



INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR: CONEXÕES NECESSÁRIAS

ORGANIZADORAS:
MARILIA COSTA MOROSINI
VANESSA GABRIELLE WOICOLESKO
JOCELIA MARTINS MARCELINO

Internacionalização na Educação Básica e Superior: conexões necessárias



Pedro & João
editores

**Marília Costa Morosini
Vanessa Gabrielle Woicolesco
Jocelia Martins Marcelino
(Organizadoras)**

**Internacionalização na
Educação Básica e Superior:
conexões necessárias**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Marília Costa Morosini; Vanessa Gabrielle Woicolesco; Jocelia Martins Marcelino [Orgs.]

Internacionalização na Educação Básica e Superior: conexões necessárias.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 281p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1270-8 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526512708

1. Internacionalização. 2. Educação Básica. 3. Ensino Superior. 4. Currículo e interculturalidade. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Prefácio

É com grande satisfação que apresentamos o livro "Internacionalização na Educação Básica e Superior: Conexões Necessárias". Este trabalho representa um esforço coletivo para explorar e compreender os desafios, as oportunidades e as estratégias relacionadas à internacionalização da educação, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior.

A internacionalização da educação é um fenômeno complexo e multifacetado, que envolve a integração de perspectivas globais nos contextos locais de ensino e aprendizagem. Este conceito vai além da simples mobilidade de estudantes e professores entre fronteiras nacionais, englobando uma ampla gama de atividades e iniciativas, tais como programas de intercâmbio, parcerias internacionais, adoção de currículos globalizados, ensino de línguas estrangeiras, pesquisa colaborativa, redes de cooperação, ações pedagógicas online, dentre outros.

Na Educação Básica, a internacionalização assume um papel crucial na formação de estudantes para viver e atuar em uma sociedade globalizada e interconectada. Isso inclui o desenvolvimento de competências interculturais, a promoção da consciência global e o estímulo ao pensamento crítico em relação a questões globais. Além disso, a internacionalização pode enriquecer o currículo escolar, oferecendo aos alunos oportunidades de explorar diferentes culturas, idiomas e perspectivas.

Já na educação superior, a internacionalização desempenha um papel fundamental na promoção da excelência acadêmica, da inovação e da colaboração científica em escala global. Ela contribui para a formação de profissionais capacitados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho global, além de fomentar a produção de conhecimento relevante e impactante em diversas áreas do saber. A partir de ações de internacionalização, a educação

superior se fortalece como vetor de desenvolvimento da sociedade, gerando impacto e valor.

Ao longo dos capítulos, os autores abordam uma variedade de artigos organizados a partir dos seguintes eixos: Internacionalização da Educação Básica; Internacionalização do Currículo e Interculturalidade; Internacionalização da Educação Superior na América Latina e Internacionalização Virtual.

Esperamos que este livro inspire novas pesquisas, práticas inovadoras e políticas educacionais mais inclusivas e orientadas para o futuro. Que ele possa contribuir para a construção de uma comunidade global de aprendizagem que valorize a diversidade, o diálogo intercultural e a cooperação internacional como pilares fundamentais da educação do século XXI.

Manuir José Mentges
Vice-reitor da PUCRS

Apresentação

Esta obra é resultado das reflexões aprofundadas desenvolvidas durante o segundo semestre de 2022 na disciplina Internacionalização na Educação Básica e Superior, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Marília Costa Morosini, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

A disciplina objetivava apresentar o campo científico da internacionalização na educação; os estágios do desenvolvimento da internacionalização no mundo e em especial no Brasil; as diferentes perspectivas de internacionalização (compreensiva/integral; internacionalização em casa; internacionalização do currículo; internacionalização virtual; mobilidade); debater a conceituação pedagógica, institucional e as políticas públicas para a Internacionalização na Educação; e discutir as perspectivas teórico-práticas de internacionalização na educação.

Como uma das estratégias de ampliar a atuação em rede do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, a disciplina agregou alunos especiais vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFMS), os quais participaram por meio de um convênio entre ambas as instituições. Contou também com a valorosa contribuição de professores e pesquisadores da temática em cenário nacional e internacional. Colaboraram com as discussões teóricas realizadas as professoras Fabiane Clemente (UFMS), Patricia Viera Duarte (Universidad de la República – Uruguai), Vera Felicetti (Universidade Católica de Pernambuco) e Muge Satar (Newcastle University – Reino Unido).

Este livro contempla as produções dos estudantes que participaram da disciplina com seus respectivos orientadores, uma iniciativa para fomentar a produção acadêmica e intelectual dos

pós-graduandos em Educação. Considerando as redes de pesquisa envolvidas com a temática da internacionalização nos territórios da Educação Básica e Educação Superior, outros colaboradores foram convidados, escolhidos por seu envolvimento teórico e empírico com o campo da Internacionalização na Educação.

A Internacionalização da Educação e suas finalidades têm se alterado ao longo do tempo. Há uma mudança no *ethos* da internacionalização e as instituições educacionais têm buscado desenvolver ações que abarquem toda a comunidade. Esta perspectiva está alinhada a atual agenda da Internacionalização, a qual requer uma perspectiva abrangente (HUDZIK, 2015; MCMANUS; NOBRE, 2017) e sustentável (DE WIT, 2017; WOICOLESCO; CASSOL-SILVA; MOROSINI, 2022). Neste contexto, as instituições educacionais se tornam responsivas aos desafios da sociedade do conhecimento e a Internacionalização se “constitui como uma resposta proativa do mundo acadêmico frente a dinâmica global, que favorece uma práxis educativa estratégica, projetada para o mundo e coerente com as demandas e necessidades locais para o desenvolvimento sustentável” (GACEL-ÁVILA, 2018, p. 61).

Com base nas assertivas postas o presente livro reúne textos de alunos e de autores convidados¹, agrupados em quatro eixos. A Parte I, denominada Internacionalização na Educação Básica, reúne textos que discutem a formação para a Cidadania Global na educação básica e a influência dos organismos internacionais na constituição de normas e marcos regulatórios na formação deste cidadão. Trazem, também, considerações sobre as ações desenvolvidas no “Projeto Brincar e Infância na Fronteira”, desenvolvido pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

A Parte II, denominada Internacionalização do Currículo e Interculturalidade, congrega textos que discutem o papel do

¹ O conteúdo, rigor ortográfico e gramatical dos textos que compõem esta obra é responsabilidade dos respectivos autores.

professor na Internacionalização do Currículo, e debatem os pilares fundamentais para a Internacionalização do Currículo, como a interculturalidade, plurilinguismo e intercâmbio de experiências. Trazem, ainda, as perspectivas da internacionalização e interculturalidade no contexto brasileiro, sob a perspectiva de Internacionalização em Casa e a Internacionalização do Currículo.

A Parte III, denominada Internacionalização da Educação Superior na América Latina, reúne textos que trazem a discussão a respeito da internacionalização na América Latina sob a perspectiva decolonial. Apresentam uma perspectiva do conceito de universalidade e da interculturalidade na internacionalização da educação superior na América Latina. Também discutem a estruturação da internacionalização em instituições de países ibero-americanos.

A Parte IV, denominada Internacionalização Virtual, apresenta textos que debatem sobre a formação online de pesquisadores sob a perspectiva da interculturalidade e a aprendizagem colaborativa mediada pelo uso das tecnologias na Internacionalização em Casa.

Espera-se que esta obra possa suscitar novas discussões que contribuam para o desenvolvimento da Internacionalização da Educação Básica e Superior no Brasil e região.

Marília Costa Morosini
Vanessa Gabrielle Woicolesco
Jocelia Martins Marcelino

Referências

- ALMEIDA, M.E.B.; MORAN, J.E. (orgs.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000701.pdf>.
- DE WIT, H. Misconceptions about (the end of) internationalization, challenges and opportunities for the future. **Revista Educación Superior y Sociedad**, v. 21, n. 21, p. 65-78, 2017. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/27>.
- 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 (Resúmenes ejecutivos)** (pp. 45-85). IESALC.
- HUDZIK, J. K. **Comprehensive internationalization: institutional pathways to success**. Routledge, 2015.
- MCMANUS, C.; NOBRE, C. A. Brazilian Scientific Mobility Program - Science without Borders* - Preliminary Results and Perspectives. **Anais da Academia Brasileira de Ciências**, 89(1), 2017. pp. 773–786. <https://doi.org/10.1590/0001-3765201720160829>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aabc/a/WGBZjY4Bxgb9Px693qcfYd/?lang=en#>.
- WOICOLESCO, V. G.; CASSOL-SILVA, 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. <https://doi.org/10.1177/10283153221076898>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/10283153221076898>.

Sumário

PARTE I – INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

- Internacionalização da Educação Básica e Cidadania Global** - Vera Lucia Felicetti, Célia de Fátima Rosa da Veiga e Renato de Oliveira Brito 15
- Internacionalização da Educação Básica: a formação do cidadão global a partir dos marcos regulatórios nacionais e dos organismos internacionais** - David Jorge Rodrigues Hatsek, Gabriela Paim Rosso e Fabiane Köhler 35
- Brincar e Infância na Fronteira: projeto intercultural e interdisciplinar na tríplice fronteira** - Juliana Fatima Serraglio Pasini, Karina Nazario Moschkowich e Jorgelina Tallei 65

PARTE II – INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO E INTERCULTURALIDADE

- Internacionalização do Currículo: pilares fundamentais para a excelência curricular** - Jacinta Lúcia Rizzi Marcom, Luciane Stallivieri e Ana Paula Teixeira Porto 91
- Internacionalização do Currículo nos Contextos Emergentes: o professor em foco** - Vanessa Gabrielle Woicolesco, Jocélia Martins Marcelino, Letícia Britz e Marília Costa Morosini 119

Internacionalização na Educação: diálogos e reflexões para a interculturalidade - Cádía Carolina Morosetti Ferreira, Juliana Vaz Paiva e Rosane Carneiro Sarturi 143

PARTE III – INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA

Internacionalização da Educação Superior: estado do conhecimento na base latinoamericana do Scielo - Egeslaine de Nez, Franciane Maria Araldi e Diana Erika Cruz Jiménez 161

A Internacionalização da Educação Superior em Universidades Latino-Americanas e Ibéricas: o desenvolvimento de um processo - Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira 187

Internacionalização da Educação Superior na América Latina: um giro decolonial a partir da modalidade de/em casa - Antônio Carlos Mazzetti, Marlize Rubin-Oliveira e Giovanna Pezarico 205

PARTE IV – INTERNACIONALIZAÇÃO VIRTUAL

Develar Nuevas Relaciones de Interculturalidad en la Formación Online de Investigadores Educativos: el caso de una Universidad en México - Liliana Lira López, Ruth C. Perales Ponce e Alejandro Uribe López 229

Aprendizagem Colaborativa Mediada pelo Uso da Tecnologia e (na) Internacionalização em Casa - Renata de Rezende Lovera Tomasi 253

Sobre as autoras e os autores 269

PARTE I
INTERNACIONALIZAÇÃO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Internacionalização da Educação Básica e Cidadania Global

Vera Lucia Felicetti
Célia de Fátima Rosa da Veiga
Renato de Oliveira Brito

Considerações iniciais

O desenvolvimento de uma nação está diretamente relacionado à educação nela oferecida, seja a Educação Básica, que é o suporte para os estudos subsequentes, aquela que prepara os profissionais a atuarem em determinada área, ou, ainda, aquela que se ocupa do avanço da ciência e do desenvolvimento científico e tecnológico. O que seria, porém, esse desenvolvimento científico? Esse avanço da ciência? Tais questionamentos são complexos e colocam em cena o porquê e como fazer ciências, seus atores e a forma como os resultados dessa ciência são publicizados e, acima de tudo, como eles se tornam um bem capaz de mudar realidades, um bem utilizável e agregador ao avanço na e da sociedade como um bem público, um bem capaz de transpor fronteiras, tornando os povos, as pessoas, mais próximas, possibilitando, pelo menos assim o deveria, o entendimento de que todas as ações e comportamentos experienciados geram outros, transformando o modo de viver; ciência como forma de respeitar o outro e com ele saber viver e aprender; ciência como maneira de ensinar e aprender; ciência como sinônimo de bem viver em sociedade, que permite conhecer a realidade própria e de outrem, pois é a isso que a produção científica vem: tornar-se algo agregador à sociedade, algo contributivo à educação para o exercício da cidadania global.

Nesta direção, um olhar crítico e reflexivo acerca da produção científica, em todas as áreas do conhecimento, faz-se necessário.

Isso justifica-se pelo fato de que muito se tem apresentado e/ou publicado no campo científico (IF/USP, 2018) e, muitas vezes, a qualidade de tais produções, de tais “conhecimentos”, é duvidosa, remetendo-se a uma reprodução ou reescrita do já pesquisado, sem mostrar e acrescentar o novo ao já realizado. Para que os estudos e pesquisas avancem é importante conhecer o campo de determinada temática e o que dela vem sendo pesquisado de modo a poder avançar, pois este é o objetivo de qualquer trabalho científico. Assim, a pesquisa e todos os seus passos precisam ter, no âmago central de seu objeto de estudo, o que se tem produzido acerca dele, de modo a avançar ao novo ou a consolidar o já existente. Avaliar o já produzido cientificamente mostra um panorama do que já foi feito e permite identificar e prospectar os caminhos a serem tomados à pesquisa; aspectos esses possibilitados pelo Estado de Conhecimento.

Estado de Conhecimento é definido por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 21) como a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” Com esse objetivo, este capítulo ocupa-se de um Estado de Conhecimento que versa sobre o que vem sendo pesquisado ou produzido na Educação Básica no que diz respeito à sua internacionalização e à relação com a formação para a cidadania global.

Internacionalização e educação são dois conceitos que caminham juntos, seja direta ou indiretamente, e isso não poderia ser diferente diante de um mundo interconectado, o que o torna cada vez mais globalizado. Diretamente, eles manifestam-se em aspectos que têm a intencionalidade da internacionalização, oportunizando o desenvolvimento da fluência de uma segunda língua, de mudanças e acréscimos na nomenclatura curricular e no intercâmbio de professores e estudantes entre países, dentre outros aspectos que norteiam a globalização. Indiretamente, quando a escola desenvolve ações decorrentes das necessidades que

emergem em seu território, tais como aquelas que abordam diferentes línguas de modo a estabelecer a comunicação entre os alunos, em destaque aos que não têm o português como língua materna, tornando o espaço escolar naturalmente bilingue e, muitas vezes, plurilíngue. Tais ações fazem a interculturalidade acontecer naturalmente no contexto escolar, sem que seus atores se deem conta da internacionalização que ali ocorre, posto que as ações são desenvolvidas de modo a integrar as diferentes etnias e costumes que passam a permear as escolas, principalmente as públicas, em decorrência dos movimentos migratórios entre outras dinâmicas da facilidade de ir e vir entre os países.

Com base no Estado de Conhecimento e objetivando identificar o que vem sendo pesquisado sobre a Internacionalização na Educação Básica, foi realizada, em 2022, uma busca com a palavra-chave Internacionalização na Educação Básica em quatro bases de dados que resultaram nas seguintes produções: cinco teses e três dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), duas dissertações do banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), três artigos da *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO) e dezessete títulos do *Google Scholar*, totalizando trinta trabalhos no contexto brasileiro. Das teses encontradas, uma se repete, pois consta no banco da BDTD e no *Google Scholar*, o mesmo ocorrendo com uma dissertação e com três artigos. Excluindo as repetições, foram analisados, na íntegra e com base na Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2011), vinte e cinco trabalhos.

O que apresenta o Estado de Conhecimento

A análise realizada acerca das teses e dissertações mostra que cinco pesquisas foram desenvolvidas na Região Sudeste, três na Nordeste e duas na Região Sul. A primeira pesquisa, envolvendo a temática da Internacionalização na Educação Básica, foi defendida em 2014, e as demais posterior a essa data, o que mostra o quanto a temática é recente e o quanto ainda pode ser pesquisada. Em

relação aos artigos e capítulos de livros, as primeiras publicações foram em 2009, seguindo em 2013, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022. Dos treze artigos encontrados, destaca-se que seis são do mesmo autor e as revistas de publicação são diferentes.

Do Estado de Conhecimento, no âmbito da análise realizada, emergiram três categorias: 1) Internacionalização do Currículo e o ensino da língua inglesa; 2) Experiências e estratégias de internacionalização; 3) Formação e profissionalização docente (programas e parcerias).

Internacionalização do Currículo e o ensino da língua inglesa

A opção por tratar da Internacionalização do Currículo e o ensino da língua inglesa em uma só categoria, se dá pelo fato de o inglês ser componente curricular obrigatório no currículo a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) e também por ser tratado como língua franca na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou, como postulam alguns autores, inglês como língua global para o desenvolvimento de competência global.

A língua inglesa foi tomada como ponto central nas atividades de internacionalização desenvolvidas por Perina (2017). Para o desenvolvimento de competência global, a autora abordou o processo de ensino da língua inglesa de modo que a aprendizagem de seus alunos atendesse à perspectiva do domínio e fluência da língua sem perder a cultura local. Uma das atividades desenvolvidas constituiu-se na troca de receitas entre os estudantes brasileiros e um convidado americano que participou *on-line*. As receitas foram realizadas e apresentadas em língua inglesa pelas equipes em vídeo, de modo a fazer conhecer diferentes pratos da culinária brasileira ao convidado. A dinâmica de traduzir as receitas e o modo de prepará-las levou os alunos a buscarem palavras em inglês que conseguissem refletir o significado e contextos da realidade brasileira, desenvolvendo a habilidade comunicativa e fazendo-se entender experienciando um inglês

aplicável, um inglês contextualizado, mostrando a aquisição e domínio da língua inglesa.

Ainda com relação à aquisição e domínio de outra língua, Aguiar (2009) sinaliza, em suas pesquisas voltadas às estratégias de internacionalização operadas por escolas brasileiras da rede privada de Educação Básica, que há um investimento muito alto por parte dos pais nessa aquisição e domínio. Mostra o autor que os pais também investem em experiências efetivas de seus filhos no estrangeiro como forma de mais bem prepará-los para o futuro; experiências essas mais difíceis para alunos da rede pública brasileira.

O distanciamento entre o experienciado na rede pública e na privada também tem sido estudado por alguns autores; entre eles tem-se as pesquisas de Giovine e Mataluna (2022), que descrevem o processo de formação das elites comparativamente entre Córdoba e Brasília. Os autores fazem referência à incidência da formação bilíngue e da internacionalização na Educação Básica ocorrendo em classes consideradas de elite, distanciando ainda mais a formação proporcionada nas escolas públicas daquela oferecida em escolas privadas.

Observa-se que o ensino e a aprendizagem da língua inglesa necessitam ser efetivos tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, posto que esse idioma é constituído como instrumento de comunicação entre nações, como defende Brito (2017). O pesquisador em questão relaciona o jogo discursivo produzido em sua própria prática de ensino-aprendizagem de língua inglesa sob o viés do letramento crítico, envolvendo alunos do 8º ano de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro. Brito (2017) percebeu maior motivação e comprometimento dos alunos às atividades propostas, as quais foram pautadas nos saberes e vivências trazidas pelos próprios alunos, mostrando que o ensino de uma língua estrangeira necessita estar contextualizado e interconectado à sua realidade, de modo a fazer sentido para ele, de forma que a aprendizagem, de fato, aconteça.

As motivações que movem para a Internacionalização na Educação Básica, segundo Servilha (2014), estão diretamente relacionadas a elementos político-institucionais e sociológicos, em um contexto de globalização e de novas estratégias de atuação internacional de atores nacionais e subnacionais, tendo como principal instrumento para essa atuação o ensino de línguas estrangeiras modernas. Servilha (2014) destaca que o processo de globalização, o processo de integração regional, as novas estratégias de ação dos Estados por meio da diplomacia pública e da paradiplomacia, a retomada da importância do ensino de línguas estrangeiras e os novos métodos de escolarização das famílias, são aspectos que favoreceram a criação de um ambiente e as condições necessárias para que o tema da Internacionalização na Educação Básica entrasse na agenda e no campo das políticas públicas do Estado de São Paulo.

Com relação a políticas públicas e reformas instituídas em sistemas educativos, Jason Beech (2009) analisa sistemas latino-americanos da década de 90, do século 20, com destaque para os da Argentina, Chile e Brasil. Identifica o autor que as formas institucionais nos sistemas educativos de cada governo têm um forte impacto nos efeitos que as influências globais produzem em cada país. Tais influências variam e se adaptam aos modelos ou políticas já existentes, e o ensino de uma língua estrangeira também sofre tais influências.

No que diz respeito à obrigatoriedade da oferta do inglês no currículo do Ensino Fundamental a partir do 6º ano, Fonseca (2018) analisou a institucionalização e a situação atual no currículo da Educação Básica, tratando das políticas educacionais relacionadas ao ensino das línguas. O autor supracitado trouxe aportes sobre o papel das línguas estrangeiras na formação e na internacionalização da educação, e aponta o inglês como língua franca global, defendendo a necessidade de subsidiar ações que possibilitam a criação de políticas linguísticas articuladas. Desse modo, para o pesquisador é importante a continuidade e a prática do ensino

efetivo de outras línguas, a fim de que o ensino massivo do inglês dê lugar à construção de currículos plurilíngues.

Alves (2022) também aborda a Internacionalização do Currículo sob a perspectiva de professores de Ciências da Natureza dos Estados do Ceará e Sergipe. As reflexões desse estudo identificam a urgência de revisão da grade curricular dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, associada a isso a necessidade de ampliação de recursos direcionados à mobilidade acadêmica e à Internacionalização em Casa, aspectos estes que, segundo Alves (2022), possibilitam parcerias, desencadeiam projetos interinstitucionais e promovem a cidadania global e a interculturalidade entre os alunos desses cursos de licenciatura que já atuam e aos que atuarão como professores na Educação Básica.

Juares da Silva Thiesen (2017, 2018, 2019a, 2019b, 2019c, 2020) faz uma análise de algumas iniciativas de largo impacto envolvendo a formação escolar. Thiesen mostra aspectos do surgimento e da expansão da internacionalização dos currículos nos territórios da Educação Básica em escala mundial. Ele busca compreender racionalidades epistêmicas, pedagógicas e políticas que mobilizam tais projetos, bem como as influências que exercem sobre a política curricular oficial brasileira. O autor supracitado fez uso de trabalhos realizados em contextos internacionais como fontes primárias, mostrando as implicações dos movimentos de internacionalização curricular no/do Ensino Superior sobre as atuais políticas e reconfigurações curriculares na Educação Básica. Thiesen (2019b), em suas pesquisas, descobriu que o sistema educacional brasileiro é permeável ao movimento global da Internacionalização do Currículo, e que a formulação de suas políticas tem influência direta desse contexto. Os resultados apontaram a identificação entre as atuais prescrições curriculares oficiais da Educação Básica brasileira e os requerimentos ou expectativas dos movimentos transnacionais de internacionalização, e que essa aproximação ocorre em diferentes aspectos da dinâmica curricular.

Dentre as diferentes dinâmicas está o processo de Internacionalização do Currículo na educação de surdos. Para Santiago (2017), há baixo grau de internacionalização na perspectiva da interculturalidade no que se refere ao currículo para este público-alvo. Além disso, afirma Santiago (2017), o currículo não atende efetivamente às peculiaridades linguísticas e culturais das pessoas surdas, uma vez que a cultura surda não é trabalhada, e, conseqüentemente, as interações culturais entre surdos e ouvintes não acontecem, fato este que, muitas vezes, não ocorre entre diferentes culturas, não dando espaço, assim, para a interculturalidade e, por extensão, à internacionalização, que por sua vez, tem nas políticas de avaliação em larga escala a sua existência posta paulatinamente.

Neste sentido, o processo de mundialização do capital e da educação, bem como suas perspectivas ideológicas no contexto contemporâneo, têm, nos estudos de Solano (2019), a perspectiva da mundialização da educação articulando-se ao movimento histórico de internacionalização do capitalismo, que, segundo ele, tem nas políticas de avaliação em larga escala a articulação com o processo de mundialização do capitalismo, em que a educação se constitui como mecanismo para a viabilização disso, o que permite entender a educação como atividade dinâmica em todas as suas esferas; logo, nela insere-se um conjunto de ações e confluências que a fazem se movimentar em sintonia com o tempo e espaço em que se encontra.

Experiências e estratégias de internacionalização

Terçariol, Moretti e Souza (2022) desenvolveram experiências com o uso de tecnologias no âmbito do “Clube de Ciências e Tecnologias Interescolar” em parceria entre uma universidade e escolas públicas brasileiras e equatorianas. Os alunos, neste percurso, tiveram a oportunidade de absorver conhecimento, de interagir com seus pares, de construir artefatos tecnológicos, de comunicar sobre seus artefatos e exercitar a escuta conforme

proposto na BNCC, embora o idioma tenha se mostrado um inibidor na comunicação tanto para os alunos brasileiros quanto para os equatorianos. Destacam os autores que o envolvimento de diferentes segmentos e das instituições é necessário para que se efetive a internacionalização.

Nogueira (2013) pesquisou estratégias de internacionalização dos estudos como um fator de desigualdade escolar. A autora destaca a importância da dimensão internacional de investimentos educativos e escolares, abordando tais investimentos sob a perspectiva das famílias, que lançam mão de estratégias educativas diversificadas e cada vez mais precoces, objetivando garantir a seus filhos melhor desenvolvimento intelectual e pessoal de modo a galgarem melhores posições profissionais e pessoais.

Aguiar (2009) investiga sobre estratégias de internacionalização operadas por escolas brasileiras da rede privada nos níveis infantil, fundamental e médio. Os resultados parciais evidenciam um investimento particular dos pais cujas iniciativas são diversificadas e giram em torno de dois objetivos centrais: aquisição e domínio de outro idioma e a vivência efetiva dos alunos no estrangeiro de modo não somente a consolidar a língua do país visitado, mas também apropriar-se da cultura do país.

A dissertação denominada Programa de Intercâmbio “Gira Mundo-Paraíba”: significados e efeitos na trajetória educacional de estudantes de Ensino Médio, de Augusta Magnólia Roberto de Moura, com defesa em 2021, na Universidade Federal de Campina Grande, tratou das práticas de Internacionalização na Educação Básica no Brasil, entre elas os intercâmbios escolares, fenômeno crescente e recorrente na esfera educacional pública. Moura (2021) escreve que vários estados têm financiado programas de intercâmbio estudantil nas redes públicas de ensino, influenciados pelo movimento de globalização. A pesquisadora apresenta que no estado da Paraíba, o Programa de Intercâmbio Estudantil Gira Mundo foi instituído na rede estadual de educação por intermédio da Lei nº 10.613 de 18 de dezembro de 2015, tendo como finalidade possibilitar aos alunos do Ensino Médio da rede pública a

oportunidade de estudar, durante um semestre letivo, em um país de língua estrangeira, favorecendo experiências de interação com outras culturas, diversidades e práticas educacionais.

Desse modo, a pesquisa analisou expectativas, significados e efeitos da experiência de intercâmbio na trajetória de formação e na vida de estudantes que fizeram parte do Programa de Intercâmbio Gira Mundo. O *corpus* valeu-se de excertos de falas de estudantes intercambistas coletadas por meio de questionários e de entrevistas. Sendo assim, a partir da análise dos dados coletados a pesquisadora concluiu que os significados e os efeitos atribuídos ao intercâmbio pelos estudantes, são os mais diversos e estão situados nos campos pessoal, escolar e sociocultural. No campo pessoal os efeitos predominam no desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade; no campo escolar os ganhos foram em relação às vivências curriculares diferenciadas e ampliação das práticas de letramentos; e no campo cultural o destaque foi para a apropriação de uma segunda língua e de hábitos, bem como a valorização de diversidades culturais.

Silva (2020) aborda o discurso empreendedor, o qual, segundo ela, organiza-se ideologicamente como uma concepção de mundo, no sentido dado por Gramsci. Vale-se da premissa de que a educação, sob a óptica empreendedora, é a única saída para o jovem enfrentar os desafios e as consequências do processo de internacionalização do capital, particularmente a crise estrutural do trabalho assalariado, a progressiva desigualdade e exclusão social assim como a pobreza material. Esse modelo de educação empreendedora, na visão de Silva (2020), por mais que se identifiquem seus méritos, tem um objetivo claro: entregar um modelo de educação destinado aos jovens do Ensino Médio, assentado numa perspectiva para o empreendedorismo, ou seja, assegurar a garantia do acesso a uma educação integral, defendida por vários autores marxistas/marxianos.

A pesquisa de Maria Elizabete Villela Santiago, da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2019, trata das tecnologias digitais e multiletramentos: projetos *on-line* no processo

de internacionalização do ensino de inglês na Educação Básica em contexto brasileiro. O movimento de globalização, pontua Santiago (2019), iniciado no Século XX, fluidificou fronteiras, permitindo um fluxo multidirecional de culturas, idiomas, conhecimento e ações entre povos do mundo inteiro. Simultaneamente, o contínuo desenvolvimento tecnológico possibilitou interações independentes das limitações de espaço e de tempo, gerando ofertas e demandas de informações e serviços entre indivíduos de qualquer lugar do mundo. As interações provindas de uma sociedade cada vez mais global e digital, ocorrem por meio do uso de recursos semióticos diretamente influenciados pelo contexto social. Para compreender e fazer uso dos recursos disponíveis em cada contexto, é necessário um conjunto de letramentos que englobe a linguagem verbal, a linguagem visual e conhecimentos sobre a tecnologia digital. Na sociedade, cada vez mais internacionalizada e digital, os letramentos em língua inglesa (LI), idioma estrangeiro dominante, e os digitais, são necessários para acesso à informação e à participação em novos tipos de interação. Apesar da presença maciça da LI em vários contextos e de ela ser a língua estrangeira (LE) predominante nas escolas brasileiras, seu ensino, principalmente na Educação Básica da rede pública, ainda está muito aquém do necessário para promover a internacionalização desse segmento de ensino em nosso país.

O objetivo do estudo de Santiago (2019) foi investigar a utilização do ambiente e-pals para o desenvolvimento dos multiletramentos de aprendizes do 6º ano de uma rede pública mineira, por meio de interações entre eles e seus pares falantes de inglês, provenientes de diversos países, utilizando recursos de texto, imagem, áudio e vídeo no desenvolvimento do projeto de construção colaborativa de pôsteres. A pesquisa, aqui proposta, buscou, por meio da aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos e da Aprendizagem Baseada em Projetos, desenvolver letramentos que envolvem conhecimentos sobre o gênero pôster, incluindo aspectos da gramática do design visual e a análise crítica de seu contexto social; a utilização do ambiente e-pals; conhecimentos de

LI, utilizada em interações reais; manipulação de *hardwares* e *softwares* de produção de textos multimodais; e conhecimento intercultural, trabalho colaborativo e aprendizagem ativa.

Formação e profissionalização docente (programas e parcerias)

Batista, Freire e Delgado (2021) apresentam a temática da formação docente a partir da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, considerando, além dos aspectos da profissionalização, do mundo do trabalho e a produção de conhecimento, as experiências internacionais voltadas à formação do professor.

A tese de Rosane Karl Ramos, defendida em 2018, refere-se ao Processo de Internacionalização na Formação Continuada: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP – da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A internacionalização educacional é problematizada na tese a partir de um programa de formação continuada para professores de inglês da rede pública de Educação Básica. O Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP) foi resultado de parcerias entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Comissão Fulbright (Estados Unidos da América) e o Instituto de Educação de Londres (Inglaterra), entre 2010 e 2013. O objetivo geral da pesquisa é compreender quais são os aspectos envolvidos na relação estabelecida entre a formação continuada no exterior desses docentes, de caráter pontual e descontínuo, e a “melhoria da qualidade da educação no Brasil”, um dos principais objetivos do PDPP.

O referencial teórico usado por Ramos (2018) valoriza a crítica e a desconstrução de padrões naturalizados e questiona o discurso hegemônico acerca da internacionalização na educação, seus benefícios e vantagens. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, partindo do estudo de caso do PDPP para língua inglesa no período de 2010 a 2013. Em relação à metodologia, foram produzidos dados a partir da análise dos editais e documentos

relacionados ao PDPP, de textos oficiais sobre a formação do docente de língua inglesa, do levantamento dos currículos dos participantes disponibilizados na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da aplicação de questionários aos professores participantes do programa, das entrevistas semiestruturadas e dos depoimentos por escrito.

Ramos (2018) conclui que o Brasil ainda carece de uma política de formação e de trabalho para a Educação Básica que atenda às diversas demandas fundamentais das diferentes regiões do país, situação que é refletida no processo de internacionalização. A importância da participação brasileira no processo de internacionalização educacional é inegável. Faz-se necessária, porém, a ampliação do mesmo para todas as áreas e níveis de conhecimento de maneira articulada, e não apenas para áreas consideradas prioritárias ou para a Educação Superior. É preciso reconhecer que a formação internacionalizada deve ter um caráter complementar à formação recebida no país, e não ser tida como superior aos conhecimentos e saberes locais. Políticas públicas voltadas para a internacionalização educacional devem ter um acompanhamento rigoroso, momentos de avaliação constantes e transparência em seus protocolos e resultados, condizentes com o alto investimento de recursos públicos que vem sendo destinado à mesma. Foi constatado que a participação no PDPP trouxe inúmeros benefícios aos participantes em âmbito individual e pessoal. Esses benefícios, contudo, não puderam ser atestados na esfera da política pública e institucional, o que indica uma relação de transferência da responsabilização (*accountability*) pela melhoria da qualidade do nível estatal para o individual. O PDPP, ainda que tenha inicialmente buscado uma maior igualdade de oportunidades e acessos a programas de internacionalização para a Educação Básica pública, no final privilegiou, majoritariamente, profissionais que já eram detentores de uma formação acadêmica mais completa, como Pós-Graduação, e que atuavam em outras esferas educacionais.

A dissertação de Marcel Garcia de Souza (2016), com o estudo O processo de internacionalização promovido pela Capes na formação de professores da Educação Básica, vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, trata da formação de professores, temática que ocupa um papel central na instituição de políticas públicas relacionadas à educação. Souza (2016) esclarece que a Capes é uma agência reconhecida internacionalmente pelo seu trabalho referente à internacionalização da Pós-Graduação do Brasil. Desde 2007 ela passou a atuar na formação de professores da Educação Básica, e, portanto, investigar como vem sendo sua atuação na promoção do processo de internacionalização de professores da Educação Básica, é uma tarefa importante e, de certa forma, inédita.

Para tanto, Souza (2016) elaborou um formulário *on-line* em que os professores da Educação Básica que participaram de algum processo de capacitação no exterior, promovido pela Capes, responderam a vinte e uma perguntas relacionadas ao desenvolvimento dos programas. A partir das respostas obtidas foi possível traçar o perfil dos professores que participaram dos programas de internacionalização da Educação Básica e sugerir diretrizes para políticas públicas na área, como a adoção da formação continuada no plano de carreira dos professores e a ampliação do investimento nesse processo, por ter se mostrado um grande multiplicador de conhecimento. O pesquisador avaliou como positivo o impacto da internacionalização promovida pela Capes na Educação Básica brasileira, pois 90% dos professores mostraram-se satisfeitos com a qualidade dos cursos e dos programas.

Considerações finais

O Estado do Conhecimento aqui desenvolvido, para além de um olhar crítico e reflexivo, mostra um panorama do que vem sendo produzido no contexto brasileiro sobre a internacionalização na Educação Básica, vislumbrando, também, possibilidades de

expandir estudos sobre o tema, bem como em fazer a internacionalização nesse nível de ensino acontecer de forma explícita, respeitando os contextos educativos em que ela ocorre.

A pesquisa permitiu entender que a formação e a profissionalização docentes, para lidar com as novas formas de viver, de interagir com o outro que não é falante ou nativo de nossa língua, necessitam ser contempladas com habilidades e competências que os cursos de licenciatura não estão preparados para oferecer. Isso prospecta a possibilidade da realização de outros estudos pelos docentes, quer sejam eles de formação continuada ou outro curso de licenciatura que lhes permita avançar na aprendizagem de outro idioma e no saber trabalhar com diferentes culturas e experiências.

Observou-se, também, que a internacionalização do currículo e o ensino da língua inglesa estão diretamente associados, e que quando o segundo acontece no formato de um ensino em língua inglesa (ou outro idioma que não a língua pátria), o primeiro se efetiva naturalmente, mostrando que para o currículo ser internacionalizado o ensino em língua estrangeira é um indicador basilar. Junto ao currículo e o ensino em língua estrangeira estão as experiências e estratégias de internacionalização desenvolvidas no território escolar, mesmo que, na maioria das vezes, de forma silenciosa, mas contemplando as necessidades impostas pelo dia a dia da escola que nunca está desassociado das comunidades local, regional e nacional, sendo elas influenciadas pelos movimentos de globalização. Isso permite inferir que a internacionalização da Educação Básica tem contribuído para o desenvolvimento da cidadania global.

Referências

AGUIAR, A. A dimensão internacional do capital cultural como alvo de escolas nacionais. **Revista Contemporânea de Educação**,

v. 4, n. 8, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1584/1432>. Acesso em: 03 mar. 2023.

ALVES, S. C. Internacionalização do currículo: um estudo de caso com professores de Ciências da Natureza dos Estados do Ceará e Sergipe/Brasil. *In*: CAVALCANTE, A. G. M.; SANTOS, G. J. L.; PARENTE, M. D. R.; ABREU, Y. P. (org.). **Educação para o século XXI e o Programa MAIS PAIC: percursos formativos no âmbito da Crede**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2022. p. 119-128.

BATISTA, S. S. S.; FREIRE, E.; DELGADO, D. M. Profissionalização docente, internacionalização da educação e os desafios do mundo do trabalho. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 31, p. 65-78, 2021. <https://doi.org/10.22420/rde.v15i31.1259>. Acesso em: 03 mar. 2023.

BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 32-50, jul./dez. 2009. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRITO, R. S. **O letramento crítico no ensino-aprendizagem de língua inglesa em busca de uma práxis libertadora**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) –

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/7168>. Acesso em: 07 fev. 2023.

FONSECA, A. L. S. B. **A imposição do inglês como política linguística**: na contramão do plurilinguismo. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, UFS, Aracaju, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/8655>. Acesso em: 07 fev. 2023.

GIOVINE, M. A.; MATALUNA, M. B. Tendencias globales en elites locales. Formas de institucionalización y distinción social en Brasilia y Córdoba. **Revista Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 33, e20200005ES, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/xwJwH5kTBWMhm5N6JBcwYDC/?lang=es>. Acesso em: 8 jul. 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOROSINI, M. C.; SANTOS, P. K. ; BITTENCOURT, Z. A. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. 1. ed. Curitiba - PR: CVR, 2021.

MOURA, A. M. R. **Programa de intercâmbio “gira mundo-Paraíba”**: significados e efeitos na trajetória educacional de estudantes de Ensino Médio. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campina Grande, PB, 2021. Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/d/db/DISSERTACAO_AUGUSTA_MAGNOLIA_ROBERTO_DE_MOURA.pdf. Acesso em: 09 fev. 2023.

NOGUEIRA, M. A. Estratégias de internacionalização dos estudos: um novo factor de desigualdade escolar? *In*: VIEIRA, Maria Manuel *et al.* **Habitar a escola e as suas margens**: geografias plurais em confronto. Porto Alegre: Instituto Politécnico de Porto Alegre – Escola Superior de Educação, 2013. p. 27-36.

PERINA, A. Situações de aprendizagem em língua estrangeira na educação básica: uma experiência de internacionalização. **Revista**

de Educação do Cogeime, v. 26, n. 50, 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/703>. Acesso em: 09 fev. 2023.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov.2001. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/590/588> . Acesso em: 17 jan. 2021.

RAMOS, R. K. **Processo de internacionalização na formação continuada: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUCRJ, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34014/34014.PDF>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SANTIAGO, M. E. V. **Tecnologias digitais e multiletramentos: projetos on-line no processo de internacionalização do ensino de inglês na Educação Básica em contexto brasileiro**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/30274?locale=pt_BR. Acesso em: 10 fev. 2023.

SANTIAGO, V. N. **A educação de surdos pelos estágios do processo de internacionalização do currículo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí – Univali, 2017. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2222/Valk%C3%ADria%20de%20Novais%20Santiago.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SERVILHA, G. B. **Internacionalização e ensino básico: suas motivações**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo – USP, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-28112014-125104/pt-br.php>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SILVA, C. A. A. **Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará: o empreendedorismo como perspectiva de formação para os jovens da**

escola pública. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/54289>. Acesso em: 09 fev. 2023.

SILVA, H. A. G.; VIEIRA, A. R. A internacionalização do currículo da educação superior à educação básica: uma reflexão bibliográfica sobre o tema. **Revista Científica Fesa**, [S.l.], v. 1, n. 7, p. 122-139, 2021. <https://doi.org/10.29327/232022.1.7-10>. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/79>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SOLANO, C. H. **Políticas de avaliação em grande escala na Educação Básica no contexto de mundialização capitalista: implicações para o trabalho docente**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10137>. Acesso em: 09 fev. 2023.

SOUZA, M. G. **O processo de internacionalização promovido pela Capes na formação de professores da Educação Básica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/151304>. Acesso em: 09 fev. 2023.

TERÇARIOL, A. A. L.; MORETTI, A. A. S.; SOUZA, A. R. Clube de ciências e tecnologias interescolar: uma experiência de internacionalização. **Dialogia**, n. 40, p. 1-20, e21807, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21807>. Acesso em: 09 fev. 2023.

THIESEN, J. da S. Estratégias de internacionalização da educação e do currículo: das universidades aos territórios da Educação Básica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 59, 2019a. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3622>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3622>. Acesso em: 09 mar. 2023.

THIESEN, J. S. Atuação e alinhamentos do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED – com movimentos pela internacionalização da Educação. **Cadernos de Educação**, n. 63, jun./jul. 2020, p. 175-192. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/18252/11985>. Acesso em: 09 mar. 2023.

THIESEN, J. S. Currículos da Educação Básica brasileira: convergências com o discurso educacional global em contextos de internacionalização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 2, 2019c, abr.-jun., p. 420-436. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11306/8589>. Acesso em: 22 jul. 2022.

THIESEN, J. S. Internacionalização dos currículos na Educação Básica: concepções e contextos. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 991-1017, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76654187006>. Acesso em: 22 jul. 2022.

THIESEN, J. S. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educação e Pesquisa** [on-line]. São Paulo, v. 45, e190038, Epub Apr. 08, 2019b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/99G6fThFygFYqSHJZFrkvmM/?lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2022.

THIESEN, J. S. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na Educação Básica? **Educação em Revista** [on-line], Belo Horizonte, v. 34, e194166, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/RQYkMyR9SQRrRvptQtGsyLF/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul.2022.

Internacionalização da Educação Básica: a formação do cidadão global a partir dos marcos regulatórios nacionais e dos organismos internacionais

David Jorge Rodrigues Hatsek
Gabriela Paim Rosso
Fabiane Köhler

Considerações iniciais

A internacionalização da educação, amplamente reconhecida na Educação Superior a nível global e nacional, vem ganhando espaço na Educação Básica com o intuito de promover o desenvolvimento de competências e habilidades interculturais nos estudantes, voltadas para a formação de um cidadão global que respeite a humanidade em suas diferenças culturais e geográficas, sendo capazes de atuar com responsabilidade e ética em um mundo cada vez mais conectado e interdependente.

A fim de alcançar esses princípios, marcos regulatórios e os documentos que regem as diretrizes educacionais, devem estar alinhados com uma proposta de formação que convoca todos a assumirem um papel ativo no enfrentamento dos desafios globais e se tornarem agentes de um mundo mais justo, inclusivo, pacífico, seguro e sustentável, conforme previsto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2015).

A globalização e a crescente evolução tecnológica, tornaram o mundo cada vez mais dinâmico, interdependente e sem barreiras físicas em suas fronteiras. As pessoas passaram a se relacionar seja por meio de vínculos econômicos, religiosos, sociais, científicos e até mesmo através de vínculos de entretenimento. Nesse ínterim, cada pessoa deixou de ser um simples indivíduo que cumpre seus deveres e exige seus direitos, transformando-se em um cidadão do

mundo, um cidadão global. Mesmo que este cidadão, não se exija uma documentação garantido por um Estado, a ideia do cidadão global pertencente a uma comunidade mais abrangente, ao globo terrestre inteiro. Isso envolve a forma de agir e de se relacionar, no espaço tempo que respeita a diversidade e o pluralismo, percebendo que a vida de cada indivíduo se conecta do local ao global, mutuamente (SANTOS; MOROSINI, 2019).

Desta forma, a cidadania global refere-se ao reconhecimento de que todos os indivíduos têm direitos e responsabilidades não apenas em seu país origem, mas também como membros de uma comunidade global. Segundo a UNESCO (2015, p. 14), a formação de um cidadão global compreende:

um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum, bem como de promover um “olhar global”, que vincula o local ao global e o nacional ao internacional. Também é um modo de entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo. Nesse contexto, a vida de cada indivíduo tem implicações em decisões cotidianas que conectam o global com o local, e vice-versa.

Isto significa que, além de se identificarem como cidadãos de um determinado país, as pessoas reconhecem sua pertença a uma comunidade maior e assumem a responsabilidade em benefício do mundo como um todo, voltado à conscientização das questões globais, como pobreza, desigualdade, direitos humanos, justiça social e sustentabilidade ambiental. Os cidadãos globais buscam entender as conexões entre as ações locais e seus impactos globais e modos de promover mudanças positivas tanto em nível local quanto global.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar os marcos regulatórios nacionais da Educação Básica no contexto da internacionalização e discutir a concepção de formação de cidadão global a partir dos organismos internacionais, especificamente a UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Econômico (OCDE) ¹, apresentando como problema o seguinte questionamento: qual a influência dos organismos internacionais na concepção de formação de cidadão global e o que os marcos regulatórios nacionais abordam sobre a Internacionalização da Educação Básica?

Em termos de marco regulatório nacional, o sistema de ensino brasileiro, especificamente a Educação Básica, é regido por diversas leis e documentos que orientam o currículo e as políticas educacionais do contexto da Educação Básica, que compreende: a Constituição Federal (1988), carta magna, que destina todo um capítulo à educação; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), Lei nº 9.394/96, que regulamenta o sistema educacional brasileiro, tanto público quanto privado; o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, que estabelece metas e estratégias para educação para um período de dez anos (2014-2024); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares para Educação Básica (DCNs), seguidos pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação) e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada). Tais normativas têm a função de garantir a oferta e qualidade da Educação Básica oferecida pelas escolas brasileiras, públicas e privadas, e garantir o cumprimento das diretrizes estabelecidas.

Com relação a internacionalização, atualmente, o Brasil apresenta como documento norteador os Parâmetros Nacionais de Internacionalização da Educação Básica, que orienta a implantação de ações e diretrizes específicas nos diferentes contextos a partir

¹ A OCDE é uma organização intergovernamental composta por 38 países-membros, da América do Norte e do Sul, da Europa e da Ásia-Pacífico. Inclui muitos dos países mais avançados do mundo mas também países emergentes como a Colômbia, o México, o Chile e a Turquia. que se comprometem a promover políticas que visam o crescimento econômico sustentável, o desenvolvimento social e a estabilidade financeira.

das dimensões de escola, gestão, formação de professores e profissionais da educação, currículo, práticas pedagógicas e formação do estudante.

No decorrer desse artigo, será discutido e apresentado a perspectiva de formação de cidadão global a partir dos Parâmetros Nacionais de Internacionalização da Educação Básica e da BNCC. A análise desses documentos, poderão ser observados como suporte na elaboração de políticas públicas e no desenvolvimento de currículos escolares mais adequados às necessidades dos estudantes, como cidadãos globais, buscando formar sujeitos vitais, comprometidos com a sociedade em que vivem e capazes de se comportarem de forma ética e responsável no mundo contemporâneo que estão inseridos.

A concepção de Cidadania Global na perspectiva dos Organismos Internacionais

A concepção de cidadão global reside no reconhecimento de que vivemos em um mundo interconectado, onde os problemas e desafios enfrentados por uma nação ou região podem ter impactos diretos ou indiretos em outras partes do mundo. Ao abraçar essa perspectiva, a formação de cidadãos globais compreende a consciência de que suas ações têm consequências além das fronteiras nacionais e sua função é de procurar medidas para promover o bem comum, em escala global.

