

Estratégias pedagógicas e internacionalização: contribuições do ensino remoto e emergencial na UFU

  **Vanessa Matos dos Santos**

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

vanessamatos@ufu.br

  **Maria Teresa Miceli Kerbauy**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

teresa.kerbauy@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa e parte do objetivo de identificar, a partir de uma perspectiva quantitativa, estratégias didáticas empregadas por docentes da área de Ciências Humanas durante o período de pandemia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Conclui-se que os saberes acumulados podem contribuir para o desenvolvimento de uma política/programa de Internacionalização a Distância (IaD), alinhadas aos objetivos e vocações da Universidade.

Palavras-chave: Estratégias didáticas; Internacionalização pedagógica; Internacionalização a Distância (IaD).

Pedagogical strategies and internationalization: contributions of remote and emergency education at UFU

Abstract: This article presents partial research results and aims to identify, from a quantitative perspective, the teaching strategies used by Humanities professors during the pandemic period at the Federal University of Uberlândia (UFU). It is concluded that the accumulated knowledge can contribute to the development of a Distance Internationalization (IaD) policy/program, aligned with the objectives and vocations of the University.

Keywords: Didactic strategies; Pedagogical internationalization; Distance Internationalization (IaD).

Estrategias pedagógicas e internacionalización: aportes de la educación

a distancia y de emergencia en la UFU

Resumen: Este trabajo presenta resultados parciales de una investigación cuyo propósito es identificar, desde una perspectiva cuantitativa, las estrategias didácticas empleadas por los profesores de Ciencias Humanas durante el período de pandemia en la Universidad Federal de Uberlândia (UFU). Concluye que el conocimiento acumulado puede contribuir al desarrollo de una política/programa de Internacionalización a Distancia (IaD) alineada con los objetivos y vocaciones de la Universidad.

Palabras clave: Estrategias didácticas; Internacionalización pedagógica; Internacionalización a Distancia (IaD).

Recebido em: 02/07/2024

Aceito em: 30/11/2024

1 INTRODUÇÃO

O termo “internacionalização” tem sido frequentemente associado ao desenvolvimento tecnológico, à inovação e ao compartilhamento de saberes entre diferentes países. O período Pós-Guerra Fria acentuou a perspectiva das trocas entre as nações, principalmente a partir da perspectiva mercadológica de empresas que, aos poucos, foram se tornando transnacionais em busca de novos públicos consumidores. Na década de 1990, esse processo de globalização dos mercados mundiais foi potencializado pelas tecnologias digitais. Nesse cenário, a internacionalização se posicionava como um diferencial num mundo cada vez mais conectado tecnologicamente. Mas, embora os mercados estivessem cada vez mais dinâmicos e marcados pelo exercício prático dos processos e demandas a eles relacionados, o mundo acadêmico ainda buscava compreender a complexidade do fenômeno que se processava. A academia, por sua vez, historicamente marcada pelo trabalho reflexivo e voltada para os estudos dos fundamentos teóricos, ainda tardou certo tempo para compreender e planejar, como política institucional, a internacionalização no ensino superior. Nos Estados Unidos, por exemplo, no início dos anos 1990, as dimensões internacionais do ensino superior eram expressas por meio de ações de setores denominados escritórios internacionais que se pautavam por uma lógica de “educação internacional”. Tais ações, no entanto, se davam de forma fragmentada e, por vezes desconectadas, dos princípios das próprias universidades, e eram voltadas para procedimentos administrativos que, em detrimento dos aspectos pedagógicos, mais se relacionavam com burocracias governamentais (De Wit, 2024).

Partindo com a discussão inicial, este estudo parte do pressuposto de que o período de suspensão das aulas presenciais antecipou discussões, debates e apropriações das tecnologias digitais para diferentes contextos educativos. Fronteiras que antes não pareciam muito claras (tal como, por exemplo, a distinção entre educação a distância e ensino remoto) foram se delineando à medida que a sociedade apresentava novas necessidades para as quais nem sempre havia planejamento. Momentos de ruptura implicam, necessariamente, em revisão de práticas, princípios e metodologias de pesquisa, lógicas de trabalho e estudos (Popper, 1972). Cabe à Ciência buscar formas de compreender os fenômenos e propor, ainda que temporariamente, soluções para as questões que desafiam a humanidade.

No que se refere especificamente à Educação, hoje são vários os trabalhos e pesquisas que se dispõem a compreender as diversas nuances daquele momento a partir de diversos pontos de vista. É nesse ponto que se insere o Projeto “Educação, Tecnologia e Comunicação: articulações entre saberes e estudo do impacto das estratégias pedagógicas e midiáticas utilizadas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em diferentes áreas do Saber (Humanas, Biológicas e Exatas) durante o período de aulas remotas”, atualmente em andamento e com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais¹ (FAPEMIG). Iniciada em 2022, com previsão de término em setembro de 2025, a pesquisa partiu do objetivo geral de mapear estratégias pedagógicas e midiáticas implementadas pelos professores das três grandes áreas durante o ensino remoto na Universidade e, posteriormente, verificar se existe correlação entre as estratégias implementadas e os índices de evasão e retenção registrados no mesmo período na UFU.

A primeira etapa da pesquisa contemplou o levantamento de dados acerca de todas as disciplinas, em nível de graduação - obrigatórias e optativas - divididas por área, ofertadas de forma remota pela Universidade: número de vagas ofertadas, número de alunos aprovados etc. Esse levantamento foi importante porque, conforme detalhado ao longo deste artigo, vários componentes curriculares não puderam ser ofertados durante o período de suspensão das aulas presenciais, por motivos diversos: natureza prática da disciplina, adoecimento do docente responsável pelo componente curricular, dentre outros. É importante ressaltar, ainda, que o levantamento também foi ampliado e aprofundado em função de pesquisa de pós-doutoramento atualmente em andamento².

A partir da amostra estabelecida, cujos critérios se encontram detalhados mais adiante, a segunda etapa da pesquisa – atualmente em desenvolvimento – busca conhecer, por meio de entrevistas em profundidade, as práticas pedagógicas implementadas pelos docentes³ ao longo do período de suspensão das aulas presenciais. Com o desenvolvimento das entrevistas, outras nuances das práticas pedagógicas indicadas pelos docentes foram se tornando mais evidentes, indicando outros aspectos acerca da realidade que deveriam ser contemplados pela equipe de pesquisadores do projeto. Embora não estivessem previstos como objetivos do projeto, os pesquisadores entenderam que, ao investigador científico, cabe não apenas perseguir seu objetivo inicial, mas sublevar aquilo que se

¹ O projeto foi aprovado no Edital de Demanda Universal FAPEMIG 2022, sob identificação APQ 00853-22.

² Pesquisa de pós-doutoramento atualmente em andamento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

³ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética emitido pelo Comitê de Ética com Pesquisas em Seres Humanos (CEP) da UFU: CAAE 83473024.5.0000.5152

coloca diante de seus olhos. Popper (1972, p. 39), ao discutir sua compreensão sobre a Ciência, afirma que as descobertas “[...] nos acareiam com novas e inesperadas perguntas, obrigando-nos a tentar encontrar respostas novas e insuspeitadas” sem que isso comprometa o rigor lógico da investigação.

Isso posto, interessa-nos, aqui, compartilhar uma das descobertas que fizemos ao longo do percurso de pesquisa: o fato de que, apesar de todas as incertezas e inseguranças, fez com que muitos docentes precisassem repensar a didática de suas aulas diante do desafio imposto pelo contexto da pandemia e, ao fazê-lo, passaram a implementar estratégias didáticas diretamente relacionadas aos processos de internacionalização (ainda que não sejam assim denominadas pelos docentes entrevistados).

