

Práticas de internacionalização no ensino superior: experiências de uma universidade pública brasileira¹

  **James Dadam**

Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, Brasil

jamesd@furb.br

  **Jeancarlo Visentainer**

Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), Rio do Sul, Santa Catarina, Brasil

jv@unidavi.edu.br

  **Andreza Cipriani**

Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, Brasil

andrezac@furb.br

Resumo: O objetivo deste estudo é mapear estratégias de internacionalização, a fim de compreender como essas práticas são desenvolvidas em uma universidade pública do sul do Brasil. Atores desse processo foram entrevistados e, por meio da análise de conteúdo, percebeu-se a necessidade de se avançar para além da mobilidade e oferta de disciplinas em idioma estrangeiro, atuando em propostas que consigam levar a internacionalização para a prática docente em sala de aula.

Palavras-chave: Internacionalização da educação; Currículos; Prática docente.

Internationalization practices in higher education: experiences of a Brazilian public university

¹ Esta pesquisa faz parte de um projeto maior denominado Internacionalização da Educação Superior em países da América Latina, Portugal, Espanha e Alemanha na complexidade contemporânea, a qual faz parte do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GIEPES), grupo de pesquisa certificado no Diretório de Pesquisa do CNPq – Brasil (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4081961047797250>), website: <https://www.giepes.fe.unicamp.br/br>.



Abstract: The objective of this study is to map internationalization strategies in order to understand how these practices are developed in a public university in southern Brazil. Actors in this process were interviewed and, through content analysis, it was perceived the need to go beyond mobility and offering courses in a foreign language, acting on proposals that can bring internationalization to teaching practice in the classroom.

Keywords: Internationalization of education; Curricula; Teaching practice.

Práticas de internacionalização em la enseñanza superior: experiencias de una universidad pública brasileña

Resumen: El objetivo de este estudio es identificar las estrategias de internacionalización para comprender cómo se desarrollan estas prácticas en una universidad pública del sur de Brasil. Se entrevistó a los participantes en este proceso y, a través del análisis de contenido, se puso de manifiesto la necesidad de ir más allá de la movilidad y de la oferta de asignaturas en lengua extranjera, trabajando en propuestas que puedan llevar la internacionalización a la práctica docente en el aula.

Palabras clave: Internacionalización de la educación; Currículos; Práctica docente.

Recebido em: 31/08/2024

Aceito em: 06/11/2024





1 INTRODUÇÃO

As universidades são organizações singulares e complexas que possuem características próprias que as diferenciam das demais. A gestão universitária se configura por si só em um desafio, dada a multiplicidade de atores sociais envolvidos e a tríade de objetivos aos quais as universidades se destinam (pesquisa, ensino e extensão). Nesse sentido, a partir dos anos 1990, paralelamente ao processo de globalização, observou-se que as instituições de ensino e demais organizações passaram a pensar na internacionalização da educação de forma mais ampla, não apenas com relação à pesquisa, mas no que se dizia respeito à função ensino (Morosini, 2006). É a partir dessa época que se passou a considerar a internacionalização da educação como algo mais abrangente (De Wit, 2013), que vai além de acordos entre instituições, projetos de pesquisa e programas de mobilidade.

A internacionalização, nesse contexto, apresenta-se como o “processo intencional de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções e no provimento da educação pós-secundária” (De Wit *et al.*, 2015, p. 29). A inclusão dessa perspectiva tem o objetivo de promover o desenvolvimento da qualidade da educação como um todo, seja com relação à pesquisa ou ao ensino, de forma abrangente: ou seja, ela precisa atingir a todos os atores envolvidos, desde estudantes a professores, sem esquecer das equipes técnicas e da comunidade de entorno da instituição. Espera-se, portanto, que esses esforços pela internacionalização resultem no desenvolvimento de toda a sociedade e na formação de um cidadão global.

De todas as estratégias de internacionalização adotadas pelas instituições de ensino, a mobilidade física é a mais visível. Contudo, trata-se de um processo altamente excludente. Dados de 2019 apontam que apenas 2,6% dos estudantes do ensino superior de todo o mundo participaram de programas de mobilidade (Unesco, 2022). Nesse sentido, tendo em vista que a internacionalização deve ser para todos, o desafio que se apresenta às instituições de ensino é como envolver toda a comunidade acadêmica nesse processo. Assim, pensar como estender os efeitos da internacionalização para além dos acordos e protocolos entre instituições, projetos de pesquisa e programas de mobilidade para a ação docente e o dia a dia de estudantes e professores, é imperativo.

Estudos realizados sobre internacionalização do ensino revelam o lugar que as estratégias de internacionalização ocupam nos planos de desenvolvimento institucional de universidades, embora





algumas vezes de forma limitada e sem a abrangência necessária para realizar a transposição dos efeitos dos processos de internacionalização para a ação docente em sala de aula (Cipriani *et al.*, 2023).

Apesar disso, compreende-se que a internacionalização é uma prática intencional e estruturada em cada instituição, conforme estabelecido no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) ou na sua Política Institucional de Internacionalização (PII). Estudos que avancem e analisem a internacionalização institucional são fundamentais para entender e aprimorar as estratégias adotadas pelas universidades. Além de contribuir para o avanço teórico na temática, podem promover a descolonização do conhecimento, o desenvolvimento de políticas públicas eficazes, a melhoria da qualidade educacional, o impacto socioeconômico positivo e o desenvolvimento de práticas docentes que contribuam para a formação integral dos estudantes.

Diante do exposto, o presente artigo busca mapear estratégias dos processos de internacionalização em uma universidade pública do sul do Brasil, a fim de compreender como a internacionalização está sendo desenvolvida e implementada nesta instituição.

Para isso, utilizou-se a pesquisa de abordagem qualitativa com método exploratório-descritivo e a entrevista estruturada para a obtenção de dados que pudessem ajudar a entender o processo de internacionalização da instituição e suas contribuições para o ensino. Foram entrevistados dois atores estratégicos para a política de internacionalização da instituição e os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, utilizando-se *software* específico para o tratamento dos dados.

Os resultados apontam que a instituição estudada ainda apresenta, segundo os atores entrevistados, uma visão focada em estratégias de mobilidade, ensino de idiomas, e disciplinas em língua estrangeira. Também apontam a riqueza provocada pelas trocas culturais derivadas da presença de estudantes e docentes estrangeiros, e o enriquecimento de experiências dos participantes dos programas de mobilidade. Ao mesmo tempo, atores apontam o baixo interesse dos estudantes por essas estratégias e a dificuldade de recrutamento de docentes estrangeiros. Percebe-se, então, a necessidade de envolver toda a comunidade acadêmica no processo de internacionalização por meio de ações que contemplem outras estratégias, além das apresentadas pelos atores.