A UNESCO e a OCDE são exemplos de organismos internacionais que têm exercido influência sobre a concepção de formação de cidadão global no Brasil. Através de relatórios, diretrizes e recomendações, essas organizações têm enfatizado a importância da educação global, da cidadania global e da interculturalidade na formação dos estudantes.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) tem buscado alinhar suas políticas e programas educacionais com as orientações desses organismos internacionais. Por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que estabelece diretrizes para a

educação no país, inclui metas relacionadas à Internacionalização da Educação Básica e à formação de cidadãos globais. Essas metas visam promover a inclusão de temas transversais, como Educação para a Cidadania Global (EGC), direitos humanos, sustentabilidade e interculturalidade, nos currículos escolares.

Além disso, programas e iniciativas do MEC, como o Programa de Intercâmbio e Mobilidade Internacional (Programa Ganhe o Mundo) e o Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt), têm como objetivo fomentar a Internacionalização da Educação Básica e promover a formação de cidadãos globais. Esses programas incentivam a mobilidade estudantil internacional, a cooperação com instituições de ensino estrangeiras e o desenvolvimento de competências globais nos estudantes.

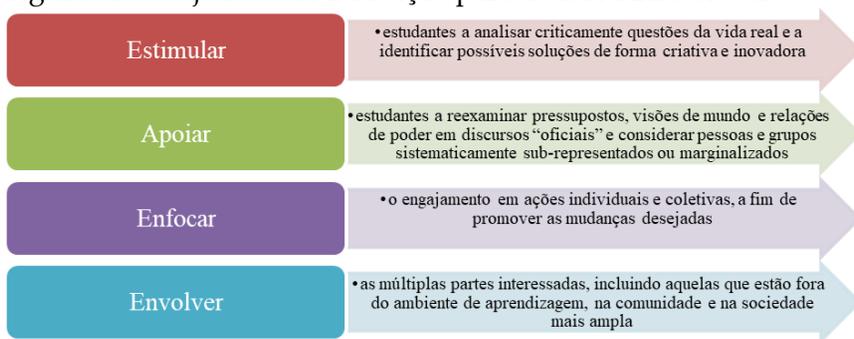
A UNESCO, por perceber que a comunidade internacional, além de necessitar de habilidades e conhecimentos cognitivos e solicitar uma educação que contribua para a resolução dos desafios globais que ameaçam o planeta, lançou em 2015 um documento intitulado “Educação para a Cidadania Global”, que apresenta aspectos básicos e práticos sobre a abordagem, monitoramento e mensuração sobre as oportunidades que esta educação oferece.

A organização acredita que, por meio da educação, se tenha a cooperação internacional para a promoção da transformação da sociedade mundial e local, a fim de, obter caminhos para um mundo mais justo e humano, e, de forma inovadora, fornecer aos indivíduos, desde a mais tenra idade, conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos de que necessitam para serem cidadãos informados, engajados e com empatia, fomentando a colaboração, cooperação e aprendizagem compartilhada. (UNESCO, 2015). É através da educação e seu papel social, que a concepção de cidadão global, está para além de habilidades cognitivas e desenvolvimento de conhecimentos.

Em seu documento, o UNESCO apresenta quatro objetivos de uma educação neste parâmetro, com o propósito de enriquecer o ensino e ampliar as dimensões dos conteúdos nas escolas para o alcance de uma aprendizagem engajada, cooperativa, dialógica,

com base na investigação e interesses dos estudantes e seu contexto social. Na Figura 01, são apresentados os objetivos da ECG.

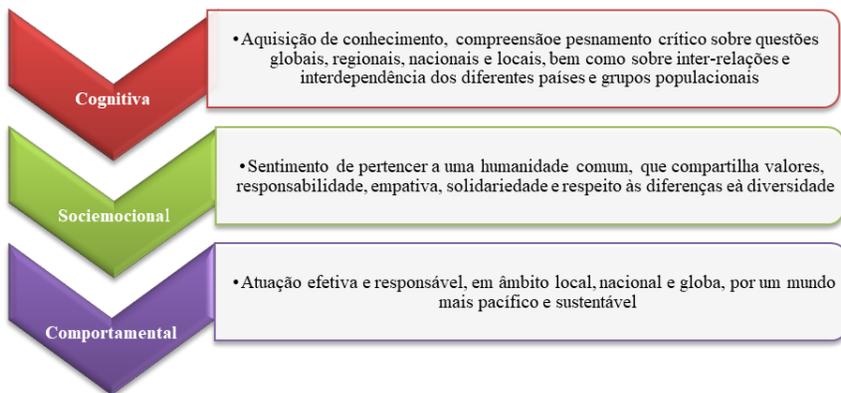
Figura 01 – Objetivos da Educação para a Cidadania Global



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Unesco (2015).

Os objetivos de estimular a análise crítica, apoiar o estudante a reexaminar as visões de mundo, focar no engajamento das ações individuais e coletivas e envolver múltiplos apoio interessados na mudança social/mundial, materializam na prática, a pedagogia da ECG, que compreende dimensões cognitivas, socioemocionais e comportamentais diante a aquisição de conhecimento e pensamento crítico sobre questões globais e locais, sentimento de pertencimento a uma humanidade comum e a atuação efetiva e responsável de um mundo pacífico e sustentável. Na figura 02, estão caracterizadas as dimensões perante os conceitos da Educação para a Cidadania Global.

Figura 02 - Dimensões conceituais básicas da Educação para a Cidadania Global



Fonte: Elaborado pelos autores com base em UNESCO (2015).

O documento é um divisor exemplar que resume como a educação pode “evoluir conhecimentos, habilidades, valores e atitudes” para que os estudantes transformem a sociedade em um mundo inclusivo e defensável. A este respeito, Banks (2014, p. 26) aponta que

os cidadãos de estados-nação multiculturais democráticos endossam os ideais abrangentes do estado-nação, como justiça e igualdade, estão comprometidos com a manutenção e perpetuação desses ideais e estão dispostos e aptos a agir para ajudarem a fechar a lacuna entre os ideais democráticos de sua nação e as práticas que violam esses ideais, como a desigualdade social, racial, cultural e econômica.

Nesse sentido, a UNESCO (2015), compreende que a Educação para a Cidadania Global pode ser oferecida como parte integral de uma matéria existente, como educação cívica ou para a cidadania, estudos sociais, estudos ambientais, geografia ou cultura, ou, segundo o documento como uma matéria independente.

Tanto a aprendizagem informal quanto a não formal têm grande potencial para reforçar a prática da ECG. Nesses contextos, abordagens pedagógicas flexíveis e variáveis podem ser mais úteis para atingir populações que estão

fora do sistema formal e também aquelas com maior probabilidade de se engajar em novas tecnologias e em redes sociais. Sugere-se que uma abordagem integrada seja um elemento importante que apresenta o benefício de fornecer oportunidades de engajamento sustentado por todo o currículo. (UNESCO, 2015, p. 16).

A perspectiva da Educação para a Cidadania Global vem mostrando ser de grande interesse das sociedades e vem conduzindo maior relevância à dimensão global no campo da educação, impactando ações que modificam políticas, ensino, currículos e até mesmo na aprendizagem. Embora o relatório “Education Policy Outlook Brasil - com foco em políticas nacionais e subnacionais”, publicado em 2021, pela OCDE aponte que o Brasil aumentou a participação na educação, mas as desigualdades multidimensionais persistem em relação a equidade e qualidade, o país vem se destacando na propulsão de políticas de internacionalização ao que compreende a formação de um cidadão global, a partir do desenvolvimento de competências interculturais, pautados na Internacionalização da Educação Básica, tema de discussão deste artigo.

No Brasil, os organismos internacionais desempenham papel importante na influência da concepção de formação do cidadão global nos marcos regulatórios nacionais. O país tem sido ativo nesta busca, de alinhamento das políticas educacionais às diretrizes e recomendações internacionais. Embora o país tenha adotado algumas diretrizes e recomendações relacionadas à ECG, à efetivação da Internacionalização da Educação Básica, a implementação efetiva dessas políticas pode variar em diferentes estados e municípios, devido à descentralização do sistema educacional brasileiro. Sendo um dos caminhos mais precisos, a configuração de Internacionalização do Currículo (IoC).

Segundo Marcelino (2020, p. 50), a Internacionalização do Currículo “são as competências interculturais desenvolvidas que possibilitam ao indivíduo atuar no mundo. Essas competências são adquiridas ou desenvolvidas através da emancipação intelectual do sujeito”. A IoC refere-se à inclusão de perspectivas

e conteúdos globais nos processos de ensino e aprendizagem, que envolve a incorporação de temas como cultura, diversidade, globalização, sustentabilidade, direitos humanos e interconexões globais em diferentes disciplinas e áreas de estudo. Nesta perspectiva, os educadores buscam desenvolver nos estudantes competências e habilidades que os preparem para enfrentar os desafios e oportunidades do mundo globalizado, incluindo a capacidade de compreender e apreciar diferentes culturas, ter consciência dos problemas globais e locais, e adotar uma perspectiva de cidadania global.

Quando o currículo é internacionalizado, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver uma visão ampla e inclusiva do mundo, além de adquirir habilidades de pensamento crítico, comunicação intercultural, empatia e respeito pela diversidade. Isso contribui para a formação de cidadãos globais, que são capazes de se engajar em diálogos interculturais, tomar decisões informadas em questões globais e trabalhar em colaboração com pessoas de diferentes origens e perspectivas, conforme apresentado pelo documento da UNESCO (2015).

Morosini (2018, p.126 - 127) nos aponta que

as concepções de IoC entre um modelo curricular para a formação profissional do século XXI, que prevê a formação em quatro principais áreas: expertise profissional, flexibilidade funcional, administração do conhecimento e da inovação e mobilização de recursos humanos; e a formação do cidadão global, que se guia por princípios de solidariedade e respeito à diversidade, não esquecendo a formação profissional. (MOROSINI, 2018, p. 126-127)

A formação do cidadão global refere-se à ideia de que os indivíduos são membros de uma comunidade global e têm responsabilidades em relação a ela. Isso implica em reconhecer a interdependência entre os países, a necessidade de cooperação global para enfrentar questões globais, e a importância de agir de maneira ética e responsável em relação ao meio ambiente e às questões sociais. A Internacionalização do Currículo tem

apresentado-se como um caminho, cooperando com a formação deste cidadão.

Nesse sentido a IoC se insere no âmbito da internacionalização 'em casa'. Segundo Knight (2004) e Beelen e Jones (2015), esta ideia consiste em estratégias, abordagens e práticas destinadas a injetar uma dimensão internacional na própria instituição. Morosini (2018, p. 127) destaca que “[...] um aprofundamento na IoC com formação e competitividade em um mundo globalizado e os países emergentes, com um grande *gap* entre as classes sociais, batalham por implantar/consolidar um desenvolvimento curricular para esse mundo globalizado, além de princípios de atendimento a diversidade”, de forma democrática e de maior acesso.

Nessa perspectiva, a compreender a concepção de cidadania global pela OCDE, foi possível analisar que a organização não possui um mandato explícito para tratar especificamente sobre a temática, contudo, suas atividades e iniciativas apresentam um impacto indireto nessa área. A organização se dedica a questões relacionadas à educação, desenvolvimento, governança e políticas públicas, que são componentes importantes para formação e desenvolvimento da cidadania. Desenvolve pesquisas e análises sobre a educação global, fornecendo informações sobre as habilidades e competências necessárias para os cidadãos se tornarem participantes ativos na economia globalizada.

A OCDE promove a cooperação internacional em questões relacionadas ao desenvolvimento sustentável, governança corporativa e combate à corrupção, o que pode ter um impacto positivo na promoção da cidadania global, que implica na defesa dos direitos humanos, da diversidade cultural e do respeito mútuo entre as diferentes comunidades e nações.

Além disso, a organização colabora com outras organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências, no desenvolvimento de políticas e estratégias para abordar desafios globais, incluindo a promoção da ECG. Cabendo a cada sistema de ensino o provimento de políticas educacionais que perpassem o currículo na formação dos estudantes voltados à

uma formação intercultural e interdisciplinar aos conteúdos previstos pelas diretrizes educacionais. Contudo, a fim de compreender os marcos normativos à efetivação da Internacionalização da Educação Básica, para formação de cidadão globais, é necessário o preparo de gestores e docentes mediante formação continuada.

Os cidadãos globais estão comprometidos com a construção de um mundo mais justo, incluso e sustentável, e estão dispostos a se envolver em ações, projetos e iniciativas que promovem esses valores. É uma abordagem que transcende as fronteiras nacionais e incentiva as pessoas a se verem como membros de uma comunidade global, com responsabilidades compartilhadas pelo bem-estar de todo o planeta.

Percurso metodológico

A abordagem metodológica adotada neste estudo é qualitativa, pautada na pesquisa documental e bibliográfica. Para Flick (2009) não há como base um único conceito teórico ou metodológico a ser abordado, mas a construção e reflexão das estruturas do campo social, não quantificável, evidenciado através da ressignificação da prática. O que pode inicialmente ser visto através da elaboração e construção de conhecimentos que compõe as sessões deste trabalho, as reflexões destacadas no decorrer das discussões.

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p. 23).

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, reintegra-se às produções já realizadas sobre um determinado campo de estudo. Para Amaral (2001), é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influencia nas etapas de uma pesquisa, com relação

ao embasamento teórico que determina as discussões analisadas, provendo novas conclusões.

Para escrita deste artigo, os Parâmetros Nacionais de Internacionalização da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular, documentos da UNESCO, da OCDE e artigos científicos sobre educação e cidadania global foram consultados, assim como autores como Clemente (2020), Marcelino (2020), Morosini (2018), Santos e Morosini (2019), Thiesen (2017), Libâneo (2014) que abordam as temáticas sobre interculturalidade, da Internacionalização da Educação Básica e internacionalização das políticas educacionais nas quais subsidiaram a discussão das análises.

No contexto da pesquisa qualitativa, a análise dos documentos se fez essencialmente na construção dos argumentos que compuseram os dados obtidos sobre a inserção curricular da extensão nos cursos de graduação. De acordo com Gil (2002), o propósito da análise documental visa abranger diversos documentos, ou um específico, a fim de desvendar circunstâncias nas quais podem estar relacionadas ao tema de pesquisa e/ou às questões de interesse.

Internacionalização da Educação Básica sob o olhar da Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Nacionais de Internacionalização

Atualmente, no Brasil, existem dois documentos importantes de referência à Internacionalização da Educação Básica: os Parâmetros Nacionais de Internacionalização da Educação Básica, que prevê diretrizes específicas, e a BNCC que norteia o currículo em sua integralidade, conforme citados na introdução deste artigo. Embora ambos tenham como objetivo promover uma educação globalizada, os documentos têm enfoques distintos.

Os Parâmetros Nacionais de Internacionalização da Educação Básica foram lançados em 2022, pelo MEC, como uma referência para as escolas brasileiras de internacionalizar suas práticas educacionais. O documento fornece diretrizes e orientações sobre

como incorporar a dimensão global nas escolas, incentivando ações como parcerias internacionais, intercâmbios estudantis, uso de tecnologias digitais para conexão com o mundo, promoção do multilinguismo e inclusão de temas globais nos currículos.

A BNCC, por sua vez, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo que estabelece os direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes brasileiros, ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, norteia o currículo de todas as redes de ensino público e privado e estabelece conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da escolaridade.

Nessa conjuntura, a BNCC prevê dez competências gerais à Educação Básica, sendo uma delas a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais e apropriação de conhecimentos e experiências pelo estudante que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho, fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017).

Embora a BNCC não trate explicitamente da internacionalização, ela oferece uma estrutura curricular que permite a incorporação de elementos relacionados à dimensão global e intercultural nos currículos. O que é possível perceber na descrição dos objetivos dos componentes curriculares de língua inglesa e arte no documento:

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos estudantes com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (BRASIL, 2017, p. 193).

[...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento

das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2017, p. 244).

Com relação ao conceito de interculturalidade, Clemente e Morosini (2020) fazem uma distinção do termo ao interculturalismo. O primeiro suporta dois sentidos, a “tematização teórica do fenômeno da interculturalidade, indicando um campo de estudos” e outro refere-se à “possibilidade de ser um projeto político de relações entre diferentes culturas”, que segundo as autoras “além do conjunto de culturas, necessita de uma interatividade entre elas” (2020, p. 8).

Ainda sobre o conceito de cultura, Clemente e Morosini (2020, p. 07) abordam que sua concepção pode prover de várias perspectivas no qual “apresenta uma complexidade indescritível e singular, permeada pelo contexto que a envolve. Isso inclui valores, crenças, conhecimento, símbolos que afloram um determinado espaço e que são reconhecidos pelos indivíduos ali inseridos.”. Como é um conceito que é possível de ter vários significados, dependendo do contexto, neste estudo direcionamos às concepções de multiculturalidade e interculturalidade.

Ao analisar os Parâmetros Nacionais de Internacionalização da Educação Básica e a BNCC, pode-se identificar que existem pontos de convergência entre os dois documentos. Ambos enfatizam a importância de promover uma educação que considere a diversidade cultural, desenvolva competências globais nos estudantes e estimule o diálogo intercultural. Ambos também destacam a necessidade de abordar temas transversais, como sustentabilidade, direitos humanos, cidadania global e resolução de problemas globais.

No entanto, é importante notar que os Parâmetros Nacionais de Internacionalização da Educação Básica são um documento específico e voltado para a internacionalização, fornecendo diretrizes práticas e orientações para as escolas que desejam adotar

práticas educacionais mais globalizadas. Por outro lado, a BNCC oferece uma estrutura mais ampla para o desenvolvimento curricular, abrangendo diversas áreas do conhecimento.

No subtítulo a seguir será apresentado a estrutura dos parâmetros sob a perspectiva de formação do cidadão global.

Parâmetros Nacionais de Internacionalização da Educação Básica

Os Parâmetros Nacionais de Internacionalização da Educação Básica sustentam as proposições de formação de um cidadão global, pautados na Educação para a Cidadania Global, internacionalização para todos, interculturalidade e plurilinguismo. O principal objetivo do documento é de valorizar as diferenças culturais e linguísticas, na busca de desenvolver nos estudantes da Educação Básica a consciência crítica dos desafios globais.

[...] a Internacionalização da Educação se manifesta como meio para preparar os indivíduos para o exercício da cidadania numa perspectiva de compreensão holística, preservando valores universais, desenvolvendo pensamento crítico por meio do diálogo e das interações interculturais (BRASIL, 2022, p. 09).

Para que a internacionalização seja efetiva, os estudantes precisam ser capazes de compreender diferentes culturas, valores e tradições, o que implica na formação de uma identidade cultural local e global. Além disso, é fundamental que a formação dos estudantes, tenha uma base sólida de conhecimentos e habilidades para uma compreensão ampla e profunda do mundo contemporâneo. Conforme apresentado na BNCC com relação aos objetivos de formação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. (BRASIL, 2017, p. 59).

Compreender a Educação Básica pública como idealizadora do processo de internacionalização, evidencia fortalecer a qualidade da educação e da escola, assim como fomentar ações econômicas, tecnológicas e sustentáveis do país, considerando que a extensão do saber pelo estudante, no decorrer de sua escolaridade o acompanhará até as últimas instâncias de sua formação, que compreendem desde o ingresso na Educação Superior como na sua inserção como agente de mudança no mundo do trabalho e na sociedade. Os parâmetros destacam que “assumir esse processo como integral é reconhecer o território escolar como multicultural, reunindo assim condições propícias ao intercâmbio de saberes” (BRASIL, 2022, p. 11). Nesse sentido, os parâmetros trazem o seguinte conceito de internacionalização na Educação Básica:

Internacionalização na Educação Básica é um processo que internaliza a perspectiva de abertura para o mundo para todas as crianças e adolescentes, jovens e adultos da Educação Básica, promovendo transformações nos ambientes educativos para uma educação de qualidade, e preparando os estudantes e demais atores para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho no cenário local, regional, nacional e internacional. (BRASIL, 2022, p. 10).

Para propulsão de saberes interculturais, segundo os parâmetros, faz-se necessário, uma conjuntura de ações pelos agentes educativos, que caminham por cinco grandes áreas de gestão do ensino e formação profissional: a escola e a internacionalização, a gestão da internacionalização pela escola e mantenedoras de ensino, formação e valorização dos profissionais de educação, reformulação do currículo e práticas pedagógicas protagonizadas pela formação do estudante.

Para a Internacionalização na Educação Básica ganhar significado, é necessário que seu conceito seja bem compreendido por todos os profissionais envolvidos que trabalham com a educação na escola. Para este aspecto, os parâmetros apresentam quatro eixos estruturantes que sustentam sua proposição, ilustrados na Figura 03.

Figura 03 - Eixos estruturantes que sustentam a proposição da Internacionalização na Educação Básica



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Brasil (2022).

Os conceitos atribuídos pelos eixos compreendem reflexões sobre elementos básicos para o envolvimento de seus agentes a fim de “oferecer condições necessárias para acolher a diversidade linguística e cultural de todos os estudantes e para prepará-los para o exercício da cidadania na sociedade global” (BRASIL, 2022, p. 13), transitando pela formação de valores de impacto individual e coletivo, em respeito a diversidade cultural a partir do estudo da linguagem diante a dimensão do plurilinguismo, como na oportunidade de acesso a diferentes culturas a partir, também da Internacionalização em Casa.

O eixo que compreende a Educação para a Cidadania Global, visa que desenvolver questões interculturais e multilíngues, a fim de preparar os estudantes para serem agentes de mudança em uma sociedade globalizada. Já o eixo sobre a Internacionalização Integral possibilita uma formação holística, que deve ser acessível a todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica ou cultural. A ideia é promover a equidade

educacional e oferecer oportunidades para que todos os estudantes se beneficiem da internacionalização e do intercâmbio cultural, seja ele por mobilidade ou virtual (NOGUEIRA, 2008). A interculturalidade visa educar os estudantes sobre a diversidade cultural e aprender a respeitar as diferenças, promovendo a inclusão e a igualdade, e o plurilinguismo, como um facilitador na aprendizagem de outras línguas, a fim de possibilitar uma melhor comunicação dos estudantes ao mundo globalizado e multicultural.

Libâneo (2014), em sua abordagem sobre internacionalização das políticas educacionais, leva a refletir que a Internacionalização da Educação Básica, não se limita apenas à aprendizagem de outras línguas ou à realização de intercâmbios internacionais. Apresenta-se como uma abordagem de ensino que visa formar cidadãos globais, conscientes da diversidade cultural e capazes de atuar em um mundo cada vez mais interconectado. A implantação da internacionalização nas instituições escolares, especificamente as públicas, configura-se como um processo complexo que requer atenção e cuidado, para atingir as metas estabelecidas pelos parâmetros nacionais. Considerando o contexto social, político e formativo da educação no país.

A partir da concepção de Thiesen (2017), compreende-se que é necessário analisar a relação entre o eixo estruturante e as diretrizes curriculares de formação dos estudantes às possibilidades e desafios para a formação intercultural. Essa análise permitirá compreender como a internacionalização pode ser integrada à Educação Básica brasileira de forma efetiva e coerente. Nesse sentido, segundo os parâmetros, a internacionalização pode ser transfronteiriça, quando cruza fronteiras, ou em casa, conforme destacado na descrição dos eixos, quando ocorre no espaço escolar e deve ser concebida para todos, para todas as crianças e adolescentes, jovens e adultos que participam dos processos educativos, especialmente para os que não têm condições de estudar ou de vivenciar uma experiência em outro país (BRASIL, 2022).

O sistema escolar brasileiro permite identificar formas de internacionalização que, embora não nominadas como tal, já vem ocorrendo. Entre essas estão escolas de fronteira, escolas indígenas, escolas ribeirinhas, escolas rurais, escolas quilombolas, escolas militares, educação de jovens e adultos, escolas regulares, escolas internacionais, escolas bilíngues, entre outras. [...] Essas escolas apresentam uma variação de identidades culturais e linguísticas que devem ser estudadas, acolhidas e respeitadas no processo de Internacionalização na Educação Básica. (BRASIL, 2022, p. 24).

Pensado nessa singularidade, o documento apresenta orientações para formulação, implementação, monitoramento e avaliação do processo de internacionalização. Nas subseções a seguir, serão apresentadas as definições práticas, as áreas e os princípios para internacionalização descritos nos parâmetros.

Definições práticas, áreas e princípios para utilização dos parâmetros para Internacionalização da Educação Básica

Para efetivação da ação de Internacionalização da Educação Básica é necessário engajamento, responsabilidade e esclarecimento dos agentes que compõe a gestão das secretarias de educação, escolas, professores, profissionais da Educação Básica, estudantes e familiares quanto ao planejamento, avaliação, práticas pedagógica, rotina e formação. Para cada uma dessas dimensões os parâmetros especificam a importância do acompanhamento, implementação e monitoramento das ações que compreendem a internacionalização, discriminando as seguintes responsabilidades:

- ao **Gestor da Secretaria de Educação**, o documento enfatiza a formulação, implementação, monitoramento e avaliação do processo de Internacionalização na Educação Básica do seu município, estado ou do Distrito Federal sob a responsabilidade de conhecer, aplicar, formular, implementar ações para o desenvolvimento do processo de internacionalização. Assim como avaliar, acompanhar e verificar exemplos de boas práticas, tendo o documento como referência para criação de indicadores de eficiência e eficácia na sua efetivação.

- ao **Gestor de Instituição de Educação Básica** compete conhecer e aplicar os conceitos de internacionalização especialmente para o desenvolvimento dos estudantes, a fim de potencializar o contexto da escola, orientar a gestão do processo a partir da análise de infraestrutura, recursos e planejamento de práticas pedagógicas. Compreende também em viabilizar a formação e valorização de professores para ações de internacionalização, organizar contextos de estudo que resultem na mudança do cotidiano institucional e de práticas pedagógicas, monitorar e avaliar a implementação dos parâmetros.

- ao **Professor de Educação Básica** poderá utilizar os parâmetros como forma de compreender os objetivos, as razões e o seu papel no planejamento e avaliação de práticas pedagógicas para o desenvolvimento do processo de Internacionalização na Educação Básica, tendo o documento como norteador para desenvolvimento estratégias, potencializar e expandir o currículo e desenvolver formas de acompanhamento e monitoramento de resultados de ações na formação dos estudantes. a formação do estudante.

- aos **Demais Profissionais da Educação Básica** os parâmetros servirão como referência para o apoio nas rotinas educacionais no que tange conhecer, aplicar, refletir, estimular um ambiente no respeito mútuo as diferentes culturas e línguas presentes no contexto educacional, organizar ambientes e auxiliar professor no desenvolvimento de práticas colaborando para o andamento das atividades interculturais.

- aos **Estudantes** o documento apresenta-se com a finalidade de orientar e apresentar o seu pleno desenvolvimento e o preparo para o exercício da cidadania global e sua qualificação para o trabalho, mediante o seu protagonismo para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, no desenvolvimento do conjunto das aprendizagens, na valorização da diversidade do saber e experiências culturais, na participação efetiva das atividades de formação, de ensino e aprendizagem extracurriculares, no reconhecimento da pluralidade linguística e cultural

presente na comunidade escolar, engajamento nas diferentes metodologias de ensino e aprendizagem e na colaboração com professores e demais profissionais da educação.

- aos **Familiares e Responsáveis** o documento apresenta-se orientador no acompanhamento do processo de internacionalização ao compromisso de inteirarem-se às atividades propostas pela escola e pelos professores para o desenvolvimento da cidadania global e consciência intercultural, no diálogo constante com a escola, no apoio dos estudantes nas tarefas a participação nas ações educativas e no acompanhamento e avaliação das aprendizagens.

O documento ao reconhecer o estudante como centro do processo educativo, articula as áreas de abrangências da Internacionalização da Educação Básica com a finalidade de orientar o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania global e sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido o documento conceitua a escola como “território educacional, espaço social e intercultural pode potencializar a transformação da educação, assegurando a todos os estudantes as aprendizagens essenciais ao longo das etapas e modalidades” sendo o espaço em que “o sujeito permanece o maior número de anos para sua formação”, configura-se como um local de igualdade, diversidade e equidade (BRASIL, 2022, p. 43).

Com o advento da globalização, a escola passa a receber influências dos contextos internacionais, percebida pela multiculturalidade, o plurilinguismo e as diferentes formas de comunicação que perpassam os muros da escola e possibilitam o acesso aos saberes, ampliam as possibilidades de interação, mobilidade social, abre novos percursos para a construção de conhecimentos e continuidade dos estudos ao longo da vida (BRASIL, 2022).

Considerada como a língua franca, o inglês apresenta-se como aprendizagem indispensável no ambiente escolar para comunicação no mundo. Contudo, o documento enfatiza a valorização da cultura local sobre o reconhecimento e proximidade da língua que caracteriza a identidade local e a vinculação da escola com o mundo.

Destaca-se a necessidade do reconhecimento da pluralidade linguística das comunidades, valorizando a diversidade de cada grupo social, potencializando o desenvolvimento nas redes de ensino das línguas de fronteira, línguas indígenas, língua brasileira de sinais, línguas de comunicação internacional, línguas de imigração. (BRASIL, 2022, p. 44).

Como também pontua a importância da escola, em regime de colaboração com órgãos externos, para o desenvolvimento de competências interculturais e ampliação da formação e do currículo com o mundo.

É importante reafirmar a centralidade da Escola e seus atores, em regime de colaboração, na institucionalização da Internacionalização na Educação Básica pois, em contato com o mundo, tem potencialidades de fazer circular ideias, conhecimentos e práticas, que levem ao alargamento da visão sobre os problemas contemporâneos e a busca de uma convivência de paz e de desenvolvimento. Isto implica em compreender que a escola não se encerra em seus muros e que tem potencialidades, via internacionalização, de tornar-se polo de desenvolvimento não apenas para si, mas também para o seu entorno. (BRASIL, 2022, p. 44).

A Internacionalização da Educação Básica não se limita à aprendizagem de outras línguas ou à realização de intercâmbios internacionais, é uma abordagem de ensino que visa formar cidadãos globais, conscientes da diversidade cultural e capazes de atuar em um mundo cada vez mais interconectado (LIBÂNEO, 2014). Nesse sentido, as competências interculturais são essenciais para a formação dos estudantes na Educação Básica no Brasil. Elas estão relacionadas à capacidade de compreender, respeitar e valorizar a diversidade cultural, promovendo a convivência harmoniosa e o diálogo intercultural. No contexto brasileiro, segundo os parâmetros, as competências interculturais são abordadas em diferentes dimensões:

1. Currículo multicultural: A Educação Básica no Brasil deve buscar a valorização das diferentes culturas presentes na sociedade, promovendo a inclusão de conteúdos e perspectivas plurais nos currículos escolares. Isso envolve o reconhecimento das

culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, entre outras, e a promoção do respeito e valorização dessas culturas no ambiente educacional.

2. Formação de professores: A capacitação dos professores para lidar com a diversidade cultural e desenvolver competências interculturais é fundamental. Os professores precisam estar preparados para reconhecer e lidar com preconceitos e estereótipos, fomentar o diálogo entre diferentes culturas, incentivar a troca de experiências e promover a igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

3. Ambiente escolar inclusivo: A Educação Básica deve ser um espaço acolhedor e inclusivo para todos os estudantes, independentemente de sua origem cultural. As escolas devem promover ações que valorizem a diversidade e combatam qualquer forma de discriminação ou exclusão. Isso pode envolver a realização de atividades interculturais, como festivais, exposições, palestras e projetos que incentivem o diálogo e a troca de experiências entre os estudantes.

4. Intercâmbio cultural: A promoção de intercâmbios culturais entre escolas e comunidades é uma forma eficaz de desenvolver competências interculturais nos estudantes. Essas experiências permitem que os estudantes entrem em contato direto com diferentes culturas, tradições e modos de vida, expandindo suas perspectivas e promovendo a compreensão mútua.

Ao desenvolver competências interculturais na Educação Básica, os estudantes adquirem habilidades como empatia, tolerância, respeito, comunicação intercultural e pensamento crítico. Essas competências são essenciais para a formação de cidadãos conscientes, capazes de conviver harmoniosamente em uma sociedade multicultural e globalizada.

Um ponto essencial na formação de um corpo estudantil global é estimular a mobilidade acadêmica nacional e internacional. É importante que os estudantes tenham a oportunidade de vivenciar outras culturas e realidades, aprender novos idiomas e ampliar sua visão de mundo, considerando a mobilidade estudantil

um dos aspectos para aquisição e aplicação de competências interculturais. Contudo, diante a falta de condição de acesso a mobilidade, a Internacionalização em Casa é uma outra tentativa de incluir aqueles que, por uma variedade de razões, não podem participar da mobilidade física e intercâmbios, democratizando a noção de mobilidade e expondo estudantes aos aprimoramentos de aprendizagens interculturais. A isto, os parâmetros apresentam que a Internacionalização Integral,

[...] está no cerne do esforço para garantir que todos os estudantes, professores e demais profissionais da Educação Básica sejam contemplados, especialmente os que não têm a oportunidade de estudar ou de vivenciar uma experiência em outro país. Criam oportunidades, por meio da Internacionalização em Casa, para que todos os sujeitos possam participar de forma ativa na promoção do diálogo e na interação entre diferentes culturas. (BRASIL, 2022, p. 13-14).

Nesse sentido, a implementação dos parâmetros e a adesão aos marcos regulatórios nacionais são essenciais para garantir uma educação de qualidade e preparar os estudantes para os desafios do mundo atual.

Considerações finais

A Internacionalização da Educação Básica é um tema emergente no contexto educacional, pois a globalização e a interdependência entre as nações exigem uma formação que inclua aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais do mundo contemporâneo. Os Parâmetros Nacionais de Internacionalização da Educação Básica, bem como os marcos regulatórios nacionais, são essenciais para orientar a implementação de práticas que promovam a Educação para a Cidadania Global, a internacionalização para todos, a interculturalidade e o multilinguismo.

Diante análise desses documentos, pode-se determinar que a Internacionalização da Educação Básica deve ser uma proposta de ensino que inclua todos os estudantes sem exceção. Dessa forma, é

necessário que as escolas estejam preparadas para lidar com a diversidade cultural e linguística de seus estudantes, proporcionando uma formação que respeite suas origens e identidades e preparando-os para a inserção em um mundo globalizado.

Para internacionalizar a Educação Básica, os professores devem ser formados e qualificados para atuar nessa perspectiva. Isso significa que a formação inicial e continuada dos professores deve levar em conta a Educação para a Cidadania Global, o desenvolvimento da interculturalidade e do multilinguismo, a compreensão das relações internacionais e do processo de globalização. Embora uma sugestão inevitável na atualidade, sua implementação enfrenta desafios. Uma delas é a resistência de certos segmentos da sociedade que veem a internacionalização como uma ameaça à identidade nacional. Outro desafio é a falta de recursos financeiros e materiais para implementar práticas que promovam a internacionalização da Educação Básica.

No entanto, apesar dos desafios, a sociedade como um todo deve entender a importância da Internacionalização da Educação Básica e participar de sua implementação. É necessário um olhar dos gestores públicos no investimento na formação de professores, na reforma das escolas e na oferta de material didático com perspectiva internacional. Além disso, a compreensão dos pais e responsáveis pelos estudantes sobre a importância da internacionalização para a educação de seus filhos e o apoio às iniciativas da escola nesse sentido.

Em suma, a Internacionalização da Educação Básica é um tema intimamente relacionado à sociedade contemporânea. A partir dos Parâmetros Nacionais de Internacionalização da Educação Básica e do marco regulatório nacional, pode-se determinar o seu caminho de implementação. Para isso, escolas, professores, gestores públicos, pais e a sociedade em geral devem estar envolvidos na promoção de uma educação que prepare estudantes globais que possam compreender as complexidades das relações internacionais e se colocar de forma crítica e globalizada.

A formação do estudante global não pode ser vista como um processo isolado, mas envolve um esforço coletivo de toda a comunidade educacional. Nesse sentido, os professores devem estar preparados para atuar como facilitadores desse processo, criando oportunidades para que os estudantes desenvolvam suas habilidades globais e ajudando-os a compreender a importância da cooperação internacional e da solidariedade dos povos (MOREIRA, 2002).

Também é importante ressaltar que a formação do estudante global não se limita ao ambiente escolar. É necessário que a comunidade educativa participe de atividades que promovam a interação entre diferentes culturas e povos, como intercâmbios culturais e projetos de cooperação internacional. Essas iniciativas ampliam as oportunidades de aprendizado para os estudantes e ajudam a desenvolver cidadãos globais conscientes e responsáveis (UNESCO, 2015).

A implementação da Internacionalização da Educação Básica também requer o desenvolvimento de políticas e programas para facilitar as experiências internacionais dos estudantes, como intercâmbios e viagens de estudo. As instituições de ensino devem possuir uma estrutura que permita o planejamento e a implementação dessas iniciativas, bem como a avaliação de seus resultados (THIESEN, 2017).

Importante destacar que a promoção da diversidade cultural no ambiente escolar, contribui significativamente para a formação de estudantes globalmente conscientes e críticos. As instituições de ensino devem valorizar e respeitar a diversidade cultural existente em suas comunidades, proporcionando oportunidades para que os estudantes aprendam e valorizem diferentes tradições e modos de vida (SUDBRACK, 2016).

Enfatiza-se que possibilitar a formação de estudantes globais não é uma tarefa fácil e requer esforços conjuntos de toda a comunidade educacional. A implementação da Internacionalização da Educação Básica requer uma mudança de paradigma na forma como a educação é concebida, com foco no desenvolvimento de cidadãos globais.

Os Parâmetros Nacionais para a Internacionalização da Educação Básica apresentam dimensões estruturantes que orientam as propostas educacionais para a formação de cidadãos vitais, comprometidos com o mundo em que vivem e capazes de se comportar de forma ética e responsável em escala global. Propõe que a internacionalização seja aberta a todos, independentemente de gênero, raça, classe social ou origem geográfica. Enfatiza a importância do respeito à diversidade cultural, linguística e do diálogo intercultural como forma de construção de sociedades mais justas e igualitárias e a importância de dominar mais de um idioma para ter sucesso no mundo globalizado em que vivemos. O objetivo é desenvolver a competência comunicativa em diferentes idiomas, bem como a compreensão das diferentes culturas expressas por meio dessas distintas línguas.

Nesse sentido, embora os documentos possam se complementar, é necessário que as escolas e redes de ensino façam uma análise cuidadosa e adaptem as diretrizes, dos Parâmetros Nacionais de Internacionalização da Educação Básica, às suas realidades locais e às orientações da BNCC. Dessa forma, é possível prover caminhos à internacionalização nesta etapa de ensino de forma consistente e alinhada às bases curriculares estabelecidas pelo país.

O cenário mundial apresenta uma gama complexa de relações que inferem na preparação do estudante para o mundo, numa relação de formação humana, e para o mundo do trabalho. Uma escola internacionalizada, de acordo os organismos internacionais apresentados nas discussões deste trabalho, constitui-se como um elo entre a sociedade global e aos propósitos de desenvolver competências internacionais e interculturais nos estudantes, a fim de promover uma aprendizagem para uma maior consciência sobre questões da vida local e global.

Este movimento, possibilita a transformação através de uma educação ampla e pautada no amparo aos indivíduos e também ao respeito às diversas culturas. Mesmo que haja influência dos organismos na concepção de formação de cidadão global nos marcos regulatórios nacionais e na Internacionalização da

Educação Básica do Brasil, a efetivação dessas políticas depende da ação e do comprometimento dos diferentes atores envolvidos na implementação.

Referências

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica.**

Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Ceará.
Fortaleza, 2001.

BANKS, J. A. **An introduction to multicultural education.**

Person: Seattle, 2014.

BEELEN J.; JONES E. **Redefining internationalization at home.**

In: The European Higher Education Area: between critical reflections and future policies. Springer Open Cham: Springer, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/15146670/Beelen_J_and_Jones_E_2015_Redefining_Internationalization_at_Home. Acesso em 12 mai. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República**

Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum**

Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022.

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. Competências interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a educação superior. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046216262>. Acesso em: mai. 2023.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KNIGHT, J. An Internationalization Remodeled: Definition, Approaches and Rationales. **Journal of Studies in Higher Education**, 8, 5-31. 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315303260832>. Acesso em: 01 mai. 2023.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. (orgs.) **Educação Básica: políticas avanços e pendências**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

MARCELINO, J. M. **A Internacionalização do Currículo na Educação Superior e a formação para a cidadania global: desafios e possibilidades**. 2020. 123 fl. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, Universidade de Cruz Alta. 2020. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Final-Jocelia-M-Marcelino.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2023.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.

MOROSINI, M. C. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. **Roteiro**, v. 43, n. 1, p. 115-132, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964716007/351964716007.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2023.

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. M. S; RAMOS, V. C. C. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 355-376, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RW6c47y9swCqjcw4qh9wDk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2023.

OCDE. **Education Policy Outlook Brasil**: Com foco em políticas nacionais e subnacionais. Itaú Social. 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-PT.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2023.

SANTOS, P. K.; MOROSINI, M. C. Internacionalização e educação para a cidadania global: a visão de professores universitários. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p 1-17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/download/8653913/19190/48687>. Acesso em: 20 de mai 2023.

SUDBRACK, E. M.; NEGRO, A. Internacionalização e educação: impactos nas políticas educacionais. **RP3: Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, n. 7, p. 44-57, 2016.

THIESEN, J. S. Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 991-1017, 2017.

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

UNESCO. **O marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos compromissos coletivos**. Dakar: Cúpula Mundial de Educação, 2000.

Brincar e Infância na Fronteira: projeto intercultural e interdisciplinar na tríplice fronteira

Juliana Fatima Serraglio Pasini
Karina Nazario Moschkowich
Jorgelina Tallei

Considerações iniciais

O projeto “Brincar e Infância na Fronteira”, é um projeto colaborativo, iniciado em novembro de 2021, o qual deu origem ao grupo de pesquisa “Estudos e Pesquisa em Educação na/para Infância”, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). O objetivo do projeto é refletir e planejar ações de formação continuada que promovam uma prática educativa que considere a infância e o brincar pensado desde uma perspectiva intercultural e plurilíngue para o território de fronteira.

O projeto trabalha em colaboração com acadêmicos e docentes vinculados a UNILA, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), e docentes da Educação Básica pública e privada do município de Foz do Iguaçu, de São Paulo e de Mato Grosso. As atividades de formação continuada são realizadas de forma presencial (oficinas, palestras, reuniões) e a distância (estudo teórico, debates, palestras com participação de colaboradores de outras localidades). Desde 2021, nos dedicamos a compreender os conceitos sobre a infância e o brincar no espaço fronteiriço, a multilinguagem e a interculturalidade nas escolas da fronteira.

A metodologia da pesquisa é participativa, com participação da comunidade, por meio da qual foram levantadas as temáticas de interesse dos docentes que formam parte da formação continuada, e a partir delas foram desenvolvidas atividades de extensão ao longo do ano de 2022. Tem como referencial teórico Fals Borda

(1986), Tallei (2016), Holzer e Holzer (2013), Fridman (2020), Diniz-Tallei (2021), Pasini e Tallei (2022), Carvalho (2022), Tebaldi e Carvalho (2022).

No seguinte trabalho desenvolvemos o capítulo em três partes: na primeira apresentaremos o referencial teórico que embasa os conceitos de infância, brincar, fronteira, plurilinguismo e território, que subsidiam teoricamente as atividades desenvolvidas na formação continuada. Na segunda parte, desenvolvemos a metodologia de trabalho e organização das atividades. E por fim apresentaremos as discussões das atividades desenvolvidas ao longo do ano de 2022.

Qual fronteira? Qual criança? Qual infância?

Falar sobre fronteira é desconectar de conceitos de: linhas, bordas e margens, de espaços migratórios, de estereótipos que consomem ideias de rupturas e inserções. A fronteira vai além de moedas nacionais e internacionais e de placas de carros dos países vizinhos. Desde nossa perspectiva a vida na fronteira tem contornos próprios justificados por histórias de demarcações e ocupações de terras, de compromissos e interesses políticos entre os países vizinhos e do fluxo de sujeitos que diante de suas necessidades ultrapassam as demarcações geográficas desenhando em cada uma das fronteiras e dos países que as compõem características e dinâmicas próprias.

A pesquisa é realizada na cidade de Foz do Iguaçu, localizada a oeste do Paraná e uma das fronteiras mais movimentada do Brasil e tem como vizinhas a cidade de Paraguai, Ciudad del Leste, e na Argentina a cidade de Puerto Iguazú. Os três países margeados pelos rios Iguaçu e Paraná, tendo acesso através das Pontes: Tancredo Neves do lado argentino da margem e a Ponte da Amizade do lado de Paraguai. A tríplice fronteira e um dos mais complexos mais importante de toda América do Sul (SILVA, 2022) considerado como um espaço que não é formalmente delimitado, supranacional ou independente. Na fronteira são histórias e

contextos que se misturam e se completam de acordo com necessidades e demandas de cada um dos três países.

(...) A tríplice fronteira tal qual a conhecemos hoje é derivada da aproximação política entre o Brasil e o Paraguai. Geograficamente, a parte argentina da fronteira pouco se alterou com o desenvolvimento das partes vizinhas, pelo menos até o final dos anos 1990. A cidade de Puerto Iguazu, limitada por áreas protegidas (Parque Nacional, Parque Provincial e Reserva Natural), chegou aos anos 2000 com uma população que representava apenas 5% da população total da região. Trata-se de uma situação adversa em relação a Foz do Iguazu e à região metropolitana de Ciudad del Este, que ultrapassavam a marca de 644 mil pessoas, às quais se ocupam de uma gama de atividades que tornam a região economicamente interligada. (SILVA, 2022, p. 42).

Um lugar marcado desde a sua estruturação histórica pelo trânsito migratório de diferentes contextos e representações. Esse trânsito temporário ou definitivo por diversas motivações, como: estudos, relações familiares e subsistência revelam-se em idas e vindas de corpos, linguagens, comportamentos, hábitos culturais que são ressignificados transpondo as imposições do Estado, construindo novas histórias nos espaços da fronteira. Estas histórias são constituídas nos espaços públicos e privados, entre eles, o ambiente escolar, sendo um lugar que se compõe por sujeitos imersos nas diversidades culturais que se costumam com as relações entre novos pares, reconectando e redimensionando novas aprendizagens. Os comportamentos dos sujeitos são deliberados de acordo com as normativas associadas ao espaço que ocupam e das atividades relacionadas através da comunicabilidade em suas diferentes nuances, entre elas as línguas que desenham o espaço da tríplice fronteira.

A rede municipal de ensino de Foz do Iguazu é composta por 89 escolas municipais, sendo 36 Centros de Educação Infantil e 50 escolas de Ensino Fundamental I (SEED/PR, 2022¹). Abarca 25.997

¹ PARANÁ. Consulta Escolas - SEED/PR. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolasjava/pages/paginas/informacoes/comsultasRelacaoEscolas.jsf?windowId=857>. Acesso em: 03 fev.2022.

alunos, dentre os quais Tallei (2016) identificou 355 sujeitos transfronteiriços no ano de 2016, provenientes de países vizinhos, Argentina, Paraguai e vários países como Peru, México e Espanha, entre os mais destacados. Entre março e julho de 2019 os dados foram atualizados mediante um levantamento demográfico realizado novamente nas cinquenta (50) escolas públicas do ensino fundamental do município e revelaram um número maior de estudantes sendo de aproximadamente 630 estudantes. Entre as nacionalidades que se destacam estão: Paraguai, Argentina e Venezuela. Estes últimos, especialmente, na condição de refugiados.

Diante deste contexto, é importante refletir sobre o conceito de criança e infância no território de fronteira. Para colocar em pauta o tema infância é necessário entender o campo semântico que se relaciona não só com infância, mas com o termo criança. Não há infância vivida por outros sujeitos que não seja pela criança. Quem são essas crianças, como são e que lugar ocupam em sua infância?