2 INTERNACIONALIZAÇÃO COMO PROCESSO DINÂMICO

Conforme as tecnologias digitais, os clássicos modelos de internacionalização, inicialmente preconizados por Knight (1993; 1994; 2020), foram se desenvolvendo, novas possibilidades de ensino-aprendizagem, no que se refere à internacionalização, foram surgindo. Hoje, por exemplo, é possível que um estudante participe, por meio das tecnologias digitais, de ações de internacionalização a distância sem, contudo, deixar de estar em casa. Ampliando esta discussão, de acordo com Mittelmeier *et al.* (2021), a existência dessa terceira categoria (inserida de forma pontilhada no Quadro 1) pode complementar e ampliar a compreensão acerca da internacionalização. No caso da IaD, o foco se desloca dos sujeitos (discentes, docentes, instituições) para o conhecimento; este sim, de acordo com os autores, “[...] são internacionalmente móveis com o apoio de tecnologias, em vez dos próprios estudantes” (Mittelmeier *et al.*, 2021, p. 269)⁴.

Quadro 1 – Tipos de Internacionalização

INTERNACIONALIZAÇÃO		
Em casa / at home (IaH)	Transfronteiriça / no exterior (IA)	A distância (IaD)
<ul style="list-style-type: none"> • currículo / ensino / aprendizado • educação de acesso aberto • estudantes / docentes do próprio 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilidade de pessoas • programas ou cursos • provedores 	<ul style="list-style-type: none"> • educação de acesso aberto • pesquisa, projetos e serviços • Programas de capacitação

⁴ Tradução livre do original, em inglês: “[...] are internationally mobile with the support of technologies, rather than the students themselves”.

<p>país</p> <ul style="list-style-type: none"> • estudantes / pesquisadores/as do exterior • atividade extracurricular • pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> • projetos / serviços • políticas 	<p>suportados por sistemas digitais que possibilitam interação síncrona e assíncrona.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de tecnologias digitais (especialmente de plataformas livres e com código aberto)
--	--	---

Fonte: Knight (2020) com inserção de contribuições, em tracejado, de (Mittelmeier *et al.*, 2021).

Ao longo dos anos, em função dos contextos diversos estudados, dos resultados observados em pesquisas e, principalmente, pelo impulso recebido de pesquisadores acadêmicos que se pautavam pela prática e visualizavam, na internacionalização da educação superior, uma forma de promover uma maior aproximação entre teoria e prática, essa primeira definição foi sendo modificada com diversas contribuições, dentre as quais, destacam-se: de De Wit (1995), Knight e De Wit (1997), Knight (2000; 2004; 2020), Knight e De Wit (1997; 1999), Arum e Van de Water (1992), Van der Wende (1997), Jesus-Sebástian (2004) e Soderqvist *et al.*, (2002). É igualmente importante reconhecer o papel das Cátedras Unesco no processo de desenvolvimento da compreensão da internacionalização da educação superior. Ao fomentar o discurso da necessidade de internacionalização, o organismo multilateral em questão praticamente induz as universidades a privilegiarem cada vez mais a internacionalização em suas ações e passarem a compreendê-la, efetivamente, como uma política universitária. Os conceitos não são generalizantes e precisam, portanto, serem construídos em função das necessidades e objetivos da instituição. Streitwieser e Ogden (2016) destacam a importância dos acadêmicos praticantes (do original, em inglês: *scholar-practitioners*) para o desenvolvimento da internacionalização da educação superior como um novo campo de estudo, marcado tanto pela prática quanto pela teoria. No caso brasileiro, por exemplo, esse esforço de integração teoria e prática resvalou para a antiga (e em certos aspectos ainda insuperada) dicotomia entre a Academia (o espaço da reflexão e da teoria) e o Mercado (o espaço da prática). A política de fomento à criação de mestrados profissionais se deu por meio da Portaria Normativa/MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009)⁵. De acordo com essa Portaria, o mestrado profissional⁶ (Brasil, 2009) deve possibilitar “a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos [...]”. No que se refere aos objetivos, esses programas devem “contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas,

⁵ Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Normativa-17-2009-12-29.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

⁶ Posteriormente, o Ministério da Educação (MEC) aprovou também a criação de doutorados profissionais, considerando praticamente os mesmos fundamentos dos mestrados profissionais.

organizações públicas e privadas” (Brasil, 2014). Todas essas prerrogativas devem seguir o alinhamento geral da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

É preciso que a sociedade como um todo se beneficie da internacionalização por meio de ações concretas e significativas. Tais mudanças introduzidas buscaram, ainda que de forma bastante discreta, responder às diversas críticas que se referem à internacionalização como construto ocidental que viabilizava um processo de americanização ou europeização da educação superior (Mestenhauser, 1998). Recentemente, Marginson (2023) destacou a necessidade de cautela e estudos mais críticos sobre a internacionalização em função da posição hegemônica mais ampla do Norte Global na construção dos modos de compreender o fenômeno. Nesse sentido, qualquer ação de internacionalização deve ser sempre problematizada à luz dos riscos de reprodução de relações assimétricas de poder, representações coloniais e possível fluxo desigual no que se refere ao compartilhamento de informações, processos e metodologias.

Embora reconheça a importância das críticas, De Wit (2024) pondera que o direcionamento de uma proposta pode ser tão ou mais importante que a necessidade de construir uma definição específica para ela. A prática, nesse sentido, tem o potencial de fazer vir à superfície as características históricas, políticas, sociais, culturais, econômicas específicas de uma determinada proposta. Serão essas as especificidades e o potencial que podem agregar ao desenvolvimento da Ciência que criarão, por sua vez, o sedimento necessário para a formulação de novas definições, tal como a internacionalização pedagógica.

Ao conceber a internacionalização pedagógica como processo dinâmico, complexo e multifacetado, Barros (2023) retoma a perspectiva De Wit (2024), para quem a revisão do processo de internacionalização deve ser uma constante, mas sempre calcada em valores éticos de partilha de conhecimentos e pensada a partir de contextos sociais específicos. Assumindo que, portanto, não há caminho pronto ou pré-estabelecido, De Wit (2024) nos convida a fazer parte de um novo começo, com foco em nossas necessidades, com objetivos claramente definidos e indicados em planos de ação ou, quiçá, em políticas universitárias mais robustas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Natureza, *Locus* e Contexto da Pesquisa

A pesquisa aqui focalizada, e cujos resultados parciais apresentamos na sequência, foi suscitada a partir dos desafios experienciados por docentes de diferentes áreas do saber (Humanas, Exatas e Biológicas) durante o período de suspensão das atividades didáticas presenciais na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), localizada na região do triângulo mineiro, no estado de Minas Gerais.

Norteando-se pelos princípios metodológicos do estudo de caso (Yin, 2014; Stake, 2003), no escopo deste artigo, evidenciamos o método quantitativo, uma vez que os dados numéricos (dados brutos) provenientes da categorização das respostas dos docentes entrevistados são analisados com base em estatística descritiva. A seleção da universidade foi realizada por critério de conveniência (Lavile; Dionne, 1999; Creswell, J. W.; Creswell, J. D., 2018).