Para tanto, esse artigo está dividido em cinco etapas. Na primeira, introdutória, delimitou-se a problemática investigativa e o objetivo do estudo. Na segunda, elaborou-se o referencial teórico acerca das políticas e estratégias para a internacionalização do ensino, as quais sustentaram as discussões



propostas e serviram de suporte para a inferência e interpretação dos dados. Na terceira, descreveu-se os aspectos metodológicos e analíticos do estudo. Na quarta, apresentaram-se os dados obtidos a partir da entrevista estruturada e explorou-se os resultados por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Por último, na quinta etapa buscou-se compor uma síntese dos pontos centrais, destacando-se os aspectos mais relevantes quanto às estratégias dos processos de internacionalização em uma universidade pública do sul do Brasil.

2 INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO

De acordo com Knight (2015), é essencial que a dimensão internacional da educação superior esteja relacionada com todas as vertentes da educação e com o papel que ela desempenha no seio da sociedade. A autora destaca que a internacionalização deve ser vista como um processo intencional e contínuo, que envolve a integração de uma perspectiva global na missão, nas funções e na oferta de educação superior.

Igualmente, Stallivieri (2020, p. 26) complementa essa visão ao afirmar que “na mesma proporção que o conceito da Internacionalização evolui, avançam também os questionamentos e as necessidades de se pensar de que forma todos podem se beneficiar com a Internacionalização”. Esse pensamento sugere uma reflexão crítica sobre os benefícios da internacionalização, destacando a importância de garantir que todos os atores envolvidos no processo educacional tenham acesso às oportunidades que a internacionalização proporciona.

Stallivieri (2017, p. 19) sustenta que “a internacionalização não é mais uma questão além da vida acadêmica. Deve estar no âmbito das políticas e decisões estratégicas dos conselhos institucionais superiores. Ela deixa de ser uma opção e se transforma em uma meta a ser alcançada, com razões evidentes para isso”. Essa afirmação enfatiza a necessidade de incorporar a internacionalização nas políticas institucionais, reconhecendo-a como uma estratégia central para o desenvolvimento e a competitividade das instituições de ensino superior no cenário global.

Morosini (2021) ratifica isso muito bem quando apresenta os desafios do atual panorama da Internacionalização da Educação Superior no Brasil:

[...] internacionalização como critério de qualidade; forte presença do conceito de



internacionalização como mobilidade presencial; carência de políticas para a implantação da internacionalização na graduação e, na pós-graduação, restrita a poucas instituições e não ao sistema; acanhada tendência a um modelo de internacionalização integral na instituição em direção a países do global norte; virtualização da internacionalização; e, desafio de uma internacionalização como integração universitária (Morosini, 2021, p. 363).

Esses desafios apontados por Morosini destacam a necessidade de políticas mais robustas e inclusivas que abranjam todos os níveis e modalidades de ensino, promovendo uma verdadeira integração internacional que vá além da mobilidade acadêmica tradicional.

Estratégias eficazes de internacionalização do ensino são essenciais para responder às demandas globais e promover um desenvolvimento educacional sustentável. Segundo Gacel-Ávila (2018, p. 61), “constituem uma resposta proativa do mundo acadêmico frente à dinâmica global, que favorece uma práxis educativa estratégica, projetada para o mundo e coerente com as demandas e necessidades locais para o desenvolvimento sustentável”. Isso implica em uma abordagem estratégica que alinhe as iniciativas de internacionalização com as necessidades locais, garantindo relevância e impacto positivo.

Além disso, a definição clássica de Knight (2004, p. 11) sobre internacionalização permanece relevante: “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária”. A autora imprime uma boa abrangência com este conceito, sublinhando que deve permear todos os aspectos da instituição educacional, desde o currículo até as atividades extracurriculares e as políticas institucionais. Tal abordagem é essencial nas estratégias de internacionalização do ensino, garantindo que a perspectiva global seja integrada de maneira eficaz no processo de Internacionalização do Currículo (IoC).

Consequentemente, para enfrentar os desafios apontados, diversas estratégias práticas para a implementação da internacionalização são discutidas, incluindo parcerias internacionais, programas de intercâmbio, desenvolvimento de currículos globais e uso de tecnologias digitais para facilitar a colaboração internacional. Essas estratégias visam não apenas aumentar a mobilidade estudantil e acadêmica, mas também promover uma compreensão intercultural e preparar os estudantes para atuar em um contexto globalizado (Morosini *et al.*, 2023; Cusati *et al.*, 2021).

2.1 Internacionalização em Casa (IaH)





Na concepção de Almeida *et al.* (2019), a Internacionalização em Casa (IaH) pode promover valores comuns e entendimentos mais próximos entre diferentes povos e culturas, além de melhorar a cooperação entre instituições de ensino superior e aprimorar a qualidade educacional e dos recursos humanos através da troca de boas práticas e aprendizagem mútua.

A IaH tem o aspecto de troca de experiências e aprendizagem sem sair de seu país de origem. Leask (2015) sublinha bem esta característica. “Os professores podem ensinar para um público internacional, supervisionar alunos e colaborar com colegas, tudo isso sem sair de seus escritórios. Da mesma forma, os alunos podem colaborar com outros estudantes e professores em diferentes países, sem sair de casa (Leask, 2015, p. 19, tradução nossa).

Leask (2013) vai além e expressa que as ferramentas para a Internacionalização em Casa evoluíram ao longo do tempo, resultando em novas abordagens, como a mobilidade virtual. Essa tecnologia permite que alunos estudem em universidades estrangeiras e que professores ensinem e colaborem com uma audiência internacional, tudo isso sem sair de casa. Além disso, a mobilidade virtual, especialmente na Europa, ocorre simultaneamente a um renascimento da mobilidade tradicional, onde os estudantes combinam colaborações virtuais com mobilidade física de curto prazo. Isso demonstra uma mudança conceitual da IaH em resposta às novas condições e ambientes.

2.3 Cidadania Global e Interculturalidade

Definir cidadania global tem sido um desafio para os atores envolvidos com o tema devido às rápidas mudanças que ocorrem no mundo contemporâneo, sejam políticos, econômicos, tecnológicos e sociais. A própria Unesco (2016, p. 14) declara que “o crescente interesse pela cidadania global também direcionou maior atenção à dimensão global da educação para a cidadania, bem como para seu impacto nas políticas, nos currículos, no ensino e na aprendizagem”.

Nesse contexto, Leask (2015) defende que na teoria e na prática, a internacionalização do currículo está conectada aos conceitos de internacionalização da universidade e globalização. Além disso, a autora afirma que o currículo desempenha um papel crucial na interação entre pessoas, conhecimento, valores e ações no mundo contemporâneo. Leask (2015) ressalta que as conexões entre





a internacionalização no ensino superior e a globalização são complexas e dinâmicas, influenciando o tipo de trabalho realizado, a forma de trabalhar e as interações profissionais. Leask também observa que as universidades, além de serem impactadas pela globalização, atuam tanto como agentes quanto como produtos desse processo, tendo uma parcela de responsabilidade sobre o estado atual do mundo.

