contato online, a colaboração entre instituições de diferentes países e conectou o estudante ao mundo inteiro. Assim, Beelen e Jones (2015, p. 64) elencam uma variedade de outras estratégias que podem ser usadas, independentemente da presença de alunos estrangeiros no *campus*, particularmente a “literatura internacional comparativa, debates com palestrantes da comunidade de grupos culturais locais ou empresas internacionais, palestrantes convidados de universidades parceiras internacionais, estudos de caso e práticas [...]”. Os autores consideram que a internacionalização em casa não requer a presença de estudantes internacionais no *campus*, embora isso possa ser um benefício.

Apesar da presença de alunos internacionais não ser o foco das IaH, esse fator contribui para o desenvolvimento de algumas das habilidades necessárias para se atuar em uma sociedade intercultural. De acordo com Beelen (2007), quando há a presença de estudantes internacionais envolvidos na rotina da vida universitária, os estudantes da própria universidade são também afetados, pois há a possibilidade de interagir de modo mais efetivo com diferentes culturas e costumes, representadas por aqueles estudantes.

Assim, é necessário que ações estratégicas sejam articuladas para receber estudantes estrangeiros na instituição. Beelen (2007) destaca algumas delas: fornecer informações claras, atualizadas e de fácil acesso, tanto antes como depois da chegada dos alunos; fornecer boas instalações de alojamento; tornar todas as instalações e serviços, como bibliotecas, instalações esportivas, *software* e conselheiros estudantis, disponíveis para os alunos que estão chegando; ter regras e regulamentos disponíveis em uma língua que os alunos que chegam falam; ter um

---

<sup>6</sup> Fundada em 1989, a EAIE (*European Association for International Education*) é um reconhecido centro europeu de competências, redes e recursos na internacionalização do ensino superior. Organização sem fins lucrativos que atende pessoas ativamente envolvidas na internacionalização de suas instituições, por meio de uma combinação de treinamento, conferências e aquisição e compartilhamento de conhecimento. Disponível em: <https://www.eaie.org/community/expert-communities/internationalisation-home.html>. Acesso em: 14 de junho 2024..

sistema de mentores de alunos; ter tutores para os alunos que chegam; organizar oportunidades para os estudantes que entram e os que saem em mobilidade para se encontrarem socialmente; e ter estudantes internacionais como membros de órgãos de representação estudantil, conselhos de exames e outros órgãos que governam a universidade, o corpo docente ou o departamento.

Não há somente uma estratégia para a implementação da IaH, porém, ela não pode ser confundida com ações isoladas. Beelen (2018)<sup>7</sup> afirma que há sete equívocos em relação à Internacionalização em Casa: 1) a IaH significa ensino em inglês; 2) estudantes internacionais são necessários para internacionalizar o ensino e a aprendizagem; 3) a IaH é a “segunda melhor” opção para alunos que não podem fazer mobilidade; 4) a IaH serve para preparar estudantes para a mobilidade; 5) o principal objetivo do IaH é acomodar estudantes internacionais; 6) oferecer disciplinas eletivas internacionalizadas para um número reduzido de alunos é a mesma coisa que IaH; 7) a IaH é responsabilidade exclusiva do Escritório de Relações Internacionais da instituição.

Nessa perspectiva, não é necessário que as disciplinas sejam ministradas em outra língua. Contudo, deve-se ter em mente que os alunos precisam desenvolver suas habilidades linguísticas e, portanto, uma política linguística apropriada deve ser implementada para o bom desenvolvimento da IaH.

Há outras estratégias para a efetivação da IaH. Hanson e Johnson (2009) sugerem as seguintes ações: inclusão da dimensão internacional no currículo; abordagens interdisciplinares nos conteúdos curriculares; ênfase na aprendizagem ativa e experiencial; interação das atividades curriculares com as atividades internacionais, que ocorrem no *campus*; bibliografia e leitura de materiais de diversas proveniências para análises comparativas; expansão do conhecimento transmitido/valorizado de outros países ou de culturas diferentes da local; reflexões sobre a própria cultura e sua influência no modo de se pensar.

Apesar dos esforços que as IES vêm fazendo, existem alguns obstáculos nesse percurso que impedem ou dificultam o avanço da internacionalização, mais ainda da IaH. Dentre eles, ressaltam-se o interesse limitado do corpo docente, a pouca experiência do corpo funcional e a falta de domínio de um outro idioma. Dessa forma, destaca-se, com especial ênfase, o papel do professor em uma sala de aula internacional. Ele deve possuir conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para esse fim. No entanto, a preparação e os treinamentos desses

---

<sup>7</sup> Entrevista do Dr. Jos Beelen, concedida em março de 2018 para *The Hague University of Applied Sciences*. Disponível em: [https://www.thehagueuniversity.com/docs/default-source/documentenonderzoek/lectoraten/global-learning/interview-jos-beelen.pdf?sfvrsn=2e74cdc\\_447](https://www.thehagueuniversity.com/docs/default-source/documentenonderzoek/lectoraten/global-learning/interview-jos-beelen.pdf?sfvrsn=2e74cdc_447). Acesso em: 10 de setembro de 2023.

profissionais são fundamentais para o bom desenvolvimento do processo de internacionalização (Beelen, 2007).

Como foi dito anteriormente, o principal foco da IaH são os estudantes domésticos. Assim sendo, ela não deve ficar limitada a algumas disciplinas, e sim, permear todo o programa de estudo dos cursos oferecidos. E para alcançar esse propósito, se faz pertinente uma abordagem em nível institucional. Visando esse objetivo, foi instituído o projeto *Approaches and Tools for IaH – ATIAH*, que é uma ação financiada pelo ERASMUS+ (2016-2018). Esse projeto multilateral é realizado por um consórcio de três instituições europeias: a Universidade de Newcastle (Reino Unido); a Universidade de Bolonha (Itália); e a Universidade Católica de Leuven (Bélgica). Tem como objetivo desenvolver abordagens e ferramentas para apoiar instituições, colaboradores e estudantes – especialmente a maioria que não faz mobilidade presencial – a desenvolver as habilidades e as competências necessárias para atuar com sucesso em um ambiente internacional (ATIAH, 2018a).

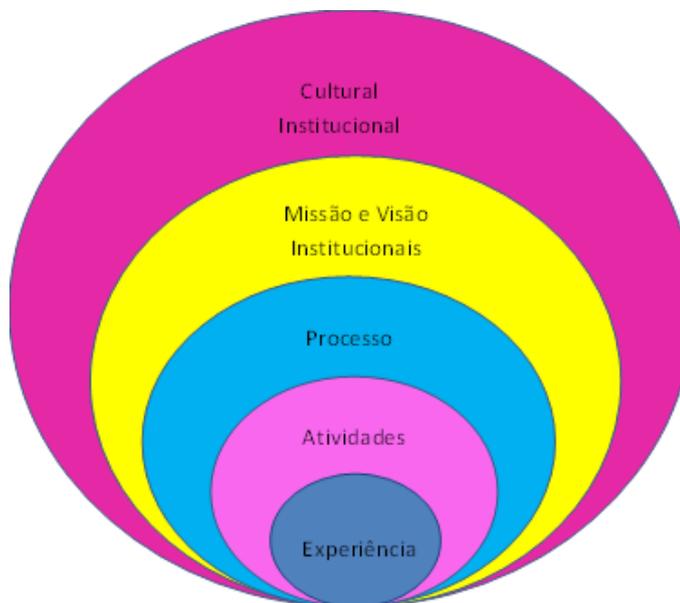
O projeto constituiu-se de três fases de elaboração. Na primeira fase, as três instituições parceiras realizaram uma série de atividades, com o intuito de obter uma visão multifacetada das práticas de IaH conduzidas nas IES europeias. Nessa fase, foram conduzidos uma revisão de literatura, um questionário para estudantes e funcionários de toda a Europa (342 respostas) e uma série de auditorias internas e grupos focais (74 participantes), com uma variedade de participantes-chave.

Como resultado das três etapas de coleta de dados, foram desenvolvidas as seguintes ferramentas: 1) uma ferramenta de autoavaliação para universidades que buscam comparar suas práticas de IaH; 2) uma estrutura curricular para uma “internacionalização de sua experiência universitária”; 3) uma estrutura de evidências para acompanhar e comunicar os avanços na IaH.

A ferramenta de autoavaliação foi desenvolvida para:

- Estabelecer a extensão das práticas de IaH em suas instituições e identificar áreas de força e áreas nas quais indivíduos (por exemplo, professores, administradores, líderes) ou instituições gostariam de definir metas para o futuro;
- Identificar as melhores práticas a serem adotadas e/ou compartilhadas.

Já a estrutura curricular pode ser empregada como uma ferramenta de reflexão e debate, para construir e organizar um módulo específico, bem como para desenvolver, implementar e revisar o currículo mais amplo. Além disso, é capaz de aprimorar uma abordagem integral à IaH (Figura 5), e influenciar a cultura adotada pelas Instituições de Ensino Superior em sua visão e missão.

**Figura 5** – Estrutura curricular dinâmica

Fonte: ATIAH (2018b, p. 3, tradução nossa).

Nesse modelo, a cultura institucional engloba os valores, os comportamentos e as crenças que influenciam o ambiente social e psicológico peculiar de cada universidade, bem como a vivência dos estudantes e colaboradores. São muitos os fatores que influenciam a cultura institucional, dentre eles, os contextos demográficos, políticos, religiosos e educacionais em que a instituição opera.

Segundo o projeto, a “visão de uma instituição de ensino superior informa a concepção e execução do currículo. A missão é como uma organização (educacional) coloca esta visão em prática” (ATIAH, 2018b, p. 5). A missão envolve valores. Valores fortes e claramente articulados desempenham um papel fundamental na criação de uma cultura positiva em qualquer organização. E, nesse caso, a IaH pode ser uma estratégia para chegar a essa missão.

O processo de IaH implica desenvolver, implementar e monitorizar, não só o currículo em si, mas também os demais elementos que atuam como influenciadores para poder alterá-los e melhorá-los. As atividades consistem em curriculares e extracurriculares, desenvolvidas para garantir que todos os alunos e funcionários possam ter uma experiência universitária internacionalizada significativa. Elas devem promover a aprendizagem formal e não formal e conduzir ao desenvolvimento de competências e/ou aptidões relevantes a todos os estudantes.

Já as experiências são pessoais e ocorrem de maneira particular para cada estudante. Nesse aspecto, o valor das experiências não se encontra, portanto, na atividade em si, mas no

seu efeito sobre cada indivíduo. A combinação do desenvolvimento do conhecimento, de competências e atitudes internacionais e interculturais define a experiência individual da IaH.

No que se refere à estrutura de evidências, o projeto aponta que ela tem como objetivo apoiar administradores e desenvolvedores de currículo na concepção de um módulo de “internacionalização de sua experiência universitária” (ATIAH, 2018b, p. 01). Ela tem, também, outros fins: a) como uma ferramenta para reflexão e discussão sobre as possibilidades de melhorar a aprendizagem de todos os alunos por meio de um currículo internacionalizado e/ou a apoiar e facilitar o diálogo em torno do desenvolvimento e revisão curricular; b) para construir e organizar um módulo curricular específico, para desenvolver, implementar e revisar o currículo mais amplo que expandirá competências interculturais e perspectivas globais em seus alunos, contribuindo, assim, para se tornarem indivíduos autossuficientes, preparados para ter sucesso em um mundo diversificado e em constante mudança; c) para aprimorar uma abordagem holística de IaH e influenciar, dessa forma, a cultura, a visão e a missão de uma IES, e assim apoiar as universidades a incorporar uma dimensão global no desenho e conteúdo do currículo, e oferecer uma forma de avaliação comparativa, ou de demonstrar o desempenho, permite uma abordagem da IaH em toda a organização e oferece a possibilidade de engajar diferentes grupos de partes interessadas (ATIAH, 2018b).

A estrutura de evidências apresenta seis dimensões a serem observadas (Quadro 12):

**Quadro 12** – Descrição das dimensões da estrutura de evidências

| ESCOPO                                     | DEFINIÇÃO  | INDICADOR   |
|--|--|---|
| Aprendizagem e Reconhecimento Profissional | Envolve oportunidades de treinamento, orientação e aprendizagem profissional para funcionários e estudantes. É relevante alguma forma de reconhecimento pelas atividades desenvolvidas.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportunidades de desenvolvimento profissional;</li> <li>• Sistemas de recompensa e reconhecimento (institucional/nacional);</li> <li>• Padrões profissionais.</li> </ul> |
| Estratégias Institucionais                 | Planejamento estratégico institucional para IaH. Envolve um roteiro para sua implementação, juntamente com sistemas de monitoramento e avaliação. Esses sistemas exigem a definição de objetivos explícitos, formas de avaliá-los e comitês diretivos para supervisionar a implementação e o progresso dos planos estratégicos para a IaH. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Missão/visão;</li> <li>• Planos e políticas estratégicas;</li> <li>• Sistemas de monitoramento e avaliação (em nível de sistema);</li> <li>• Comitês gestor.</li> </ul>  |
| Currículo e cocurrículo                    | Atividades curriculares e cocurriculares que promovam a aprendizagem formal e não  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículos e cocurrículos internacionalizados;</li> </ul>  |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | formal de todos os alunos e a levar ao desenvolvimento de competências e/ou habilidades relevantes para IaH.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Validação do desenvolvimento de competências;</li> <li>• Resultados de aprendizagem internacionalizados;</li> <li>• Ambientes de aprendizagem inclusivos;</li> <li>• Tecnologia para atingir a todos os estudantes;</li> <li>• Sistemas de monitoramento e avaliação (em nível individual).</li> </ul> |
| Experiência universitária internacionalizada | Fornecer acesso a uma experiência universitária internacionalizada a todos aqueles que podem se beneficiar dela, incluindo, não apenas todos os alunos, mas também funcionários e membros da comunidade.                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Feedback</i>;</li> <li>• Sistemas de monitoramento e avaliação (em nível individual);</li> <li>• Validação e certificação do desenvolvimento de competências;</li> <li>• Recompensa e reconhecimento.</li> </ul>  |
| Engajamento e influência (interno/externo)   | Envolvimento das comunidades acadêmicas e locais/globais nos planos da IaH.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parcerias e/ou ligações com as comunidades locais e globais;</li> <li>• Abordagem dos desafios sociais;</li> <li>• Políticas de internacionalização orientadas pela comunidade.</li> </ul>   |
| Serviços de apoio                            | Envolvimento de serviços administrativos e de suporte no planejamento estratégico e implementação de IaH envolve a atribuição de responsabilidades entre os serviços institucionais e dar visibilidade aos esforços existentes da IaH | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturas administrativas e de relatórios;</li> <li>• Organizações locais;</li> <li>• “Visibilidade” e sistemas de comunicação.</li> </ul>  |

Fonte: ATIAH (2018a, p. 5).

Desse modo, fica claro que um dos principais componentes que determinam o sucesso da IaH é um currículo internacionalizado. É ele que permite aos alunos, que não fazem mobilidade internacional, adquirirem habilidades interculturais e internacionais em casa. A Internacionalização do Currículo é o tema tratado a seguir.

#### 4.2 Internacionalização do Currículo - IoC

A internacionalização do currículo (IoC) proporciona a adoção de uma perspectiva internacional e intercultural na formação dos profissionais e cidadãos que atuarão em uma sociedade cada vez mais interconectada, multicultural e multilíngue.

Para iniciar a discussão sobre a Internacionalização do Currículo (*Internationalization of the curriculum* – IoC), se faz necessário realizar a distinção entre internacionalização do currículo e currículo internacionalizado. Para Leask (2015), o primeiro termo refere-se ao processo e o segundo ao produto alcançado pelo processo.

Com relação ao processo, Leask (2009, p. 209) afirma que a internacionalização do currículo é “a incorporação do internacional, de dimensões interculturais, e/ou globais no conteúdo do currículo bem como os resultados do aprendizado, tarefas de avaliação, métodos de ensino, e serviços de apoio de um programa de estudo”. Leask (2009, p. 207) considera que “um currículo internacionalizado (produto) vai propositadamente desenvolver as perspectivas internacionais e interculturais (habilidades, conhecimentos e atitudes) de todos os alunos”.

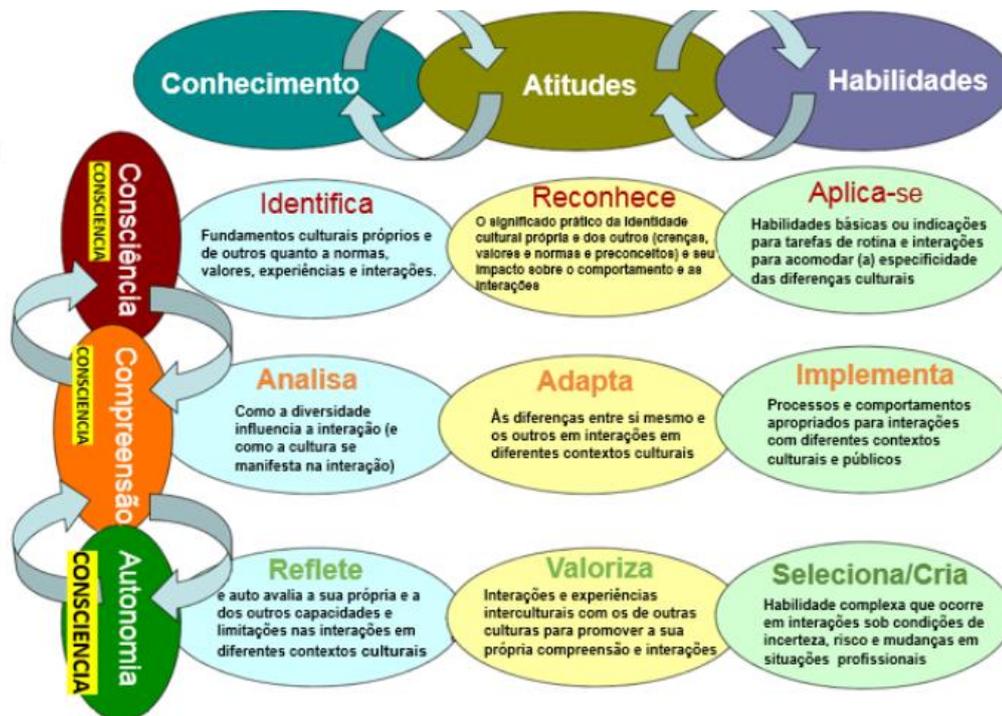
Na perspectiva de Nilson (2000, p. 18), o produto, o currículo internacionalizado, refere-se a “um currículo que oferece conhecimentos e habilidades internacionais e interculturais, com objetivo de preparar estudantes para a performance profissional, social e emocional em um contexto internacional e multicultural”.

Morosini (2018, p. 122), por sua vez, argumenta que um currículo internacionalizado:

[...] prioriza formar um indivíduo que, em um primeiro estágio, o da consciência, se apossa de outras culturas por meio do conhecimento de suas normas, valores e experiências e consegue aplicar na sua rotina. Em um segundo estágio, o da compreensão, afirma que o indivíduo analisa como a diversidade influencia a interação entre sujeitos e busque implementar comportamentos para os diferentes contextos. E, finalmente, em um terceiro nível, o da autonomia, que se fundamenta na identificação e na compreensão da diversidade cultural diversa e proponha uma interação respeitosa com essa cultura para possibilitar o enfrentamento de condições de incerteza e de desenvolvimento profissional.

Essa afirmativa está representada na Figura 6, onde se pode observar que as habilidades que possibilitam ao indivíduo atuar de maneira eficaz no mundo cada vez mais interconectado, são suas competências interculturais.

**Figura 6** – Desenvolvimento de competências interculturais



Fonte: Leask (2015, p. 65, traduzido por Morosini, 2018).

Essas competências são adquiridas ou desenvolvidas a partir da autonomia do sujeito quanto ao seu comportamento em sociedade, constituindo-se em “características cognitivas, afetivas e comportamentais que suportam a interação eficaz e adequada em uma variedade de contextos culturais” (Bennett, 2008, p. 98). Para Walsh (2001, p. 6), competências interculturais, se referem:

[...] às complexas relações entre grupos humanos, conhecimentos e práticas culturais diferentes, partindo do reconhecimento das assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder e das condições institucionais que limitam o 'outro' em se tornar sujeito com identidade, diferença e agência.

Walsh (2009) afirma, ainda, que o conceito de interculturalidade pode ser considerado a partir de três perspectivas: a relacional, a funcional e a crítica. A relacional é a forma mais básica e limitada, consiste na troca entre culturas (entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais diferentes), que podem ocorrer em condições de igualdade ou desigualdade. A funcional reconhece a diversidade e a diferença cultural, e busca promover a inclusão, o diálogo, a convivência e a tolerância. Já a perspectiva crítica é entendida como um processo que se desenha a partir dos sujeitos, opera com a transformação das estruturas, instituições e relações sociais.

As interações interculturais caracterizam a vida moderna e colocam em foco as relações entre pessoas e comunidades de diferentes culturas. A grande diversidade cultural da sociedade contemporânea “nos compromete com o desenvolvimento de habilidades para aceitar a presença de diversos outros e aprender a construir opções de futuro a partir dessa diversa alteridade” (UNESCO, 2017, p. 7). A partir disso, o desenvolvimento de competências interculturais torna-se imprescindível para a formação de indivíduos que possam transitar em ambientes marcados pela crescente diversidade de estilos de vida, culturas, ideias e comportamentos.

Essas competências também são características do chamado *global citizenship* ou cidadão global, que segundo Clifford (2016, p. 15),

[...] são pessoas que tem conhecimento do mundo e competências interculturais desenvolvidas, mas tem também um senso de responsabilidade social. Estas são as pessoas que se envolvem em questões globais, a nível local, nacional ou internacional, e entendem que o mundo é interdependente, que todas as ações que tomamos, todas as decisões que tomamos, afetam outras pessoas.

A partir da crescente atenção dada à formação de um indivíduo com um perfil de cidadão global, a UNESCO direcionou seu interesse pela dimensão globalizante da educação e, assim, promoveu a “Educação para a Cidadania Global” (ECG). Sendo elevada a uma das áreas de trabalho estratégica do Programa de Educação da UNESCO. A ECG resume o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, das quais os estudantes precisam para construir um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável. A ECG identifica a importância da educação na formação de indivíduos capacitados em compreender e resolver questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. Também, identifica o papel da educação no desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas para a construção de valores, habilidades socioemocionais (*soft skills*) e atitudes que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social.

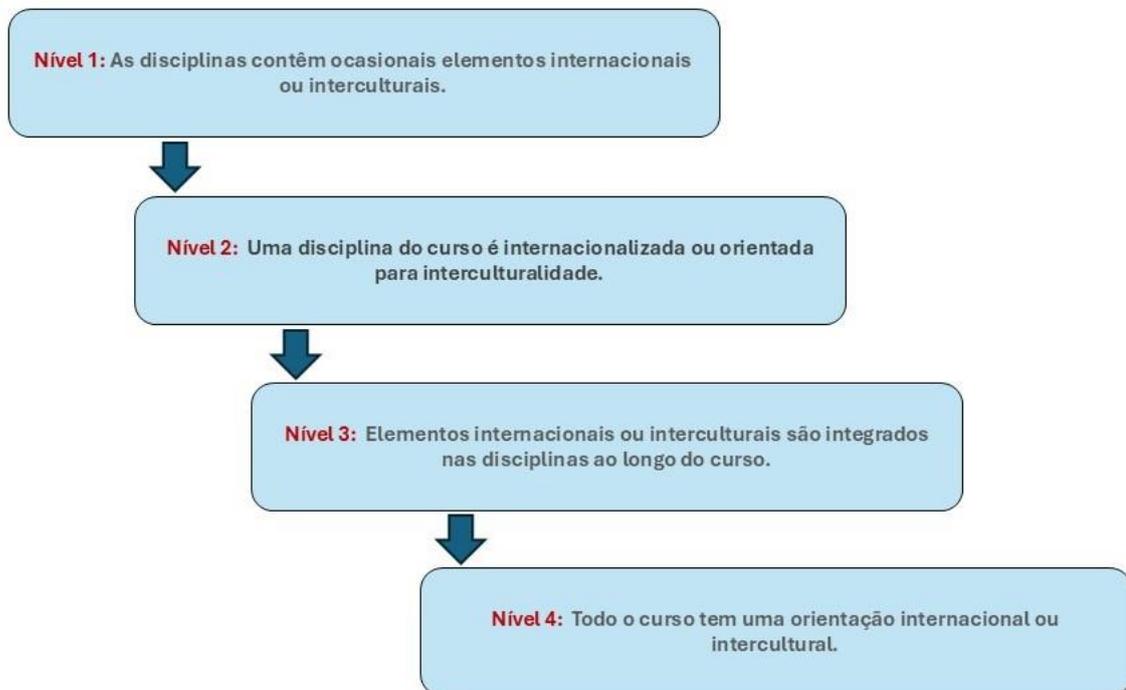
Se acordo com Morosini e Ustároz (2016, p. 42), cabe à IoC o desenho de disciplinas que:

[...] incorporem assuntos e temas internacionais em seu conteúdo programático, bem como, situações que façam os alunos atuarem diante da diversidade, a fim de permitir que compreendam valores e pontos de vistas existentes para além daqueles de sua própria cultura e desenvolvam as competências interculturais requeridas no contexto atual.

Clifford (2016, p. 23-24) afirma que a “internacionalização do currículo para a cidadania global oferece uma oportunidade de desafiar as instituições a colocar os alunos e suas necessidades para suas vidas futuras e o futuro da sociedade no centro de um debate sobre o objetivo do ensino superior”. Assim, a pedagogia associada aos currículos transformadores instiga a mudança de paradigmas.

Há, segundo a Dra. Barbara Hill<sup>8</sup>, quatro estágios da IoC nas instituições, cujas definições dependem do grau em que incorporam os elementos de internacionalização ou interculturalidade em seus programas (Figura 7).

**Figura 7 – Estágios da IoC**



Fonte: *American Council on Education (ACE)* (2013).

Cabe lembrar que as estratégias adotadas por instituições de ensino superior variam significativamente entre as diferentes regiões do Globo. No Sul Global, observa-se a adoção do princípio de que a internacionalização deve fundamentar-se em “cooperação, solidariedade e intercâmbio de conhecimentos” (Morosini; Guilherme; Dalla Corte, 2018, p. 101), visando ao fortalecimento institucional em ciência e tecnologia e à redução das desigualdades sociais. Em contraste, as IES do Norte Global, que possuem maior experiência no processo de internacionalização e condições geoeconômicas mais favoráveis, tendem a abordar essa prática

<sup>8</sup> Diretora do Programa de Laboratório de Internacionalização da ACE.

como um meio de promover a educação para a cidadania global e a qualificação de seus atores para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, as IES da América Latina enfrentam desafios significativos, incluindo a necessidade de adaptar-se aos processos de internacionalização. Esses processos frequentemente baseiam-se em modelos, conceitos e teorias anglocêntricos, originários do Norte Global (Abba; Corsetti, 2016; Gacel-Ávila; Rodríguez-Rodríguez, 2018), os quais, muitas vezes, não consideram as especificidades regionais. No Brasil, esse panorama se repete, já que os modelos adotados seguem padrões internacionais, que nem sempre se alinham ao contexto educacional brasileiro. Esses desafios e condicionantes contextuais demandam o desenvolvimento de abordagens de internacionalização flexíveis e adequadas às particularidades locais.

Assim, Leask (2015) desenvolveu um modelo de estrutura conceitual em que demonstra os vários contextos que interagem e influenciam o modelo curricular internacionalizado. Esse modelo foi adaptado para a América Latina em pesquisa realizada em 2020/2021, por uma equipe formada por pesquisadores do Brasil e da Austrália. O projeto é uma iniciativa do Centro de Internacionalização da Educação Brasil-Austrália (Ciebraus)<sup>9</sup>, que foi criado em 2020, pela Embaixada Australiana e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). O Centro visa promover o desenvolvimento de pesquisas focadas no tema de internacionalização da educação e fomentar atividades de cooperação educacional.

O projeto buscou testar a validade da estrutura como um mapa conceitual de entendimentos existentes e um meio de estimular conversas críticas entre formuladores de políticas e equipe acadêmica sobre abordagens existentes e alternativas para a internacionalização do currículo na América Latina. O objetivo principal foi o de cocriar e promover recursos contextualizados para dar suporte à internacionalização do currículo, em iniciativas domésticas realizadas em universidades no contexto da América Latina (Whitsed *et al.*, 2024).

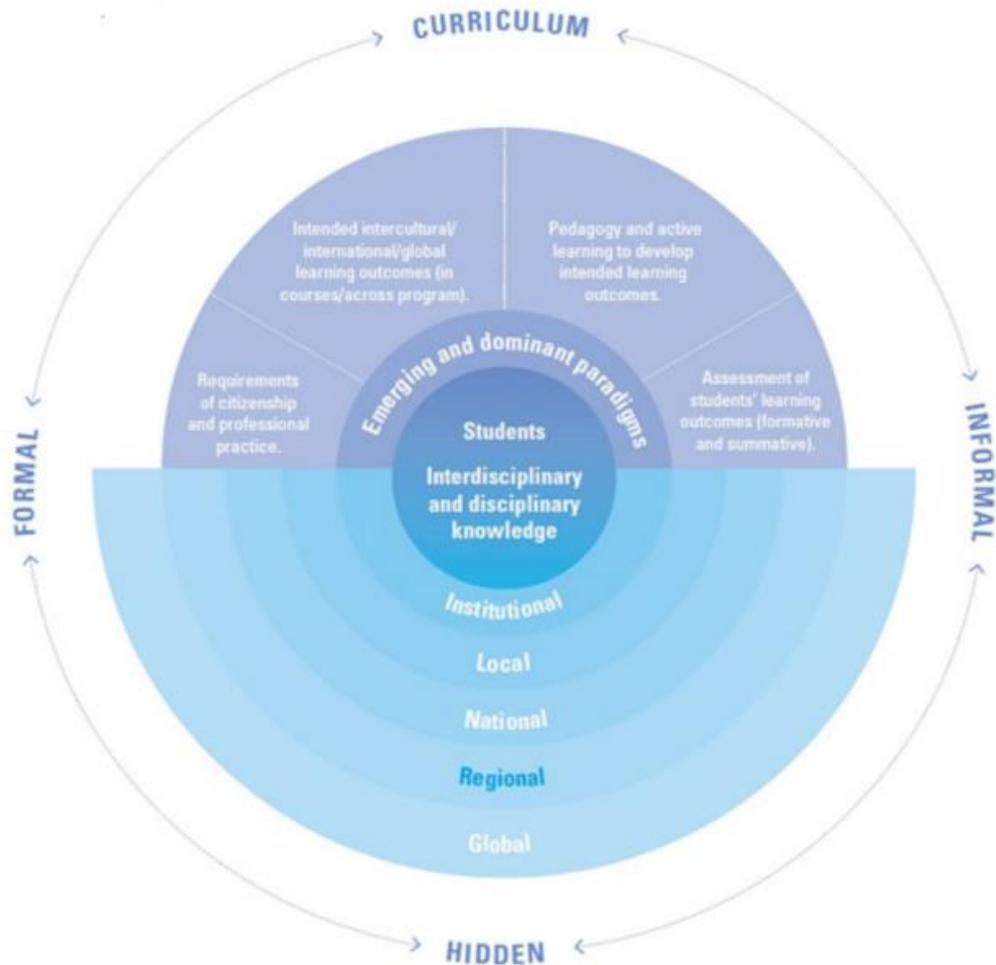
Como resultado da pesquisa, os autores criaram duas estruturas alternativas (Figuras 8 e 9). Essas variações da estrutura original incorporam características-chave daquele modelo, mas também incluem novos elementos. As novas estruturas passaram a destacar a importância do currículo informal e oculto, que não foram incluídos anteriormente, na interdisciplinaridade e na fusão de conhecimentos disciplinares. Também a cidadania ganhou maior visibilidade,

---

<sup>9</sup> Centro de Internacionalização da Educação Brasil – Austrália (Ciebraus) tem como objetivo tornar-se um *hub* de referência em internacionalização da educação para a América Latina. Disponível em: <https://www.pucrs.br/ciebraus/>. Acesso em: 23 de março de 2024.

juntamente com os resultados, experiências e ambientes de aprendizagem (Whitsed *et al.*, 2024).