Crianças carregam consigo a carga que os adultos lhes proporcionam, adultos esses que se modernizam, que buscam alternativas para o seu próprio bem-estar, mas que resistem com relação às necessidades que a infância solicita à medida que também está inserida nos novos contextos. Provocando um abismo entre o que o adulto projeta para a criança e o que é vivenciado pela própria criança. O que precisa ser alinhado para que evolua como compromisso do adulto com a trajetória infantil, possível e que atenda às necessidades da criança como criança. “As autofalas das crianças são um exemplo de como seres tornam-se humanos por meio do processo de descobertas. As crianças esforçam-se em tornar-se o que desejam ser” (FRIDMAN, 2013), mesmo que isso implique em um embate entre expectativas e estruturas que são promovidas a ela.

Falar sobre infância é também levantar a possibilidade de contextualizar a criança e suas complexidades, desenvolver a percepção e a escuta atenta sobre necessidades, comportamentos, representações em suas mais diversas multiplicidades dialogando com situações cotidianas permanentes e sazonais.

É necessário pensar a criança em perspectiva local e reconhecê-la como um ser singular que representa papéis a que lhe são atribuídos socialmente, mas que possuem um roteiro próprio diante dos seus olhares do mundo que o rodeia e que implicações de percepções e sentimentos sobre o cenário em que estão inseridas. Afinal, são nas relações que a criança estabelece com os pares, com a família e demais membros sociais e as estruturas comportamentais que constituirão a infância, que não se restringe a fase biologicamente determinada, mas as vivências da infância impactam na vida adulta. É através da infância que se constituem as estruturas biopsicossociais do adulto.

A 'infância' é definida em termos sociológicos como uma categoria permanente, isto é, como um segmento estrutural, que é o resultado da ação recíproca entre parâmetros sociais – econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais, etc. Ao contrário da infância individual, a infância sociológica é muito mais suscetível a mudanças históricas, enquanto a dinâmica da infância individual pode ser encontrada no desenvolvimento da personalidade. (QVORTRUP, 2014, p. 25)

Na relação entre o adulto e a criança se estabelecem expectativas, normas e diretrizes que são ancoradas nas relações entre sujeitos e objetos que envolvem as ações cognitivas e afetivas que imprime comportamentos identitários únicos que quando confrontados com aspectos sociais são ressignificados e adaptados para o convívio de acordo com o ambiente em que está inserido.

Quando tratamos especificamente da infância e do sujeito fronteiriço temos que pensar na linguagem, comportamentos, e como a cultura é ressignificada no trânsito local transpondo as imposições do Estado. Importante pensar se as escolas estão preparadas para a diversidade linguística e cultural, e como trabalhamos a formação docente continuada para este contexto.

Dentre as garantias legais da infância está o Direito ao brincar sendo registrado em vários documentos que regem as políticas públicas como a Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, Leis de Diretrizes e Bases da

Educação e Marco Legal da Primeira Infância. Esse direito é também defendido nos documentos do Ministério da Educação, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (1998), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) que imprimem na brincadeira uma atividade pedagógica eminente a aprendizagem, sendo um recurso necessário ao desenvolvimento global da criança. O brincar constitui-se em uma atividade social e possui características e peculiaridades regionais de acordo com tempo e espaço.

Quando se trata de escolas em fronteira cria-se uma atmosfera de comunicabilidade transmutável e adaptável de acordo com as necessidades que surgem nas relações que são representadas através de aprendizagens significativas tornando um cenário singular, adaptável e flexível correspondente ao contexto social, porém quando se verte sobre as relações de aprendizagem formal, a complexidade do processo torna-se rígido e permeado de resistências documentais e relacionais, começando pelo processo de matrícula escolar onde o acolhimento comunicacional é afetado em decorrência da língua e a documentação exigida nem sempre é viabilizada pelo país de origem.

Quando a pessoa em situação de migração chega à sala de aula, a ausência de conexões do ensino aprendizagem para seu acolhimento na língua, se nota uma vez que a adaptação curricular não contempla a esses sujeitos que precisam adaptar-se a linguagem, ao conteúdo, as relações afetivas e as perspectivas culturais, inserindo as questões alimentares, comportamentais e linguísticas.

O jogo, o brincar, com intencionalidade, pode ser um grande aliado do educador para desenvolver a afetividade dos sujeitos em situação de migração, já que o brincar ultrapassa as limitações culturais humanas, como referência Winnicott (1975. p. 157).

Empreguei o termo 'experiência cultural' como uma ampliação da idéia dos fenômenos transicionais e da brincadeira, sem estar certo de poder definir a palavra 'cultura'. A ênfase, na verdade, recai na experiência. Utilizando a palavra 'cultura', calou pensando na tradição herdada. Estou pensando em

algo que pertence ao fundo comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos fruir, se tivermos um lugar para guardar o que encontramos.

Ao refletir sobre essas limitações culturais, em como às crianças de forma lúdica se apropriam da cultura e diferentes línguas, o livro “A língua de todos e a língua de cada um”, escrito por Jorgelina Tallei e Renata Alves (2022), apresenta uma história de como às crianças se apropriam da língua e da cultura a partir de diferentes interações que ocorrem entre às crianças de diferentes nacionalidades. Nina, a personagem principal da obra, representa a criança imigrante, que chega à escola, se vê sozinha, e precisa ser acolhida. A história nos leva a refletir sobre o acolhimento e a valorização da identidade da criança. A obra foi amplamente divulgada, foram realizadas oficinas com docentes e crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, que oportunizaram perceber e valorizar as línguas que circulam na tríplice fronteira.

Além de perceber e valorizar as línguas que circulam na fronteira, a obra infantil apresenta as possibilidades de uma nova língua que se cria e funde no encontro entre o português e o espanhol, o qual surge o portunhol como uma língua de afetos. Nina se materializou, também, em uma boneca, por meio da qual, muitas atividades na sala de aula das escolas de Foz de Iguaçu, foram e são realizadas, produzindo novas interações e formas de se comunicar.

É refletindo sobre esse contexto, que o projeto Brincar e Infância na fronteira, desenvolveu diversas ações a fim de problematizar os conceitos sobre brincar, infância, plurilinguismo e a fronteira.

Metodologia

A pesquisa baseia-se na metodologia de pesquisa-ação participativa a partir do conceito do sociólogo colombiano Fals Borda (1986). Essa metodologia de caráter participativo ganha

repercussão mundial na área científica nos campos políticos, a partir de 1977, com o Primeiro Simpósio Mundial sobre Pesquisa Participante, em Cartagena, Colômbia, em 1977 (FALS BORDA, 1986). Fundamenta-se na preocupação em garantir participação dos grupos sociais no processo de tomada de decisão sobre assuntos que lhes interessam e dizem respeito, com vistas à transformação social. Não se trata de apenas consultar os sujeitos, mas de construir coletivamente um processo de reflexão, análise da realidade, produção de conhecimentos e enfrentamento dos problemas.

Na América Latina, não apenas a pesquisa-ação, mas às pesquisas participantes tem início entre às décadas de 196 e 1970 nas experiências de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Danilo Strech (TOLEDO; JACOBI, 2013), entre outros, que consideram importante a participação dos grupos sociais na tomada de decisão, em especial para tratar de problemas coletivos.

No tocante a organização da pesquisa-ação, Lewin (1946) considera três fases fundamentais de forma semelhante a um espiral cíclico: 1) planejamento (planning), que envolve o conhecimento e reconhecimento da situação; 2) ação (action); e 3) encontro de fatos (fact-finding) sobre os resultados da ação, os quais devem ser incorporados na fase seguinte da retomada do planejamento e cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 159).

Com base nessas três fases, compartilharemos a organização das atividades de formação continuada desenvolvidas no projeto “Brincar e Infância na Fronteira”, sendo que este está em andamento, portanto, apresentaremos as atividades desenvolvidas no ano de 2022.

A primeira fase, planejamento, se efetivou a partir de reuniões via plataforma do Google Meet, por meio da qual definimos as ações a serem realizadas no decorrer do ano de 2022, a partir da necessidade dos membros do grupo. Inicialmente foram levantadas as temáticas de interesse, definimos coletivamente que era importante estabelecer o diálogo com outros grupos de pesquisa que

realizam pesquisas com/para crianças, e que trabalham com a pesquisa envolvendo a temática da infância e do brincar em regiões de fronteira. Assim, definimos que ao longo do ano, seriam realizadas atividades destinadas apenas aos membros do grupo de pesquisa e projeto de pesquisa, e outras que foram abertas para a comunidade escolar, por meio de atividades de extensão.

Nosso objetivo foi desenvolver atividades de formação com membros participantes das atividades de pesquisa, além de atividades de formação continuada com profissionais da Educação Básica e acadêmicos interessados nas temáticas, a fim de aproximá-los do futuro campo de atuação, compreender a relação indissociável entre teoria e prática, incluindo debater coletivamente propostas e ações que possam auxiliar os docentes em exercício nos desafios encontrados no contexto de prática, ou seja, na escola, na turma e com a comunidade escolar.

Ações desenvolvidas

No primeiro semestre de 2022, as atividades foram realizadas apenas no formato remoto, utilizamos a plataforma Google Meet para os encontros, assim contemplamos os membros do projeto e grupo de pesquisa que não residem no município de Foz do Iguaçu/PR. Neste período foram realizados 5 encontros remotos, o primeiro definimos o planejamento do semestre, e atividades e eventos científicos que iríamos participar. No segundo encontro, estudamos sobre a cartografia como metodologia de pesquisa, para cartografar a infância na fronteira, sendo este um dos nossos objetivos a ser atingido a longo prazo, embasados em Holzer e Holzer (2013), Almeida e Costa (2021).

No terceiro encontro, nosso estudo esteve voltado para metodologia e percurso ético em pesquisas com crianças, a fim de analisar instrumentos a ser adotados para realizar a cartografia da infância e do brincar na tríplice fronteira, com base em Tebaldi e Carvalho (2022), Machado e Carvalho (2022); Kramer (2019); Guczak e Marchi (2021). No quarto encontro, nosso estudo esteve

pautado nos estudos da infância, brincar e conflitos étnicos na região de fronteira, nesse encontro tivemos como convidado o professor Dr. Alexandre Paulo Loro, da Universidade Federal Fronteira Sul, campus Chapecó. Nesta atividade, Loro socializou dados da pesquisa realizada sobre o brincar, brincadeiras e a infância na fronteira de Corumbá (MS/Brasil) e Puerto Suárez (Bolívia), e Pedro Juan Caballero (Paraguai) e Ponta Porã (MS/Brasil). No quinto encontro, debatemos os dados da pesquisa apresentados por Loro, e planejamos as próximas ações.

Neste quinto encontro definimos temáticas para levantamento de pesquisas referente às temáticas de interesse e que contribuem para o projeto de pesquisa, dentre eles e seu respectivo referencial teórico destacamos: cartografia (CINTRA *et al.*, 2017; PASSOS *et al.*, 2017), infância (KUHLMANN JR., 2000; 2019; BRAGANÇA, 2018), brincar (LORO, 2017); escolas de fronteira (DINIZ-PEREIRA; TALLEI, 2021; PASINI; TALLEI, 2022), multiculturalismo, línguas que circulam em Foz do Iguaçu, na tríplice fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina) (OLIVEIRA; MORELLO, 2019; RIBEIRO, 2017; BERGER, 2010).

No início do segundo semestre de 2022, realizamos uma reunião para novo planejamento, e definimos a organização de um projeto de extensão, intitulado “Brincar, infância e formação docente na fronteira: tecendo novas experiências”, no formato híbrido, com atividades presenciais e a distância, a fim de aproximar os pesquisadores e acadêmicos da comunidade escolar. Para tanto, as atividades foram organizadas com mini atividades, e a comunidade externa poderia realizar a inscrição em todas as atividades ou nas mini atividades de interesse. As atividades presenciais foram realizadas na escola municipal Professor Pedro Viriato Parigot de Souza, uma das escolas com menor número de alunos em situação de migração, a escola está localizada na margem do Rio Paraná. Esta localização também é importante no território já que determina que muitos de seus estudantes são ou tem contato com sujeitos da margem fronteiriça do lado paraguaio e argentino. A escola está em zona periférica do município de Foz

do Iguaçu e no ano de 2022 recebeu 203 estudantes, entre os quais do Paraguai, Haiti e Venezuela. Ela oferta o ensino fundamental de 1º a 5º ano em período integral. É uma escola que recebe sujeitos com diversas vulnerabilidades, e foi fundada em 1977.

Nos anos de 2018 e 2019 até a atualidade, a escola recebeu muitos estudantes da faixa de fronteira, especialmente da cidade vizinha de Ciudad del Este. Foi, então, quando a escola decidiu formar parcerias com a universidade pública (UNILA) considerando as características da universidade, para planejar projetos colaborativos de integração a partir do contexto bilíngue/plurilíngue e multicultural da escola.

As ações de formação docente continuada desenvolvidas pelo projeto no segundo semestre de 2022, foram conduzidas pelos membros do grupo de pesquisa Brincar e Infância e diversos convidados, em especial nossos acadêmicos e recém-formados, assim como diversos atores da comunidade escolar. Na semana da mini atividade, os responsáveis encaminharam uma indicação de leitura, para que assim os participantes pudessem dialogar com os responsáveis por conduzir as atividades. Desse modo, nossas atividades foram organizadas conforme apresentamos na tabela 1.

Tabela 1: Atividades desenvolvidas pelo Projeto de Pesquisa “Brincar e Infância na Fronteira” - no segundo semestre de 2022

Período	Atividade	Responsável	Formato	Resultados
Agosto	Projetos e o Brincar na Infância - repensar a ação pedagógica	Jéssica Donel (Rede Municipal de São Paulo) Sylvania Kazmierski (Rede municipal de Foz do Iguaçu) Rubia Souza Marejol (Rede municipal de Foz do Iguaçu) Steffanny Dyana Martello (Rede municipal de Foz do Iguaçu)	Remoto	Socialização de experiências com crianças da Educação Infantil a partir do trabalho com projetos e atividades lúdicas como fio condutor do currículo na primeira infância - 26 participantes
Setembro	Oficina de musicalização bilíngue e movimento para a primeira infância	Renata Alves de Oliveira (doutoranda UNIOESTE/ câmpus Foz do Iguaçu)	Presencial	A oficina priorizou atividades lúdicas e de musicalização em várias línguas, sendo elas: espanhol, inglês, árabe e indígena, sendo estas as que mais circulam em nossa fronteira. Valorizando assim, a troca linguística e a possibilidade de aproximar as crianças de diferentes línguas por meio de atividades lúdicas e brincadeiras cantantes - 18 participantes
Setembro	O bilinguismo na primeira infância	Jorgelina Tallei (UNILA)	Remoto	A Oficina fez refletir sobre a importância de visibilizar o sujeito fronteiriço a partir da valorização da língua materna, realizando atividade de acolhimento.

		Karina Nazario Moschkowich (mestranda UNILA)		Compreender o bilinguismo e possibilidades para desenvolver o trabalho pedagógico. Valorização do Portunhol na fronteira
Outubro	Metodologia de Pesquisas Participativas com (sobre/para) crianças na Educação Infantil	Dr. Rodrigo Saballa (UFRGS) Sandro Machado (doutorando UFRGS) Nathalia S. dos Santos (doutoranda/UFRGS)	Remoto	Foram trabalhadas discussões a respeito de pesquisas com/sobre/para crianças. Possibilidades para realização de atividades em campo, entrevista e observação com crianças pequenas, a partir das diferentes negociações com as crianças. Além de apresentar vasto referencial teórico a fim de subsidiar a metodologia de pesquisas participativas com (sobre/para) crianças na Educação Infantil - 84 participantes
Outubro	Produção de curta metragem com crianças: uma relato de experiência	Viviana Molina (doutoranda UNICAMP - produtora de curta metragem)	Online	Trabalhou com questões éticas que envolvem a pesquisa com crianças, uso de imagens por meio de vídeos e documentários. Detalhou etapas da metodologia de pesquisa com crianças por meio do uso de imagens, vídeos e às questões éticas com pais/responsáveis - 12 participantes
Novembro	Jogos e atividades adaptadas para o brincar pensando a inclusão	Ivanir Gomes da Silva (IFPR/ campus Capanema) Luís Demétrio (Educador Especial - especialista-UNIOESTE)	Presencial	Foram realizadas atividades adaptadas para inclusão da pessoa com deficiência. Reflexão e diálogo sobre os desafios e barreiras da/para inclusão - 21 participantes

Dezembro	Perspectiva Holística de Infância e brincadeira	Isis Della Preve (Pedagogia Waldorf/Me. UNIOESTE).	Presencial	Foram realizadas atividades na perspectiva holística de infância e brincadeiras que refletem ações cotidianas, valorização do outro, e a participação efetiva da criança em todas as atividades - 13 participantes
Dezembro	O brincar e o processo de letrar e alfabetizar na/para Educação Infantil a partir de jogos pedagógicos	Jamily Charão Vargas (UNILA)	Remoto	Foram apresentadas estratégias de alfabetização e letramento por meio de jogos e atividades que signifique a função social da escrita - 12 participantes
Dezembro	Jogos e Brincadeiras na/para infância	Juliana Fatima Serraglio Pasini (UNILA) Marcelo Oliveira (UNIAMÉRICA)	Remoto	A partir do referencial teórico indicado (Vygotsky, 1987), com formato de roda de diálogos, foram debatidos os conceitos de infância, brincar e brincadeiras, bem como apresentadas questões específicas sobre espaço, material, currículo e do desenvolvimento da criança que precisam ser respeitadas e consideradas para planejar e desenvolver jogos e brincadeiras na/para infância - 12 participantes

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

As mini atividades do projeto de extensão possibilitaram maior envolvimento e aproximação com a comunidade escolar, criando rede de socialização e compartilhamento de experiências, atividades e de acolhimento para os desafios e necessidades dos participantes, em particular no que se refere atender a diversidade cultural e linguística presente nas escolas da tríplice fronteira. Cada uma das atividades foi desenhada para encontros de 3 horas presenciais ou a distância e 2 horas destinadas para leitura e aprofundamento teórico, perfazendo 5 horas de certificação a cada encontro.

Outra ação importante desenvolvida nas escolas de fronteira pelos membros do grupo é o programa de formação permanente Pedagogia de Fronteira desenvolvido na fronteira trinacional (Argentina, Brasil e Paraguai) iniciou em 2016, fruto da parceria entre a UNILA e a Secretaria municipal de educação do município de Foz do Iguaçu.

Se trata do programa de formação permanente que tem como base a missão estratégica de desenvolver a pesquisa e contribuir para o acolhimento do sujeito fronteiriço com base em três pilares: bilinguismo, interculturalidade e integração. Entre as ações do programa foram desenvolvidos nos anos de 2018 e 2019 a oferta de cursos de espanhol para os docentes que lecionam no município, e curso de extensão para os profissionais da educação que trabalham na Secretaria Municipal de Educação com a finalidade de compreender e ressaltar a importância do trabalho em conjunto com a temática da imigração e atendimento ao estudante imigrante.

No ano de 2021 e 2022 foram realizadas ações articuladas em prol da implementação do espanhol nas escolas de fronteira, dentre as ações foi implementado o ensino integral em três escolas do município de Foz do Iguaçu. Dentre elas destaca-se a escola municipal Professor Pedro Viriato Parigot de Souza, ganhadora do

prêmio da Organização de Estados Ibero-americanos (OEI) “cruzando fronteiras”¹.

O projeto teve seu início dada a relevância em entender a internalização como conceito fundamental para pensar o cidadão global, intercultural e plurilíngue e levando em conta a necessidade de problematizar a fronteira como um lugar além de um espaço geográfico, com linhas divisórias demarcadas, mas principalmente um espaço de trânsitos e fluxos, “desterritorializado” (GARCIA CANCLINI, 2013), não vinculado a discursos identitários únicos estabelecidos pelas memórias históricas nacionais. Desse modo, o objetivo desse projeto foi entender que a aprendizagem intercultural implica o autoconhecimento e a compreensão do contexto cultural em que emergimos, como pré-requisito para a compreensão do território e do sujeito nesse território.

Resultados

Em relação à identificação das necessidades formativas do grupo de pesquisa consideramos que foi um momento fundamental que nos possibilitou estreitar os vínculos entre acadêmicos e docentes da Educação Básica e do ensino superior.

As atividades e minicursos realizados ao longo do ano de 2022 por meio dos projetos de extensão nos possibilitaram ampliar a rede de conhecimento, compartilhar experiências e desenvolver formação continuada por temáticas de interesse. É importante ressaltar que ao longo desse período os membros do grupo socializam suas pesquisas em eventos científicos, periódicos e minicursos. Dentre os resultados das pesquisas indicamos a falta de políticas públicas para atender ao sujeito fronteiriço. Diniz-Pereira e Tallei (2021) sinalizam a ausência de políticas e projetos específicos para implementação de um projeto plurilíngue de educação no espaço da tríplice fronteira.

¹ Fonte: Disponível em: <https://oei.int/pt/escritorios/brasil/noticia/premio-cruzando-fronteiras-e-entregue-a-sete-escolas>. Acesso em: 06 de fev de 2023

Outra questão trata-se da língua espanhola na fronteira e em especial no município de Foz do Iguaçu, ausente nos currículos onde o inglês ainda é sobrevalorizado. Como aponta Berger (2010) a língua inglesa é considerada uma língua de prestígio inclusive na fronteira.

A pesquisa de Pasini e Tallei (2022) também apontou uma dificuldade em identificar os sujeitos fronteiriços por meio do censo escolar e em especial no município de Foz do Iguaçu, já que por vezes estes acabam sendo matriculados como brasileiros por residir no município. Uma problemática que precisa ser amplamente debatida, pois a ausência destes dados, corroboram com a falta de políticas, programas e ações pedagógicas com vistas a incluir esses sujeitos, em especial no que se trata ao acesso ao conhecimento, já que a língua se torna uma barreira.

Identificamos ainda por meio da pesquisa que a língua materna (quando sujeito em situação de migração) é vivida no ambiente familiar e na comunidade onde estes estão inseridos, e na instituição escolar esses sujeitos terminam sendo invisibilizados, muitas vezes identificados com dificuldades de aprendizagem e desestimulados. Para tanto, é preciso problematizar o acesso à educação e ao conhecimento pelo sujeito fronteiriço, e é preciso fomentar ações que envolvem formação continuada de professores, a implantação do espanhol não apenas por meio de projetos de contraturno, mas como parte integrante do currículo significa valorizar a cultura e a identidade dos sujeitos fronteiriços.

Para finalizar, apontamos outro resultado relevante dado pela ausência de publicações sobre a infância e o brincar na tríplice fronteira, ao realizar levantamento no banco de periódicos da CAPES foram encontrados 291 artigos com as palavras-chaves: brincar, infância, e ao incluir a palavra-chave fronteira esse número de pesquisas reduziu para 52 resultados.

Tabela 2: Artigos referente a temática: Brincar e infância na Fronteira

Título/Tipo	Autor /ano	Objetivos	Tipo de Estudo
História da Infância na Fronteira do Brasil e Paraguai: memórias de professoras de criança	Magda SARAT (UFGD) Luciene Cléa da Silva (UFMS/UFGD)	Apresentar, identificar, e compreender as experiências docentes de professores que trabalharam com a infância no período de 1970 a 2000	Pesquisa de campo, envolvendo entrevistas aos professores do período
Trajetória Docente: Vivências de uma professora da infância na Fronteira	Luciene Cléa da Silva (UFMS/UFGD) Leandro Baller (UFGD)	Compreender vivências dos professores da infância, em Pedro Juan Caballero/PY e Ponta Porã/MS	Pesquisa de campo
Cartografia das infâncias em região de fronteira em Belo Horizonte	Samy Lansky (UFCU) Maria Cristina Soares de Gouvêa (UFMG) Ana Maria Rabelo Gomes (UFMG)	Investigar como crianças vizinhas em uma mesma região urbana utilizam os espaços localizados na fronteira entre bairros de classe média e favela	Pesquisa de campo
Educação na Fronteira do Brasil e Paraguai: Memórias de professoras de criança	Luciene Cléa da Silva (UFMS/UFGD)	Trabalhar a história oral, e conhecer a organização da	Pesquisa de Campo

	Magda SARAT (UFGD)	educação para crianças no Brasil e no Paraguai (1988 a 2001)	
Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância	Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS) Bianca Salazar Guizzo (ULBRA)	Problematizar os modos de legislar a Educação Infantil no Brasil	Análise documental e bibliográfica
Educação Social e Infância: atuação e formação profissional no projeto “brincadeiras com meninos e meninas de/e na rua”	Carolina Rossato Valpini (UEM) Paula Marçal Natali (UEM) Verônica Regina Müller (UEM)	Apresentar os princípios do projeto “Brincadeiras”: respeito, compromisso, diálogo, inclusão e participação, por meio da análise da coleta de entrevistas com educadores do projeto	Pesquisa de campo
A criança das pesquisas, a criança nas pesquisas...a criança faz pesquisa?	Solange Estanislau dos Santos (UFAL) Cleriston Izidro dos Anjos (UFAL) Ana Lúcia Goular de Faria (UNICAMP)	Problematizar o lugar da infância e as pesquisas com crianças na área da Educação, em específico na Educação Infantil	Bibliográfica

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

O estado da arte indica a necessidade de mais pesquisas que possam retratar e problematizar a infância em especial que residem na fronteira, além de evidenciar a importância da pesquisa nas fronteiras.

Considerações finais

Ressaltamos que as atividades realizadas pelo projeto de pesquisa “Brincar e Infância na Fronteira” conduzem importantes ações importantes que contemplam a formação continuada de professores, fortalecimento de vínculos entre professores e acadêmicos de diferentes instituições formando uma rede de aprendizagem. Possibilitou a troca de experiências e refletir sobre a importância do professor no processo de mediação do conhecimento pedagógico.

É importante compreender o contexto da necessidade de onde estão as crianças, famílias, como está a interação entre família e escola, o que produzem e que vínculos produzem. É essencial em especial em um contexto de fronteira como o nosso que os professores das escolas e IES de fronteira possam produzir escutas, palavras, planejar e desenvolver ações de sentido para o sujeito fronteiriço.

Referências

ALMEIDA, T. COSTA, T. Cartografia infantil: enfoques metodológicos seguidos de experiências com crianças e jovens de Portugal e Brasil. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, fev. 2021, p. 01-24.

BERGER, I. R. O ensino de língua estrangeira em Foz do Iguaçu: Por uma política sensível à tríplice fronteira. **Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras**, v.12, n. 2, 2010. p. 117-130.

BRAGANÇA, M. Território e deslocamento: a infância em cenário de fronteira no cinema latino-americano do século XXI. **Logos**, [S. l.], v. 25, n. 1, 2019. DOI: 10.12957/logos.2018.35790. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/logos/article/view/35790>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**.

Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Acesso em: 08 jan.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CARVALHO, R. S. (org.) **Percursos investigativos com (sobre/para) crianças na educação infantil**. Porto Alegre: CirKula, 2022.

CARVALHO, R. S.; GUIZZO, B. S. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. In. **R. Educ. Públi**. Cuiabá, n. 66, p. 771-791, set./dez.2018.

CINTRA, A. M. S.; MESQUITA, L. P. DE; MATUMOTO, S.; FORTUNA, C. M. Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 29, n. 1, p. 45-53, 2017.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; TALLEI, J. I. A dimensão da formação permanente de docentes que atuam nas escolas de fronteira.

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2263-2278, 2021.

FALS BORDA, O. Reflexiones sobre democracia y participación. **Revista Mexicana de Sociologia**, v. 48, n. 3, p. 7-14, 1986.

FRIEDMAN, A. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortes, 2013.

GUCZAK, D. MARCHI, R. C. Pesquisa com crianças pequenas: questões éticas, primeiras observações e sinais de assentimento. **Revista Educação Em Questão**, v. 59, n. 62, p. 1-20, out./dez. 2021.

HOLZER, W.; HOLZER, S. Cartografar para crianças: qual é o seu lugar? **Geograficamente**, v.3, número especial, primavera, 2013.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil**. Cadernos de Educação de Infância, n. 90, p. 4-7, 2010.

KRAMER, S. Des/acertos, silêncios e conflitos éticos: o que você faz com os resultados da sua pesquisa?. In.: KRAMER, S.; PENA, A.; TOLEDO, M. L. P. B.; BARBOSA, S. N. F. **Ética: pesquisa e práticas com crianças na educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2019. p. 235-254.

KUHLMAMN JÚNIOR, M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Educação Brasileira de Educação**, n. 14, Mai./jun./jul/ago. 2000.

KUHLMAMN JÚNIOR, M. Parque Infantil: a singularidade e seus componentes. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 77, p. 223-244, set./out. 2019.

LANSKY, S. GOUVÊA, M. C. S.; GOMES, A. M. R. Cartografia das infâncias em Região de Fronteira em Belo Horizonte. **Educ. Soc.**, v. 35, n. 128, p.629-996, jul.-set., 2014.

LORO, A. P. **Práticas corporais, lazer desviante e territorialidade**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Maringá - UEM, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física,

Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física, UEM/UEL, 2017.

MACHADO, S.; CARVALHO, R. S. Notas de Campo: percursos éticos e metodológicos em uma pesquisa com crianças na Educação Infantil. **Revista Humanidades**, v. 7, n. 28, 2022.

OLIVEIRA, G. M.; MORELLO, R. A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais bilíngues de Fronteira do Mercosul (2005-2016). **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 81, n. 1, 2019. p. 53-74.

PASINI, J. F. S.; TALLEI, J. Políticas Educativas desde uma perspectiva linguística nas escolas da tríplice fronteira: A invisibilidade do sujeito fronteiriço. **Revista abehache**, [S. l.], n. 22, p. 123–137, 2022. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/443>. Acesso em: 30 jan. 2023.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIN, L. Pistas do método da cartografia. Porto Alegre: **Sulina**, 2009.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVk9wZS3Pf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2023.

QVORTRUP, J. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, vol. 20, núm. 41, enero-abril, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193530606003.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2023.

RIBEIRO, S. B. C. Políticas linguísticas e o ensino de língua(s) de fronteira na escola. **ORGANON**, Porto Alegre: UFRGS, n. 62, n. 32, jan-jul. 2017.

SANTOS, S. E. ANJOS, C. I. FARIA, A. L. G. de. A criança das pesquisas, a crianças nas pesquisas: criança faz pesquisa? In.:

Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 158-175, maio/ago./2017.

SARAT, M. SILVA, L. d. **História da Infância na Fronteira do Brasil e Paraguai**: memórias de professoras de criança. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7400>. Acesso em: 03 fev. 2023.

SILVA, L. C. BALLER, L. Trajetória Docente: Vivências de uma professora da infância na fronteira. **Alamedas**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 196–214, 2021. DOI: 10.48075/ra.v9i1.26876. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/alamedas/article/view/26876>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SILVA, L. C.; SARAT, M. Educação na Fronteira do Brasil e Paraguai: As memórias de professoras de criança. **Educativa**, Goiânia, v.21, n.2, p. 231-251, jul./dez./2018.

TEBALDI, L. R.; CARVALHO, R. S. Dimensões éticas e metodológicas de uma pesquisa com (e sobre) crianças na pré-escola: reflexões, tensões e perspectivas investigativas. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 26, p. 1-18, 2022.

TOLEDO, R. F. de. JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p.155-173, jan.-mar.2013.

VOLPINI, C. R.; NATALI, P. M.; MÜLLER, V. R. Educação Social e Infância: atuação e formação profissional no projeto “brincadeiras com meninos e meninas de/e na rua”. In.: **Motrivivência**, v. 27, n. 46, p. 203-213, dez./2015.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

PARTE II
INTERNACIONALIZAÇÃO
DO CURRÍCULO

Internacionalização do currículo: pilares fundamentais para a excelência curricular

Jacinta Lúcia Rizzi Marcom

Luciane Stallivieri

Ana Paula Teixeira Porto

Considerações iniciais

O século XXI vem marcado por intensas e diversas transformações sociais, culturais, educacionais e tecnológicas exigidas pela globalização. Essas transformações interferem na formação acadêmica especialmente no âmbito da internacionalização e de suas mais diversas dimensões, dentre elas, o foco para uma nova abordagem curricular.

Observa-se, nesse cenário, um crescimento significativo do número de publicações científicas que discutem a Internacionalização do Currículo (IdC) e suas múltiplas perspectivas, especialmente no que se refere às discussões sobre as competências necessárias para a formação de cidadãos globais, capazes de viver e transformar a sociedade ao seu redor. Para a Unesco (2016, p. 2) “[...] cidadãos globais são indivíduos que pensam e agem para um mundo mais justo, pacífico e sustentável”. O século XXI diminuiu as fronteiras físicas e de comunicação, trazendo indícios de uma forte propulsão do desejo das pessoas de pertencerem à uma comunidade mundial.

Ser, portanto, um cidadão global denota ênfase não mais apenas àquilo que está em seu entorno, mas realinha experiências mais amplas, que rompem fronteiras e se internacionalizam, por meio da vivência de estudantes e professores no exterior e conseqüentemente o contato destes com indivíduos de diferentes nacionalidades.

Contudo, só recentemente a internacionalização tomou destaque nas pautas e diretrizes das Instituições de Ensino Superior (IES). Pensar no assunto não apresentava muitas inquietações, pois a internacionalização era entendida, na maioria das vezes, apenas como sinônimo de mobilidade acadêmica ou cooperação internacional. Perspectiva que é revisitada dado o alargamento do conceito de internacionalização e de suas possibilidades em uma sociedade globalizada e interconectada em suas práticas comunicativas, culturais, sociais e profissionais. Com o passar dos anos e após viver uma pandemia de COVID-19, as discussões em torno do tema passam a tomar proporções mundiais. Vários autores pontuam que na contemporaneidade não se concebe mais um país fechado em si mesmo, dentre os quais FLEURI (2017), MOROSINI; USTÁRROZ (2016), STALIVIERI (2004). Além disso, gestores e estudantes das instituições de ensino superior passam a olhar para outros horizontes de forma mais arquitetada e alargada. Faz-se necessário alargar/ultrapassar fronteiras e pensar um currículo internacional para os cursos da graduação e pós-graduação ganha importância. Sendo assim, o que significa projetar um currículo internacionalizado? Discutir um currículo internacionalizado é mais que definir uma nova abordagem pedagógica, é oportunizar aprendizagens plurais, globais e interculturais. Como materializar essa proposta é, no entanto, um grande e enigmático desafio.

A literatura ainda é escassa no sentido de formalizar as diretrizes necessárias para agilizar a internacionalização das IES, e por consequência do currículo. Pode-se afirmar que em razão disso buscar compreender as relações que se estabelecem para além das Instituições é um dos caminhos promissores para o avanço na pesquisa. Essas acontecem majoritariamente no âmbito acadêmico da graduação e pós-graduação, e nesses espaços os gestores são peças fundamentais para construir universidades internacionalizadas e inclusivas. Porém, em sua maioria, eles têm dificuldades de entender a importância de estruturar e articular as diversas dimensões e os desafios que se apresentam para

materializar tema tão caro. Conforme Stallivieri (2004) cada instituição de ensino superior deve providenciar o estabelecimento de uma estrutura ou mecanismo apropriado para a promoção e gestão da cooperação internacional. Essas transformações devem ser observadas por todos os autores envolvidos nesse processo.

Nessa linha, é crucial que as Instituições de Ensino Superior, diante das demandas impostas pela sociedade contemporânea e pela era tecnológica que passaram existir de maneira muito mais rápida, analisem o que acontece no interior das nações como além das suas fronteiras e consigam repensar seus papéis e reconstruí-los de outras formas. Torna-se mister olhar para pilares fundamentais, necessários para a internacionalização de um currículo que tenha como pano de fundo a discussão do conhecimento que deve ser ensinado aos acadêmicos de todo e qualquer país, que discuta questões de ordem global, regional e local com a mesma relevância.

Em razão disso, o objetivo deste ensaio é, portanto, apresentar e discutir pilares mínimos necessários para que ocorra a internacionalização do currículo, indicando no que se fundamenta cada um deles e porque são determinantes nesse processo. Para atender a proposta investigativa, o caminho metodológico se pauta na pesquisa bibliográfica e análise documental, de natureza descritiva e abordagem qualitativa com base em autores proeminentes que descrevem o tema. Para responder ao objetivo, a primeira parte dessa perquirição, relaciona-se à discussão do conceito de internacionalização do currículo (IdC). A segunda parte, discute os pilares que, com base na literatura estudada, constituem-se como fundamentais: a interculturalidade, o plurilinguismo e o intercâmbio de práticas formativas, seguido das considerações finais.

Internacionalização do Currículo

Não há como conceber, nas palavras de Shiel e Takeda (2008) a internacionalização da aprendizagem dos estudantes sem fazer

uma profunda discussão sobre a Internacionalização do Currículo. Sabe-se que abordar a IoC é uma tarefa complexa, mas primordial essencialmente para a educação universitária. O primeiro passo é, portanto, entender e aprofundar o próprio conceito e suas acepções na tênue linha histórica de sua construção.

Entende-se que o currículo é, pois, um conceito bastante polissêmico e precisa ser problematizado/compreendido/socializado na academia e mais importante, envolver todos os atores que fazem parte desse processo. Não pode ser apenas um documento de gaveta, mas ter em mente de que remodelar um currículo, objetivando abrir as portas para a internacionalização remete ao resgate de reflexões sobre o que é esse currículo? O que ele precisa/necessita/requer para ser internacionalizado? Quando ele surgiu? Como se relacionam os três níveis que o compõem: oculto, formal e informal?

Numa radiografia dos principais autores que conceituam o termo, Leask (2015, p. 9) descreve que internacionalizar um currículo é propor “[...] dimensões internacional, intercultural e/ou global nos conteúdos curriculares assim como nos resultados de aprendizagem, avaliações, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudos”. A autora sublinha ser a IoC um processo capaz de incorporar estas mudanças a uma nova educação necessária ao século XXI.

Nessa mesma linha, Clifford (2016, p. 23-24) vai trazer à luz que a “[...] Internacionalização do Currículo para a cidadania global oferece uma oportunidade de desafiar as instituições a colocar os alunos e suas necessidades para suas vidas futuras e o futuro da sociedade no centro de um debate sobre o objetivo do ensino superior”. Para ela, a internacionalização contribui para o desenvolvimento da cidadania e do senso crítico.

É uma retórica que os primeiros indícios de debate e produção acadêmica sobre o tema currículo internacionalizado são recentes. Em 1998, a UNESCO ressalta a fundamentalidade de incrementar a mobilidade estudantil, ressaltando a influência do fator “qualidade” como critério determinante para o posicionamento

estratégico da Instituição de Ensino Superior. Essa ponderação é um dos primeiros sinais de que a internacionalização começa a ganhar maior importância na formação discente, mesmo que muito associada a um elemento apenas (mobilidade estudantil). Cabe destacar, parafraseando Leask (2015, p. 3), que “[...] não faz sentido discutir a internacionalização de uma universidade sem discutir a internacionalização do currículo e o aprendizado do aluno”.

O próprio Plano Nacional de Educação (PNE), estruturado em 2014, traz imbricado a proposta de metas relacionadas à mobilidade estudantil, tendo em vista, como o próprio Plano coloca, o enriquecimento da formação de nível superior. Nestes termos, em sua meta 14, estratégia 14.10 está registrada a intenção de “promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2014, p. 78). Esta meta remete à possibilidade de investir em oportunidades de intercâmbio e, por conseguinte, abre portas de incentivo às instituições de ensino superior para que elaborem políticas para a internacionalização.

Atualmente, ainda são poucas as instituições que possuem uma política bem definida para o assunto em pauta. Mesmo as que já as possuem, como a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) datam de tempo recente. Entretanto, amparando-se em diversos estudos de autores renomados, como LEASK (2015), WIT; LEASK (2015), STALIVIERI (2004) e com base em fatos que reverberam na literatura, a busca pela operacionalização de espaços neste processo e de consultorias está em voga.

Um dos exemplos que se pode registrar trata-se da ida de comitivas de dirigentes de diversas instituições particulares do Brasil à Portugal, Rússia, China e Israel a fim de conhecer os meandros da internacionalização e buscar novas parcerias para cooperação internacional (ABMES, 2023). É fato, pois, que toda ideia de iniciar diálogos sobre a internacionalização da instituição

de ensino necessita ser permeada pelo movimento de revisão da concepção de currículo.

Corroboram Wit e Leask (2015) ao apontar que rever a essência dos currículos vai sinalizar quais elementos epistemológicos e da prática (práxis) devem ser incorporados à vida dos estudantes, assegurando que, ao se formarem, estejam prontos para fazer diferença no mundo. Essa análise parte sempre da proposição de que a essência do currículo deve ser pautada nas experiências que compõem o corpo da aprendizagem do acadêmico.

Nessa mesma linha, os elementos que compõem o currículo são fundamentais. De acordo com Daniel (2001) essas referências são: programa e conteúdo, objetivos de aprendizagem, estratégias de ensino e aprendizagem, organização e administração, métodos de avaliação, recursos, experiência prévia dos alunos, língua(s) e uso da linguagem, a relação entre professor e aluno, relações interinstitucionais e participação de diferentes setores internos e externos à instituição de ensino.

Diante dessas considerações acrescenta-se que um currículo internacional deve pautar-se, em primeiro lugar, em elementos que dão o suporte à construção das tão importantes competências interculturais necessárias para a formação global do cidadão. Em segundo lugar, uma instituição de ensino superior apta para a internacionalização deve ter como base um currículo que apresente espaços para a construção de uma educação internacional e intercultural. Em terceiro lugar, tanto a Instituição que recebe como a que envia seus estudantes precisa contar com uma proposta de orientação aos que chegam ou que saem do país. É necessário qualificar os processos de escuta, de acompanhamento, para evitar problemas que possam atrapalhar o estudante que vai vivenciar esta perspectiva global.

Em quarto lugar, é primordial que toda a equipe envolvida seja qualificada para poder prestar o atendimento necessário aos estudantes que chegam ou que vão para essa experiência, o que inclui também reconhecer os princípios da internacionalização e preparar docentes para trabalhar nessa perspectiva. Cabe frisar que

essa preparação vai além de apenas dominar uma outra língua, passa pelo desenvolvimento das competências interculturais, pelo plurilinguismo e pelo intercâmbio de práticas formativas.

Face às mais diversas metamorfoses existentes no mundo contemporâneo global, cabe acrescentar reflexões, como: para que serve esse currículo internacionalizado? Ou ainda, por que internacionalizar o currículo? Um documento norteador certamente dará vazão às diretrizes para a construção de uma universidade que tenha em mente muito mais que ensinar estudantes, mas ensiná-los cercados de perspectivas globais, comunicação intercultural e formação do cidadão responsável socialmente.

Para Marshall citado em documento da UNESCO (2015) educar para a cidadania global envolve o sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum. Na mesma linha, Tawil (2013) acrescenta ser uma contribuição da educação para a preparação de crianças e jovens para lidar com os crescentes desafios do mundo interconectado e interdependente de hoje. Acrescenta-se ainda a importância do debate global, que de acordo com a UNESCO (2022), visa catalisar discussões sobre como o conhecimento, a educação e a aprendizagem devem se reinventar em um mundo de crescente complexidade, incerteza e precariedade.

Outro fator que ganha significado e que não pode ser esquecido na internacionalização de um currículo é a compreensão da relação entre os três níveis que o compõem. Entende-se que o currículo formal é o ensino e aprendizagem que gera créditos e que é avaliado. Já o currículo informal, nas palavras de Leask (2015, p. 8) incorpora “[...] os vários serviços de apoio e atividades adicionais e opções organizadas pela universidade que não são avaliados e não fazem parte do currículo formal, embora possam apoiar a aprendizagem”. Nesse mesmo viés Leask (2015, p. 8) indica ainda que o currículo oculto são “as várias mensagens não intencionais, implícitas e ocultas enviadas aos alunos”. Ele deve perseguir uma perspectiva pedagógica pluricultural e inclusiva.

Isso leva a inferir que um currículo internacionalizado incorpora um programa de ensino cujas dimensões internacionais, globais e interculturais da disciplina e da formação do profissional da área em questão sejam evidenciadas. Nesse patamar registra-se o modelo estudado e apresentado por Leask (2015). O modelo proposto pela autora pressupõe cinco fases interconectadas que completam o ciclo do processo de Internacionalização do Currículo.

Neste recorte, partindo das conclusões de Leask (2015) a primeira etapa, é intitulada Revisar e Refletir e será norteadora pelo seguinte questionamento: “Até que ponto nosso currículo é internacionalizado?”. A segunda etapa foi chamada de Imaginar, na qual há que se responder: “Que outras formas de pensar e fazer são possíveis?”. Já, a terceira etapa é a etapa Revisar e Planejar que também pressupõe uma interrogação: “Dadas as possibilidades para internacionalizar o currículo, que mudanças queremos fazer no programa?”. Na etapa “Agir”, a questão norteadora é “Como saberemos se alcançamos os objetivos de internacionalização do currículo propostos?”, e, na quinta e última fase chamada de Avaliar, a pergunta chave é “Até que ponto alcançamos nossos objetivos de internacionalização?”.

Seguindo estas etapas direcionadas pelas perguntas fundamentais certamente as instituições de ensino superior brasileiras terão um suporte da literatura emergente para problematizar a internacionalização e internacionalizar seus currículos. Como já foi pontuado, o primeiro passo é vontade política e envolvimento de todos os atores desse processo.

Metodologia

Este estudo insere-se na temática da Internacionalização do Currículo, destacando-se os principais pilares necessários para o tema em pauta. Assim sendo, a metodologia utilizada define-se como um estudo exploratório com abordagem qualitativa. Para Gil (2002, p. 41) a pesquisa exploratória visa “[...] proporcionar maior

familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”, ou seja, esta perquirição objetiva definir uma visão geral acerca dos principais pilares que sustentam a Internacionalização do Currículo. Este estudo também é considerado um estudo descritivo pois ele tem como objetivo descrever as principais características da interculturalidade, do plurilinguismo e do intercâmbio das práticas formativas.

Na mesma linha, seu caráter qualitativo pauta-se, de acordo com o mesmo autor (2002), na existência de situações em que resultados significativos não podem ser obtidos mediante procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação. Evidencia, portanto, a preocupação de descrever de forma factual os dados coletados.

Este estudo buscou ainda, por meio da literatura publicada, fazer um levantamento bibliográfico e documental sobre o assunto em questão, vislumbrando as aproximações e distanciamentos no conceito de IoC e seus principais pilares. Com o apoio de autores relevantes tais como: Fleuri (1998, 2017), Leask (2015), Stallivieri (2004), Morosini e Ustároz (2016) apresenta-se a proposição de trazer releituras sobre a interculturalidade, o plurilinguismo e o intercâmbio de práticas formativas como centrais para a IoC.

Análise dos dados sobre a internacionalização do currículo: pilares fundamentais

Para dar continuidade à discussão do assunto em pauta é pertinente analisar os três principais pilares que sustentam a Internacionalização do Currículo: a interculturalidade, o plurilinguismo e o intercâmbio de práticas educativas.

Interculturalidade e o desenvolvimento de competências interculturais

O primeiro pilar que sustenta um currículo internacionalizado de excelência é a interculturalidade. Esse construto traz em seu bojo

o desafio de discutir as competências interculturais, que atualmente tem ainda poucas práticas pedagógicas para efetivá-las. Problematizar as diferentes visões de mundo e abraçar a diversidade é a chave para o sucesso de qualquer instituição de ensino. Na concepção de Fleuri (1998) a educação intercultural nasceu na Europa, no pós-Guerra. Nessa época um documento da Unesco, a “Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais”, de 1978, foi o primeiro texto a propor conceitos sobre a educação intercultural. No Brasil a temática surge de forma muito tímida após a promulgação da constituição de 1998.

A diversidade cultural é considerada patrimônio da humanidade. Para a UNESCO (2005) ela amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória. Ela põe ênfase no diálogo entre as culturas diferentes, no reconhecimento do outro, na relação entre grupos humanos, conhecimentos e práticas. Nas palavras de Candau (2003, p. 19) “[...] a interculturalidade tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade”. De acordo com esse conceito cabe o registro de que esse debate parte do princípio do conceito de cultura.