O *locus* é a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), localizada no estado de Minas Gerais (Brasil). Ao longo de seus 46 anos de federalização, a UFU expandiu sua presença no triângulo mineiro e hoje conta com 1913 professores ativos, 2759 técnicos administrativos (UFU, 2023⁷) distribuídos em seus sete *campi* universitários, além de três fazendas experimentais, uma unidade de conservação com registro no Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (IBAMA) e três hospitais universitários (sendo: Hospital de Clínicas, Hospital Odontológico e Hospital Veterinário). Atualmente (dados de 2023), a universidade oferece 133 opções de cursos de graduação e 78 de pós-graduação. Quanto aos discentes, a UFU atende mais de 20.000 alunos de graduação, sendo que, desses, 19.861 estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação e 424 em programas de educação a distância (EaD). Na pós-graduação, a UFU conta com 1968 alunos matriculados em mestrados acadêmicos, 438 em mestrados profissionais, 1586 em doutorado acadêmico. Além disso, a universidade também oferece vagas em cursos de educação profissional para 614 alunos e cursos de especialização para 128 alunos.

No que se refere ao contexto da investigação, é importante destacar que a UFU iniciou a suspensão das atividades presenciais por período indeterminado em 18 de março de 2020 (uma semana após o reconhecimento, por parte da Organização Mundial da Saúde (OMS), de que o mundo enfrentava uma pandemia). Foram quase cinco meses de paralisação total das atividades didáticas, tanto na graduação quanto na pós-graduação (entre 18/03/2020 e 09/08/2020) e diversas reuniões em busca de respostas em âmbito local para o enfrentamento da crise que assolava o mundo todo. Nesse

⁷ Informações atualizadas obtidas por meio do Banco de Dados Abertos da UFU. Acesso para consultas disponível em: <https://dados.ufu.br/>. Acesso em: 13 jun. 2024.

mesmo período passaram a ser mais frequentes os casos de mortes comprovadamente em função da Covid-19 de membros ou parentes de membros da comunidade acadêmica.

No final de junho de 2020, o Conselho de Pesquisa e Pós-graduação da UFU (CONPEP) passou a autorizar, por meio de Resolução CONPEP 06/2020, o que foi denominado “Período Letivo Suplementar Excepcional⁸”. Interessa-nos aqui especialmente a deliberação (instituída, igualmente, por meio de Resolução do Conselho de Graduação) realizada para os cursos de graduação da Universidade. De acordo com a Resolução, assinada em julho de 2020, a UFU passava a instituir também, para os cursos de graduação, as Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (ou AARE⁹), em caráter excepcional e facultativo, em razão da pandemia. A mesma Resolução também explicita que às AARE não se aplicariam as normas e regras¹⁰ da modalidade de ensino Educação a Distância. As AARE seriam ofertadas em duas etapas, em períodos letivos especiais de 9 semanas¹¹.

As AARE distinguiram-se em muitos aspectos do chamado “período regular remoto” que foi, dentre outros aspectos, caracterizado pela oferta de 15 ou 16 semanas de aulas. A partir da oferta do primeiro período regular remoto, a universidade foi gradativamente, em função das indicações dos Comitês de Monitoramento à Covid-19 da UFU, de documentos norteadores dos órgãos de vigilância sanitária, retomando a ocupação física do espaço do campus – o que ocorreu em 2 de maio de 2022. O quadro 2 busca apresentar esses períodos de forma sistematizada.

Quadro 2 – Detalhamento dos períodos de suspensão de atividades didáticas presenciais na UFU

ETAPA	PERÍODO	DURAÇÃO
AARE - Etapa I	10/08/2020 a 10/10/2020	9 semanas de aula

⁸ De acordo com a Resolução, os Programas de Pós-graduação da UFU ficavam autorizados a ofertar, de forma remota: I - aulas; II - defesas de dissertações e teses; III - qualificações; IV - processos seletivos; e V – pesquisas. As aulas em formato remoto na pós-graduação foram iniciadas em agosto de 2020.

⁹ O Art.3 da Resolução UFU CONGRAD 07/2020 define que: “As AARE são ações típicas do processo de ensino e aprendizagem que, em decorrência da ocasional necessidade da manutenção do isolamento físico entre os participantes desse processo, por conta da Pandemia da COVID-19, são realizadas com a mediação dos recursos das tecnologias digitais de comunicação e informação e resultarão no enriquecimento formativo e no aproveitamento curricular, de acordo com um plano de atividade próprio para o período de suspensão do Calendário Acadêmico” (p. 3).

¹⁰ Normas previstas no art. 80, da Lei n. 9.394/1996, regulamentado pelo Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017.

¹¹ Coube ao Colegiado de cada um dos cursos de graduação definir quais disciplinas (teórica ou prática; eletiva ou optativa) e atividades de extensão (tais como webinar, minicurso etc.) iriam constar no Plano de Oferta das AARE (etapas I e II).

AARE - Etapa II	22/10/2020 a 23/12/2020	9 semanas de aula
Primeiro Período Regular Remoto (PPRR) ¹²	01/03/2021 à 19/06/2021	16 semanas de aula

Fonte: Dados obtidos a partir dos calendários acadêmicos e Resoluções publicadas pela UFU (2024).

3.2 Recorte Temporal

Dado o contexto de excepcionalidade e, principalmente, o fato de que o primeiro período de AARE foi considerado um período de adaptação para docentes, discentes e para as instituições como um todo, no escopo do projeto FAPEMIG em desenvolvimento, consideramos apenas os períodos compreendidos pelas AARE II e Primeiro Período Regular Remoto (PPRR). Embora as AARE II ainda sejam caracterizadas pela excepcionalidade, quando da oferta de componentes curriculares relacionados a elas, já existia, ainda que recentemente, uma experiência progressa (AARE I).

Dentre as excepcionalidades das AARE, destacam-se: a) a oferta de componentes curriculares ou outras atividades foi considerada como algo facultativo ao corpo docente¹³ e, b) a participação dos discentes nestas atividades se daria de forma voluntária e, além disso, estava garantido ao discente que o insucesso em quaisquer disciplinas cursadas como AARE não impactaria o seu coeficiente de rendimento acadêmico (CRA¹⁴). A resolução que autorizou a oferta de AARE também estabeleceu que as disciplinas cursadas neste formato poderiam, a critério dos colegiados de cada curso, ser validadas normalmente como componente curricular. O primeiro período regular remoto foi caracterizado pelo retorno às normas da graduação, tal como se apresentavam antes do período emergencial¹⁵.

3.3 Coleta de Dados e Seleção de Sujeitos de Pesquisa

¹² Esse período foi ofertado, cronologicamente, em 2021, mas, em termos de calendário acadêmico, a referência é primeiro semestre de 2020.

¹³ Art. 24. A opção dos docentes e servidores técnico-administrativos que atuam diretamente nas atividades de ensino no âmbito das AARE por não participarem dessas atividades não produzirá penalidade funcional ou administrativa em seu desfavor por parte da Administração da UFU.

¹⁴ Art. 22. A aferição do aproveitamento e da assiduidade nas disciplinas previstas no inciso I do art. 4º se dará em acordo com os arts. 162, 163 e 164 das Normas Gerais da Graduação, e, caso o discente não alcance aproveitamento e/ou assiduidade suficientes para a aprovação em determinada disciplina, em seu Histórico Escolar deverá constar a expressão "Sem aproveitamento" no campo referente ao aproveitamento nesta respectiva disciplina, de modo que o insucesso não gere prejuízos ao CRA do discente.

¹⁵ Salvas algumas exceções (que se relacionavam à natureza da disciplina ou algo semelhante), as normas, em essência, já passavam a estabelecer quase que os mesmos regramentos indicados nas aulas presenciais também para o ambiente virtual.