No relatório da Unesco “Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem”, o termo cidadania global incorpora toda essa relação, quando a Unesco define que cidadania global “refere-se ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global” (Unesco, 2016, p. 14).

Segundo De Wit (2011), a colaboração entre estudantes de diferentes nacionalidades e culturas em sala de aula é fundamental para promover a interculturalidade e fomentar a cidadania global. Ele enfatiza que a verdadeira significância da presença de estudantes internacionais só se concretiza quando há um foco substancial nessa cooperação intercultural, que é essencial para o desenvolvimento de interações e entendimentos globais.

Walsh (2009) corrobora com De Wit, afirmando que a interculturalidade, entendida tanto como conceito quanto como prática, envolve o contato e o intercâmbio entre culturas de maneira equitativa, promovendo relações de igualdade. Ela destaca que essa interação não deve ser limitada apenas a questões étnicas, mas deve abranger uma comunicação e aprendizado contínuos entre diferentes pessoas, grupos e saberes. O objetivo é construir um respeito mútuo e favorecer o desenvolvimento integral das capacidades individuais e coletivas, superando as diferenças culturais e sociais.

3 METODOLOGIA

Este estudo possui uma abordagem qualitativa, pois busca uma compreensão aprofundada de fenômenos complexos, muitas vezes por meio de entrevistas, observações e análise de conteúdo. É frequentemente utilizada em estudos exploratórios e nas ciências sociais (Freire; Macedo, 2022). O método utilizado caracteriza-se como exploratório-descritivo tendo como objetivo mapear estratégias dos processos de internacionalização em uma universidade pública do sul do Brasil, a fim de compreender como a internacionalização está sendo desenvolvida e implementada nesta instituição.





Para atender ao objetivo proposto, contou-se com a participação de dois atores sociais inseridos na universidade: o coordenador do setor de Relações Internacionais, denominado nesta pesquisa pelo codinome de ator 1, e a professora de idiomas que atua nos processos de intercâmbio que ocorrem na instituição, identificada pelo codinome de ator 2. Vale destacar que o uso de pseudônimos se refere à garantia de confidencialidade assegurados pela Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (Conselho Nacional de Saúde, 2016).

Compreende-se os participantes da pesquisa como atores sociais, pois estes possuem alguma interface com a internacionalização na instituição, seja de ensino, aprendizagem e/ou gestão. De acordo com Jarzabkowski e Wolf (2015), podem ser incluídos como sujeitos da análise qualquer grupo de atores sociais estratégicos (*practitioners*), dependendo se sua participação na atividade desenvolvida contribui para o objetivo da pesquisa.

Para a produção dos dados, foi utilizada a entrevista estruturada, a qual desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados (Gil, 2008). Esta técnica de investigação pode ser adotada para diversos campos do conhecimento por permitir que os participantes construam conhecimento e deem sentido ao mundo que os cerca (Minayo, 2010).

O roteiro da entrevista foi elaborado com base em dois principais eixos: (1) Estratégias dos processos de internacionalização para estudantes e (2) Estratégias dos processos de internacionalização para docentes. O eixo (1) foi composto por dez perguntas, as quais envolveram questões relacionadas à mobilidade e intercâmbio acadêmico, programas institucionais de parcerias, cotutela e dupla titulação, fomento e auxílio para estrangeiros, disciplinas e cursos de línguas estrangeiras. Já o eixo (2) contemplou oito perguntas com questões específicas sobre estratégias de contratação de docentes de outros países, intercâmbio docente e perspectivas para atração de docentes internacionais.

A análise dos dados seguiu a técnica da Análise de Conteúdo (AC) (Bardin, 2011). A AC compreende uma ferramenta para a análise de dados em diversas áreas do conhecimento e que visa uma descrição do conteúdo de maneira objetiva e sistemática, por meio de três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (Mozzato; Grzybovski, 2011). A etapa da pré-análise envolveu a leitura flutuante das respostas dos entrevistados, na qual buscou-se





organizar e preparar os dados produzidos de acordo com o objetivo de pesquisa. No que consiste à etapa de exploração do material, a organização foi realizada de forma a classificar, agrupar e categorizar os dados da pesquisa. Já para a etapa do tratamento dos resultados, procurou-se tornar significativos e válidos os dados produzidos. Esta etapa foi composta pela inferência, interpretação e proposição dos dados.

Para auxiliar o processo de análise, utilizou-se o *software* MAXQDA Analytics Pro 2022 (Release 22.6.0), o qual fornece a possibilidade de explorar os dados produzidos em seu âmbito mais amplo (Gibbs, 2009). Recursos tecnológicos como o uso de *softwares* em pesquisas qualitativas são de elevada importância. Primeiramente porque permitem a análise integrada de dados, facilitando a interpretação e visualização dos resultados de maneira mais clara e compreensível, utilizando figuras e gráficos, por exemplo. Além disso, o MAXQDA auxilia na organização e codificação dos dados, tornando o processo de análise mais eficiente e sistemático, o que é especialmente útil em pesquisas que envolvem grandes volumes de informações (Kuckartz; Rädiker, 2019).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscando o reconhecimento da estrutura e da narrativa apresentada, a etapa da pré-análise envolveu a leitura flutuante das respostas dos entrevistados. Foi realizada através da função MAXDictio “frequência de palavras” no *software* MAXQDA e possibilitou a identificação de padrões e temas recorrentes que foram organizados em grupos denominados pré-categorias de análise conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição das frequências de ocorrência para as palavras-chave encontradas na leitura flutuante das respostas dos entrevistados

Pré-categorias de análise	Frequências nas respostas
Cursos	37
Estrangeiros	36





Língua	35
Ações	27
Docentes	27
Disciplinas	21
Projetos	21
Intercâmbio	20
Professores	20
Estratégias	17
Países	16
Programas	16
Idiomas	14
Professor	10
Idioma	8

Fonte: dados da pesquisa (2024)

O processo de pré-categorização é importante na AC, pois permite identificar aspectos que se destacam na pré-análise, mas que nem sempre serão utilizados na categorização final dos dados. Assim, pode-se observar que as palavras-chave que tiveram maiores frequências de ocorrências nas respostas dos entrevistados referem-se a Cursos (37), Estrangeiros (36) e Língua (35). A alta frequência dessas palavras-chave nas respostas dos entrevistados é representativa dos eixos utilizados na construção da entrevista estruturada. Elas podem sinalizar que tanto a oferta de cursos e disciplinas, quanto o suporte a estrangeiros e a questão da língua são aspectos centrais e interconectados nos temas abordados pelos dois eixos.