Para Laraia (2009, p. 68) cultura “É o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural [...]”. Baumann (2012) também corrobora que a cultura é um sistema de significação cuja função é padronizar as relações entre os homens. De acordo com essas considerações entende-se que um currículo de excelência para uma universidade que busca a internacionalização deve envolver a cultura como resultado de trocas culturais que acontecem de forma dinâmica e constante entre grupos humanos. Mas como fazer isso materializar-se por meio do currículo?

É possível inferir que a cultura é a lente com que as pessoas veem o mundo. Por isso, toda e qualquer experiência intercultural vivida com pessoas de outras nacionalidades ou mesmo brasileiras de outros estados faz com que se aprenda mais, não só sobre outros países, mas também sobre o próprio país. Ouvir uma pessoa falar sobre sua cultura é campo de rico aprendizado, mas estar imerso na cultura de outro povo é muito mais que experienciar um conjunto de vivências. Esse processo mexe com paradigmas e passa a ser uma experiência formativa que impacta inclusive sua construção identitária.

Assim, para entender a interculturalidade como pilar da construção de um currículo internacionalizado faz-se necessário incluir as competências interculturais com linhas bem definidas. Para Alvarez (2005) uma competência intercultural na educação formal, pode ser vista como a capacidade de desenvolver suas tarefas ou funções de forma eficiente em contextos multiculturais. Morosini e Ustároz (2016, p. 36) acrescentam que “[...] a universidade precisa oportunizar o desenvolvimento [...] de competências interculturais a todos os estudantes, para que eles possam colaborar no enfrentamento dos desafios globais”. Se a educação precisa promover a cidadania global é urgente superar esse currículo monocultural que ainda sobrevive nas universidades mundo afora e poder permitir-se viver outras experiências plurais.

Portanto, proposições curriculares interculturais põe em voga aprender a debater ideias com visões teóricas complementares mesmo que diferentes e respeitá-las. É, pois, necessário relativizar os estereótipos tão imbricados nas atividades pedagógicas para que a interculturalidade seja efetivamente parte da humanidade independente do grupo humano a que pertence.

Destarte, Moreira e Candau (2003, p. 23) vão salientar que um currículo na perspectiva cultural vai promover uma “[...] educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”. Também corrobora com essa visão o pensador Lara (2003, p. 1) ao afirmar que:

Mediante el contacto entre personas de diferentes culturas, vamos aprendiendo mutuamente elementos diversos. Es ese contacto donde definimos y construimos nuevas prácticas de acuerdo a las características y situaciones nuevas.

Outro cuidado mais que necessário ao buscar a construção de um currículo internacional é de não criar a falsa sensação de que local e global são antagônicos. Há que se pensar a construção dialética entre esses dois espaços, pois internacionalizar não é apenas ter a copresença de pessoas de outros países num único espaço, mas também discutir as assimetrias existentes no plano local e global, reconhecendo singularidades de cada cultura sem uma visão classificatória e excludente. Não há como tratar dos desafios planetários sem definir que projeto de sociedade e de sujeito se quer formar diante da exigência do atual cenário mundial, onde a tecnologia derrubou barreiras e a globalização abriu as fronteiras, aproximando pessoas de todo o mundo, e por isso, conhecer minimamente a cultura de outros povos, se tornou um caminho necessário, mais fácil e dinâmico.

De acordo com Favero (2023), responsável pelo Núcleo de Internacionalização da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões (NIURI), "fazer internacionalização não é só viajar para um outro país para conhecer a sua cultura, suas normas e sua forma de agir. O deslocamento físico não é a única forma de adquirir conhecimento sobre outros povos/lugares, assim como ter o domínio de outro idioma também não é sinônimo de internacionalização. Pode-se aprender em sala de aula, relacionando o conteúdo dos cursos em determinado país, em determinada instituição, com a realidade de outros países. Assim, ofertar um currículo com inserção do conhecimento sobre outras culturas é uma solução viável e acessível" (FAVERO, 2023).

As abordagens mencionadas convergem com a compreensão de que o entendimento da interculturalidade traz imbricado em seu conceito a necessidade de aprofundar a perspectiva de como se faz um currículo internacional intercultural bem como problematizar a paradoxalidade do tema. Nas palavras de Fleuri (2017, p. 178):

O interesse pela interculturalidade, assumido em programas governamentais, movimentos sociais e mesmo pela pesquisa científica e pela mídia, vem promovendo o reconhecimento da diversidade cultural. Mas, ao mesmo tempo, apresenta-se por vezes como uma nova tendência multicultural que se isenta de qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador. Contraditoriamente, o esforço por promover o diálogo e a cooperação crítica e criativa entre sujeitos socioculturais diferentes corre o risco de reeditar novas formas de sujeição e subalternização.

Também instiga o debate reforçar que um currículo internacional de excelência serve para reconhecer as diferenças numa sociedade hegemônica, criando um universo enriquecedor, se a interculturalidade não for vista apenas como um momento nas atividades do currículo. Por exemplo, comemorar datas festivas específicas de determinadas culturas, como, por exemplo, as festividades de Thanks Giving ou Halloween nos Estados Unidos, ou o Dia dos Povos Indígenas no Brasil não é construir a interculturalidade porque pode reduzir a abordagem de uma outra cultura a uma festividade com informações desconexas ou perspectivas estereotipadas de ver o outro, não reconhecendo a diversidade e o valor que constitui sua cultura. Mas, transformar o currículo em um diálogo sistematizado permanente entre os sujeitos que ingressam na instituição de ensino superior, no país para estudar ou trabalhar constitui-se num avanço importante para sair do discurso, explicar a necessidade da interculturalidade e aplicá-la nas ações pedagógicas.

Objetivando então a construção de um currículo entendido como instrumento para diminuir as barreiras interculturais entre as pessoas que vivem nesse mundo globalizado alguns cuidados, é necessário: 1) reconhecer que a perspectiva intercultural não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar; 2) ter clareza de quais são as competências que devem ser desenvolvidas indicadas pela proposta curricular envolvendo o tema em questão; 3) promover a criticidade como um dos elementos presentes na construção do currículo, uma vez que, de acordo com Miranda e Fossati (2018),

ela é essencial “na formação de um estudante global e, conseqüentemente, um cidadão”; 4) não é possível esquecer o respeito às diferenças culturais oriundas das histórias vividas pelos alunos integrantes dos projetos de mobilidade acadêmica; 5) possibilitar que estes estudantes se sintam valorizados com relação a sua cultura e aprendam a valorizar também a cultura local, do lugar onde estão inseridos.

Registram-se as palavras de Stallivieri (2004, p. 44) que soam relevantes no sentido de perspectivar as dimensões da interculturalidade no currículo internacional, ao afirmar que um dos maiores desafios da educação para gestores e comunidade acadêmica é “[...] aprender a dinâmica da comunicação intercultural, desenvolver uma consciência global, aprender a cultura de outros países, atuar em ambientes multiculturais e transformar-se em pessoas internacionais preparadas para o desafio do futuro”.

Assim, pensar de forma coletiva, portanto, um currículo intercultural como espaço que permita a experiência genuína pode representar um bom começo, mas é fundamental que se destaque a necessidade do comprometimento das Instituições de Ensino Superior (IES) com o tema quando encaminham ou recebem estudantes, professores, pesquisadores ou gestores em processos de internacionalização.

O Plurilinguismo

O segundo e importantíssimo pilar que sustenta um currículo internacional de excelência é o plurilinguismo. Se o currículo enfatiza o pluralismo cultural conseqüentemente o plurilinguismo também ganha importância. Para internacionalizar uma universidade é necessário que a comunidade acadêmica domine pelo menos uma língua estrangeira. Nessa linha, mesmo reconhecendo a importância da proficiência em línguas estrangeiras, essa competência comunicativa ainda tem sido percebida como um dos maiores obstáculos para a Internacionalização do Currículo.

Poder-se-ia dizer que aprender uma língua já seria suficiente para alguém que queira ir para outro país estudar ou trabalhar. No entanto, o plurilinguismo traz presente o domínio de diversas línguas, mas também a análise da relação existente entre língua e cultura, o que abre o leque para amadurecer a ideia intrínseca de proximidade entre a educação e as competências para a formação do cidadão global. Plurilinguismo, nessa lógica, aproxima-se também da perspectiva de interculturalidade.

Uma ampliação da compreensão de que o conhecimento das mais diversas línguas contribui para libertar as pessoas da ignorância têm ajudado a repensar estratégias e referenciais orientadores que oportunizam espaços de estudo e imersão no aprendizado destas. Contudo, ainda assim, mesmo com os robustos investimentos dos governos dos países, nota-se que, sobram bolsas de estudos para o Exterior pela falta de proficiência linguística. Pode-se citar como exemplo as bolsas de pós-graduação concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) – agência de fomento vinculada ao Ministério de Educação (MEC) do Brasil – que não são totalmente utilizadas porque são poucos os estudantes e profissionais da educação que têm domínio de idiomas para acessá-las.

Normalmente, o conhecimento de uma língua estrangeira é pré-requisito para as candidaturas aos programas de mobilidade acadêmica e para processos seletivos de bolsas de estudo, como doutorado-sanduíche, em instituições do exterior. É, portanto, por meio do domínio de línguas estrangeiras que se tem a possibilidade de conhecer comunidades e culturas diferentes, além de possibilitar a aprendizagem e o ensino em outro idioma desenvolvidos sem uso da língua materna. Mas como fazer a inserção de outras línguas no currículo de modo a atender a formação necessária para esse cidadão atuar em contextos distintos?

Para Cenoz (2013) o domínio das várias línguas é um diferencial que agrega valor a quem tem esta competência, sobretudo se o conhecimento é o da língua que domina as relações interpessoais e institucionais, mundialmente. Recentemente, no

ano de 2022, realizou-se o maior campeonato mundial de futebol que reúne pessoas de todas as partes do planeta – a Copa do Mundo – e a língua foi o caminho para estabelecer a comunicação, para poder conhecer o outro povo e seu espaço, sua história, suas crenças, seu modo de vida. Esse aprendizado também contribui para a importância do diálogo com contatos internacionais, cada vez mais frequentes na vida das pessoas.

Tomando-se analogamente como referência a produção científica, os editais de intercâmbio e as legislações pertinentes ao tema, observa-se que com certa notoriedade o domínio da língua inglesa como segunda língua ou língua universal, o que assinala o quanto ela é valorizada internacionalmente. Sabe-se que ela é considerada uma língua franca, globalizada e hegemônica. Ela faz parte da matriz curricular do ensino médio brasileiro, no entanto poucos estudantes da escola pública concluem o Ensino Médio com fluência em inglês. A língua inglesa é oferecida em escolas de idiomas, todavia, nem todos os alunos têm acesso a estas escolas que são em sua maioria particulares e com mensalidades acessíveis a uma pequena parcela da população brasileira. A falta de familiaridade de estudantes com o idioma inglês vai na contramão do que se espera para uma sociedade globalizada. As palavras de Guilherme e Picoli (2020, p. 166) endossam a informação de que:

A maior parte da produção global de conhecimento científico é publicada e só se encontra disponível em inglês. Os programas de mobilidade acadêmica exigem habilidades em língua inglesa que a maior parte dos estudantes falantes de outros idiomas não detêm. Além disso, os rankings universitários costumam considerar apenas a produção em inglês.

Obstante a essa condição, resultados de diversas pesquisas como as de Cenoz (2013) e UNESCO (2012) mostram que são poucos os currículos dos cursos de formação no ensino superior e pós-graduação que oferecem e potencializam o ensino de línguas estrangeiras aos seus estudantes. Da mesma forma, as universidades também apresentam limitações na oferta de tais cursos, objetivando preparar seus servidores para a internacionalização,

que aliás, se utilizá-los como exemplo a classe dos profissionais da educação dessas instituições de ensino, descortina-se que há um grupo minoritário preparado para tal.

Sendo assim, quando a universidade escolhe trabalhar cursos de línguas faz uma escolha estratégica que permite um diálogo estreito com a perspectiva de internacionalização do currículo. No entanto, um currículo pautado no plurilinguismo deve: 1) ter a língua estrangeira inserida como política pública com ações e investimento para sua inserção na comunidade escolar; 2) contemplar o plurilinguismo como parte importante das ações de internacionalização, pois essas trocas são extremamente necessárias; 3) fomentar e incentivar a oferta desses cursos de forma inclusiva e para todos, com metodologias de ensino-aprendizagem direcionadas para as especificidades de cada grupo aprendente do idioma estrangeiro.

A discussão sobre como se faz um currículo amparado no plurilinguismo demanda aprofundar construções com linhas claras e definidas no sentido de saber a importância que se dá para esse pilar. Nesse contexto, é fundamental reconhecer que a projeção futura para as universidades que não se adequarem e incorporarem ao currículo o plurilinguismo é a exclusão do processo de internacionalização. Nesse ínterim, discutir o papel que o ensino superior tem na preparação de graduados para a “cidadania global” é perpassado pela importância dada ao aprendizado e preparação de línguas estrangeiras, o que necessita um olhar mais atento também para a formação dos professores.

Intercâmbio de práticas formativas

Considerar a docência como profissão, que, para além das expectativas, diretrizes e práticas de seu país, busque abrir as fronteiras e internacionalizar seu fazer pressupõe a necessidade de aprender por meio de experiências e práticas formativas proporcionadas na formação inicial e ao longo da construção de sua

carreira. Nesse viés, concorda-se com as palavras de Freire (1991, p. 58) ao afirmar que:

[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Postula-se também, de acordo com Morosini e Ustároz (2016) que cabe à docência, no processo de Internacionalização do Currículo, manter o protagonismo de decisões reflexivas em vez de se constituir em mero executor de políticas globalizantes. Contudo, há poucos espaços formais e oficiais constituídos para tais discussões. Sabe-se que a construção da identidade do professor universitário, atualmente, vai além do conhecimento de sua área específica de atuação. O desenvolvimento da internacionalização no mundo global passa a exigir do professor uma preparação integral pautada em novas pedagogias e formas de ensinar e de fazer educação.

Por isso, ao analisar o intercâmbio de práticas formativas como um pilar da Internacionalização do Currículo adentra-se num território que trata do espaço-tempo de formação e do trabalho docente, com vistas a desempenhar o que Santos e Almeida Filho (2012) chamaram de quarta função da universidade, a internacionalização.

Mas o que se entende por prática formativa? Pode-se afirmar que as práticas formativas são atividades experienciadas que possibilitam ao professor, no decorrer do processo de formação, o desenvolvimento de competências profissionais que lhe permitirão, a priori, atuar nesse novo contexto.

Se atualmente os estudantes vivem em um mundo interconectado através das mais diversas redes de comunicação, o momento exige olhar para além das fronteiras. E o professor, por sua vez, um dos atores principais do processo educativo, também deve ter acesso a experiências internacionais que possibilitem

qualificar sua formação, utilizando os mecanismos e soluções que a internacionalização oferece.

Há muitas formas de permitir que os docentes vivenciem práticas formativas internacionais, mas parece fazer toda a diferença iniciar pela construção de uma política pública incorporada ao plano estratégico da instituição universitária. Quando esse fazer se incorpora ao planejamento da instituição ele passa a ser atribuição de todos com objetivos e fins comuns e bem definidos.

De que forma podem ocorrer essas práticas formativas internacionais? Hoje, mesmo não sendo elas tão habituais, já se avançou no sentido de participação de professores em projetos e iniciativas internacionais e vice-versa. No entanto, destaca-se que a maioria das parcerias que os professores costumam fazer com colegas de profissão de outros países são iniciativas pessoais. Essas provocações partem do princípio de que o intercâmbio dessas práticas formativas são ações individuais dos sujeitos que querem se envolver, mas não é um comportamento de todo o corpo docente da instituição de ensino superior na busca da internacionalização.

Sabe-se que diferentes práticas podem ser desenvolvidas, objetivando a preparação da docência para a internacionalização. Elas precisam ser articuladas de forma colaborativa com docentes e com instituições de outros países. O planejamento dessas práticas envolve diversas variáveis, essencialmente a busca pelo desenvolvimento das competências globais, tão necessárias ao docente que trabalha com a internacionalização. É fundamental ter experiências concretas de internacionalização na formação docente para que elas possam ser referência para outras práticas, em outros contextos; por isso se entende ser essa vivência de fundamental importância.

Avançando na construção do currículo internacionalizado, outro passo necessário é o investimento no desenvolvimento de atividades acadêmicas ou cursos extracurriculares em conjunto com instituições no Exterior. Da mesma forma, a pesquisa conjunta, a escrita de artigos científicos e o desenvolvimento de projetos, considerando as parcerias internacionais também têm relevância.

Construir diálogos para socializar experiências vividas pelos profissionais da educação no país, do qual fazem parte os referidos atores, faz parte da elaboração de uma caminhada para a internacionalização. Projetos trabalhados em equipes, envolvendo pesquisadores de mais de um país que buscam resolver problemas comuns constituem o novo cenário do mundo interconectado. Participação dos professores, por meio dos programas de graduação e pós-graduação, em grupos de discussão, seminários, exposições orais; incorporação por convite/visita às aulas de grupo culturalmente alheio à cultura local ou de organizações representativas como fonte de consultas e debates disciplinares são alguns exemplos promissores que se destacam nesse escrito.

A docência também envolve conhecer metodologias. Outro exemplo que agrega é pensar um currículo internacional, podendo implementá-las nas disciplinas oferecidas de modo que cada grupo de estudantes de algum curso de formação de professores possam conversar, trocar, expor as metodologias utilizadas, fortalecendo assim as redes de colaboração e o compartilhamento do conhecimento e a solução para os problemas, que na maioria das vezes são semelhantes em ambos os países, porém com singularidades que podem ampliar as possibilidades metodológicas em outros contextos nos quais são desconhecidas ou pouco exploradas.

A criação de fóruns de debate internacional entre docentes de universidades e organizações brasileiras, europeias, norte-americanas, africanas e do Médio Oriente, entre outras regiões geograficamente próximas ou distantes também constituem exemplos de práticas que contribuem na formação para a docência. Talvez ações como essas desafiassem os professores a verem os problemas da educação global e da docência com outras lentes, aumentando as possibilidades de discutir várias soluções para um mesmo problema.

A realização de cursos de desenvolvimento profissional no exterior ou vice-versa com ou sem auxílios financeiros e bolsas formam o arcabouço de exemplos e de sugestões de intercâmbios para práticas formativas que influenciam na formação docente.

Assim, analisar criticamente boas ou más práticas de formação internacional é um dos caminhos que ajudam, partindo de um referencial, a repensar, reestruturar e redefinir as diretrizes curriculares que orientam a formulação de um currículo mais adequado ao que exige a sociedade atual.

Em meio a essa discussão, compreende-se que os três pilares definidos e aprofundados aqui agregam ao currículo importância à formação de sujeitos que estejam aptos a atuarem num mundo global. Por isso, melhorar o preparo desses jovens é função da universidade. Um currículo internacionalizado alavanca a possibilidade não apenas de definir o que os estudantes precisam aprender, mas também como eles aprendem.

Figura 1- Pilares da Internacionalização do Currículo



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Sendo assim, o diagrama espelha que a interculturalidade, o plurilinguismo e o intercâmbio de práticas educativas sustentam a Internacionalização do Currículo e advogam que cada um deles exerce papel importante na busca de alternativas para a construção da cidadania global.

Considerações finais

Encerrando as discussões sobre os pilares fundamentais para a IoC, conclui-se que o objetivo de ampliar o debate foi atingido. Contudo o tema ainda está latente e merece aprofundamentos e releituras. Ficou evidente que os três importantes pilares mencionados ancoram a excelência para a construção de um currículo internacionalizado que envereda para uma configuração nas trilhas da interculturalidade, do plurilinguismo e do intercâmbio de práticas educativas, acrescido do fato de que internacionalizar o currículo é tarefa fundamental das instituições de Ensino Superior.

Tem-se um novo perfil discente exigido pela sociedade global e internacional e que já chegou às universidades. Embora algumas instituições de ensino superior tenham iniciado a implantação das mudanças necessárias, as habilidades docentes para a Internacionalização do Currículo ainda não foram totalmente desenvolvidas. Acrescenta-se ainda a falta de envolvimento desses atores. Não é possível construir algo que os envolvidos não se sintam pertencentes.

Epistemologicamente, no que tange o pilar da interculturalidade e o desenvolvimento das competências interculturais destaca-se a necessidade de resgatar os currículos existentes nas instituições de ensino superior e analisar como se coloca o tema em pauta no referido documento e, a partir de referenciais e de autores reconhecidos tensionar e caracterizar a necessidade da inserção desse conceito e suas mais diversas dimensões, enriquecendo assim, a Internacionalização do Currículo. A interculturalidade propõe ainda, transformar o currículo em um espaço de perspectivas interculturais e de desenvolvimento de consciência global e respeito à diversidade.

Ao que parece o plurilinguismo também segue a mesma linha. Um currículo internacional deve ser plurilíngue para se transformar em um espaço de comunicação e valorização da cultura e da língua entre os diferentes. Destaca-se que para além de conhecer outras línguas tomar por base a própria relação entre a língua e a cultura

propõe um caminho possível para incorporar essa premissa como elemento importante do tripé da estruturação do currículo intercultural como espaço que permita a experiência genuína e a formação de um cidadão global que respeita a diversidade.

Talvez mais que um aprofundamento tratar o intercâmbio de práticas formativas como centralidade da intenção de internacionalização do currículo também instigue a importância de construção desse novo modelo de currículo, capaz de enfrentar as questões concretas do cenário global de modo mais assertivo. O intercâmbio de práticas educativas dá protagonismo aos docentes, por isso, a existência formal desses espaços faz a diferença. Existem algumas experiências que podem ser referência para outros contextos, no entanto isso depende de acesso e de intercâmbio entre realidades formativas distintas.

Investir na internacionalização do currículo e nos pilares que lhe dão excelência eleva o patamar da educação superior para um contexto de efetiva globalização e valorização das diversidades – culturais, linguísticas e metodológicas. É importante ressaltar que um currículo internacionalizado deve abarcar tanto o corpo docente quanto o corpo discente e aqui se impõe outros desafios que podem desencadear outras pesquisas. É urgente pensar nisso. Indicadores, entre os quais os de internacionalização, apontam argumentos acerca dos novos rumos da educação global, da qual as instituições de ensino superior não podem se eximir.

Agradecimentos

Agradecimento especial ao UNIEDU e CAPES.

Referências

ABMES. **Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior**. Brasília, DF. Disponível em: <https://abmes.org.br/abmes-internacional>. Acesso em: 10 mar. 2023.

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

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CANDAU, Vera Maria. **Relatório da Pesquisa Universidade, Diversidade Cultural e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-RIO, 2003.

CENOZ, Jasone. The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus multilingualism. *Language Teaching*, v. 46, n. 1, p. 71-85, 2013.

CLIFFORD, Victor. Exploring internationalization of the curriculum through the lens of global citizenship. *In*: LUNA, Juliana Mesquita (Org.). **Internacionalização do currículo: educação-interculturalidade-cidadania global**. Campinas: Pontes Editores, pp 13- 31, 2016.

DANIEL, Patrick. **Para a concepção de um currículo intercultural: Um estudo de caso do Atlântico Costa da Nicarágua**. *Journal of Teaching & Learning*, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2001.

FAVERO, Elci Mara Massirer (Coordenadora do NIURI - Núcleo de Internacionalização da URI). **Internacionalização**. Entrevista concedida a Jacinta Lúcia Rizzi Marcom, Nova Erechim, 2023.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais**. João Pessoa/PB: Editora do CCTA, 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antônio. Neoliberalismo e Internacionalização na Educação Superior: oportunidades e desafios para o encontro com o outro. *In*: BRITO, Renato de Oliveira (org.). **Internacionalização da educação básica e superior: desafios, perspectivas, experiências**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020.

LARA, Juan Gómez. Los productos humanos, instrumentos de cambio para la educación intercultural. **Revista de investigación aplicada y experiencias educativas**, Madrid, n 8, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um Conceito Antropológico**. 24 ed. Rio de Janeiro: Zahar. 2009.

LEASK, Betty. **Internationalizing the curriculum**. New York: Routledge, 2015.

MIRANDA, José Alberto Antunes de; FOSSATTI, Paulo. Gestão da internacionalização da Educação Superior: desafios para o desenvolvimento do estudante global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v.23, n.2, p. 273-289, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v23n2a3811> Acesso em: 22 dez. 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2023.

MOROSINI, M.; USTÁRROZ, C. A educação superior em um mundo globalizado: desafios para a internacionalização. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2016. p. 35-52.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A quarta missão da Universidade**. Coimbra/Brasília: Imprensa da Universidade de Coimbra/Editora UnB, 2012.

SHIEL Claire.; TAKEDA Sachiko. Visão global e cidadania global na Universidade de Bournemouth. *In*: SHIEL, Claire; TAKEDA, Sachiko (orgs.). **Anais da conferência para o desenvolvimento sustentável: graduados como cidadãos globais, anais de uma conferência internacional realizada na** Universidade de Bournemouth, setembro de 2007. Bournemouth: Universidade Bournemouth, pp. 3-8, 2008.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e intercâmbios: dimensões e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2004.

TAWIL, Simon. **Educação para a 'cidadania global': um quadro para a discussão**. Paris: UNESCO, 2013. (Série de documentos de trabalho de pesquisa e visão de futuro da UNESCO (ERF), 7).

UNESCO. **Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais**. Paris, 20 de outubro de 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150224> Acesso em: 07 fev. 2023.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 8 mar. 2023.

UNESCO. **Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all**. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/fieldoffice/brasil>. Acesso em: 14 dez. 2022.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

UNESCO. **Tendências mundiais em liberdade de expressão e desenvolvimento midiático**. Paris: UNESCO, 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244708> Acesso em: 16 fev. 2023.

WIT, Hans de; LEASK, Betty. Perspectivas Críticas sobre a Internacionalização do Currículo em Disciplinas: relatos Narrativos reflexivos de negócios, educação e saúde. In: GREEN, Wendy; WHITSED, Craig (Orgs.). **Internacionalização, o currículo e as disciplinas**. Rotterdam: Sense Publishers, 2015.

Internacionalização do Currículo nos contextos emergentes: o professor em foco

Vanessa Gabrielle Woicolesco

Jocélia Martins Marcelino

Letícia Britz

Marília Costa Morosini

Considerações iniciais

O processo de globalização vem ocasionando uma série de mudanças na sociedade em nível mundial e em diferentes esferas como a econômica, política, social e cultural. Neste contexto, as relações interpessoais se expandem, ultrapassando as fronteiras locais e, facilitadas pelo acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, atingem um nível sem precedentes, caracterizando desta forma um mundo interconectado e interdependente. Essas relações sinalizam para uma compreensão de mundo que pressupõe a identificação e o respeito às diferentes culturas.

A educação, inserida nesse complexo contexto sócio-histórico, tem um papel fundamental diante da complexidade das relações estabelecidas pela sociedade contemporânea. Isto porque são impostas demandas às instituições educativas com o objetivo de formar cidadãos críticos e comprometidos com questões globais e interculturais. Por esta visão, é necessário o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e interculturais. Estas competências, ao serem desenvolvidas concomitantemente, constituem um conjunto de capacidades necessárias para o exercício da Cidadania Global.

Neste cenário, Organismos Internacionais propõem um novo papel à educação, a saber, a Educação para a Cidadania Global

(ECG). Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (2015, p. 15) a ECG

ressalta funções essenciais da educação relacionadas à formação da cidadania [com relação] à globalização. É uma preocupação com a relevância do conhecimento, das habilidades e dos valores para a participação de cidadãos e sua contribuição para dimensões do desenvolvimento da sociedade que estão interligadas nos âmbitos local e global. Está diretamente relacionada à função de socialização cívica, social e política da educação e, finalmente, à contribuição da educação para a preparação de crianças e jovens para lidar com os crescentes desafios do mundo interconectado e interdependente de hoje.

Deste modo, são impostas demandas às instituições educativas com o objetivo de formar cidadãos críticos e comprometidos com a complexidade das relações estabelecidas pela sociedade contemporânea. Conhecer e compreender o mundo e identificar o seu lugar nele requer dos cidadãos o engajamento e o desempenho de um papel ativo em suas comunidades, respeitando os princípios da igualdade, da diversidade e da equidade, com o objetivo de tornar o planeta mais equânime, justo e sustentável. O desenvolvimento de valores, conhecimentos e habilidades “entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo” (UNESCO, 2015, p. 14).

Esta realidade exige que os professores possuam conhecimentos e habilidades para integrar no currículo formal, informal e oculto tópicos globais, internacionais e interculturais, por meio da adoção de estratégias didático-pedagógicas que possibilitem aos estudantes compreenderem múltiplas perspectivas e a respeitar a diversidade cultural (TICHNOR-WAGNER *et al.*, 2016). Essa pedagogia é essencial para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para

a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (BRASIL, 2022).

Por isto, o exercício da docência exige novas qualificações e habilidades, tanto técnicas quanto pedagógicas. Desta maneira, a formação deste profissional deve desenvolver competências que permitam realizar suas atividades de forma a contribuir para o processo de internacionalização da educação, tanto no nível da Educação Básica quanto da Educação Superior.

Este capítulo tem como objetivo identificar as qualificações e habilidades necessárias aos docentes na Internacionalização do Currículo (IoC) nos contextos emergentes. Para atender a este objetivo, o texto está dividido em três seções, além da introdução e dos apontamentos conclusivos. Na primeira, apresenta-se como a internacionalização manifesta-se na Educação Básica e Superior, e em seguida, discute-se o potencial que a IoC possui para o fortalecimento da internacionalização nos contextos emergentes. Na terceira seção define-se as dimensões da docência que precisam ser desenvolvidas para que o professor assuma o protagonismo nos processos de Internacionalização da Educação Básica e Superior.

1. A Internacionalização na Educação Básica e Superior

O termo e o conceito de internacionalização foram utilizados na literatura a partir dos anos 1990, porém já havia uma prática considerável de pesquisa e atividades com uma dimensão internacional no ensino superior antes desta década que não era evidenciada (DE WIT, 2024). Ao longo das últimas décadas a internacionalização da educação tem sido objetivo de análise e práticas em diferentes contextos históricos e geográficos e níveis de ensino, sendo importante destacar que a “internacionalização tem se tornado um conceito muito amplo e variado, incluindo novas racionalidades, abordagens e estratégias em contextos diferentes e em constante mudança” (KNIGHT; DE WIT, 2018, p. 19).

O conceito de Internacionalização da Educação Superior mais difundido até hoje está registrado na literatura desde a década de

1990 e foi proposto por Knight (1994, p. 7), que apresenta a seguinte definição “processo no qual se integra uma dimensão internacional/intercultural ao ensino, pesquisa e aos serviços de uma instituição”. Como um tema em movimento e transformação, mais tarde a autora ampliou o conceito para “internacionalização em nível nacional, setorial e institucional é definida como o processo no qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta de educação pós-secundária” (KNIGHT, 2003, p. 2).

Reconhece-se que a Internacionalização da Educação Superior é um campo teórico e prático interdisciplinar, que envolve o intercâmbio de pessoas e conhecimentos, redes colaborativas, línguas estrangeiras, convênios, dupla titulação, cotutela, cujo objetivo central é o desenvolvimento de processos formativos que desenvolvam o respeito à diversidade cultural, privilegie a interculturalidade e a responsabilidade social (MOROSINI, 2006; DE WIT, 2017; KNIGHT, 2020).

Sua importância é definida e reafirmada por estudiosos em todas as regiões do globo, constitui-se como um dos vetores essenciais para a garantia da Educação Superior como bem público e direito humano universal, e apresenta perspectivas definidoras para o futuro da Educação Superior na atualidade. Para Morosini (2017), a Internacionalização da Educação Superior deve ser consubstanciada a partir de relações com países de todas as regiões do globo, privilegiando as diferenças culturais, alcançando as comunidades locais e permitindo que, através do desenvolvimento sustentável a cidadania global seja alcançada.

Autores como Heleta e Chavis (2023, p. 269-270), ao analisar o processo de internacionalização no sul global, defendem o conceito como:

um processo crítico e comparativo do estudo do mundo e das suas complexidades, das desigualdades e injustiças passadas e presentes e das possibilidades de um futuro mais equitativo e justo para todos. Por meio do ensino, da aprendizagem, da pesquisa e do engajamento, a internacionalização promove a pluralidade epistêmica e integra a

aprendizagem crítica, antirracista e anti-hegemônica sobre o mundo a partir de diversas perspectivas globais para melhorar a qualidade e a relevância da educação.

No Brasil, Laus e Morosini (2005, p. 120), destacam que a internacionalização foi, a princípio, uma tentativa de inovação das instituições e uma maneira de consolidar o ensino de pós-graduação, e que somente mais tarde passou a ser uma composição de ações para “tentar trazer um caráter internacional às funções acadêmicas em uma esfera mais ampla de ação”.

Embora a maior ênfase para pesquisas sobre internacionalização da educação esteja relacionada ao nível superior, tendo em vista ser mais propício às ações de mobilidade acadêmica, já é possível identificar a presença de práticas de Internacionalização na Educação Básica. Para Felicetti e Woicolesco (2023, p. 11), estas iniciativas “vem se configurando silenciosamente no cenário nacional, ibero-americano e internacional, contudo, a ausência de registros de ações que as caracterizam como internacionalização ainda é uma lacuna à sua compreensão”.

A Internacionalização na Educação Básica “emerge no cenário brasileiro como parte fundamental de um amplo e necessário movimento contemporâneo de interconexão global” (FELICETTI *et al.*, 2023, p. 41). Ao analisar a Internacionalização na Educação Básica no Brasil, Morosini *et al.* (2024, no prelo) indicam que esta pode ser percebida em duas perspectivas, sendo a primeira mais relacionadas às escolas que explicitam a internacionalização em sua proposta pedagógica, como as escolas internacionais, bilíngues, com carga horária estendida para o aprendizado de línguas adicionais ou com currículos internacionalizados. De outro lado, há ações de internacionalização implícitas nas práticas docentes, as quais estão “direcionadas ao desenvolvimento de objetos de aprendizagem atinentes à formação do estudante, bem como a atender as necessidades culturais locais ou regionais que perfazem o território escolar” (MOROSINI *et al.*, 2024, no prelo).

Tendo em vista que a formação de cidadãos na perspectiva da ECG é uma das competências a ser desenvolvida na Educação Básica, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) nos anos de 2021 e 2022 desenvolveu a proposta dos Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil. Segundo o documento, a Internacionalização na Educação Básica é definida como:

[...] um processo que internaliza a perspectiva de abertura para o mundo para todas as crianças e adolescentes, jovens e adultos da Educação Básica, promovendo transformações nos ambientes educativos para uma educação de qualidade, e preparando os estudantes e demais atores para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho no cenário local, regional, nacional e internacional. (BRASIL, 2022, p. 10).

Os Parâmetros foram pensados para auxiliar na reflexão e construção de uma nova abordagem de ensino e aprendizagem, com práticas pedagógicas que se preocupem em desenvolver competências internacionais e interculturais nos estudantes, contribuindo assim para interações em uma sociedade plurilíngue e multicultural. Com esse avanço em termos de políticas de internacionalização para a Educação Básica no Brasil, cabe destacar algumas possibilidades de colocar em prática este processo, seja por meio da própria escola, “espaço de acolhimento para todas as manifestações culturais e repertórios linguísticos, para a equidade, para a inclusão e pelo respeito às diversidades, sustentando o desenvolvimento do processo de Internacionalização na Educação Básica” (BRASIL, 2022, p. 11), da formação de professores e dos demais profissionais da Educação Básica, do currículo escolar e as práticas pedagógicas, e do estudante, como protagonista e cerne do processo educativo.

A partir destes pressupostos, identificamos que a internacionalização na educação se manifesta como meio para preparar os indivíduos para o exercício da cidadania global numa perspectiva de compreensão holística, preservando valores

universais, desenvolvendo pensamento crítico por meio do diálogo e das interações interculturais. Isso porque a educação, seja no nível básico ou superior, está inserida em um complexo contexto sócio-histórico e econômico mundial, e interligada com demandas sociais a nível local, regional, nacional e global, o que exige que os estudantes desempenhem um papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, devendo ser relegada a posição de simples expectador e consumidor de conteúdos (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

1.2 Modelos de Internacionalização na Educação

Atualmente a literatura da área apresenta alguns conceitos básicos para compreender como o processo de internacionalização se desenvolve nas instituições educativas, entre eles a Internacionalização em Casa, Internacionalização do Currículo e Internacionalização Abrangente ou Integral. Embora sejam conceitos que tenham sido elaborados no contexto da Educação Superior, identifica-se similitudes com a realidade da Educação Básica, tendo em vista que o princípio educativo de cada conceito é a formação dos estudantes.

Em 1999, no Fórum da Primavera do *European Association for International Education* (EAIE) surgiam discussões sobre a melhor forma de oportunizar para os estudantes que não fazem mobilidade uma compreensão dos diferentes países e culturas, o respeito pelos outros e pelas diferentes maneiras de viver e ver o mundo (NILSSON, 2000). Segundo o autor, esta preocupação com a formação dos estudantes contribuiu para a revisão dos currículos nas Instituições de Educação Superior, principalmente, a partir da inclusão intencional de atividades acadêmicas com perspectiva internacional que seriam ofertadas a todos os estudantes durante o seu tempo na universidade.

Segundo Wächter (2000, p. 6), o conceito mais geral de Internacionalização em Casa é “qualquer atividade internacional, excetuando a mobilidade de estudantes e funcionários”. Para

Beelen e Jones (2015, p. 69) "Internacionalização em Casa é a integração intencional de dimensões internacionais e interculturais, no currículo formal e informal, para todos os alunos dentro de ambientes de aprendizagem domésticos". A Internacionalização em Casa, ou seja, aquela que acontece na própria instituição educativa, visa a integração das dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal, e deve estar focada em todos os estudantes (BEELEN; JONES, 2015)

Cabe salientar, que segundo Beelen (2007), a IaH caracteriza-se pelos seguintes aspectos: é destinada a todo o corpo discente e por isso, deve fazer parte do programa obrigatório; é um conjunto de instrumentos e atividades com o objetivo de desenvolver competências internacionais e interculturais nos alunos; pressupõe que a maioria dos alunos não fará mobilidade internacional; pode incluir as experiências individuais dos alunos realizadas durante o estudo e o estágio no exterior, se estiverem integradas às ferramentas de avaliação padrão da instituição de origem.

Outro conceito de internacionalização da educação que está focado na formação e aprendizado dos estudantes é a Internacionalização do Currículo, que reforça a mudança de paradigmas no contexto da internacionalização da educação ao reforçar a "premissa de que todos os estudantes [...] devem ter acesso a uma formação acadêmica que promova o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais" (WOICOLESCO, 2023, p. 34).

O conceito de Internacionalização do Currículo refere-se à: "um currículo que oferece conhecimentos e habilidades internacionais e interculturais, com objetivo de preparar estudantes para a performance profissional, social e emocional em um contexto internacional e multicultural" (NILSON, 2000, p. 18). Para Leask (2009, p. 207) "um currículo internacionalizado (produto) vai propositadamente desenvolver a perspectivas internacionais e interculturais (habilidades, conhecimentos e atitudes) de todos os alunos".

Segundo Morosini (2018, p. 122), o processo de Internacionalização do Currículo se dá em três momentos distintos. No primeiro estágio a prioridade é estimular a formação da consciência que “se apossa de outras culturas por meio do conhecimento de suas normas, valores e experiências e consegue aplicar na sua rotina”. O segundo estágio é marcado pela compreensão, pelo qual o sujeito “analisa como a diversidade influencia a interação entre sujeitos e busque implementar comportamentos para os diferentes contextos”. O terceiro estágio, caracterizado pela autonomia, “se fundamenta na identificação e na compreensão da diversidade cultural diversa e proponha uma interação respeitosa com essa cultura para possibilitar o enfrentamento de condições de incerteza e de desenvolvimento profissional”.

Segundo Leask (2012), são vários os contextos que interagem e influenciam o modelo curricular internacionalizado, tais como: os paradigmas dominantes e emergente; a prática profissional e cidadania; a avaliação da aprendizagem do aluno; o desenvolvimento sistemático de todo o programa, para todos os alunos; o contexto institucional; o contexto local; o contexto nacional e regional e o contexto global.

As habilidades que as abordagens de um currículo internacionalizado podem desenvolver possibilitam um comportamento que refletirá no modo do sujeito agir e encarar o mundo, propiciando o desenvolvimento de sua autonomia. Esta conduta contribuirá para a constituição de uma sociedade que valorize a diversidade e a equidade, com o propósito de construir uma coletividade mais justa e pacífica.

Outro conceito de internacionalização na educação é Internacionalização Abrangente ou Integral, compreendido como “uma cultura eficaz [...] e institucionalmente difundida, resulta em uma visão amplamente compartilhada, sobre a necessidade de internacionalização” (HUDZIK, 2011, p. 24). Este tipo de internacionalização busca integrar toda instituição educativa e consiste no compromisso de adoção das premissas internacionais e interculturais em todos os processos desenvolvidos, integrando a

gestão, os docentes, estudantes e os demais membros comunidade acadêmica (HUDZIK, 2011; MOROSINI; DALLA CORTE, 2021). O objetivo é modificar a cultura organizacional em um processo constante de avaliação e adequação das ações implementadas para que a internacionalização seja possível (MOROSINI; DALLA CORTE, 2021). Para desenvolver a Internacionalização Abrangente, algumas áreas prioritárias devem ser observadas:

Compromisso institucional: criação de uma comissão responsável por coordenar e avaliar os docentes no processo de internacionalização, elaboração de planejamento estratégico para a internacionalização, identificação de pessoas na própria IES que estejam interessadas na temática.

Liderança e estrutura: coordenação de esforços de toda a IES em prol da cultura da internacionalização, por meio da mobilização de recursos humanos, financeiros e de estrutura física adequados às necessidades decorrentes da internacionalização.

Currículo, atividades extracurriculares e os resultados de aprendizagem: por meio de um currículo internacionalizado, todos os estudantes, independente da instituição de Educação Superior que frequentam, estarão expostos a perspectivas internacionais e interculturais, contribuindo para o desenvolvimento das competências internacionais e intercultural em casa/no próprio espaço universitário. A oferta de atividades extracurriculares que reforcem os elementos internacionais e interculturais do currículo, promovem interações interculturais, com indivíduos e organizações culturalmente diversos, contribuindo assim para o exercício da cidadania global.

Políticas e práticas docentes: o docente é considerado o principal protagonista da Internacionalização Abrangente, por ser o responsável por conduzir os processos de ensino e de aprendizagem. Em relação às políticas institucionais, estas devem

estar voltadas ao desenvolvimento profissional e a valorização docente, estabelecimento de critérios para contratação de professores com competências internacionais e interculturais, e fomento a participação do corpo docente em intercâmbios acadêmicos presenciais ou virtuais (HUDZIK, 2015).

1.3 Internacionalização do Currículo nos contextos emergentes e a necessidade do protagonismo docente

Atualmente, espera-se que os estudantes sejam capazes de selecionar, correlacionar e criar conhecimentos. Além disso, tem-se como expectativa que eles possam construir relações com os outros e consigo, de modo confiante, criativo, resiliente e empático, a fim de contribuir para o seu desenvolvimento pleno em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural. Trata-se de uma educação integral, que preconiza preparar os educandos para o exercício da cidadania e qualificá-los para o mundo do trabalho, promovendo o seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 1988).

Sobre o desenvolvimento dessas habilidades, Casner-Lotto e Barrington (2006) buscaram elencar aquelas que são importantes para o acesso ao mundo do trabalho. A pesquisa revelou que habilidades como o pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe e criatividade se destacaram em relação às habilidades relacionadas aos conhecimentos básicos de língua estrangeira, matemática e ciências, por exemplo. Assim, diante de uma visão mais holística a respeito da formação dos estudantes, a atividade docente enfrenta desafios e precisa ser repensada, pois é por intermédio de sua prática pedagógica que este profissional contribui para o desenvolvimento dessas habilidades.

Os docentes são um dos pilares para a implementação da Internacionalização do Currículo, por isto, é necessário que esteja preparado para lidar com a diversidade presente em sala de aula, enfatizar os aspectos multiculturais, globais e internacionais, o que também requer competências e habilidades específicas. Neste sentido, os docentes precisam dominar os saberes necessários para

desenvolver um currículo que promova a internacionalização da aprendizagem (LEASK, 2015).

Para que os docentes possam desenvolver a IoC, precisam incorporar as “dimensões internacional, intercultural e/ou global nos conteúdos curriculares assim como nos resultados de aprendizagem, avaliações, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudos” (LEASK, 2015, p. 9). Diante deste cenário, são necessárias algumas qualificações, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Perfil do docente para atuação na Internacionalização da Educação Básica e Superior

Qualificação 1	Geral
Qualificação 2	Uso de uma linguagem de instrução não nativa
Qualificação 3	Fatores relacionados ao lidar com diferenças culturais
Qualificação 4	Requisitos específicos relativos aos estilos de ensino e aprendizagem
Qualificação 5	O uso de mídia e tecnologia
Qualificação 6	Requisitos específicos relacionados com a disciplina acadêmica e reconhecimento de diploma
Qualificação 7	Conhecimento de sistemas de ensino internacionais
Qualificação 8	Conhecimento do mercado de trabalho internacional
Qualificação 9	Qualidades pessoais

Fonte: Adaptado de Teekens (2001, p. 23-38).

Sanderson (2006), ao analisar as qualificações necessárias para o perfil do docente para a sala de aula internacional proposto por Teekens (2001), aponta que, na qualificação “geral”, o professor descrito neste perfil tem uma disposição reflexiva e está aberto a trabalhar com alunos de diversas origens culturais e educacionais em um ambiente que está sendo cada vez mais moldado por influências regionais e globais. O docente ideal é um professor experiente, com uma base de conhecimento bem desenvolvida e um repertório abrangente de habilidades relacionadas à boa prática docente. Na qualificação “uso de uma linguagem de instrução não nativa” ele destaca a importância das habilidades de um professor em termos de comunicação verbal e não verbal necessária na sala

de aula internacional. Os critérios deste perfil são especificamente dirigidos a professores que ensinam em um idioma diferente do idioma nativo, enfatizando a importância das habilidades básicas de comunicação.

Com referência a qualificação “fatores relacionados ao lidar com diferenças culturais”, o autor diz que o docente deve conhecer diferenças culturais em vários níveis. Ele também precisa estar criticamente consciente de como sua própria cultura modela seus pontos de vista. Para a qualificação “requisitos específicos relativos aos estilos de ensino e aprendizagem”, Sanderson destaca que ela enfoca as implicações da diversidade cultural, linguística e educacional para o ensino e a aprendizagem na sala de aula internacional. Ele comenta que a qualificação “o uso de mídia e tecnologia” requer que o professor seja qualificado no uso de mídia e tecnologia para melhorar o aprendizado dos alunos.

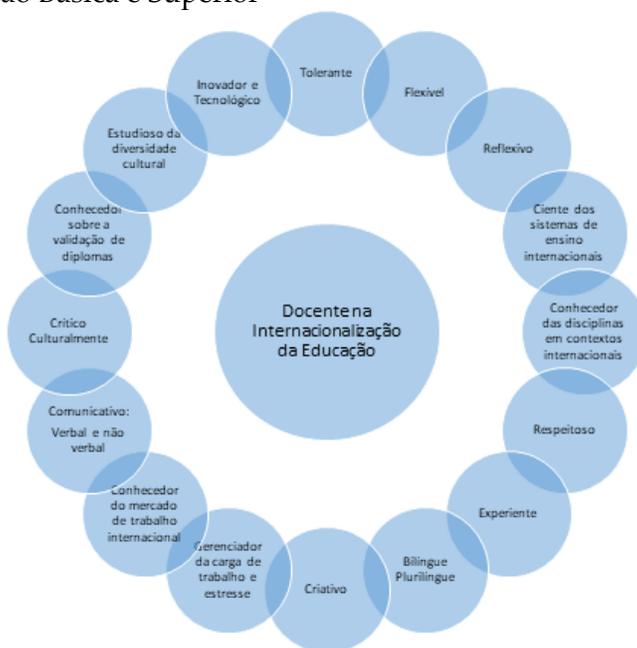
A qualificação “requisitos específicos relacionados com a disciplina acadêmica e reconhecimento de diploma”, aponta que o professor deve conhecer a natureza de sua disciplina a partir do ponto de vista de outras tradições acadêmicas e como o diploma ou grau de habilitação é concedido em outros países no que diz respeito aos tipos de abordagens teóricas. O autor mostra na qualificação “conhecimento de sistemas de ensino internacionais” que é necessário ao professor estar ciente das características dos sistemas de ensino nos países de origem de seus estudantes internacionais.