A coleta de dados brutos (gerais) foi realizada com base em consulta aos dados oficiais da Universidade. A Diretoria de Controle Acadêmico (DIRAC) disponibilizou um conjunto de tabelas com detalhamentos de todas as disciplinas (obrigatórias e eletivas) ofertadas durante o período estabelecido no recorte. As tabelas, que continham nome da disciplina, código da disciplina, curso ao qual se vinculava, nome do professor que ministrou a disciplina, número de vagas, número de matrículas, número de alunos aprovados, número de alunos retidos e outros, foram, então, organizadas. Para fins de tratamento desses dados, considerou-se, como critério de exclusão: disciplinas que estivessem indicando que nenhum aluno havia se matriculado, disciplinas que apresentassem dados inconsistentes (por ex.: número de aprovados superior ao número de matriculados), disciplinas relacionadas à integração de outras, tais como: seminários, estágios etc. Disciplinas de TCC também foram excluídas porque a dinâmica de orientação pressupõe uma relação mais individualizada entre docente e discente. Como critérios de inclusão, podemos indicar: disciplinas ministradas por mais de um docente, disciplinas teóricas e práticas.

Para a seleção dos Sujeitos de pesquisa (cálculo da amostra), considerou-se, como universo da pesquisa, a quantidade de disciplinas ofertadas durante o período estabelecido no recorte como universo da pesquisa. Durante a AARE II e o PPRR, a UFU ofertou um total de 6053 disciplinas de graduação (obrigatórias e específicas¹⁶). Assim sendo, considerando nível de confiança de 95%, erro de 9% e proporção estimada na população de 15%, a amostra resultou em 60 disciplinas.

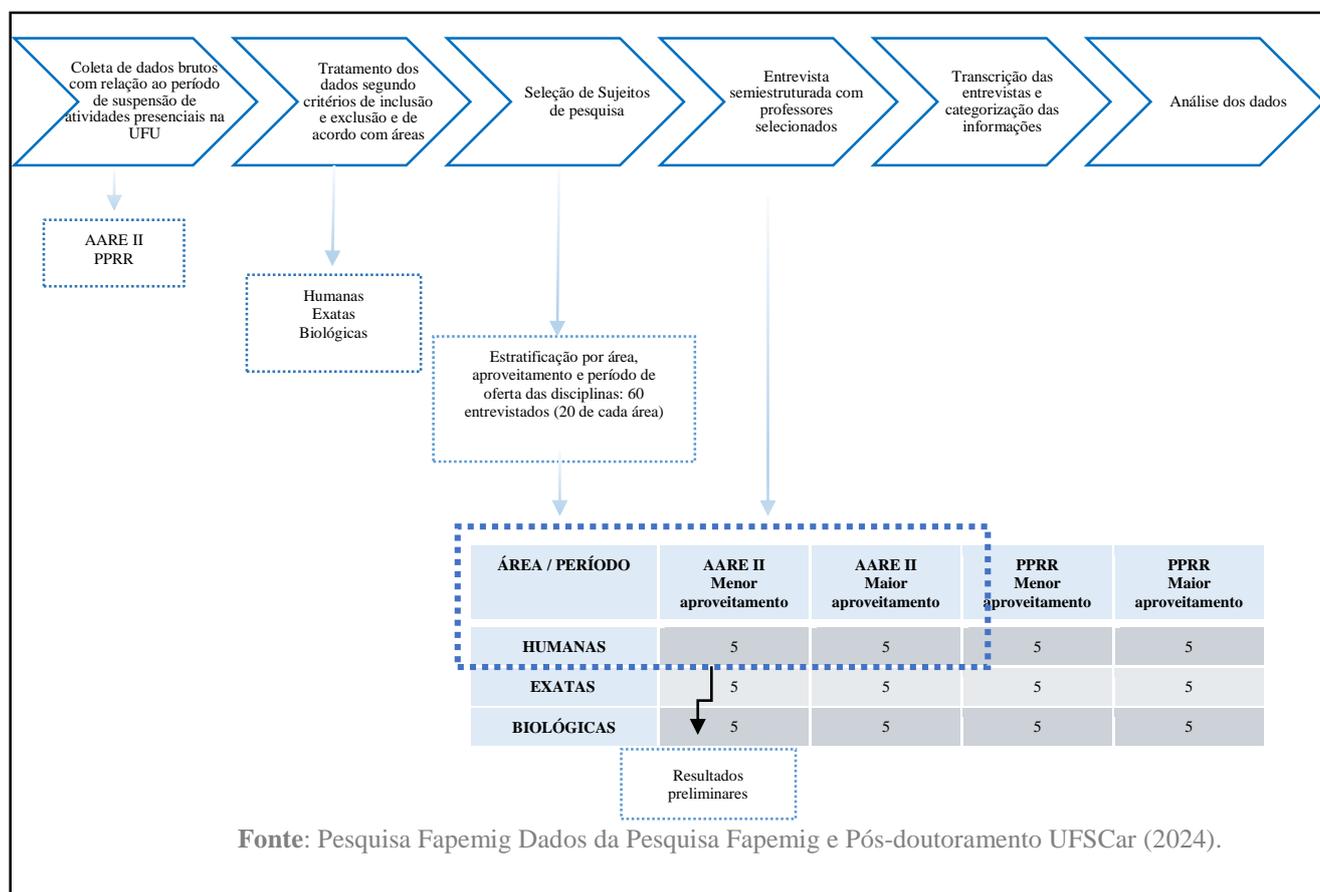
A estratificação, realizada sequencialmente, foi estabelecida em função das variáveis estabelecidas para estudo no projeto: áreas (Humanas, Exatas e Biológicas), período de oferta da disciplina (AARE II ou PPRR) e aproveitamento verificado na disciplina¹⁷ (maior / menor). O desenho

¹⁶ O cálculo de disciplinas ofertadas foi realizado com base nas tabelas disponibilizadas pela DIRAC. É importante destacar que, nessas tabelas, havia indicações de disciplinas que foram iniciadas em período posterior ou mesmo anterior ao período cronológico estabelecido para as AARE II e também para o PPRR. Isso ocorreu em função de especificidades dos cursos (cursos semestrais ou anuais / proposta pedagógica etc). Com relação às AARE, diversos cursos optaram por oferecer conteúdos complementares aos alunos (tais como palestras, minicursos etc) em lugar das disciplinas como forma de garantir que a formação discente continuasse mesmo durante o período de pandemia. Como não se tratavam de disciplinas propriamente ditas, não houve registro dessas atividades nos dados disponibilizados pela DIRAC.

¹⁷ A proposta inicial de pesquisa objetivava a análise com base nos índices de retenção e evasão. Embora ainda muito questionados, esses índices expressam um fenômeno multifacetado que precisa ser levado em consideração em suas diversas instâncias/ implicações (tal como percurso acadêmico do discente, número de egressos da universidade). No decorrer da coleta e organização de dados, constatamos, conforme exposto no decorrer deste texto, prejuízo de informações essenciais para este tipo de análise. A título de exemplo, podemos citar o fato de que o período compreendido como AARE (etapas I e II) não pressupôs reprovação em disciplinas. Para que não houvesse impacto no coeficiente de rendimento acadêmico (CRA), desistências ou retenções foram consideradas como “sem aproveitamento”. Apesar de desempenhar um importante papel naquele momento (como forma de incentivar a participação dos alunos em aulas remotas no contexto de tantas incertezas), tal estratégia implicou em certas imprecisões informacionais, especialmente com relação à retenção nestes períodos. Assim sendo, consideramos a sistematização dos dados segundo o percentual de aproveitamento

de investigação (que torna esse processo mais claro) está evidenciado na figura 1.