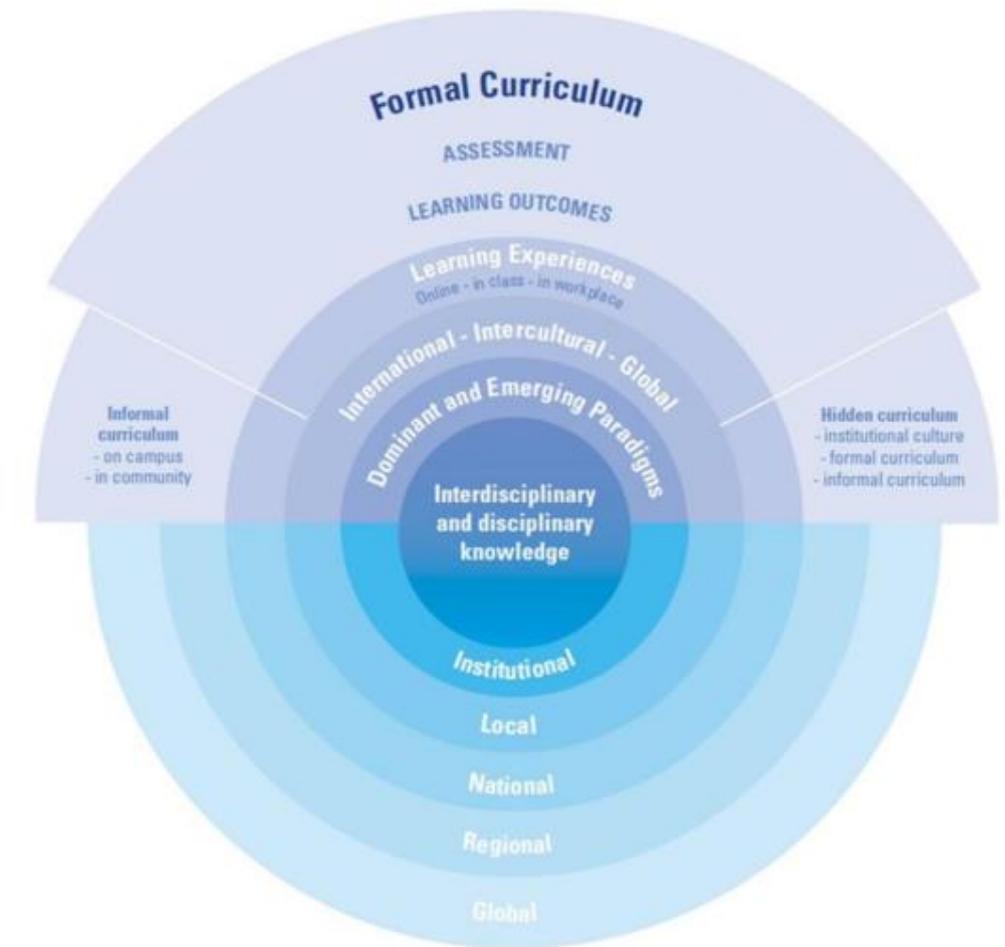
**Figura 8** – Estrutura conceitual da internacionalização do currículo para a América Latina (1)



Fonte: Whitsed *et al.* (2024, p. 1156).

Os pesquisadores afirmam que a inclusão/alteração de elementos, tais como foco na interdisciplinaridade, paradigmas emergentes, currículo oculto e cidadania global, bem como a separação da camada regional de contexto, possibilitam uma abordagem latino-americana para a internacionalização do currículo, baseada no diálogo e na colaboração intercultural/interdisciplinar, respeitando as diferenças e enfatizando a inovação disruptiva com foco no engajamento comunitário e responsabilidade social. Características estas, consistentes com a forte agenda de responsabilidade social em universidades da América Latina (Whitsed *et al.*, 2024).

**Figura 9** – Estrutura conceitual da internacionalização do currículo para a América Latina (2)



Fonte: Whitsed *et al.* (2024, p. 1157).

A estrutura, como um todo, é explicada por Leask (2015), que coloca no centro dela o conhecimento em/e através de disciplinas, pois elas são a base para o desenvolvimento dos saberes. Em relação aos paradigmas dominantes e emergentes, Leask (2015) apresenta-os como um processo que envolve escolhas sobre quais conhecimentos, características e atitudes devem ser desenvolvidas ou podem ser incluídas no desenho do currículo. Em geral, essas escolhas são mais influenciadas pelos paradigmas dominantes. Por essa razão, devem ser explorados paradigmas emergentes e modelos alternativos de pensar e agir, a fim de desenvolver, nos estudantes, uma identidade e compromisso pessoal com valores universais.

Nos requisitos de cidadania e prática profissional (local, nacional e global), Leask (2015) diz que esta é importante para decidir o que deve ou não ser incluído no currículo. E como não é a única competência a ser desenvolvida no ensino superior, é necessário considerar também a formação da responsabilidade moral, que é conquistada no desenvolvimento da cidadania com visão local, nacional e global. Segundo a autora, ao avaliar a aprendizagem dos

alunos, deve-se levar em conta o que se espera deles após a conclusão de um programa de estudos. Essas considerações podem ser usadas para projetar atividades de avaliação e experiências de aprendizado. Com relação ao desenvolvimento sistemático de todos os alunos ao longo do programa, ela acredita que o aprimoramento de conhecimentos, habilidades e atitudes internacionais e interculturais requer um planejamento cuidadoso, em colaboração com colegas e coordenação do programa.

Visto as necessidades individuais, provavelmente serão imprescindíveis estratégias diferentes para ajudar o estudante a alcançar os resultados de aprendizagem desejados. Uma parte importante do planejamento curricular é identificar como os serviços estudantis e o currículo informal podem apoiar o currículo formal. No contexto institucional, Leask (2015) argumenta que o currículo informal, as atividades extracurriculares e serviços disponibilizados ao estudante, são parte importante do contexto em que o currículo formal é entregue. Os currículos formal e informal, juntos, compõem a experiência total do aluno. Tanto o currículo formal quanto o informal ocorrem e são influenciados no e pelo contexto institucional, e são, até certo ponto, moldados pela missão e *ethos* da universidade. Eles refletem a política, o escopo e o foco dos cursos oferecidos.

Leask (2015) alega, ainda, que o contexto local cria as condições sociais, culturais, políticas e econômicas para o desenvolvimento do currículo. O contexto local está ligado ao contexto nacional e global. Desenvolver a compreensão de todos os alunos sobre essas conexões é uma parte essencial no aperfeiçoamento de sua capacidade de serem cidadãos críticos e reflexivos e profissionais capazes de pensar e agir nos níveis local, nacional e global. Referindo-se ao contexto nacional e regional, a autora afirma que as questões nacionais e regionais relacionadas à internacionalização e à política governamental são contextos estruturantes para a formulação da política educacional das instituições. Ela também aponta que, em um contexto global, a sociedade não compartilha igualmente os recursos e o poder. A globalização é vista como discriminatória e opressiva em alguns lugares, e útil e libertadora em outros. Isso contribui para o aumento do abismo entre ricos e pobres do mundo e contribui para a exploração do “Sul” pelo “Norte”. Esse domínio não é apenas econômico, é também intelectual. A predominância dos modelos educacionais ocidentais no mundo desenvolvido define o que é conhecimento, quem vai aplicá-lo e com que finalidade. Assim, cada camada da estrutura afeta direta ou indiretamente as demais. Essas influências, diz a autora, criam situações complexas que interferem na elaboração de um currículo internacionalizado.

Há ainda outros aspectos que influenciam o processo, dificultando ou facilitando a execução dos procedimentos. Os facilitadores são quaisquer fatores em um ambiente

institucional que podem dar suporte à equipe no desenvolvimento de um currículo internacionalizado. Já os bloqueadores são quaisquer fatores que inibam a equipe no desenvolvimento e fornecimento de um currículo internacionalizado. É necessário que esses fatores sejam analisados no momento do planejamento das ações de internacionalização, pois essa análise ajuda a identificar quais desses aspectos estão impulsionando o movimento em direção à meta estabelecida, ou bloqueando-a (Leask, 2015).

### 4.3 Internacionalização Virtual

A presente seção é o resultado parcial de uma investigação que esta pesquisadora conduziu durante seu intercâmbio internacional realizado na *Newcastle University*, na Inglaterra, sob a orientação da Professora Dra. Muge Satar, especialista na temática de Intercâmbio Virtual. O intercâmbio teve duração de seis meses e foi financiado pelo programa CAPES – PrInt, do qual a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul faz parte.

O progresso da sociedade marca as constantes mudanças sofridas pela educação. A quarta revolução industrial emergente, configurada pelo desenvolvimento da inteligência artificial (IA), aprendizagem de máquinas, robôs, internet das coisas (Figura 10), suscitou a discussão a respeito da Educação 4.0, entendida aqui como diferentes formas e abordagens com que as IES estão alinhando suas estratégias para preparar futuros graduados para o trabalho, a partir das demandas da quarta revolução industrial (Bonfield *et al.*, 2020).

**Figura 10** – As revoluções industriais

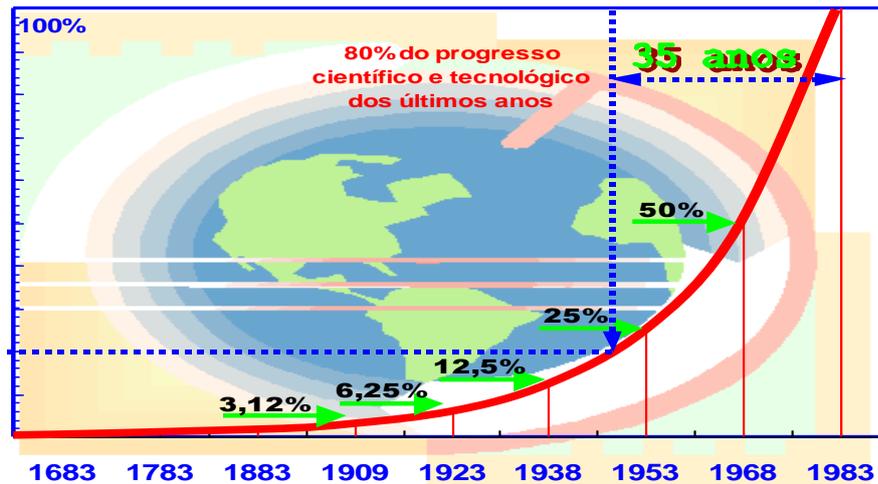


Fonte: Estadão – Mundo Digital (2019)<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Disponível em: <http://patrocinados.estadao.com.br/mundodigital/ola-mundo/>. Acesso em: 12 de agosto de 2023.

Lederman e Malloney (2003) demonstraram que a produção de conhecimentos avançou em ritmo exponencial entre 1948 e 1983, período de 35 anos em que aproximadamente 80% do conhecimento acumulado pela humanidade foi gerado, conforme Gráfico 4.

**Gráfico 4** – Velocidade da produção de conhecimentos



Fonte: Gomes (2018).

Esse cenário demonstra que a educação deve acompanhar essas transformações propiciadas pelo avanço científico, utilizando-se de diferentes formas de abordagem e estratégias de ensino/aprendizagem. Assim, o foco na Educação 4.0, dentro e fora da sala de aula, inclui: a introdução de novas práticas pedagógicas deve incorporar o uso intensivo das novas tecnologias de informação; a formação pluridisciplinar e a transversalidade das disciplinas; o deslocamento do eixo principal do processo de ensino-aprendizagem da informação unidirecional professor-aluno para o ensino participativo; novos modelos de articulação com a empresa.

A reforma das estruturas curriculares requer a definição de premissas fundamentais, dentre as quais: a formação profissional específica, isoladamente, já não se mostra suficiente; a necessidade de uma formação básica sólida e abrangente; o fortalecimento da organização transversal das disciplinas; a contextualização dos conteúdos curriculares, de modo a integrá-los às demandas e desafios contemporâneos; a promoção das culturas de empreendedorismo, relações interpessoais, educação continuada, propriedade intelectual e comercialização de tecnologias. Além disso, é essencial garantir uma formação que incorpore o compromisso com

a ética e a responsabilidade social, elementos indispensáveis para o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes.

Somado a esses contextos, o isolamento social exigido no período da pandemia de COVID-19 contribuiu para o desenvolvimento e/ou aprimoramento de novas abordagens educacionais para manutenção das atividades internacionais e interculturais e das cooperações acadêmicas internacionais. Um dos recursos utilizados foi o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) (Marcelino; Woicolesco, 2022). Essa medida modifica a ênfase de um modelo de internacionalização de elite para um modelo mais inclusivo (Leask; Green, 2020), ao estimular o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais no ambiente doméstico.

A incorporação de uma perspectiva virtual na internacionalização da educação superior oportuniza a ampliação das colaborações internacionais e o desenvolvimento de competências interculturais, pois possibilita o convívio com a diversidade sociocultural e linguística, necessárias para a formação de indivíduos que atuarão social e profissionalmente em um mundo globalizado (Kolm *et al.*, 2021).

O conceito de Internacionalização Virtual foi proposto por Bruhn e Ossietzky (2016). Os autores elaboraram uma reformulação da definição original de Knight (2003, p. 2), para designar o processo de integração das TIC's na internacionalização:

A internacionalização virtual nos níveis nacional, setorial e institucional é definida como o processo de introdução de uma dimensão internacional, intercultural ou global na entrega, propósito ou funções do ensino superior com a ajuda da tecnologia da informação e comunicação (TIC) (Bruhn; Ossietzky, 2016, p. 2).

Há autores, como Dietrich e Besana (2023), que preferem utilizar a expressão “Internacionalização Digital”, pois a consideram mais ampla, no sentido de que o termo virtual pode soar como ausência de uma realidade para alguns, e o termo online possa implicar em algo que é totalmente dependente da internet (síncrono).

Há diferentes abordagens, modelos e formatos para se realizar a Internacionalização Digital e, por haver, também, diferentes termos para atividades semelhantes, os autores Dietrich e Besana (2023) escolheram construir uma lista, de acordo com suas experiências (Quadro 13). Reconhecem, porém, que há outras terminologias igualmente reconhecidas e utilizadas por outros autores.

**Quadro 13 – Terminologia das abordagens na Internacionalização Digital**

| 1 – INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA/INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO            |  |
|---|--|
| Aprendizagem Online (Online Learning ou E-learning)                         | Refere-se a experiências de aprendizado realizada completamente online, sem a necessidade de alunos e professores compartilharem o mesmo espaço físico ao mesmo tempo.   |
| Aprendizagem Online para estudantes internacionais que não fazem mobilidade | Pode fazer parte do portfólio de internacionalização das instituições como uma oportunidade para alcançar um espectro mais amplo de estudantes internacionais, que podem optar por obter diplomas, certificados e outros tipos de credenciais online, sem sair do seu próprio país.  |
| Aprendizagem Global   | É definida pela AAC&U (2022) como “uma análise crítica e um envolvimento com sistemas e legados globais complexos e interdependentes (tais como natural, físico, social, cultural, econômico e político) e suas implicações para a vida das pessoas e a sustentabilidade da Terra”.  |
| Hyflex (Híbrido-flexível)   | Refere-se a experiências de aprendizado conduzidas em um espaço físico (sala de aula) equipada com tecnologia que permite interação com alunos também de forma remota. O professor e alguns alunos dividem o mesmo espaço (sala de aula), enquanto outros alunos estão em diferentes espaços físicos.  |
| 1.1 – Mobilidade  |  |
| Estágio Global Virtual  | São estágios internacionais feitos no formato online, em que o estagiário residente em um contexto geográfico e culturalmente diferente de seus empregadores.  |
| Mobilidade híbrida ou mista   | Em essência, o termo é aplicado a alguma combinação de intercâmbio virtual + experiência de viagem educacional presencial. Os programas combinados são principalmente intercâmbios virtuais com um breve componente presencial, por exemplo, como culminação do curso ou programa. Por vezes, os programas mistos são predominantemente de mobilidade presencial, com um componente de intercâmbio online ou virtual para apoiar a programação presencial.   |
| Mobilidade Virtual  | É uma forma de <i>Online Learning</i> em um contexto de parcerias institucionais, que permite que estudantes de uma determinada instituição em certo país tenham aulas em uma outra instituição localizada em outro país.  |
| 1.1.1 – Intercâmbio Virtual   |  |
| Intercâmbio Virtual   | É um termo amplo que abrange uma série de práticas diferentes, com características essenciais semelhantes:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- São intencionalmente concebidos por educadores;</li> <li>- São mediadas por tecnologia;</li> <li>- Envolvem estudantes de diferentes contextos culturais e separados geograficamente;</li> <li>- Incluem explicitamente resultados na área de consciência e/ou competência intercultural;</li> <li>- Apresentam múltiplas oportunidades para comunicação e/ou colaboração sustentada entre os alunos.</li> </ul> Os mais difundidos são:<br><b>COIL (COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING)</b> |
|   | É um tipo de Intercâmbio virtual que possui os mesmos critérios, além de:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Resultados geralmente voltados ao conteúdo dos cursos envolvidos;</li> <li>- Serem projetados e implementados por dois ou mais instrutores que ministram os cursos envolvidos na experiência;</li> <li>- Estarem incorporados em cursos ou módulos existentes e com créditos nos programas de educação superior.</li> </ul> <b>TELECORABORAÇÃO (E-TANDEM / TELE TANDEM)</b>  |
|   | É um tipo de Intercâmbio virtual que possui os mesmos critérios, além de:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Serem conduzidos usando diferentes idiomas de maneira equitativa;</li> <li>- Os resultados são voltados para aquisição de linguagem;</li> <li>- Normalmente, os idiomas envolvidos são as línguas maternas de dois (ou mais) grupos de alunos.</li> </ul>  |

| <b>2 – PESQUISA</b>   |  |
|---|--|
| Colaborações internacionais de pesquisa                     | A pesquisa com colaboração internacional inclui a cooperação entre indivíduos, grupos de investigação e instituições localizados em diferentes países. O uso das tecnologias acelerou as colaborações internacionais de investigação, por intermédio do aumento do acesso a repositórios de dados digitais, arquivos ou periódicos acadêmicos on-line e/ou de acesso aberto; reuniões mais fáceis e frequentes entre colaboradores por videochamadas; colaboração assíncrona em documentos compartilhados e conferências virtuais; a capacidade de coletar novos dados a distância ou usando ferramentas digitais. |
| <b>3 – ENRIQUECIMENTO DIGITAL DA EDUCAÇÃO INTERNACIONAL</b> |  |
| Recrutamento de estudantes internacionais                   | Inclui a utilização da divulgação digital para recrutar estudantes a participarem em atividades educativas internacionais.   |
| Acompanhamento e melhorias das experiências internacionais  | As muitas formas com que as plataformas digitais foram criadas e adaptadas agilizam e/ou melhoram a experiência do estudante, antes, durante e depois de uma prática educativa internacional.  |

Fonte: Elaborado pela autora, baseada em dados de Dietrich e Besana (2023).

A Internacionalização Virtual vem se estabelecendo como uma forma de quebrar algumas barreiras na educação, como a desigualdade de acesso às informações e a inclusão de estudantes impossibilitados de realizarem uma parte de seus estudos no exterior. Para Whatley *et al.* (2024), a Internacionalização Virtual também proporciona a discussão e a busca de soluções para problemas mundiais, tais como a sustentabilidade ambiental.

## **5 PERCURSO METODOLÓGICO**

Esta seção trata do percurso metodológico desta pesquisa. O percurso refere-se ao conjunto de etapas, procedimentos e técnicas adotados pelo pesquisador para desenvolver o estudo e responder à questão de pesquisa. Envolve a escolha da abordagem (quantitativa, qualitativa ou mista), dos métodos de coleta e análise de dados, e a descrição detalhada do processo de investigação, com o objetivo de garantir rigor científico e permitir a replicabilidade do estudo. O percurso metodológico é o caminho que orienta o pesquisador, desde o planejamento até a conclusão da pesquisa (Gil, 2008).

Neste ponto da tese, são apresentados os métodos e a abordagem da pesquisa, além dos instrumentos e técnicas que possibilitaram alcançar os objetivos propostos. São detalhados, na sequência, os participantes, o contexto em que foi realizada a pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta de dados, bem como os procedimentos escolhidos para a análise desses dados.

### **5.1 Natureza e estratégias da pesquisa**

A pesquisa em Educação, compondo o campo das Ciências Sociais, tem um caráter essencialmente qualitativo, analisa os significados das ações dos indivíduos, que se apresentam indissociáveis ao contexto em que essas pesquisas acontecem (Chizzotti, 2018). Para Berg (2001, p. 3), a pesquisa qualitativa “refere-se aos significados, conceitos, definições, características, metáforas, símbolos e descrições das coisas”. Dessa forma, expõe a complexidade e a distinção de fenômenos singulares das relações interpessoais e sociais. Assim, a pesquisa qualitativa é constituída considerando tanto os valores, as vivências dos sujeitos da pesquisa, quanto a prática, as teorias e os conceitos científicos que o pesquisador traz consigo (Miranda, 2016).

Minayo (2012) apresenta as três etapas do processo científico: fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental. Na fase exploratória, o projeto de pesquisa é elaborado e são organizados os procedimentos preparatórios para a ida a campo. É quando se estabelece e demarca o objeto de estudo, a escolha dos instrumentos e o cronograma de trabalho. Na fase do trabalho de campo, constituem-se as bases teóricas que fundamentam a pesquisa e são utilizados os instrumentos de coleta de dados. Na fase de análise e tratamento do material empírico e documental, utilizam-se os

procedimentos de interpretação e compreensão dos dados empíricos, relacionando-os com a base teórica previamente escolhida.

Por sua flexibilidade, o estudo qualitativo pode se utilizar de diferentes estratégias em sua consecução. Assim sendo, esta pesquisa utilizou-se do estudo de caso, baseando-se na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) para o exame dos dados, e do ponto de vista das estratégias metodológicas, realizou-se uma pesquisa-ação.

No que diz respeito à coleta de dados, a pesquisa qualitativa pode adotar diferentes estratégias investigativas. No entanto, para que um fenômeno seja compreendido de maneira mais aprofundada no seu contexto, é necessário analisá-lo de forma integrada. Nesse sentido, o estudo de caso se apresenta como a estratégia que melhor se ajusta a esse paradigma, sendo, portanto, a abordagem escolhida pela pesquisadora.

O estudo de caso constitui uma modalidade de pesquisa qualitativa, na qual o pesquisador busca compreender um fenômeno explorando de maneira intensiva um caso específico. Conforme Chizzotti (2006, p. 136), “estudos de caso visam explorar, deste modo, um caso singular, situado na vida contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar, para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico”.

Merriam (1988) destaca que os aspectos essenciais de um estudo de caso qualitativo incluem a particularidade, a descrição, a heurística e a indução. A particularidade enfatiza a análise de uma situação, programa ou fenômeno específico, com o valor do caso residindo no que ele revela sobre o fenômeno ou no que representa. A descrição corresponde ao resultado da pesquisa, sendo uma representação completa e fiel do fenômeno investigado. A heurística refere-se ao potencial de gerar novas descobertas e significados, ou de reafirmar conhecimentos já estabelecidos. Por fim, a indução fundamenta-se predominantemente na lógica indutiva.

A unidade de análise deve ser claramente delimitada e contextualizada, considerando-se não apenas o caso em si, mas também o contexto no qual está inserido (Ventura, 2007). Dessa forma, segundo Yin (2001), o pesquisador que adota o estudo de caso como estratégia de pesquisa deve possuir determinadas qualidades para assegurar a confiabilidade na coleta de dados. Essas qualidades incluem: a habilidade de formular boas perguntas e interpretar as respostas; a capacidade de ser um ouvinte atento, livre de preconceitos e ideologias pessoais; a adaptabilidade e flexibilidade para transformar situações inesperadas em oportunidades; uma compreensão clara do fenômeno em estudo, permitindo a interpretação adequada das informações coletadas; e a imparcialidade em relação a pressupostos ou teorias preexistentes, mantendo-se receptivo a evidências contraditórias. O caso estudado nesta tese é a internacionalização do currículo.

Para a realização do diagnóstico utilizou-se o questionário como fonte de dados. A elaboração de um questionário exige o cumprimento rigoroso de normas específicas, com o objetivo de maximizar sua eficácia e validade. Além disso, aspectos relacionados ao material e à estética devem ser cuidadosamente considerados, incluindo o tamanho, a facilidade de manuseio, o espaço adequado para as respostas e a disposição organizada dos itens, de modo a facilitar a tabulação e análise dos dados (Marconi; Lakatos, 2003). No que diz respeito à forma, Marconi e Lakatos (2003) afirmam que as perguntas em um questionário podem ser classificadas em três categorias principais: abertas, fechadas e de múltipla escolha.

Perguntas abertas: também denominadas livres ou não limitadas, permitem ao respondente expressar-se de forma livre, utilizando sua própria linguagem e emitindo opiniões. Essa categoria favorece investigações mais aprofundadas e detalhadas, mas apresenta desafios significativos, como a dificuldade para o próprio informante, que precisa redigir suas respostas, além de complicações no processo de tabulação, tratamento estatístico e interpretação dos dados. A análise das respostas abertas é frequentemente considerada trabalhosa, complexa e demorada (Marconi; Lakatos, 2003).

Perguntas fechadas: também chamadas de dicotômicas, limitadas ou de alternativas fixas, consistem em questões nas quais o respondente escolhe sua resposta entre duas opções predefinidas, geralmente “sim” ou “não” (Marconi; Lakatos, 2003).

Perguntas de múltipla escolha: classificadas como perguntas fechadas, oferecem uma lista de possíveis respostas, permitindo ao respondente selecionar a que melhor representa sua opinião ou experiência. Essa modalidade abrange diferentes aspectos de um mesmo tema, promovendo uma análise mais abrangente e detalhada (Marconi; Lakatos, 2003).

O uso do questionário em pesquisas apresenta diversas vantagens, conforme destacado por Bastos *et al.* (2023), que identificam os seguintes aspectos como facilitadores dessa ferramenta:

a) Anonimato: a garantia de que as respostas não serão identificadas promove maior conforto ao respondente, encorajando-o a fornecer respostas mais sinceras e confiáveis;

b) Padronização: a uniformidade e padronização das perguntas asseguram que todos os participantes respondam ao mesmo conjunto de questões, o que facilita a análise comparativa e a interpretação dos resultados;

c) Abrangência geográfica: a possibilidade de disponibilizar o questionário em formato online amplia significativamente o alcance da pesquisa, permitindo sua aplicação em regiões geograficamente distantes;

d) Comodidade: a flexibilidade para que o respondente escolha o momento mais conveniente para responder ao questionário contribui para uma maior adesão e qualidade das respostas;

e) Economia de tempo: a aplicação do questionário, especialmente em formato eletrônico, reduz o tempo necessário para a coleta de dados, em comparação com outras técnicas de pesquisa.

Esses elementos reforçam a eficácia do questionário como ferramenta essencial em pesquisas, especialmente em contextos que demandam rapidez, alcance e padronização na coleta de dados.

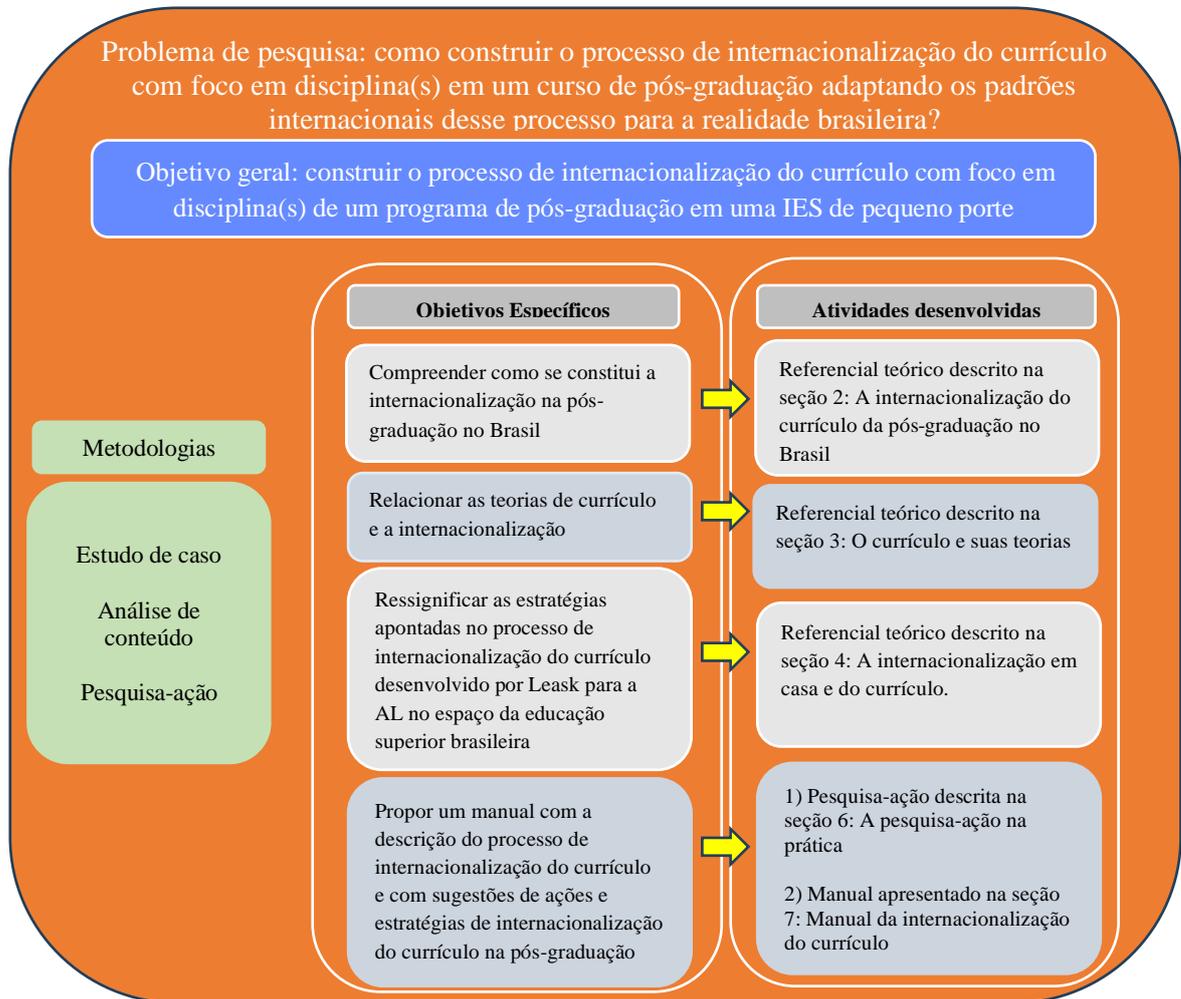
Para este trabalho, as questões foram adaptadas de questionários já validados, desenvolvidos por Atkin *et al.* (2015), na *Higher Education Academy – HEA* (Atkin *et al.*, 2015) e pelo *Self-audit Tool* (ATIAH, 2018c), descritos no item 6.1.2 “Construindo os dados” desta tese.