Quanto à qualificação “conhecimento do mercado de trabalho internacional”, Sanderson (2006) mostra que o professor deve estar ciente das características do mercado de trabalho internacional e de como sua profissão está situada em outros países. Com referência a qualificação “qualidades pessoais”, o autor conclui dizendo que é um reflexo da natureza exigente das oito qualificações anteriores, bem como do trabalho associado à sala de aula internacional. Demonstra ainda que o professor deve alcançar um equilíbrio entre as atividades concorrentes de ensino, pesquisa e gestão das demais atividades, sendo importante que consiga gerenciar sua carga de

trabalho e estresse. Estas qualidades e habilidades são significativas para que o professor possa desenvolver plenamente suas atividades em um ambiente de ensino internacionalizado.

A partir das qualificações apresentadas por Teekens (2001) e Sanderson (2006), pode-se traçar um perfil docente para a internacionalização na Educação Básica e Superior, como apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Perfil docente para a internacionalização na Educação Básica e Superior



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Diante do perfil docente exposto na figura 1, a docência na contemporaneidade exige considerar algumas nuances dos processos de ensino e de aprendizagem, como “compreender e lidar com diferenças culturais, estabelecer comunicação empática e inclusiva, reconhecer problemas comuns e construir coletivamente soluções viáveis” (KAMPFF, 2019, p. 252). Morosini, Woicolesco e Nez (2021) argumentam que a formação dos professores é um

elemento decisivo para atender as premissas da internacionalização na educação, embora esta ainda não é uma realidade nos programas voltados à formação docente no Brasil.

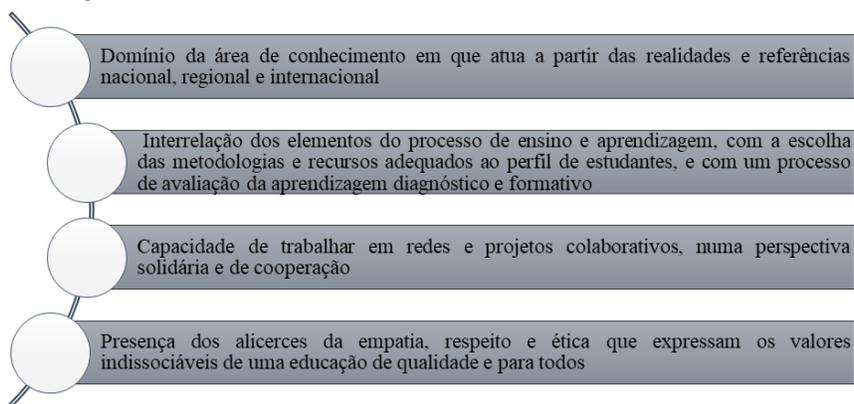
A preocupação com a formação docente no âmbito da internacionalização na Educação Básica e Superior é relevante, “tendo em vista que o foco da literatura contemporânea, tanto aquela relacionada à estrutura conceitual quanto os modelos organizacionais da internacionalização, não aprofunda as implicações que esse processo apresenta para o exercício da docência” (WOICOLESCO, 2023, p. 121). Como o exercício da docência é constituído, entre outros, por processos de formação inicial e continuada, resultado de exigência legal e como garantia de contínuo aperfeiçoamento e qualificação destes profissionais, no contexto da internacionalização da educação, a formação docente “precisa considerar a complexidade deste mundo, que interrelaciona diferentes níveis geoeconômicos, como o global, regional, nacional e institucional e necessita estar presente e valorizada neste processo” (BRASIL, 2022, p. 75-76).

Os docentes interagem com estudantes oriundos de contextos culturais diversos, e “à docência para grupos multiculturais requer a prática, o desenvolvimento e o aprendizado de habilidades específicas” (TEEKENS, 2003, p. 108). A participação dos docentes em ações de formação inicial e/ou continuada com foco na internacionalização contribuem para a promoção de práticas pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais nos estudantes. Isso porque esta formação possibilitará que os processos educacionais sejam pautados pelo pluralismo de ideias, respeito à diversidade humana, à liberdade e apreço à tolerância. Sendo assim, o docente “deverá estar disposto e preparado para desenvolver sua prática profissional em contextos nos quais a diversidade cultural é o elemento mais importante da sala de aula” (WOICOLESCO, 2023, p. 118).

A formação docente para a internacionalização na Educação Básica e Superior tem como objetivo possibilitar aos estudantes uma formação que é internacional e intercultural ao mesmo tempo,

e que visa o exercício da cidadania em um mundo globalizado, e portanto, exige uma aprendizagem profissional contínua. Para atender esta realidade, Morosini, Woicolesco e Nez (2021) propõem que os programas de formação docente estejam alinhados aos desafios da docência nos contextos emergentes, e contemplem no mínimo quatro dimensões, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1: Formação docente no contexto da internacionalização da educação



Fonte: Adaptado de Morosini, Woicolesco e Nez (2021, p. 139-140).

Tendo em vista o reconhecimento da necessidade de formação docente para a Internacionalização do Currículo nos contextos emergentes, destaca-se que as ações formativas precisam estar organizadas a partir de um itinerário flexível, que possa atender às necessidades profissionais dos docentes, como estratégia para “[...] aumentar a consciência e o conhecimento do corpo docente a respeito da Internacionalização do Currículo e de processos pedagógicos internacionalizados de ensino e de aprendizagem” (OSAKWE, 2017, p. 9).

Isso ocorre porque os contextos emergentes apresentam novas exigências e desafios para a Educação Básica e Superior, demandando dos docentes a reconfiguração de suas práticas (BOLZAN, 2016), impulsionando uma dimensão pedagógico-equitativa da internacionalização na Educação Básica e Superior e

interpelando saberes docentes que assegurem aos estudantes o desenvolvimento das competências internacionais e interculturais (WOICOLESCO, 2023).

Considerações finais

Este trabalho se propôs a discutir em que medida o professor contribui com o processo de Internacionalização do Currículo na Educação Básica e Superior e as qualificações e habilidades necessárias para o desempenho deste papel. Na análise realizada, identificou-se a conformação de um mundo interconectado e interdependente, no qual as relações interpessoais ultrapassam as fronteiras locais, em decorrência do processo de globalização. Estas transformações sociais apresentam implicações para a educação, que inserida neste complexo contexto sócio-histórico, tem uma função fundamental diante da complexidade das relações estabelecidas pela sociedade contemporânea.

Seja na Educação Básica ou Superior, as instituições educativas têm o desafio de formar cidadãos críticos e comprometidos com questões globais, internacionais e interculturais, que sejam capazes de conhecer e compreender o mundo e identificar o seu lugar nele, exercer um papel ativo em suas comunidades, respeitar os princípios da igualdade, da diversidade e da equidade, com o objetivo de tornar o planeta mais equânime, justo e sustentável. Neste contexto, a internacionalização se manifesta como meio para preparar os indivíduos para o exercício da cidadania global, a partir do favorecimento ao desenvolvimento de competências internacionais e interculturais.

À medida em que a internacionalização tem se tornado uma realidade tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, os professores precisam dominar os saberes necessários para desenvolver um currículo que promova a internacionalização da aprendizagem e o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais nos estudantes. Por isto, há a necessidade de uma formação capaz de desenvolver neste

profissional a disposição para o novo, compreender e aceitar as diferenças culturais, possuir um conhecimento abrangente e um conjunto de habilidades para atender às demandas do processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade.

Referências

BEELEN, J. (Ed.). **Implementing Internationalisation at Home. EAIE Professional Development Series for International Educators.** Amsterdam: 2007.

BEELEN, J.; JONES, E. Defining internationalization at home. **University World News**, Issue 393, 2015.

BOLZAN, D. P. V. **Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes.** Projeto de Pesquisa. Universal – MCTI/CNPq nº 01/2016. UFSM, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2022. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7712664/mod_resource/content/0/Parametros_Internacionaliza_Educacao_Basica.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

CASNER-LOTTO, J.; BARRINGTON, L. **Are they really ready to work?** Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century U.S. workforce. The Conference Board, The Partnership for 21st Century Skills, Corporate Voices for Working Families and the Society for Human Resource Management, 2006. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED519465>. Acesso em: 03 mar. 2023.

DE WIT, H. Everything that quacks is internationalization - Critical Reflections on the Evolution of Higher Education Internationalization. **Journal of Studies in International Education**, 28(1), 3-14, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/10283153231221655>. Acesso em: 15 mar. 2024.

DE WIT, H. Misconceptions about (the end of) internationalization, challenges and opportunities for the future. **Revista Educación Superior y Sociedad**, v. 21, n. 21, p. 65-78, 2017. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/27>. Acesso em: 08 mar. 2023.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L.S.; MARTINS, S.N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. <https://dor.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 07 mar. 2023.

FELICETTI, V. L.; WOICOLESKO, V.G. Internacionalização na Educação Básica: Linguagens da Realidade: Apresentação. **Revista Iberoamericana de Educação**, [S. l.], v. 93, n. 1, 2023. DOI: 10.35362/rie9316038. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/6038>. Acesso em: 15 mar. 2024.

FELICETTI, V.; SPICER-ESCALANTE, M.; BRITO, R.; GUILHERME, A. Internacionalização na Educação Básica do Brasil: desafios na formação docente. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 93, n. 1, p. 33-44, 2023. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/download/587>. Acesso em: 15 mar. 2024.

HELETA, S.; CHASI, S. Rethinking and redefining internationalisation of higher education in South Africa using a decolonial lens. **Journal of Higher Education Policy and Management**, 2023, v. 45, n. 3, p. 261-275. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2146566>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1360080X.2022.2146566>. Acesso em: 01 fev. 2023.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive internationalization: from concept to action**. NAFSA. 2011.

HUDZIK, J. K. Integrating Institutional Policies and Leadership for 21st Century Internationalization. **International Higher Education**, [S. l.], n. 83, p. 5–7, 2015. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9075>. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/9075>. Acesso em: 15 abr. 2023.

KAMPEFF, A. J. C. Interfaces da educação à distância na internacionalização em casa. In: MOROSINI, M. C. **Guia para a Internacionalização Universitária**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2019. pp. 239-259.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, n. 33, p. 2-3, 2003. Disponível em: https://goglobal.fiu.edu/_assets/docs/knight-2015-updated-definition-of-internationalization.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

KNIGHT, J. **Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios**. 2ª ed. São Leopoldo: OIKOS, 2020.

KNIGHT J.; DE WIT H. Internationalization of higher education: Where have we come from and where are we going? In: PROCTOR D., RUMBLEY L. E. (Eds.), **The future agenda for internationalization in higher education: Next generation perspectives into research, policy, and practice**. Routledge. 2018. pp. 19– 24.

KNIGHT, J. Internationalization: elements and checkpoints: **Canadian Bureau for International Education**, n. 7, p. 1-14, 1994. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED549823>. Acesso em: 06 jan. 2023.

LAUS, S. P.; MORISINI, M. C. Internationalization of Higher Education in Brazil. In: DE WIT, H. *et al* (Ed.). **Higher Education in Latin America: The International Dimension**. Washington: The World Bank, 2005.

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

LEASK, B. **Internationalisation of the curriculum (IoC) in action: a guide**. Australian Government Office for Learning and Teaching, 2012.

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

MOROSINI, M.C. (org.). Internacionalização da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília C. (Editora-chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 2 – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2006. pp. 93-161.

MOROSINI, M. Internacionalização da Educação Superior e integração acadêmica. Conferências UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

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

MOROSINI, M.C.; DALLA CORTE, M.G. Internacionalização da Educação Superior. In: MOROSINI, M.C. (Org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

MOROSINI, M; WOICOLESCO, V. G.; NEZ, E. Pedagogy for internationalization at home in the brazilian higher education context. In: MOROSINI, M; CASSOL C. C; FARIA, C. E.; WHITSED, C. (org.) **Internationalization of higher education**: practices and reflections from Brazil and Australia. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

MOROSINI, M.C.; STALLIVIEIRI, L.; FELICETTI, V. L.; WOICOLESCO, V.G. Internacionalização na Educação Básica no Brasil: marcos conceituais. **Revista E-curriculum**, 2024 (no prelo).

NILSSON, B. Internationalising the curriculum. In: CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, H.; WÄCHTER, B. **Internationalisation at home**: a position paper.

Amsterdam: EAIE, 2000. p. 21-28. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.123.3826&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.

OSAKWE, N.N. Internationalizing courses: a faculty development process. **International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta Honor Society for International Scholars**, v. 6, n. 2, p. 1-31, 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1160000>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SANDERSON, G. **Examination of a profile of the ideal lecturer for teaching international students**. Adelaide: Flinders University. 2006.

TEEKENS, H. A description of nine clusters of qualifications for lecturers. In: TEEKENS, H. (Ed.). **Teaching and learning in the international classroom**. The Hague, Nuffic, 22-39, 2001.

TEEKENS, H. The requirement to develop specific skills for teaching in an intercultural setting. **Journal of Studies in International Education**, v. 7, n. 1, p. 108-119, 2003. <https://doi.org/10.1177/1028315302250192>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315302250192>. Acesso em: 30 ago. 2023.

TICHNOR-WAGNER, A.; PARKHOUSE, J. H.; GLAZIER; CAINS, J. M. Expanding Approaches to Teaching for Diversity and Justice in K-12 Education: Fostering Global Citizenship across the Content Areas. **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, n. 59, 2016. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2138>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2138>. Acesso em: 13 mar. 2023.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 13 mar. 2023.

WÄCHTER, B. Internationalisation at home – the contexto. In: CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS,

H.; WÄCHTER, B. **Internationalisation at Home**: a position paper. European Association for International Education (EAIE): Amsterdam, 2000. p. 05-14. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.123.3826&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

WOICOLESCO, V.G. **Pedagogia da Internacionalização: a docência na UNILA**. 438F. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/10795/2/Tese%20-%20Vanessa%20Gabrielle%20Woicolesco.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

Internacionalização na Educação: diálogos e reflexões para a interculturalidade

Cádia Carolina Morosetti Ferreira

Juliana Vaz Paiva

Rosane Carneiro Sarturi

Considerações iniciais

As indagações mobilizadoras deste trabalho derivam da participação na disciplina de Internacionalização da Educação Básica e Superior, cursada durante o segundo semestre de 2022 na Escola de Humanidades, Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) - a partir do convênio existente entre a referida universidade e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Durante seu transcorrer foram indicadas e feitas diversas leituras, realizadas palestras e diálogos, ampliando o escopo teórico acerca da temática estudada. A partir desse semestre de estudos, as duas doutorandas - autoras da presente escrita - propuseram uma Roda de Conversa, no Centro de Educação (CE), ofertada durante a 37ª Jornada Acadêmica Integrada (JAI)⁴ de 2022 da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A interconexão entre culturas e pessoas é uma direção essencial para a globalização, que está em constante evolução. A troca de conhecimentos, experiências e perspectivas é cada vez mais necessária em um mundo cada vez mais interligado e complexo. A globalização, nesse sentido, abre espaço para a aproximação entre povos e culturas, estimulando a cooperação e o diálogo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Esse processo traz novas perspectivas para a discussão do ser humano e sua relação com o espaço. As mudanças no tempo e no

espaço ocorrem em uma velocidade cada vez maior e com diferentes abordagens. O Brasil, em particular, é uma nação que possui uma rica diversidade cultural em sua essência, que se manifesta de maneiras únicas em suas diferentes regiões. Por isso, o país oferece uma variedade de experiências culturais incomparáveis (CLEMENTE; MOROSINI, 2021).

Diante do exposto, partiu-se do entendimento de que a Internacionalização em Casa pode “[...] proporcionar oportunidades para que todos os estudantes desenvolvam competências internacionais e interculturais durante sua jornada formativa” (WOICOLESCO; CASSOL; MOROSINI, 2022, p. 222), atendendo ao objetivo de propiciar aos discentes a oportunidade de uma educação mais justa, democrática, equitativa e de qualidade.

Assim, buscou-se propor aos colegas discentes, professores e servidores a oportunidade de estabelecermos, coletivamente, reflexões e diálogos acerca da internacionalização e da interculturalidade, tendo em conta as pesquisas de Morosini, esclarecedoras de que “A internacionalização é um meio para concepções mais amplas e densas, ligadas ao bem viver, ao desenvolvimento sustentável e a consecução de uma cidadania global” (2019, p. 13) e, ainda conforme Clemente e Morosini (2021): “A interculturalidade é um projeto social viável, que busca construir cidadanias interculturais e democracias multiculturais.”. Com isso, consideramos a importância de “ampliarmos nossos horizontes”, mergulhando em outras culturas, traçando caminhos e possibilidades além-fronteiras - físicas ou virtuais, bem como a necessidade de desenvolvimento e construção de competências interculturais no sentido do trabalho e da cidadania global.

A internacionalização e a interculturalidade - temáticas desta pesquisa - são temas de extrema importância porém, como se pôde compreender no desenvolvimento dos estudos, ainda não tão explorados na academia brasileira. Ambos abrem espaço para o diálogo entre diferentes culturas, e a promoção de uma visão mais ampla e plural do mundo. Enquanto a internacionalização é fundamental para a formação de profissionais capazes de atuar em

um mundo globalizado, a Interculturalidade favorece o entendimento e a convivência pacífica entre pessoas de diferentes origens e culturas.

A metodologia adotada para este estudo é uma abordagem autobiográfica (ABRAHÃO, 2003). A pesquisa com narrativas autobiográficas, ou de formação, parte da experiência de si, com suas vivências, questionando os sentidos das suas aprendizagens e da sua trajetória pessoal e profissional. Nessa perspectiva de questionar-se e inquietar-se com suas experiências, o participante vivencia uma rede de conhecimentos e aprendizagens e, ao mesmo tempo, constrói caminhos que os levam a conhecer a si mesmo, percorrendo um processo de (auto)formação. “O método autobiográfico se constitui, dentre outros elementos, pelo uso de narrativas produzidas por solicitação de um pesquisador, estabelecendo, pesquisador e entrevistado” (ABRAHÃO, 2003, p. 83), é uma forma particular de troca que constitui e conduz o processo de investigação, “com a intencionalidade de construir uma memória pessoal ou coletiva procedente no tempo histórico” (ABRAHÃO, 2003, p. 83-84).

A narrativa, neste contexto, é considerada instrumento de transformação, por criar espaços dialógicos que possibilitam os participantes, através do diálogo problematizador, proporcionar uma reflexão crítica, com relação à temática da abordada, com base nos problemas levantados por um coletivo de pessoas/educadores/estudantes, levando-os a refletirem e a repensarem os sentidos e os significados.

Nessa perspectiva, a Pesquisa Narrativa lida com gente e não com coisas. Lida com a concepção centrada no sujeito, na vida, no narrado, na Educação, na memória, na história, na experiência, no (re)conhecimento, no esquecimento, na construção do espaçotempo histórico, na conscientização humana por meio das fontes históricas, e o compreender-se a partir de um texto e um contexto. Ou seja, a Pesquisa Narrativa caminha em direção a compreensão de si, do humano e de suas relações e interlocuções. (FERRAZ, 2021, p. 131).

Portanto, a abordagem metodológica das Pesquisas Narrativas sugere um encontro dialógico (auto)biográfico para promover a interação entre a experiência de vida, o contexto e o que é estabelecido. Faz-se importante a necessidade de criar espaços de diálogo e reflexão coletiva nos espaços de sala de aula e fora dela. É preciso produzir um movimento de reflexão acerca das vivências das nossas vivências e existências.

Assim, a partir do questionamento motivador “Quais são as perspectivas de internacionalização e interculturalidade no contexto educacional que estamos inseridos(as)?”, a presente escrita objetivou apresentar perspectivas de internacionalização e interculturalidade na educação, a partir da experiência vivenciada por meio do desenvolvimento da Roda de Conversa ministrada na 37ª JAI da UFSM, intitulada: “Internacionalização na Educação: Diálogos e reflexões para a Interculturalidade”, utilizando-se de narrativas (auto)biográficas das autoras que demonstram como a internacionalização *at home* e a internacionalização do currículo contribuem para uma educação mais equitativa. Para tal, nos apoiamos em estudos de: Woicolesco; Cassol-Silva; Morosini (2022); Cassol-Silva (2019); Morosini (2019); Abrahão (2003), entre outros, tendo como base conceitos e reflexões essenciais à problemática - brevemente tratados - sobre internacionalização e interculturalidade.

A referida roda de conversa proporcionou, através da interculturalidade na educação, uma interação entre diferentes culturas presentes naquele momento, promovendo a integração pautada no respeito pela diversidade e na reciprocidade de troca de experiências. Diante do exposto, este trabalho é uma oportunidade para tratar a internacionalização *at home* - ou em casa - como uma opção viável, sob o ângulo de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Narrando nossas experiências

A Roda de Conversa ocorreu em uma sala do prédio 16B do Centro de Educação da UFSM, no dia 09 de novembro de 2022, durante a manhã ensolarada de uma quarta-feira, das 09h às 11h. Originalmente, a previsão era de que cerca de vinte pessoas participassem, mas surpreendentemente, houve quarenta e quatro inscritos. No entanto, considerando que o evento ocorreu durante o turno da manhã e de forma presencial, a maioria dos inscritos não compareceu. Entende-se que a principal questão motivadora foi a de haver outras opções de oficinas e rodas de conversa disponíveis em formato de videoconferência, o que tornava a participação mais facilitada em questões de deslocamento e transporte.

A decisão de realizar a Roda de Conversa presencialmente partiu do entendimento de que, naquela ocasião - primeiro semestre em retorno às atividades presenciais após dois anos em Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE)⁵, seria extremamente valioso o contato mais próximo entre os participantes. Certamente, o contexto emergente da COVID-19, vivenciado em conjuntura global, foi motivador de criação e reinvenção de diferentes contextos, lógicas, ambientes e relações em âmbito acadêmico. A consequente reorganização de espaços e tempos se deu, de maneira intensa, por meio de plataformas de comunicação *online*. Entretanto, compreende-se que compartilhamentos no mundo real são essenciais para enriquecer nossas experiências formativas.

Estruturou-se a partir de quatro momentos - 1º momento - Abrindo a roda: Boas vindas; 2º momento - Internacionalização na Educação: De onde partimos?; 3º momento - Internacionalização na Educação: Caminho para Interculturalidade; 4º momento - Fechamento -tendo estabelecidos os seguintes objetivos que orientaram nossos diálogos durante a manhã:

- Apresentar conceitos da internacionalização na educação; as diferentes perspectivas de internacionalização (compreensiva/

integral; Internacionalização em Casa; Internacionalização do currículo;

- Internacionalização Virtual; mobilidade);
- Debater a conceituação pedagógica, institucional e as políticas públicas para a internacionalização na educação;
- Dialogar sobre perspectivas teórico-práticas de internacionalização para interculturalidade na educação.

Após breve espera da chegada das inscritas, demos início à Roda de Conversa com um momento de boas-vindas. Formamos um círculo com o grupo composto por seis mulheres estudantes da UFSM e fizemos a leitura da frase de Zygmunt Bauman que inspirou este texto.

Em seguida, dialogamos sobre ela para que pudesse servir como ponto de reflexão novamente no final das atividades. Cada uma de nós se apresentou, compartilhando um pouco sobre seus interesses de pesquisa e suas relações com a internacionalização. Desde o início, foi possível perceber que seria uma roda de conversa extremamente enriquecedora, com participantes de diferentes perfis e experiências singulares.

Na ocasião, além das duas proponentes, participaram duas alunas de graduação do curso de Educação Especial, uma mestranda e uma doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Importante ressaltar que a mestranda é originária da Guiné-Bissau, um país da África Ocidental, e sua presença proporcionou uma experiência extremamente enriquecedora para o grupo, trazendo suas percepções e vivências. Além disso, a doutoranda que havia realizado um intercâmbio no Canadá também contribuiu para a discussão, compartilhando sua própria experiência.

Com o intuito de compreender de onde partíamos, propusemos a criação coletiva de uma nuvem de palavras, utilizando-nos da ferramenta do site Mentimeter, disponibilizada às participantes por meio de um *QR Code*. Cada uma de nós teve a oportunidade de contribuir com quantas palavras considerasse relevante, a partir da questão geradora: "Como/onde vemos a

internacionalização no contexto educacional em que estamos inseridos - Educação Básica ou Ensino Superior?". Dessa maneira, emergiram aspectos significativos que serviram de pontos reflexivos ao longo da conversa. A seguir, apresenta-se a imagem da nuvem de palavras "Internacionalização da Educação", resultante de nossa experiência de construção em grupo.

Figura 1 – Nuvem de palavras construída a partir da participação coletiva.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

De acordo com a imagem acima, “cultura”, “troca(s)” e “línguas” foram temas que se destacaram em nossos diálogos iniciais. Utilizamos uma apresentação visual com diversos elementos gráficos e exemplos práticos para facilitar a compreensão dos conceitos abordados. Além disso, foram apresentados casos de internacionalização em diferentes contextos educacionais, buscando inspirar e estimular novas iniciativas. O objetivo era ampliar a compreensão sobre a importância da internacionalização na educação e seus benefícios para a formação de estudantes mais preparados para atuar em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado.

Dando continuidade à roda de conversa e, com base nas contribuições do grupo, foi proposta uma contextualização e

apresentação do tema, incluindo breves explicações sobre conceitos fundamentais como: internacionalização, Internacionalização do Currículo, Internacionalização em Casa (internacionalização *at home*), aprendizagem internacional colaborativa online (*Collaborative Online International Learning - COIL*) e mobilidade; políticas linguísticas; competências interculturais; cultura, multiculturalismo e interculturalidade. Para tanto, utilizamos uma figura articuladora do tema projetada para auxiliar na compreensão e na sequência dos diálogos.

Figura 2 - Imagem que serviu para abordagem de conceitos durante a roda de conversa.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Durante a abordagem dos conceitos, utilizamos referências de autores estudados na disciplina de Internacionalização na Educação Básica e Superior, combinando-os com os conhecimentos e experiências de todas as participantes. A partir da questão geradora: "Como/onde vemos a internacionalização no contexto educacional que estamos inseridos(as) – Educação Básica ou Ensino Superior?". Ao longo das falas, compartilhamos experiências e reflexões enriquecedoras, permeadas de significados e humanidade. Cada participante contribuiu com suas histórias,

contextos e relações estabelecidas com a internacionalização, favorecendo ainda mais o debate.

Considerando que todas as participantes eram discentes da UFSM, naturalmente, no decorrer do diálogo, abordamos como e onde vivenciamos a internacionalização em nossos cursos, compreendendo a internacionalização do currículo como “[...] alternativa que atinge todos os estudantes e possibilita a interação com pessoas de culturas distintas, promove o engajamento ativo na aprendizagem e contribui para um Ensino Superior equitativo e de qualidade” (CASSOL-SILVA, 2019 *apud* WOICOLESCO, 2022, p. 227).

Ao longo das discussões, percebemos a importância de que os currículos das instituições de ensino possam incluir a internacionalização *at home* como uma possibilidade a ser desenvolvida, a fim de proporcionar uma educação democrática a todos os estudantes e professores. Para a concretização dessa construção, destacamos a importância da formação de professores a partir da consciência de seu inacabamento e inacabamento do próximo, da pesquisa como meio no processo contínuo de [des]construção e [re]construção formativa, bem como a influência das Políticas Públicas em favor da qualidade da Educação Superior.

Considerando que uma roda de conversa é um processo dinâmico e em constante desenvolvimento, aproveitamos o interesse coletivo para explorar o site da Secretaria de Apoio Internacional (SAI/UFSM)⁶, observando as páginas de editais e oportunidades de internacionalização para graduação e pós-graduação da UFSM - existência de intercâmbio por meio da Associação de Universidades do Grupo de Montevideu (AUGM), convênios bilaterais e estágios internacionais - contexto em que todas as participantes estão inseridas.

Através dessas oportunidades, é possível que os(as) estudantes desenvolvam competências internacionais e interculturais ao longo de sua formação acadêmica, atendendo assim ao objetivo principal da Internacionalização do Ensino Superior. Esse objetivo é fornecer aos alunos uma educação mais

justa, democrática, equitativa e de qualidade, permitindo que os estudantes possam experimentar outras culturas de maneira sustentável e democrática. Neste sentido, corrobora-se com Clemente e Morosini (2021), quando afirmam que “[...] a internacionalização passa a ser um instrumento para o desenvolvimento da interculturalidade que é condição sine qua non para um resultado eficaz quando se trata de Internacionalização na Educação Superior.”

É importante destacar que, durante a roda de conversa, a curiosidade dos participantes em relação à cultura da Guiné-Bissau foi um ponto importante, e a estudante originária deste país recebeu bastante questionamentos sobre diversos aspectos, como a culinária, a música, a língua e como é a vida em seu país de origem, incluindo a educação. Além disso, houve interesse em saber como foi e está sendo sua adaptação ao Brasil, construindo relações mais próximas e humanas por meio do intercâmbio entre as estudantes.

Reconhecer a diversidade presente dentro da instituição é algo extremamente enriquecedor. É importante valorizar e respeitar as diferenças identitárias, culturais, étnicas, linguísticas, de gênero e de orientação sexual existentes entre os estudantes, docentes e funcionários, pois isso promove um ambiente inclusivo e plural, capaz de contribuir para o desenvolvimento pessoal e acadêmico de todos(as).

Encaminhando-nos para o fim do período de duas horas de diálogo, a última questão geradora foi proposta: “Quais as perspectivas teórico-práticas de internacionalização para interculturalidade na Educação?”. Assistimos ao vídeo “*Don’t put people in boxes*” <<https://www.youtube.com/watch?v=zRwt25M5nGw>> e, considerando todos os diálogos realizados, tratamos sobre a internacionalização como um caminho para a interculturalidade, entendendo-a como a interação e integração recíproca entre culturas, constituída por respeito e valorização de si e de outrem.

Ao fim, dialogamos sobre como nos sentimos durante a realização da roda de conversa e quais as principais contribuições

que ela trouxe a cada uma, quando a frase de Bauman foi trazida novamente. Agradecemos a participação de todas, registramos o momento com fotos e, alimentadas pela feliz manhã de diálogos e trocas, entrelaçamos relações e fortalecemos interesses comuns, esperando dias melhores, certas de que, como canta Vandré “[...] quem sabe faz a hora, não espera acontecer”.

Diálogos a partir do vivido

A narrativa apresentada acima, bem como os estudos acerca da temática e a própria vivência no Ensino Superior, demonstram ser inegável a presença do processo de globalização nos âmbitos acadêmicos e do mercado. Assim, as oportunidades e os desafios propiciados pela diversidade cultural passam a existir, naturalmente, cada vez mais numerosos e a Internacionalização da Educação Superior se faz como instrumento para o aumento da qualidade no processo formativo acadêmico, no que concerne ao desenvolvimento de competências interculturais, rumando o objetivo principal da Internacionalização do Ensino Superior - proporcionar oportunidades para que todos os estudantes desenvolvam competências internacionais perperspectivas e interculturais durante sua jornada formativa (WOICOLESCO; CASSOL-SILVA; MOROSINI, 2022).

Entende-se que, originalmente, os estudos da Internacionalização do Ensino Superior estiveram prioritariamente voltados à produção de conhecimento e à investigação, considerando em grande parte a autonomia do pesquisador, com a pesquisa como função prioritária. Entretanto, hoje, compreende-se para além da pesquisa como prioridade, levando em conta também aspectos como o Ensino e sua função, como um processo que abrange dimensões internacionais e interculturais do currículo, sendo um conceito capaz de envolver todas as atividades de uma universidade dos dias atuais (CLEMENTE; MOROSINI, 2021).

Desta forma, para além da internacionalização por meio de mobilidade acadêmica, considera-se importante tratar dos tipos de

internacionalização existentes: A Internacionalização do Currículo (IoC) como “incorporação de dimensões internacionais, interculturais e/ou globais no conteúdo do currículo, bem como os resultados da aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos e serviços de apoio de um programa de estudo” (CLEMENTE; MOROSINI, 2021) e a internacionalização em casa ou *at home* (IaH) como um meio de se desenvolver aspectos da interculturalidade no espaço da Educação Superior, ou seja, a construção da capacidade de se criar elos entre as várias culturas, não somente nacionalmente, mas internacionalmente.

No que concerne à interculturalidade, Clemente e Morosini (2021) referenciam as pesquisas de Walsh (2009) como de grande importância, porque abrem a possibilidade de analisar as questões da interculturalidade a partir de três níveis identificados como avanços no processo de desenvolvimento quanto à interculturalidade na Educação Superior: A interação fundamental e primária entre culturas distintas define a interculturalidade relacional. Apesar de sua natureza aparentemente benigna, esse tipo de interação esconde questões subjacentes como conflitos, dinâmica de poder e colonialismo. O sincretismo também é um fator a ser considerado. Ao nível da interculturalidade funcional, as diferenças são reconhecidas mas não examinadas criticamente. O conceito de interculturalidade crítica é aquele que não pode ser negligenciado. É importante reconhecer os conflitos que surgem de desequilíbrios de poder que podem anular qualquer esforço de transcendência. Para alcançar o verdadeiro progresso, é necessário não apenas alterar as relações entre os indivíduos e as culturas, mas também modificar as estruturas, condições e mecanismos de poder existentes que sustentam e perpetuam a desigualdade, a inferioridade, a racialização e a discriminação. No âmbito do Ensino Superior, este é o auge da realização de interculturalidade.

Conforme Morosini (2017), a IaH permite que as instituições universitárias desempenhem um papel importante na sociedade, cada vez mais independente da mobilidade. Um espaço que permite o acesso à internacionalização por diferentes camadas da

sociedade latino-americana – em especial destacando o Brasil como contexto emergente e um país com estrutura multicultural - e que contribui para o desenvolvimento de um mundo sustentável caracterizado pela convivência democrática, respeito, solidariedade e cooperação para cidadãos socialmente responsáveis.

Internationalization at Home can also serve as a means to promote common values and closer understandings between different peoples and cultures, enhance cooperation between post-secondary institutions in their internationalization efforts, while also improving the educational quality of the sector and human resources through mutual learning, comparison and exchange of good practice. (ALMEIDA; ROBSON; MOROSINI, 2019) .

Assim, a partir das referências trazidas, a IaH concebe um entendimento da internacionalização além da mobilidade, considerando ensino e aprendizagem em contextos culturalmente diversos. Também como um meio para promover valores comuns e um entendimento mais próximo entre diferentes povos e culturas. Instrumentaliza o aumento da cooperação entre instituições de Ensino Superior a partir de seus esforços de internacionalização e possibilita melhorar a educação e os recursos humanos do setor de qualidade por meio do aprendizado , comparação e intercâmbio de boas práticas.

A ferramenta de Internacionalização em Casa pode ser adotada pelo Ensino Superior como forma de promover a interculturalidade de forma mais holística. O discurso que foca apenas na mobilidade já está ultrapassado. Portanto, a Internacionalização em Casa pode contribuir para a internacionalização de experiências e resultados acadêmicos, culturais e sociais para estudantes e comunidades locais por meio do envolvimento intercultural local.

Considerações finais

A convivência entre culturas diferentes é cada vez mais comum na sociedade em geral, gerando uma complexidade que

traz à tona questões cotidianas. Nesse contexto, a interculturalidade é uma abordagem que busca criar laços entre diferentes culturas, tanto nacional quanto internacionalmente, visando uma maior compreensão e respeito mútuo (CLEMENTE; MOROSINI, 2021).

Ao responder a pergunta geradora desta pesquisa: “Quais são as perspectivas de internacionalização e interculturalidade no contexto educacional que estamos inseridos(as)?”, a partir dos estudos realizados durante a disciplina e da experiência da Roda de Conversa, fica evidente que articular a Internacionalização em casa e a Internacionalização do Currículo são possibilidades viáveis, principalmente para a democratização e equidade da educação. Há muito que desenvolver neste aspecto, pois, atualmente não contamos com Políticas de Internacionalização da Educação Básica e Superior, somente programas pontuais, que não contemplam a grande maioria e, sim, uma minoria privilegiada. Uma solução possível para reverter este cenário seria repensar a internacionalização, considerando a Internacionalização do Currículo e a Internacionalização em Casa.

A roda de conversa proporcionou, através da interculturalidade na educação, uma interação entre diferentes culturas presentes naquele momento, promovendo a integração assentada no respeito pela diversidade e na reciprocidade de troca de experiências. Portanto, pautar a Internacionalização na Educação Básica e, principalmente, na Superior se faz imprescindível para que os(as) estudantes consigam atingir o objetivo de ampliar seus horizontes, mergulhar em outras culturas, traçar caminhos além-fronteiras, sempre em busca de se constituir como cidadã(ão) global.

A partir dos estudos realizados ficou evidente que a Internacionalização em Casa e a Internacionalização do Currículo podem ser alternativas viáveis para ampliar a internacionalização para além da mobilidade acadêmica. Além disso, seria importante que houvesse uma política pública para aprimorar a internacionalização da Educação Básica e Superior. Atualmente, há apenas

programas isolados que atendem a uma minoria privilegiada, deixando a grande maioria desassistida. Há muito a ser desenvolvido da interculturalidade de maneira mais ampla. Enfatizar exclusivamente a mobilidade como forma de internacionalização parece ser uma abordagem limitada. A IaH, por sua vez, é uma forma de cultivar um ambiente acolhedor e afetivo em relação à diversidade cultural. Isso pode ajudar a criar uma comunidade mais inclusiva e diversa dentro da instituição de ensino.

Entende-se como sendo imprescindível a articulação e a entre a internacionalização, a Internacionalização em Casa e a Internacionalização do Currículo no Ensino Básico e, principalmente, no Superior, bem como a continuidade e adensamento de pesquisas acerca do tema, a fim de favorecer as Políticas Públicas, como meio de desenvolver e fortalecer a Internacionalização na Educação Superior.

Como resultado da roda de conversa, foi proposto pelo grupo a realização de uma atividade voltada para a internacionalização pelo Centro de Educação da UFSM, que contemple a interculturalidade, a Internacionalização do Currículo e a Internacionalização em Casa, como possibilidades reais de fazer a internacionalização de maneira equitativa.

Referências

ABRAHÃO, María Helena Menna Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. História da Educação.**

ASPHE/FaE/UFPEL. Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

ALMEIDA, Joana; ROBSON, Sue; MOROSINI, Marília;

BARANZELI, Caroline. **Understanding internationalization at home: Perspectives from the Global North and South.** European Educational Research Journal, v.18, n. 2, p. 200-217, 2019.

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos; MOROSINI, Marília Costa. **IaH: internacionalização e/ou interculturalidade at home?** Linguagem, Educação e Sociedade. Teresina, v. 26, n. 46, p. 83-108, jan./abr., 2021.

FERRAZ, Viviane Martins Vital. **Narrativas (auto)biográficas com professoras sobre as violências e a educação para a humanização : "foi um rio que passou em minha vida"**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/24102>. Acesso em: 04 maio 2023.

MOROSINI, Marília Costa. (org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2019.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da Educação Superior. **Educação** (Porto Alegre), v. 40, n. 3, p. 288-292, set.-dez. 2017.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da Educação Superior no Brasil e desafios no contexto do sul global. **Revista Educación Superior y Sociedad**, v. 33, núm. 1 [(ene. -jun. 2021), pp. 361-383], 2021.

MOROSINI, Marília Costa.; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. **Teses e realidades no contexto da nternacionalização da Educação Superior no Brasil**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 56, n. 47, p. 97- 120, jan/mar. 2018.

WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle; CASSOL-SILVA, Carla Camargo; MOROSINI, Marília Costa. **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.

PARTE III
INTERNACIONALIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
NA AMÉRICA LATINA

Internacionalização da Educação Superior na América Latina: um giro decolonial a partir da modalidade de/em casa

Antônio Carlos Mazzetti
Marlize Rubin-Oliveira
Giovanna Pezarico

Considerações iniciais

A produção de conhecimento nos coloca – a nós pesquisadores/as da Educação Superior (ES) - em movimentos muitas vezes contraditórios e não lineares e nos desafia cotidianamente a refletir sobre e para além da ES. Partindo do pressuposto que a América Latina (AL) é um lugar epistêmico e se constitui de experiências pluriversais, a ES da/na região e a sua internacionalização têm vivenciado inúmeros e intensos debates nas últimas décadas, impulsionados por movimentos globais, bem como pela busca de cooperações regionais solidárias e inclusivas.

A internacionalização tem sido buscada por grande parte das instituições de ES em todo o sistema mundo moderno/colonial. Como tema de estudos, tem se intensificado, sobretudo, a partir do final do século passado. Com o advento da mundialização do capital, a internacionalização da ES passou a adquirir papel de destaque no âmbito da academia e para além dela, repercutindo em dinâmicas complexas que extrapolam limites geográficos, institucionais e também epistêmicos. Como decorrência, as experiências de internacionalização assumem certa plasticidade, repercutindo também no surgimento de algumas controvérsias, como por exemplo, a modalidade “internacionalização de/em casa”. Knight (2012) assevera, porém, que o processo de

internacionalização não pode se sobrepor ao contexto local e nem se tornar um objetivo em si mesma, ou se render ao mercado, mas deve enfatizar o relacionamento com base em cooperação, parceria e benefícios mútuos. Percebe-se, no entanto, uma busca desproporcional por relações com a Europa e América do Norte, em detrimento de oportunidades desprezadas de cooperações intrarregionais, que poderiam contribuir para combater a hegemonia norte-eurocêntrica consubstanciada numa epistemologia dominante.

Por sua vez, a temática da internacionalização de/em casa é destacada por Beelen e Jones (2015) como tendo sua principal característica o benefício a todos os estudantes, indo muito além da mobilidade que atinge apenas alguns, embora os autores apontem dificuldades, necessidades e assimetrias que precisam ser discutidas. A modalidade está cada vez mais inserida nos debates sobre a ES, sendo ressignificada a partir da pandemia da COVID-19, que promoveu a intensificação das discussões sobre seus alcances e limites. Entretanto, é prudente atentar para o risco de mercadorização globalizada quando o assunto é educação. Não obstante a importância do tema, é evidente a necessidade de estudos e pesquisas que possam aprofundar e abrir outras possibilidades.

Neste cenário, redes de interação e cooperação regionais surgem como sujeitos estratégicos e com força política necessária à inserção qualificada e não subalterna da AL no cenário da internacionalização da ES, de modo especial na modalidade de/em casa. O desafio é encontrar/apontar na internacionalização alternativas e tendências de desprendimento da racionalidade moderna/colonial e de sua estrutura hegemônica que legitima o conhecimento eurocêntrico como único, encobrendo saberes e sujeitos outros. A heterogeneidade de regionalidades da AL é uma possibilidade de subverter a lógica com que se aborda a questão, transcendendo o modelo moderno/colonial e nos sensibilizando com saberes diversos do Sul global.

Tal problemática se constituiu como principal fio condutor para a análise de relações/interações de redes colaborativas em diálogo com movimentos e tensionamentos da internacionalização da ES. Para tanto, objetivou-se neste capítulo analisar a internacionalização da Educação Superior, na modalidade de/em casa, em busca de experiências latino-americanas que se mostrem descolonizadoras, desprendendo-se do modelo moderno/colonial de internacionalização. A problemática é relevante no sentido de pôr em questão a modalidade de/em casa de internacionalização da ES na AL e como têm se constituído e ocorrido experiências que buscam se desprender de modelos modernos/coloniais, na região. Importante, também, compreender e se sensibilizar com a AL como lugar epistêmico e pluriverso, assim como a relevância do estabelecimento de relações que fortaleçam parcerias colaborativas regionais entre sujeitos, instituições e países da região, no tocante à modalidade. Relações regionais em redes podem ser centrais neste processo e, portanto, é igualmente importante observá-las e analisá-las com o intuito de entender como se constituem e ocorrem experiências e possibilidades de desprendimento da racionalidade hegemônica. Estudos neste sentido, contribuem e potencializam a modalidade na região, empoderando e propiciando maior autonomia a instituições, sujeitos e redes, a partir de um viés cooperativo e colaborativo, assentado na priorização de relações Sul-Sul.

A perspectiva decolonial é a principal base epistêmica utilizada, buscando um giro na forma de olhar/sensibilizar com o tema, desde a América Latina enquanto lugar periférico, mas também epistêmico e diverso, seus sujeitos e conhecimentos/pesquisa. A utilização da preposição “de” junto com a preposição “em” tem a intenção de caracterizar a expressão “internacionalização de/em casa” num sentido de pertença, de origem, de ponto de partida, reduzindo o foco da lente moderna/colonial e ampliando-o a partir da perspectiva do sujeito e do lugar colonizados, num movimento de desprendimento àquela. Assumimos, assim, uma perspectiva a partir de nosso lugar

de fala, que é a universidade brasileira e latino-americana, onde ES, ensino, pesquisa e extensão se encontram.

A construção da problemática aqui abordada se baseia em pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva decolonial (DUSSEL, 1977, 1986, 1993; MIGNOLO, 2006, 2017, QUIJANO, 2005). Essa opção busca contribuir com o giro decolonial que se pretende imprimir no olhar e na sensibilidade sobre/com os sujeitos e lugares de pesquisa. Neste contexto de tensões e divisões internas e de pressões e imposições externas vividas pela ES global e da/na AL, em especial, pressupostos da modernidade/colonialidade se reproduzem nas universidades, utilizando-se destas como importantes veículos de disseminação global da hegemonia epistêmica eurocêntrica (GROSFOGUEL, 2016). Mas também, neste cenário, ganham força movimentos contra-hegemônicos a partir dos saberes e experiências periféricas e das epistemologias do Sul.

O lugar denominado América é fruto de um processo histórico de colonização marcado por violências sobre corpos daqueles que aqui habitavam ou que foram trazidos da África e escravizados, além de incontestáveis violações sobre a natureza da região e sobre as possibilidades de futuro dessas gentes e lugares. O que a história contada pela modernidade/colonialidade denominou de “Descobrimto da América”, é classificado por Dussel (1993) como o encobrimento do outro que, para além da violência sobre corpos e natureza, nega, rechaça e invisibiliza suas culturas, crenças, conhecimentos e liberdades. Aquele momento histórico foi, segundo o autor, a origem da modernidade/colonialidade, a partir do colonialismo, cujas raízes seguem arraigadas pela colonialidade do poder, do saber e do ser. A América, assim nomeada a partir do encobrimento, torna-se periferia global, submetida à condição de objeto de exploração de suas terras e gentes, num modelo de apropriação exploratório/extrativista que se manteve após as independências, sendo lançada à condição de subalternidade epistêmica, repercutindo em suas dinâmicas de desenvolvimento e nas relações internacionais.

Conforme Quijano (2005), esse sistema de dominação teve por elemento fundante a classificação social segundo a ideia de raça, enquanto construção mental de dominação a partir do colonialismo, mas que se perpetuou para além deste. Apesar da diversidade dos povos originários e de suas ricas culturas, todos foram reduzidos a uma identidade única – índios -, da mesma forma que se sucederia com os escravizados trazidos da África, denominados negros, pela cor da pele. Além do genocídio que contabilizou milhões de vidas, o período foi marcado pelo epistemicídio de suas culturas, de seus saberes e práticas. O autor denominou colonialidade do poder à dominação europeia que se estendeu a todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, do conhecimento e sua (re)produção.

Quijano (2005) vê a globalização em curso como a culminação desse processo de padronização de poder mundial centralizado, no qual a América Latina está inserida como lugar periférico atrelado ao sistema mundo moderno/colonial. O colonialismo aliado à modernidade e ao capitalismo são formações econômicas, políticas e sociais a partir das quais foi instituído o sistema mundo colonial moderno, estabelecendo uma relação de centro e periferia que não cessou com o fim da colonização. Isto posto, a perspectiva histórica nos mostra que a modernidade/colonialidade se impõe sobre sujeitos e lugares colonizados e suas culturas e saberes, através de genocídios e epistemicídios por ela promovidos.