Figura 1 – Desenho da investigação



3.5 Procedimentos

Conforme estratificação, foram entrevistados 10 docentes que ministraram disciplinas da área de Ciências Humanas da UFU. A partir da identificação dos docentes responsáveis pelas disciplinas selecionadas, iniciamos o processo de envio de convites por e-mail para entrevista individual semiestruturada. Quanto ao instrumento, o roteiro da entrevista foi planejado para ser desenvolvido

verificado na disciplina, isto é, a partir da relação obtida entre matriculados e aprovados. Partindo deste princípio, passamos a trabalhar com as seguintes variáveis: disciplinas que alcançaram maior índice de aproveitamento (100%) e disciplinas que registraram menor índice de aproveitamento: (0%). Em que pese reconhecermos que o termo “aproveitamento” apresenta limitações, entendemos que seu emprego neste contexto pode evitar imprecisões.

tanto de forma presencial quanto de forma remota, a depender da preferência do docente e estruturado em torno da compreensão mais aprofundada acerca das estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes durante a etapa II das AARE, bem como quais foram os aplicativos digitais utilizados em suas aulas, metodologias e desafios enfrentados. Mesmo já tendo aceitado participar da entrevista, solicitou-se também que todos os docentes registrassem concordância com o procedimento logo no início das entrevistas que, para fins de registro, foram gravadas para posterior transcrição¹⁸.

Após a transcrição, iniciamos o processo de categorização de dados. Quando percebemos que uma descoberta (não inicialmente objetivada) estava diante de nós de maneira incisiva, optamos por categorizar as estratégias implementadas com base em Barros (2023) justamente porque a autora realizou um amplo levantamento acerca da Internacionalização Pedagógica em Contextos Digitais.

Todo o processo de organização, sistematização, categorização dos dados foi realizado com o auxílio do *software* SPSS 27.

3.6 Apresentação e Discussão dos Resultados

Logo no início da análise dos dados, e com auxílio do *software* SPSS edição 27, não verificamos relação estatística significativa de correlação entre as variáveis “maior aproveitamento” e “menor aproveitamento” em função das estratégias didáticas implementadas. Isso significa que, neste caso (e considerando este recorte e esta amostra), não foi possível correlacionar quaisquer estratégias ao aproveitamento das disciplinas). Em linhas gerais, não se pôde verificar significância estatística que indicasse que as estratégias didáticas implementadas pelos docentes tiveram impacto no resultado final da disciplina (maior ou menor aproveitamento). Isso posto, passamos a juntar os docentes dos dois estratos em um único grupo, ou seja, 10 docentes.

Com relação ao perfil dos 10 docentes respondentes, todos possuem o título de doutorado e afirmaram ter mais de cinco anos de experiência no magistério superior (não exclusivamente na UFU). A média de idade dos docentes respondentes foi de 52 anos. Com relação à formação específica para a docência ou didática no ensino superior, apenas três docentes indicaram realizaram algum curso dessa natureza ao longo de sua carreira universitária. Com relação à realização de cursos de

¹⁸ A condução das entrevistas foi realizada por discentes (de cursos de mestrado e doutorado) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED – UFU) e discentes (de curso de mestrado profissional) do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE – UFU), sob supervisão das pesquisadoras.

capacitação durante o período de aulas remotas, 90% dos respondentes afirmaram que buscaram algum tipo de formação na área de tecnologia educacional, plataformas virtuais para webconferência e planejamento de atividades para aulas remotas.

Dentre os docentes que afirmaram terem feito algum desses cursos, metade indicou que a formação foi oferecida pela própria UFU por meio do Programa Virtual de Formação (PROVIFOR) da Divisão de Licenciaturas e Formação Docente (DLIFO), Centro de Educação a Distância (CEAD) ou Divisão de Capacitação (DICAP). A outra metade dos docentes (5) realizou cursos livres em plataformas virtuais, cursos oferecidos por outras universidades federais e cursos oferecidos gratuitamente pelo *Google for Education*.

A sistematização das respostas relacionadas às didáticas implementadas pelos Sujeitos respondentes em função das estratégias indicadas por Barros (2023) demonstra, por meio dos quadros 3 e 4, que os docentes mobilizaram mais de uma estratégia durante suas aulas remotas. Para efeito de pormenorização dos dados, optamos por detalhar as estratégias que obtiveram, no mínimo, 50% de indicações e aquelas que tiveram menos que este percentual. Como a indicação das estratégias didáticas implementadas permitia múltipla escolha / opção, é possível observar que a somatória total supera 100%.

Quadro 3 – Estratégias pedagógicas que alcançaram percentual de 50% ou superior

Estratégias didáticas indicadas pelos Sujeitos da pesquisa	Porcentagem acumulada
Diversidade de formatos de e-atividades, como tarefas e exercícios	100,0%
Explicação de teorias de diversas vertentes e tendências do mesmo conteúdo	100,0%
Utilização de serviços de internet, ampliando o acesso à informação para potencializar a aprendizagem	100,0%
Utilização de plataformas virtuais (sociais e de aprendizagem) para o desenvolvimento do trabalho de reflexão e acesso aos conteúdos	100,0%
Uso de filmes, vídeos ou documentários com orientações e perguntas	100,0%
Estratégias de grupo organizando trabalhos colaborativos	80,0%
E-atividades que ampliam a interação entre pares	70,0%
Estratégias individuais e particularizadas de aprendizagem, de acordo com estilos, contextos e hábitos culturais;	60,0%
Utilização de aplicativos, softwares e ferramentas para realização de atividades;	60,0%
E-atividades que solicitem experiências do contexto cultural local e global em que vive e trabalha;	60,0%
E-atividades para aprendizagem de aspectos conceituais e teóricos	60,0%
Realização de apresentações sobre determinado conteúdo com diversos intervenientes	50,0%

Fonte: Dados da Pesquisa Fapemig e Pós-doutoramento UFSCar (2024).

Todos

os docentes entrevistados indicaram que suas

Esta obra está licenciada sob
uma Licença *Creative Commons*



aulas foram baseadas em serviços de internet e acesso à informação. No que se refere à utilização de plataformas virtuais (também destacada por 100% dos entrevistados), as mais citadas foram as de webconferência, respectivamente, *Google Meet* (50%), *Zoom* (20%), *Webconf RNP* (10%), *Microsoft Teams* (10%) e *Moodle* (10%). Dentre aqueles que utilizaram o *Google Meet* ou *Google Classroom*, a integração com os serviços *Google* (e-mail, drive para arquivamento de textos) foi citada como motivo principal para a escolha. O *Zoom* foi escolhido por uma parcela de 20% dos entrevistados pela interface intuitiva e amigável. Os demais entrevistados (80%) indicaram o uso do *Microsoft Teams* e do *Moodle*.

Todos os docentes entrevistados mencionaram que chegaram a conhecer o sistema *Teams* e alguns (50%), inclusive, chegaram a ministrar disciplinas por meio dele durante a primeira etapa das AARE. Observamos que, de uma forma geral, os docentes já tinham suas preferências mais definidas com relação às plataformas de webconferência.

Outro aspecto destacado, também por 100% dos docentes entrevistados, diz respeito ao uso de vídeos. Esses materiais eram disponibilizados ou indicados via plataformas virtuais (ou seja, eram utilizados de forma combinada). Com relação a este aspecto, é importante esclarecer que, na área de Humanas na UFU, durante a segunda etapa das AARE, a combinação mais comum entre as estratégias (alcançando 100% dos casos): basicamente, os docentes utilizavam uma plataforma virtual para organização de materiais de aula, disponibilização de conteúdos e controle de dados e uma ferramenta de webconferência para aulas síncronas.