A análise dos dados coletados foi conduzida com base no método de Análise de Conteúdo, fundamentado na obra de Laurence Bardin (2016). De acordo com Chizzotti (2006, p. 114), apoiando-se em Bardin, a análise de conteúdo “consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor”. Esse método fornece um conjunto de ferramentas científicas e teoricamente fundamentadas para a exploração dos resultados, promovendo maior clareza e precisão na interpretação dos dados.

A Análise de Conteúdo não se limita a um único instrumento, mas abrange um “leque de apetrechos” ou, mais rigorosamente, um único instrumento adaptável a uma ampla variedade de aplicações, particularmente no campo das comunicações (Bardin, 2016). Esse procedimento se organiza em três etapas cronológicas: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise consiste na fase de organização, em que o pesquisador sistematiza as ideias iniciais e prepara o material a ser analisado. Essa etapa inclui a seleção dos documentos, a formulação de hipóteses e objetivos, e a construção de indicadores que subsidiem a interpretação dos dados. Nesse processo, é essencial observar as seguintes regras: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 2016). Bardin (2016) afirma que tais critérios asseguram que nenhum documento relevante seja excluído, que os materiais selecionados sejam adequados e abordem um tema comum e que estejam alinhados aos objetivos da análise.

Para melhor entender o percurso metodológico escolhido para a presente tese, foi criada a Figura 11, que sintetiza o itinerário.

**Figura 11** – Desenho da tese



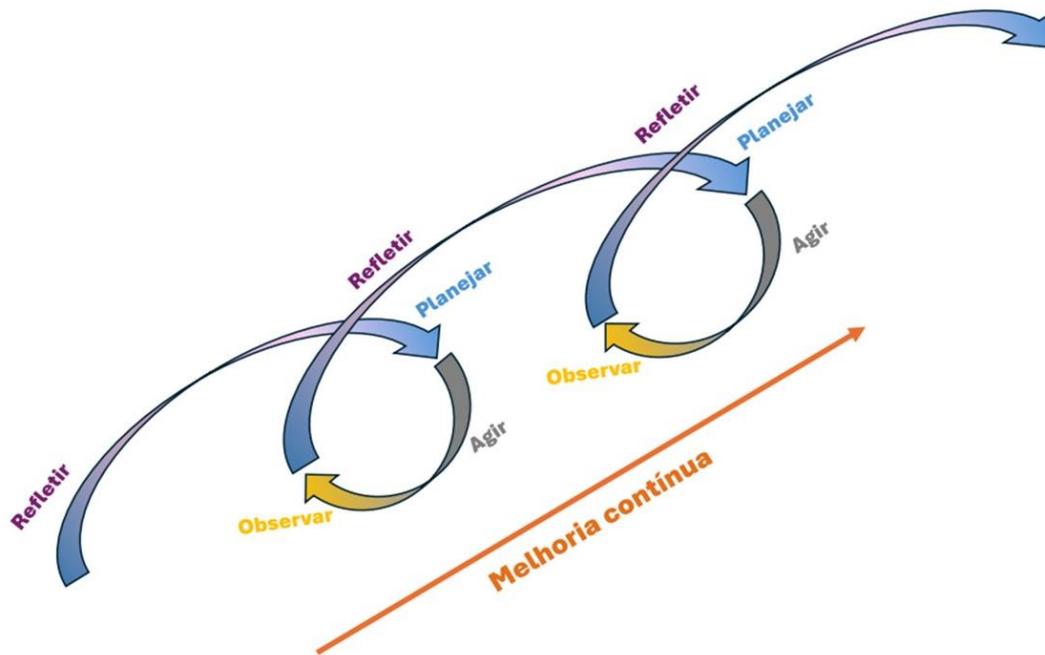
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

## 5.2 A pesquisa-ação

A pesquisa-ação é uma estratégia de pesquisa que se caracteriza por constituir-se pelos princípios de participação e reflexão; empoderamento e emancipação de pessoas e grupos, pois todos os indivíduos envolvidos no estudo (pesquisador e sujeitos) são atores deliberados e contribuintes no desenvolvimento da pesquisa (Berg, 2001). Para Berg (2001), a pesquisa-ação possui dois objetivos principais: primeiro, pretende descobrir ou produzir informações e conhecimentos que serão diretamente úteis a um grupo de pessoas; em segundo lugar, destina-se a esclarecer e capacitar os sujeitos, motivando-os a aceitar e usar as informações coletadas na pesquisa.

Nessa mesma linha, Coutinho (2013, p. 361-362) considera que a pesquisa-ação é “uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e a reflexão crítica” (Figura 12).

**Figura 12** – Espiral da pesquisa-ação



Fonte: Adaptado de Gay; Mills; Airasian (2005).

A pesquisa-ação é desenvolvida por meio de um conjunto de fases de forma contínua, quais sejam: reflexão, planejamento, ação e observação (avaliação). Essas fases, em movimento circular, desencadeiam novas espirais de experiências e ações reflexivas (Coutinho *et al.*, 2009), caracterizando, assim, uma melhoria contínua do processo,

Para Thiollent (2011, p. 14), a pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Segundo o autor, a pesquisa-ação pode ser entendida como o modo de planejar e organizar uma pesquisa social com finalidade prática, que conta com a participação dos atores da situação observada. Possui características próprias, quais sejam:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas ou grupos considerados (Thiollent, 2011, p. 16).

Outras características, também importantes, são apresentadas por Coutinho (2009), ao destacar que a pesquisa-ação é:

- Participativa e colaborativa, pois implica todos os intervenientes no processo;
- Prática e interventiva, pois intervém na realidade. A ação está ligada à mudança, é sempre deliberada;
- Cíclica, pois compreende uma espiral de ciclos, onde as descobertas iniciais provocam possibilidades de mudança, que levam ao ciclo seguinte;
- Crítica, na medida em que os participantes procuram, além de melhores práticas, atuar como agentes críticos de mudanças dentro das restrições sociopolíticas dadas;
- Auto avaliativa, porque as mudanças são constantemente avaliadas, com a possibilidade de produção de novos conhecimentos.

As conexões entre os atores, propiciadas pela ação direta do pesquisador nessa metodologia, possibilita a intervenção em busca de mudanças sociais, que devem ser pautadas em uma orientação ideológica e de valor, levando-os a uma direção libertadora (Zincke, 2005).

Quanto ao planejamento, de acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação é bastante flexível. As fases apresentadas pelo autor não são rigidamente ordenadas, por isso, considera-as como ponto de partida e ponto de chegada. No intervalo desses pontos há uma variedade de caminhos que podem ser trilhados, dependendo das circunstâncias. Nessa perspectiva, o autor apresenta as fases em uma ordem parcialmente sequencial, pois entre elas há um vai e vem constante. São elas: fase exploratória, tema de pesquisa, colocação dos problemas, o lugar da teoria, hipóteses, seminário, observação, coleta de dados, aprendizagem, saber formal e informal, plano de ação e divulgação externa. Adaptado para a presente pesquisa, o desenvolvimento das fases deu-se da seguinte forma:

**Fase exploratória:** nessa fase, o pesquisador, além de conhecer os interessados e suas expectativas, planeja o primeiro levantamento de dados, ou seja, o diagnóstico da situação, dos problemas prioritários e de possíveis ações. É nessa fase que se identificam os apoios, as

resistências, as convergências e as divergências, além das posições otimistas e céticas (Thiollent, 2011).

O diagnóstico é um processo que conduz à identificação dos problemas de um contexto ou cenário e à escolha de meios adequados para buscar soluções para esses problemas (Vaisbisch, 1981). Uma das técnicas utilizadas para o diagnóstico é o questionário, definido por Chizzotti (2017, p. 24) como “um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar”.

**Colocação do problema:** é nessa fase que é feita a análise e a delimitação da situação inicial, a definição dos problemas para se levar a pesquisa adiante; planejamento das ações correspondentes e execução e avaliação das ações. Nesta pesquisa, a análise dos dados coletados no diagnóstico deu-se através da Análise do Conteúdo de Bardin (2016), e dos gráficos disponibilizados pelo *Google Forms*.

**Aprendizagem:** na pesquisa-ação, a aprendizagem dos participantes é propiciada pelas contribuições dos pesquisadores e, se necessário, pela colaboração de especialistas em determinado assunto, que deve ser aprofundado pelo grupo. A aprendizagem é organizada por meio de seminários ou de grupo de estudos complementares e pela divulgação de material didático (Thiollent, 2011).

**Seminário:** o objetivo de um seminário é aprofundar uma temática; propiciar o debate sobre um determinado tema; socializar o conhecimento para um grupo; sistematizar e divulgar os conhecimentos construídos em grupo; tornar a abordagem de um assunto mais dinâmica. O seminário apresenta a seguinte estrutura: 1) Introdução: onde é feita a contextualização do tema, sua importância, os objetivos do trabalho; 2) Desenvolvimento dos subtemas (tópicos): onde são desenvolvidos os conteúdos. Esse desenvolvimento deve ser lógico e coerente; 3) Finalização: momento de reflexão e síntese, quando devem ser ressaltados os aspectos mais importantes do tema trabalhado (Villela Junior, 2008). Para Thiollent (2011, p. 59), um dos papéis do pesquisador no Seminário é “colocar à disposição dos participantes os conhecimentos de ordem teórica ou prática para facilitar a discussão dos problemas”. Sendo assim, essa é a função do Seminário na presente pesquisa.

**Plano de ação:** o plano de ação deve ser elaborado a partir da definição de aspectos que influenciam a tomada de decisão, por exemplo: quais atores ou unidades de intervenção? Quem toma as decisões? Quais objetivos ou metas são tangíveis e quais critérios de avaliação? Como dar continuidade às ações? Como assegurar a participação dos envolvidos? Como fazer o

controle do processo e avaliar os resultados? (Thiollent, 2011). As ações planejadas correspondem ao que deve ser feito ou melhorado, para solucionar o problema observado.

Esta seção abordou o percurso metodológico do presente estudo, e a seguir apresentar-se-á a condução da pesquisa propriamente dita, no contexto estudado.

## 6 A PESQUISA-AÇÃO NA PRÁTICA

Na presente pesquisa, organizou-se a primeira reunião no primeiro semestre de 2023, com os professores do Programa de Pós-graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da instituição estudada, com o objetivo de conhecer os professores e apresentar o projeto da pesquisa.

Seguindo um planejamento de acordo com a metodologia da pesquisa-ação, foi realizado um diagnóstico com a intenção de identificar a compreensão dos participantes acerca dos temas: internacionalização da educação superior, internacionalização em casa, internacionalização do currículo e competência intercultural e, se e como, são feitas ações de internacionalização na pós-graduação da instituição investigada.

A partir análise do diagnóstico, foram levantadas as necessidades emergentes do grupo e, assim, planejadas ações (seminários e estudos) para qualificação e sensibilização sobre a importância da implementação do processo de internacionalização na instituição e estruturação dos pressupostos que o orientaram. Partindo daí, formulou-se um plano de formação dos participantes, no que diz respeito às temáticas que envolvem a internacionalização da educação superior.

Após a devida preparação dos participantes, e partindo dos conhecimentos concebidos nas etapas anteriores, foi elaborado o plano de ação com as propostas à implementação e/ou reformulação do currículo de, pelo menos, uma disciplina de cada linha de pesquisa do Programa, que foram selecionadas pelos participantes durante a execução das etapas. Essas etapas estão ilustradas na Figura 13.

**Figura 13** – Desenho da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Todas as reuniões realizadas para esta pesquisa foram feitas na sequência da reunião quinzenal de professores do PPG, estabelecida pela coordenação do Programa. Na primeira reunião, que ocorreu em maio de 2023 com os professores que participaram deste estudo, foi apresentado o projeto de pesquisa (objetivos, percurso metodológico, questões éticas e cronograma). Também foram estabelecidas algumas metas e ações para a coleta de dados referente ao diagnóstico. Foi explicada a forma e o formato do questionário e coletado o endereço de e-mail dos participantes, para posterior envio do formulário de questões. Nessa reunião, especificamente, estavam presentes todos os 12 (doze) professores que fazem parte do corpo docente do Programa.

As demais reuniões foram realizadas entre os meses de maio e agosto de 2024, e contaram com a presença de, em média, 80% do corpo docente do PPG (Quadro 14).

**Quadro 14** – Datas das reuniões com os professores do PPG

| <b>Data</b> | <b>Tipo</b>     | <b>Propósito</b>  |
|-------------|-----------------|---|
| 10/05/2023  | 1ª Reunião      | Apresentação do projeto de pesquisa e coleta do e-mail dos professores para as ações do diagnóstico |
| 08/05/2024  | Seminário       | Formação de Professores   |
| 22/05/2024  | Seminário       | Formação de Professores   |
| 19/06/2024  | Seminário       | Formação de Professores   |
| 03/07/2024  | Seminário       | Formação de Professores   |
| 14/08/2024  | <i>Workshop</i> | Elaboração do currículo internacionalizado  |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A distância entre a primeira e as demais reuniões deu-se por duas razões: um primeiro momento dedicado à coleta e análise dos dados do diagnóstico, e um segundo momento decorrente do afastamento da pesquisadora para um intercâmbio internacional.

## **6.1 Diagnóstico**

O diagnóstico, nesta pesquisa, foi projetado para a identificação de lacunas teóricas e práticas dos participantes sobre o processo de internacionalização do currículo, e para a busca de soluções adequadas para a capacitação desses sujeitos como agentes construtores e/ou inovadores de seu fazer docente, no que tange à internacionalização da educação.

### 6.1.1 Explorando o contexto

A pesquisa-ação foi desenvolvida na Universidade de Cruz Alta – Unicruz. Instituição comunitária, localizada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Cruz Alta (Mapa 3).

**Mapa 3** – Localização da cidade de Cruz Alta



Fonte: *Wikimedia Commons*<sup>11</sup> (2006).

A cidade de Cruz Alta foi emancipada em 18 de agosto de 1821, possui 58.913 habitantes e 1.360,548 km<sup>2</sup>. A distância até a capital do estado, Porto Alegre, é de 346 km. Possui um PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* de R\$ 77.389,30. Seu IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública é de 5,6, e nos anos finais do ensino fundamental da rede pública é de 4,4. O IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) é de 0,75 (IBGE, 2023).

A Universidade de Cruz Alta faz parte do cenário histórico da região noroeste do Rio Grande do Sul desde 1947. Inicialmente, como Associação dos Professores da Escola Técnica de Comércio Cruz Alta. Essa entidade começou suas atividades como mantenedora do Curso

---

<sup>11</sup> Disponível em:

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Locator\\_map\\_of\\_Cruz\\_Alta\\_in\\_Rio\\_Grande\\_do\\_Sul.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Locator_map_of_Cruz_Alta_in_Rio_Grande_do_Sul.svg). Acesso em: 8 fev. 2025.

Técnico em Contabilidade. Em 1958, o nome da entidade mudou para Associação dos Professores de Cruz Alta (Aproacruz), constituída por faculdades isoladas. A primeira faculdade estabelecida foi a de Ciências Econômicas (1958), seguida pelas faculdades de Direito (1968), Filosofia, Ciências e Letras (1969) e Educação Física (1972) (PDI Unicruz, 2023).

A conversão dessas faculdades isoladas em uma universidade foi o resultado do engajamento da comunidade local. A primeira vitória veio com a aprovação da Lei n. 7.676, de 6 de outubro de 1988, que permitia ao Poder Executivo estabelecer a Universidade Federal de Cruz Alta. Por motivos que ainda hoje a comunidade não compreende, houve uma alteração e, em seguida, foi instituída a Universidade de Cruz Alta, sob forma de Fundação Universidade de Cruz Alta, porém, com personalidade jurídica de direito privado, por meio do Decreto n. 97.000, de 21 de outubro de 1988 (PDI Unicruz, 2023).

A instituição é referência no desenvolvimento regional daquela parte do estado. Contribui na promoção de efetivas transformações, com a intenção de elevar a qualidade de vida da sociedade. Atua junto aos municípios do seu entorno, agindo em parceria para a realização de projetos e programas econômicos e sociais, educacionais, científicos e tecnológicos. Segue, dessa maneira, seu caráter comunitário, cuja principal característica constitui-se como instituição sem fins lucrativos. Todo valor gerado com os pagamentos das mensalidades é investido em suas atividades (Bittencourt *et al.*, 2014).

A Unicruz busca na internacionalização do ensino uma forma de atrair e fidelizar seus estudantes, promovendo intercâmbio de estudos, estágios e ações de extensão internacionais. Preocupada, também, com a qualidade do ensino, busca na internacionalização do currículo uma forma de assegurar que um número maior de alunos possa desenvolver suas competências interculturais e internacionais dentro do próprio *campus*. A instituição possui dezenove acordos ativos com instituições de ensino superior em países como a Alemanha, Argentina, Chile, Espanha, Finlândia, México, Paraguai e Portugal, com os quais busca incrementar ações de intercâmbio internacional de alunos e professores.

A fim de melhor distribuir os cursos existentes, a instituição está organizada da seguinte forma: Centro de Ciências da Saúde e Agrárias (CCSA) e Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), conforme Quadro 15.

**Quadro 15** – Centros e respectivos cursos da Unicruz

| Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCHS | Centro de Ciências da Saúde e Agrárias – CCSA |
|---|---|
| <b>Cursos de Graduação</b>                  |   |
| • Administração                             | • Agronomia                                   |

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arquitetura e Urbanismo</li> <li>• Ciências da Computação</li> <li>• Ciências Contábeis</li> <li>• Direito</li> <li>• Engenharia Civil</li> <li>• Engenharia de Produção</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Biomedicina</li> <li>• Educação Física – Bacharelado</li> <li>• Enfermagem</li> <li>• Estética e cosmética</li> <li>• Farmácia</li> <li>• Fisioterapia</li> <li>• Medicina Veterinária</li> </ul> |
| <b>Pós-Graduação <i>stricto sensu</i></b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Mestrado e doutorado)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestrado em Atenção Integral à Saúde (Associado com a Unijuí e URI – <i>Campus</i> Erechim)</li> <li>• Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural</li> </ul>                                  |

Fonte: PDI Unicruz<sup>12</sup> (2023).

Os acadêmicos dos cursos de graduação da Universidade de Cruz Alta são, em sua grande maioria, oriundos da região do Conselho Regional de Desenvolvimento do Alto Jacuí – Corede Alto Jacuí<sup>13</sup>, que é composto por 14 (catorze) municípios. No entanto, devido à especificidade de alguns cursos, como Agronomia, Medicina Veterinária e Direito, e ao Prouni, a Universidade de Cruz Alta recebe estudantes de todas as regiões do Rio Grande do Sul, além de outros estados. Nesse contexto, nota-se que 99,77% dos acadêmicos que ingressaram nos cursos de graduação no primeiro semestre de 2023 são provenientes de cidades do estado do Rio Grande do Sul, sendo que 36,85% deles são originários de Cruz Alta (PDI Unicruz, 2023). O corpo docente da instituição é composto de 111 (cento e onze) professores, sendo 51 (cinquenta e um) Doutores e 60 (sessenta) Mestres.

Os sujeitos da presente pesquisa são todos os 12 (doze) professores que compõem o corpo docente do Programa de Pós-graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade pesquisada. O programa oferece mestrado e doutorado, possui conceito 4 pela CAPES, é interdisciplinar e foi credenciado em 2013 para a oferta de mestrado. Em 2020, foi reconhecido pela CAPES o curso de doutorado, iniciando a primeira turma dessa modalidade em 2021. O Programa objetiva formar pesquisadores e agentes sociais munidos de autonomia teórico-investigativa, que possam atuar tanto na pesquisa científica e na docência como nas organizações públicas e privadas, capacitados a articular práticas socioculturais

<sup>12</sup> Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de Cruz Alta (PDI 2023 - 2027).

<sup>13</sup> O Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE) Alto Jacuí, foi criado em 1991, e é composto por quatorze municípios: Boa Vista do Cadeado, Boa Vista do Ingra, Colorado, Cruz Alta, Fortaleza dos Valos, Ibirubá, Lagoa dos Três Cantos, Não-Me-Toque, Quinze de Novembro, Saldanha Marinho, Salto do Jacuí, Santa Bárbara do Sul, Selbach e Tapera.

inovadoras de impacto social, econômico e ambiental, numa perspectiva interdisciplinar. Possui duas linhas de pesquisa: 1) Linguagem, Comunicação e Sociedade: que objetiva a discussão de aspectos e questões que envolvem a linguagem em seus múltiplos fatores, como: língua, discurso, ideologia, narrativas de seu cotidiano; construção de sentido e significado das ações e práticas sociais, culturais, políticas e econômicas e ambientais, efetivadas pelas comunidades loco-regionais e a sua relação com o desenvolvimento humano e social, numa perspectiva global. 2) Práticas Socioculturais e Sociedade Contemporânea: que objetiva a discussão teórica das práticas que envolvem a problemática social, cultural, política, econômica e ambiental, numa abordagem ética e cidadã, que perpassa os diferentes ciclos da vida; o desvelamento da intencionalidade, da repercussão, da (re)significação do sentido que essas práticas têm para os sujeitos, na busca pela efetivação dos direitos sociais e da dignidade humana.

O mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social pode ser cursado no prazo mínimo de 18 (dezoito) meses e máximo de 24 (vinte e quatro) meses. Já o doutorado, pode ser cursado no prazo mínimo de 24 (vinte e quatro) meses e máximo de 48 (quarenta e oito) meses. As aulas acontecem semanalmente, nas quintas-feiras à noite, sextas-feiras à tarde e à noite, e nos Sábados pela manhã.

A estrutura curricular oferecida no PPG está representada no Quadro 16.

**Quadro 16** – Estrutura curricular do Programa em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social

| TIPO         | DISCIPLINAS COMUNS                              | DISCIPLINAS MESTRADO   | DISCIPLINAS DOUTORADO   |
|--------------|---|--|---|
| Obrigatórias |   | Práticas Sociais e Participação Social                                 | Seminário de Tese I   |
|              |   | Metodologia da Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais | Seminário de Tese II  |
|              |   | Sociedade Cultura e Cidadania  | Desenvolvimento Social e Emancipação                          |
|              |   | Seminário de Pesquisa I  | Discurso, Cultura e contexto Sócio-histórico                  |
|              |   | Seminário de Pesquisa II   |   |
| Eletivas     | Docência no Ensino Superior                     | Estética e Manifestações Culturais                                     | Seminário Temático I – Questões de epistemologia              |
|              | Linguagem e Sociedade                           |  |   |
|              | Práticas discursivas e Organização Social       |  | Seminário Temático II – Questões de educação                  |
|              | Representações Culturais: Literatura e Cinema   |  |   |
|              | Diversidades Culturais e Interações Sociais     |  |   |
|              | Cidadania e Interação Social da População Idosa | Identidades Regionais  | Seminário Temático III – Ética, Política e Movimentos Sociais |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | Sociedade de Risco e Meio ambiente                                  |  |  |
|  | Desenvolvimento humano e suas interfaces na sociedade contemporânea |  | Seminário Temático IV – Questões contemporâneas de Linguagem |
|  | Desenvolvimento Regional, Sustentabilidade e Trabalho               |  |  |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do PPG (2023).

No mestrado, o discente deve cursar no mínimo de 24 (vinte e quatro) créditos: 15 (quinze) créditos em disciplinas obrigatórias e 9 (nove) créditos em disciplinas eletivas. No doutorado, o discente deve cursar no mínimo de 36 (trinta e seis) créditos: 12 (doze) créditos em disciplinas obrigatórias, 18 (dezoito) créditos em disciplinas eletivas e 6 (seis) créditos em orientação de tese.

#### Quanto à internacionalização, o Programa.....

##### 6.1.2 Construindo os dados

Neste trabalho, a coleta de dados para a composição do diagnóstico foi feita de duas maneiras: primeiramente, foi realizado um questionário online (*Google Forms*), direcionado aos professores do Programa, composto de sete questões (cinco questões abertas e duas de múltipla escolha) (Apêndice 1). O objetivo foi identificar a compreensão dos participantes acerca da temática (internacionalização da educação superior, internacionalização em casa, internacionalização do currículo, competência intercultural), além de verificar quais os facilitadores e limitadores para o desenvolvimento de ações de internacionalização do currículo na pós-graduação. Esse questionário foi baseado no material desenvolvido por Atkin *et al.*, (2015), na *Higher Education Academy*<sup>14</sup> – HEA (Atkin *et al.*, 2015) (Anexo 3).

O recurso desenvolvido pela *Higher Education Academy* foi utilizado como base do questionário direcionado aos professores. Essa ferramenta foi projetada com o intuito de ajudar equipes de pequenas universidades que desejam qualificar sua oferta de ensino superior, e que almejam considerar e desenvolver a melhor forma de aumentar a dimensão de

<sup>14</sup> A Academia do Ensino Superior é um organismo nacional de aprendizagem e ensino no ensino superior da Inglaterra. Trabalham com universidades e outros prestadores de ensino superior, promovendo mudanças na aprendizagem e no ensino. Suas atividades centram-se no desenvolvimento de recursos para a investigação e partilha das melhores práticas, ajudando a influenciar, moldar e implementar políticas – em nível local, nacional e internacional (Atkin *et al.*, 2015).

internacionalização de seu currículo. O recurso é particularmente útil para instituições em que as práticas de IoC estão surgindo como uma prioridade estratégica, e onde os alunos internacionais, por razões históricas, não estão presentes em grande número. A ferramenta tem por objetivo: avaliar a natureza do currículo que a instituição desenvolve atualmente; identificar áreas de IoC enraizadas no contexto local; identificar áreas que sejam abertas à contextualização de políticas/práticas internacionais; desenvolver um plano de ação de IoC (Atkin *et al.*, 2015).

Outra forma de verificar as ações já praticadas pela instituição no nível da pós-graduação foi o questionário online (*Google Forms*) dirigido ao coordenador do Programa, composto de 30 (trinta) questões de múltipla escolha (Apêndice 2). Esse questionário foi baseado no material do *Self-audit Tool* (ATIAH, 2018c) (Anexo 4).

O *Self-audit Tool* (Ferramenta de Autoavaliação) foi utilizado como base para o questionário dos professores do Programa. A ferramenta resume práticas e *insights* obtidos da literatura e de auditorias de base e entrevistas de grupos focais; é uma ferramenta de autoavaliação destinada a ajudar indivíduos ou organizações a descobrir se, e em que medida, eles implementam práticas de IaH. Essa ferramenta também foi desenvolvida como uma forma de aumentar a conscientização sobre princípios, estratégias e práticas de internacionalização, sendo desenhada para atingir os seguintes objetivos: a) estabelecer a extensão das práticas de IaH em suas instituições e identificar áreas de força e áreas nas quais indivíduos ou instituições gostariam de definir metas para o futuro; b) Identificar as melhores práticas a serem adotadas e/ou compartilhadas; e c) Estabelecer um plano de desenvolvimento profissional em nível individual ou institucional (ATIAH, 2018c).

## **6.2 Analisando os resultados do diagnóstico**

A partir da análise das respostas das questões 1 a 4 questionário do diagnóstico enviado ao corpo docente do PPG, elaborou-se, com as palavras-chaves mais utilizadas pelos professores, uma nuvem de palavras geradas a partir da frequência em que ocorreram, conforme Figuras 14, 15, 16 e 17.

**Figura 14** – Nuvem de palavras que caracterizam o significado de internacionalização da educação superior



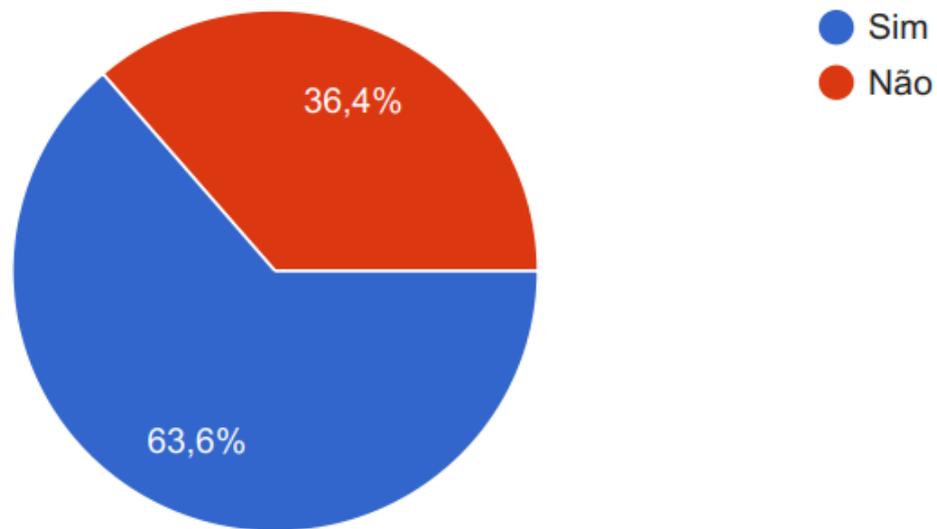
Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do diagnóstico (2023).