Nos termos de Dussel (1986, p. 16), “faz-se necessário reformular conceitual e latino-americanamente certa visão pensada da totalidade fluente que nos rodeia”. Não se trata de desprezar o que foi pensado e está posto como método, desde o centro/Norte global. Trata-se de (re)pensar constantemente relações sobre lugar, tempo e experiências de sujeitos envolvidos na pesquisa, buscando recuperar a exterioridade desprezada, sem desconsiderar os efeitos produzidos no bojo da modernidade/colonialidade, mas no exercício da vigilância crítica de desprender-se desta. Não é negar o centro, mas negar a divinização do centro e, por outro lado, afirmar a existência e a presença da periferia como outro, como exterioridade.

Para o autor, a totalidade representada pela dialética moderna engloba o outro como parte sua, objetificando-o, invisibilizando-o. Por isso, afirma ser preciso dar um passo metódico para além do pensar dialético ontológico moderno/colonial, porque o outro, enquanto outro, está além, acima do sistema da totalidade, está na exterioridade deste sistema. Trata-se da passagem desta totalidade ontológica, que vê o outro como objeto, para o momento analético onde o outro possa ser plenamente outro, a partir de si mesmo. “O outro, para nós, é a América Latina em relação à totalidade europeia; é o povo pobre e oprimido da América Latina em relação às oligarquias dominadoras e, contudo, dependentes” (DUSSEL, 1986, p. 196). A exterioridade do outro, a que o autor se refere, está além do racional e sua compreensão, não se dá dentro do sistema totalizante moderno.

É preciso transcender o contemplativo, compreendendo as limitações do próprio campo acadêmico, pois somente dados científicos analíticos não conseguirão descrever a exterioridade do outro em sua plenitude. A perspectiva decolonial nos incita a buscar o entendimento e construir conhecimento a partir da compreensão, assentada na sensibilidade (MIGNOLO, 2017) do pesquisador, do contexto histórico e geopolítico, dos atravessamentos e da *práxis* dos/nos sujeitos envolvidos, sejam eles pessoas, instituições, lugares. O autor utiliza a expressão sensibilidade de mundo, ao invés de visão de mundo, por considerar que esta última é um conceito privilegiado na epistemologia ocidental e, assim o sendo, bloqueou os outros sentidos humanos. Quando nos posicionamos contra essas limitações e imposições modernas/coloniais, colocamo-nos na fronteira decolonial e passamos a habitar o pensamento fronteiro. A partir deste lugar, não ignoramos a epistemologia eurocêntrica, mas nos desprendemos dela, procurando pesquisar e produzir conhecimento decolonial, indo além da visão e da razão, utilizando e assumindo todos os sentidos e buscando encontrá-los, também, nos sujeitos de pesquisa. A universidade latino-americana é também lugar privilegiado, na medida em que se constitui como espaço fronteiro, de onde pesquisamos a ES e sua internacionalização,

inseridos nos contextos emergentes globalizados (MOROSINI; DALLA CORTE, 2021).

É preciso pensar e construir a diferença, a partir de um modo realmente decolonial e intercultural, assentado na inclusão do outro rejeitado pela modernidade/colonialidade, não num pensamento, mas em muitos pensamentos desde a diferença. Assim pensa Walsh (2006, p. 35) ao afirmar que *“Por eso, la interculturalidad y la decolonialidad deben ser entendidos como procesos enlazados en una lucha continua”* para enfrentar e desestabilizar construções e imaginários concebidos pelas elites. A interculturalidade latino-americana está nas fronteiras habitadas por sujeitos locais que veem, nas fissuras deixadas pela modernidade/colonialidade, possibilidades de resistir e (re)existir.

A partir do pensamento de Sousa Santos (2019), acerca das epistemologias do Sul, faz-se necessário mudar os termos da conversa, trazendo o sujeito ausente e o conhecimento emergente, buscando rupturas, outros lugares e outros fazeres científicos, ou não-científicos. A universidade pode ser um desses lugares e o fazer científico pode ser impulsionado pelas parcerias colaborativas em rede. Significa, segundo o autor, descolonizar as ciências sociais através de metodologias não-extrativistas, fundamentadas na relação sujeito pesquisador “com” sujeito pesquisado, o que implica em descolonizar tanto o conhecimento (do) colonizado, quanto (do) colonizador. As epistemologias do Sul consideram válidos conhecimentos que resistiram à dominação do Norte, ou que são produzidos no Sul, sem seguir modelos. Para Martins e Benzaquen (2017, p. 16) “a epistemologia do Sul contribui para avançar a crítica decolonial, para além de um projeto intelectual crítico, ressaltando o valor do projeto político” que explicita a posicionalidade dos sujeitos envolvidos.

Além disso, é importante considerar que a universidade chegou à AL estabelecida no modelo moderno trazido da Europa e assim se mantém desde a colonização e o desenvolvimento pós-colonial. Tendências históricas que mostram a supremacia hegemônica do Norte global sobre a ES e a invisibilização de

conhecimentos outros têm sido, porém, questionadas e confrontadas em tensões dos/nos contextos emergentes (MOROSINI e DALLA CORTE, 2021). Percebe-se a busca de possibilidades outras, através de lutas sociais travadas dentro do campo da ES, com pretensões de desprendimento de modelos hegemônicos e em direção a uma maior autonomia política e epistêmica. É nesse cenário que discutimos a ES e a universidade, desde a América Latina, enquanto lugar epistêmico, plural e diverso. O desafio é encontrar/mostrar experiências descolonizadoras de desprendimento da/na internacionalização da ES de/em casa, vividas por sujeitos e instituições de ES e pesquisa latino-americanos.

A Internacionalização da Educação Superior de/em casa como alternativa decolonial

A ideia de unificação da racionalidade moderna/colonial demarcou espacialidades territoriais geopolíticas na América, impondo-as aos povos que aqui habitavam e aos que aqui foram escravizados. Tratou-se de uma forma de encaixar, reduzir ou compartimentar possibilidades advindas da diversidade existente na América Latina. Essas delimitações que marcaram fronteiras se reproduzem nas limitações que a ciência moderna/colonial impõe aos conhecimentos outros, que foram/são colocados à margem. A universidade está inserida no limite destas fronteiras geopolíticas e epistêmicas, mas também se mostra como potencial sujeito capaz de transpô-las. Daí a importância de se refletir sobre o tema, num contexto emergente de globalização, a partir da sensibilidade da perspectiva decolonial.

A racionalidade hegemônica é uma possibilidade entre muitas outras por ela ocultadas, tal qual outros saberes, culturas e subjetividades (MAZZETTI *et al*, 2019). É no giro deste foco para uma visão decolonial que se percebem as fissuras e se reconhece o espaço da contradição, da tensão e das múltiplas regionalidades que compõem um lugar periférico e multiepistêmico. Países e

instituições latino-americanas, inclusive universidades, têm contribuído para manutenção dessas relações desiguais e subordinadas, mas também, são ou podem vir a ser, lugares privilegiados de resistência e (re)existência a partir do diálogo de saberes. Numa perspectiva decolonial, como os povos originários que não reconhecem fronteiras geopolíticas, podemos pensar a ES procurando ampliar e potencializar forças de cooperação entre sujeitos do Sul, por uma inserção propositiva no sistema mundo moderno, mantendo e preservando culturas, valores e características locais. O giro na perspectiva é, portanto, epistemológico e teórico, uma vez que tem origem em lugares, sujeitos e conhecimentos do Sul; e é político e prático no sentido da necessidade de discussões e ações que conduzam à sua concretização.

Em meio às contradições, de alguma forma, resistências ao projeto moderno/colonial epistêmico têm se mantido ao longo do tempo, especialmente através dos movimentos sociais de luta na região. Essas lutas são trazidas e fortalecidas dentro da universidade, em muitos casos, a partir de suas experiências de diálogo e vivência com tais movimentos. Um exemplo foi a Reforma Universitária de Córdoba, ocorrida na Argentina, em 1918, a partir de movimentos de luta de estudantes tentando romper com o passado colonial, que mostrou que era possível refletir sobre a ES latino-americana a partir de outras bases, diversas daquelas advindas do Norte global (LEAL e OREGIONI, 2019). A Reforma de Córdoba contribuiu para mostrar a potência deste lugar AL e seus sujeitos, nos movimentos sociais contra-hegemônicos. Neste sentido de resistências e (re)existências, as autoras destacam que o Movimento de Córdoba se soma à perspectiva decolonial, denunciando o que foi negligenciado pela modernidade/colonialidade e pelo neoliberalismo, reforçando as possibilidades e capacidades de agência dos atores locais. Mais que isso, são duas forças regionais que nos mostram a questão sob outro prisma e nos dão pistas do caminho da descolonização e da construção de uma internacionalização outra.

Neste sentido, o pensamento crítico de fronteira é a resposta epistêmica transmoderna decolonial ao projeto eurocêntrico moderno (GROSFOGUEL, 2008). Ao mesmo tempo que denuncia a negação do pensamento outro, pela modernidade/colonialidade, reescreve a história de dominação epistêmica a partir da experiência, do lugar e do ponto de vista do dominado. O pensamento fronteiriço, na visão de Mignolo (2017, p. 17), emerge no Terceiro Mundo e de sua experiência moderna/colonial, que não quer se submeter, que busca desprender-se das racionalidades (im)postas, superando suas fronteiras epistêmicas e ontológicas, “posto que não podemos encontrar o caminho de saída no reservatório da modernidade (Grécia, Roma, Renascimento, Ilustração). Se nos dirigirmos ali, permaneceremos presos à ilusão de que não há outra maneira de pensar, fazer e viver”. O pensamento de fronteira transpõe binarismos modernos, abre espaços de enunciação, de desprendimento, de reestruturação das narrativas históricas. É uma resposta subalterna local para as imposições e violências modernas/coloniais a partir da tomada de consciência do sujeito acerca da diversidade epistemológica e de possibilidades que transcendem as limitações da narrativa hegemônica.

Estamos inseridos na totalidade (DUSSEL, 1986), enquanto pesquisadores da universidade latino-americana, mas sentindo-nos na exterioridade, na zona fronteiriça que divide regionalidades diversas da narrativa regional formatada historicamente nos últimos cinco séculos pela racionalidade moderna/colonial. A totalidade da racionalidade norte-eurocêntrica é constitutiva do projeto de se impor como única possível, determinando modelos ideais de lugar, de pesquisa e de sujeitos, intencionando submeter tudo e todos/as às suas ideias totalitárias. Quando habitamos a exterioridade e a alteridade, conscientes desse lugar, temos a possibilidade de interpretar adequadamente, talvez chegar mais perto de sentir e entender a verdade do outro.

Na exterioridade, vemos regionalidades diversas e possíveis situadas no lugar América Latina como esse “outro” que está

inserido e pertence a esse lugar, invisibilizado e/ou prestes a emergir. São experiências e saberes do Sul que não podem ser desperdiçados (SOUSA SANTOS, 2007), mas que devem ser resgatados no bojo de uma ecologia de saberes, assentada no diálogo de conhecimentos e não em epistemicídios. Nas experiências de sujeitos subalternizados, desde seu lugar, estão as fissuras pelas quais pode ecoar a sua voz, ressignificando e refazendo a narrativa histórica que mostra/mostrará o imperialismo/colonialismo pela sua perspectiva.

Neste contexto, a internacionalização, que é constitutiva da ES na AL, desde as primeiras relações subordinadas entre instituições coloniais e europeias, manteve-se na colonialidade e ganhou força após a Segunda Guerra-Mundial, de um modo especialmente mercantilista e em busca de posicionamentos em rankings globais. Para Leal e Oregioni (2019), esse modelo hegemônico atinge periferias e semiperiferias do mundo, que só podem se inserir passivamente no contexto global do conhecimento. A dominação ocidental na internacionalização da ES latino-americana promove e impõe culturas, valores e normas de orientação dominante, não se apresentando como um projeto plural, mas como um imperialismo cultural que naturaliza o mito da supremacia ocidental. Porém, segundo as autoras, vivemos tempos de reconfiguração do papel da ES no mundo, em que a internacionalização aparece como caminho ante desafios globais, embora ainda inserida na narrativa moderna/colonial. Nesta perspectiva, a internacionalização, conduzida como forma de interação entre instituições e pesquisadores de nações diversas, vem rompendo fronteiras e buscando ampliar a interação da universidade e da ciência com as mais diversas e plurais formas de conhecimentos e culturas. Se entendermos que a expressão internacional deve incluir tudo e todos/as que existiram e existem, então a internacionalização deve incluir, e não excluir, deve diversificar as relações com centro e periferias, Norte e Sul, ciência e saberes populares, universidade e pluriversidade.

Oregioni e Piñero (2017) destacam as redes de cooperação na produção e difusão de conhecimentos como estratégia de internacionalização da/na região, desde uma perspectiva não hegemônica, solidária e colaborativa, voltada a questões e contextos da região. Essa cooperação fortalece e legitima práticas de internacionalização regionais, transpondo a legitimação hegemônica imposta. Para os autores, as redes de cooperação propiciam a complementariedade de capacidades e são espaços para se discutir a complexidade e as tensões entre os atores e as possibilidades e capacidades de agência destes. É preciso, no entanto, haver um giro decolonial na vontade e ação política de Estados, instituições e atores, neste processo que não é neutro nem linear, e deve ter a universidade como protagonista.

A Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e Caribe (CRES, 2018) afirmou, também, a importância da internacionalização e da integração regional da ES, dando ênfase às relações Sul-Sul, sem deixar de interagir com instituições do centro/Norte, abrindo-se ao diálogo intercultural, respeitando identidades, organizando redes interuniversitárias, interagindo com pares de dentro e de fora da região, com vistas ao fortalecimento mútuo. *“Esto propiciará la circulación y la apropiación del conocimiento como bien social estratégico, en favor del desarrollo sostenible de la región y el de sus países”* (CRES 2018, p. 14). A Conferência declarou a necessidade de estratégias institucionais e políticas públicas de incentivo, além de reforçar a importância de esforços de sujeitos envolvidos, inclusive coletivos e cooperativos. A Conferência fez recomendações a Estados e instituições da região no sentido de melhorias na ES, citando entre outras estratégias, a Internacionalização em Casa, porém, não define nenhum objetivo ou meta neste sentido, o que mostra que a modalidade em casa de internacionalização não tem prioridade na região. Percebe-se aqui uma lacuna importante que precisa ser estudada a fim de melhor analisar sua real potencialidade de contribuição para a ES latino-americana no campo internacionalização, com viés mais solidário e mais regional, na perspectiva Sul-Sul.

As mudanças percebidas, especialmente no tocante ao impacto na mobilidade acadêmica e na inserção das tecnologias remotas, aceleradas pela pandemia da COVID-19, mostram que a internacionalização de/em casa ganha maior protagonismo nas universidades e pode ser pensada como uma possibilidade outra, especialmente em instituições e países periféricos. Alinha-se à Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) de assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, disponibilizando ao estudante a oportunidade de formação internacionalizada, numa modalidade que proporciona a diversidade de experiências desde seu lugar. Neste sentido, a ES latino-americana precisa ficar atenta para que seus movimentos de internacionalização representem, de fato, pactos de contribuição solidária e cooperação, de interesses mútuos, com projetos voltados ao comum, com objetivo de transformar desigualdades, encobrimentos e epistemicídios em projetos de vida.

É neste cenário que propomos, através de uma matriz metodológica (MARTINS e BENZAQUEN, 2017), estabelecer uma discussão a partir de marcadores de colonialidade e de decolonialidade. Não se trata de classificar, ou julgar experiências percebidas neste ou naquele marcador, mas procurar nelas tendências que demonstrem o viés de colonialidade ou opções diversas e descolonizadas de desprendimento àquela. A matriz metodológica visa ampliar a perspectiva da forma como olhamos/percebemos uma determinada experiência, contribuindo para nos desprendermos de uma visão única.

Quadro 1 – Operacionalização da matriz metodológica

Marcadores de Colonialidade Encobrimento	Marcadores de Decolonialidade Desprendimento
Internacionalização mobilidade - Inserir-se globalmente - Experiências internacionais do Sul para o centro/Norte - Gerar e manter contatos e relações	Internacionalização de/em casa - Fortalecer relações Sul-Sul - Experiências internacionais e regionais fortes e horizontais em múltiplas vias - Ampliar acesso

- Necessidade de financiamento e reconhecimento	- Trazer a internacionalização e a regionalização para o lugar - Fazer internacionalização e regionalização desde o lugar
---	--

Fonte: Elaborado pelo/as autor/as (2023).

O tensionamento entre o marcador de colonialidade encobrimento e o marcador de decolonialidade desprendimento é central e se faz presente, de alguma forma, nos demais marcadores da matriz. A ideia de encobrimento enquanto origem da colonialidade e da modernidade, a partir do descobrimento da América, classificado por Dussel (1993) como o encobrimento do outro, momento histórico cujas raízes seguem no presente pela colonialidade do poder, do saber e do ser. Por sua vez, a ideia de desprendimento do modelo moderno/colonial tem a América Latina enquanto lugar epistêmico e pluriverso. O encobrimento exteriorizou o outro (DUSSEL, 1977), lançando-o à subalternidade, à periferia e à opressão, mas é a partir deste mesmo lugar que a libertação pode emergir, pela tomada de consciência e pelo desprendimento do sujeito colonizado. Para Mignolo (2017) a epistemologia fronteira e a decolonialidade emergem das experiências modernas/coloniais do/no Terceiro Mundo e podem conduzir ao desprendimento – corpo e geopolítico – da racionalidade norte/eurocêntrica. O encobrimento representa aqui a colonização e a colonialidade, enquanto o desprendimento representa a descolonização e a *práxis* libertadora proposta pelos autores citados, assentada num caminhar e numa construção constantes.

Dito de outra forma, vê-se a mobilidade na internacionalização da ES inserida e como exemplo na/da totalidade, elaborada por Dussel (1986), só possível a poucos cujas condições são propiciadas pela própria modernidade/colonialidade. Por sua vez, vê-se a internacionalização de/em casa como uma possibilidade de chegar ao outro exteriorizado, o que possibilita, como assevera Morosini (2018), oportunizar a sujeitos domésticos uma experiência similar aos que experienciaram a mobilidade. É a partir do lugar e do

sujeito subalternizado, colonizado e exteriorizado que a libertação pode emergir (DUSSEL, 1977), ao se transcender o contemplativo e buscar aproximar-se do outro, aproximando-o de saberes e oportunidades que lhe foram tiradas.

Na análise de Morosini e Dalla Corte (2021), a internacionalização da ES é um campo dominado por países do Atlântico Norte, assentado no modelo de universidades mundiais, pautadas na expansão e na mobilidade acadêmica. Para as autoras, esse modelo se fundamenta no paradigma da Sociedade do Conhecimento, onde este é o capital a ser buscado, assim como na formação de recursos humanos de alto nível e tendo a qualidade como fator de classificação global. Neste cenário, países e instituições do centro/Norte se sobressaem em termos de estrutura, tecnologia e recursos humanos e financeiros, sendo destinos mais atraentes e mais procurados por estudantes internacionais.

Não se pode desconsiderar vantagens inerentes à mobilidade, como estar presente no lugar de destino, convivendo e vivendo experiências culturais, tendo o contato pessoal com estudantes, professores, instituição, sociedade local. A inserção global e experiências internacionais que gerem e mantenham contatos e relações com o centro/Norte devem ser valorizadas e aproveitadas, mas em relações horizontais, que não representem apenas participação submissa em agendas de pesquisa norte/eurocêntricas. Disto muito dependem as instituições e sujeitos de pesquisa e ES latino-americanos para manterem seus estudos e obterem reconhecimento e resultados avaliativos. Por outro lado, há que se ter cuidado com o viés de formação de mão-de-obra global, ao invés de formação de cidadãos globais, assim como o risco da fuga de cérebros do Sul para o Norte e sua maior atratividade à pesquisa. Há que se cuidar, ainda, com a internacionalização extrativista, em que lugares e sujeitos colonizados são expropriados de suas culturas, alienados de seus saberes, num sentido de exploração predatória sem um retorno compensatório ao explorado.

O acesso à mobilidade na internacionalização é limitado a poucos, especialmente quando pensarmos em sujeitos e instituições periféricos. Os custos de taxas e de permanência em outros países limita e seleciona quem pode e quem não pode viver esta experiência, demonstrando a mercadorização da ES, que se afasta da ideia de bem público e passa a ser tida como serviço. Obter financiamentos para viagens é um desafio em países do Sul que, contraditoriamente, dão grande valor à internacionalização da ES como critério de avaliação em instituições e programas de pós-graduação. Tais dificuldades podem ser amenizadas em parcerias colaborativas em redes regionais que tendem a fortalecer sujeitos e instituições envolvidas, facilitando acesso a financiamento, ampliação e valorização de mobilidade regional, assim como a defesa de seus interesses e culturas.

Por outro lado, Morosini e Dalla Corte (2021, p. 37) apontam que, também inseridos neste cenário, surgem movimentos que têm como direção o Sul-Sul, que transcendem e se desprendem da racionalidade hegemônica e que se fundamentam “na crença de que o conhecimento de realidades emergentes é importante para a formação do sujeito com identidade local”. Na perspectiva de regionalização é preciso ter em conta que a modalidade em casa de internacionalização vem ganhando muita força na Europa, com o intuito de inserir estudantes que não têm oportunidade na mobilidade. Para além de importar o modelo europeu, há que se ir ao encontro da possibilidade de maior efetividade da internacionalização da ES na AL (DE WIT, GACEL-ÁVILA e KNOBEL, 2017), se considerarmos a proposição da modalidade de/em casa como uma alternativa latino-americana de internacionalização, especialmente para fortalecer relações Sul-Sul. As instituições de ES da região têm grande interesse na internacionalização, mas ainda muito focadas na mobilidade em direção ao Norte, com pouca atratividade para estudantes internacionais e mostram falta de prioridade estratégica na internacionalização de/em casa, que traria um impacto muito maior. As relações estratégicas entre instituições da/na região,

inclusive entre redes de colaboração, viabilizariam uma “verdadeira internacionalização das instituições de Educação Superior latino-americanas” (DE WIT, GACEL-ÁVILA e KNOBEL, 2017, p. 5). A região mostra ter grande potencial para relações internacionais e regionais fortes, horizontais e de múltiplas vias e direções e para a produção qualificada de conhecimento. Porém, fazem-se necessárias políticas e planejamento a nível nacional e regional, o que deixa a AL em posição de atraso em relação a outras regiões do mundo.

Assim, a internacionalização de/em casa pode ser um caminho descolonizado e descolonizador que conecta saberes diversos distribuídos regional e globalmente. A modalidade é um canteiro fértil para a diversidade e o pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2006), se for tomada a partir do local, de sua origem, de sua cultura e sua gente, aberta a novos saberes que possam se somar aos nossos, jamais substituí-los. Experiências de regionalização devem ser incentivadas e a internacionalização trazida para o lugar, ao mesmo tempo em que experiências e conhecimentos locais/regionais são levados a outros lugares, numa via múltipla e diversa de troca horizontal, solidária e colaborativa.

O viés descolonizador de desprendimento do modelo moderno/colonial está no aproveitando e na troca de experiências inovadoras, estabelecidas a partir do local, assim como está presente no amplo acesso a pesquisadores e estudantes de conhecimentos e experiências vindas de diversos lugares e sujeitos, tanto do Norte, quanto do Sul global. Trata-se de aproveitar a “presença de estudantes e professores internacionais; estimular a cooperação e o intercâmbio virtual”, proporcionando a todos os estudantes, professores e demais membros de equipes acadêmicas o incremento em “seu nível de competência intercultural e internacional” (DE WIT, GACEL-ÁVILA e KNOBEL, 2017, p. 4). Desprende-se, portanto, da ideia de mobilidade daqui para lá, que privilegia poucos, assim como de acolher acriticamente conhecimentos em forma de informações prontas e tidas como únicas aceitáveis. Ao mesmo tempo, trazer conhecimentos e

experiências diversas para o local, para serem confrontados com sujeitos locais e seus contextos, enquanto se mostra a pesquisadores visitantes que este lugar, embora periférico, é um lugar de produção e compartilhamento colaborativo de conhecimento e rico em experiências e saberes que não podem ser invisibilizados, nem desperdiçados, como bem nos lembra Sousa Santos (2007).

Ademais, os conhecimentos sobre o tema da internacionalização em casa, produzidos no Sul global, têm sido amplamente compartilhados e utilizados por pesquisadores locais e regionais. Isso demonstra que discussões, publicações e parcerias que se dão nos mais diversos lugares e com os mais diversos sujeitos globais, tanto do Norte, quanto do Sul global, constituem-se em produção de conhecimento colaborativa e fazem sentido quando pensamos a ES como bem público. A partilha de conhecimentos e experiências internacionais se dá, também, na convivência diária na academia, em salas de aula, em debates, em conversas informais. É uma forma descolonizadora de internacionalizar localmente que não é reconhecida e/ou validada pela racionalidade moderna/colonial.

Os muitos e diversos conhecimentos que compõem pautas de pesquisa regionais são pensados, analisados, discutidos, testados, transformados, adaptados e necessários à produção local de novos e outros conhecimentos, que partem dali para o amplo acesso compartilhado com muitos outros sujeitos de casa, ou de outros lugares. Isso é internacionalização de/em casa: valer-se de experiências internacionais, manter contatos, desenvolver projetos conjuntos, publicar, promover seminários, repassar experiências até mesmo na convivência, tendo sempre presente o espírito de interação e partilha com quem não pode viajar, proporcionando-lhes experiências similares aos que vivenciaram a mobilidade. O desprendimento se mostra no espírito de compartilhar, de trazer junto consigo outras instituições e sujeitos igualmente periféricos, de buscar relações horizontais, sejam internacionais, locais e/ou regionais, priorizando interesses de pesquisa da AL.

A internacionalização de/em casa, pensada nestes termos, remete à ideia de totalidade x exterioridade de Dussel (1986), no

sentido de se repensar constantemente, tendo presente o contexto latino-americano e periférico em que estamos inseridos. A totalidade é representada pela dialética moderna que objetifica e invisibiliza o outro e que, fechada em si mesma, exterioriza sujeitos, culturas e saberes que não os seus. Recuperar a exterioridade para o autor, representa afirmar a existência e a presença da periferia como outro, enquanto plenamente outro, a partir de si mesmo. Tendo em conta a reprodução interna da racionalidade totalitária na América Latina e no Brasil, parece que esta afirmação se dará desde dentro do contexto local/regional e nas condições que lhes são possíveis. Nestes termos, a internacionalização de/em casa, assentada no espírito de compartilhar e na interação em redes colaborativas regionais pode ser uma oportunidade de giro decolonial na forma de internacionalizar a ES na AL.

Não podemos aceitar a falta de alternativas, lembra-nos Sousa Santos (2019), ao defender a justiça cognitiva global através da mudança epistemológica que se encontra nas epistemologias do Sul. Entendendo que o cognitivo se refere ao processo mental de acessar, perceber, fazer juízo crítico, raciocinar sobre conhecimentos, no plural, porque ele não é e não pode ser pensado como único. O sistema moderno/colonial assenta na privação cognitiva das massas, na privação do acesso interpretativo crítico do conhecimento, enquanto a justiça cognitiva permitirá que o conhecimento esteja mais presente e acessível. E a justiça cognitiva global, que levará à justiça social global, como apregoa o autor, deve partir de uma resistência política e epistemológica. Neste sentido, a modalidade de/em casa corrobora com a ideia do autor, fazendo frente a imposições modernas/coloniais e se mostrando como opção de internacionalização assentada na justiça cognitiva.

As forças individuais de sujeitos locais e regionais se somam fortalecendo redes, assim como as forças das redes se somam fortalecendo o lugar e a região. Em contextos emergentes, onde local, regional e global estão em relação tensa e complexa, a consolidação de redes colaborativas é uma tendência. Assim a pesquisa, que tem a universidade latino-americana como lugar, a

partir de seus sujeitos fortalecidos em redes colaborativas regionais, consegue se inserir horizontalmente em termos internacionais. De forma semelhante, a internacionalização de/em casa é uma tendência que tem se fortalecido com avanços em tecnologias remotas e com questões emergentes como dificuldades de recursos, falta de políticas públicas de incentivo e dificuldades com outras línguas. São duas tendências que se reforçam mutuamente, se a perspectiva se voltar à percepção de outras regionalidades latino-americanas descolonizadas. Ambas as tendências têm encontrado fissuras descolonizadoras nas suas experiências de internacionalização, mostrando que esta também pode ser feita “de” casa e “em” casa.

A internacionalização é uma realidade histórica e necessária, constitutiva da própria ES no AL, assim como a internacionalização de/em casa tem se mostrado presente em experiências que visam trazer e levar, questionar e propor, produzir e compartilhar conhecimentos, tendo sempre a perspectiva local e considerando seus sujeitos, seus saberes, sua cultura, suas necessidades e interesses. O giro para uma perspectiva regional descolonizada está nas experiências vividas por sujeitos da região, num viés de desprendimento da racionalidade hegemônica. Diante dos contextos emergentes repletos de tensões sociais, políticas e econômicas e da impossibilidade de todos/as os/as estudantes e pesquisadores/as vivenciarem experiências de mobilidade, a internacionalização da ES de/em casa, nos moldes de desprendimento do modelo moderno/colonial, revela-se como potente experiência descolonizadora da/na AL.

Conclui-se, portanto, que relações colaborativas horizontais visam buscar conhecimentos no Norte e no Sul, em instituições e sujeitos do centro, mas também de lugares invisibilizados do Brasil e da América Latina. Ademais, levam conhecimentos locais para lugares diversos, em trocas horizontais de vias múltiplas e diversas. Ao voltar-se o foco para a ES do/no seu lugar, propõe-se e se faz a internacionalização em casa e de casa, aberta e interessada

em interagir com outros lugares e outras regionalidades pluriversas.

Nos marcadores da matriz metodológica, destacam-se as tendências à internacionalização de/em casa em relações regionais e globais que demonstram um viés de buscar conhecimentos diversos, em diversos lugares, mas com o intuito de trazer, aprender, discutir, produzir e compartilhar localmente conhecimentos relacionados à ES. Nota-se que a vivência de experiências internacionais e regionais têm se voltado ao fortalecimento de relações Sul-Sul, assim como ao fortalecimento de relações colaborativas regionais, fortalecendo redes, instituições e sujeitos latino-americanos. Portanto, em tais experiências se vê a intenção de trazer a internacionalização e a regionalização para casa, de fazer internacionalização desde casa, a partir de conhecimentos produzidos em casa, por e para sujeitos de casa, mas abertos ao acesso amplo e compartilhado.

Mais que isso, a interação solidária e colaborativa potencializa possibilidades, resultados e o fortalecimentos da ES e da pesquisa, fazendo emergir redes regionais como potentes forças propulsoras de relações internacionais e regionais. Mostra, ainda, tendências de que redes latino-americanas têm muito a contribuir para formar e fortalecer sujeitos locais/regionais que saibam e possam se inserir globalmente, sem submissão ou subserviência a modelos modernos/coloniais impostos e impositivos. Neste sentido, a modalidade de/em casa pode ser uma experiência descolonizadora de internacionalização da/na AL, tendo as redes colaborativas como lugar privilegiado para sua efetivação. Mas para isso, é preciso dar um giro decolonial na perspectiva em relação ao tema. Percebe-se que aspectos epistemológicos e teóricos dessa perspectiva começam a ganhar força em discussões, pesquisas e publicações regionais, mas aspectos práticos e políticos, que dependem de ações institucionais e estatais, ainda precisam ser incentivados e fortalecidos para concretizar uma internacionalização de/em casa da ES, plenamente, latino-americana.

A partir de uma perspectiva deste lugar – América Latina – é importante que se tenha uma percepção crítica realista da modalidade de/em casa de internacionalização. Priorizar modelo, conhecimento e língua e/ou currículo hegemônico, em detrimentos de outros periféricos e silenciados, reforça a colonialidade sobre saberes e instituições do Sul e dificulta ainda mais as chances desses lugares e seus sujeitos se inserirem globalmente e serem ouvidos. Para enfrentar o desafio de internacionalizar a ES latino-americana de forma descolonizada, devemos estar atentos ao alerta de Morosini (2018), em relação a que formação internacionalizada queremos para nossos estudantes, dentro da tensão entre formar um cidadão global ou um profissional para o mercado globalizado. Tendo em conta as tensões da ES nos contextos emergentes, cabe também questionar que internacionalização da ES queremos e estamos construindo? Os desafios estão colocados e dessa forma nossas escolhas precisam ser intencionais e planejadas para, e a partir de, um giro que nos leve à práticas mais democráticas, solidárias e inclusivas.

Referências

BEELEN, Joe; JONES, Elspeth. Redefining Internationalization at Home. *In*: Curaj A., Matei L., Pricopie R., Salmi J., Scott P. (eds).

The European Higher Education Area. Springer, Cham, 2015.

Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5)

0_5. Acesso em: 01 jun. 2021.

CRES. III Conferencia Regional de Educación Superior em América Latina y el Caribe. Declaración – CRES 2018. **Colección CRES 2018**, UNESCO-IESALC, 2018. Disponível em:

<https://www.iesalc.unesco.org/category/publicaciones/page/2/#.YLgcZ6hKjIU>. Acesso em: 01 jun. 2021.

DE WIT, Hans; GACEL-ÁVILA, Jocelyne; KNOBEL, Marcelo.

Estado del arte de la internacionalización de la educación superior

em América Latina. **Revista de Educación Superior en América Latina**, 2017.

DUSSEL, Henrique. **1492: o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis – RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Henrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola/Unimep, 1977.

DUSSEL, Henrique. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31, Número 1, Janeiro/Abril 2016.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Nº 80, 2008. pp 115-147. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 01 ago. 2019.

KNIGHT, Jane. Cinco verdades a respeito da internacionalização. **Revista Ensino Superior**. Unicamp. Edição brasileira publicada mediante acordo de cooperação entre Unicamp e Boston College - International Higher Education Publicação trimestral do Center for International Higher Education, Número 69: outono 2012 (Hemisfério Norte).

LEAL, Fernanda Geremias; OREGIONI, María Soledad. Aportes para Analizar la Internacionalización de la Educación Superior desde Latinoamérica: un Enfoque Crítico, Reflexivo y Decolonial. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, e019036, p. 1-19, 2019.

MARTINS, Paulo Henrique. BENZAQUEN, Júlia Figueredo. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais.

Caderno de Ciências Sociais da UFRPE. Recife, v. II, n. 11, ago/dez 2017.

MAZZETTI, A. C.; RUBIN-OLIVEIRA, M.; PEZARICO, G.; WIELEWICKI, H.G. Relação centro x periferia: a universidade em debate. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e193459, 2019.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu – PR, 2017.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ciência: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistémica. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura de (org.).

Conhecimento Prudente para uma Vida Decente. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

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

MOROSINI, Marília Costa; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. A internacionalização da educação superior. *In*.: **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES** [recurso eletrônico] / Marília Morosini (organizadora). – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

OREGIONI, María Soledad; PIÑERO, Fernando Julio. Las Redes como Estrategia de Internacionalización Universitaria en el Mercosur. El Caso de la RIESAL (2013-2017). **Integración y Conocimiento**, v. 1, n. 6, p. 114-133, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: Lander, Edgardo (org). **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** 1 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**. CEBRAP n.79, São Paulo, Nov. 2007.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. Incheon, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. *In: Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino*. Quito: Academia de la Latinidad, 2006, p. 27-43.

Internacionalização da Educação Superior: estado de conhecimento na base latinoamericana do Scielo

Egeslaine de Nez
Franciane Maria Araldi
Diana Erika Cruz Jiménez

Considerações iniciais

Os processos de internacionalização das universidades brasileiras são um dos elementos que estão no cerne acadêmico, vinculados ao ensino (graduação) e a pesquisa (pós-graduação). Os interesses das comunidades globais, locais e dos próprios membros das instituições de Educação Superior no Brasil e no exterior fazem com que se abra um debate sobre sua especificidade. Isto porque, essas atividades permeiam o tripé constitucional brasileiro (ensino, pesquisa e extensão) e estão contempladas nos contextos emergentes (MOROSINI, 2014) sociais e geopolíticos mundiais.

Este capítulo está vinculado ao projeto “Internacionalização da Educação Superior em contextos emergentes: descobertas e reflexões”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/INT): INTerculturalidade, INTernacionalização e INTegração de saberes, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este é um grupo de pesquisa interinstitucional que tem como objetivo analisar os sistemas de Educação Superior e suas transformações na perspectiva de seu desenvolvimento institucional e suas interrelações com a Educação Básica. Para isso, possui duas linhas de pesquisa, sendo elas: Formação de professores e práticas pedagógicas; Políticas e gestão da Educação Superior (PROJETO, 2021).

O projeto de pesquisa citado congrega sete instituições brasileiras⁵ e uma universidade do México⁶. Este projeto tem como

objetivo mapear estratégias de práticas para estudantes, professores, cursos e Instituições de Educação Superior relativo aos contextos emergentes, no que tange especificamente as atividades de internacionalização. O estudo apresentado neste livro, em especial, compõe parte da fundamentação teórica deste projeto.

Sua relevância científica encontra fôlego na possibilidade de reconhecimento das ações de internacionalização e consolidação dos grupos e redes de pesquisa nacionais e internacionais por meio da socialização do conhecimento produzido. Politicamente, a relevância possibilita a construção de novos cenários institucionais dialógicos superadores dos limites de isolamento de pesquisadores e instituições sejam geográficos ou institucionais; assim como, indicadores das práticas de internacionalização nos países elencados no estudo (Brasil, Argentina, México, Paraguai, Uruguai e Chile).

O procedimento metodológico adotado foi o levantamento bibliográfico por meio do estado de conhecimento (MOROSINI, 2006) sobre Internacionalização da Educação Superior com a finalidade de mapear artigos de revistas indexadas na Biblioteca Eletrônica Científica Online (Scielo). A escolha dessa plataforma se justifica por ser uma biblioteca digital de livre acesso que publica artigos em português, inglês e espanhol (SCIELO, 2023) aportando o escopo da América Latina.

A pesquisa se ampara em Bardin (1977) em que a análise de conteúdo não deve ser utilizada apenas para proceder a uma descrição do conteúdo das informações, sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições da produção com a ajuda de indicadores. Além disso, a abordagem analítica dos dados coletados foi quali-quantitativa (SANTOS FILHO e GAMBOA, 2009) que considera o objetivo exploratório descritivo desta pesquisa. Esses pressupostos metodológicos garantem uma reflexão teórica sobre a realidade em função da ação para transformação (FRIGOTTO *apud* FAZENDA, 1989).

O capítulo está dividido em quatro partes contando com essa introdução, onde se aponta a problemática de estudo e a metodologia utilizada. Na segunda parte do texto, aborda-se uma

breve contextualização acerca do conceito de internacionalização e suas derivações; e, na terceira apresentam-se os dados coletados no estado de conhecimento latinoamericano realizado no Scielo. E por fim, as conclusões preliminares para o objetivo do projeto de pesquisa e finalísticas para este estudo em especial.

A relação intercultural do conceito de internacionalização na Educação Superior

O conceito de internacionalização pode ter diversos “sentidos” e gerar algumas ideias equivocadas, devido ao fato que as conotações nas diversas áreas geográficas mundiais podem repercutir na forma de entender e aplicá-lo. O fenômeno pode ser diferenciado, já que cada país vive em situações próprias que se articulam nas ações locais e globais: “Es posible que, internacionalización, en cuanto tal, en cuanto expresión lingüística que remite a una determinada actividad, fruto de un proceso observable, que bien puede integrar un concepto, pueda tener varios sentidos” (ZERTUCHE; TORRES, 2009, p. 28).

Em assim sendo, o conceito de internacionalização veio sendo trabalhado, discutido e defendido em diálogo com quem se encontra interessado no processo. As universidades têm, ao longo dos anos, demonstrado cada vez mais, estar em comunicação para estabelecer o que a internacionalização significa, passando por missões de pesquisa, mobilidade docente e discente, convênios de dupla formação, redes de estudos e pesquisas e os currículos. Portanto, ganha cada vez mais força, sendo um tema de extrema pertinência para ser socializado e debatido nos âmbitos educativos e políticos. Dialogar sobre internacionalização é um pensamento inevitável no vínculo entre universidade e globalização.

Uma primeira abordagem conceitual é a origem etimológica do termo universidade. O dicionário etimológico (2023) assinala que o vocábulo seria do século XIV e veio do latim *universitas*, *universitatis* significando universalidade, totalidade, corporação, colégio e/ou associação. Isso une universalidade, conhecimento e a

comunidade, a partir destes elementos pode-se questionar a respeito de como formar indivíduos que conheçam a universalidade sem que os saberes sejam enciclopédicos.

Em um mundo em que a globalização tem revelado as relações de interdependência e cooperações entre setores das diversas ordens da vida há determinado impacto que geram as tomadas de decisão em dimensões políticas, sociais, culturais, econômicas e educativas. Como resposta a essa situação, a internacionalização busca a integração de diversos fatores e dimensões que permitem as instituições e a comunidade universitária alcançarem objetivos comuns, entre eles a qualidade. Gacel-Ávila (2000, p. 9) confirma:

La internacionalización de la educación superior debe ser entendida como una de las más importantes y coherentes respuestas de los universitarios al fenómeno llamado globalización cuya máxima expresión es la creciente integración de los mercados debido a acuerdos internacionales de comercio y a la universalización de los circuitos financieros que buscan instaurar en todas partes sistemas productivos más eficaces, competitivos y rentables. En este proceso, las universidades deben desempeñar un papel fundamental, el cual se concreta en la formación de cuadros profesionales capaces de adaptarse y actuar con eficacia en la nueva realidad global.

Desta forma, a internacionalização encoraja mudanças nas instituições para implementar nelas e entre elas esquemas de cooperação e padrões de qualidade educativa cada vez mais altos que sejam a favor dos interesses das universidades no contexto atual. Assim, a Educação Superior vive um momento sócio-histórico e econômico singular que busca se articular à Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2015) e a Agenda 2030 (UNESCO, 2015a). Os organismos multilaterais passaram a propor modelos alternativos de internacionalização, entre eles se destacam a Internacionalização do Currículo⁷ e a Internacionalização em Casa⁸.

Entretanto, a internacionalização está ligada a outro conceito também: a interculturalidade, assim considera Knight (2020, p. 45), ao apontar que a Internacionalização da Educação Superior supõe a integração da dimensão “intercultural en la enseñanza, la

investigación y el servicio de la institución”. A interculturalidade embarca reconhecer as diversas culturas e sociedades, respeitar as pluralidades, as origens e dar espaço nas instituições de ensino a qualquer candidato respeitando sua origem étnica, Gacel-Ávila (2000, p. 122) afirma de igual forma ao dizer que a interculturalidade unida a internacionalização busca “incluir a los diferentes grupos culturales y étnicos representados al interior de un país”.

Assim, preleciona Garretón (2003, p. 125): “La cultura como espacio privilegiado de integración real, simbólica y estratégica no puede ser pensada sin considerar su relación con otros campos [...]”. Santos (2001) pontua que no caso de um diálogo intercultural, a troca não é apenas entre saberes, mas entre diversas culturais que constituem a diversidade mundial.

Para isso, é necessário que os agentes que guiam a agenda de políticas públicas se questionem acerca de como integrar as pessoas de recursos escassos que buscam estudar na universidade (DIDRIKSSON, 2006). Também se torna fundamental promover a sobrevivência das diferentes identidades toda vez que se estabelece determinados parâmetros para definir as escalas de internacionalização nas instituições (ROCHA; NEZ; FONSECA, 2022). Já é tempo do tema imperar como assunto central a se abordar e discutir nos espaços acadêmicos e políticos.

Desde el enfoque de políticas públicas, los actores que participan en el diseño analizan la internacionalización de la educación superior en diferentes ámbitos transnacionales, regionales y transfronterizos, pero a la vez visualizan a las Instituciones de Educación Superior como parte de redes institucionales complejas, organizacionales y sociales orientadas a generar conocimiento y valor social, así como a legitimar al régimen democrático [...] Estos nuevos matices de transparencia e internacionalización de las políticas federales de educación superior en México, son resultado del énfasis en la evaluación por resultados en el modelo de gestión pública. (HERNÁNDEZ; CERDA, 2011, p. 49).

Para Mayer e Catalano (2018, p. 19) a Internacionalização da Educação Superior acontece em projetos de política pública nas

quais coexistem vantagens e desvantagens para os países. Subsistem nesse processo, jogos de poder nas instituições em situação de desconhecimento dos contextos periféricos e das sociedades marginalizadas, permitindo que somente alguns setores da população sejam beneficiados por essas ações. Deste modo, “refiere a diversos esquemas de relaciones de poder, así como a la acumulación de ventajas y vicisitudes vinculadas a las movilidades en la modernidad y fundamentalmente los efectos de la globalización en las sociedades contemporáneas”. Isso implica pensar sobre a importância de refletir em torno do tema, quais são os esforços e fatores que ponderam e promovem as universidades para alcançar uma melhor qualidade educativa.

Considerando o marco da globalização “la internacionalización de la educación superior se entiende como un medio y no el fin” (HERNÁNDEZ; CERDA, 2011, p. 50) se revisam e analisam as atividades que as instituições têm definido como amostras de incorporá-la. Faz-se necessário acrescentar também que as atividades projetadas e acordadas não são estabelecidas deliberadamente, as instituições políticas-educativas coordenam programas educativos, mobilidades, planos de estudo, cooperações que se observam entre universidades, fazem acordos e convênios para estimular a gestão internacional das instituições. E isso é fundamental nesse processo compartilhado de conhecimento internacional.

Pensar na Internacionalização da Educação Superior implica tomar posturas que gerem decisões de impacto nas iniciativas e políticas educativas que se estabelecem para alcançar um objetivo. Deve-se ampliar o debate que contemple aos diversos setores da população e não somente uma elite acadêmica como sugere Gacel-Ávila (2000), Mayer e Catalano (2018). É preciso levar em conta que a interculturalidade é um dos conceitos chave para pensar a Internacionalização da Educação Superior, visto que garante a possibilidade de articular as perspectivas dos diferentes extratos da sociedade e dos aspirantes a está educação que requer esquemas

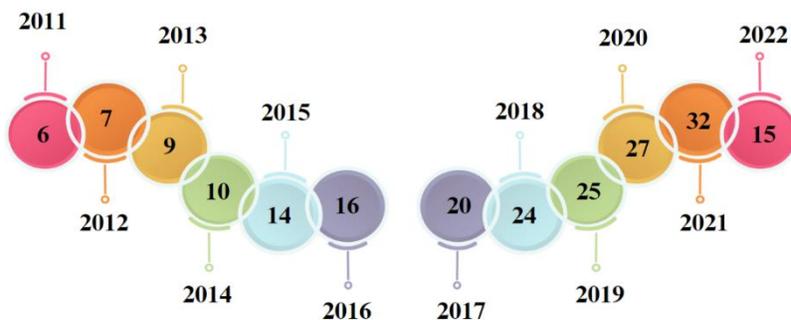
flexíveis, que atendam tanto as necessidades dos estudantes regionais como as dinâmicas globais.

A Internacionalização da Educação Superior nos periódicos da base Scielo

A metodologia deste estudo adotou os princípios do estado de conhecimento (MOROSINI, 2006) tendo como *corpus* analítico os artigos dos periódicos indexados na Plataforma gratuita Scielo nas três línguas: português, inglês e espanhol. A atividade desenvolvida apresenta com clareza o que Fazenda (1989) assevera: ao proceder uma revisão bibliográfica sistematizada do tema escolhido, defronta-se com muitas obras, aqui no caso de artigos. Inúmeras vezes um tema bastante pesquisado, como é o caso da Internacionalização da Educação Superior, pode garantir a abertura a novas formas de investigação que revela aspectos ainda não desvelados, mas também relevantes para sua compreensão.