A utilização de vídeos via *Youtube* foi também indicada como a forma mais comum de complementar conceitos e conteúdos trabalhados durante as aulas síncronas. Cabe aqui a diferenciação entre “indicação de vídeos” (indicado por 30% dos docentes) e “exibição síncrona de vídeos” (opção de 70% dos docentes). A maior parte dos docentes ponderou que a exibição dos vídeos deveria ser feita durante as aulas síncronas, sobretudo porque, nesta situação, existia, nesta situação, a possibilidade de reproduzir o material por mais de uma vez e também de parar a exibição para a explicação de um determinado ponto/ conceito e retomá-la logo na sequência.

Além de vídeos no *Youtube*, os docentes também utilizavam, embora em pequena escala, vídeos do *Tik Tok* (10%) produzidos por terceiros, vídeos de *Instagram* ou *Youtube* produzidos e gravados pelo próprio professor (50%). Metade da amostra indicou que foi necessário, inclusive, adquirir novos equipamentos, tais como luzes, computadores mais potentes etc, que pudessem suportar a gravação e edição de vídeos. Com relação ao uso de redes sociais, a maior parte dos docentes entrevistados informou que a junção de espaços e tempos por meio do *WhatsApp* causou

algum tipo de ansiedade e sensação de estar em permanente atraso por não conseguir responder satisfatoriamente, e de maneira rápida, a todos os alunos que lhes enviavam mensagens com dúvidas.

No que se refere à “Diversidade de formatos de E-atividades, como tarefas e exercícios”, os formatos mais comumente trabalhados pelos docentes foram: envio de trechos/ capítulos textuais por e-mail, exposição dialogada com uso de *Powerpoint*, *Prezi* ou *Mentimeter* por meio da plataforma de videoconferência, envio de links com fotos, projetos, etc que poderiam servir como exemplo para atividades que seriam solicitadas aos alunos futuramente. Todos os docentes entrevistados (100%) indicaram que tarefas e exercícios foram adaptados para as plataformas antes de serem enviados aos alunos.

Com relação à “Explicação de teorias de diversas vertentes e tendências do mesmo conteúdo”, 100% dos docentes responderam que este já era um hábito nas aulas presenciais e que foi reproduzido nas aulas remotas. Quando questionados acerca de detalhamentos, todos os professores indicaram que utilizavam o modelo expositivo de aula para este tópico. A estratégia didática neste caso era a mesma, mudando apenas o espaço (do presencial para as plataformas de webconferência).

O uso de vídeos, notadamente acessados por meio do *Youtube*, também foi citado por todos os docentes entrevistados. De uma maneira geral, os vídeos eram utilizados para antecipar ou complementar temas abordados durante as aulas síncronas a partir de uma perspectiva mais lúdica, de um novo ponto de vista. Grande parte (70%) dos docentes também indicou e produziu vídeos tutoriais para os alunos acerca de diversos assuntos, inclusive sobre como acessar e utilizar todos os serviços disponibilizados pela plataforma usada para aquela disciplina. A organização de trabalhos colaborativos também apareceu com uma grande frequência nas respostas dos docentes respondentes (80%).

Houve, no entanto, estratégias que foram menos utilizadas pelos docentes. O quadro 4 apresenta um detalhamento dessas ações e seus respectivos percentuais. Novamente, é importante lembrar que a soma dos percentuais apresentados supera 100% porque as respostas não eram exclusivas (únicas), ou seja, cada docente pôde indicar mais de uma estratégia simultaneamente.

Quadro 4– Estratégias pedagógicas que alcançaram percentual mínimo inferior a 50%

Estratégias didáticas indicadas pelos Sujeitos da pesquisa	Porcentagem acumulada
Espaços de discussão, reflexão e interação para a coaprendizagem	40,0%
E-atividades para aplicação prática e contextualizada	30,0%

Explicação de contextos históricos do conteúdo com documentos de apoio e leitura em diferentes idiomas	10,0%
Realização de demonstrações práticas, com exemplos considerando os diferentes contextos	20,0%
Desenvolvimento de projetos em colaboração	20,0%
Uso de jogos colaborativos	20,0%
E-atividades para construção de projetos aplicados, local e globalmente, de maneira sustentável	20,0%
E-atividades para a criação de uma relação de confiança entre os pares	20,0%
E-atividades para resolução de problemas e casos	10,0%

Fonte: Dados da Pesquisa Fapemig e Pós-doutoramento UFSCar (2024).

Todos os professores entrevistados indicaram que proporcionaram, aos seus alunos, espaços de discussão, reflexão e interação, mas apenas 40% do total teve como objetivo a coaprendizagem. Os demais (60%) também manifestaram esforço nessa direção, mas ponderaram que focalizaram atividades (nem sempre voltadas para a coaprendizagem) que já estavam previstas em seus planos de ensino.

Em relação ao uso de jogos, dois docentes (20% da amostra) indicaram que fizeram uso desse tipo de recurso em suas aulas. Nos dois casos, o jogo *Kahoot!* foi apresentado aos alunos no final da aula, como forma de frisar (memorizar) algum tema/conceito trabalhado anteriormente, sem atribuição de pontuação para fins de avaliação ou qualquer outra forma de bonificação. Esses dois docentes afirmaram, ainda, que utilizaram o jogo como uma forma de entretenimento ou alívio para os alunos, como uma sinalização de “fim de aula”.

As duas estratégias menos utilizadas pelos docentes foram: “Explicação de contextos históricos do conteúdo com documentos de apoio e leitura em diferentes idiomas” e “E-atividades para resolução de problemas e casos” (ambas atingiram o percentual de 10%). Sobre a primeira estratégia menos utilizada citada, apenas 1 docente afirmou que chegou a fazer uso de documento de apoio em outro idioma em suas aulas. Com relação à segunda estratégia menos utilizada “E-atividades para resolução de problemas e casos”, 90% dos entrevistados indicaram que chegaram a apresentar “casos” ou “exemplos” para os discentes durante as aulas, mas que não entendiam que o fizeram de forma sistemática, continuada, planejada, que pudesse caracterizar o uso da metodologia de resolução de problemas em suas aulas.

Em síntese, acerca das estratégias didáticas mais e menos utilizadas, todos os docentes entrevistados mencionaram que o semestre mais curto (9 semanas) também contribuiu para que buscassem se fixar naquilo que já vinha sendo desenvolvido por eles em sala de aula (com as devidas adaptações para o modelo de ensino remoto) em detrimento

de tentar novas metodologias. Ainda assim, é importante frisar que 70% dos docentes avaliaram que suas aulas foram mais bem planejadas na segunda etapa das AARE em função das experiências acumuladas durante a primeira etapa das AARE, pela maior intimidade que construíram com as plataformas de webconferência, pelo conhecimento de recursos digitais (*softwares*, aplicativos) específicos para seus objetivos pedagógicos. Os recursos aos quais nos referimos aqui dizem respeito a aplicativos e/ ou materiais que podem ser utilizados (ou mesmo desenvolvidos pelos próprios docentes e discentes) de diferentes formas, a depender da proposta elaborada pelo professor. No que se refere aos recursos, esses foram, respectivamente, os mais citados pelos docentes: *Jamboard* (30%)¹⁹, *Prezi* (30%), *Miro* (20%), *Padlet* (10%), *MindMaster* (10%). Esses recursos foram utilizados para a exposição de imagens, processos, indicações e orientações aos alunos, estabelecer organização da turma em grupos de trabalho para um determinado projeto ou, ainda, para sintetizar o conteúdo de alguma aula por meio da construção (conjunta ou individual) de mapa mental.