Sendo assim, a partir das pré-categorias, buscou-se identificar a similaridade e os padrões de





conteúdo em cada uma delas, a fim de construir as categorias de análise do estudo. Para isso, a etapa seguinte de exploração do material representa o agrupamento das pré-categorias identificadas na leitura flutuante. Este processo permitiu criar seis códigos² sendo eles: (i) Intercâmbio docente, (ii) Docentes Internacionais, (iii) Cursos de Línguas Estrangeiras, (iv) Disciplinas em Línguas Estrangeiras, (v) Programas Institucionais, (vi) Mobilidade Acadêmica. Para uma melhor compreensão do processo realizado, foi plotada no *software* MAXQDA por meio da função “Ferramentas visuais” a matriz de visualização de códigos, que pode ser visualizada na Figura 1.

Figura 1 – Códigos gerados a partir do agrupamento do conteúdo das pré-categorias

Lista de Códigos	eixo 1 - ator 1	eixo 1 - ator 2	eixo 2 - ator 1	eixo 2 - ator 2	SOMA
Intercâmbio docente			1	4	5
Intercâmbio			1	1	2
Países				3	3
Docentes Internacionais			5	7	12
Docentes			4	2	6
Professor(es)			2	4	6
Cursos de Línguas Estrangeiras	2	5			7
Cursos	1				1
Estrangeiros		1			1
Língua(s)		3			3
Idioma(s)		2			2
Disciplinas em Línguas Estrangeiras	1	3			4
Disciplinas	1	3			4
Programas Institucionais	5	11			16
Ações	2	5			7
Projetos	2				2
Estratégias	2	3			5
Programas	2				2
Mobilidade Acadêmica	14	18			32
Países	4	5			9
Intercâmbio	11	12			23
Σ SOMA	47	71	13	21	152

Fonte: dados da pesquisa (2024).

A construção dos códigos teve como critério a homogeneidade das respostas, levando em

² No *software* qualitativo MAXQDA a nomenclatura “Código” é utilizada para designar o agrupamento do mesmo encadeamento de ideias, nesse sentido utilizaremos neste estudo o termo “código” como sinônimo para “Categoria de análise”.

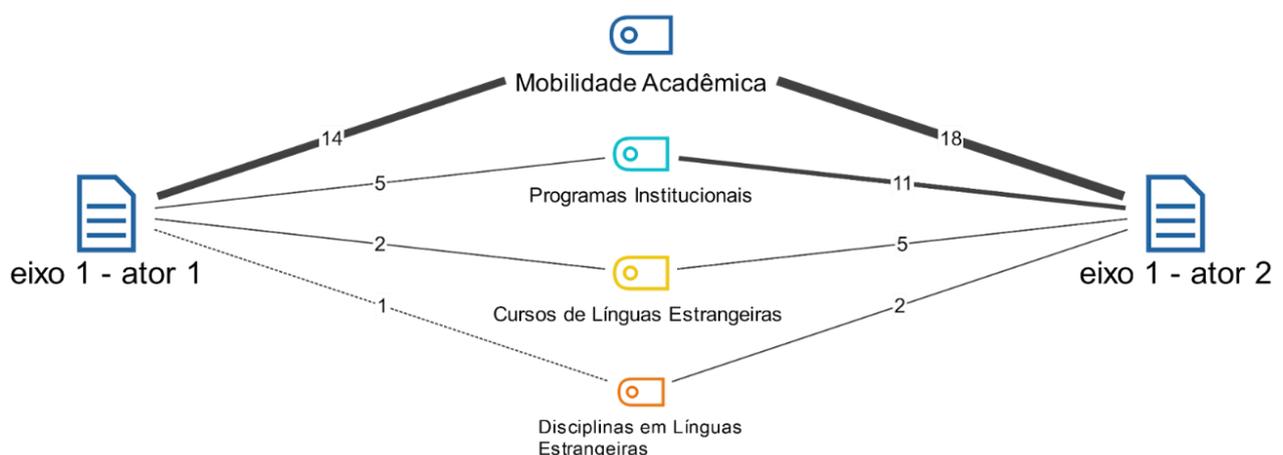


consideração as palavras-chaves identificadas na etapa de pré-categorização. Nesta etapa utilizou-se o *software* MAXQDA para estabelecer a codificação dos dados qualitativos, ou seja, para cada frase ou parágrafo (segmento) foi estabelecido um código, com a função “Novo código”. Como observado na Figura 1, foram identificados 75 segmentos, os quais foram associados a seis códigos distintos.

A etapa seguinte, de **tratamento dos resultados**, buscou estabelecer relações entre os resultados obtidos e o referencial teórico adotado, ampliando os sentidos da pesquisa. Com isso, buscou-se a inferência dos segmentos pertencentes a cada código, a interpretação do conteúdo e a proposição geral dos dados. Para isso, plotou-se no *software* MAXQDA por meio da função MAXMaps “Modelo com um caso único” o mapa representativo para cada um dos seis códigos e os respectivos segmentos codificados: Intercâmbio docente (5), Docentes Internacionais (12), Cursos de Línguas Estrangeiras (7), Disciplinas em Línguas Estrangeiras (3), Programas Institucionais (16) e Mobilidade Acadêmica (32).

Vale destacar que, nesta etapa, optou-se por apresentar primeiramente os códigos associados ao Eixo 1 - Estudantes e posteriormente os códigos associados ao Eixo 2 - docentes. Para fins de análise, considera-se como parâmetro da ferramenta: a) o tamanho de circunferência do código reflete a sua predominância; b) a largura da linha reflete a frequência do código na entrevista e c) os números representam a totalidade de segmentos associados a cada código, com pode-se observar na Figura 2.

Figura 2 - Mapa representativo dos códigos pertencentes às estratégias de internacionalização para estudantes



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Percebe-se, a partir da Figura 2, uma ênfase proeminente à mobilidade acadêmica. Todavia, a partir dos relatos dos atores, percebe-se a ausência de estratégias de atração de estudantes. “Os alunos que querem fazer intercâmbio encontram a [nome da instituição omitido] e estabelecem o contato com professores que têm parceria com a instituição deles. E com isso, eles vêm para cá. É dessa forma que ocorre hoje, sem uma estratégia específica” (Ator 1, 2024).

Consequentemente, o número de estudantes estrangeiros na instituição é pequeno, como revela o Ator 2: “temos hoje, entre mestrado e doutorado, o total de 6 alunos, ligados às áreas tecnológicas e nas sociais aplicadas (Ator 2, 2024). Segundo o Ator 2, não se trata de alunos de mobilidade, mas estrangeiros que residem na região. “A realidade que temos hoje são alunos vindos de outros países, que estão residindo aqui em [cidade omitida], que vieram do Haiti, da Venezuela” (Ator 2, 2024).

Uma das justificativas para o baixo número de estudantes estrangeiros e a ausência de estudantes estrangeiros em mobilidade, é a questão linguística. “Não estamos recebendo muitos alunos de intercâmbio. Em primeiro lugar, porque não há disciplinas oferecidas em língua estrangeira. Principalmente nas áreas de engenharia, da saúde, que são as mais procuradas” (Ator 1, 2024).