**Figura 15** – Nuvem de palavras que caracterizam o significado de internacionalização em casa



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do diagnóstico (2023).





Fonte: *Google Forms*, a partir de dados do diagnóstico (2023).

Complementado a questão 5, a respeito de quais atividades de internacionalização já executavam, as respostas foram relativamente uniformes e as que mais se repetiram foram as apresentadas na Figura 18.

**Figura 18** – Ações executadas pelos professores

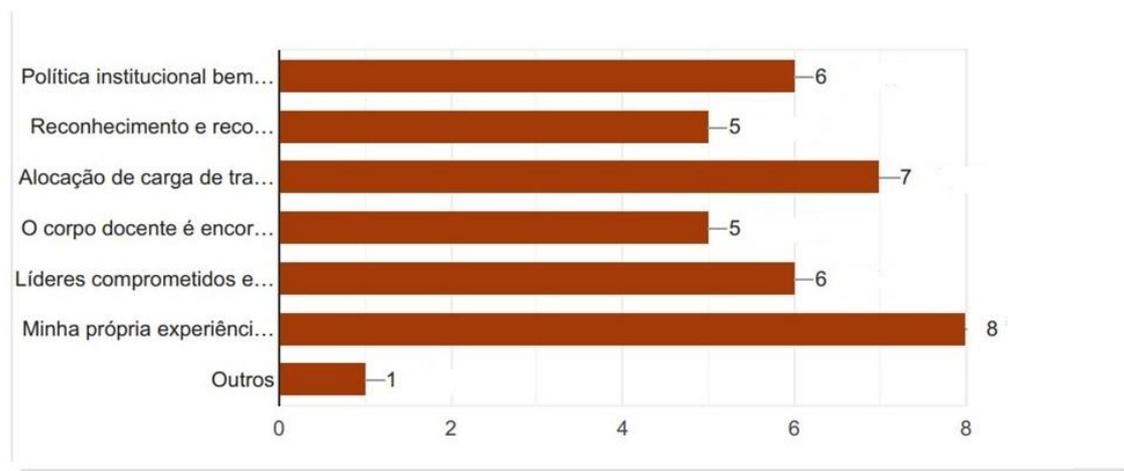


Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do diagnóstico (2023).

A partir destas respostas, fica evidenciado que os professores, apesar de não descreverem no planejamento da disciplina, já executam ações de internacionalização.

A questão 6 do questionário referia-se aos facilitadores do processo de internacionalização do currículo percebidos pelos professores, representados no Gráfico 6.

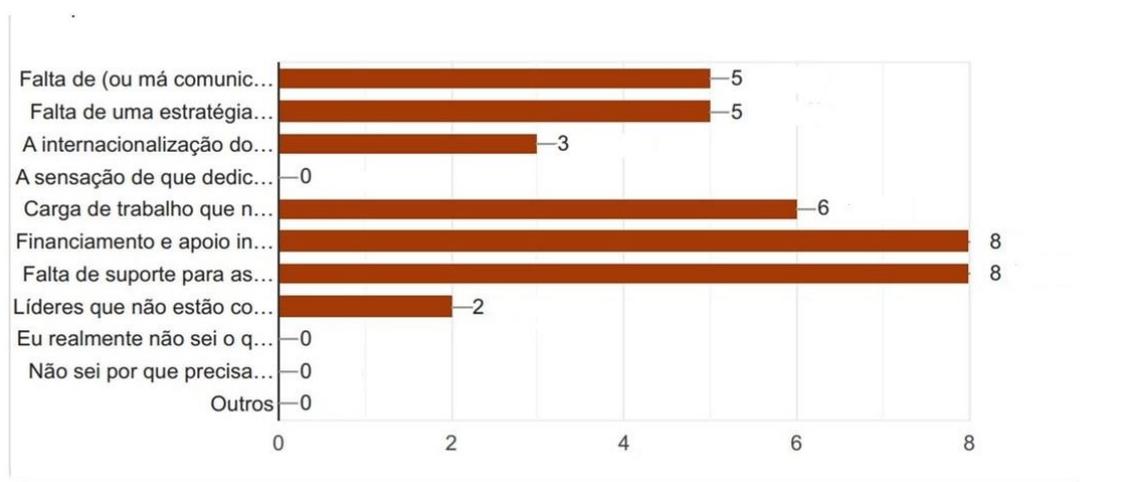
**Gráfico 6** – Facilitadores do processo de internacionalização do currículo



Fonte: *Google Forms*, a partir de dados do diagnóstico (2023).

Observa-se que a própria experiência internacional do professor, juntamente com seu compromisso com o processo (75%), foi a opção mais destacada como facilitador, seguida da “Alocação de carga de trabalho apropriada para revisão e renovação de currículo” (58,3%). Em terceiro lugar, estão empatadas a “Política institucional bem projetada, comunicada, gerenciada e apoiada em torno da internacionalização e o que ela significa” e “Líderes comprometidos e informados sobre a internacionalização do currículo em nível institucional de graduação e pós-graduação”. Em quarto lugar, estão o “Reconhecimento e recompensa pelo esforço como inclusão do engajamento na internacionalização como parte do processo de promoção” e “O corpo docente é apoiado e recompensado a participar em eventos internacionais” (41,7%), A opção “Outros” foi selecionada por um participante, que não mencionou qual seria esse outro fator facilitador.

A questão 7 do questionário referia-se aos bloqueadores do processo de internacionalização do currículo. As três respostas mais consideradas estão representadas no Gráfico 7.

**Gráfico 7** – Bloqueadores do processo de internacionalização do currículo

Fonte: *Google Forms*, a partir de dados do diagnóstico (2023).

Quanto aos bloqueadores, evidencia-se que 75% dos professores respondentes considera como maiores bloqueadores do processo de internacionalização do currículo o “Financiamento e apoio insuficientes fornecidos para permitir que os funcionários participem de conferências internacionais, visitem colegas internacionais ou participem de outras experiências internacionais relacionadas ao seu trabalho” e a “Falta de suporte para as questões práticas de internacionalização do currículo”. Seguido de “Carga de trabalho que não inclui alocação de tempo para reuniões da equipe do programa de graduação e envolvimento em atividades acadêmicas relacionadas ao ensino e aprendizagem, incluindo *design* curricular e internacionalização do currículo” (58,3%). Em terceiro lugar, estão a “Falta de (ou má comunicação de) visão institucional e política que liga a internacionalização da universidade com a internacionalização do currículo formal e informal” e a “Falta de uma estratégia para garantir que as políticas sejam implementadas de forma a ter um impacto na experiência e na aprendizagem do aluno”, ambas indicadas por 41,7% dos professores. Seguidas de “A internacionalização do currículo é uma prioridade baixa na minha instituição (33,3%). E em quarto lugar, a opção “Líderes que não estão comprometidos ou informados sobre a internacionalização do currículo em nível institucional, escolar e de graduação”, representando 16,75% dos professores respondentes.

As opções “A sensação de que dedicar tempo à internacionalização do currículo está, na verdade, prejudicando minha carreira por não ser considerada importante na minha disciplina”, “Eu realmente não sei o que a Internacionalização do currículo significa na prática” e “A internacionalização do currículo é uma baixa prioridade para mim pessoalmente”, não foram selecionadas por nenhum dos participantes.

As opções de respostas das questões 6 e 7 foram organizadas em grupo por temas, de onde emergiram categorias. Coincidentemente ou não, as categorias emergentes das duas questões foram as mesmas: Política de internacionalização institucional; Corpo docente e Comprometimento da alta gestão (Quadros 17 e 18). Isso indica que os fatores que impulsionam ou bloqueiam a internacionalização da educação são os mesmos, e que a direção escolhida no planejamento das ações e a forma como o processo é conduzido é que vão tornar essas ações facilitadoras ou bloqueadoras do processo. Por essa razão, as categorias das duas questões (6 e 7) foram analisadas de uma só vez.

**Quadro 17** – Facilitadores da internacionalização do currículo

| <b>Categorias</b>                             | <b>Opção de respostas do questionário</b>  |
|---|--|
| Política de internacionalização institucional | Política institucional bem projetada, comunicada, gerenciada e apoiada em torno da internacionalização e o que ela significa.    |
| Corpo docente                                 | Reconhecimento e recompensa pelo esforço como inclusão do engajamento na internacionalização como parte do processo de promoção. |
|   | Alocação de carga de trabalho apropriada para revisão e renovação de currículo.  |
|   | O corpo docente é encorajado, apoiado e recompensado a participar em eventos internacionais.                                     |
| Comprometimento da alta gestão                | Minha própria experiência internacional, compromisso pessoal e compreensão do que significa a internacionalização do currículo.  |
|   | Líderes comprometidos e informados sobre a internacionalização do currículo em nível institucional de graduação e pós-graduação. |

Fonte: Dados da pesquisa.

**Quadro 18** – Obstáculos para internacionalização do currículo

| <b>Categorias</b>                             | <b>Opção de respostas do questionário</b>   |
|---|---|
| Comprometimento da alta gestão                | Falta de (ou má comunicação de) visão institucional e política que liga a internacionalização da universidade com a internacionalização do currículo formal e informal.   |
|   | Líderes que não estão comprometidos ou informados sobre a internacionalização do currículo em nível institucional, escolar e de graduação.  |
|   | Falta de uma estratégia para garantir que as políticas sejam implementadas de forma a ter um impacto na experiência do aluno e na aprendizagem do aluno.  |
|   | A internacionalização do currículo é uma prioridade baixa na minha instituição.   |
| Política de internacionalização institucional | Carga de trabalho que não inclui alocação de tempo para reuniões da equipe do programa de graduação e envolvimento em atividades acadêmicas relacionadas ao ensino e aprendizagem, incluindo <i>design</i> curricular e internacionalização do currículo. |

|               |  |
|---------------|--|
|               | Financiamento e apoio insuficientes fornecidos para permitir que os funcionários participem de conferências internacionais, visitem colegas internacionais ou participem de outras experiências internacionais relacionadas ao seu trabalho. |
|               | Falta de suporte para as questões práticas de internacionalização do currículo.  |
| Corpo docente | Eu realmente não sei o que a Internacionalização do currículo significa na prática.  |
|               | Não sei por que precisamos fazer isso.   |
|               | A internacionalização do currículo é uma baixa prioridade para mim pessoalmente.   |
|               | A sensação de que dedicar tempo à internacionalização do currículo está, na verdade, prejudicando minha carreira por não ser considerada importante na minha disciplina.   |

Fonte: Dados da pesquisa.

Na categoria comprometimento da alta gestão, verifica-se que o processo de internacionalização só será bem-sucedido na medida em que a alta direção incorpore o tema em suas tomadas de decisões referentes a todas as áreas institucionais. A falta de engajamento no processo de internacionalização, ou atores comprometidos, que trabalhem isoladamente em pequenos projetos, causam pouco impacto (Leask, 2015). Por essa razão, um dos princípios que demonstra o comprometimento das esferas superiores das academias com a internacionalização da educação superior é a institucionalização desse processo, com a criação de uma política de internacionalização bem delineada, robusta e clara.

Na fase do desenvolvimento das políticas de internacionalização, o planejamento deve ser abrangente, demonstrando a prioridade e fornecendo uma estrutura e a direção a seguir, levando em conta as características, os interesses, a visão, os valores e as capacidades institucionais, bem como a comunidade envolvida. É nesse momento que devem ser estabelecidas as prioridades da instituição com relação à internacionalização (Knight, 1994; Silva, 2013; Stallivieri, 2017).

Silva (2013) enfatiza que as estratégias estabelecidas na política de internacionalização da instituição apontam o caminho e consolidam a direção, concentrando esforços de toda a equipe no percurso estabelecido pela alta gestão. Cabe salientar, porém, que mesmo sendo estabelecidas as ações prioritárias, nem toda a comunidade acadêmica manifesta um entendimento adequado da necessidade ou motivação do processo de internacionalização (Stallivieri, 2017). Stallivieri (2017) considera que é necessária a adoção de estratégias de sensibilização e formação sobre o tema, e que os princípios fundamentais do processo sejam

difundidos em toda a instituição. O engajamento e comprometimento dos diversos atores do processo é fundamental para que a IES alcance os resultados esperados.

Com relação ao corpo docente, é necessário lembrar que, sendo estes um dos pilares do processo, sua capacitação é de fundamental importância para que possam estar preparados para lidar com os desafios inerentes ao processo. Nesse viés, Knight e De Wit (1995) apontam que também é crucial a valorização dos esforços dos agentes envolvidos no processo de internacionalização. Os autores alegam que formas concretas e simbólicas de valorizar esse trabalho reafirmam a importância e impulsionam novas ações, mantendo a comunidade engajada e motivada. Outra forma de garantir o sucesso do processo de internacionalização é o apoio e o suporte institucional ao corpo docente, para o desenvolvimento de suas atividades.

A outra maneira de verificar as ações de internacionalização foi o questionário enviado ao coordenador do Programa. As questões foram organizadas em grupos, por temas que formaram categorias (Bardin, 2016), conforme Quadro 19.

**Quadro 19** – Questionário enviado ao coordenador

| <b>Categoria</b>   | <b>Questões</b>   | <b>Resposta</b>                |
|--------------------|---|--------------------------------|
| Língua estrangeira | • Oferece cursos gratuitos de idioma local para estrangeiros?   | Não                            |
|                    | • Oferece cursos de línguas estrangeiras?   | Para Estudantes Língua Inglesa |
|                    | • Emprega professores locais que tenham pelo menos o nível C1 em inglês?  | Sim                            |
|                    | • Dá aos estudantes internacionais a possibilidade de escrever ou fazer exames orais em outros idiomas?   | Sim                            |
|                    | • Oferece aos estudantes a oportunidade de ler/estudar textos e artigos em línguas estrangeiras ou oferece o mesmo texto acadêmico em diferentes idiomas?   | Sim                            |
|                    | • Associações de estudantes e professores de línguas estrangeiras organizam cineclubes ou exibições de filmes individuais em línguas estrangeiras?  | Não                            |
|                    | • Oferecer disciplinas em outros idiomas?   | Sim, Inglês                    |
| Interculturalidade | • Organiza oficinas interculturais (ou cursos) para estudantes, para promover reflexão e consciência intercultural?   | Sim                            |
|                    | • Cria oficinas permanentes com o objetivo de reunir estudantes, professores e pessoal administrativo que tenham retornado de estadias no exterior com aqueles que estão prestes a sair ou aqueles que não se beneficiam da mobilidade? | Sim                            |
|                    | • Organiza seminários interculturais?   | Sim                            |
|                    | • Cria projetos para a integração de estudantes refugiados no <i>campus</i> ?   | Não                            |
|                    | • Organiza semanas culturais, festivais, seminários e eventos culturais para promover a interculturalidade e a diversidade linguística?   | Sim                            |

|  |   |     |
|--|---|-----|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cria projetos e eventos para o envolvimento de estudantes internacionais em iniciativas para oferecer oportunidades de participação e interações com a comunidade local?</li> </ul>  | Não |
| Formação   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiza seminários e/ou treinamento para treinar professores em metodologias de ensino que enfocam em particular o ensino a turmas e estudantes internacionais?</li> </ul>  | Não |
| Currículo  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprimora métodos para estimular discussões em classe; usa vídeos de palestrantes de outras partes do mundo?</li> </ul>   | Sim |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresenta estudos de casos nacionais e internacionais em sala de aula?</li> </ul>  | Sim |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresenta diferentes perspectivas do mesmo tópico (como o mesmo tópico é apresentado em diferentes países)?</li> </ul>   | Não |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiza trabalhos em grupo em sala de aula com grupos mistos (estudantes domésticos e internacionais) para promover a interação entre os estudantes?</li> </ul>   | Não |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização de Escolas de Verão para professores e estudantes em: idioma e a cultura locais ou educação intercultural?</li> </ul>  | Não |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiza uma parte de um curso junto ou curso inteiro com professores de universidades parceiras/estrangeiras?</li> </ul>  | Não |
| Cooperação acadêmica internacional               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Convida palestrantes do exterior para apresentar palestras ao vivo ou online?</li> </ul>   | Sim |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cria oficinas permanentes destinadas a reunir professores, pesquisadores e membros do pessoal administrativo que participam de projetos internacionais?</li> </ul>   | Não |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chefes de departamento promovem acordos com universidades estrangeiras para aumentar o número de diplomas conjuntos, programas de dupla diplomação e programas para que os estudantes domésticos se beneficiem da internacionalização sem ir para o exterior?</li> </ul>             | Não |
| Atração de Professores e Estudantes Estrangeiros | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promove iniciativas e programas de pesquisas com parceiros internacionais?</li> </ul>  | Sim |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprega ou convida professores internacionais?</li> </ul>  | Não |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportuniza a criação de um serviço estudantil para organizar e promover eventos onde estudantes locais e internacionais possam se encontrar e interagir?</li> </ul>  | Não |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceita inscrições de estudantes interessados em se tornar tutores e/ou amigos de estudantes internacionais? Disponibiliza inscrições para estudantes internacionais de modo que o contato entre o amigo e os novos estudantes possa acontecer mesmo antes da sua chegada?</li> </ul> | Não |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cria projetos para o emprego de estudantes internacionais em instituições e serviços locais como oportunidade de realizar estágios?</li> </ul>   | Sim |

Fonte: Dados da pesquisa.

Na categoria línguas estrangeiras, observa-se que 5 (cinco) das 7 (sete) questões tiveram respostas afirmativas, indicando que o estímulo ao uso de uma língua estrangeira já está presente nas ações da Instituição. A importância da proficiência em uma segunda língua é destacada por Morosini *et al.* (2023), ao pontuar que “o domínio de uma língua estrangeira possibilita o desenvolvimento da interculturalidade, uma vez que permite a comunicação e facilita as relações entre povos e nações”.

Verifica-se, porém, que somente a língua inglesa está elencada nas respostas do coordenador do curso. O uso da língua inglesa está imbricado com a globalização que, por sua vez, está intimamente ligada à internacionalização da educação. A escolha do inglês como língua franca está relacionada a fatores hegemônicos e socioeconômicos. O uso da língua inglesa no contexto educacional é um fator dicotômico: se por um lado ela é um elemento de inclusão, em outros contextos se torna razão de exclusão (Rajagopalan, 2004). No Brasil, por não haver uma política linguística robusta e efetiva, o uso da língua inglesa torna-se um fator excludente. A baixa proficiência linguística de línguas estrangeiras é considerada uma das barreiras para a efetivação da internacionalização da educação no Brasil (Stallivieri, 2017).

Quanto à categoria Interculturalidade, observa-se que, das 6 (seis) questões formuladas, 4 (quatro) apresentaram respostas afirmativas e 2 (duas) negativas, caracterizando uma emergente atenção às perspectivas interculturais pela Instituição. A imensa diversidade cultural da sociedade contemporânea “nos compromete com o desenvolvimento de habilidades para aceitar a presença de diversos outros e aprender a construir opções de futuro a partir dessa diversa alteridade” (UNESCO, 2017, p. 7). Portanto, aprimorar habilidades interculturais é crucial para a preparação de pessoas capazes de transitar em ambientes caracterizados pela interconectividade e multiculturalidade.

Para Clemente e Morosini (2021, p. 85), a “interculturalidade e internacionalização são conceitos que estão entrelaçados”, pois as autoras consideram que, “quando se pensa em internacionalização, além de uma perspectiva focal, não se pode deixar de pensar em interação entre culturas ou aspectos culturais”. As diferenças culturais, linguísticas, sociais e econômicas devem ser consideradas no processo de internacionalização da educação nas instituições brasileiras. Assim, a interculturalidade é fator crucial para o desenvolvimento da internacionalização na educação superior brasileira, como forma de combater o modelo hegemônico vigente.

Na categoria Formação, observou-se que a única questão apresentada teve resposta negativa, demonstrando que a instituição ainda não tem a capacitação de pessoal como uma estratégia para estabelecer/fortalecer a internacionalização. Leask (2015) considera que sem professores preparados com os saberes necessários para a internacionalização, de nada adianta uma política institucional nessa direção. Desse modo, Beelen (2007) considera fundamentais a preparação e o treinamento do corpo docente para o bom desenvolvimento do processo de internacionalização.

Na categoria Cooperação Acadêmica Internacional, percebe-se que das 3 (três) questões apresentadas, somente uma obteve resposta afirmativa, demonstrando que a Instituição ainda

precisa investir mais em suas relações internacionais, a fim de construir uma base de cooperação robusta e ativa. A cooperação acadêmica possibilita inovações no ensino e pesquisa e aumenta a visibilidade de grupos de pesquisa e suas instituições (Morosini *et al.*, 2024). Para que uma cooperação seja mais efetiva e produtiva, Abba e Corsetti (2016) argumentam que é necessário considerar as características e a heterogeneidade regionais na busca de instituições e ou países para o estabelecimento de projetos em parceria: localização e direcionalidade da internacionalização; valores como solidariedade, reciprocidade e a lógica do intercâmbio como colaboração mútua. A colaboração acadêmica internacional, impulsionada por critérios inclusivos e descentralizadores, oferece a oportunidade de auxiliar na construção de uma internacionalização mais equitativa entre as diversas regiões mundiais (Morosini *et al.*, 2024).

Na categoria Currículo, nota-se que das 7 (sete) perguntas apresentadas, 3 (três) tiveram respostas afirmativas e 4 (quatro) respostas negativas, reforçando, assim, que a instituição ainda não tem na internacionalização do currículo uma forma de qualificar o aprendizado de seus estudantes. O currículo internacionalizado deve capacitar os alunos para atuarem tanto em nível global quanto local, estimulando sua autonomia na tomada de decisões, no âmbito profissional e também pessoal.

Para Barker (2011, p. 11), as habilidades desenvolvidas a partir da internacionalização do currículo possibilitam que o estudante:

[...] seja capaz de pensar a partir de uma perspectiva global e considerar as perspectivas dos outros; respeitar e valorizar a importância de diversas línguas, culturas e ambientes na comunicação intercultural; reconhecer e valorizar a importância da diversidade multicultural nas comunicações profissionais e pessoais; estar ciente e compreender os impactos das diferenças culturais em economia, política, cultura, religião e tecnologia em interações interculturais; estar ciente de questões críticas internacionais e multiculturais relevantes em sua disciplina profissional; apreciar a natureza complexa da noção de cultura e os vários elementos inter-relacionados que contribuem para isso; demonstrar consciência das implicações das decisões e ações feitas no nível local para comunidades internacionais e de decisões e ações internacionais para as comunidades locais.

Dessa forma, os sujeitos estariam preparados para atuar em uma sociedade mais justa, pacífica e cooperativa.

Na categoria Atração de Estrangeiros, das 4 (quatro) questões apresentadas, somente uma teve resposta afirmativa, denotando que ainda é fraca a política de atração de estrangeiros (docentes e estudantes) para a Instituição.

A presença de estudantes e professores estrangeiros não garante por si só a internacionalização da instituição, porém, esse elemento auxilia no aprimoramento de algumas competências essenciais para que os estudantes locais atuem no mundo. Conforme Beelen

(2007), a presença de estudantes internacionais em todos os aspectos da vida acadêmica impacta os alunos da própria universidade, que podem interagir de forma mais efetiva com esses discentes, desde que sejam planejadas ações que facilitem a interação entre o grupo dos estudantes estrangeiros e de estudantes locais.

Já a atração de professores internacionais propicia a partilha de experiências e a aquisição de novos saberes. A diversidade do corpo docente infunde talento e pluralidade ao processo de ensino, proporcionando aos estudantes outras formas de intercâmbio cultural. Para Altbach e Knight (2007), professores estrangeiros trazem uma variedade de perspectivas culturais e intelectuais, o que contribui para uma educação mais globalizada e cosmopolita. Essa diversidade permite que alunos e colegas docentes tenham acesso a diferentes visões sobre temas globais, o que enriquece a aprendizagem e fomenta a compreensão intercultural.

Já De Witt (2011) considera que professores estrangeiros contribuem para a expansão das redes internacionais da universidade. Eles podem atuar como pontes entre a instituição e centros de pesquisa e ensino em outros países, facilitando intercâmbios, colaborações e parcerias internacionais. A contratação de professores de diferentes nacionalidades pode elevar o prestígio e a visibilidade da instituição. Esse prestígio pode atrair estudantes internacionais e aumentar a competitividade global da universidade (Knight, 2015). Essas justificativas sugerem que a contratação de docentes estrangeiros pode trazer benefícios significativos para o meio acadêmico, fomentando uma educação com viés intercultural.

Concluída a análise dos dados do diagnóstico, observou-se que, apesar dos professores terem um certo conhecimento acerca da temática, há uma lacuna referente à conceituação formal de internacionalização da educação superior, internacionalização em casa, internacionalização do currículo e competência intercultural. Dessa forma, identificou-se a necessidade da elaboração de ações para sanar as carências teórico-práticas emergentes do grupo, partindo-se, assim, para a seguinte fase da pesquisa.

### **6.3 Conhecimento disponibilizado pelos seminários**

A partir dos dados obtidos pelo diagnóstico, foi disponibilizada aos participantes uma sugestão de bibliografia, bem como de seminários que compuseram um Plano de Formação. O Plano de Formação foi realizado em quatro seminários, que ocorreram em um período de três meses, com o objetivo de capacitar os participantes para conhecer e identificar ações de internacionalização do currículo, de acordo com os principais conceitos e modelos vigentes.

Em cada encontro, uma temática era apresentada e debatida por um convidado especialista na área, conforme estrutura apresentada a seguir.

#### **08/05/2024 – Primeiro encontro**

Tipo: Presencial

Ministrante: Ma. Jocelia Martins Marcelino - Doutoranda – PPGedu/ PUCRS, com doutorado sanduíche na *Newcastle University* (UK). Bolsista CAPES/PROEX. Mestre em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Unicruz).

Tópicos: Principais conceitos e modelos da Internacionalização da Educação Superior, da Internacionalização em casa e da Internacionalização do Currículo.

Metodologia: Exposição do conteúdo e exemplos com o uso do *Power Point*.

#### **22/05/2024 – Segundo encontro**

Tipo: Híbrido – os professores e a pesquisadora estavam reunidos em uma sala e a palestrante estava online.

Ministrante: Dra. Marília Costa Morosini – Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), e coordenadora do Centro de Estudos de Educação Superior da PUCRS – Pesquisador 1A do CNPq.

Tópicos: Desenvolvimento de competências interculturais para a Internacionalização da Educação Superior. Cidadania Global.

Metodologia: Exposição do conteúdo e exemplos com o uso do *Power Point*.

#### **19/06/2024 – Terceiro encontro**

Tipo: Híbrido – os professores e a pesquisadora estavam reunidos em uma sala e a palestrante estava online.

Ministrante: Dra. Vanessa Gabrielle Woicolesco – Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PR). Doutora em Educação pela PUCRS. Técnica na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Tópico: O fazer docente na internacionalização.

Metodologia: Exposição do conteúdo e exemplos com o uso do *Power Point*.

### 03/07/2024 – Quarto encontro

Tipo: Híbrido – os professores e a pesquisadora estavam reunidos em uma sala e a palestrante estava online.

Ministrante: Egeslaine de Nez – Pedagoga e Mestre e Doutora em Educação. Pós-Doutora pela PUCRS. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Tópicos: Internacionalização da Pesquisa. Redes de Pesquisa.

Metodologia: Exposição do conteúdo e exemplos com o uso do *Power Point*.

Para os encontros híbridos, utilizou-se a plataforma *Zoom*. Cada um dos encontros teve a duração de 50min e apresentou a seguinte estrutura: a) boas-vindas: apresentação do palestrante e dos professores; b) apresentação principal da temática pelo convidado; e c) interação com os participantes, que puderam esclarecer dúvidas e fazer questionamentos, distribuídos conforme Quadro 20.

**Quadro 20** – Estrutura dos Seminários

| TEMPO      | ATIVIDADE   |
|------------|---|
| 2 minutos  | Boas-vindas.  |
| 8 minutos  | Apresentação da Palestrante e do Professores.                                   |
| 30 minutos | Apresentação da temática pela palestrante.                                      |
| 10 minutos | Interação com os participantes, que podem esclarecer dúvidas após a explanação. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Concomitantemente à realização dos seminários, foi disponibilizada uma lista com 14 (catorze) referências bibliográficas básicas sobre as temáticas que envolvem a Internacionalização da Educação Superior. O material foi disponibilizado no *Google Drive*, com acesso a todos os professores participantes da pesquisa, conforme apresentadas no Quadro 21.

**Quadro 21** – Bibliografia sugerida

| Título   | Tipo              | Autor               | Ano  |
|--|-------------------|---------------------|------|
| Estratégias para Internacionalização do Currículo: do Discurso à Prática                         | Capítulo de livro | Luciane Stallivieri | 2016 |
| Internationalization at home: internationalizing the university experience of staff and students | Artigo            | Sue Robson          | 2017 |

|   |        |  |      |
|---|--------|--|------|
| Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais                                      | Artigo | Marília Costa Morosini                             | 2018 |
| Internationalisation at home: obstacles and enablers from the perspective of academics                      | Artigo | Jos Beelen   | 2019 |
| Competências interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a educação superior | Artigo | Fabiane A. Santos Clemente; Marília Costa Morosini | 2020 |
| Manual for Developing Intercultural Competencies  | Livro  | Darla K. Deardorff                                 | 2020 |
| Internationalizing the Campus at Home   | Artigo | Alice Rogers                                       | 2020 |
| Reimagining Internationalization for Society  | Artigo | Betty Leask; Ariane de Gayardon                    | 2021 |
| IaH: internacionalização e/ou interculturalidade <i>at Home?</i>  | Artigo | Fabiane A. Santos Clemente; Marília Costa Morosini | 2021 |
| Internacionalización de la Educación Superior em Brasil y desafíos en el contexto del sur global            | Artigo | Marília Costa Morosini                             | 2021 |
| Virtual exchange: moving forward into the next decade   | Artigo | Robert O'Dowd                                      | 2021 |
| Internacionalización del currículo en las universidades argentinas  | Artigo | Pablo Beneitone                                    | 2022 |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O modelo de implementação do currículo seguiu o esboço de cinco fases para design, desenvolvimento e/ou melhoria de um currículo internacionalizado, os quais foram elaborados por Leask (2015). As cinco fases do processo são: revisão e reflexão, imaginação, revisão e planejamento, ação e avaliação. Ele é permanente e conduz à melhoria da qualidade, permitindo uma revisão contínua e crítica do processo como um todo. Este processo está detalhado no Capítulo 5 desta pesquisa.