Observou-se ainda que o baixo percentual alcançado por algumas estratégias didáticas pode estar relacionado ao uso do termo “E-atividades”. Embora o ensino remoto tenha feito uso de diversos suportes tecnológicos e até mesmo metodologias da Educação a Distância (EaD), é certo que esta foi a primeira referência que diversos docentes tiveram logo no início das aulas remotas.

Questões relacionadas à disponibilização de materiais de apoio em outro idioma ainda são bastante sensíveis na Universidade. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleça o ensino obrigatório de língua estrangeira (com predominância do inglês) desde o ensino fundamental, ainda é grande o contingente de alunos que chegam ao ensino superior sem conseguir realizar leitura instrumental de um texto simples em inglês.

De um modo geral, os dados aqui expostos demonstram que, em maior ou menor escala, os docentes de nossa amostra experimentaram diferentes estratégias durante o período de AARE II. O período foi extremamente importante para o desenvolvimento e amadurecimento de estratégias relacionadas à internacionalização pedagógica por parte dos docentes. De fato, em concordância com Barros (2023), para que a internacionalização do ensino superior possa ser efetivamente implementada, é necessário que seu insumo mais básico (neste caso, as estratégias didáticas implementadas por seus docentes) também seja direcionado para a internacionalização.

Do ponto de vista dos processos educativos mediados por tecnologia, apesar de dolorosa, a pandemia evidenciou que as tecnologias (se compreendidas apenas como suportes, pelo viés

¹⁹ De acordo com informações oficiais do *Google*, o encerramento deste dispositivo virtual está previsto para 31 de dezembro de 2024.

exclusivamente utilitário) agregam muito pouco se não forem acompanhadas de propostas pedagógicas adaptadas e, acima de tudo, se não contarem com profissionais docentes capacitados para a implementação dessas novas propostas pedagógicas que, por sua vez, podem abrir espaço para práticas inovadoras de IaD no sentido de que os sujeitos podem estar geograficamente fixos, mas o conhecimento é móvel, dinâmico (Mittelmeier *et al.*, 2021). Apesar de todas as intempéries, o período foi importante para que pudéssemos amadurecer nossa compreensão e definição sobre internacionalização, necessidade esta que se colocava desde a década de 1990 (Rum; Van de Water, 1992).

4 CONCLUSÃO

A Internacionalização da educação superior tem se colocado como um novo desafio para as universidades brasileiras. Antes mesmo do período de pandemia, já existia um expressivo movimento do governo no sentido de dinamizar as trocas, criar aproximações, alianças, grupo de pesquisa e desenvolvimento, entre diferentes países por meio da internacionalização, notadamente transfronteira ou transfronteira. A internacionalização em casa (ou *at home*) era pouquíssimo conhecida, de modo que muitos acreditavam que apenas existisse a internacionalização com o deslocamento de um sujeito (discente, docente, técnico-administrativo) para outro país.

A emergência sanitária enfrentada durante os períodos mais graves da pandemia de Covid-19 forçou o mundo a buscar alternativas para os desafios que se colocavam dia após dia, em todos os setores da vida cotidiana. No rol das transformações relacionadas à internacionalização da educação superior, Woicolesco, Cassol-Silva e Morosini (2022) observaram que a internacionalização em casa e de forma virtual pode representar a inauguração de um modelo sustentável de ensino superior no Brasil. Mittelmeier *et al.* (2021) observou que as tipologias de internacionalização não são tão rígidas como se imaginava e que, no contexto das redes, é possível que diferentes tipologias ocorram simultaneamente.

Ao buscar compreender a internacionalização pedagógica e como ela se manifesta por meio de distintas estratégias didáticas, Barros (2023) apresentou um levantamento acerca das estratégias mais presentes e citadas na literatura especializada da área. Esta pesquisa constatou que, das 23 estratégias relacionadas à internacionalização pedagógica

elencadas por Barros (2023), os docentes da amostra da pesquisa utilizaram 21 nas disciplinas que ministraram durante o período de aulas remotas na UFU.

Merece destaque o fato de que apenas 30% dos docentes da amostra havia, em algum momento de sua carreira, realizado alguma capacitação sobre docência no ensino superior ou didática na universidade. Esse dado talvez tenha alguma relação com o fato de serem professores da área de ciências humanas. Teoricamente, pela própria natureza da área, acredita-se que os docentes desta sejam extrovertidos, que consigam desembaraçar-se com mais facilidade dos desafios de aula universitária. É claro que essa é apenas uma suposição, que só poderá ser verificada ao final do Projeto FAPEMIG, quando efetivamente conseguiremos observar os perfis dos docentes das três grandes áreas em conjunto. Igualmente, 90% dos professores entrevistados indicaram que fizeram cursos de capacitação durante o período de suspensão das aulas presenciais na UFU. O docente que indicou não ter feito curso algum, explicou que foi acometido gravemente pela Covid-19 e chegou a ficar durante muito tempo internado para tratamento da doença.

É salutar destacar que, em maior ou menor grau (com percentuais que variam de 100% a 10%), os docentes entrevistados revelaram que, apesar das incertezas daquele período vivido, aquele foi o momento de buscarem capacitação e adaptarem seus materiais já preparados para aulas tradicionais para uma nova dinâmica. Todos os docentes entrevistados, sem exceção, relataram terem utilizado mais de uma estratégia didática durante suas aulas com o objetivo de oportunizar novas chances de compreensão do conteúdo pelos discentes.

O alto percentual de utilização de estratégias didáticas relacionadas à internacionalização pedagógica ocorreu de forma imprevista, emergencial. A primeira referência dos docentes foi a educação a distância (EaD) pelo fato de que estavam iniciando aulas em regime de separação física dos alunos. Aos poucos, a perspectiva de aula remota (como algo distinto de EaD) foi se configurando e se tornando mais clara para os docentes e para os discentes.

O segundo ponto destacado na definição de De Wit *et al* (2015, p. 3) está justamente no fato de que a internacionalização deve integrar diferentes dimensões (internacional, intercultural ou global) tanto na “[...] finalidade, quanto nas funções e na oferta da educação pós-secundária a fim de fomentar a qualidade da educação e da pesquisa para todo o corpo discente, docente e funcional [...]”. Isto é, a internacionalização precisa fazer parte do cotidiano da universidade, permeando todas as suas instâncias. Para tal, é preciso que a assunção da internacionalização nestas condições, ao lado de ensino, pesquisa e extensão, esteja clara para todos os segmentos envolvidos (discentes, docentes e técnicos-administrativo) e que também esteja contemplada pela política institucional em andamento

(Morosini, 2019).

No caso específico da experiência aqui relatada, hoje, a comunidade acadêmica em seus diversos segmentos tem clareza de que, na UFU, durante as AARE (e mesmo depois delas, ainda no período de pandemia), a universidade implantou as aulas remotas. Embora diversas disciplinas oferecidas durante as AARE tenham sido muito bem avaliadas pelos discentes (UFU, 2021), não se vislumbra que parte dessa avaliação diga respeito às estratégias didáticas selecionadas pelo professor que ministrou a disciplina e, indo além, que estas estratégias estão relacionadas à internacionalização pedagógica. Nesse sentido, talvez a UFU tenha condições de ter muitas outras ações de internacionalização para além daquelas que hoje são ofertadas. E, quiçá, possa efetivamente assumir a internacionalização como política institucional para além dos *rankings* que mais fomentam a competitividade em detrimento de uma educação plural, intercultural, diversa e global.