Essa afirmação é reforçada pelo Ator 2, que destaca a importância de falar e escrever bem em outro idioma no mundo acadêmico, mas reconhece a baixa proficiência linguística dos estudantes. “Há um entrave com a proficiência de língua, tanto com alunos estrangeiros que recebemos quanto alunos da [nome da instituição omitido] que saem para intercâmbio” (Ator 2, 2024).

Outro motivo apontado para o pequeno número de estudantes em mobilidade é a questão financeira. “Não tem nenhum financiamento. É direto, digamos assim. O que a gente financia são as mensalidades dos estudantes quando eles estão fora daqui. Mas não, não tem nenhum auxílio específico para estudantes estrangeiros” (Ator 1, 2024). O ator 1 esclarece que a isenção de mensalidades, tanto para os estrangeiros que visitam a instituição, quanto para os estudantes nacionais que se dirigem ao exterior, faz parte de uma política de reciprocidade.

Contudo, a isenção de mensalidades não tem sido suficiente para atrair ou estimular estudantes para a mobilidade, tendo em vista que custos de viagem, hospedagem, alimentação e demais despesas, realizadas em moeda estrangeira, são altos para os estudantes nacionais. Para os estudantes estrangeiros de países onde as moedas são mais valorizadas, apreende-se dos relatos dos atores que a principal questão parece ser a ausência de disciplinas em língua estrangeira, particularmente a língua inglesa. Por não entenderem a língua portuguesa, esses estudantes teriam dificuldades em acompanhar



as aulas, apesar de a universidade oferecer curso de língua portuguesa para estrangeiros.

O Ator 2 ressalta que um semestre ou um ano de curso de língua portuguesa é muito pouco, porque além da linguagem culta, precisam aprender a linguagem acadêmica. “Dentro aqui do espaço da universidade, eles também necessitam aprender coisas do dia a dia. Então a gente percebia que essas aulas de português como língua estrangeira muitas vezes não são suficientes para acolher esses estudantes” (Ator 2, 2024).

A falta de programas de acolhimento é apontada pelo Ator 2 como um dos fatores a deixar a instituição menos atrativa aos estudantes estrangeiros, que acabam por diversos motivos não se integrando à comunidade acadêmica local. “Esta vivência na instituição é muito fraca e não perdura. O vínculo se torna muito fraco e ele não perdura, né, justamente porque ele é fraco durante o período que eles estão aqui, e ao longo do tempo ele se dissolve, né?” (Ator 2, 2024). O ator salienta que inúmeras vezes foi o refúgio desses alunos estrangeiros para diversas situações. “E o aluno que passou mal? Eles ligam para mim. Para eu ir levá-los ao hospital ou sobre alguma coisa que aconteceu na própria residência deles. Assim, coisas muito pequenas, mas é que eles se sentem totalmente desamparados em alguns momentos” (Ator 2, 2024).

Com relação aos programas institucionais, das afirmações dos atores extrai-se que basicamente se trata de programas mobilidade para dupla titulação, nos quais o estudante realiza parte dos estudos no exterior e, ao final, cumpridos os requisitos, obtém dois diplomas, um da universidade de origem e outro da universidade de destino. O Ator 1 destaca a existência no passado de um programa de dupla titulação com a Suécia, e que atualmente a instituição possui dois estudantes nesse tipo de mobilidade, um nos Estados Unidos e outro na Alemanha. Contudo, são programas unidirecionais. “Somente enviamos nossos estudantes para lá, não há mobilidade de lá para cá” (Ator 1, 2024). Ademais, o Ator 2 aponta que esses programas são pontuais e segmentados, sem uma articulação com a universidade como um todo.

A respeito dos cursos em línguas estrangeiras, os atores ressaltam que a universidade oferece cursos de vários níveis e idiomas. “Há cursos de aperfeiçoamento linguístico. Tanto na língua inglesa quanto na língua alemã, na língua espanhola, na língua italiana a gente tem aulas. Temos as aulas de português como língua estrangeira, e há também o Inglês sem Fronteira” (Ator 2, 2024). Esse último é gratuito para os estudantes da instituição. O português para estrangeiros, por outro lado, é oferecido gratuitamente para os estudantes estrangeiros em mobilidade na instituição. Os demais cursos são





pagos.

A instituição também aplica provas de proficiência para mobilidade de estudantes, e chegou a oferecer certificações internacionais. “Tivemos durante o período do Ciências sem Fronteiras a aplicação das provas. A preparação dos nossos alunos para atingir as notas necessárias era excelente, porque grande parte dos nossos alunos faziam o curso dentro do [nome do programa omitido] para a preparação para os testes, né?” (Ator 2, 2024).

Apesar da oferta de cursos de idioma, os atores consideram baixa a proficiência dos estudantes da instituição, fator que contribui também para a baixa procura das disciplinas em línguas estrangeiras. “Os alunos, além do interesse em cursar disciplinas em outras línguas, têm que ter uma certa proficiência para poder entender, compreender e aprender, né? Os conteúdos apresentados em outros idiomas” (Ator 2, 2024).

Essa não seria, contudo, a única razão para a baixa procura e oferta dessas disciplinas. A falta de um corpo docente proficiente em outros idiomas é apontada por um dos atores como crucial. “Porque também há uma falta de professores que falam certos idiomas para que possam lecionar nestes idiomas, né? Então o professor precisa ter um bom conhecimento de língua espanhola ou de língua alemã, ou língua inglesa por exemplo (Ator 2, 2024). O ator afirma ainda que a instituição não possui esse tipo de profissional. Por outro lado, o Ator 1 alega fatores de organização que prejudicam essa oferta. “Porém, tem uma complexidade de horário, das aulas e tudo mais” (Ator 1, 2024).

O Ator 2 sugere a criação de programas que facilitem a aquisição de um segundo idioma, e um melhor aproveitamento das disciplinas cursadas nos currículos dos cursos. Muitas vezes o estudante deixa de frequentar ou buscar uma disciplina em língua estrangeira, porque essa seria adicional ao currículo. O ator acredita que, caso essa disciplina pudesse substituir outra do currículo, seja eletiva, optativa ou do próprio currículo, haveria mais interesse por parte dos estudantes. Programas conjuntos com outras instituições também poderiam despertar a atenção. “Fica muito isolado, hoje não tem uma articulação com outras universidades. Portanto, não há procura de disciplinas em outras línguas (Ator 2, 2024).

O Ator 2 também destaca que a comunicação precisa mudar, com maior investimento em marketing, e não apenas em propaganda. “Não despertamos e não motivamos o aluno para que de alguma forma, ele tenha esse tipo de vontade. Ou até mesmo necessidade de buscar novos horizontes, uma visão diferente de pesquisa, de ensino, de conhecer outras culturas, conhecer uma nova



Universidade (Ator 2, 2024).