### 6.3 Elaborando um plano

Concluída a fase de formação dos participantes, constituiu-se o plano de ação para o planejamento de um currículo internacionalizado que contempla as seguintes premissas:

- a) Em estreita colaboração com os participantes, conceber e aplicar modalidades de ação de internacionalização do currículo;
- b) Propiciar uma reflexão global para eventuais generalizações e discussão dos resultados;
- c) Planejamento das ações correspondentes;

O plano de ação contemplou um *workshop*, com o objetivo de instrumentalizar os participantes para o planejamento de ações de internacionalização, com intuito de tornar suas disciplinas internacionalizadas, alinhadas com as exigências e padrões globais.

O *workshop* ocorreu em 7 de agosto de 2024, e teve duração de 1h30min, com a seguinte estrutura:

### **1. Abertura e Introdução**

- Apresentação das atividades que serão realizadas durante o *workshop*.

### **2. Contextualização e Teoria**

- Apresentação do Processo de Internacionalização do Currículo.

### **3. Práticas e Ferramentas**

- Planejamento curricular: passo a passo de como planejar e desenvolver um currículo internacionalizado, segundo o Processo de Internacionalização de Leask (2015).
- Distribuição de Materiais: fornecer guias e modelos impressos para auxiliar os professores na criação de seus próprios currículos internacionalizados.

### **4. Atividade Prática**

- Divisão em grupos: os participantes foram divididos em dois grupos, de acordo com as linhas de pesquisa do PPG.
- Responder ao QIC (Questionário sobre a Internacionalização do Currículo): Os participantes podiam responder ao QIC individualmente ou em grupo, e também discutiram as questões que estão ao final de cada pergunta do questionário.
- Readequação do currículo (a partir do modelo da Leask).
- Orientação contínua: a facilitadora esteve disponível para ajudar os grupos durante a atividade prática.

### **5. Conclusão**

- Entrega do currículo finalizado.

Ao final do *workshop*, os grupos entregaram duas disciplinas com o currículo internacionalizado da linha de pesquisa Linguagem, Comunicação e Sociedade, e uma da linha Práticas Socioculturais e Sociedade Contemporânea.

Os currículos resultantes do *workshop* tiveram as seguintes configurações, conforme os Quadros 22, 23 e 24:

Quadro 22 – Ementas das disciplinas

| Disciplina                           | Ementa Antes  | Ementa Depois   |
|--------------------------------------|---|---|
| Discurso, Cultura e Mudança Social   | Discurso, cultura e representação social como fenômenos na contemporaneidade. Discurso, comunicação e contexto sócio-histórico. A Teoria Social do Discurso (TSD) e sua contribuição para as diferentes áreas do conhecimento. Práticas discursivas e interação nas organizações sociais. Cultura e ensino no processo intercultural. | Não houve alteração   |
| Linguagem e Sociedade                | Linguagem como prática social. Leitura e Interpretação de diferentes materialidades em uma sociedade disciplinar, regida por práticas discursivas e por coerções de ordem sócio-histórica e cultural.   | Não houve alteração   |
| Desenvolvimento Social e Emancipação | Estudo sobre as diferentes realidades sociais, desenvolvimento social e implicações socioculturais.<br><br>Aprofundamento e análise sobre a epistemologia biocêntrica.<br><br>Compreensão sobre o papel dos projetos civilizatórios hegemônicos.  | Estudo sobre as diferentes realidades sociais, desenvolvimento social e implicações socioculturais e <b>interculturais no Brasil, na América Latina e no mundo.</b><br><br>Aprofundamento e análise sobre a epistemologia biocêntrica, <b>como possibilidade de desenvolvimento humano e social.</b><br><br>Compreensão sobre o papel dos projetos civilizatórios hegemônicos <b>no Brasil, na América Latina e no mundo.</b> |

Fonte: Elaborado pela autora (2024, grifo nosso).

Alguns professores utilizaram-se do recurso da interculturalidade para incrementar a ementa da disciplina. Também incluíram outras regiões do mundo nas discussões referente ao conteúdo ministrado.

A interculturalidade proporciona o desenvolvimento de habilidades e valores para a formação de indivíduos capazes de atuar em um mundo interconectado e diverso, e contribui para a percepção e a compreensão das diferentes culturas e modos de viver nas distintas regiões do mundo (Clemente; Morosini, 2020; Leask, 2015; Knight, 2004).

Quadro 23 – Objetivos das disciplinas

| Disciplina                           | Objetivos Antes  | Objetivos Depois  |
|--------------------------------------|--|---|
| Discurso, Cultura e Mudança Social   | <p>Geral:<br/>Desenvolver um trabalho voltado à reflexão crítica sobre a relação entre discurso, cultura e sociedade, a fim de melhor compreender o papel da linguagem nas práticas sociais e sua contribuição para a pesquisa e para o desenvolvimento social.</p> <p>Específicos:<br/>- Refletir sobre discurso e contexto sócio-histórico e cultural como possibilidade de perceber, constituir e interpretar o mundo e os fatos;<br/>- Fomentar a reflexão sobre a abordagem intercultural como forma de conhecer a cultura do outro;<br/>- Contribuir para uma visão de desenvolvimento como construção histórica que é culturalmente mediada pelas relações sociais e pela pesquisa.</p> | <p>Geral:<br/>Desenvolver um trabalho voltado à reflexão crítica sobre a relação entre discurso, cultura e sociedade, a fim de melhor compreender o papel da linguagem nas práticas sociais e sua contribuição para a pesquisa e para o desenvolvimento social <b>local, regional, nacional e internacional.</b></p> <p>Específicos:<br/>- Refletir sobre discurso e contexto sócio-histórico e cultural como possibilidade de perceber, constituir e interpretar o mundo e os fatos;<br/>- Fomentar a reflexão sobre a abordagem intercultural como forma de conhecer e <b>confrontar as culturas nacional e internacional;</b><br/>- Contribuir para uma visão de desenvolvimento como construção histórica que é culturalmente mediada pelas relações sociais e pela pesquisa.</p> |
| Linguagem e Sociedade                | <p>Geral:<br/>Desenvolver um trabalho voltado à reflexão crítica sobre a articulação do linguístico com o social, a fim de compreender o papel da linguagem na (re)produção de práticas sociais e de sua relevância na transformação da sociedade contemporânea.</p>   | <p>Geral:<br/>Desenvolver um trabalho voltado à reflexão crítica sobre a articulação do linguístico com o social, a fim de compreender o papel da linguagem na (re)produção de práticas sociais e de sua relevância na transformação da sociedade contemporânea <b>nacional e internacional.</b></p> <p>Não houve mudança nos específicos.</p>  |
| Desenvolvimento Social e Emancipação | Não foi apresentado  | Não houve mudança   |

Fonte: Elaborado pela autora (2024, grifo nosso).

Também como forma de contribuir ao desenvolvimento de cidadãos capacitados a pensar criticamente, foram incluídas ações de reflexão nos âmbitos local, nacional e global (ou internacional) nos objetivos das disciplinas.

O pensamento crítico foi um dos atributos incentivados pela UNESCO (2015), quando esta desenvolveu a ECG – Educação para a Cidadania Global. Segundo o órgão, é por meio do

pensamento crítico que os estudantes adquirem habilidades de reflexão e análise crítica (UNESCO, 2015). Os resultados dessa aprendizagem desenvolverão os atributos necessários para o desenvolvimento da cidadania global (UNESCO, 2016). Cabe lembrar que o pensamento crítico também é preconizado nas teorias críticas do currículo, como visto anteriormente, mais precisamente no pensamento de Sacristán (2013, p. 25) que considera que a criticidade desenvolvida por um currículo pode tornar os estudantes conscientes “[...] da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar à sua valorização também como ‘sua’ à valorização de cada grupo, cultura, país, estilo de vida [...]”. Giroux (1997), nesse sentido, pondera sobre a importância do currículo na formação de sujeitos capazes de compreender seu papel crítico na produção e legitimação das relações sociais.

**Quadro 24** – Bibliografia das disciplinas

| Disciplina                           | Bibliografia Antes  | Bibliografia Depois  |
|--------------------------------------|---|--|
| Discurso, Cultura e Mudança Social   | Não foi apresentada.  | Não houve alteração.   |
| Linguagem e Sociedade                | Não foi apresentada.  | Não houve alteração.   |
| Desenvolvimento Social e Emancipação | <p>ADORNO, Theodor. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.</p> <p>BEZERRA, M. do C. de L.; BURSZTYN, M. (Org.). Ciência e tecnologia para o desenvolvimento sustentável. Brasília: CDS/UNB/ABIPTI, 2000.</p> <p>BOBBIO, N. Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política. SP: Paz e Terra, 1987.</p> <p>BRASIL. Observatório da equidade. Indicadores de Equidade do Sistema Tributário Nacional. Brasília, 2009.</p> <p>CANEPA, C. Cidades Sustentáveis: o Município como Locus da Sustentabilidade. São Paulo: RCS, 2007.</p> <p>DIAS, R. Neocolonialismo ecológico é ameaça global.</p> <p>ESTEVES DE VASCONCELOS, M. J. Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência. Campinas: Papyrus, 2002.</p> <p>HAESBAERT, R.; PORTO-GONÇALVES, C. W. A Nova Desordem Mundial. São Paulo: EDUNESP, 2006.</p> <p>JACCOUD, L. (Org.). Questão social e políticas sociais no Brasil Contemporâneo. Brasília: IPEA, 2005.</p> | <p>ADORNO, Theodor. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.</p> <p>BEZERRA, M. do C. de L.; BURSZTYN, M. (Org.). Ciência e tecnologia para o desenvolvimento sustentável. Brasília: CDS/UNB/ABIPTI, 2000.</p> <p>BOBBIO, N. Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política. SP: Paz e Terra, 1987.</p> <p><b>BOEREN, E. Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on “quality education” from micro, meso and macro perspectives. International review of Education. v. 65, n. 2, p. 277-294, 2019.</b></p> <p><b>BIRDSALL, N; ROSS, D; SABOT, R. La Desigualdad como limitación del crecimiento en América Latina. In: Gestión y política pública. México: CIDE, 1996.</b></p> <p>BRASIL. Observatório da equidade. Indicadores de Equidade do Sistema Tributário Nacional. Brasília, 2009.</p> <p>CANEPA, C. Cidades Sustentáveis: o Município como Locus da Sustentabilidade. São Paulo: RCS, 2007.</p> <p>DIAS, R. Neocolonialismo ecológico é ameaça global.</p> <p>ESTEVES DE VASCONCELOS, M. J. Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência. Campinas: Papyrus, 2002.</p> <p><b>Escobar, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou</b></p> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>JUBILUT, L. L.; REI, F. C.; FERNANDEZ, G. S. (Eds.). Direitos humanos e meio ambiente: minorias ambientais. Barueri-SP: Manole, 2017.</p> <p>LA BOÉTI, E. Discurso sobre a servidão voluntária. São Paulo: Martin Claret, 2010.</p> <p>LEITE, C. Cidades sustentáveis, cidades inteligentes: desenvolvimento sustentável num planeta urbano. Porto Alegre: Bookman, 2012.</p> <p>MACIEL, A. L. S.; FERNANDES, R. M. C. Tecnologias Sociais: Interface com as Políticas Públicas e o Serviço Social. Serv. Soc. Soc., n. 105, p. 146-165, 2011.</p> <p>MALVEZI, M. Sustentabilidade e emancipação: a gestão de pessoas na atualidade. São Paulo: Senac, 2014</p> <p>MORIN, Edgar. O Método 1: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002.</p> <p>MORIN, Edgar. O Método 3: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2002.</p> <p>MORIN, Edgar. O Método 2: a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2001.</p> <p>POCHMANN, M. (Org.). Desenvolvimento, trabalho e solidariedade: novos caminhos para a inclusão social. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>REALLABORE. Reallabore Baden-Württemberg.</p> <p>SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2006.</p> <p>SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. São Paulo: Record, 2010.</p> <p>SANTOS, B. S. (Org.). Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.</p> <p>SANTOS, B. S. Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: CB, 2005.</p> <p>SEN, Amartya. A ideia de justiça. São Paulo: Cia das Letras, 2011.</p> | <p><b>pós-desenvolvimento? En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.133-168.</b></p> <p><b>GUAJARDO, P. H. (Coord.). El papel estratégico de la Educación Superior em el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe. Caracas: UNESCO-IESALC y UNC, CRES, 2018.</b></p> <p>HAESBAERT, R.; PORTO-GONÇALVES, C. W. A Nova Desordem Mundial. São Paulo: EDUNESP, 2006.</p> <p>JACCOUD, L. (Org.). Questão social e políticas sociais no Brasil Contemporâneo. Brasília: IPEA, 2005.</p> <p>JUBILUT, L. L.; REI, F. C.; FERNANDEZ, G. S. (Eds.). Direitos humanos e meio ambiente: minorias ambientais. Barueri-SP: Manole, 2017.</p> <p>LA BOÉTI, E. Discurso sobre a servidão voluntária. São Paulo: Martin Claret, 2010.</p> <p>LEITE, C. Cidades sustentáveis, cidades inteligentes: desenvolvimento sustentável num planeta urbano. Porto Alegre: Bookman, 2012.</p> <p>MACIEL, A. L. S.; FERNANDES, R. M. C. Tecnologias Sociais: Interface com as Políticas Públicas e o Serviço Social. Serv. Soc. Soc., n. 105, p. 146-165, 2011.</p> <p>MALVEZI, M. Sustentabilidade e emancipação: a gestão de pessoas na atualidade. São Paulo: Senac, 2014</p> <p>MORIN, Edgar. O Método 1: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002.</p> <p>MORIN, Edgar. O Método 3: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2002.</p> <p>MORIN, Edgar. O Método 2: a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2001.</p> <p>POCHMANN, M. (Org.). Desenvolvimento, trabalho e solidariedade: novos caminhos para a inclusão social. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>REALLABORE. Reallabore Baden-Württemberg.</p> <p>SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2006.</p> <p>SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. São Paulo: Record, 2010</p> <p>SANTOS, B. S. (Org.). Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005</p> |
|--|--|--|

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>TUCCIO, M.; WAHBA, J., HAMDOUCH, B. International migration as a driver of political and social change: evidence from Morocco. <i>Journal of Populations Economics</i>, v. 2, n. 4, p 1171-1203, 2019.</p> <p>TOURAINÉ, A. Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Vozes, 2007 UN – UNITED NATIONS. Sustainable Development Goals.</p> <p>UNESCO. Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Trad. pelo UNIC Rio, 2015.</p> | <p>SANTOS, B. S. Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: CB, 2005.</p> <p>SEN, Amartya. A ideia de justiça. São Paulo: Cia das Letras, 2011.</p> <p>TUCCIO, M.; WAHBA, J., HAMDOUCH, B. International migration as a driver of political and social change: evidence from Morocco. <i>Journal of Populations Economics</i>, v. 2, n. 4, p 1171-1203, 2019.</p> <p><b>TIGRE, M. A. Building a regional adaptation strategy for Amazon countries. <i>International Environmental Agreements: Politics, Law and Economics</i>, v. 19, n. 4-5, p. 411-427, 2019.</b></p> <p>TOURAINÉ, A. Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Vozes, 2007 UN – UNITED NATIONS. Sustainable Development Goals.</p> <p>UNESCO. Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Trad. pelo UNIC Rio, 2015.</p> |
|--|---|--|

Fonte: Elaborado pela autora (2024, grifo nosso).

Os professores incluíram novas proposições de bibliografia com autores de diferentes partes do mundo. Para Gonçalves (2009), a bibliografia de várias proveniências, que promovam análises comparativas e o encorajamento de reflexões sobre a cultura local e mundial, contribuem para o desenvolvimento de indivíduos capacitados a interagirem entre si e a buscar resolução de problemas que afligem a sociedade global atual.

Observa-se, ainda, que todas as alterações feitas nos currículos tiveram como princípio as abordagens de adição/complementação e infusão curricular, de acordo com a proposta de Bond (2003), para quem a adição/complementação curricular é vista como tentativa inicial de internacionalização e, portanto, mais limitada. Caracteriza-se pela introdução de uma leitura, uma palestra com convidados ou um trabalho com enfoque internacional ou intercultural. Já a infusão curricular inclui a participação efetiva de professores e alunos, na medida que conteúdos e atividades de cunho internacional sejam incluídos em diversas disciplinas. O efeito dessa abordagem é mais acentuado, provocando uma notável diferença. A infusão caracteriza-se pela inclusão de objetivos que enfoquem o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e comportamentos interculturais (Bond, 2003). As abordagens curriculares são apresentadas na seção 5, “O processo de internacionalização do currículo”, desta tese.

## 7 MANUAL DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

O processo de internacionalização do currículo é sempre motivo de preocupação e desconforto no momento de seu planejamento, uma vez que o tema é cercado por dúvidas e incertezas. Em razão de as informações estarem dispersas e em outros idiomas, surgiu a necessidade de uma compilação desses conhecimentos em uma única seção.

Esta seção apresenta o processo de internacionalização do currículo baseado no modelo desenvolvido por Leask (2015). Também são discutidas as abordagens para a internacionalização do currículo e os modelos de ações e estratégias que podem compor uma disciplina internacionalizada.

### 7.1 O processo

Devido aos desafios que pode gerar à equipe responsável, o processo de internacionalização do currículo nem sempre é uma tarefa simples. Por conseguinte, esta seção dedicar-se-á a delinear o percurso sugerido por Leask (2015), visando facilitar sua compreensão e, assim, auxiliar na construção de um currículo internacionalizado.

O processo descrito pela autora conduz a equipe a ampliar as fronteiras do possível no contexto do currículo, desafiando os paradigmas disciplinares estabelecidos. Conforme Leask (2015), o primeiro passo para o sucesso do processo é a seleção do grupo de trabalho. O ideal é que os componentes do grupo sejam voluntários e que estejam preparados para debater questões, negociar significados e desenvolver entendimento compartilhado. Também devem possuir poder para tomar decisões relativas ao conteúdo, às atividades de ensino e aprendizagem, bem como à avaliação no programa. Leask (2015) considera importante, na medida do possível, a diversidade cultural dos participantes. A autora recomenda que a equipe inclua tanto os responsáveis por projetar o currículo quanto os docentes do programa de estudos. Para Leask (2009, p. 5), “isso possibilita aproveitar os recursos e as perspectivas combinadas da equipe para garantir a coerência entre o programa e a identificação sistemática e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes apropriados em todos os alunos”.

O processo estruturado para a implementação da internacionalização do currículo, proposto por Leask (2015), é ilustrado na Figura 19.

**Figura 19** – Processo de internacionalização do currículo



Fonte: Leask (2015, p. 42, tradução nossa).

O processo, segundo Leask (2015), está dividido em 5 (cinco) etapas principais: revisão e reflexão, imaginação, revisão e planejamento, ação e avaliação, conforme descritos a seguir:

1) **Revisão e Reflexão**: a primeira coisa a se discutir, nesta etapa, é o conceito de internacionalização do currículo. Deve ficar claro a todos os participantes do que se fala quando se usa esse termo. A partir daí, é importante esclarecer os objetivos de trabalho, bem como o propósito e escopo do projeto. A questão norteadora desta etapa é: “Até que ponto nosso currículo é internacionalizado?”

O Questionário sobre Internacionalização do Currículo (QIC) pode ser usado nesta fase para estimular a discussão (Anexo 2). Ele contém 15 (quinze) perguntas acerca dos componentes do programa de estudos e do programa como um todo. As questões estão relacionadas a vários aspectos do currículo, dentre eles, a justificativa para a internacionalização do currículo, os objetivos de aprendizagem, as atividades de aprendizagem, as tarefas de avaliação, etc.

O questionário tanto pode ser respondido previamente ou durante a reunião. Também pode ser respondido em grupo ou individualmente, a critério do arranjo estabelecido entre os

participantes. A importância desse questionário se deve ao seu papel de estimular o pensamento além do curso/disciplina, fomentando considerações e discussões sobre o contexto mais amplo daquilo que é ensinado em outros cursos/disciplinas, assim como o contexto institucional onde se insere. A Figura 20 contém o resumo do processo da primeira etapa:

**Figura 20** – Fases da etapa Revisão e Reflexão



Fonte: Baseado em Leask (2015).

Há também outras atividades que esta etapa pode incluir:

- Estabelecer, revisar e refletir sobre os motivos para a internacionalização do currículo no programa;
- Revisar conteúdo, métodos de ensino e aprendizagem, arranjos e avaliação em cursos individuais e no programa como um todo, com foco na internacionalização;
- Avaliar e considerar o *feedback* dos alunos sobre os elementos internacionais e interculturais do currículo;
- Comparar e contrastar o *feedback* dos estudantes internacionais sobre diferentes elementos do programa;
- Revisar o *feedback* de outras partes interessadas, como associações profissionais e *stakeholders* do setor;
- Revisar as metas institucionais relacionadas à internacionalização do currículo e o alinhamento do programa com essas metas;
- Refletir sobre as conquistas e identificar áreas potenciais de melhoria;
- Negociar.

2) Imaginação: esta etapa tem como objetivo provocar discussões sobre paradigmas existentes dentro da disciplina, o que levará à imaginação de novas possibilidades. A questão norteadora desta etapa do processo é: “Que outras formas de pensar e fazer são possíveis?”

Para encorajar as discussões nesta etapa, usou-se as estruturas conceituais para internacionalização do currículo de Leask (2015) para a América Latina, já representadas nas Figuras 8 e 9, localizadas nas páginas 66 e 67 deste trabalho. Proporcionando debates sobre a relação do currículo com os contextos nacionais, regionais e mundiais. Além disso, fomenta-se o questionamento dos fundamentos do conhecimento em suas disciplinas, a reflexão crítica sobre paradigmas disciplinares dominantes, e a consideração de questões e desafios emergentes e como estes são, ou não, refletidos no currículo.

As atividades nesta etapa também podem incluir:

- Discutir os fundamentos culturais dos paradigmas dominantes na disciplina;
- Examinar as origens e a natureza do paradigma no qual se trabalha;
- Identificar paradigmas emergentes e refletir sobre as possibilidades que oferecem;
- Imaginar o mundo do futuro e o que e como os alunos precisam aprender para viver e trabalhar de forma eficaz e ética nesse mundo;
- Imaginar diferentes maneiras de realizar as atividades no futuro previsível;
- Negociar possibilidades.

3) Revisão e Planejamento: nesta etapa, as decisões sobre que ações serão tomadas a curto, médio e longo prazo são discutidas e acordadas. É nesse momento que os processos e cronogramas de planejamento e aprovação da universidade devem ser considerados. A questão norteadora desta etapa do processo é: “Dadas as possibilidades de internacionalização do currículo, que mudanças queremos fazer no programa?”

As atividades nesta fase podem incluir:

- Estabelecer metas e objetivos para a internacionalização do currículo no programa;
- Identificar bloqueios e facilitadores para indivíduos e equipes alcançarem essas metas;
- Identificar especialistas, campeões e campeões latentes na equipe e na universidade, que podem auxiliar na realização dos objetivos;
- Identificar e obter apoio e recursos para ajudar funcionários e alunos a superarem os principais obstáculos;
- Definir prioridades e desenvolver um plano de ação detalhado, especificando quem fará o quê, quando e quais recursos e apoio serão necessários;
- Discutir a avaliação da eficácia de quaisquer mudanças no currículo, incluindo seu impacto na aprendizagem dos alunos;

- Negociar os papéis dos membros individuais da equipe no processo de internacionalização do currículo nas próximas etapas.

4) Ação: nesta etapa, os planos que foram pensados e formulados são implementados, e também são desenhados os procedimentos para avaliar seu impacto. Pode ser ofertado o desenvolvimento profissional em questões consideradas fundamentais para o bom desenvolvimento do processo, como, por exemplo, a formação dos professores em ensino e avaliação de habilidades interculturais, e para os estudantes, a introdução de novas atividades estudantis no currículo informal, para auxiliar no desenvolvimento de habilidades interculturais. A questão norteadora desta etapa do processo é: “Como saberemos se alcançamos nossas metas de internacionalização do currículo?”

As atividades nesta fase podem incluir:

- Negociar e implementar novos arranjos de ensino e serviços de apoio para funcionários e estudantes;
- Projetar novos arranjos de apoio no currículo informal;
- Introduzir oficinas obrigatórias para todos os alunos antes de uma tarefa de trabalho multicultural em equipe;
- Introduzir novas tarefas de avaliação;
- Introduzir um novo curso ou unidade;
- Coletar evidências para avaliar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes interculturais e internacionais nos estudantes (qualitativas e/ou quantitativas).

5) Avaliação: é nesta etapa que são reunidas as evidências para avaliar quão efetivas as mudanças foram para atingir as metas desejadas. Como esse processo é cíclico, os dados coletados nesta fase alimentam o próximo ciclo, começando, novamente, com a Etapa 1: Revisar e Refletir. A questão norteadora desta etapa do processo é: “Até que ponto atingimos nossas metas de internacionalização?”

As atividades nesta fase podem incluir:

- Analisar as evidências coletadas das partes interessadas, incluindo alunos e funcionários;
- Refletir sobre o impacto das ações realizadas;

- Considerar quaisquer fatores de interferência, como eventos inesperados que possam ter tido um impacto positivo ou negativo no cumprimento das metas;
- Identificar lacunas nas evidências e coletar dados adicionais, se necessário;
- Resumir as realizações e incorporar os resultados na fase de “Revisão e Reflexão”;
- Negociar papéis e responsabilidades pela internacionalização do currículo dentro da equipe do programa.

Esse processo é permanente e conduz à melhoria contínua da qualidade, permitindo uma revisão crítica do processo como um todo. Na presente pesquisa, pelo tempo necessário para que todas as etapas do procedimento fossem finalizadas, o processo foi desenvolvido até a etapa de Revisão e Planejamento. As etapas de Ação e Avaliação serão conduzidas pelos professores do Programa no decorrer do semestre.

## 7.2 Abordagens para a internacionalização de disciplinas

Para que o planejamento de um currículo internacionalizado tenha sucesso, há, ainda, outras premissas que devem ser levadas em consideração. Segundo Bond (2003), há a necessidade de escolher uma abordagem que melhor se adapte às necessidades e ao perfil do curso/disciplina, conforme Figura 21.

**Figura 21** – Abordagem para internacionalização de disciplinas



Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Bond (2003, p. 5).

Para Bond (2003), a abordagem Adição/complementação é a tentativa inicial de internacionalizar o currículo. Uma desvantagem dessa abordagem, de acordo com a autora, é que as perspectivas teóricas e conceituais dominantes permanecem inalteradas, o internacional é visto de acordo com esses paradigmas. Por essa razão, tem um impacto limitado.

Já a abordagem de Infusão Curricular é mais ampla e inclui a participação efetiva de professores e alunos. À medida que conteúdos e atividades de cunho internacional sejam incluídos em diversas disciplinas, o efeito cumulativo será mais acentuado, provocando uma notável diferença, o que proporciona um impacto mais significativo na educação superior (Bond, 2003).

A abordagem de Transformação produz uma mudança mais profunda e, portanto, requer uma reforma curricular mais expressiva. Por esse motivo, costuma ser realizada com menos frequência. Seu impacto é mais marcante, com resultados que transformam a maneira de entender o mundo (Bond, 2003).

### **7.3 Compêndio de ações e estratégias de internacionalização do currículo**

Os recursos aqui apresentados como modelos e exemplos têm como objetivo subsidiar o trabalho de construção/reformulação de um currículo internacionalizado, facilitando a escolha de ações e estratégias no momento do planejamento das disciplinas.

No processo de internacionalização do currículo, especificamente na fase de elaboração dos resultados de aprendizagem internacional do programa, segundo Leask (2015), o coordenador, juntamente com os membros-chave da equipe do programa, deve levar em conta as seguintes questões (essas questões também são úteis na revisão de currículos existentes):

1. Quais são os paradigmas dominantes operando dentro da disciplina e áreas profissionais relacionadas? Quais paradigmas alternativos existem?
2. Quais conhecimentos, habilidades e atitudes serão importantes para os graduados deste programa como profissionais e cidadãos em um mundo globalizado?
3. Em quais cursos/disciplinas/módulos/unidades os alunos terão oportunidades de desenvolver aspectos internacionais e interculturais específicos do conhecimento, habilidades e atitudes que você identificou na questão 2?
4. Como eles podem ser expressos como resultados de aprendizagem internacional pretendidos nesse curso?

5. Como os alunos demonstrarão seu aprendizado e realizações em relação à questão 4?

Barker (2011) complementa com outras 5 (cinco) perguntas úteis para reflexão ao planejar a internacionalização de um curso/disciplina:

1. Quais são as metas de aprendizagem, objetivos e justificativa deste curso/programa que são relevantes para atingir o resultado de “competência em ambientes culturalmente diversos e internacionais”?
2. Quais são os principais conhecimentos, habilidades e atitudes (ou atributos) que os alunos deste curso devem desenvolver?
3. Quais práticas e atividades de aprendizagem e ensino são utilizadas para auxiliar o aluno a desenvolver o conhecimento, as habilidades e as atitudes relevantes para a competência em ambientes culturalmente diversos e internacionais?
4. Quais ferramentas, recursos e materiais de suporte estão disponíveis para que os alunos obtenham o conhecimento, as habilidades e as atitudes relevantes para a competência em ambientes culturalmente diversos e internacionais?
5. Quão efetivamente as tarefas de avaliação auxiliam os alunos a demonstrarem as capacidades globais, internacionais e/ou interculturais que eles devem aprender?

Pensando em facilitar o processo, apresentar-se-á, na sequência, alguns modelos que podem servir de inspiração no momento de planejar as ações de internacionalização do currículo propriamente ditas.

O Quadro 25 apresenta estratégias para a internacionalização que podem permear todos os aspectos do *design* do curso.