O último ponto - e talvez o mais contundente da definição De Wit *et al* (2015, p. 3) - indica que a internacionalização precisa “[...] dar uma contribuição significativa à sociedade”. Poder-se-ia discutir aqui qual seria o sentido de “significativa”, mas cientes do papel da universidade pública brasileira, é possível compreender que as contribuições da internacionalização agreguem algo ao entorno da universidade para além de ações pontuais de extensão. Convênios e parcerias firmadas com outras instituições precisam ir além do financiamento de laboratórios ou centros de pesquisa, espaços esses frequentados apenas por uma parcela da comunidade acadêmica e quase nunca pela sociedade civil. É importante frisar: esses espaços precisam sim de financiamento oriundo de convênios, mas não apenas e exclusivamente eles. A universidade não deve apenas “estar” na sociedade; a instituição é parte constituinte essencial dela.

Finalmente, tendo em mente a sugestão construtiva de De Wit (2024) no que se refere a oferecermos contribuições para pensar a internacionalização a partir de nossa realidade, os dados desta pesquisa nos permitem afirmar que, após tantas experiências acumuladas pelos docentes da área de humanas da UFU, talvez seja possível pensarmos em ações de Internacionalização a Distância (IaD) - principalmente no que se refere à educação de acesso aberto - sem, no entanto, abandonar ou negligenciar as demais formas de internacionalização. Somadas às ações de internacionalização já implementadas pela UFU, ações de IaD podem trazer contribuições importantes para que seja possível, futuramente, pensar a reestruturação do Plano Institucional de Internacionalização da UFU (UFU, 2018)²⁰ com vistas a garantir e explicitar contribuições efetivas de internacionalização.

²⁰ A UFU dispõe de um Plano de Internacionalização. Disponível em:
<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONPEP-2018-2.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2024.

5 REFERÊNCIAS

BARROS, D. M. V. Internacionalização Pedagógica em Contextos Digitais no Ensino Superior. In: BARROS, D. M. V. (Org.). **Estilos pedagógicos de internacionalização no digital: da alfabetização ao ensino superior**. 2023. DOI: 10.34627/uab.ead.19. Disponível em : <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/f6b19efc-657a-4bb0-9e91-41faf32521df>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria Capes n. 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2340-portarias>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Mestrado Profissional: o que é?** Brasília, DF: Capes, 2014. Disponível em: <http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **MEC institui modalidade de doutorado profissional**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8328-portaria-institui-doutorado-profissional>. Acesso em: 1 abr 2025.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. Fifth edition. Los Angeles, SAGE, 2018.

DE WIT, H. 'Everything That Quacks is Internationalization' - Reflexões críticas sobre a evolução da internacionalização do ensino superior. **Journal of Studies in International Education**, v. 28, n. 1, 2024.

DE WIT, H., HUNTER, F., HOWARD, L., EGRON-POLAK, E. Internationalisation of higher education. **European Parliament**, Directorate-General for Internal Policies, 2015.

DE WIT, H. **Strategies for the internationalisation of higher education**. A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America. EAIE Secretariat, Van Diemenstraat 344, 1013 CR Amsterdam, The Netherlands (30 Dutch Guilders for members of EAIE, AIEA and/or IMHE plus shipping; 45 Dutch Guilders for non-members plus shipping. Shipping is 10 Dutch guilders within Europe and 15 Dutch guilders outside Europe), 1995.

KNIGHT, J. Internacionalização: Estratégias e questões de gestão. **Revista Educação Internacional**, v. 9, n. 6, p. 21–22, 1993.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, SAGE Publications, v. 8, n. 1, p. 5-32, 2004.

KNIGHT, J. **Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios**. 2. ed.; e-book / Jane Knight – São Leopoldo: Oikos, 2020.

KNIGHT, J. Internationalization: elements and checkpoints. **CBIE Research**, n. 7, 1994.
Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2024.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. (orgs.). **Internationalisation of higher education in Asia Pacific countries**. European Association for International Education in cooperation with IMHE/OECD and IDP-Education Australia, 1997.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. (orgs.). Quality and internationalisation in higher education. **Organization for Economic Cooperation & Development**, 1999.

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

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MAGALHÃES, M. N.; LIMA, A. C. P. **Noções de Probabilidade e Estatística**. 7 ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

MARGINSON, S. Hegemonic Ideas Are Not Always Right: On the Definition of ‘Internationalisation’ of Higher Education. Working Paper no. 96. **Centre for Global Higher Education Studies**, University of Oxford, 2023.

MESTENHAUSER, J. A. International education on the verge: In search of a new paradigm. **International Educator**, v. 7, n. 2–3, p. 68–76, 1998.

MITTELMEIER, J. *et al.* Conceptualizing Internationalization at a Distance: A “Third Category” of University Internationalization. **Journal of Studies in International Education**, v. 25, n. 3, p. 266-282, 2021.

MOROSINI, M. C. (Org.) **Como internacionalizar a universidade: conceitos e estratégias**. Guia para a internacionalização universitária, Porto Alegre (RS): Edipucrs, 2019.

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1972.

RUM, S.; VAN DE WATER, J. The Need for a Definition of International Education in U.S. Universities. In.: KLASEK, C. (Org.). **Bridges to the future: Strategies for internationalizing higher education**, p. 191-203, 1992.



SEBASTIÁN, J. **Cooperación e Internacionalización de las Universidades**. Buenos Aires-Argentina: Biblos, 2004.

SÖDERQVIST, M. *et al.* **Internationalisation and its management at higher-education institutions: Applying conceptual, content and discourse analysis**. Helsinki School of Economics, 2002.

STAKE, R. Case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (orgs.). **Strategies of Qualitative Inquiry**. 2 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 134-164., 2003.

STREITWIESER, B.; OGDEN, A. International Higher Education's Scholar-Practitioners, bridging research and practice. **Symposium Books**, p. 9–12, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Resolução CONPEP Nº 02/2018**. Dispõe sobre o Plano Institucional de Internacionalização da Universidade Federal de Uberlândia (PINT-UFU). Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONPEP-2018-2.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Relatório de avaliação das atividades acadêmicas remotas emergenciais: AARE e do trabalho remoto**. Uberlândia: UFU, set. 2021. Disponível em: https://ufu.br/sites/ufu.br/files/media/imagem/relatorio_avaliacao_ensino_remoto_0.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Resolução CONPEP 06/2020**. Disponível em: https://ppgbv.inbio.ufu.br/sites/ppgbv.ib.ufu.br/files//media/document//sei_ufu_-_2110365_-_resolucao_6.2020_conpep.pdf. Acesso em: 4 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Resolução UFU CONGRAD 07/2020**. Disponível em: https://proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/grad_-_resolucao_no_72020_do_conselho_de_graduacao_-_2132448_-_23117.0381672020-93.pdf. Acesso em: 5 abr. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação** (Declaração de Budapeste). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP, São Paulo, 1998.

VAN DER WENDE, M. Missing links: the relationship between national policies for internationalization and those for higher education in general e international comparative analysis and synthesis. In: KALVEMARK, T; VAN DER WENDE, M. (coords). **National Policies for the Internationalization of Higher Education in Europe**. Stockholm: National Agency for Higher Education, 1997.

WOICOLESCO, V. G.; CASSOL-SILVA, C. C.; MOROSINI, M. Internationalization at home and virtual: A sustainable model for Brazilian higher education. **Journal of Studies in International Education**, v. 26, n. 2, p. 222-239, 2022.

YIN, R. **Case Study Research: design and methods**. 5 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