Nesta direção, optou-se por buscar os descritores nos três idiomas que os artigos são publicados: “Internacionalização da Educação Superior; Internacionalización de la Educación Superior e Internationalization of Higher Education”, com recorte temporal de 2011 a 2022. No total, foram identificados 205 trabalhos, é válido salientar que o quantitativo número era maior, porém, alguns deles encontravam-se repetidos, e por isso, foram eliminados já nessa etapa da coleta. A disposição temporal dos artigos pode ser visualizada na figura 1.

Figura 1 - Ano de publicação nos Periódicos da Base Scielo



Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Alguns destaques podem ser feitos a partir de uma análise pontual ano a ano dos artigos, há um número significativo (143) de textos publicados a partir de 2017 que tratam acerca da Internacionalização da Educação Superior. É oportuno lembrar que em 2015, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicam materiais com os seguintes títulos: “Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI” e “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e à educação ao longo da vida” que são pertinentes à temática da internacionalização. Muitos outros organismos multilaterais incentivaram e oportunizam a globalização da Educação Superior, isso é perceptível a partir de 2017 até o ápice de 32 artigos na Plataforma em 2021.

Em outro estado de conhecimento realizado pelos membros do GEU/INT (ARALDI; PASINI; NEZ, 2022) que compõem o mesmo projeto de pesquisa coordenado pela UFRGS, foram identificados 166 trabalhos defendidos na última década no Brasil com o mesmo descritor. Os trabalhos foram rastreados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Desses, depreendida uma análise detalhada dos títulos e palavras-chave foram excluídos 14 estudos, pois não se enquadraram no

escopo da investigação. Dos 152 estudos classificados, 51 são teses e 101 são dissertações.

Inferre-se a partir dos dados dessa parte da pesquisa no IBICT de Araldi, Pasini e Nez (2022) que houve uma incipiência de investigações até o ano de 2015 (37 estudos distribuídos entre 2011/2015), por outro lado, houve maior concentração quantitativa de teses/dissertações defendidas entre os anos de 2016 e 2018 (89 trabalhos), indicando o início de reflexões aprofundadas a partir deste período. Isso corrobora com a investigação realizada no Scielo.

Os resultados encontrados no estado de conhecimento das revistas latinoamericanas foram sistematizados em países da publicação, sendo que 97 artigos (47%) foram socializados em revistas brasileiras. O México ocupa a segunda colocação; seguidos da Colômbia e de Cuba. Argentina, Chile, Costa Rica, África do Sul, Equador e Portugal são os outros países mais citados, retirando-se alguns que tem um quantitativo de apenas um estudo, conforme observado na figura 2.

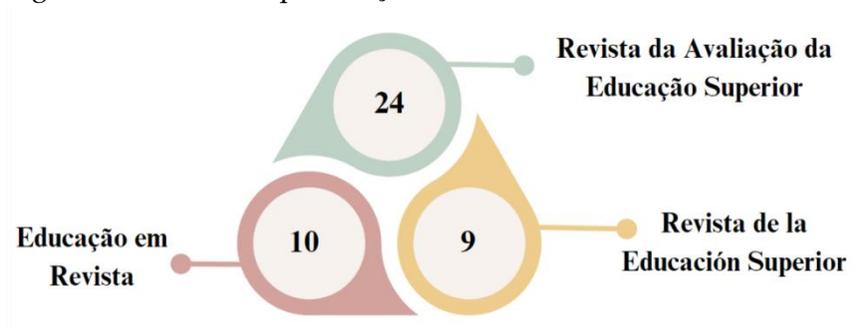
Figura 2 - País de publicação da revista



Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

O Brasil é um expoente em publicações sobre a temática neste recorte temporal analítico, seguido pelo México, como Gacel-Ávila (2000, p. 48) sugere, tendo em vista que “Las Instituciones de Educación Superior mexicanas deben tomar la iniciativa en la internacionalización, en lugar de reaccionar ante fuerzas externas de la globalización, como la del mercado o los ofrecimientos de cooperación internacional hechos por extranjeros”. A maior parte dos artigos estão publicados em língua portuguesa e das três revistas com maior quantidade, duas são brasileiras a saber na figura 3 quais são.

Figura 3 - Revista de publicação do estudo



Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Os 205 artigos estão distribuídos em 105 revistas no Scielo. Tais resultados expressam a veiculação de um índice significativo de 34 artigos desta amostra em revistas indexadas do Brasil. A primeira é a Revista da Avaliação da Educação Superior é um expoente com 24 artigos sobre a temática, é uma publicação da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade de Sorocaba (UNISO). Tem como missão contribuir para o desenvolvimento dos estudos e pesquisas sobre Educação Superior, em especial sobre avaliação institucional da Educação Superior e temas relacionados com as tendências e as políticas da Educação Superior e ciência e tecnologia (Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/grid>).

A segunda colocação é ocupada pela Educação em Revista é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) conta com 10 artigos do montante geral. Possui como objetivo contribuir para a divulgação de conhecimento científico no campo da educação, produzido por pesquisadores/as de universidades e instituições de pesquisa do Brasil e do exterior (Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/about>).

Logo em seguida, nove artigos são da Revista de la Educación Superior (RESU) que é um meio que visa publicar textos acadêmicos originais sobre a Educação Superior mexicana, aberto à dimensão internacional. Os seus destinatários são tanto investigadores que trabalham com questões do ensino superior como gestores, especialistas e interessados no planejamento, avaliação e gestão de instituições e sistemas de ensino superior (Disponível em: <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/index>).

Analiticamente para aprofundar a investigação, optou-se por trabalhar com duas categorias: os autores mais citados nas referências dos artigos e as palavras chaves que identificam de modo sintético o que o artigo objetivou. A figura 4 ilustra os três autores mais citados com as respectivas nacionalidade. A Argentina figura como outro país da América Latina, além do Brasil para as autorias.

Figura 4 – Palavras chaves de destaque quantitativo nos artigos



Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

A figura 5 apresenta o número de palavras-chave de destaque nos manuscritos rastreados na base de dados Scielo, destaca-se que foram identificadas 863 palavras-chaves nos 205 estudos. Destes, apresenta-se as palavras com maior incidência, observando que internacionalização e Educação Superior obtiveram destaque dentre as demais palavras.

Figura 5 – Palavras chaves de destaque quantitativo nos artigos



Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Diante dos resultados apresentados, destaca-se que este estudo se insere num contexto em que a discussão sobre internacionalização das universidades está cada vez mais presente no cotidiano do fazer acadêmico, o que se identifica no aumento progressivo das investigações. As reflexões explicitam a possibilidade de conhecer este processo nos vários espaços formativos, subsidiando, reflexões que resultem em indicativos de políticas institucionais para a internacionalização. Ainda, os interesses das comunidades globais, locais e dos próprios membros das Instituições de Educação Superior no Brasil e no exterior fazem com que se abra um debate sobre sua especificidade. A investigação realizada que tem como escopo a Internacionalização da Educação Superior que se apresenta aqui reflete sobre o modelo, as ações, as práticas e a abordagem teórica existente nas instituições.

Considerações finais

O campo de estudos da Educação Superior é o espaço formado por instituições universitárias e não universitárias de vital importância para o projeto político dos países (SOUZA, 2021). Possui características específicas de acordo com processos históricos locais/regionais e globais e mantém relações com a

dinâmica internacional da geopolítica do conhecimento (NEZ; MOROSINI, 2020).

A originalidade desta pesquisa se insere num contexto em que a discussão sobre internacionalização das universidades está cada vez mais presente no fazer acadêmico, o que se identifica no aumento progressivo dos estudos e pesquisas identificados no estado do conhecimento latinoamericano, como também em estudos que identificaram as teses e dissertações brasileiras.

Neste processo, as universidades devem desempenhar um papel fundamental, que se materializa na formação de quadros profissionais capazes de se adaptar e atuar com eficácia na nova realidade global internacionalizada, intercultural e sustentável.

O tema não deve ficar apenas em observação, importa continuar a debater e a gerir atividades que a promovam a ação. Esta revisão da literatura sobre os estudos da base Scielo é um parâmetro que permite visualizar como ano após ano este tema tem ganhado força e interesse por parte de autores e autoridades educacionais na América Latina. Enfrentam-se mudanças vertiginosas nos paradigmas, perfil das instituições, acesso ao conhecimento e ensino que conduzam à procura de novas abordagens metodológicas, enquadramentos e relações de diálogo interdisciplinar, apoio entre universidades e responsabilidades coerentes com as dinâmicas educativas atuais.

O retorno à origem dos conceitos ligados à Internacionalização da Educação Superior como universalidade e interculturalidade, torna visível a dinamização dessas categorias ao longo do tempo e como elas foram significadas em diferentes países. Além disso, permite analisar as intenções e intensidades com que os países enfrentam a tensão entre globalização e regionalização, pois mostra como atendem regionalmente suas próprias necessidades e problemas educacionais sem perder de vista o que ocorre no contexto macro educativo.

A pesquisa neste artigo que teve como finalidade construir um estado do conhecimento sobre a Internacionalização da Educação Superior numa base internacional, com recorte temporal de dez

anos, cumpriu seu objetivo quando subsidia reflexões que resultem em indicativos de políticas internacionalizadas. Dos países latinoamericanos, tanto o México quanto o Brasil possuem produções significativas como os periódicos salientam.

Para além disso, é fundamental que as pesquisas futuras desta investigação, sejam o desdobramento analítico do estado de conhecimento, considerando outros elementos que possam agregar valor teórico-empírico. Finalmente, destaca-se que este trabalho tem sido revigorante ao mostrar a radiografia panorâmica do estado do conhecimento e abordagens sobre a Internacionalização da Educação Superior na América Latina. Há, deste modo, um horizonte de possibilidade para a continuidade dos estudos.

Referências

- ARALDI, F. M. ; PASINI, J. F. S.; NEZ, E. Internacionalização da Educação Superior: estado de conhecimento das teses e dissertações brasileiras na última década (2011-2021). **Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES)**, 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- DICIONÁRIO etimológico. Disponível em: <https://www.dicionarietimologico.com.br/universidade/>. Acesso em: 22 fev. 2023.
- DIDRIKSSON, A. **Universidad, sociedad del conocimiento y nueva economía**. 2006. Disponível em: http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0016.pdf. Acesso em: 05 out. 2012.
- FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GACEL-AVILA, J. La dimensión internacional de las universidades mexicanas. **Educación superior y sociedad**, v. 11, n. 1, p. 121-142, 2000. Disponível em:

<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/13>
5. Acesso em: 31 mar. 2023.

GARRETÓN, M. A. (coord.). **Teoria crítica: Habermas e a escola de Frankfurt**. Campinas: Papirus, 1988.

HERNANDEZ, P. M.; CERDA, A. B. N. Internacionalización de la educación superior: aprendizaje institucional en Baja California. **Educación Superior**, Ciudad de México, v. 40, n. 159, p. 47-66, 2011. Disponível em:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000300003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2023.

KNIGHT, J. **Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios**. 2. ed. São Leopoldo: OIKOS, 2020.

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

MAYER, L.; CATALANO, B. Internacionalización de la educación y movilidad: reflexiones a partir del caso argentino. **Revista de Ciencias Sociales y Humanas**, v. n. 29, p. 19-41, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4761/476156577001/html/>. Acesso em: 31 maio 2023.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar**. Curitiba, n. 28, 2006.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**. Campinas; v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

NEZ, E.; MOROSINI, M. C. A cooperação acadêmica e os processos de internacionalização. **Panorâmica**. v. 1, p. 52 - 65, 2020. Disponível em: <http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/issue/current>. Acesso em: 24 maio 2020.

NILSSON, B. Internationalisation at home from a swedish perspective: the case of Malmö. **Journal of studies in international education**, v. 7, n. 1, p. 27-40, 2003. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1028315302250178>.
Acesso em: 18 ago. 2021.

PROJETO de pesquisa. Internacionalização da educação superior em contextos emergentes: descobertas e reflexões. Porto Alegre: UFRGS, 2021.

ROCHA, R. M. M. N. Y.; NEZ, E.; FONSECA, J. R. O papel da educação superior na integração dos povos latino-americanos. **Humanidades & Inovação**. v. 9, p. 95 - 108, 2022.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. A. S. (org.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, B. S. Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Contexto internacional**. v. 23. n. 1. jan./jul. 2001.

SCIELO. Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <https://www.scielo.org/>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SOUSA, J. V. História da Educação Superior. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021, p. 42-194.

TUNNERMANN, C. B. La internacionalización de la educación superior: significado, relevancia y evolución histórica. GACEL-ÁVILA, J. (coord.) **La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe**. Córdoba: UNESCO, 2018.

UNESCO. **Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e à educação ao longo da vida para todos**. Incheón, Coreia do Sul: UNESCO. 2015a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278>. Acesso em: 31 jan. 2020.

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

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 22 fev. 2020.

WIECHERS, E. G. **El futuro de las universidades**. México: CUAIEED/UNAM, 2021. Disponível em: https://cuaieed.unam.mx//FUT_MEX_prnt_02022022.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

ZERTUCHE, R. G. R.; TORRES, C. M. Internacionalización y educación ¿Semántica o política? **Reencuentro**. Análisis de problemas universitarios, v. n. 54, p. 27-36, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34012025004>. Acesso em: 31 jan. 2023.

A Internacionalização da Educação Superior em Universidades Latino-Americanas e Ibéricas: o desenvolvimento de um processo

Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Considerações Iniciais

O texto analisa e relata a experiência vivida por um grupo de docentes-pesquisadores universitários no desenvolvimento de um projeto de pesquisa sobre a temática da Internacionalização da Educação Superior. Os docentes-pesquisadores são membros do GIEPES²- Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior, localizado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas- Unicamp, São Paulo. O grupo de pesquisadores deste projeto são provenientes de nove países³ e 22 universidades.

O GIEPES, entre outras atividades, desenvolve projetos de pesquisas sobre a temática da Educação Superior e, desde 2018, o grupo tomou a internacionalização como um tema de estudos e pesquisa. O projeto foi conjuntamente discutido, planejado e desenvolvido num trabalho de participação democrática e de reuniões constantes. Os países participantes deste projeto são de língua espanhola e portuguesa e são: Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, Espanha, México, Portugal, Uruguai, Venezuela.

O grupo de pesquisadores teve encontros virtuais como dinâmica de reunião sendo, no mínimo, um encontro mês. Os membros do GIEPES têm também se encontrado presencialmente em eventos nacionais e internacionais. O projeto de pesquisa relatado e analisado neste capítulo teve como título: “A Internacionalização na Educação Superior em Países da América Latina, Portugal e Espanha.

O principal objetivo do projeto foi o de conhecer como as universidades dos países envolvidos estão se estruturando para responder ao necessário aspecto de internacionalizar-se, uma vez que a internacionalização passa a ser uma das respostas das universidades contemporâneas ao tempo histórico marcado pela globalização e interconectividade.

Especificamente a pesquisa buscou conhecer a política de internacionalização das instituições participantes, qual a conceituação sobre internacionalização e quais metas, estratégias e ações são desenvolvidas na implementação do processo de internacionalização. O objetivo do projeto foi o de levantar e analisar os processos de internacionalização que ocorrem em cada universidade participante, uma vez que cada instituição tem seu momento e sua forma de estabelecê-la. Buscamos um estudo analítico e não um estudo comparativo, pois sabemos que as políticas nacionais e institucionais de internacionalização seguem ritmo próprio em acordo com o país e a instituição. Assim, buscamos as particularidades dos processos de internacionalização dessas instituições e não uma generalização sobre uma possível Internacionalização da Educação Superior na América Latina, Portugal e Espanha. A finalidade da pesquisa ultrapassou a estreita preocupação em reconhecer a internacionalização como um dos aspectos necessários para as universidades competirem nos rankings acadêmicos em nível de igualdade entre as melhores instituições de ensino superior.

Portanto, como resultado esperado, o projeto visou mapear os processos de internacionalização desenvolvidos, levantar um panorama atual dos processos de internacionalização, ter um maior conhecimento das experiências vividas por cada instituição e reconhecer as particularidades da atual fase da Internacionalização na Educação Superior.

Partimos da constatação de que a internacionalização não é um modismo, mas um movimento consciente e intencional em busca de inter-relações proveitosas e fecundas das universidades com suas

congêneres. Acreditamos que esta função será, cada vez mais, integrante no contexto acadêmico contemporâneo.

A metodologia do desenvolvimento usada no projeto foi o método “Estudo de casos múltiplos” e o instrumento de coleta de dados foi um formulário de levantamento com questões abertas, para que pudéssemos obter as particularidades da real situação de cada universidade sobre as questões da internacionalização.

As universidades selecionadas foram as que possuíam Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Superior e tinham a internacionalização como aspecto integrante dos Projetos Político Institucional – PPI⁴. As universidades brasileiras estão assim representadas: 3 universidades federais, 3 universidades estaduais, 2 universidades municipais, 2 universidades comunitárias e 1 universidade privada. As universidades estrangeiras⁵ são 7 latinoamericanas e 3 europeias.

O projeto se caracteriza como pesquisa descritiva- analítica, trabalhada por meio do “estudo de caso múltiplo”, onde se buscou conhecer o estágio de estruturação, organização, desenvolvimento e prospecção futura de cada instituição sobre a internacionalização, uma vez que a finalidade foi a de traçar um quadro de como a internacionalização se processa em cada uma das instituições.

O estudo de caso múltiplo foi escolhido como forma de estudo por não buscar a generalização de seus resultados, mas a compreensão e interpretação aprofundada dos fatos e fenômenos específicos do aspecto da internacionalização. Embora os resultados não possam ser generalizados, eles possibilitam, segundo Yin (1994), a exploração, a descrição, a explicação e a avaliação do tema pesquisado.

A metodologia descritiva-analítica foi escolhida por se caracterizar pelo levantamento de dados qualitativos que envolvem avaliação crítica das informações coletadas, na tentativa de explicitar o contexto do fenômeno. No caso desta pesquisa, o fenômeno a ser estudado foi a internacionalização no âmbito dessas instituições. Utilizamos um formulário com questões abertas, discutidas por todos os membros pesquisadores e procedemos a

uma cuidadosa adequação dos termos nas línguas dos países. Todos os dados foram levantados em 2018 e 2019 pelos pesquisadores em suas instituições e a nós enviados por e-mail. A Faculdade de Educação da Unicamp, como sede do GIEPES, se tornou também o centro para a tabulação dos dados.

Como metodologia de análise dos dados utilizamos a “Análise de Conteúdo”, segundo Bardin (2010), com a organização de categorias e subcategorias. A organização das categorias e subcategorias foram levantadas pela leitura das respostas às questões, buscando identificar os núcleos de sentido que expressassem a conceituação dada pela universidade. Os dados foram tabulados presencialmente por uma equipe de pesquisadores nacionais e internacionais⁶. Após a elaboração das categorias, procedemos a um segundo nível de análise, utilizando os fundamentos teóricos da área da internacionalização para aprofundar a compreensão do fenômeno em subcategorias. A definição de cada categoria e subcategoria passou novamente pelo crivo dos pesquisadores de todos os países, para uma total concordância sobre o significado de cada categoria. Salientamos que o desenvolvimento e a finalização do projeto só foram possíveis pelo efetivo envolvimento de todos os pesquisadores nacionais e internacionais

Internacionalização nas Universidades

A escolha da internacionalização como temática se deveu a estarmos em uma época em que a formação de estudantes, docentes, administradores e funcionários de Instituição de Educação Superior solicita uma dimensão de internacionalização, uma vez que o fenômeno da globalização também está na área acadêmica. Na academia, o foco está nas grandes questões do mundo, no multiculturalismo, na democratização de oportunidades, na ampliação dos limites culturais, na inserção dos graduados no mercado global.

Desde o final do século XX, e neste século XXI, a internacionalização expande as dimensões que vinha historicamente tendo e ultrapassa o foco da mobilidade, das redes de pesquisas, dos doutorados sanduiches, do duplo diploma, da coautoria de artigos. Hoje novas formas foram agregadas a ela como, a internacionalização do currículo, a qual envolve a incorporação de perspectivas internacionais e globais nos programas de estudo, a abordagem interdisciplinar de diferentes visões e diferentes perspectivas disciplinares, a colaboração entre disciplinas dadas entre universidades nacionais e internacionais, o favorecimento de perspectivas multidisciplinares sobre os desafios dos fenômenos que transcendem fronteiras.

Para as universidades, é possível dizer que o atual movimento imprime um novo caráter ao termo “universitas”, por incluir na formação dos acadêmicos⁷ uma multiplicidade de visões de mundo, posições filosóficas, tendências científicas e políticas, diferentes modos de ver e construir o mundo e o conhecimento, admitindo que diferentes visões tenham espaço e não sejam sobrepostas por uma visão totalitária.

O atual movimento de internacionalização na educação superior tem sido possibilitado, em grande parte, pelo avanço das transformações tecnológicas, pela evolução dos meios de comunicação e pela velocidade com que as informações circulam. Este desenvolvimento favoreceu, e favorece, o conhecimento de culturas, de ciências, de valores e permite que maior número de pessoas tenha acesso direto ao que está ocorrendo em lugares longínquos do globo, gerando um acelerado e espontâneo processo de internacionalização. A universidade não poderia ficar alheia a esse processo e deixar de trazer a questão para dentro dela, considerando sua função de integradora e produtora de ciências e culturas.

Os desafios da globalização, criando um cenário interconectado na economia, nos processos de produção, nas telecomunicações, nas criações artísticas, na vida social e cotidiana, exigem dos acadêmicos um nível de novas habilidades intelectuais

e de formação mais sólidos do que a universidade vem desenvolvendo.

A partir de 1980, verificou-se um movimento crescente que intensificou a questão da internacionalização nas universidades, tanto de países do mundo ocidental como do mundo oriental (PEREIRA, 2016). No presente tempo, as universidades, respondendo a esse fenômeno da globalização passaram a dar novo espaço para a internacionalização, a estabelecerem-na em sua missão de universidade e a organizarem-na em sua estrutura acadêmica e administrativa.

Para alguns teóricos, como Santos e Almeida Filho (2012), não há dúvida de que a internacionalização é, neste século, uma quarta função da universidade. A certeza destes autores é clara a partir do título da obra “A Quarta Missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento”, onde fazem considerações a esse respeito. Outros estudiosos (KERR, 1990; ALTBACH2004; KNIGHT, 2004) entendem que a dinâmica da conceituação de internacionalização tem forte relação com o tempo histórico em que é formulada.

De forma geral, a fase atual de implementação da internacionalização amplia os entendimentos que se processaram no início da história da universidade, quando esta estava vinculada à atração de estudantes e professores de várias nações para as poucas instituições existentes. Dentre elas, destacam-se a Universidade de Bolonha (1088), Universidade de Paris (1170), Universidade de Oxford (1096), Universidade de Modena, na Itália, (1175), Universidade de Salamanca (1218), Universidade de Cambridge (1209), Universidade de Pádua (1222).

Internacionalização hoje se dá por um processo diferente. O número de universidades se ampliou no mundo todo e a internacionalização ocorre entre parceiros, por meio de acordos, de intenções, de planejamento, isto é, por meio de um processo de cooperação que implica em abertura e coparticipação. Universidades celebram entre si processos de colaboração

acadêmica no currículo, na pesquisa, na mobilidade de acadêmicos, na extensão. São processos bi e multilateral.

Não há fórmulas para a cooperação acadêmica internacional, uma vez que o processo ocorre pelo interesse manifesto das universidades. O desenvolvimento de ações conjuntas por meio de parcerias, aproximam comunidades acadêmicas em prol de resultados concretos no âmbito da integração, do reconhecimento e do respeito mútuo. De forma geral, essas instituições têm um setor específico destinado a esse fim, o que demonstra reconhecimento da internacionalização como uma missão da universidade.

É reconhecido que as definições das universidades sobre internacionalização têm implicação nas políticas de internacionalização, nas práticas e estratégias. Há uma relação entre os fundamentos, os princípios de internacionalização, as estratégias e as atividades programadas para ela. Os resultados da nossa pesquisa (apresentado abaixo) demonstraram que cada universidade tem uma definição, tem uma forma de dinamizá-la e que estes fatores dependem do estágio de institucionalização que a internacionalização tem na universidade. Nas definições de internacionalização das universidades deste projeto, o termo processo é usado deliberadamente para transmitir que ela é um esforço contínuo, uma intenção assumida pela instituição e se refere às relações entre instituições, países e culturas.

Além disso, o termo processo denota que ela não está pronta, que é dinâmica e busca ser sustentável em estrutura e financiamento. De forma geral percebe-se que as conceituações adotam a posição já explicitada por Knight (2003, p. 2) de que a internacionalização é “o processo de integração de uma dimensão internacional ou intercultural nas funções de ensino, pesquisa e serviço da instituição”. Para Hudzick (2011, p. 7) “há uma sensação crescente de que a internacionalização é um imperativo institucional, não apenas uma possibilidade desejável”. O autor vai mais além e diz que isso é verdade agora e é provável que seja mais ainda no futuro. Em seu livro “Comprehensive Internationalization: from concept to action”, defende que o objetivo da

internacionalização é uma melhor conexão das instituições com o ambiente local e global em mudança, e fornecer um serviço mais relevante para a sociedade e a clientela, sob essas realidades em mudança. Vê que incluir um aspecto de internacionalização na formação do universitário pode produzir graduados com consciência mundial e cidadãos capazes de engajamento cívico amplo e eficaz. Defende que a internacionalização não é um fim em si mesma, mas um meio para muitos fins.

A razão de buscarmos conhecer a conceituação das instituições sobre internacionalização se baseou no entendimento de que o conceito é a explicitação da visão, do julgamento, da apreciação, da percepção, da compreensão sobre esse ponto. Sabemos que a questão do processo de internacionalização tem, além de um entendimento próprio de cada instituição, um caminhar, um desenvolvimento peculiar a cada uma, a cada história, a cada contexto.

Os dados da pesquisa internacional demonstraram que o conceito de internacionalização das universidades pesquisadas apresenta um maior número de indicadores do que têm sido mencionados pela literatura (ALTBACH; KNIGHT, 2007; MURPHY, 2007; DELGADO-MÁRQUEZ *et al.*, 2011, DE WIT, 2013), o que amplia não só o rol dos comumente mencionados, como nos indica que o conceito de internacionalização é dinâmico, reflete seu tempo histórico e incorpora novos aspectos. Os comentários mencionados são: mobilidade estudantil, docente, pesquisadores e administradores; desenvolvimento de pesquisas internacionais; cooperação e colaboração internacional; doutorado sanduiche, duplo diploma; coorientação de pós-graduandos; cursos oferecidos em língua estrangeira.

Das definições apresentadas pelas universidades, outros elementos são considerados. Ficou claro o sentido de formação intercultural oferecida pela internacionalização, a importância do entendimento das diferenças culturais e de como essas diferenças são relativas à história da cultura, à geografia, aos valores, à organização da vida, à alimentação, à arte, à formação linguística. A

internacionalização é vista como um meio de possibilitar um esforço simultâneo de instituições e países para a apreensão das originalidades e diversidades culturais. A amplitude da formação cultural parece ser um aspecto muito valorizado no contexto da ênfase da internacionalização na formação acadêmica.

A internacionalização é vista, ainda, como oportunidade que promove a formação humana de modo mais amplo e solidário, com ampliação da visão de mundo e perspectivas sobre sua compreensão.

A internacionalização é entendida como um processo participativo na formação de cidadãos do mundo e de um espírito internacional, isto é, promoção ativa de consciência local, regional, nacional e internacional e formação com visão de que cidadania ultrapassa o local, o regional e o nacional. Cidadania para cuidar do nosso mundo, da terra como nosso habitat. Sinergia entre instituições e países do mundo.

A internacionalização como processo de formação do discente, do docente, do pesquisador, que possibilita entender a necessária cooperação e colaboração na produção de conhecimentos para as grandes questões da humanidade e a necessidade de se ultrapassar o olhar econômico sobre o que é produzido pela ciência. Ideia de que a internacionalização favorece o avanço das ciências em prol dos direitos humanos e da sustentabilidade. Internacionalização como forma de favorecer uma racionalidade mais humana das ciências.

O aspecto da formação com ênfase na internacionalização como oportunidade de empregabilidade no mercado global apareceu em algumas das conceituações. Este aspecto está cada vez mais discutido e foi mais aclarado pela própria crise pandêmica, por permitir o trabalho em home office, o trabalho via rede de informática. Já são vários os postos de trabalho que estão se abrindo nesse sentido e, uma formação que conta com essa dimensão, pode favorecer os estudantes.

Verificou-se que as universidades que pertencem ao Espaço Europeu de Educação Superior como as da Espanha e de Portugal, trazem a questão da internacionalização como constituinte da

própria ideia contemporânea de universidade e, portanto, como uma prioridade de sua política institucional.

A Universidade de Granada- Espanha, entende que a internacionalização tem uma natureza complexa e, por isso, seu planejamento deve assumir um caráter transversal de responsabilidade para buscar soluções a problemas sociais mundiais como o do desenvolvimento sustentável. Tem ainda o entendimento de que a internacionalização é uma exigência da economia globalizada e da construção de uma sociedade multicultural. Esta universidade assume o conceito de internacionalização definido por Hans De Wit *et al.* (2015, p. 15)

Processo intencional mediante o qual se integra uma dimensão internacional, intercultural e/ou mundial, nos objetivos, nas funções (ensino/aprendizagem, investigação e serviços) e no oferecimento da educação superior, a fim de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa, para todos os estudantes e professores, assim como para haver uma contribuição significativa para a sociedade.

Outra universidade que toma para si a conceituação de autores da área foi a Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia que apresentou como conceituação de internacionalização, a formulação feita por Jane Knight (2004): “a internacionalização é um processo de contínua transformação integral que incorpora a dimensão internacional e intercultural nas funções da formação, investigação, extensão e na projeção da oferta e capacidades da universidade”.

É importante mencionar que o pesquisador da universidade da Venezuela informou não haver um conceito nacional de internacionalização da educação. No entanto, aponta que para o Ministério do Poder Popular para a Educação Universitária, Ciência e Tecnologia, a internacionalização deve estar orientada para o desenvolvimento de uma nova geopolítica internacional, na qual tome corpo um mundo multicêntrico e pluripolar, assim como a promoção de espaços de integração regional latino-americano e Caribe. Entende ser necessária a modificação dos critérios de medição internacional de ciência, tecnologia e inovação. Informa

ainda, que nas universidades não controladas pelo governo há uma visão diferente, pois não compartilham da orientação acima e formulam seu próprio processo de internacionalização. O pesquisador da Venezuela informou que para responder às questões do formulário de pesquisa, tomou como base quatro universidades oficiais e duas privadas mais importantes e que todos os dados informados se encontram nos sites das universidades. É interessante apresentar a conceituação dessas universidades, pelas suas especificidades. A Universidade Central de Venezuela (oficial) conceitua a internacionalização como instrumento de cooperação da Educação Superior entre países. É uma forma simples de ver a internacionalização. Para a Universidad del Zulia (oficial), a internacionalização está voltada para a produção e difusão de conhecimento, de solução de problemas, de antecipar mudanças e servir a sociedade. Busca gestar por meio de organismos internacionais, o reconhecimento de títulos para Faculdades e Núcleos da Universidad del Zulia e promover gestão de alianças estratégicas entre a universidade e os países do Cone Sul. A terceira universidade oficial, a Universidad de Carabobo, conceitua a internacionalização relacionada com os fins e as funções da Educação Superior e como forma de construir uma cultura institucional sustentada na cooperação como valor e como estratégia. A quarta universidade oficial, Universidad Simón Bolívar, traz a internacionalização como a soma de dois componentes: internacionalização “*en casa*” - atividades que ajudam os estudantes a desenvolver o entendimento e as habilidades internacionais; internacionalização “*hacia afuera*” – com atividades como “*cross-boarders*”, mobilidade de estudantes, docentes e outros acadêmicos.

As duas universidades privadas, mencionadas no Formulário são Universidad Católica Andrés Bello e Universidad Metropolitana. Para a Universidad Católica Andrés Bello a internacionalização é um “processo integral das suas funções substantivas - docência, pesquisa, extensão e serviço à sociedade -, e de sua gestão universitária”. Abrange a gradual transformação do

currículo em uma perspectiva internacional e intercultural, com o fim de preparar o estudante para se desempenhar com êxito em contextos globalizados e multiculturais. Quanto à extensão, a universidade oferece educação continuada para estudantes internacionais, prestação de serviços de consultoria e realização de programas de desenvolvimento organizacional e social para instituições internacionais e ou locais com perspectiva global. A internacionalização na Universidad Metropolitana é conceituada como oportunidade de intercâmbios acadêmico, cultural e científico que contribuam para o entendimento internacional na “aldeia global do conhecimento” e para a resolução de problemas por meio da cooperação internacional. A análise das respostas das universidades da Venezuela, demonstra que apenas a Universidade Católica Andres Bello contempla, especificamente, a internacionalização em seu plano estratégico.

De forma geral, é mencionado que a internacionalização está presente no âmbito da graduação, pós-graduação, extensão, gestão e pesquisa. A internacionalização na Gestão é entendida como a condução e liderança do processo de mudança institucional, exercidas pela equipe gestora, e as necessárias adequações das estruturas institucionais. Gacel-Ávila (2003) vê este aspecto como essencial e como parte da mudança da cultura organizacional da universidade.

As estratégias de internacionalização apresentadas pelas universidades seguiram as mesmas formas do que vem sendo desenvolvido até agora. Embora a conceituação amplie o entendimento, as ações se concentraram na mobilidade de estudantes, docentes, pesquisadores e funcionários. Notadamente, a mobilidade discente e docente é a mais referenciada em todas as universidades pesquisadas. Percebe-se, no entanto, que a mobilidade de pesquisadores e funcionários, embora mencionada por poucas instituições, está ganhando força no sentido de uma mais efetiva internacionalização acadêmica.

O aspecto da Internacionalização do Currículo está presente como uma estratégia de internacionalização e os elementos que o

compõem são os já trabalhados em muitas universidades do mundo. No entanto, esses elementos são mencionados por poucas das universidades pesquisadas. Aulas em idioma estrangeiro é um aspecto ainda não muito desenvolvido nessas universidades. Somente três instituições, sendo duas delas estrangeiras, apontaram estar desenvolvendo aulas em outra língua em alguns de seus cursos. A cotutela, que é a parceria firmada por convênio/acordo acadêmico internacional entre duas instituições, com o objetivo de o aluno de pós-graduação obter titulação válida e reconhecida nas duas instituições conveniadas foi mencionado por quatro instituições. O acordo de cotutela permite ao aluno realizar sua dissertação ou tese sob a responsabilidade de dois orientadores: um de cada instituição. A dissertação ou tese é defendida uma única vez, em uma das instituições e o resultado é válido para as duas.

A convalidação de créditos de graduação e pós-graduação com o objetivo de integralizar no histórico escolar do aluno, créditos feitos em outra instituição, tem sido uma forma de internacionalizar o currículo e foi apontado por seis das instituições. Nas universidades que estão no Espaço Europeu de Educação Superior – EEES, a convalidação de créditos foi mencionada como um dos aspectos necessários e constituintes do próprio processo de pertencimento ao EEES.

A oferta de cursos de línguas para estudantes nacionais e língua nacional para estudantes estrangeiros foi mencionada por oito instituições. É demonstrada, cada vez mais, a necessidade de as universidades estruturarem Centro de Línguas para esse fim.

Outra estratégia de internacionalização mencionada foi a oferta de vagas para alunos estrangeiros e foi apontada por onze instituições. É um aspecto que favorece aos estudantes um ambiente de multiculturalismo. Da mesma forma, a abertura de vagas para professores estrangeiros é uma forma de promover o multiculturalismo e foi citada por seis das instituições do projeto.

O duplo diploma é uma estratégia já desenvolvida em muitas universidades, por meio de convênios e acordos acadêmico entre instituições. É voltado para alunos de graduação que têm a condição

de desenvolver partes de seu curso em cada uma das instituições. Ao final do curso, o aluno recebe o diploma das duas universidades e pode exercer funções profissionais nos dois países. Essa estratégia está presente em seis das instituições. Com as mesmas características, o doutorado sanduiche é uma forma de desenvolver o programa de estudos em que o trabalho de pesquisa é realizado em duas universidades com convênios assinados para isso. A defesa do trabalho é feita na universidade de origem e o título é outorgado só por esta. A estratégia está presente em onze das instituições.

Diante da necessidade de organizar essas estratégias, a universidade precisa ter em sua estrutura organizacional um órgão ou setor específico para isso, bem como um empenho financeiro e pessoal administrativo. Das vinte e duas instituições pesquisadas, vinte informaram ter um órgão específico para cuidar da internacionalização.

A internacionalização trouxe para as instituições o entendimento da importância de terem mais visibilidade. Assim, a maioria das universidades mencionaram ter site em língua inglesa e espanhol. As visitas internacionais também foi um aspecto valorizado para o alcance do objetivo das universidades ser mais conhecidas. Das vinte e duas instituições, onze mencionaram ter programas que visam visitas acadêmicas internacionais. Outra questão trazida pelo atual movimento de internacionalização foi o de as instituições terem funcionários bilingues, ou investirem na formação deles, para receber e assessorar visitas internacionais, trabalhar com os documentos, com acordos e convênios. No entanto, apenas três universidades na nossa amostra mencionaram que desenvolvem a formação de funcionários bilíngues, embora não saibamos quantas já possuem funcionários com essa capacidade.

As universidades pesquisadas entendem que a produção conjunta de conhecimento é um dos aspectos que caracterizam o atual estágio de internacionalização. Normalmente a produção conjunta pode vir do resultado do desenvolvimento conjunto de projetos de pesquisa, embora possa vir também de produção de artigos, livros, capítulos entre autores, por trabalharem a mesma

temática, sem estarem vinculados a projeto de pesquisa. Nos resultados da tabulação, tanto a produção conjunta, como a pesquisa em conjunto foram itens mencionados por todas as vinte e duas universidades. Este aspecto não é novo na caracterização da internacionalização e foi mencionado por todas elas. A rede de pesquisa já é uma estratégia mais elaborada. Ela subentende um grupo de pesquisadores que desenvolvem projetos em cooperação, em colaboração, com a mesma temática, objetivo e compartilhando recursos. É um aspecto que vem crescendo nos últimos anos e doze universidades o mencionaram.

Um último aspecto levantado pelo formulário foi o de conhecer as intenções objetivando uma contínua estruturação da internacionalização. Esta dimensão mostrou-se importante para ser pesquisada por deixar transparecer o interesse e o comprometimento com o contínuo processo de internacionalização. De forma geral, o plano futuro das universidades se voltaram para a compatibilização de currículos entre instituições, a ampliação da visibilidade internacional por meio dos sites em língua estrangeiras, das visitas de acadêmicos, do fortalecimento e expansão de acordos, da ampliação de parcerias internacionais para mobilidade, para pesquisa, pesquisas em redes, aumentar o número de bolsas de estudos para estudantes estrangeiros, melhorar o acolhimento de alunos, docente e pesquisadores visitantes e a compatibilização de currículos entre instituições.

O futura da internacionalização

As políticas das universidades com perspectivas de futuro, contêm declarações focadas na formação mais internacionalizada de todos os acadêmicos e não só dos graduandos. Parece estar claro, para essas instituições, que todos viverão em um mundo mais conectado, mais globalizado como profissionais e cidadãos. Para essa necessária nova formação, a Internacionalização do Currículo é vista como a estratégia mais privilegiada, uma vez que currículo não é somente a relação de conteúdos desenvolvido pela instituição

para os cursos de graduação e de pós-graduação, mas todas as atividades acadêmicas desenvolvidas pela instituição.

Em sentido amplo o currículo refere-se a um conjunto abrangente de vivências educacionais, de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades planejados pela instituição. Toda a estrutura institucional representa a organização intencionada para as experiências educacionais.

O entendimento amplo de currículo, que defendemos como necessário para este novo tempo de internacionalização, ultrapassa a definição de Leask (2015) que é tida como a mais conhecida definição de Internacionalização do Currículo. Nela, Leask (2015) aborda a ênfase que o currículo deve ter para formar o graduando desta contemporaneidade, e diz que:

um currículo internacionalizado envolverá os estudantes com a pesquisa internacionalmente informada e a diversidade linguística e cultural, além de propositadamente desenvolver suas perspectivas interculturais e internacionais como cidadãos e profissionais globais.

Na literatura da área (MARCELINO, 2016; DE WIT, 2019) a preocupação com um currículo internacionalizado vem junto com a preocupação de uma Educação para a Cidadania Global (ECG). Estas visam a formação do cidadão global, com competência para respeitar a diversidade, pensar criticamente, ser eticamente responsável, capacitado para atuar em cenário de integração mundial e contribuir para a construção de uma sociedade mais harmoniosa, igualitária, justa e inclusiva.

Os princípios que baseiam a Internacionalização do Currículo têm por objetivos estimular os estudantes a analisar criticamente pressupostos, visões de mundo, relações de poder, promover alterações em aspectos críticos dos contextos físicos e humanos. Clamam por um conhecimento mais profundo das questões globais de meio ambiente, guerras, fome, pobreza etc., e valores universais como justiça, igualdade, dignidade e respeito. Defendem uma atitude apoiada por entendimentos múltiplos que transcendam diferenças culturais, religiosas, étnicas e econômicas.

Gacel-Ávila (2005, p. 133,) entende a educação para a cidadania como “um ponto focal da compreensão intercultural, da coexistência pacífica, da democracia e da cidadania global”. A autora relaciona a formação para a cidadania global com o destino da humanidade e defende uma reforma do currículo com novos paradigmas educacionais, para uma educação e cooperação internacionais como práticas que influenciarão o destino da humanidade.

Leask e Bridge (2013, p. 86) defendem que uma parte importante do processo de “Internacionalização do Currículo é pensar além dos paradigmas dominantes, explorar paradigmas emergentes, imaginar novas responsabilidades e novas formas de pensar e fazer”.

Os autores Crosling, Edward e Schroder (2008) apontam que, para o currículo desenvolver nos alunos uma mentalidade global e favorecer que tenham capacidade para operar internacionalmente, a universidade precisa operar uma mudança organizacional e os professores operarem de maneiras diferentes e com materiais diferentes.

Outros estudiosos, como Morosini e Ustárroz (2016, p. 42), conceituam a Internacionalização do Currículo pela perspectiva do desenho de disciplinas que:

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

Considerações Finais

Como a pesquisa não estava interessada em números ou em uma análise numérica, mas sim nos aspectos que as instituições apontavam como intrínsecos ao seu processo de internacionalização, este relato apresentou os dados que

caracterizaram a conceituação e os processos da internacionalização nas universidades pesquisadas.

Quanto aos propósitos da internacionalização, as conceituações trouxeram o enfoque em formação intercultural, formação humana ampliada com entendimento internacional, visão de mundo multicultural, pesquisas para o avanço das ciências com soluções conjuntas para os grandes problemas da humanidade, para uma sociedade com reais direitos humanos, para a sustentabilidade e capacidade de satisfazer as necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de terem contempladas suas próprias necessidades.

A ênfase dada nas conceituações visou a formação com competências profissionais e pessoais para agir de forma cooperada, para o desenvolvimento de conhecimento científicos e reconhecimento da diversidade cultural e a multiplicidade de valores e preparar cidadãos para um mundo interligado e interdependente.

Para a definição de estratégias, cada universidade procurou observar o princípio de sua autonomia, definindo individualmente as suas necessidades em concordância com os objetivos do seu processo de internacionalização.

Os dados analisados permitem reconhecer que a internacionalização é um aspecto visto pelas universidades pesquisadas como imperativo do mundo atual, marcado pela globalização em todas as áreas e pela interconectividade. É um imperativo para formar o estudante com visão de si como um cidadão do mundo, embora com raízes no local, regional e nacional e formar com perspectivas para uma empregabilidade global, para trabalho com equipe multicultural e para a valorização da solidariedade humana.

Os resultados do projeto de pesquisa denotam que a internacionalização é intencionada nas universidades pesquisadas como aspecto que traz diversidade de perspectivas, um ambiente acadêmico dinâmico e de qualidade e, nesse sentido, são apontamentos que concordam com a argumentação de Hans de Wit

(2017) de que a internacionalização contribui para a melhoria do ensino, pesquisa e inovação, uma vez que promove o compartilhamento de conhecimento e a colaboração em projetos conjuntos. Referindo-se às instituições brasileiras, o autor defende que a participação em redes internacionais e parcerias estratégicas fortalece a imagem das instituições brasileiras, permitindo que elas se posicionem melhor no cenário universitário.

Da mesma forma, os entendimentos expressos pelas universidades sobre internacionalização estão em acordo com a visão de Guzik (2011) de que ela proporciona uma experiência enriquecedora, permitindo o desenvolvimento de habilidades interculturais, consciência global e uma visão ampla sobre questões globais.

Referências

- ALMEIDA FILHO, N.; SILVA, F. S. **A quarta missão da universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Coimbra: Editora da Universidade de Coimbra, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. rev. e atual. Lisboa: Edições 70, 2010.
- CLIFFORD, V. Exploring internationalization of the curriculum through the lens of global citizenship. In Luna, J.M. (Org.) **Internacionalização do currículo**: educação-interculturalidade-cidadania global, pp. 13- 31, Campinas: Pontes Editores, 2016.
- CROSLING, G.E; DWARDS, R.; SCHORDER. Internationalizing the curriculum: the implementation experience in a Faculty of Business and Economics. **Journal of Higher Education Policy and Management**. vol. 30, Issue 2, p. 107-121, 2008.
- DE WIT, H.; GACEL-ÁVILA, J.; JONES, E.; JOOSTE, N. **The Globalization of Internationalization**: Emerging Voices and Perspectives. Londres: Routledge, 2017.

DE WIT, H.; LEASK, B. Internationalization, the curriculum, and the disciplines. **International Higher Education**. Number 83: Special Edition, p.10-22, 2015.

GACEL-ÁVILA, J. The internationalization of higher education: a paradigm for global citizenry. **Journal of Studies in International Education**, vol. 9 no. 2, Summer, pp. 121-136, 2005.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive Internationalization**: from concept to action. NAFSA: **Association of International Educators**, Washington, 2011.

LEASK, B. E BRIDGE, C. Comparing internationalization of the curriculum in action across disciplines: theoretical and practical perspectives. **A Journal of Comparative and International Education**. vol. 43, Issue 1, pp. 79-101, 2013.

LEASK, B. **Internationalization of the curriculum (IoC) in action**: A guide. University of South Australia and Australian Government, Office for Learning and Teaching, 2012.

MARCELINO, J. M. *et al.* Educação superior: a internacionalização do currículo e a cidadania global em novas perspectivas. **FORGES**, UnB, 2019. Disponível em: https://publicacoes.riquel.org/wp-content/uploads/2021/06/Forges_19_591_601.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

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

PEREIRA, E.M.A. A Educação Geral na Europa, EUA e ÁSIA. In: PEREIRA, E.M.A. **Universidade e Educação Geral**: reflexões e práticas no Brasil, EUA, Europa, Ásia e América Latina. Campinas: Ed. Mercado de Letras, p. 85-95, 2016.

YIN, R. K. (1994). **Pesquisa Estudo de Caso** - desenho e métodos (2 ed.). Porto Alegre: Bookman.

PARTE IV
INTERNACIONALIZAÇÃO
VIRTUAL

Develar Nuevas Relaciones de Interculturalidad en la Formación Online de Investigadores Educativos: el caso de una Universidad en México

Liliana Lira López
Ruth C. Perales Ponce
Alejandro Uribe López

Consideraciones iniciales

En los doctorados en educación, orientados hacia la formación de investigadores, ante la incertidumbre y complejidad que se vivió por la pandemia del COVID-19, emergieron nuevas acciones para formar en las habilidades investigativas inherentes a su objetivo educativo. Estos nuevos escenarios propiciaron la necesidad de documentar qué es lo que está ocurriendo en términos de: 1- acciones formativas para la investigación respecto a sus formas de gestión y aplicación de conocimientos y, 2- formas de interculturalidad mediada por la tecnología online. A partir de dicha pandemia, el uso de la tecnología para impartir educación online impulsó no sólo una visión global, sino también el desarrollo de mediaciones, estrategias o prácticas online fomentando competencias interculturales, así como nuevas o distintas prácticas de formación para la investigación.