No que diz respeito ao Eixo 2 - Estratégias de Internacionalização para docentes: intercâmbio e atração de professores internacionais, a Figura 3 apresenta os dados obtidos a partir das entrevistas com os atores.

Figura 3 - Mapa representativo dos códigos pertencentes às estratégias de internacionalização para docentes



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Com relação à porcentagem de docentes internacionais atuando na instituição, os atores evidenciam a presença de professores estrangeiros na condição de docentes efetivos. “Porém é uma porcentagem muito pequena, fica aí em torno de 1%, 2% (Ator 1, 2024). De acordo com o Ator 2, esses docentes não estão vinculados a programas de intercâmbio, e não há nenhum professor visitante na universidade. Ao todo, o percentual de docentes estrangeiros seria inferior a 1%. “Temos um professor marroquino, um professor cubano, um professor argentino e um professor austríaco” (Ator 2, 2024).

As dificuldades de receber outros professores estrangeiros residiriam, segundo o Ator 1, em questões legais. “Como nossa instituição é pública, não pode fazer contratação direta, a não ser com caráter de visitante, porém, essas contratações de visitantes normalmente são específicas de programas de pós-graduação” (Ator 1, 2024).

Sobre o recrutamento de professores estrangeiros, o Ator 1 reconhece não existir nenhuma estratégia a respeito, mas afirma que ocorrem visitas de professores que permanecem na instituição por um breve período. “Necessariamente para estágios, para apresentações, cursos de curta duração, sim, isso efetivamente ocorre” (Ator 1, 2024). O Ator 2 também desconhece políticas ou iniciativas institucionais de atração de docentes. “Hoje dentro da universidade, a captação de professores estrangeiros para virem ao Brasil é por projetos, ou intercâmbio docente ou mobilidade acadêmica



docente. Não há uma política específica para atração de professores estrangeiros” (Ator 2, 2024).

Ambos os atores reconhecem a importância de docentes estrangeiros, principalmente por causa das trocas culturais. “A vinda de professores estrangeiros é muito importante, pois vai trazer uma outra forma de estudar, uma outra forma de avaliar, uma outra forma de explicar o conteúdo” (Ator 2, 2024). Um docente proveniente de um contexto cultural diferente, ensinando em idioma estrangeiro, pode enriquecer a experiência dos estudantes, na visão do Ator 2: “isso também ajuda o nosso aluno a sair dessa zona de conforto” (Ator 2, 2024).

Por fim, ao que tange a vinda ou saída para intercâmbio docente, os atores apontam que existem convênios com alguns países, mas que essa prática não é sistemática. “Portanto ocasionalmente algum docente vai pra Suécia ou pra Alemanha” (Ator 2, 2024). O Ator 1 também saliente que a mobilidade docente não acontece de forma contínua. “O que ocorre é de os docentes irem para outros países para estagiar para fazer períodos de pesquisa, mas nenhuma ação específica (Ator 1, 2024).

No passado, contudo, havia uma mobilidade acadêmica mais bem organizada, com diferentes projetos e países. “Os nossos docentes iam para o exterior, ficavam lá um certo tempo lecionando e depois outros professores de lá vinham para cá, então havia essa troca muito constante e foi muito profícua no momento. Mas essa parceria não tem se efetivado mais, principalmente nesse período pós-pandêmico” (Ator 2, 2024).

Apesar disso, os atores reconhecem a importância e a contribuição desse intercâmbio. “Trazer um professor, trazer um pesquisador para a universidade é algo que promove esse intercâmbio cultural, essa troca de informações, essa troca de pesquisas, de conhecimento. É muito interessante (Ator 2, 2024).

O que se percebe dos dados obtidos, seja com relação aos estudantes que com os docentes, é uma maior ênfase aos processos de mobilidade e aos benefícios de se ter no campus estudantes e docentes estrangeiros. Apesar disso, os números de mobilidade apresentados pelos atores são baixos, contemplando um percentual muito reduzido de estudantes e professores.

Ao que parece, alguns mitos ou equívocos da internacionalização já apontados por Knight (2011) e De Wit (2011) ainda perduram. Dentre os mitos e equívocos apontados por esses autores, está a ideia de que uma maior quantidade de estudantes estrangeiros irá gerar necessariamente um currículo e uma cultura institucional mais internacionalizados; que promover disciplinas em língua





inglesa por si só seria um sinônimo de internacionalização; que a quantidade de acordos internacionais determina o grau de internacionalização de uma universidade; que realizar mobilidade necessariamente promove a aquisição de competências interculturais e internacionais, entre outras.

É consenso que mobilidade internacional, acordos internacionais, pesquisa em rede internacional, e cursos ou disciplinas em idioma estrangeiro são elementos constituintes do processo de internacionalização. Contudo, também está claro que a mobilidade, na maioria dos casos, é restrita a poucos estudantes e docentes. Consequentemente, a maioria dos membros da comunidade acadêmica acaba permanecendo alheia aos movimentos de mobilidade e termina por passar anos na universidade sem experimentar a internacionalização. Neste sentido, tendo em vista que a internacionalização é um processo que precisa abranger toda a comunidade acadêmica (De Wit *et al.*, 2015), como as instituições de ensino podem tornar a internacionalização, por assim dizer, abrangente?

A Internacionalização em Casa (IaH), também chamada de Internacionalização no Campus, é vista como “a integração intencional de dimensões internacionais e interculturais ao currículo formal e informal para todos os estudantes em ambientes de aprendizagem domésticos” (Beelen; Jones, 2015, p. 69). Esse tipo de internacionalização visa justamente responder a uma importante questão: o que as instituições de ensino estão fazendo com os estudantes que não estão sendo expostos a ambientes de aprendizagem interculturais e a experiências internacionais? (Teekens, 2013).

Essa é uma preocupação que deveria estar nas políticas institucionais de todas as universidades. Afinal, em um mundo no qual as questões internacionais interferem diretamente na vida das pessoas em seus países de residência, o desenvolvimento de competências interculturais e o conhecimento das questões internacionais são fundamentais. Nesse sentido, a IaH se configura como um conjunto de instrumentos e atividades que visa desenvolver essas competências em todos os estudantes (Beelen; Leask, 2011).

A IaH não requer a presença de estudantes ou docentes internacionais, ainda que isso possa ser benéfico, embora não exista uma garantia disso. Estudos demonstram que, muitas vezes, os estudantes estrangeiros não se integram à comunidade local de estudantes, mas acabam frequentemente se relacionando apenas com outros estudantes estrangeiros, sem se exporem à cultura local e sem exporem os colegas ao processo de trocas culturais (Harrison; Peacock, 2010). Há também casos de xenofobia, discriminação e propagação de discurso de ódio em contextos universitários





contra estudantes estrangeiros (Barcellos, 2022; Moreira; Silva, 2017).