**Quadro 25** – Estratégias para internacionalização do currículo

| COMPONENTES DA DISCIPLINA  | ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO   |
|--|--|
| <p><b>Resultados de aprendizagem dos alunos internacionalizados</b></p> <p><i>Que perspectivas internacionais (conhecimentos, competências e atributos) deverão os alunos desenvolver neste curso?</i></p> | <p>Os resultados da aprendizagem internacionalizada comunicam aos alunos a importância da aprendizagem internacional. Sempre que possível, os resultados da aprendizagem internacional devem abordar os domínios cognitivo, afetivo e comportamental da aprendizagem dos alunos.</p> |
| <p><b>Conteúdo Internacionalizado</b></p> <p><i>De que conteúdo e/ou contato internacional os alunos precisarão para desenvolver perspectivas internacionais?</i></p>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leituras de materiais de aprendizagem que explorem tópicos do curso a partir de várias perspectivas culturais;</li> <li>• Artigos de periódicos internacionais em sua área;</li> </ul>  |

|   |  |
|---|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Referência a questões interculturais na prática profissional;</li> <li>• Exemplos e estudos de caso de diferentes países e culturas.</li> </ul>   |
| <p><b>Atividades internacionalizadas de ensino e aprendizagem</b></p> <p><i>Que atividades e tarefas de aprendizagem ajudarão os alunos a desenvolverem perspectivas internacionais e a preparar-se para a avaliação?</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercícios ou trabalhos de investigação com componentes internacionais ou interculturais;</li> <li>• Atividades que reúnam estudantes internacionais e nacionais, por meio de trabalho em grupo e projetos colaborativos;</li> <li>• Incorporando atividades e simulações de aprendizagem intercultural;</li> <li>• Análise de reportagens de jornais internacionais ou entrevistas a estudantes ou profissionais internacionais que trabalharam internacionalmente.</li> </ul> |
| <p><b>Métodos de avaliação internacionalizados</b></p> <p><i>Que tarefas de avaliação os alunos poderiam realizar para demonstrar o alcance das perspectivas internacionais?</i></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos autoavaliam o desenvolvimento de perspectivas internacionais;</li> <li>• Os alunos são convidados a refletir sobre sua própria cultura, bem como a interagir com outras culturas;</li> <li>• Os alunos são convidados a apresentar informações a um público internacional.</li> </ul>   |

Fonte: *University of Waterloo*, baseado em Leask (2005, p. 119-129).

As competências interculturais podem ser desenvolvidas com a inclusão de outras perspectivas sobre questões sociais, econômicas, políticas e ou ambientais, e as práticas profissionais entre distintas culturas. Barker (2011) traz propostas de abordagens interculturais que visam ampliar as áreas temáticas dos currículos, conforme apresentadas no Quadro 26.

**Quadro 26** – Proposta de abordagens interculturais

| <b>Estratégias</b>   |
|--|
| Incluir assuntos relativos a perspectivas globais, interculturais e indígenas (por exemplo, inclusão de estudos de casos internacionais e nacionais, exemplos e ilustrações).  |
| Abordar como o conhecimento pode ser construído de maneira diferente entre culturas.   |
| Usar estudos de casos reais ou simulados que examinem a comunicação transcultural, a negociação e a resolução de conflitos.  |
| Referir-se especificamente à comunicação intercultural na prática profissional.  |
| Examinar como as práticas profissionais variam em outras culturas.   |
| Incluir conteúdo de fontes locais e internacionais.  |
| Incluir tópicos sobre questões éticas na globalização, tais como justiça social, equidade, direitos humanos e questões sociais, econômicas e ambientais relacionadas.  |
| Concentrar-se no desenvolvimento histórico de questões relativas a práticas internacionais atuais.   |
| Examinar conteúdo que aborda questões ambientais globais críticas.   |
| Comparar e contrastar descobertas de pesquisas internacionais e transculturais.  |
| Pesquisar em bancos de dados transculturais e fontes de informação (por exemplo, periódicos).  |
| Proporcionar possibilidades para os alunos aproveitarem oportunidades integradas de estágios (curriculares ou extracurriculares), onde eles já podem estar trabalhando em ambientes interculturais fora da sala de aula. |

Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Barker (2011, p. 12, tradução nossa).

Barker (2011) sugere, também, diversas estratégias de ensino/aprendizagem que podem ser incluídas no currículo para desenvolver nos estudantes a perspectiva internacional em suas práticas profissionais e cidadãs. Dentre essas estratégias, destacam-se as apresentadas no Quadro 27.

**Quadro 27** – Estratégias de ensino/aprendizagem

| Estratégias   |
|---|
| Integrar questões globais e perspectivas interculturais em tarefas de aprendizagem.   |
| Incluir um componente internacional em exercícios de solução de problemas e/ou trabalhos de pesquisa.   |
| Incluir atividades/tarefas que exijam que os alunos reflitam criticamente sobre questões internacionais ou interculturais.  |
| Comparar e contrastar como as questões do multiculturalismo são tratadas em diferentes nações e como isso afeta os cidadãos, tanto em termos de sua vida pessoal como na prática profissional.  |
| Incluir atividades que examinem como a cultura pode impactar na aplicação do conhecimento social, científica e tecnologicamente, e como isso pode beneficiar ou prejudicar pessoas de diferentes experiências culturais.  |
| Usar trabalho de campo com organizações locais que trabalham em projetos internacionais ou projetos nacionais com enfoque intercultural.  |
| Incentivar os alunos a compararem/contrastarem como as influências culturais podem impactar na construção do conhecimento em todo o mundo.  |
| Criar um ambiente de aprendizado seguro e não ameaçador, no qual os alunos possam expressar suas próprias opiniões, respeitando as de outros alunos e funcionários.   |
| Facilitar o diálogo e as atividades de aprendizagem colaborativa entre estudantes de diferentes origens culturais, o que aumentará o potencial de aprendizagem profunda e compreensão intercultural.  |
| Usar tarefas de equipe para incentivar os alunos a se envolverem com pessoas de diferentes origens sociais, culturais, econômicas, políticas e/ou religiosas (por exemplo, trabalho em equipe multicultural, entrar em contato com estudantes internacionais em universidades estrangeiras por e-mail, salas de bate-papo ou listas). |
| Explorar os impactos sobre a cultura no desenvolvimento de abordagens específicas para a profissão/disciplina.  |

Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Barker (2011, p. 12-13, tradução nossa).

Em um currículo internacionalizado, as disciplinas são compostas por componentes – conteúdo, materiais, atividades e resultados de aprendizagem –, e esses elementos desempenham um papel importante na consolidação da internacionalização no currículo. A seguir, apresentam-se exemplos de abordagem para a internacionalização do currículo em cada uma dessas áreas, de acordo com o projeto *Internationalization in Action*<sup>15</sup>:

<sup>15</sup> A Internacionalização em Ação apresenta estratégias institucionais e boas práticas coletadas de participantes em programas da ACE – *American Council on Education*, e outros especialistas em ensino superior envolvidos na internacionalização. Cada tópico inclui exemplos, documentos de amostra e conselhos de uma variedade de instituições. Disponível em: <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/Internationalization-in-Action.aspx>. Acesso em: 12 de janeiro de 2025.

**CONTEÚDO:**

- Tendências transfronteiriças, regionais ou globais no campo;
- Material do curso sobre diferentes perspectivas históricas, políticas e culturais nacionais;
- Desafios para países em desenvolvimento;
- Questões interculturais na prática profissional;
- Leis, padrões e costumes internacionais e nacionais relativos à prática profissional em diferentes cenários nacionais;
- Nuances da terminologia específica do campo em diferentes contextos linguísticos e culturais.

**MATERIAIS:**

- Livros e artigos escritos por acadêmicos de outros países;
- Textos que explicitamente incluem uma perspectiva internacional sobre o assunto;
- Estudos de caso que são ambientados em outros países ou exploram temas e desafios internacionais;
- Artigos de periódicos internacionais na área e de jornais;
- Filmes estrangeiros, televisão e transmissões de rádio e/ou *podcast*;
- Sites internacionais;
- Conjuntos de dados internacionais.

**ATIVIDADES E AVALIAÇÃO:**

- Palestras de convidados com experiência e histórico internacional – pessoalmente ou virtualmente;
- Viagens de campo para escritórios locais de empresas de propriedade internacional e outras organizações envolvidas em atividades internacionais;
- Participação em eventos locais e no *campus* com um componente internacional (por exemplo, palestras de professores visitantes, exposições em museus, concertos, festivais, etc.);
- Simulações, dramatizações e debates para abordar questões de diferentes perspectivas culturais;
- Análise e interpretação de reportagens da mídia de outros países;
- Apresentações de alunos para um público internacional/intercultural real ou simulado;
- Análise de dados coletados internacionalmente;

- Entrevistas com alunos ou profissionais internacionais;
- Escrita de diário/outra escrita autorreflexiva sobre tópicos globais e questões culturais;
- Projetos ou tarefas em grupo, envolvendo equipes compostas por alunos nacionais e internacionais, colaborando pessoalmente ou virtualmente.

#### RESULTADO DE APRENDIZAGEM:

- Conhecimento e habilidades específicas da disciplina relacionadas ao conteúdo internacionalizado apresentado ao longo do curso;
- Familiaridade com outras culturas, países e regiões específicas;
- Apreciação da importância da cultura e do contexto na tomada de decisões;
- Circulação bem-sucedida em situações/locais com diferenças culturais e linguísticas (por exemplo, em projetos de grupo);
- Maior consciência da identidade cultural e do seu lugar no mundo.

Barker (2011) complementa o item ATIVIDADES E AVALIAÇÃO, incluindo as seguintes dicas:

- Projetar tarefas de avaliação que estejam alinhadas com o conteúdo curricular, especificamente relacionadas ao desenvolvimento de perspectivas globais e interculturais;
- Tornar os critérios de avaliação relacionados à capacidade global/multicultural explícitos para os alunos;
- Mapear os vínculos entre os critérios de avaliação e os padrões internacionais na área disciplinar ou profissional, de forma que os alunos compreendam a importância dos itens de avaliação;
- Usar tarefas de avaliação no início do curso que forneçam *feedback* sobre o conhecimento prévio dos alunos, para que o ensino possa ser modelado de maneira a “preencher” quaisquer lacunas no conhecimento ou habilidades necessárias e, portanto, combater o risco de fracasso;
- Incluir itens de avaliação que se baseiem em contextos culturais, bem como no conhecimento disciplinar (por exemplo, exercícios comparativos que envolvam comparar/contrastar padrões, práticas, questões, etc., locais e internacionais);

- Incluir projetos individuais e em grupo, para que a capacidade dos alunos de trabalhar com outros, considerar as perspectivas dos outros e comparar e contrastar as diversas perspectivas de outros indivíduos, seja avaliada;
- Projetar tarefas de avaliação que exijam que os alunos apresentem informações e recebam *feedback* de um público “internacional” ou transcultural;
- Projetar atividades que incentivem os alunos a interagirem uns com os outros (reais ou virtuais);
- Incluir o uso de avaliação e *feedback* de pares.

Barker (2011) insere, ainda, um outro componente que pode incrementar as ações de internacionalização do currículo de forma abrangente: as atividades extracurriculares.

#### ATIVIDADES EXTRACURRICULARES:

- Incentivar ativamente os alunos a se juntarem a associações internacionais que sejam afiliadas às suas disciplinas;
- Incentivar os alunos a participarem de oportunidades de intercâmbio internacional, por exemplo, com outras Universidades;
- Incentivar os alunos e a equipe a estudar uma segunda língua – isso permitirá que os alunos apreciem as dificuldades enfrentadas ao tentar se comunicar em línguas diferentes de sua língua materna;
- Incentivar os alunos a participarem de palestras, cursos, *workshops* em comunicação intercultural ou estudos internacionais;
- Fornecer aos alunos informações sobre o suporte institucional disponível para ajudá-los a gerenciar questões acadêmicas e pessoais, especialmente em momentos de estresse, de modo a reduzir o risco de atrito ou fracasso;
- Introduzir esquemas de mentoria de pares que incluam mentores de alunos nacionais apoiando alunos internacionais, para encorajar interações interculturais entre os alunos;
- Participar de atividades de desenvolvimento profissional projetadas para aumentar a conscientização intercultural dos professores, incluindo estratégias para avaliar e fornecer *feedback* a alunos falantes de outras línguas.

Leask (2015) definiu cinco pontos para garantir a eficácia do processo de internacionalização do currículo:

- O processo é eficaz quando é abordado de forma acadêmica por grupos de práticas disciplinares;
- O processo é eficaz quando envolve reflexão crítica sobre paradigmas dominantes e emergentes dentro da disciplina;
- O processo é eficaz quando considera o programa de forma holística, em vez de um conjunto desconectado de cursos/disciplinas/módulos/unidades;
- O processo é eficaz quando facilita diálogos interdisciplinares dentro de um ambiente de confiança e uma cultura de investigação;
- O processo é eficaz quando é interativo e de longo prazo.

Outros exemplos de estratégias de internacionalização do currículo foram sugeridos por Barker (2011). No Quadro 28, apresentam-se alguns enunciados comparados entre um currículo padrão e um internacionalizado, bem como sugestões de atividades.

**Quadro 28** – Estratégias comparativas e sugestões de atividades

| <b>CURRÍCULO PADRÃO</b>    | <b>CURRÍCULO INTERNACIONALIZADO</b>  | <b>EXEMPLOS PRÁTICOS</b>  |
|----------------------------|--|---|
| Resultados de aprendizagem | Foco nos resultados de aprendizagem globais, internacionais e interculturais                 | Incluir objetivos/metasp do curso que se concentrem no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes e comportamentos interculturais ou no desenvolvimento de uma segunda língua |
| Crítica de literatura      | Crítica de literatura internacional  | Inclua leitura/artigo de periódicos internacionais organizações intergovernamentais, jornais estrangeiros, etc.   |
| Estudo de caso             | Incluir estudos de caso comparativos, exemplos e ilustrações de diferentes países e culturas | Peça aos alunos para discutir o desenvolvimento de questões/problemas entre países ou analisar tendências internacionais  |

|  |  |  |
|--|--|--|
| Comunicação e desenvolvimento da linguagem             | Incluir módulos com linguagem ou comunicação intercultural   | Incentive os alunos a aprenderem uma segunda língua e a participarem de um curso em comunicação intercultural  |
| Atividade independente em sala de aula                 | Usar atividades interativas que incentivem os estudantes a se envolverem com outras pessoas de diversas origens culturais                  | Incentive relacionamentos em trabalhos entre estudantes de diversas origens, como, por exemplo: entrevistas com estudantes internacionais ou com profissionais com experiência internacional |
| Contexto local das disciplinas ou profissões           | Considerar o contexto da disciplina/profissão em um ambiente internacional   | Peça aos alunos para avaliar e comparar práticas profissionais entre distintos países  |
| Fóruns de discussão                                    | Discussão on-line com estudantes estrangeiros para examinar questões comparativas  | Peça aos alunos que usem <i>links</i> e redes eletrônicas (por exemplo, e-mail, videoconferência, grupos de bate-papo) para se comunicar com alunos ou profissionais de outros países        |
| Projeto de pesquisa                                    | Incluir tarefas de pesquisa comparativa que exijam que os alunos comparem práticas locais e internacionais na área/disciplina profissional | Peça aos alunos para comparar como os sistemas sociais, econômicos, políticos, legais e ambientais variam entre seu país e diferentes cidades ao redor do mundo                              |
| Estágios profissionais locais                          | Promover estudos no exterior e/ou estágios profissionais com organizações internacionais ou agências de voluntariado                       | Incentive os alunos a participarem de experiências de estágios no exterior ou programas de intercâmbio com instituições parceiras internacionais   |
| Contextos tradicionais de aprendizagem em sala de aula | Proporcionar exposição a experiências multiculturais fora da sala de aula  | Envolva os alunos em eventos extracurriculares multiculturais, para aumentar seu conhecimento e apreciação da diversidade social, cultural e religiosa                                       |

Fonte: Barker (2011, p. 17, tradução nossa).

Outra forma de estabelecer um contato intercultural entre os estudantes em casa é o Intercâmbio Virtual. Esse termo abrange uma série de práticas diferentes, com características essenciais semelhantes: são intencionalmente concebidos por educadores; são mediados por tecnologia e envolve estudantes de diferentes contextos culturais e separados geograficamente;

inclui explicitamente resultados na área de consciência e/ou competência intercultural, e apresenta múltiplas oportunidades para a comunicação e/ou colaboração sustentada entre os alunos. Os mais difundidos são:

**COIL (*Collaborative Online International Learning*):** é um tipo de Intercâmbio Virtual, que possui os mesmos critérios, além de: buscarem resultados geralmente voltados ao conteúdo dos cursos envolvidos; serem projetados e implementados por dois ou mais instrutores que ministram os cursos engajados na experiência; estarem incorporados em cursos ou módulos existentes e com créditos nos programas de educação superior;

**Telecolaboração (E-Tandem / Teletandem):** é um tipo de Intercâmbio Virtual, que possui os mesmos critérios, além de: serem conduzidos usando diferentes idiomas de maneira equitativa; buscarem resultados voltados para aquisição de linguagem; normalmente, as línguas envolvidas são as línguas maternas de dois (ou mais) grupos de alunos.

O Quadro 29, a seguir, apresenta além do COIL e da Telecolaboração, outras formas de Intercâmbio Virtual.

**Quadro 29** – Tipos de intercâmbios virtuais

| Abordagem para intercâmbio virtual   | Terminologia associada e exemplos conhecidos  | Principais características  | Situação atual   |
|--|---|---|--|
| Intercâmbio virtual por assunto específico (1)<br><br>Aprendizagem de línguas estrangeiras | Terminologia comum:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Telecolaboração;</li> <li>• E-tandem;</li> <li>• Teletandem;</li> <li>• Intercâmbio cultural online.</li> </ul> Ex.:<br>-Cultura;<br>-Teletandem. | Desenvolvimento de competência em língua estrangeira, competência comunicativa intercultural e competência digital;<br><br>Liderada por profissionais;<br><br>Muitas vezes bilingue.              | Um grande conjunto de publicações de pesquisa e prática;<br><br>Plataforma online para encontrar parcerias, tarefas e treinamento ( <a href="http://www.unicollaboration.eu">www.unicollaboration.eu</a> )<br><br>Composição recente de uma organização acadêmica:<br>UNICollaboration |
| Intercâmbio específico por assunto (2)   | Terminologia comum:<br>Equipes virtuais globais<br><br>Ex.:<br>X-Culture  | Preparação de competências interculturais online necessárias para o local de trabalho;<br><br>Iniciativa liderada por profissionais;<br><br>Dados de trocas compartilhados para fins de pesquisa. | Corpo crescente de publicações de pesquisa e prática;<br><br>Comunidade de prática crescente<br><br><a href="http://x.culture.org">x.culture.org</a>   |
| Abordagem do provedor de serviços  | Terminologia comum:<br>estas foram as primeiras iniciativas a cunhar o  | Desenvolvimento de consciência intercultural, do pensamento crítico e alfabetização digital   | Muitas organizações trabalhando juntas na Virtual Exchange Coalition   |

|                                       |   |  |  |
|---------------------------------------|---|--|--|
|                                       | termo “intercâmbio virtual”:<br><br>Ex.:<br>- iEarn;<br>-Global Nomades;<br>-Solyia;<br>-Shering perspectives.  | Iniciativa liderada por profissionais;<br><br>Terceirizado por universidades para provedores de serviços, plataformas, parceiros, etc.   |  |
| Abordagem de programas compartilhados | Terminologia comum:<br>• COIL;<br>• Ambientes de aprendizagem em rede global.<br><br>Ex.:<br>COIL Institute for Globally Networked Learning in the Humanities | Adição de perspectivas internacionais ao programa do curso;<br><br>Desenvolvimento de competência digital e intercultural;<br><br>Geralmente as aulas geram um programa compartilhado. | Nos EUA:<br><br>COIL Institute for Globally Networked Learning in the Humanities |

Fonte: O’Dowd (2018, p. 6-7).

Para que uma atividade de Intercâmbio Virtual atinja os resultados esperados, é imprescindível um planejamento detalhado que contemple, além das tarefas formais, a inclusão de atividades informais voltadas à construção de relacionamentos interpessoais. Os estudantes necessitam de tempo e oportunidade para se conhecerem e estabelecerem conexões pessoais, sendo essencial que esses momentos estejam integrados ao planejamento formal do intercâmbio virtual. Segundo Starke-Meyerring e Wilson (2008), o êxito no Intercâmbio Virtual está fundamentado em três pilares principais: parcerias institucionais sólidas, políticas inovadoras no âmbito institucional e abordagens pedagógicas criativas.

Nesse contexto, para que as iniciativas de intercâmbio virtual sejam fortalecidas e continuem a contribuir para o desenvolvimento de competências dos estudantes em seus respectivos ambientes educacionais, é necessário que: (a) os responsáveis pela implementação dessas atividades estabeleçam parcerias robustas e redes internacionais de colaboração; (b) sejam desenvolvidas políticas institucionais inovadoras, promovidas pela gestão universitária, que integrem o intercâmbio virtual aos currículos e às estratégias de internacionalização das instituições; e (c) o corpo docente adote práticas pedagógicas inovadoras que incorporem projetos de intercâmbio virtual, conforme destacado por O’Dowd (2021).

Conclui-se com esta seção que os contextos institucionais, regionais, nacionais e globais estão em constante mudanças e sujeitos a diferentes interpretações. Por essa razão, a internacionalização do currículo não deve ser abordada como um rol de atividades que podem ser riscadas da lista depois de concluídas. Para Leask (2015), a melhor forma de abordá-la é

como um processo cíclico em constante desenvolvimento. Exigirá, sempre, um forte apoio da liderança e ações colaborativas entre as equipes do programa e a equipe de apoio.

Espera-se que os exemplos aqui citados possam facilitar o trabalho dos articuladores de um currículo internacionalizado, inspirando novas ideias para consecução exitosa de seu trabalho.

## 8 NOTAS CONCLUSIVAS

Esta investigação teve por objetivo construir o processo de internacionalização do currículo com foco em disciplina(s) de um curso de pós-graduação, em uma universidade de pequeno porte. Tendo como objetivos específicos compreender como se constitui a internacionalização na pós-graduação no Brasil; relacionar as teorias de currículo e a internacionalização (estes dois primeiros objetivos foram alcançados por meio do referencial teórico descrito nas seções 2 e 3 desta tese); ressignificar as estratégias apontadas no processo de internacionalização do currículo desenvolvido por Betty Leask para a América Latina no espaço da educação superior brasileira (este objetivo foi alcançado a partir do referencial teórico apresentado na seção 4 desta tese); e propor um manual com a descrição do processo de internacionalização do currículo a partir do procedimento desenvolvido por Betty Leask, com sugestões de ações e estratégias de internacionalização do currículo na pós-graduação (este objetivo foi alcançado por intermédio da pesquisa-ação descrita na seção 6, e do manual exposto na seção 7 desta tese).

No referencial teórico, buscou-se apresentar um descritivo histórico da pós-graduação no Brasil, em que se destaca que a internacionalização vem sendo exercida há muitas décadas, com a vinda de professores estrangeiros para atuarem no nível da educação superior. Observou-se, também, que esforços governamentais nessa direção têm por objetivo qualificar a pós-graduação como forma de buscar o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

A influência da CAPES no desenvolvimento da internacionalização da pós-graduação é marcada pelos incentivos dados à mobilidade acadêmica internacional, com o propósito de construir projetos cooperativos em âmbito internacional; na ampliação do envolvimento e financiamento internacional de pesquisas, incluindo as possibilidades de publicação e citação; integração das atividades de internacionalização que possam estar fragmentadas e/ou desconexas, para uma internacionalização integrada (compreensiva) em todos os níveis institucionais.

Apresentou-se o conceito de currículo, suas características, os princípios em que as teorias se baseiam para decidirem quais conhecimentos devem compor o currículo, e de que forma buscam legitimar porque determinados conhecimentos e não outros foram selecionados. Também se verificou o papel das teorias do currículo na formação de sujeitos socialmente emancipados, e como a Internacionalização do Currículo (IoC) pode contribuir nesse processo, a partir do desenvolvimento de habilidades que instrumentalizam esses sujeitos a transitar em uma sociedade multicultural.

Constatou-se que a característica da Internacionalização em Casa é proporcionar o contato do estudante com outros indivíduos e culturas sem sair do próprio *campus*. A Internacionalização em Casa tem como principal atributo a Internacionalização do Currículo. A Internacionalização do Currículo, por sua vez, capacita o estudante a conviver com as diferentes realidades de uma sociedade multicultural, contribui para a formação de um sujeito capaz de coexistir de forma respeitosa e harmoniosa com as diversidades, ampliando sua visão de mundo.

Como o processo de internacionalização do currículo é sempre permeado por preocupação e desconforto em seu planejamento, na medida em que a temática é envolvida por dúvidas e incertezas, apresentou-se o processo de internacionalização do currículo baseado no modelo desenvolvido por Leask (2015), além de serem discutidas as abordagens para a internacionalização do currículo e os modelos de ações e estratégias que podem compor uma disciplina internacionalizada.

Destaca-se que, na presente pesquisa, pelo tempo demandado para que todas as etapas do procedimento fossem finalizadas, o processo foi desenvolvido até a etapa de Revisão e Planejamento. Nesse sentido, as etapas de Ação e Avaliação serão conduzidas pelos professores do Programa, no decorrer do semestre.

Seguindo as fases da pesquisa-ação, foi planejado e executado um diagnóstico, que, nesta pesquisa, foi projetado para a identificação de lacunas teóricas e práticas dos participantes, no que tange ao processo de internacionalização do currículo, e para a busca de soluções adequadas para a capacitação desses sujeitos como agentes construtores e/ou inovadores de seu fazer docente, voltado à internacionalização da educação.

Concluída a análise dos dados do diagnóstico, observou-se que, apesar de os professores terem um certo conhecimento acerca da temática, havia uma lacuna referente à conceituação formal de internacionalização da educação superior, internacionalização em casa, internacionalização do currículo e competência intercultural. Dessa forma, identificou-se a necessidade da elaboração de ações para sanar as carências teórico/práticas emergentes do grupo. Assim, a partir do diagnóstico, foi proposta uma formação docente que contou com palestras de especialistas nas temáticas apresentadas no diagnóstico. Partindo dessa formação, passou-se para a execução do plano de ação em um *workshop*, no qual foram disponibilizados recursos para a reformulação do currículo de três disciplinas do PPG estudado, escolhidas pelos participantes da pesquisa.

Como finalização do trabalho, os professores apresentaram três disciplinas com o currículo internacionalizado. Os currículos resultantes desse processo adotaram configurações

específicas, nas quais alguns professores incluíram novas proposições de bibliografia com autores de diferentes partes do mundo em sua língua original. Outros fizeram alterações na ementa, com a inclusão da interculturalidade como pressuposto da disciplina. E, ainda, foram incluídas ações de reflexão nos âmbitos local, nacional e global (ou internacional) nos objetivos de outra disciplina. Observou-se, ainda, que todas as alterações feitas nos currículos tiveram como princípio as abordagens de adição/complementação e infusão curricular.

Também, uma das sessões desta pesquisa dedicou-se à apresentação de manual, onde se encontram a descrição do processo de internacionalização do currículo segundo Betty Leask, além de modelos e exemplos de ações e estratégias dedicadas a este fim, com o intuito de facilitar o trabalho dos articuladores de um currículo internacionalizado, inspirando novas ideias para a consecução exitosa de seu trabalho.

Nesse ponto, respondendo ao problema de pesquisa desta tese: como construir o processo de internacionalização do currículo com foco em disciplina(s) em um curso de pós-graduação, adaptando os padrões internacionais desse processo para a realidade brasileira? Observou-se que, no momento do planejamento, a inclusão de elementos focados na interdisciplinaridade, paradigmas emergentes, currículo oculto e cidadania global, bem como o destaque para o contexto regional, são os elementos que contribuem para a internacionalização do currículo na perspectiva brasileira e sul-americana. O modelo que atente às necessidades da região deve ser baseado no diálogo e colaboração intercultural/interdisciplinar, respeitando as diferenças e enfatizando a inovação disruptiva com foco no engajamento comunitário e responsabilidade social, que já fazem parte do escopo das IES brasileiras.

Dessa maneira, espera-se que esta tese contribua para incrementar as discussões sobre a temática, e possa colaborar no processo de internacionalização do currículo em instituições preocupadas em qualificar seus métodos de ensino/aprendizagem, a partir das ideias aqui discutidas.

## REFERÊNCIAS

- ABBA, M. J.; CORSETTI, B. Contribuições para uma internacionalização da educação superior desde e para América Latina: a experiência da UNILA e da ELAM. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 181-200, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2016.2.24849>. Acesso em: 24 de novembro 2024.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALTBACH, P. G; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 1, n. 3-4, p. 290-305, 2007.
- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION – ACE. Internationalization in action: internationalizing the curriculum. v. 1, 2013. Individual Courses.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INTERNACIONAL. FAUBAI. **Documento do GT de Políticas Linguísticas para Internacionalização**. Novembro, 2017.
- ATKIN, C.; ROSE, A.; SHARP, J.; HILL, Y.; ADAMS, K.; SAYERS, R. **Internationalising the curriculum**: a developmental resource for initiating transformational change. United Kingdom: Higher Education Academy, 2015.
- BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARKER, M. **The GIHE Good Practice**: guide to internationalising the curriculum. Queensland: Griffith Institute for Higher Education, 2011.
- BARROS, H. C. J. **A internacionalização da pós-graduação**: um olhar a partir da Universidade Federal de Pernambuco. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.
- BASTOS, J. E. de S.; SOUSA, J. M. de J.; SILVA, P. M. N. da; AQUINO, R. L. de. O uso do questionário como ferramenta metodológica: potencialidades e desafios. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 623–636, 2023. Disponível em: DOI: 10.36557/2674-8169.2023v5n3p623-636. Acesso em: 17 de fevereiro de 2024.
- BEELEN J. (Ed.). **Implementing internationalisation at home**. Amsterdam: EAIE Professional Development Series for International Educators, 2007.
- BEELEN J.; JONES E. Defining internationalization at home. **University World News**, dez. 2015. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20151202144353164>. Acesso em: 28 de abril de 2023.

BEELEN, J; WALENKAMP, J. (Eds.) **Leading internationalisation in higher education: people and policies**. Netherlands: The Hague University of Applied Sciences, 2018.

BENNETT, M. Transformative training: designing programs for culture learning. *In*: MOODIAN, M. A. (Org.). **Contemporary leadership and intercultural competence: understanding and utilizing cultural diversity to build successful organization**. USA: Sage, 2008. p. 95-110.

BERG, B. L. **Qualitative Research Methods for the Social Sciences**. Needham Heights: Allyn & Bacon, 2001.

BITTENCOURT, H. R. *et al.* Instituições de ensino superior comunitárias: questões atuais. **REDES: Revista de Desenvolvimento Regional**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 3, p. 248-269, set./dez. 2014.

BOND, S. Untapped Resources: Internationalization of the Curriculum and Classroom Experience: A Selected Literature Review. **Canadian Bureau for International Education – CBIE Research**, Millennium Series, n. 7, p. 1-16, 2003.

BONFIELD, C. A.; SALTER, M.; LONGMUIR, A.; BENSON, M.; ADACHI, C. Transformation or evolution?: education 4.0, teaching and learning in the digital age. **Higher Education Pedagogies**, v. 5, n. 1, p. 223-246, 2020.

BORNHOLDT, M. B. **O inglês no contexto da pós-graduação de uma universidade pública: desafios e oportunidades**. 2022. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Desenvolvimento) – Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2022.

BOURDIEU, P. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ed. Ática. 1983. p. 122–155

BRASIL. **Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020**. Relatório Final 2016. Brasília, 2017.