Outro aspecto importante da IaH é que a língua de instrução é irrelevante. Muito embora a aprendizagem de outros idiomas seja importante para ampliar horizontes e facilitar contatos, é possível promover estratégias de internacionalização na língua amplamente utilizada por todos os estudantes (Beelen; Jones, 2015).

A IaH pode ser desenvolvida em atividades acadêmicas e não acadêmicas. No campo do ensino, existem diversas estratégias que podem ser aplicadas, com ou sem o envolvimento de instituições parceiras em outros países, por meio do uso da tecnologia. É o caso da Mobilidade Virtual e do Intercâmbio Virtual, por exemplo. Enquanto o primeiro conceito está relacionado à participação em cursos, aulas ou outras atividades promovidas de forma on-line por instituições de ensino, o segundo se refere a um conjunto de abordagens utilizadas em projetos de intercâmbio cultural on-line (O'Dowd, 2018).

Embora os termos tenham certa semelhança, na Mobilidade Virtual o estudante participa de uma aula ministrada em outra instituição, com estudantes da instituição que ministra a disciplina e eventualmente também com estudantes de outras instituições. No Intercâmbio Virtual, por outro lado, há o desenvolvimento de algum projeto de colaboração entre as partes. Uma das abordagens que tem sido largamente difundida no âmbito do intercâmbio virtual é o *Collaborative Online International Learning* (COIL). No COIL, professores de diferentes instituições colaboram dentro de suas disciplinas para o desenvolvimento de um projeto intercultural que envolva todos os estudantes desses professores, mas modalidades síncrona e assíncrona (Rubin, 2016). Assim, em cada componente curricular, de forma assíncrona, estudantes e professores desenvolvem parte do projeto, que depois é discutido e apresentado durante as aulas síncronas, em que participam todos os estudantes e professores envolvidos no projeto, de todos os países envolvidos.

Embora ambas as estratégias sejam válidas para a promoção da internacionalização de forma a atingir um número maior de estudantes, graças às tecnologias de informação e comunicação, é importante frisar que se torna necessária uma estrutura planejada para executá-las, seja para a oferta de disciplinas, que para os projetos COIL. Ademais, o acesso à Mobilidade Virtual normalmente é oferecido a instituições parceiras, o que exige acordos de cooperação entre instituições, enquanto o Intercâmbio Virtual pressupõe o relacionamento e a colaboração entre docentes de diferentes instituições e países, o que pode não ser simples. Encontrar um parceiro para desenvolver um projeto





COIL é um desafio, ainda que existam redes internacionais que busquem facilitar o encontro virtual das partes.

Por outro lado, o professor pode, de forma independente e autônoma, dentro dos componentes curriculares que ministra, promover ações de internacionalização, sem depender de outras instituições. A inclusão de uma perspectiva internacional e intercultural nas disciplinas deve ser incentivada pelas instituições de ensino. O professor, em seu planejamento, pode incluir nos seus planos de ensino conteúdos, objetivos, estratégias, atividades de avaliação e materiais de referência que abordem essas perspectivas. Pode-se pensar em incluir textos, livros, vídeos, filmes e materiais produzidos em outros países e culturas que ajudem a pensar o componente curricular de um ponto de vista intercultural, sempre com o cuidado de promover uma ampla e variada fonte de culturas e recursos, não apenas de certas partes do mundo, mas de diferentes continentes.

Cada disciplina pode se perguntar como determinados aspectos são pensados e executados na China, na Bolívia, na Croácia, no México e em Vanuatu, por exemplo. Seja o sistema de saúde, as leis sobre um determinado fenômeno social, o comportamento nos negócios, a comunicação ou a construção de pontes e edifícios, sempre é possível observar um novo ponto de vista. O docente pode pensar em atividades como a leitura de notícias de outros países, a realização de simulações nas quais os estudantes precisam pesquisar e conhecer contextos internacionais e até mesmo propor dramatizações baseadas em pesquisa sobre as relações culturais. Desta forma, poderá explorar todo o potencial que a diversidade cultural e a interculturalidade podem fornecer, promovendo trocas culturais e contribuindo fortemente para a formação não apenas de profissionais, mas de cidadãos globais.

Nas palavras do Ator 2, “programas, ações e projetos específicos da secretaria de relações internacionais, que levem em conta essa diversidade cultural e linguística dentro da universidade são muito importantes. Se a universidade quer ter um programa forte de internacionalização ela precisa levar essas questões mais a fundo” (Ator 2, 2024). Ou seja, é necessário ir além dos acordos de cooperação e programas de mobilidade. É fundamental pensar na interculturalidade e na promoção de estratégias de internacionalização do ensino.

5 CONSIDERAÇÕES





Esta pesquisa teve por objetivo mapear estratégias dos processos de internacionalização em uma universidade pública do sul do Brasil, para compreender como a internacionalização está sendo desenvolvida e implementada nesta instituição. Da análise dos dados obtidos por meio das entrevistas com os atores, constatou-se que existem investimentos e esforços em prol da mobilidade de estudantes e docentes, bem como da oferta de disciplinas em língua estrangeira, cursos de idiomas e programas institucionais. Contudo, os dados revelam que os resultados dessas iniciativas são limitados e restritos a poucos estudantes e professores.

Também se observou que há, no discurso, uma preocupação com as questões interculturais e internacionais que ainda precisam se refletir em ações e estratégias que possam atingir toda a comunidade acadêmica. A Internacionalização em Casa (IaH) apresenta-se, desta forma, como uma possibilidade, seja em colaboração com outras instituições para a realização de mobilidade e intercâmbio virtuais, bem como de forma autônoma pelos docentes, em seus componentes curriculares, com a inclusão de conteúdos, objetivos de aprendizagem, estratégias, instrumentos avaliativos e materiais de referência com perspectivas interculturais e internacionais.

Uma limitação desse estudo foi explorar apenas atores ligados à área internacional da universidade, sem pesquisar os membros do corpo docente que estejam, porventura, desenvolvendo estratégias de internacionalização em seus componentes curriculares. Um novo estudo abordando as experiências docentes em sala de aula poderia contribuir para entender de que forma os acordos interinstitucionais, os projetos de pesquisa e os programas de mobilidade podem ter suas experiências refletidas na prática docente, beneficiando assim um maior número de membros da comunidade acadêmica.

A pesquisa também não levou em consideração aspectos como a localização da universidade, nem sua posição em rankings internacionais, fatores que podem influenciar na escolha da instituição como destino para mobilidades, mas também para o estabelecimento de parcerias de cooperação para mobilidade e intercâmbio virtuais. Uma abordagem que levasse em consideração esses fatores poderia contribuir para que outras instituições semelhantes se apropriassem dos resultados para o planejamento de estratégias de internacionalização adequadas à realidade local.