BRASIL. **Decreto n. 7.642, de 13 de dezembro de 2011**. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 dez. 2011.

BRUHN, E.; OSSIETZKY, C. **Towards a framework for virtual internationalization**. Oldenburg, European Distance and E-Learning Network Network Research Workshop, 2016. p. 1-9

CABRAL, T. L. de O.; SILVA, F. C. da; PACHECO, A. S. V.; MELO, P. A. de. A CAPES e suas Sete Décadas: trajetória da pós-graduação stricto sensu no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-graduação-RBPG**. Brasília, v.16, n. 36, 2020.

CARVALHO, E. S. de.; REAL, G. C. M. Internacionalização e seus reflexos na gestão da qualidade da pós-graduação em Educação. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 54, p. 223-241, maio/ago. 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2018. E-book.

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. **Competências interculturais**: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a educação superior. *Educação e Pesquisa*, v. 46, p. 1-20, 2020. Impressa.

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. IaH: Internacionalização e/ou interculturalidade *at home*? **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 26, n. 47, p. 83-108, jan./abr. 2021.

CLIFFORD, V. Exploring internationalization of the curriculum through the lens of global citizenship. In: LUNA, J. M. F. de (Org.). **Internacionalização do currículo**: educação-interculturalidade-cidadania global. Campinas: Pontes Editores, 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Guia de orientação sobre o Plano Estratégico de Internacionalização Institucional com foco na Pós-graduação *Stricto sensu***. Diretoria de Relações Internacionais – DRI. Programa Institucional de Internacionalização – CAPES-PRINT. Brasília: CAPES, 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Edital n. 41/2017**. Programa Institucional de Internacionalização – Capes-PrInt. Brasília: CAPES, 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Plano nacional de pós-graduação (PNPG) 2011-2020**. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. v.1. Brasília: CAPES, 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Guia para aceleração da internacionalização institucional: pós-graduação *stricto sensu***. Brasília: CAPES, 2020.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas**: teoria e prática. Coimbra: Edições Almedina, 2013.

COUTINHO, C. P.; SOUSA, A.; DIAS, A.; BESSA, F.; FERREIRA, M. J.; VIEIRA, S. Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 13, n. 2, p. 355-379, 2009.

DALPIAZ, P. C. **Interculturalidade na formação inicial do pedagogo**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2023.

DE WIT, H. Internationalization of higher education: nine misconceptions. **International Higher Education**, v. 64, p. 6-7, 2011.

DELLA MEA, L. G. T.; VEIGA, A. M. R., BOLZAN, D. P. V. A Internacionalização da Pós-Graduação brasileira: o caso de uma universidade pública. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 1-20, jan./jun. 2019.

DRIETRICH, A.; BESANA, G. Defining digital internationalization. In: WOODMAN, T. C.; WHATLEY, M.; GLASS, C. R. (Ed.). **Digital internationalization in higher education**: beyond virtual exchange. Oxfordshire: Taylor & Francis, 2023. p. 15-28.

FEIJÓ, R. N.; TRINDADE, H. A construção da política de internacionalização para a pós-graduação brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-22, 2021.

FERNANDES, N. L. R. **Currículos e Programas da EPCT**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2014.

FERREIRA, M. de M.; MOREIRA, R. da L. (org). **CAPES, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV**. Brasília: CAPES, 2002.

GACEL-ÁVILA, J.; RODRIGUEZ-RODRIGUEZ, S. La internacionalización de la educación terciaria en América Latina y el Caribe: avances, tendencias y visión a futuro. *In*: GACEL-ÁVILA, J. (Org). **Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe: balance regional y prospective**. Córdoba, Argentina: UNESCO – IESALC y UNC, 2018. p. 57-88.

GAY, R. G.; MILLS, G. E.; AIRASIAN, P. W. **Educational research: competencies for analysis and applications**. 8. ed. Londres: Pearson, 2005

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, P. A. (palestrante). CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE O FUTURO DA EDUCAÇÃO: Perspectivas Latino- Americanas, 3. Rio de Janeiro, 2018.

GONÇALVES, S. Internacionalização em casa: a experiência da ESEC. **Exedra: Revista Científica**, n. 1, p. 139-166, jun. 2009.

GREEN, W.; WHITSED, C. Critical perspectives on internationalizing the curriculum. *In*: ALTBACH, P. G. (Ed.). **Global perspectives on higher education**. Boston: Center for International Higher Education at Boston College, 2015. p. 3-24.

HANSON, L.; JOHNSON, M., Internationalization, social transformation and global citizenship: an evaluation of global health. *In*: TRILOKEKAR, R.; JONES, G.; SHUBERT, A. (Eds.) **Canada's universities go global**. Toronto: James Lorimer & Co., 2009. p. 168-193.

HOSTINS, R. C. L. Evaluation policy in education: the effects of international standards and performativity on Brazil's postgraduate programmes of excellence. **Journal of Education Policy**. v. 30, n. 3, p. 406–428, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. Cidades. Rio Grande do Sul, Cruz Alta. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/cruz-alta/panorama>. Acesso em: 08 de junho de 2024.

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. IESALC. **Declaración de la CRES 2018**. Córdoba. 2018. Disponível em:

<https://www.iesalc.unesco.org/wpcontent/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>.

Acesso em: 16 de abril de 2023.

INTERNATIONALISATION AT HOME: APPROCHES & TOOLS. ATIAH. Curriculum Framework for 'Internationalisation your university experience. 2018b. Disponível em: <https://research.ncl.ac.uk/atiah/outputs/>. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

INTERNATIONALISATION AT HOME: APPROCHES & TOOLS. ATIAH. Evidence Framework: Evidencing advances in Internationalisation at Home. 2018a. Disponível em: <https://research.ncl.ac.uk/atiah/outputs/>. Acesso em: 17 de maio de 2023.

INTERNATIONALISATION AT HOME: APPROCHES & TOOLS. ATIAH. Self-audit Tool: Self-evaluating Internationalisation at Home. 2018c. Disponível em: <https://research.ncl.ac.uk/atiah/outputs/>. Acesso em: 19 de maio de 2023.

KAETSU, S. T. **Redes de relacionamentos, cooperação acadêmica internacional e internacionalização dos programas de pós-graduação de excelência das universidades estaduais do Paraná**. 2022. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

KNIGHT, J. An internationalization model: responding to new realities and challenges. *In: DE WIT, H. et al. (Eds.), Internationalization of Higher Education in Latin America: the international dimension*. Washington: The World Bank, 2005. p. 1-38.

KNIGHT, J. International universities: misunderstandings and emerging models? **Journal of Studies in International Education**, v. 19, n. 2, p. 107-121, 2015.

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

KNIGHT, J. Internationalization: elements and checkpoints. **Canadian Bureau for International Education** – CBIE Research, n. 7, p. 1-15, 1994.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, n. 33, p. 1-2, 2003.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Strategies for internationalisation of higher education: historical and conceptual perspectives. *In: DE WIT, H. (Ed.). Strategies for the internationalisation of higher education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. Amsterdam: EAIE, 1995. p. 5-32.

KOLM, A.; DE NOOIJER, J.; VANHERLE, K.; WERKMAN, A.; WEWERKA-KREIMEL, D.; RACHMAN-ELBAUM, S.; VAN MERRIËNBOER, J. J. G. International online collaboration competencies in higher education students: a systematic review. **Journal of Studies in International Education**, v. 26, n. 2, p. 183-201, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/10283153211016272>. Acesso em: 04 de junho de 2023.

LAUS, S. P.; MOROSINI, M. C. Internationalization of Higher Education in Brazil. *In: DE WIT, H. et al. (Ed). Higher Education in Latin America: the international dimension*. Washington: The World Bank, 2005. p. 110-147.

LEASK, B. Reimaginar las mejores prácticas en la internacionalización del currículo. *In: LEASK, B.; TORRES-HERNANDEZ, A. M., BUSTOS-AGUIRRE, M. L.; DE WIT, H. (Coord.). Reimaginar la internacionalización del currículo: mejores prácticas y posibilidades prometedoras*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2021. p. 21-57.

LEASK, B. Internationalization of the Curriculum, Teaching and Learning. *In: TEIXEIRA, P. N.; SHIN, J. C. (Eds) The International Encyclopedia of Higher Education Systems and*

**Institutions.** Dordrecht: Springer, 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9\\_244](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_244). Acesso em: 15 de março de 2024.

LEASK, B. **Internationalizing the Curriculum.** New York: Routledge, 2015.

LEASK, B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. **Journal of Studies in International Education**, v. 13, n. 2, p. 205-221, 2009.

LEASK, B.; GREEN, W. **Is the pandemic a watershed for internationalization?** London: University World News, 2020. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200501141641136>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2024.

LEDERMAN, D.; MALONEY, W. F. **Research and development and Development.** Policy Research Working Paper, n. 3024. World Bank. 2003. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/778751468739477640/pdf/multi0page.pdf>. Acesso em: 22 de abril de 2023.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, K. G. W. **A mobilidade acadêmica virtual internacional: um estudo de caso a partir das percepções dos estudantes universitários sobre as suas experiências.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

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

MARCELINO, J. M.; WOICOLESCO, V. G. Conexões entre metodologias ativas e a internacionalização da educação superior em ambientes virtuais de aprendizagem. *In:* MOSOSINI M. C.; NEZ, E. de (org). Dossiê Educação Superior: movimentos do campo neste início do século. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, TO, v. 9, n. 2, p. 109-122, 2022.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARRARA, T. Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação. **Debates**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 245-262, dez. 2007.

MARTINS, C. B. As origens pós-graduação nacionais (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 13, p. 9-26, maio/ago. 2018.

MERRIAM, S. **Case Study Research Education.** San Francisco: Jossey Bass, 1988.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIRANDA, J. A. A.; STALLIVIERI, L. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 589-613, 2017.

MIRANDA, M. H. G. de. Percursos das transformações da teoria e da validação do conhecimento nas ciências humanas: do falsificacionismo de Popper à teoria de valor de Rickert. **Interitórios**, Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, v. 2, n. 3, p. 104-154, 2016.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da S. **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORITZ, G. de O.; MORIT, M. O.; MELO, P. A. de. A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. *In: Anais do Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, 11, Florianópolis, 2011.

MOROSINI, M. C. A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Educación Superior**, v. 1, n. 1, p. 125-152, nov. 2009.

MOROSINI, M. C. Estado do Conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116. jan./abr. 2015.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar em Revista – Ed. UFPR**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, dez. 2006.

MOROSINI, M. C. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. **Revista Roteiro**, v. 43, n. 1, p. 115-132, jan./abr. 2018.

MOROSINI, M. C., GUILHERME, A.; DALLA CORTE, M. Internationalization of higher education and global citizenship education: staff development and capacity building in Brazil. **International Journals**, v. 3, n. 1, p. 95-113, 2018.

MOROSINI, M. C.; MARCELINO, J. M.; MENTGES, M.; WOICOLESCO, V. G. A internacionalização da educação superior no Brasil: o programa CAPES-PrInt e a cooperação acadêmica internacional. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 2, p. 1-18, mai./ago. 2024.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L.; NEZ, E. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**. v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021.

MOROSINI, M. C.; USTÁRROZ, E. Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 35-46, set./dez. 2016.

MOROSINI, M. C.; WOICOLESCO, V. G.; MARCELINO, J. M.; HATSEK, D. J. R. Estratégias de internacionalização de universidades brasileiras participantes do programa CAPES PrInt. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 31, n. 82, p. 1-25, ago. 2023.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, v. 1, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve>. Acesso em: 22 de janeiro de 2024.

O'DOWD, R. Virtual exchange: moving forward into the next decade. **Computer Assisted Language Learning**, v. 34, n. 3, p. 209-224, 2021. Disponível em: DOI: 10.1080/09588221.2021.1902201. Acesso em: 22 de janeiro de 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. UNESCO. **Diálogo intercultural, competencias interculturales: marco conceptual y operativo**. Bogotá: Cátedra UNESCO Universidad Nacional de Colombia, 2017.

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

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009.

PAIVA, F. M.; BRITO, S. H. A. de. O papel da avaliação CAPES no processo de internacionalização da Pós-Graduação em Educação no Brasil (2010-2016). **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 2, p. 493-512, jul. 2019.

PROLO, I; VIEIRA, R. C.; CORREIA LIMA, M.; LEAL, F. G. Internacionalização das Universidades Brasileiras: contribuições do Programa Ciência sem Fronteiras **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 319-361, maio/ago. 2019.

RAJAGOPALAN, K. The concept of World English and its implications for ELT. **ELT Journal**, v. 58, n. 2, p. 111-117, abr. 2004.

RAMOS, M. Y. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-22, 2018.

RIBEIRO, A. C. **Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Texto Editora, 1990.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2. ed. São Paulo: Secretaria da Educação, 2011.

SATAR, M. (Ed.) **Virtual exchange: towards digital equity in internationalisation**. Voillans: Research-publishing.net, 2021.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; KATO, F. B. G. A política de internacionalização da educação superior no plano nacional de pós-graduação (2011-2020). **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 1, p.138-151, jan./abr. 2016.

SILVA, K. da.; BOUTIN, A. C. **A influência do escolanovismo nas propostas de educação em tempo integral no Brasil**. Curitiba: EDUCERE/PUCPR, 2015.

SILVA, P. M. **Planejamento estratégico situacional**: uma proposta metodológica para implantação do projeto de internacionalização da Universidade Federal de Lavras. 2013. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013.

SILVA, S. M. W. da. **Releitura de três programas de cooperação acadêmica internacional da CAPES, e o papel da internacionalização na pós-graduação brasileira**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA FILHO, A. (palestrante). **Desafios da Pós-Graduação Brasileira**. In: Encontro Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, Belo Horizonte, 2024.

SOUZA, A. R. de (palestrante). **Internacionalização da Pós-Graduação em Educação**. In: Jornada da internacionalização na educação superior: evidências na AL e EU. Porto Alegre, PUCRS, 2024.

STALLIVIERI, L. Estratégias para internacionalização do currículo: do discurso à prática. In: LUNA J. M. (Org.) **Internacionalização do currículo**: educação-interculturalidade-cidadania global. Campinas: Pontes Editores, 2016.

STALLIVIERI, L. **Internacionalização e intercâmbio**: dimensões e perspectivas. Curitiba: Appris, 2017

STARKE-MEYERRING, D.; WILSON, M. (Eds.). **Designing globally networked learning environments**: visionary partnerships, policies, and pedagogies. Rotterdam: Sense Publishers. 2008.

SUCUPIRA, N. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 3-18, out./dez. 1980.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015.

UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA. UNICRUZ. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2023-2027**. 2023.

UNIVERSITY OF WATERLOO. **Strategies for Course Internationalization**. Centre for Teaching Excellence. Disponível em: <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/catalogs/tip-sheets/strategies-course-internationalization>. Acesso em: 21 de maio de 2024.

VAISBICH, S. B. **Serviço Social, tipologia de diagnóstico**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383- 386, set./out. 2007.

VILELA JUNIOR, G. B. **Como preparar um seminário**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2008. Disponível em: <https://www.cpaqv.org/metodologia/aula09.pdf>. Acesso em: xx xxx 2024.

WÄCHTER, B. Internationalisation at home: the context. *In*: CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, H.; WÄCHTER, B. **Internationalisation at home: a position paper**. Amsterdam: EAIE, 2000. p. 5-13.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. p. 9-11.

WALSH, C. **Interculturalidad en la educación**: Programa FORTE-PE. Lima: Ministério de Educación, 2001. p. 3-11.

WHATLEY, M.; GLASS, C. R.; WOODMAN, T. C.; BRAUN, N. Digital Internationalization: A New Era. *In*: WOODMAN, T. C.; WHATLEY, M.; GLASS, C. R. (Eds.). **Digital Internationalization in Higher Education**: beyond virtual exchange. Routledge: Taylor & Francis, 2024.

WHITSED, C.; CASSOL, C. C.; LEASK, B.; MOROSINI, M. C.; ELSNER, C.; NGUYEN, D. Disrupting internationalisation of the curriculum in Latin America. **High Education: The International Journal of Higher Education Research**, v. 88, n. 3, p. 1145–1163, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01163-0>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2024.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZINCKE, C. R. Cómo investigan los sociólogos chilenos em los albores del siglo XXI: paradigmas y herramientas del oficio. **Persona y Sociedad**, v. 19, n. 3. p. 85-119, 2005.

## APÊNDICE 1

### Internacionalização do currículo: o processo em prática na pós-graduação - Diagnóstico Professores

Eu, Jocelia Martins Marcelino, responsável pela pesquisa “Internacionalização do currículo: o processo em prática na pós-graduação” sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini, estou fazendo um convite para você participar como voluntário nesse estudo. Sua participação constará de responder o questionário abaixo, tendo garantido que não haverá identificação dos participantes e está assegurado o sigilo sobre sua participação. O objetivo deste trabalho é construir o processo de internacionalização do currículo em disciplina(s) de um curso de pós-graduação, em uma universidade comunitária, adaptando os padrões internacionais desse processo para a realidade brasileira. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

Apesar dessa pesquisa não oferecer riscos a integridade física e moral dos pesquisados, o participante da pesquisa, caso sinta-se constrangido ou desconfortável em respondê-la, poderá optar por não aceitar participar sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão

Salienta-se a importância do participante de pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico. Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. E-mail: cep@puhrs.br

Ao responder este questionário, você expressa sua concordância espontânea em participar deste estudo, autorizando o uso, compartilhamento e publicação dos dados e informações em eventos

\* Indica uma pergunta obrigatória

1. Liste três ou quatro palavras-chave que, na sua opinião, caracterizam o significado de **internacionalização da educação superior** :

\*

---



---



---



---



---

29/10/2024, 10:04

Internacionalização do currículo: o processo em prática na pós-graduação - Diagnóstico Professores

9. Algum aspecto descrito abaixo o inibe no desenvolvimento e na oferta de um currículo internacionalizado em sua instituição? \*

Marque todas que se aplicam.

- Falta de (ou má comunicação de) visão institucional e política que liga a internacionalização da universidade com a internacionalização do currículo formal e informal.
- Falta de uma estratégia para garantir que as políticas sejam implementadas de forma a ter um impacto na experiência do aluno e na aprendizagem do aluno.
- A internacionalização do currículo é uma prioridade baixa na minha instituição.
- A sensação de que dedicar tempo à internacionalização do currículo está, na verdade, prejudicando minha carreira por não ser considerada importante na minha disciplina.
- Carga de trabalho que não incluem alocação de tempo para reuniões da equipe do programa de graduação e envolvimento em atividades acadêmicas relacionadas ao ensino e aprendizagem, incluindo design curricular e internacionalização do currículo.
- Financiamento e apoio insuficientes fornecidos para permitir que os funcionários participem de conferências internacionais, visitem colegas internacionais ou participem de outras experiências internacionais relacionadas ao seu trabalho.
- Falta de suporte para as questões práticas de internacionalização do currículo.
- Líderes que não estão comprometidos ou informados sobre a internacionalização do currículo em nível institucional, escolar e de graduação.
- Eu realmente não sei o que a Internacionalização do currículo significa na prática. A internacionalização do currículo é de baixa prioridade para mim pessoalmente.
- Não sei por que precisamos internacionalizar o currículo.
- Outros

10. Se houver outros, por favor especifique:

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

## APÊNDICE 2

### Internacionalização do currículo: o processo em prática na pós-graduação - Diagnóstico Coordenação

Eu, Jocelia Martins Marcelino, responsável pela pesquisa "Internacionalização do currículo: o processo em prática na pós-graduação" sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini, estou fazendo um convite para você participar como voluntário nesse estudo. Sua participação constará de responder o questionário abaixo, tendo garantido que não haverá identificação dos participantes, está assegurado o sigilo sobre sua participação. O objetivo deste trabalho é construir o processo de internacionalização do currículo em disciplina(s) de um curso de pós-graduação, em uma universidade comunitária, adaptando os padrões internacionais desse processo para a realidade brasileira. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

Apesar dessa pesquisa não oferecer riscos a integridade física e moral dos pesquisados, o participante da pesquisa, caso sinta-se constrangido ou desconfortável em respondê-la, poderá optar por não aceitar participar sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão

Salienta-se a importância do participante da pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico. Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h.

Ao responder este questionário, você expressa sua concordância espontânea em participar deste estudo, autorizando o uso, compartilhamento e publicação dos dados e informações em eventos ou publicações científicas.

*\* Indica uma pergunta obrigatória*

1. A instituição oferece cursos gratuitos de idioma local para estrangeiros? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Não se aplica

29/10/2024, 10:05

Internacionalização do currículo: o processo em prática na pós-graduação - Diagnóstico Coordenação

2. A Instituição oferece cursos de línguas estrangeiras para: \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Professores/pesquisadores  
 Pessoal administrativo  
 Estudantes  
 Não há oferta de curso de línguas

3. Caso positivo, quais idiomas?

---

---

---

---

---

4. A Instituição emprega ou convida professores internacionais? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

5. A Instituição emprega professores locais que tenham pelo menos o nível C1 em inglês (estudaram/trabalharam no exterior por um longo período)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

29/10/2024, 10:05

Internacionalização do currículo: o processo em prática na pós-graduação - Diagnóstico Coordenação

6. A Instituição oferece aos estudantes internacionais a possibilidade de escrever ou fazer exames orais em outros idiomas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não se aplica.

7. A Instituição oferece aos estudantes a oportunidade de ler/estudar textos e artigos em línguas estrangeiras ou oferece o mesmo texto acadêmico em diferentes idiomas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

8. A Instituição oportuniza a criação de um serviço estudantil para organizar e promover eventos onde estudantes locais e internacionais possam se encontrar e interagir? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não se aplica

29/10/2024, 10:05

Internacionalização do currículo: o processo em prática na pós-graduação - Diagnóstico Coordenação

9. A Instituição aceita inscrições de estudantes interessados em se tornar tutores e/ou amigos de estudantes internacionais. Disponibiliza o contato entre o amigo e os novos estudantes possa acontecer mesmo antes da sua chegada? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Não se aplica

10. Associações de estudantes e professores de línguas estrangeiras organizam cineclubes ou exibições de filmes individuais em línguas estrangeiras? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Não se aplica

11. A instituição incentiva métodos para estimular discussões em classe; usa vídeos de palestrantes de outras partes do mundo? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

12. O corpo docente apresenta estudos de casos nacionais e internacionais em sala de aula? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

29/10/2024, 10:05

Internacionalização do currículo: o processo em prática na pós-graduação - Diagnóstico Coordenação

13. O corpo docente apresenta diferentes perspectivas do mesmo tópico (como o mesmo tópico é apresentado em diferentes países)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

14. O corpo docente organiza trabalhos em grupo em sala de aula com grupos mistos (estudantes domésticos e internacionais) para promover a interação entre os estudantes? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

Não se aplica

15. A instituição organiza oficinas interculturais (ou cursos) para estudantes, para promover reflexão e consciência intercultural? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

16. A instituição organiza seminários e/ou treinamento para qualificar professores em metodologias de ensino que enfoquem em particular o ensino a turmas e estudantes internacionais? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

Não se aplica

29/10/2024, 10:05

Internacionalização do currículo: o processo em prática na pós-graduação - Diagnóstico Coordenação

17. A instituição cria oficinas permanentes com o objetivo de reunindo estudantes, \*  
professores e pessoal administrativos que tenham retornado de estadias no  
exterior com aqueles que estão prestes a sair ou aqueles que não se  
beneficiam da mobilidade?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

18. A instituição cria oficinas permanentes destinadas a reunir professores, \*  
pesquisadores e pessoal administrativo que participam de projetos  
internacionais?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

19. A instituição promove iniciativas e programas de pesquisas com parceiros \*  
internacionais?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

20. A instituição organiza seminários/eventos interculturais? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

29/10/2024, 10:05

Internacionalização do currículo: o processo em prática na pós-graduação - Diagnóstico Coordenação

21. A instituição oferecer disciplinas em outros idiomas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

22. Caso positivo, em quais idiomas?

---

---

---

---

---

23. Chefes de departamento/ coordenadores promovem acordos com universidades estrangeiras para aumentar o número de diplomas conjuntos, programas de dupla diplomação e programas para que os estudantes domésticos se beneficiem da internacionalização sem ir para o exterior (mobilidade virtual)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

24. A instituição organiza Escolas de Verão para professores e estudantes em idiomas, cultura locais ou educação intercultural? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

29/10/2024, 10:05

Internacionalização do currículo: o processo em prática na pós-graduação - Diagnóstico Coordenação

25. A instituição organiza uma parte de um curso ou curso inteiro junto com professores de universidades parceiras estrangeiras? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

26. Convida palestrantes do exterior para apresentar palestras ao vivo ou online? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

27. A instituição cria projetos para a integração de estudantes refugiados no campus? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

Não se aplica

28. A instituição cria projetos para o emprego de estudantes internacionais em empresas locais como oportunidade de realizar estágios? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

Não se aplica

29/10/2024, 10:05

Internacionalização do currículo: o processo em prática na pós-graduação - Diagnóstico Coordenação

29. A instituição organiza semanas culturais, festivais, seminários e eventos culturais para promover a interculturalidade e a diversidade linguística? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não se aplica

30. A instituição organiza semanas culturais, festivais, seminários e eventos culturais para promover a interculturalidade e a diversidade linguística e para oferecer oportunidades de participação de estudantes internacionais em interações com a comunidade local?? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não se aplica

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## ANEXO 1

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 6.139.639

realizado a partir da análise de conteúdo. Desta maneira, pretende-se, projetar coletivamente um currículo que possa atender às demandas da sociedade atual, condizente com a realidade das instituições de ensino superior brasileiras.

**Objetivo da Pesquisa:**

- 1.) Construir o processo de internacionalização do currículo em disciplina(s) de um curso de pós-graduação, adaptando os padrões internacionais desse processo para a realidade brasileira.
- 2.) Compreender como se constitui a internacionalização na pós-graduação no Brasil; relacionar as teorias de currículo e a internacionalização;
- 3.) Resignificar as estratégias apontadas pelo projeto ATIAH – Approaches and Tools of the Internationalization at Home para o espaço da educação superior nacional e propor um instrumento com sugestões de ações de internacionalização para a pós-graduação;

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa oferece riscos mínimos aos pesquisados, como desconforto e estresse ao responder ao questionário. Quanto aos benefícios que o projeto apresenta aos sujeitos, pode-se dizer que são indiretos, pois ao participar da entrevista, eles compartilharão tanto a experiência como suas inquietações acerca da implementação do currículo internacionalizado. Desta maneira contribuirão para a melhoria desse processo nas universidades brasileiras e também darão visibilidade a essa temática. Será entregue uma cópia da Tese para a instituição participante, assim como ficará disponível uma cópia para a comunidade em geral.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O diagnóstico se fará de duas maneiras: será realizado questionário online, com a intenção de identificar a compreensão dos participantes sobre o conceito de internacionalização na educação superior e da internacionalização do currículo e quais os facilitadores e limitadores para o desenvolvimento de ações de internacionalização do currículo na pós-graduação. Também verificar-se-á as ações já praticadas pela instituição no nível da pós-graduação é o questionário online dirigido ao coordenador do curso. A pesquisa será desenvolvida em na Universidade de Cruz Alta. Instituição comunitária, localizada no noroeste do Rio Grande do Sul. Os sujeitos da pesquisa serão os professores e o coordenador do programa de pós-graduação – mestrado e doutorado, conceito 4, da instituição estudada.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos necessários foram apresentados, incluindo carta de anuência e TCLE.

**Endereço:** Av. Ipiranga, nº 6681, Prédio 50, sala 703  
**Bairro:** Partenon **CEP:** 90.619-900  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@puccrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 6.139.639

realizado a partir da análise de conteúdo. Desta maneira, pretende-se, projetar coletivamente um currículo que possa atender às demandas da sociedade atual, condizente com a realidade das instituições de ensino superior brasileiras.

**Objetivo da Pesquisa:**

- 1.) Construir o processo de internacionalização do currículo em disciplina(s) de um curso de pós-graduação, adaptando os padrões internacionais desse processo para a realidade brasileira.
- 2.) Compreender como se constitui a internacionalização na pós-graduação no Brasil; relacionar as teorias de currículo e a internacionalização;
- 3.) Ressignificar as estratégias apontadas pelo projeto ATIAH – Approaches and Tools of the Internationalization at Home para o espaço da educação superior nacional e propor um instrumento com sugestões de ações de internacionalização para a pós-graduação;

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa oferece riscos mínimos aos pesquisados, como desconforto e estresse ao responder ao questionário. Quanto aos benefícios que o projeto apresenta aos sujeitos, pode-se dizer que são indiretos, pois ao participar da entrevista, eles compartilharão tanto a experiência como suas inquietações acerca da implementação do currículo internacionalizado. Desta maneira contribuirão para a melhoria desse processo nas universidades brasileiras e também darão visibilidade a essa temática. Será entregue uma cópia da Tese para a instituição participante, assim como ficará disponível uma cópia para a comunidade em geral.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O diagnóstico se fará de duas maneiras: será realizado questionário online, com a intenção de identificar a compreensão dos participantes sobre o conceito de internacionalização na educação superior e da internacionalização do currículo e quais os facilitadores e limitadores para o desenvolvimento de ações de internacionalização do currículo na pós-graduação. Também verificar-se-á as ações já praticadas pela instituição no nível da pós-graduação é o questionário online dirigido ao coordenador do curso. A pesquisa será desenvolvida em na Universidade de Cruz Alta. Instituição comunitária, localizada no noroeste do Rio Grande do Sul. Os sujeitos da pesquisa serão os professores e o coordenador do programa de pós-graduação – mestrado e doutorado, conceito 4, da instituição estudada.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos necessários foram apresentados, incluindo carta de anuência e TCLE.

**Endereço:** Av. Ipiranga, nº 6681, Prédio 50, sala 703  
**Bairro:** Partenon **CEP:** 90.619-900  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@puccrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 6.139.639

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas na Resolução CNS n° 466 de 2012, Resolução n° 510 de 2016 e da Norma Operacional n° 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: O PROCESSO EM PRÁTICA NA PÓS-GRADUAÇÃO, proposto pela pesquisadora MARILIA COSTA MOROSINI com número de CAAE 70559123.9.0000.5336.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo  | Postagem               | Autor                        | Situação |
|---|--|------------------------|------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2161579.pdf  | 15/06/2023<br>14:40:41 |                              | Aceito   |
| Outros  | Carta_Aprovacao_da_Comissao_Cientifica.pdf     | 15/06/2023<br>14:37:24 | JOCELIA MARTINS<br>MARCELINO | Aceito   |
| Outros  | Documento_Unificado_do_Projeto_de_Pesquisa.pdf | 15/06/2023<br>14:35:40 | JOCELIA MARTINS<br>MARCELINO | Aceito   |
| Cronograma  | Cronograma_atualizado.pdf                      | 15/06/2023<br>14:26:33 | JOCELIA MARTINS<br>MARCELINO | Aceito   |
| Outros  | Carta_encaminhamento_apresentacao_.pdf         | 15/06/2023<br>14:26:08 | JOCELIA MARTINS<br>MARCELINO | Aceito   |
| Outros  | Link_curriclo_lattes.pdf                       | 14/06/2023<br>11:47:35 | MARILIA COSTA<br>MOROSINI    | Aceito   |
| Orçamento   | Orcamento.pdf                                  | 14/06/2023<br>11:47:06 | MARILIA COSTA<br>MOROSINI    | Aceito   |
| Outros  | Diagnostico_Coordenacao_Formularios_Google.pdf | 14/06/2023<br>11:46:37 | MARILIA COSTA<br>MOROSINI    | Aceito   |
| Outros  | Diagnostico_Professores_Formularios_Google.pdf | 14/06/2023<br>11:46:09 | MARILIA COSTA<br>MOROSINI    | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf                                       | 14/06/2023<br>11:45:44 | MARILIA COSTA<br>MOROSINI    | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_JoceliaMM.pdf                          | 14/06/2023<br>11:45:30 | MARILIA COSTA<br>MOROSINI    | Aceito   |
| Declaração de concordância                                | Declaracao_conhecimento_responsavel.pdf        | 14/06/2023<br>11:45:00 | MARILIA COSTA<br>MOROSINI    | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | carta_de_anuencia_2023.pdf                     | 14/06/2023<br>11:44:29 | MARILIA COSTA<br>MOROSINI    | Aceito   |

**Endereço:** Av. Ipiranga, n° 6681, Prédio 50, sala 703  
**Bairro:** Partenon **CEP:** 90.619-900  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucls.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 6.139.639

|                |                  |                        |                           |        |
|----------------|------------------|------------------------|---------------------------|--------|
| Folha de Rosto | folhaDeRosto.pdf | 14/06/2023<br>11:37:23 | MARILIA COSTA<br>MOROSINI | Aceito |
|----------------|------------------|------------------------|---------------------------|--------|

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO ALEGRE, 23 de Junho de 2023

---

**Assinado por:**  
**Karen Cherubini**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Ipiranga, nº 6681, Prédio 50, sala 703  
**Bairro:** Partenon **CEP:** 90.619-900  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucls.br

## ANEXO 2

Excerto do QIC retirado do livro de Leask B. **Internationalizing the Curriculum**. Routledge, 2015, páginas 124 a 136.

### **The Questionnaire on Internationalization of the Curriculum Version I (QICI)**

#### **A stimulus for reflection and discussion**

The purpose of this questionnaire is to stimulate reflection and discussion amongst teams of teaching staff about internationalization of the curriculum in their PROGRAM<sup>1</sup>. It is intended as an aid to identifying what is already happening and, where appropriate, what action might be taken to further internationalize the PROGRAM.

#### **Instructions to respondents**

The questionnaire should take you between 30 minutes and one hour to complete, depending on the amount of detail you choose to include in your answers. Answers need only be recorded in note form, to jog your memory when you come to discuss the answers with your colleagues.

In answering the questions, consider which is the *most appropriate* response for your COURSE<sup>3</sup> or PROGRAM, as far as you know, at this time. If you think that your COURSE or PROGRAM best fits somewhere between two numbers indicate that on the scale. There is a space below each continuum for comments. In some instances specific questions are asked in relation to your rating of an item. The comments and answers to any specific questions will be important when you have the discussion with your colleagues in Step 3.

Note that on the continuum, 4 indicates a higher level of internationalization than 1.

Before you start the questionnaire please take a few minutes to record your thinking in relation to the following question:

How important is internationalization of the curriculum in this **PROGRAM**? Why?

|                      |   |   |           |
|----------------------|---|---|-----------|
| 1                    | 2 | 3 | 4         |
| Not important at all |   |   | Essential |

### Rationale

#### 1. How clearly is the rationale for internationalization of the curriculum in this **PROGRAM** understood by members of the **PROGRAM** team?

- 1.1. Reasons for internationalization of the curriculum in this **PROGRAM** are never discussed
- 1.2. Reasons for internationalization of the curriculum in this **PROGRAM** are sometimes discussed but we never seem to reach agreement and so nothing happens
- 1.3. The rationale for internationalization of the curriculum in this **PROGRAM** is frequently discussed and debated by members of the **PROGRAM** team
- 1.4. The reasons for internationalization of the curriculum in this **PROGRAM** are understood and agreed by the **PROGRAM** team

|                        |   |   |                                 |
|------------------------|---|---|---------------------------------|
| 1                      | 2 | 3 | 4                               |
| A localized curriculum |   |   | An internationalized curriculum |

What, for you, is the most compelling reason to internationalize the curriculum in this **PROGRAM**?

### Learning outcomes

#### 2. In the **COURSE** for which you are responsible, how clearly defined and articulated are any international/intercultural learning goals, aims and outcomes?

- 2.1. No COURSE specific international/intercultural goals, aims and learning outcomes are defined
- 2.2. There are *some desirable and intended* international/intercultural goals, aims and learning outcomes but they are *not explicitly described* in the COURSE information.

- 2.3. The COURSE has *clearly defined and articulated* learning outcomes related to the development of international/intercultural perspectives *and these are communicated to students and staff*
- 2.4. The COURSE has clearly defined and articulated learning outcomes related to the development of international/intercultural perspectives within the context of the discipline *and these are systematically developed and assessed*

---

|                        |   |                                 |   |
|------------------------|---|---------------------------------|---|
| 1                      | 2 | 3                               | 4 |
| A localized curriculum |   | An internationalized curriculum |   |

If you located your **COURSE** at or between point 3 or point 4 on the continuum, describe the relevant outcomes.

Follow-up discussion question:

- How do the international/intercultural learning goals, aims and outcomes of this COURSE relate to those of other COURSES in the PROGRAM?

### TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS

3. In the **COURSE** for which you are responsible, to what extent do the **TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS** support students to work effectively in cross-cultural groups and teams?

- 3.1. The **TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS** *do not support* students to work in cross-cultural groups
- 3.2. The **TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS** *encourage* students to work in cross-cultural groups
- 3.3. Students are *taught how to work* in cross-cultural groups and *how to reflect on and learn from their experiences* in more than one **COURSE** in this **PROGRAM**
- 3.4. Students are *given extensive training and support* so that by the time they graduate they will be able to work effectively in a variety of cross-cultural group work situations

---

|                        |   |                                 |   |
|------------------------|---|---------------------------------|---|
| 1                      | 2 | 3                               | 4 |
| A localized curriculum |   | An internationalized curriculum |   |

Follow-up discussion question:

- To what extent do the **TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS** **across the PROGRAM** support students to work effectively in cross-cultural groups and teams?

---

|                        |   |                                 |   |
|------------------------|---|---------------------------------|---|
| 1                      | 2 | 3                               | 4 |
| A localized curriculum |   | An internationalized curriculum |   |

*Is this appropriate? Why? Why not?*

**4. In the COURSE for which you are responsible, to what extent do the TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS encourage intercultural interaction?**

- 4.1. The TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS *do not* encourage intercultural interaction
- 4.2. The TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS *provide opportunities for students* to participate in intercultural interaction but it is up to them whether they do or they don't take these up
- 4.3. The TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS *actively encourage* all students to participate in intercultural interaction
- 4.4. The TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS *actively encourage and reward* student engagement in intercultural interaction

| 1                      | 2 | 3                               | 4 |
|------------------------|---|---------------------------------|---|
| A localized curriculum |   | An internationalized curriculum |   |

Comments:

Follow-up discussion question:

- *To what extent do the TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS across the PROGRAM encourage student engagement in intercultural interaction and international experience?*

*Is this appropriate? Why? Why not?*

**5. In the COURSE for which you are responsible, to what extent do the TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS assist all students to develop international and intercultural skills and knowledge?**

- 5.1. The TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS *do not include* any activities designed to assist students to develop international or intercultural skills and knowledge

- 5.2. The TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS *include some activities designed to assist students to develop international or intercultural skills and knowledge but no constructive feedback is provided*
- 5.3. The TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS *include a range of activities designed to assist students to develop international and/or intercultural skills and knowledge and constructive feedback is provided*
- 5.4. The TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS *include a range of activities designed to assist students to develop international and intercultural skills and knowledge, these are integrated into the COURSE and constructive feedback is provided on their development*

|                        |   |                                 |   |
|------------------------|---|---------------------------------|---|
| 1                      | 2 | 3                               | 4 |
| A localized curriculum |   | An internationalized curriculum |   |

Follow-up discussion question:

- *To what extent do the TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS **across the PROGRAM** assist all students to develop international and intercultural skills and knowledge?*

*Is this appropriate? Why? Why not?*

#### Assessment tasks

#### 6. In the COURSE for which you are responsible, to what extent do assessment tasks require students to consider issues from a variety of cultural perspectives?

- 6.1. *Students in this COURSE are never required to consider issues from more than one cultural perspective in an assessment task*
- 6.2. *Sometimes students in this COURSE are given the option to consider issues from more than one cultural perspective in an assessment task*
- 6.3. *Students in this COURSE are sometimes required to consider issues from more than one cultural perspective in an assessment task*
- 6.4. *Students in this COURSE are always required to consider issues from more than one cultural perspective in an assessment task*

|                        |   |                                 |   |
|------------------------|---|---------------------------------|---|
| 1                      | 2 | 3                               | 4 |
| A localized curriculum |   | An internationalized curriculum |   |

*If you located your COURSE at point 4 on the continuum, explain how you do this or give an example.*

Follow-up discussion question:

- *To what extent do assessment tasks **across the PROGRAM** require students to consider issues from a variety of cultural perspectives?*

*Is this appropriate? Why? Why not?*

**7. In the COURSE for which you are responsible, to what extent do assessment tasks require students to recognize intercultural issues relevant to their discipline and/or professional practice?**

- 7.1. Students in this COURSE are *never* assessed on their ability to recognize or discuss intercultural issues relevant to their discipline and/or professional practice
- 7.2. *Sometimes* students in this COURSE are *given the option* to discuss intercultural issues relevant to their discipline and/or professional practice as part of an assessment task
- 7.3. Students in this COURSE are *sometimes required* to discuss intercultural issues relevant to their discipline and/or professional practice as part of an assessment task
- 7.4. Students in this COURSE are *always required* to discuss and analyze intercultural issues relevant to their discipline and/or professional practice as part of an assessment task

---

|   |                        |   |                                 |
|---|------------------------|---|---------------------------------|
| 1 | 2                      | 3 | 4                               |
|   | A localized curriculum |   | An internationalized curriculum |

If you located your COURSE at point 4 on the continuum, explain how you do this or give an example.

Follow-up discussion question:

- *To what extent do assessment tasks **across the PROGRAM** require students to recognize intercultural issues relevant to their discipline and/or professional practice?*

*Is this appropriate? Why? Why not?*



**PROGRAM learning outcomes****9. How clearly defined and articulated are the international/inter-cultural learning goals, aims and outcomes of this PROGRAM?**

- 9.1. No PROGRAM specific international/intercultural goals, aims and learning outcomes or graduate attributes are defined for this PROGRAM
- 9.2. There *are* PROGRAM specific international/intercultural goals, aims and learning outcomes and/or graduate attributes but *no COURSES specifically focus on their development and assessment*
- 9.3. The PROGRAM *has clearly defined and articulated* learning outcomes and/or graduate attributes related to the development of international/intercultural perspectives within the context of the discipline *and these are communicated to students and staff*
- 9.4. The PROGRAM has clearly defined and articulated learning outcomes and/or graduate attributes related to the development of international/intercultural perspectives within the context of the discipline *and these are systematically developed and assessed across the PROGRAM*

| 1                      | 2 | 3                               | 4 |
|------------------------|---|---------------------------------|---|
| A localized curriculum |   | An internationalized curriculum |   |

## Follow-up discussion questions:

- *What international, intercultural or global perspectives do graduates of this PROGRAM need? Why?*
- *What are the 2–3 most important international/intercultural learning outcomes for graduates of this PROGRAM?*

**PROGRAM level - curriculum****10. To what extent is the content of this PROGRAM internationalized?**

NOTE: When considering "content" you should think not only about the nature of the subjects or topics covered in text books and readings but also about the substantive information contained in your lecture slides and notes, PROGRAM and COURSE information booklets etc.

- 10.1. The content of the PROGRAM is *only informed* by research and practice from *within the national or regional context*, and *only* dominant viewpoints and commonly accepted ways of thinking in the discipline are presented, invited and rewarded
- 10.2. The content of the PROGRAM is *predominantly informed by research and practice from an international context*, and *only* dominant viewpoints and commonly accepted ways of thinking in the discipline are presented, invited and rewarded
- 10.3. The content of the PROGRAM is predominantly informed by research and practice from an international context, and dominant viewpoints and ways of thinking in the discipline *are the main focus, but the presence of non-dominant viewpoints is acknowledged*
- 10.4. The content of the PROGRAM is predominantly informed by research and practice from an international context, and *a broad range of dominant and non-dominant viewpoints and ways of thinking in the discipline are presented, invited and analyzed*

| 1                      | 2 | 3                               | 4 |
|------------------------|---|---------------------------------|---|
| A localized curriculum |   | An internationalized curriculum |   |

Follow-up discussion question:

- *What are the main blockers to internationalization of the content in this PROGRAM?*

**11. To what extent are students required to apply knowledge and skills in different national and cultural contexts?**

- 11.1. The PROGRAM focuses *only* on the application of knowledge and skills within local contexts in ways that *do not require engagement* with the perspectives of those from other national and/or cultural backgrounds

- 11.2. The PROGRAM focuses *mainly* on the application of knowledge and skills within local contexts, but some COURSES within the PROGRAM give students the option to engage with the perspectives of those from other national and/or cultural backgrounds
- 11.3. The PROGRAM focuses *mainly* on the application of knowledge and skills within local contexts, but some COURSES within the PROGRAM require students to engage with the perspectives of those from other national and/or cultural backgrounds
- 11.4. The PROGRAM focuses on the application of knowledge and skills *within a range of different national and cultural contexts and requires students to engage with multiple perspectives and points of view*

| 1                      | 2 | 3                               | 4 |
|------------------------|---|---------------------------------|---|
| A localized curriculum |   | An internationalized curriculum |   |

Follow-up discussion question:

- *What is the appropriate balance in this PROGRAM between the application of knowledge and skills within different national and cultural contexts? Why?*

### ANEXO 3

Excerto do documento original. As questões para o diagnóstico da pesquisa fornecido aos professores do Programa foram baseadas neste documento.



The resource has been designed to help staff, either individually or collectively, in small universities and higher education colleges wishing to enhance their HE provision, to consider, and work through how they might best increase the internationalisation dimension of their curriculum. It will be particularly useful to institutions where the degree of IoC is emerging as a strategic priority and where international students, for historic reasons, are not present in large numbers, if at all.

While there are several resources/toolkits already available (see Section 3 'Further useful resources') these are generally aimed at helping larger, more established, higher education institutions (HEI) that have already started the process of internationalisation within their curricular.

This developmental resource is framed around two key assumptions: the more localised and specific the course content, the less likely it is to be relevant (generalisable) or applicable to an international context. Therefore, the greater the level of theorisation in the curriculum - be it at programme, course or module level - the more easily transferable the learning will be to an international context and for all students. To be effective this resource encourages staff to reflect on the instrumental/operational, philosophical and ideological aspects of IoC and how these are interlinked. It further suggests that successful curriculum content, internationalised or otherwise, needs to combine academic, professional (and/or vocational) and personal modes of knowledge<sup>1</sup>.

#### **Enablers and blockers**

**Enablers:** are any aspects of your institutional environment which support you in developing and providing an internationalised curriculum to your students? For example, Leask (2009) suggests these might include: official policy, management practices, human resource procedures, professional development, leadership, organisational culture, or provision of training.

**Blockers:** are any such aspects which inhibit you in developing and providing an internationalised curriculum?

## 2. Select the following enablers that apply to you

The extent to which the courses, subjects or modules that you deliver have an internationalised curriculum has been enabled by:

- > Well-designed, communicated, managed and supported **institutional policy** around internationalisation and what it means.
  - Recognition and reward for effort** such as inclusion of engagement in internationalisation as part of the promotion process.
- > Appropriate **workload allocation for curriculum review and renewal**.
- > Academic staff are encouraged, supported and rewarded to attend **international conferences**, including those operating outside of the dominant disciplinary paradigm.
- > Approaches to **professional development** that incorporate department or school based support for the practicalities of internationalising the curriculum within the discipline.
- > Just-in-time assistance with **practical issues** such as how others have approached issues associated with internationalisation of the curriculum, e.g. assessment.
- > **'Local', school-based experts and enthusiasts** who know what internationalisation of the curriculum means in my discipline and for my teaching and can assist in practical ways.
- > Active links/collaboration with **international employers and professional associations**, e.g. through international accreditation processes.
- > Support and resourcing for academic staff to maintain contact with or work in **international industry settings**, including those with contrastive cultural stances.
- > A **strong and culturally diverse course/programme team** and the opportunity for that team to work together to review and renovate curricula.
- > **Leaders** who are committed to and informed about internationalisation of the curriculum at institutional, school and degree programme level.
- > **My own international experience** and personal commitment to and understanding of what internationalisation of the curriculum means.
- > A **balanced discourse around internationalisation** within the senior management group and in policy documents that acknowledges different rationales and does not over-accentuate or privilege the economic rationale.
- > A **balanced and comprehensive international strategy** in both policy and practice (including distance and online provision).
- > **Any others?** Please specify:

#### 4. Select the following blockers that apply to you

The extent to which the courses, subjects, units or modules that you teach have an internationalised curriculum has been blocked by:

- Lack of (or poor communication of) **institutional vision and policy linking** internationalisation of the university with internationalisation of the formal and informal curriculum.
  - Lack of a strategy to ensure that policies are **enacted** in such a way as to have an impact on the student experience and on student learning.
  - Internationalisation of the curriculum is a **low priority in my institution**.
  - The feeling that devoting time to internationalisation of the curriculum is actually jeopardising my career because it is **not considered important in my discipline**.
  - **Workload formulae** that do not include allocation of time for degree programme team meetings and engagement in scholarly activity related to teaching and learning, including curriculum design and internationalisation of the curriculum.
  - **Insufficient funding and support** provided to enable staff to attend international conferences, visit **international colleagues** or participate in other **international experiences** related to their work.
  - Lack of support for the practical issues of internationalisation of the curriculum **at the degree programme level**.
  - Lack of support/resourcing for academic staff to collaborate with or work in **international industry settings**.
  - Lack of support for academic staff to work with academics in the discipline who have **different cultural perspectives**.
  - **Leaders** who are not committed to or informed about internationalisation of the curriculum at institutional, school and degree programme level.
  - I don't really know what Internationalisation of the curriculum **means in practice**
  - Internationalisation of the curriculum is a **low priority for me personally**.
  - A **discourse of marketisation** and commercialisation of education in my institution and the perception that internationalisation is mainly, only or most importantly about the sale of educational products and services.
  - An internationalisation strategy that in practice is focussed **primarily** on income generation, even though there may be other aspects described in policy.
  - **Disciplinary 'headsets'** – disciplines are themselves culturally constructed, bound and constricted. We operate within our own cultural framework which feels normal and natural to us.
  - I am not sure **why** we need to do this (e.g. my discipline is already international).
  - **Any others?** Please specify:
-

## ANEXO 4

Excerto do documento original. As questões do diagnóstico para o coordenador do programa foram baseadas neste documento.



# Self-Audit Tool

SELF-EVALUATING INTERNATIONALISATION AT HOME (IaH)  
ACTIVITIES

*Recommended citation:* ATIAH (2018). *Self-audit Tool: Self-evaluating Internationalisation at Home*. Retrieved from <https://research.ncl.ac.uk/atiah/outputs/>

V. 19/09/2018

## 1. LANGUAGES

| OBJECTIVES                       | ACTION  | IN PLACE   | EXAMPLES   | YOUR EXAMPLES |
|----------------------------------|---|--|--|---------------|
| 1.1 Promotion of multilingualism | Encouraging language upskilling: learning, teaching and use of other foreign languages in addition to English | <input type="checkbox"/> In place<br><input type="checkbox"/> Partially done<br><input type="checkbox"/> Not in place<br><input type="checkbox"/> Not applicable | <ul style="list-style-type: none"> <li>Students can choose a second foreign language course in addition to English in all curricula</li> </ul> <p>Example: At the University of Bologna, students who do not have Languages as a major can still attend a second foreign language course (e.g., Arabic or Portuguese) in addition to English.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Offering free language courses of the local language to internationals</li> </ul> <p>Example: The Faculty of Engineering Technology of KU Leuven offers free introduction courses of Dutch to its incoming exchange students (20 to 30 contact hours), offered in evening classes in one campus and in an intensive course week in the other campus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Offering modern foreign language upskilling for teachers and researchers</li> <li>Offering modern foreign language upskilling for administrative staff</li> </ul> <p>Example: At Newcastle University the language centre offers open access programs that can be used for informal language upskilling (<a href="http://www.ncl.ac.uk/language-resource-">http://www.ncl.ac.uk/language-resource-</a></p> |               |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <p>1.2 Development of English skills</p> | <p>Investing financial and human resources to develop the English skills of the academic community (students, teachers, researchers and administrative staff)</p> | <p><input type="checkbox"/> In place<br/> <input type="checkbox"/> Partially done<br/> <input type="checkbox"/> Not in place<br/> <input type="checkbox"/> Not applicable</p> | <p><a href="#">centre/</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Offering English language courses for teachers and researchers</li> <li>• Offering English language courses for administrative staff</li> <li>• Offering English languages courses for students</li> </ul> <p>Example: Students and staff members are offered free courses of English at the University of Bologna (ALMAEnglish Project <a href="http://www.dla.unibo.it/corsi/almaenglish">http://www.dla.unibo.it/corsi/almaenglish</a>).</p> <p>Example: At Utrecht University a basic teacher qualification for English is being developed, aimed at developing and improving the English skills of teachers.</p> <p>Example: At Newcastle University in-session English courses are offered to students who do not have English as their first language <a href="http://www.ncl.ac.uk/students/fmseasonal/">http://www.ncl.ac.uk/students/fmseasonal/</a></p> <p>Example: The Faculty of Engineering Technology of KU Leuven organizes an annual preparation course for its academic staff to stimulate them to take the C1 English language proficiency tests so that they can teach in English according to the Flemish legislation</p> <p>Example: The Faculty of Engineering Technology of KU Leuven also organizes an</p> |
|--|---|---|---|

|   |  |
|---|--|
|   | <p>annual course "English for academic purposes" for young researchers who are preparing to teach and publish in English. The course is a two week intensive course before the start of the academic year</p> <p>Example: During laboratory sessions at the campus Group T of the Faculty of Engineering Technology at KU Leuven, international students and Belgian students work together on practical technological projects</p>  |
| <p><b>1.3</b> English as a medium of instruction</p>                                  | <p>Offering existing disciplinary courses (or new ones) in English</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> In place</li> <li><input type="checkbox"/> Partially done</li> <li><input type="checkbox"/> Not in place</li> <li><input type="checkbox"/> Not applicable</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Employing or inviting international teachers</li> <li>• Employing home teachers who have at least a C1 English command (have studied/worked abroad for a long period)</li> <li>• Offering seminars for professional development on English as a medium of instruction, teaching in more than one language, etc</li> </ul>   |
| <p><b>1.4</b> Opportunity for students to take course exams in a foreign language</p> | <p>Offering the possibility for international students to take course exams in more than one language</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> In place</li> <li><input type="checkbox"/> Partially done</li> <li><input type="checkbox"/> Not in place</li> <li><input type="checkbox"/> Not applicable</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Giving international students the possibility to write short essays or give oral exams in other languages</li> <li>• Offering students the opportunity to read/study texts and articles in different foreign languages when they prepare for course exams</li> </ul> <p>Example: In some courses offered at the university of Bologna, students can write final essays of the course or give oral exams in</p> |

English (e.g. the course in Language learning and teaching at the School of Languages, Literature, Translation and Interpreting)

- 1.5**
- Language tandems and language meetings at informal local venues**

    - Coordinating student language tandems at university, department, degree level. Organising weekly meetings and events at local venues, thus offering both local and international students the opportunity to meet in a friendly and relaxed atmosphere

      - In place
      - Partially done
      - Not in place
      - Not applicable
  - International Offices at central or departmental level accept applications from students interested in a tandem activity so that the interactions between home and international students might take place immediately upon the arrival of incoming students

Example: At Newcastle University a tandem system pairs students with others who speak the language they want to learn  
<http://www.ncl.ac.uk/students/nclplus/opportunities/internationalisation/language.htm>

Example: During laboratory sessions at the campus Group T of the Faculty of Engineering Technology at KU Leuven, international students and Belgian students work together on practical technological projects
  - Setting up a student service to organise and promote weekly events where home and international students can meet and interact.

Example: Multilingual Happy Hours organised by student associations and local cafés.

Example: The Globe International Student café (<http://www.the-globe.org/>) provides international students the opportunity to participate in weekly English conversation

|                   |  |   |  |
|-------------------|--|---|--|
| <p><b>1.6</b></p> | <p><b>Buddy programmes</b></p> <p>Organising Buddy programmes as a useful support and opportunity for linguistic and intercultural exchange between international and home students</p>  | <p><input type="checkbox"/> In place</p> <p><input type="checkbox"/> Partially done</p> <p><input type="checkbox"/> Not in place</p> <p><input type="checkbox"/> Not applicable</p> | <p>groups as well as English classes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Accepting applications from students interested in becoming tutors and/or buddies of international students. Making applications available to international students so that the contact between buddy and incoming might take place even before the arrival of the incoming students.</li> </ul>  |
| <p><b>1.7</b></p> | <p><b>Promotion of events and festivals celebrating different languages</b></p> <p>Organising events and festivals e.g. performing arts and film-club events in different languages.</p> | <p><input type="checkbox"/> In place</p> <p><input type="checkbox"/> Partially done</p> <p><input type="checkbox"/> Not in place</p> <p><input type="checkbox"/> Not applicable</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Student associations and foreign language teachers organising film clubs or single film screenings in foreign languages.</li> </ul> <p>Example: At the University of Bologna, the Erasmus Student Network organises periodic film screenings in English while the Department of Interpreting and Translation coordinates film clubs in different foreign languages (Japanese, Slovakian, Portuguese).</p> <p>Example: The Newcastle University Latin American Society screens films from different Latin American countries<br/> <a href="https://www.facebook.com/pg/latinamericansociety/about/?ref=page_internal">https://www.facebook.com/pg/latinamericansociety/about/?ref=page_internal</a></p> <p>Example: At the campus Group T of the Faculty of Engineering Technology at KU Leuven a Chinese New Year's festival is organized, where students get a crash course of Chinese and interaction is organized between Flemish and international students</p> |

## 2. TEACHING (Student LEARNING and EVALUATING)

| OBJECTIVES   | ACTIONS  | IN PLACE   | EXAMPLES  | YOUR EXAMPLES                                       |
|--|--|--|---|---|
| <p><b>2.1</b> Use of teaching methods according to the needs of a wider (international) student population</p> | <p>Offering flexible teaching programmes (readings and exam formats) and practical methodologies (case studies, role plays, etc.) in order to support international students</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> In place</li> <li><input type="checkbox"/> Partially done</li> <li><input type="checkbox"/> Not in place</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organising activities that facilitate oral interaction and exchange of experiences;</li> <li>• Offering the same academic text in different languages;</li> <li>• Offering reading materials (e.g. articles) available in different foreign languages;</li> <li>• Facilitating group projects;</li> <li>• Improving methods to stimulate class discussions;</li> <li>• Using videos from lecturers across the world</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul> |
| <p><b>2.2</b> Promotion of internationalising courses</p>  | <p>Adapting teaching methods, references and materials to promote and develop intercultural awareness. Creating a curriculum open to comparative perspectives</p>                | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> In place</li> <li><input type="checkbox"/> Partially done</li> <li><input type="checkbox"/> Not in place</li> <li><input type="checkbox"/> Not applicable</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenting home and international case studies in class;</li> <li>• Presenting different perspectives of the same topic (how the same topic is presented in different countries);</li> <li>• Organising group work in class with mixed groups (home and international students) to promote interaction among students.</li> </ul> <p>Example: Newcastle University offers an "Internationalising your University Experience" module to enable students to achieve an international perspective and intercultural awareness by offering intellectually exciting and challenging internationalised and</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul> |

## intercultural experiences

- 2.3 Increase of international teaching and research staff**
- Appointing scholars and researchers from abroad to run course units, seminars or single lessons
    - In place
    - Partially done
    - Not in place
    - Not applicable
  - Increasing the presence of international and visiting Professors
      - Increasing the presence of international and visiting Researchers
        - Increasing the presence of international and visiting PhD students
          - Example: the International Office at the University of Applied Sciences Thomas More in Belgium organises an International week inviting international professors and researchers that give lectures open to students of all faculties

Example: the University of Coimbra organises PhD Lectures given by international scholars from various parts of the world, usually given in English. These lectures bring together a variety of students and faculty to promote cultured environments with space for intercultural sharing

Example: ISS - Istituto di Studi Superiori of Alma Mater Studiorum - University of Bologna organises lectures given by outstanding international scholars.  
<http://www.unibo.it/en/university/campuses-and-structures/institute-for-higher-studies>

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <p><b>2.4 Training of students in interculturality</b></p> | <p>Organising specific initiatives and trainings for students to foster interculturality</p> | <p><input type="checkbox"/> In place</p> <p><input type="checkbox"/> Partially done</p> <p><input type="checkbox"/> Not in place</p> <p><input type="checkbox"/> Not applicable</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organising intercultural workshops (or university courses) for students, to promote intercultural reflection and awareness.</li> </ul> <p>Example: The University of Bologna offers a three-ECTS course about intercultural competences to students enrolled in any university degree (<a href="http://www.unibo.it/en/teaching/course-unit-catalogue/course-unit/2017/430269">http://www.unibo.it/en/teaching/course-unit-catalogue/course-unit/2017/430269</a>)</p> <p>Example: Utrecht University offers a three-ECTS course on Intercultural Learning, which guides students before, during and after their exchange abroad.</p> <p>Example: Newcastle University offers an undergraduate module on intercultural competences (<a href="http://www.ncl.ac.uk/undergraduate/modules/lcc3014/">http://www.ncl.ac.uk/undergraduate/modules/lcc3014/</a>)</p> <p>Example: At the campus Group T of the Faculty of Engineering Technology at KU Leuven all students follow a compulsory course on Intercultural Communication in the second year of the undergraduate programme</p> |
|--|--|---|---|



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](mailto:propesq@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)