REFERÊNCIAS





ALMEIDA, J.; ROBSON, S.; MOROSINI, M. C.; BARANZELI, C. **Understanding internationalization at home: Perspectives from the Global North and South.** *European Educational Research Journal*, v. 18, n. 2, p. 200-217, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1474904118807537>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BARCELLOS, M. A. M. **Crimes, incidentes e discursos de ódio em campi universitários portugueses: extremismo, racismo e xenofobia.** 2022. Dissertação (Mestrado em Crime, Diferença e Desigualdade) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEELEN, J., LEASK, B. **Internationalization at home on the move.** Berlin: Dr. Josef Raabe Verlag, 2011.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining Internationalization at Home. In CURAJ, A; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (Eds.), **The European Higher Education Area.** Cham: Springer, 2015, p. 59-72.

CIPRIANI, A.; WATANABE, M.; HERING, B; HEINZLE, M. R. S. Lugar da internacionalização no Plano de Desenvolvimento Institucional de uma universidade pública no sul do Brasil. **RELAPAE**, n. 19, p. 60-73, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9379985>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 98, p. 44, 24 mai. 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 23 jul. 2024.

CUSATI, I. C.; VIANNA, L. J.; SANTOS, P. C. M. de A.; ANGELO, R. di C. de O.; AVELAR, A. C. Universidades: surgimento, nacionalização e indicadores de internacionalização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 3-19, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i1.13354. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13354>. Acesso em: 28 ago. 2024.

DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. **International Higher Education**, n. 64, p. 6-7, 2011. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8556>. Acesso em: 25 ago. 2024.

DE WIT, H. Reconsidering the concept of internationalization. **International Higher Education**, n. 70, p. 6-7, 2013. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8703>. Acesso em: 25 ago. 2024.

DE WIT, H. **Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education.** Centre for Applied Research on Economics & Management, School of Economics and Management of the





Hogeschool van Amsterdam. Amsterdam, 2011. Disponível em: <https://www.eurashe.eu/wp-content/uploads/2022/02/wg4-r-internationalization-trends-issues-and-challenges-hans-de-wit.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.

DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. **The internationalisation of higher education**. Brussels: European Parliament, Committee on Culture and Education, 2015.

FREIRE, I. P.; MACEDO, S. M. F. A investigação qualitativa em Educação—aspectos epistemológicos e éticos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 10, n. 24, p. 276-296, 2022. DOI: 10.33361/RPQ.2022.v.10.n.24.400. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/400>. Acesso em: 22 jul. 2024.

GACEL-ÁVILA, J. Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. In P. H. Guajardo (Coord.). **Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe – Córdoba**, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372633.locale=en>. Acesso em: 20 jul. 2024.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**: coleção pesquisa qualitativa. Bookman Editora, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARRISON, N.; PEACOCK, N. Cultural distance, mindfulness and passive xenophobia: using Integrated Threat Theory to explore home higher education students' perspectives on 'internationalisation at home'. **British Educational Research Journal**, v. 36, n. 6, p. 877-902, 2010. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1080/01411920903191047>. Acesso em: 18 ago. 2024.

JARZABKOWSKI, P.; WOLF, C. An activity theory approach to strategy as practice. In: GOLSORKHI, D. et al. (Ed.). **Cambridge Handbook of Strategy as Practice**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. Cap. 9. p. 165-180.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**. Thousand Oaks, CA, v. 8, p. 5-31, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225084130_Internationalization_Remodeled_Definition_Approaches_and_Rationales. Acesso em: 24 jul. 2024.

KNIGHT, J. Five Myths about Internationalization. **International Higher Education**, n. 62, p. 14-15, 2011. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8532>. Acesso em: 22 ago. 2024.

KNIGHT, J. International universities: misunderstandings and emerging models? **Journal of Studies in International Education**, v. 19, n. 2, p. 1-15, 2015. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315315572899>. Acesso em: 25 jul. 2024.

KUCKARTZ, U; RÄDIKER, S. **Analyzing qualitative data with MAXQDA**. Cham: Springer



International Publishing, 2019.

LEASK, B. Internationalising the curriculum in the disciplines: imagining new possibilities. **Journal of Studies in International Education**, v. 17, n. 2, p. 103-118, 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315312475090?journalCode=jsia>. Acesso em: 21 jul. 2024.

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

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010, p. 261-297.

MOREIRA, H. V.; SILVA, H. P. O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), a experiência da Casa Brasil-África e a internacionalização na Universidade Federal do Pará. In: FREIRE, J. C. S.; VARELA, B. L.; PACHECO, J. A.; GALVÃO-BAPTISTA, M. (org.). **Educação Superior, Desenvolvimento e Cooperação Sul-Sul**. Belém: UFPA, 2017, p. 249-272.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: Conceitos e práticas. **Educar em Revista**, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/k4qqgRK75hvVtq4Kn6QLSJy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2024.

MOROSINI, M. C. Internacionalização da educação superior no Brasil e desafios no contexto do sul global. **Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)**, v. 33, n. 1, p. 361-383, 2021. Disponível em: <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v33i1-13>. Acesso em: 26 jul. 2024.

MOROSINI, M. C.; WOICOLESKO V. G.; MARCELINO, J. M.; HATSEK, D. J. R. Internationalization strategies of Brazilian universities participating in the Capes PrInt Program. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 31, 2023. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7886>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, p. 731-747, 2011. Disponível em: <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/874/871>. Acesso em: 19 jul. 2024.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, n. 1, p. 1-23, 2018. Research-publishing.net. DOI: 10.14705/rpnet.2018.jve.1. Disponível em: <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35567>. Acesso em: 24 ago. 2024.

RUBIN, J. The collaborative online international learning network: Online intercultural exchange in the State University of New York Network of Universities. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. **Online intercultural exchange**. New York: Routledge, 2016, p. 277-284.



STALLIVIERI, L. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do Cogeime**, n. 50, p. 15-36, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319020412_Compreendendo_a_internacionalizacao_da_educacao_superior. Acesso em 23 jul. 2024.

STALLIVIERI, L. Internacionalização da Educação Superior em contextos (des) favoráveis. **Topos**, v. 13, p. 21-44, 2020. Disponível em: https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_topos/article/view/757/506. Acesso em: 15 jul. 2024.

TEEKENS, H. Internationalization at home: Crossing other borders. **University World News**, v. 276, 15 jun. 2013. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20130613084529186>. Acesso em: 30 ago. 2024.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: Unesco, 2016. Disponível em: https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_topos/article/view/757/506. Acesso em: 27 ago. 2024.

UNESCO. **Moving minds**: Opportunities and challenges for virtual student mobility in a post-pandemic world. Caracas: Iesalc; Paris: Unesco, 2022. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380988?posInSet=1&queryId=1e6194f7-008f-47ae-ba8e-d4e641051397>. Acesso em: 27 ago. 2024.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