Ante este contexto que trastocó la educación a nivel mundial, se tornó inevitable investigar al respecto, lo cual se justifica no sólo por el desarrollo de tecnología online, sino también por el naciente interés por la construcción de una ciudadanía global. Esta perspectiva requiere de conocimientos, habilidades, actitudes mediadas por experiencias, como antesala para llegar a ser competente a nivel mundial. En este sentido, el desarrollar competencias interculturales en los estudiantes es una meta

alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU sobre educación de calidad, específicamente sobre la creación de una ciudadanía global. Esta perspectiva implicó en los doctorados en educación transformaciones en sus procesos de formación para la investigación en un entorno virtual cada vez más intercultural.

Este capítulo muestra un avance de investigación de un proyecto en proceso entre la Pontificia Universidad Católica del Río del Sur (Brasil) y la Universidad Marista de Guadalajara (México). Vale mencionar que el interés de estudio por parte de estas dos universidades no fue hacer un análisis comparativo, si no identificar las tendencias que a nivel global están puestas en acción por parte de los estudiantes durante sus procesos de formación para la investigación.

La pregunta de investigación que guía al estudio es: ¿Cómo significan, a partir de la experiencia en la modalidad online o en su forma híbrida, la interculturalidad y los procesos de formación para la investigación los estudiantes de los Doctorados en Educación que se imparten en las dos universidades? Con el objetivo de caracterizar la interculturalidad y los procesos de formación para la investigación, desde la experiencia de estudiantes que participan en dichos Doctorados en Educación. El recuperar la experiencia y su significado, nos brindará datos sobre la manera en cómo se vive el proceso de formación para la investigación y la interculturalidad y con ello fortalecer estos procesos de formación en los programas de doctorado con orientación en la investigación que utilizan tecnología online.

Lo que a continuación se presenta es un acercamiento realizado por la universidad de parte de México sobre el análisis de dos casos: uno es estudiante de Estados Unidos de América y otro es de Chile. Este doctorado en educación se imparte en la modalidad online. Su diseño curricular tiene una duración de tres años dividido en seis semestres. En México los posgrados tienen dos orientaciones de formación, una profesionalizante y otra de investigación, el programa estudiado tiene una orientación hacia esta segunda.

Dado que el interés de esta investigación es la recuperación del significado de los estudiantes a partir de la experiencia, es que el estudio tiene una perspectiva fenomenológica y la narrativa como metodología de investigación. Esta profundiza en la experiencia vivida por el estudiante y expresada como un relato, misma que es reconstruida mediante un proceso reflexivo que le da significado a lo sucedido o vivido. Los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de otros en forma de relatos, de acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001), las estructuras narrativas constituyen el marco por los cuales los seres humanos dotan de sentido a su mundo. La libertad que otorga el investigador es fundamental para que el entrevistado estructure su narración.

El instrumento utilizado fue la entrevista, la cual se aplicó a cada uno de los casos de manera virtual, previo a su aplicación se realizó el consentimiento informado. Una vez transcritas cada una de las entrevistas, se procedió a sistematizarlas de manera inductiva mediante la elaboración de índices temáticos, los cuales contienen los temas más recurrentes que fueron narrados.

Internacionalización, contextos emergentes e interculturalidad

Desde finales de los 90 's un modo transnacional de pensamiento ha emergido. En la era de la globalización se reconoce que los vínculos internacionales pueden ser más importantes que el capital humano de algún país en particular (Wescott, 2005). Esta forma de pensamiento constituye una parte de las dinámicas de la Educación Superior. En ese sentido se puede decir que el creciente énfasis en la generación de vínculos globales, redes y de movilidad distinguen a la academia contemporánea de sus formas del pasado.

La internacionalización de forma general se comprende en términos de categorías o tipos de actividades. Estos incluyen actividades académicas y extracurriculares tales como: el desarrollo e innovación curricular; intercambio de académicos, tanto de estudiantes como de profesores; estudios disciplinares; asistencia tecnológica; formación intercultural; educación de

estudiantes internacionales *e iniciativas conjuntas de investigación* (KNIGHT & DE WIT, 1995). Es necesario mencionar que la intensidad de las actividades implementadas varía enormemente, dependiendo de la situación y necesidades específicas de las instituciones involucradas (YANG, R, 2002) por lo que en este caso, el presente capítulo se centrará en la investigación educativa realizada en posgrado desde una visión comprensiva y de complejidad, la cual analiza cómo se integran la diversidad de acciones de forma interdisciplinaria y global, conformado una de las funciones centrales de la universidad (GACEL-ÁVILA, 2017).

En este sentido las universidades para realizar su función sustantiva, como es la investigación, hacen uso de una diversidad de estrategias que permiten que estos procesos ocurran al interior de la organización. Las tres que promueven son:

1. Las estrategias transfronterizas que son las relacionadas con la movilidad, principalmente de personas, programas o proveedores.

2. Las estrategias de internacionalización en casa que incluye principalmente la internacionalización de los programas educativos, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las actividades de investigación y de colaboración académica, las actividades extra y co-curriculares, así como la relación con grupos locales étnicos y de otras nacionalidades.

3. La internacionalización del currículo que implica situarla como un elemento central en el proceso educativo y promover un aprendizaje intercultural, interdisciplinario, comparativo y global, que transforme los modos de aprender de los estudiantes y contribuya a que consideren su responsabilidad con el mundo que les rodea.

En este caso de estudio se ha podido detectar que el doctorado de educación de la Universidad Marista de Guadalajara, de manera tácita, generó estrategias para la internacionalización en casa, ya que al impartirse en línea permite que estudiantes de otras partes del mundo puedan ingresar al programa. La interacción entre estudiantes de México con personas de otros países promueve

aprendizajes interculturales y globales, creando así un espacio de trabajo que favorece la internacionalización comprensiva.

Así podemos constatar como el modelo del doctorado está en transición, reforzado por la perspectiva epistemológica sociohistórica de los contextos emergentes, donde las universidades plantean en sus objetivos la construcción de currículos que respondan a estas nuevas demandas sociales y culturales (URIBE, MARCELINO, DA SILVA, & ABAD, 2022). En este sentido, los contextos emergentes ocuparían un espacio de transición entre un modelo de tipo ideal weberiano de educación tradicional y otro de educación superior neoliberal. (MOROSINI, 2014, p. 386). Es decir, en palabras de la misma autora, son “configuraciones en construcción en la Educación Superior observadas en las sociedades contemporáneas y que conviven en tensión con concepciones preexistentes, reflejando tendencias históricas” (p. 386).

En este sentido “lo emergente”, de acuerdo con la perspectiva sistémica, es una propiedad de un sistema complejo, observándose en lo que se vivió motivado por la pandemia al generar acciones momentáneamente caóticas, que no se pueden predecir ni comprender en su totalidad, pero que le permite al sistema dinamizarse mediante un proceso autopoiético, adaptarse y ordenarse para que el sistema [educativo] pueda seguir operando (LIRA & URIBE, 2022). Esto significa que el sistema educativo aprende, evoluciona y adquiere formas distintas. De esta manera, lo “emergente” aparece en las instituciones educativas como resultados de los límites posibles que tiene el sistema para ordenarse que, en este caso al entrar en contacto con las nuevas acciones, como la internacionalización o la interculturalidad, pasa por un proceso autopoiético de reacomodo y nueva manera de operar (MATURANA & VARELA, 1995).

En este sentido, la interculturalidad desde las interacciones online, como concepto y práctica también es un nuevo elemento de *los sistemas emergentes* que permite el diálogo entre culturas y la

creación de nuevos escenarios para el aprendizaje internacional. Según Walsh (2005, p. 8), se puede definir lo intercultural como:

Significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad y debe ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.

La interculturalidad busca una interacción entre personas, con conocimientos y prácticas culturalmente diferentes, por tal motivo la educación pretende impulsar procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas, pedagógicas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas.

Por otra parte, las instituciones de educación superior en todo el mundo han implementado distintas estrategias de internacionalización para ofrecer una educación que garantice a sus estudiantes el desarrollo de competencias interculturales y que les permitan laborar de forma exitosa en un mundo cada vez más globalizado. La competencia intercultural se definió como el “comportamiento y comunicación efectivos y apropiados en situaciones interculturales” (DEARDORFF, 2009). Más adelante, Bennett (2009), reportaba un consenso sobre las características constitutivas de la competencia intercultural como: “un conjunto de habilidades y características cognitivas, afectivas y conductuales que apoyan la interacción efectiva y apropiada en una variedad de contextos culturales” (p.97). Sin embargo, estas definiciones de competencia intercultural no toman en cuenta la internacionalización en casa que promueven los programas virtuales como el doctorado en educación que se está estudiando.

Las competencias interculturales, en el doctorado de educación son herramientas clave, por un lado, para la cooperación y colaboración internacional y por otro, a los estudiantes les

ayudan a desarrollar habilidades de escucha y comunicación, aprender sobre otras culturas y percibir lo que nos une como humanidad. Si bien, tradicionalmente las medidas adoptadas para internacionalizar el currículo han sido la movilidad estudiantil, las becas para estudiar en el exterior y la participación de docentes e investigadores en redes internacionales de generación de conocimiento, más recientemente, a partir de la pandemia del COVID-19, la movilidad virtual se ha expandido para brindar a más estudiantes experiencias de internacionalización en casa.

Esta investigación tiene entre sus intenciones mostrar cómo desde los procesos de formación para la investigación develados por los estudiantes se promueve tanto la internacionalización en casa como la internacionalización del currículo y con el, desarrollar competencias interculturales en el posgrado. Documentar estas experiencias de internacionalización exitosas para los estudiantes respecto a su formación para la investigación, es un medio para comprender el desarrollo de competencias interculturales en los posgrados en educación online. Finalmente, esta investigación contribuirá a enriquecer el concepto de interculturalidad a partir de enfoques pedagógicos experienciales, de comunicación y antropológicos, así como dar cuenta de los procesos de gestión, producción y aplicación de conocimientos derivados de la formación de investigadores en los programas de doctorado online.

La formación de investigadores

La formación de investigadores y la generación de conocimiento esperada de dicho proceso, son una parte de la función sustantiva en las instituciones de educación superior, quienes como parte de su responsabilidad social están comprometidas con “Crear conocimientos científicos, económicos, sociales y culturales que permitan abordar los problemas sociales urgentes” (CEVALLOS, 2012, p.108). Y son los programas de doctorado en donde esta obligación prioritariamente se concreta.

De acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la UNESCO (2013) los programas de doctorado corresponden al nivel CINE 8, cuyo principal objetivo es conducir a la obtención de un título de investigación avanzada mediante el desarrollo de investigaciones originales. De acuerdo con esta clasificación existen dos orientaciones: una en el campo académico y a la otra en el profesional. Los programas clasificados en el nivel CINE 8 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: PhD, DPhil, D.Lit, D.Sc, LL.D, Doctorado corresponde a la denominación utilizada en México.

Acorde con dicha clasificación en México se establece en la Ley General de Educación Superior (2021) que los programas de doctorado tienen como objetivo “proporcionar una formación sólida para desarrollar la actividad profesional de investigación en ciencias, humanidades o artes que produzca nuevo conocimiento científico, tecnológico y humanístico, aplicación innovadora o desarrollo tecnológico original” (Art. 11, Fracción V). Asimismo, existe en el país en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) establecido por el CONACYT en 1991, que reconoce la calidad en la formación de recursos humanos de alto nivel en el posgrado de las instituciones y centros de investigación a partir de un proceso de evaluación. En concordancia con los criterios internacionales establece una diferenciación entre los programas de posgrado por el tipo de formación que se pretende lograr. En primer lugar, el posgrado con orientación a la investigación es una formación que le permite a un estudiante iniciar su carrera en la investigación científica, humanística o tecnológica y a partir de ello generar conocimiento nuevo; en segundo lugar, se encuentran los posgrados de orientación profesional cuya finalidad es proporcionar al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con una alta capacidad para el ejercicio profesional (CONACYT, 2011).

En ambas orientaciones, la investigación se encuentra presente. No obstante, en el primero se concibe a la generación de conocimiento como el fin de la formación, mientras que para los

programas “profesionalizantes”, la generación de conocimiento representa una herramienta en la formación para fortalecer una práctica profesional específica. En 2018, el padrón del PNPC registró la calidad de 643 programas de doctorado de los cuales “631 se orientan a la investigación y siete doctorados con orientación profesional” (PATIÑO, 2019, p.32).

Independientemente de la orientación del programa de doctorado, es la producción de conocimiento el eje de estos. Es precisamente la formación de investigadores que representa una tarea de especial envergadura para las instituciones educativas, ya que se reconoce que esta formación implica un “proceso de amplio espectro, mediante el cual se preparan los agentes que tendrán como desempeño profesional la generación de conocimiento en un campo determinado; se trata de un proceso con una doble dimensión: personal e institucional” (MORENO, 2003:65). Como puede observar la autora reconoce como prioridad la generación de conocimiento en la formación de investigadores, pero también da cuenta del componente personal de los sujetos en proceso de formación, debido a que es en estos procesos en donde los sujetos interaccionan y comparten sus ideas, creencias, saberes, formas de entender y desarrollar la investigación y por otra parte la institución define las prácticas, mediaciones y cómo se desarrolla el conocimiento científico, es decir responde a una tradición investigativa que los define y caracteriza.

Por otra parte, Fontaines y Urdaneta (2009) conciben que la formación de investigadores responde a una cultura de formación en la cual distingue las siguientes dimensiones: psico-afectiva, epistemológica, educacional, teleológica, socio-histórico-cultural. Cada una de estas dimensiones posiciona y orienta a los estudiantes en procesos de formación para la integración en una cultura de investigación particular cuya interrelación y acción se vive en los procesos de formación y que nos devela la complejidad en este nivel de formación. Sin desconocer la importancia de cada una de estas dimensiones es de interés de este estudio analizar el componente personal ya que en ello será posible evidenciar la

formación de la competencia intercultural que se ha referido previamente. Con relación a la dimensión psico-afectiva refieren que esta “permite comprender el contacto del sujeto consigo mismo, [...] construir saberes, lleva implícito un intercambio entre los campos fenomenológicos de los sujetos en aras de encontrar pivotes para producir aprendizajes significativos y relevantes y al mismo tiempo, provocar espacios de autoencuentro” (FONTAINES & URDANETA, 2009, p.65). Son múltiples los procesos reflexivos que conlleva el desarrollo de una investigación en los estudios de doctorado, condición que coloca a los estudiantes entre otros aspectos a su relación con el conocimiento y que plasman en los textos requeridos durante su formación y que como una práctica especializada se da cuenta de que “escribir nos enseña qué es lo que sabemos y en qué modo conocemos lo que sabemos.” (VAN MANEN, 2003, p.141).

Por otra parte, la formación de investigadores también comprende el desarrollo de competencias socioemocionales, entre las cuales se identifica la “apertura a la experiencia de los investigadores” y que se caracteriza por “ser respetuoso de las ideas de otros colegas y capacidad de trabajar con co-investigadores con diferentes capacidades y personalidades” (FONTAINES, ET AL., 2018, p.119). Y en los programas de formación online esta apertura se amplía cuando la relación se establece entre estudiantes de diferentes regiones geográficas, idiomas y con ello sus culturas.

La generación del conocimiento derivada de un proceso de formación de investigadores y en particular de los doctorados en educación, como se ha referido es parte un logro personal, pero de igual manera institucional y con ello social. Estos conocimientos tendrán que circular, distribuirse y diseminarse con el fin de acrecentar y en su momento resolver aquellas problemáticas que le dieron origen. Para que los problemas de investigación respondan precisamente a los criterios de pertinencia es importante que el investigador y los investigadores en formación que cursan el doctorado atiendan a las demandas de contexto social y también

los procesos de interacción comunicativa con otros estudiantes para tener acceso al conocimiento de otras ideas, otras culturas, otras formas de entender y comprender el mundo. Esto es inherente en la formación en el campo profesional y científico de educación.

El doctorado en educación de la Universidad Marista, en modalidad no escolarizada bajo el formato online tiene como objetivo general la formación de “investigadores educativos de alto nivel, que generen conocimiento pertinente y relevante en su línea de conocimiento a través de la gestión de investigaciones y del trabajo en comunidades académicas para favorecer la difusión y divulgación desde una perspectiva innovadora, encaminada al desarrollo social, con una visión humanista y ética” (Sitio oficial de la Universidad Marista de Guadalajara, 2023)

Este programa contempla en parte de su diseño, prácticas de formación en espacios de interacción sincrónica en donde los estudiantes dialogan con los docentes y asesores de forma directa; espacios de encuentro donde develan sus intereses, formas de conocer, formas de aprender y con ello diversas culturas se interrelacionan para desarrollar el proceso de generación de conocimiento. De igual forma los estudios de doctorado online permiten que los estudiantes de diferentes lugares, regiones y nacionalidades se relacionen e incrementen el diálogo y escuchar las diferentes perspectivas, formas de entender y desarrollar investigación. No sólo en la forma de plantearla en su estructura, sino también el sentido y uso de esta. Los estudiantes ponen en juego su capacidad de entendimiento, empatía y escucha para la generación del conocimiento, características que fueron develadas en las entrevistas que a continuación se describen.

Resultados

La recuperación de la experiencia de estudiantes del doctorado en educación en torno a las formas de relación intercultural durante sus procesos de formación para la

investigación, se presenta a continuación dos casos, uno se refiere a un estudiante de Estados Unidos de América, de origen mexicano y con más de 30 años de radicar en este país, el otro es un estudiante de Chile. Ambos optaron por estudiar en México su doctorado en educación por la orientación en investigación y ser online, lo que les permite ser compatible en tiempo con su actual desempeño profesional.

Lo identificado hasta este momento son relaciones comunicativas en dos aspectos: uno pedagógico que favorece a su formación y otra relativa a formas de interculturalidad en un entorno online. Respecto a lo pedagógico con impacto en el *proceso formativo*, los estudiantes reconocen:

1. El desarrollo de conocimientos y habilidades de investigación educativa
2. La índole de acciones pedagógicas online que favorecen a su formación

En cuanto a las relaciones comunicativas relativas a la interculturalidad, reconocen:

1. Relaciones que producen sentimientos de cercanía e inclusión
2. Relaciones con interrupción en la comunicación

Sobre su proceso formativo

Los dos casos estudiados reconocen un desarrollo de conocimientos y habilidades, mencionan que, a partir de sus estudios en el doctorado han podido distinguir tipos y enfoques propios de la investigación educativa, siendo esta más significativa cuando su formación inicial es en otra disciplina; aun cuando se dedican a la educación superior. A continuación, se muestra el caso de una estudiante de Chile, cuya formación es de enfermero y se desempeña como formador de estos profesionales. Éste reconoce que el paradigma predominante en las ciencias de la salud se enfoca más al método científico, el cual es distinto a lo que se

implementa en la investigación educativa, ya que tiene enfoques y métodos específicos:

[...] siento que he aprendido mucho, he aprendido mucho de toda el área de educación, porque uno no se enfoca solamente en el método científico /habla del caso de enfermería/, [...] he conocido mucho de la educación, cómo uno tiene que enlazar en las investigaciones, tienen métodos específicos, especiales para poder realizar investigación en educación, hay que conocer sus distintos enfoques de cómo ir formulando la investigación (caso Chile).

Otro aspecto sobre el conocimiento y habilidades que refieren desarrollar es la argumentación en el uso de dichos métodos y enfoques. El caso siguiente es un estudiante estadounidense, él para explicarlo utiliza una comparación con un mecánico, que, a diferencia de la investigación educativa, sería no sólo a aprender a usar una herramienta, sino saber decir el porqué de lo que se hace:

[...] es como el mecánico, ¿no? Para qué le voy a dar matemáticas a un mecánico si nada más es dale una llave para abrir el motor. No tienes que darle matemáticas para que sepa a qué grados, cuántos grados, física cuántica, lo que te guste. [...] y ustedes me están deteniendo: “es que tienes que saber por qué lo estás haciendo” /explica su proyecto/ pero depende de la investigación si va a tener este enfoque, y va a ser cualitativa, cualitativa, mixta y dependiendo de la epistemología será la metodología que va a agarrar (caso EUA).

Un aspecto más de reconocimiento en el desarrollo de habilidades para la investigación es el establecimiento de coherencia entre posturas, teorías y métodos, expresando una conciencia de que se debe considerarse en la realización de una investigación educativa, lo cual cualifican como poseer un conocimiento más profundo:

[...] he aprendido, desarrollado nuevas habilidades, que no solamente se enfoca como en una sola teoría, sino que tiene que haber un sustento teórico, un sustento epistemológico, que se tiene que articular con el metodológico, y es mucho más grande o profundo de lo que yo conocía, que era solamente enfocarse a lo que decía la teorista, y elegir si era el estudio cualitativo o

cuantitativo, pero no, aquí tengo que ver el problema y darle un sustento, no sabía lo que era un sustento epistemológico (caso Chile).

El otro caso refiere algo muy similar, él compara las formas de hacer investigación entre México y EUA, país donde él radica por más de 30 años. Para él la investigación que se hace en EUA se caracteriza por ser más práctica en la que no se requiere tanta argumentación, distinto a lo que está aprendiendo en este doctorado en México:

La lectura de toda la literatura me ha dado mucho, es aporte y soporte. O sea, el soporte en el sentido de que yo ahora entiendo por qué estoy haciendo lo que estoy haciendo [...] ustedes me han dado todas las razones del por qué estoy haciendo lo que estoy haciendo, que yo no las tenía. En Estados Unidos es “ve y realiza una investigación con 150 individuos que estén teniendo este problema” /explica su problema de investigación/ es más práctico, entonces eso yo lo sé hacer, yo lo hago facilísimo, pero el por qué, el sustento es lo que ustedes me han dado, que yo he adquirido en este doctorado (caso EUA).

No obstante, esta fundamentación del porqué de lo que hace en la investigación educativa, los dos casos hasta el momento estudiados coinciden que esta habilidad desarrollada sobre sustentación les ha brindado seguridad en sus países de procedencia e instituciones donde laboran. Esta forma de hacer fundamentaciones son puestas en marcha en la interacción con otros colegas de sus respectivos contextos:

[...] Para mí lo que me ha dado este doctorado es la seguridad y el conocimiento. Ahora si ya tengo armas para enfrentarme con un colega americano y en inglés y decirles [...] cuando yo voy a dar una plática aquí /EUA/ me dicen “aah, no sabíamos que eras mexicano, esperábamos a un güero de dos metros, robusto, de ojos azules /por su apellido/ y llega un mexicano y empezamos a hacer algún tipo de mesa, porque estamos en mesas de investigación... entonces es lo que ustedes me han dado y que agradezco muchísimo, es ahora la base (caso EUA).

En ambos casos, se reconocen que en sus ámbitos o áreas de trabajo han sido incluidos por dichas habilidades de argumentación, las cuales han logrado demostrar. El siguiente caso narra cómo en los equipos de trabajo sólo algunos colegas son aceptados para colaborar en proyectos de investigaciones y que esto le ha favorecido a partir de estudiar el doctorado y porque además ha demostrado su habilidad de sustentación:

[...] en el área de investigación /se refiere a su universidad/ que son todas las doctoras que hay en mi escuela, solo a algunas de las colegas, que no son doctoras, las aceptan en su equipo y a mí me han aceptado y ya veo como la diferencia de antes y el después, que me incluyen mucho más [sonríe], quizá porque estoy estudiando, porque les he demostrado, no sé [ríe], a lo mejor un poco más de seguridad en el área de investigación, pero ya me siento más parte de ese equipo, me han incorporado en esa área, entonces eso también me ha hecho sentir bien. [...] siento que he desarrollado la habilidad de sustentar [...] (caso Chile).

Como se observa, los dos estudiantes coinciden en que la formación recibida en el doctorado les ha proporcionado conocimientos y habilidades necesarias para construir proyectos de investigación educativa mediante la identificación de métodos, enfoques, así como dar coherencia respecto a la pertinencia por conocimiento profundo y específico, permitiéndoles desarrollar la argumentación y con ello integrarse en equipos de trabajo en sus instituciones.

Relaciones comunicativas

Por otra parte, las interacciones pedagógicas online que los casos estudiados afirman les ha favorecido en su formación, son precisamente aquellas donde existe una interacción comunicativa que les provoca sentimientos de cercanía, ya sea durante el uso de herramientas asincrónicas disponibles dentro de la plataforma, o a través de encuentros sincrónicos durante las clases, las asesorías con su tutor de tesis y en los Coloquios, lo que podría valorarse

como un acompañamiento efectivo cuando existe la disposición dialógica con otros.

Particularmente en el diseño instruccional previsto en la plataforma online para provocar una interacción comunicativa, de acuerdo con la valoración de los estudiantes, son los *foros*, los cuales, a decir de ellos desarrollan habilidades de comunicación escrita y de producir en ellos la sensación de cercanía y conocimiento entre los compañeros de grupo:

Otro por ejemplo que ha ayudado harto [bastante] y que también me da cercanía con mis compañeros son los foros, porque los foros uno no puede colocar cualquier cosa por responder, sino que tiene que tener un fundamento, eso ayuda como a reforzar un poco también los conocimientos, y ahí uno se vincula con los compañeros, y los compañeros responden en el foro, uno vuelve a responder, entonces también eso genera además de las habilidades como teóricas, también un poco de habilidades quizá ya más comunicacionales o habilidades blandas, no solamente sobre teoría, porque ahí es donde uno se relaciona con los compañeros y crea también un vínculo, uno sabe lo que está haciendo el otro compañero y viceversa (caso Chile).

Otro aspecto en la relación pedagógica que provoca la sensación de cercanía y confianza en los estudiantes en la modalidad online, son los encuentros sincrónicos con el asesor de la tesis y los docentes, comunicación que es reforzada con el uso de otros dispositivos móviles:

[...] la asesoría tutorial permite que uno tenga como la cercanía con el profesor para las consultas, para las dudas y no sea algo lejano, saber cómo resolver o cómo hago esta parte, sino que eso permite que uno también pueda ir aclarando las dudas que vaya teniendo, porque a veces las lecturas, si bien algunas son claras, igual va generando dudas [...] también la disposición de los profesores, eso ha sido súper positivo, porque en general los profesores ellos ofrecen su ayuda, dejan su correo, su número de teléfono, WhatsApp también, entonces eso también siente uno mayor cercanía con ellos, hay la confianza, para poder consultar alguna duda (caso Chile).

Igualmente, los estudiantes reconocen los Coloquios como espacios sincrónicos de presentación de avances y de diálogo. Estos

además de avanzar e integrar lo nuevo, les permiten establecer una relación con otros expertos en el tema que, bajo una mirada crítica a su trabajo, les ayudan a ver aquello que ellos no se habían percatado:

[...] en los coloquios tiene uno que sí o sí para ponerse al día de todo el aprendizaje [ríen], es una instancia muy positiva para integrar todo el aprendizaje, lo nuevo del semestre, lo que ya había antes que modificar, avanzar en la tesis, porque yo creo que, sin eso, no andaríamos, y eso nos permite ir al día [...] la instancia del coloquio, que permite que otros evaluadores externos opinen, tener una mirada distinta, porque a veces está uno tan metido en la tesis, que no ve como otra arista que pueda surgir, y la mirada externa es muy constructiva, y eso ayuda mucho, para uno darse cuenta de otras situaciones que uno solo no se daría cuenta, y poder, modificar y aprender, es muy positivo. (caso Chile).

Un aspecto por destacar importante en la formación online son los espacios de interacción comunicativa efectiva durante el proceso. En este sentido, las clases sincrónicas son valoradas como espacios para resolver dudas, siendo una condición necesaria la empatía y disposición de ayudar al otro, esto sería fundamental en una comunicación efectiva:

[...] he visto súper positivo las clases sincrónicas que se han hecho, eso también ayuda harto [bastante] para aclarar dudas y ayuda también a la relación entre los compañeros [...] porque uno aclara las dudas al principio, pero en el camino uno va teniendo más dudas también. [...] el respeto que hay entre los compañeros, los profesores, siempre hay un trato cordial, hay empatía con el otro ... siempre he visto una actitud de respeto y de comprensión, [...]yo creo esos son los principales valores que uno puede notar entre compañeros, y también la disposición, sobre todo los profesores, eso también se nota, la buena disposición que hay del otro para que haya una comunicación efectiva y resolver la consulta (caso Chile).

La interacción comunicativa efectiva online en los espacios asincrónicos es fundamental la comunicación escrita entre los participantes. Esta es una habilidad que se desarrolla en la modalidad online, ya que una forma de comunicación que

predomina. Esta habilidad, los estudiantes la desarrollan para comprender ciertas palabras o expresiones y evitar una interpretación de sentido fuera de contexto:

[...] comprendo bien también las indicaciones, hay algunos conceptos más que nada de palabras que son distintas, y que de repente tengo que averiguar, qué significa esto, [ríe], y hay varias cosas como conceptuales que al principio decía “qué será esto” y averiguaba, buscaba en internet, pero cosas sencillas que son totalmente posibles compatibilizar; como tenemos el mismo idioma, más que nada son como modismos, son palabras específicas, cosas quizás como costumbres, cosas que de repente digo: “lo que yo estoy diciendo será normal para ellos o será como una falta de respeto, no sé ...” [ríen], entonces, por ejemplo, en los foros, yo me fijaba cómo escriben los compañeros tienen una forma de iniciar, ya yo ponía lo mismo [ríe], porque hay palabras que acá no se usan [...] (caso Chile).

En las investigaciones culturales para comprender cómo significan lo que hacen, el porqué de lo que hacen y la índole de relaciones que se establecen, es fundamental adéntranos en las formas comunicativas. Puesto que una auténtica ciencia de la cultura, está constituida esencialmente por lenguaje (ZEMELMAN, 2015). El lenguaje es pensamiento y acción, de tal manera que para comprender las relaciones de interculturalidad es necesario identificar las formas y contenido de lo que se comunican, así como las formas disruptivas de comunicación:

[...] el idioma en inglés es más más franco. Entonces cuando yo lo traduzco al español lo que yo le quiero decir: I dont know what you talking about that, so it's not problem for me, thank you. [...] Entonces esa parte es como la que quiero evitar, como que quiero contestar, porque a veces cuando me responden o hacen comentarios mis participaciones en los foros, a veces pienso en inglés y respondo en inglés, entonces ok, ya me voy a calmar... me evito problemas más sensibles [...] y cuando pienso que le voy a contestar en inglés digo no, no, no, porque así no es, no, no. Somos los mexicanos. Aquí hay que ser un poquito más tranquilos (caso EUA).

El uso lenguaje por ser manifestación de la cultura, expresa una manera de actuar y pensar estructurada (GEERTZ, 2003).

Estructuras de significados [culturales], que por ser colectivos unifican, incluyen o excluyen. En los casos estudiados, uno del norte (EUA) y otro del sur de América (Chile), se cristaliza en formas de interacción que produce en los estudiantes sentimientos de aceptación, rechazo o discriminación:

[...] Yo siento que el pertenecer a diferentes culturas o países, eso no ha sido como un ... /reflexiona/ no ha sido un problema, no ha permitido que seamos como más distantes, yo no me siento para nada discriminada por no ser mexicana, no, para nada, me siento como muy a gusto con mis compañeros [...] entonces en el fondo eso ha generado más unión que una barrera por ser de distintos países, entonces yo creo que eso no ha tenido problema con la parte cultural, incluso de repente me siento yo como más cercana a mis compañeros mexicanos, y siento más distante a mis compañeros que están en Estados Unidos [ríe] (caso Chile).

La disrupción en los casos estudiados se percibe no sólo por poseer un idioma diferente, sino que también se manifiesta en formas de decir y de relacionarse, puesto que los significados compartidos unifican o en caso contrario excluyen. En los dos casos estudiados, las disrupciones en sus relaciones humanas, no solamente trasciende los límites geográficos, de idioma o costumbres, si no a otras fronteras relativas a género. El testimonio del caso que a continuación se muestra, pertenece al género masculino, él es el único hombre en un grupo de 16 estudiantes mujeres y él admite que la comunicación entre géneros es para él complicada y se siente excluido:

[...] las mujeres a veces tienen un sentido un poquito *interesante* de comunicación /connotación de diferente, difícil/ y yo no, mejor yo no participo, yo nada más digo que no sé. Esa parte de interculturalidad entre sexos es un poquito complicada ¿no? Porque las mujeres se tiran bien duro a matar [...] esa parte de interculturalidad por mí es un poquito difícil, porque siempre tengo en mente que no quiero ofender a las damas. [...] El contacto entre damas y caballeros es un poquito difícil, entonces esa problemática- yo no siento que tenga compañeros /se refiere hombres/ para que realmente hagamos un complot como dicen los americanos [...] Ya no tengo con quien quejarme, yo no tengo compañeros. ¿No? [...] por eso, no

quiero decir problema, por esa cosa de género, pues he tratado de mantener yo a mi distancia [...] por ejemplo, la forma en la que escriben entre ellas cuando veo que se escriben entre ellas, así como un poquito áspero. Entonces yo cordialmente un saludo y que descansen y ya ... (caso EUA).

La interacción entre géneros que refiere, él la admite como una relación de dificultad, ya que la percibe con formas de comunicación complicada y con alianza entre las del mismo género. Esto es relaciones de grupo que desde la misma identidad cuentan con apoyo y poder entre ellas. Relaciones que en su caso no tiene, esto lo manifiesta con una limitada comunicación y con un sentimiento de soledad.

Consideraciones finales

En general este acercamiento con dos casos nos devela formas de interculturalidad que intervienen en la formación de investigadores. La narrativa de estos dos estudiantes da cuenta del desarrollo de conocimientos y habilidades de investigación educativa, identificando tipos, enfoques, paradigmas, teorías y la coherencia para realizar estudios sólidos. Refieren que por este conocimiento les ha proporcionado capacidades de relación profesional en sus contextos de procedencia basados en un saber sustentar ante otros.

En la formación online de los casos estudiados, destacan el potencial de las relaciones comunicativas, tanto en lo sincrónico como en lo asincrónico por su carácter dialógico para aclarar dudas y brindar sentimientos de cercanía. Las relaciones sincrónicas en las clases virtuales, las asesorías con el tutor de tesis y los encuentros en los coloquios son valorados como espacios significativos para su formación. En las relaciones asincrónicas, dado que se privilegia la comunicación escrita, el uso del lenguaje es fundamental para incluir o excluir. Las expresiones no solo de palabras, sino también lo directo o fuerte de un mensaje, pueden ser interpretadas como la existencia o ausencia de empatía y respeto entre los participantes.

Aspectos que se destacan como valores en la relación pedagógica. Un aspecto que se identificó como relación comunicativa disruptiva que produce exclusión en un ambiente virtual e intercultural, fue el género. Si bien se develó formas de expresión propias de cada país, en uno de los casos fue más significativo las relaciones entre géneros, desde su perspectiva advierte que existen alianzas entre las del género opuesto y dado que él no cuenta con compañeros de su mismo género, condición que le ha implicado limitarse en su comunicación y en su aislamiento. En este sentido, es necesario seguir profundizando en los sentimientos de soledad y de cercanía que se producen durante la formación online, ya que son fundamentales en nuevas formas de relación comunicativa y la comprensión del desarrollo de las competencias socioemocionales presentes en estos procesos de formación.

Conforme a los planteamientos iniciales propuestos en este trabajo respecto a las estrategias de internacionalización en casa que se promueven que se promueven en el programa de doctorado online, ha permitido a estos estudiantes generar nuevas formas de aprendizaje, reorientar lo que comprendía por los procesos de investigación y construcción de conocimiento. Así, puede afirmarse, que este proceso ha generado en ellos una apertura a nuevas formas de entender la investigación educativa más allá de las visiones culturales que existían originalmente en sus países de origen. Con respecto a la internacionalización del currículo, si bien el programa del doctorado no ha integrado de manera intencional los elementos culturales de estos países (Chile y EUA) a su programa, si ha generado espacios de diálogo entre las diversas nacionalidades propiciando aprendizajes colaborativos, sin embargo, queda aún como tareas pendientes fomentar el diálogo entre géneros.

Referencias

BENNETT, J. M. Transformative training: Designing programs for culture learning. *In*: M. A. Moodian (Ed.), **Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring the Cross-Cultural Dynamics Within Organizations**. SAGE: nited States of America, pp. 95–110, 2009.

BOLIVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **Las narrativas biográficas en la investigación biográfico-narrativa en educación**. España: La Muralla, 2001

DEARDORFF, D. K. Chapter 28 Implementing Intercultural Competence Assessment. *In*: Deardorff (Ed.) **The Sage handbook of intercultural competence**. SAGE: United States of America, pp. 477–491, 2009.

FONTAINES RUIZ, T.; URDANETA, G. Culturas de formación y formación de investigadores educativos. **Ra Ximhai**, El fuerte, v. 5, n. 3, p. 357-371, 2009

FONTAINES-RUIZ, T. *et al.* Competencias formativas de los investigadores noveles según los investigadores consolidados. **Educación**, Lima , v. 27, n. 53, p. 107-127, sept. 2018. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201802.007>. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032018000200007&lng=es&nrm=iso. Accedido en: 06 mayo 2023.

GACEL-ÁVILA, J. **Estrategias de internacionalización de la educación superior: implementación, evaluación y rankings**. UNESCO: Venezuela, 2017.

GIDDENS, A. **Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas**. Amorrortu: Argentina, 1997.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Strategies for internationalization of higher education: historical and conceptual perspectives. *In*: DE WIT, H. **Strategies for Internationalization: a comparative study**

of Australia, Canada, Europe and the United States of America. Amsterdam: The EAIE, pp. 5-32, 1995.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. **Diario oficial de la Federación** (D. O. F.). Cámara de diputados del honorable congreso de la unión: México, 20 de abril de 2021.

LIRA LOPEZ, L.; URIBE LOPEZ, A. Pedagogías emergentes desarrolladas en educación superior a partir del confinamiento por la covid-19. **Apertura**, Guadalajara, v. 14, n. 1, p. 114-131, 2022. <https://doi.org/10.32870/ap.v14n1.2149>. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166561802022000100114&lng=es&nrm=iso. Accedido en: 06 mayo 2023.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas y seres vivos.** Editorial Universitaria: Chile, 1995.

MORENO BAYARDO, M. Desde cuándo y desde dónde pensar la formación para la investigación. **Educación y Ciencia, Nueva Época**, v. 7, n. 14, p 63-81, 2003.

MOROSINI, M.C. Calidad de la educación superior y contextos emergentes. **Evaluación: Revista Evaluación de la Educación Superior**, v. 19, n. 2, p. 385-405, 2014. Disponible en: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1941>. Accedido en: 6 de mayo. 2023.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. **Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011.** Intituto de estadística de la UNESCO: Montreal, 2013.

PATIÑO-SALCEDA, J. Análisis comparativo entre el doctorado profesional y de investigación en México. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, [S. l.], v. 10, n. 28, p. 25-41, 2019. DOI: 10.22201/iissue.20072872e.2019.28.427. Disponible en: <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/427>. Accedido en: 6 may. 2023.

URIBE, A.; MARCELINO, J. M.; ABAD, L.G.; SILVA, L.F. estrategias de gestión de la educación superior en tiempos de pandemia. **Revista Panorámica Online**, [S. l.], v. 37, 2023. Disponible en: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1549>. Accedido en: 2 de mayo. 2023.

VAN MANEN, M. **Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad**. Barcelona, Idea Books, 2003

WALSH, C. **La interculturalidad en educación**. UNICEF: Peru, 2005.

WESCOTT, C. G. **Promoting knowledge exchange through diasporas**. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.792384>. Accedido en: 2 de mayo. 2023.

YANG, R. University internationalization: Its meanings, rationales and implications. **Intercultural education**, v. 13, n. 1, pp. 81-95, 2010. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14675980120112968>. Accedido en: 2 de mayo. 2023.

ZEMELMAN, H. **Pensar y poder. Razonar y gramática del pensar histórico**. Ed. Siglo XX – Universidad de ciencias y artes de Chiapas: México, 2015.

Aprendizagem colaborativa mediada pelo uso da tecnologia e (na) Internacionalização em casa

Renata de Rezende Lovera Tomasi

Considerações iniciais

Vivemos um tempo de mudanças constantes, em que a geografia espacial não insere barreiras no contato entre as pessoas de diferentes culturas (CLEMENTE; MOROSINI, 2021) e que a tecnologia da informação e da comunicação, gera importantes oportunidades para atitudes de colaboração, cooperação e aprendizagem compartilhada (SANTOS; SCHWANKE; MACHADO, 2017). A globalização possui impacto significativo no interesse pela Internacionalização da Educação Superior (MOROSINI, 2019), que necessita pensar na formação de profissionais e cidadãos para atuarem num contexto intercultural, tanto nacionalmente, como internacionalmente (CLEMENTE; MOROSINI, 2021).

Para Morosini (2019, p. 13), “a internacionalização é um meio para concepções mais amplas e densas, ligadas ao bem viver, ao desenvolvimento sustentável e a consecução de uma cidadania global”. Nesse cenário, a Educação para a Cidadania Global, visa a formação, ao longo da vida, de cidadãos e de profissionais que atuem eticamente na sociedade (SANTOS; SCHWANKE; MACHADO, 2017, p. 133) e que tenham a competência intercultural, para saber interagir com outras pessoas que possuem características de uma cultura diferente da sua (BRUHN, 2017).

Ao considerarmos também a situação imposta pela pandemia, que acelerou a transformação de diversas práticas de ensino e que trouxe diversos desafios, é fundamental destacar o olhar lançado para o desenvolvimento da Internacionalização da Educação

Superior, que é a chamada virtualização da “*Internationalization at Home*” (IaH). A IaH consolida “um modelo de internacionalização sustentável” (WOICOLESCO *et al*, 2022, p. 234), uma vez que “a internacionalização pela mobilidade é escassa e de difícil execução e atende apenas a uma pequena porcentagem dos estudantes no Brasil e no mundo” (BARANZELI, 2019, p. 190), além de ocorrer por um tempo determinado, enquanto a IaH, pode acontecer durante toda a formação acadêmica.

Ou seja, a Internacionalização Virtual acaba por ampliar, de diversas formas, as possibilidades de internacionalização no ensino superior, uma vez que acaba indo além da mobilidade virtual. Para Bruhn (2017), a internacionalização não significa “somente matricular alunos de qualquer parte do mundo; inclui o aspecto de introduzir um componente global no currículo em casa, tanto no campus quanto na educação a distância online” (p. 4).

Quando inserimos o componente da tecnologia na discussão sobre internacionalização, cabe destacar que a sociedade em rede em que estamos inseridos, possibilita um círculo de relações cada vez maior de relações e trocas. Dentro dessa perspectiva, temos um contexto muito mais propício e bastante adequado para a Educação para a Cidadania Global (ECG), através da conexão entre salas de aulas e comunidades, alcançando grupos demográficos dispersos e populações isoladas (SANTOS; SCHWANKE; MACHADO, 2017, p. 137). Segundo a UNESCO (2016, p. 15) a ECG tem como objetivo ser um “fator de transformação ao desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os alunos precisam para contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico”. Com isso, efetivamente, temos a possibilidade de formação de um cidadão global, que estabelece relações “entre o local e o global, e vice-versa”.

Em relação ao cenário do ensino superior, vivenciado em muitos países atualmente, Bruhn (2017) destaca a digitalização, a internacionalização e a expansão da oferta flexível à distância, como tendências. As autoras Woicolesco, Cassol-Silva e Morosini (2022) ainda afirmam que “é possível considerar que os modelos de

Internacionalização do Ensino Superior baseados em redes de cooperação regional e que utilizam as tecnologias digitais de informação e comunicação serão os mais impulsionados nas próximas décadas, dado o período pandêmico” (p. 234). Ou seja, estamos falando de uma discussão que envolve tanto os acontecimentos dos últimos anos, como também uma visão futura, considerando a necessidade de desenvolvermos cidadãos capazes de estabelecer diálogos interculturais e que saibam utilizar as tecnologias, para comunicação.

Considerando o tripe, *Internacionalização em casa (IaH)*, *tecnologias digitais* e *Educação para a Cidadania Global*, o presente texto busca discutir como ocorre o processo de aprendizagem colaborativa “com o outro” e/ou “a partir da relação com o outro” que está na base das estratégias dos programas de Internacionalização em Casa, para assim, apresentar ações que podem ser consideradas na projeção dos ambientes sociais (GUNAWARDENA, 2014), potencializando as interrelações e as trocas interculturais nesse contexto. A partir do entendimento da relevância da internacionalização no cenário da Educação Superior, com foco na formação de um cidadão global, a discussão a seguir elenca os principais desafios e potencialidades deste campo interdisciplinar, trazendo o entendimento da psicologia grupal, mais especificamente o processo de aprendizagem em grupo, mediada pela tecnologia.

Desenvolvimento

É inquestionável a relevância e o impacto das discussões sobre a internacionalização quando falamos nos aspectos interculturais. Segundo Kampff (2019, p. 242), temos nesse cenário, “simultaneamente, desafios e oportunidades para o desenvolvimento de competências interculturais globais” em que as “tecnologias digitais amplificam as intencionalidades e as vivências” (p. 253), no escopo da IaH. Estamos falando de espaços virtuais que tem sua origem em novas possibilidades de

compreensão da comunidade acadêmica e seus limites de atuação. Como exemplo, temos os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), espaços virtuais compartilhados que possibilitam encontros e interações, e com isso, aquisição de conhecimentos. Assim, considerando as potencialidades das redes sociais e das tecnologias de informação e comunicação para atitudes de colaboração, cooperação e aprendizagem compartilhada (SANTOS; SCHWANKE; MACHADO, 2017), a seguir serão contextualizados os processos de aprendizagem em grupo, no cenário da *Internacionalização at Home*.

Lev Vygotsky atribuiu extrema importância a interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. Segundo Oliveira (1999, p. 59), o autor postula dois níveis de desenvolvimento: o *real*, que está relacionado ao nível em que a criança realiza tarefas de forma independente, ou seja, sobre etapas já alcançadas. Por outro lado, o nível de desenvolvimento *potencial* refere-se à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes. Tendo como base a descrição dos níveis mencionados, o autor define a *zona de desenvolvimento proximal*, que é a distância entre os níveis, e é um caminho em que “a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora” (OLIVEIRA, 1999, p. 61). Nas ideias de Vygotsky, destaca-se a relevância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo.

Tendo como base as definições de Vygotsky, é necessário considerar que a “cultura não é algo pronto”, mas sim “uma espécie de palco de negociações” em que seus membros estão constantemente recriando, reinterpretando informações, conceitos e significados (OLIVEIRA, 1999, p. 51). A partir disso, podemos pensar em estabelecer algumas relações com os contextos que envolvem a interculturalidade no ambiente online. Afinal, conforme pontuado por Hauck e Young (2008), a internet, cada vez mais vem funcionando como um espaço dinâmico para a comunicação entre indivíduos de diferentes idiomas e origens culturais.

Como uma das estratégias utilizadas na IaH temos o intercâmbio virtual, que segundo O'Dowd (2018, p. 6) “envolve o envolvimento de grupos de alunos em períodos prolongados de interação intercultural on-line e colaboração com parceiros de outros contextos culturais ou locais geográficos”. A partir do artigo em que o autor discute sobre os conceitos de telecolaboração e intercâmbio virtual, fica clara a importância dos projetos e tarefas interculturais que são desenvolvidas. Outro aspecto igualmente discutido pelo autor é a possibilidade de tais práticas desenvolverem nos estudantes competências fundamentais para atuar em Equipes Virtuais Globais (GVTs), pois acabam tendo experiências profissionais de colaboração internacional (p.19). E, ao falar sobre grupos, equipes e tarefas, cabe resgatar alguns princípios e teorias da Psicologia dos Grupos.

Primeiramente, o que é um grupo? Para Pichon-Rivière, um grupo é um conjunto restrito de pessoas que, “ligadas por constantes de tempo e espaço, e articuladas por sua mútua representação interna, se propõem, de forma explícita ou implícita, à realização de uma tarefa” (BERSTEIN, 1986, p. 127). Através dos processos de comunicação e aprendizagem, os integrantes vão estabelecendo vínculos, passando da afiliação à pertença, ou seja, do “eu” para “nós”. Um importante conceito definido pelo autor foi o de Esquema Conceitual, Referencial e Operativo e (ECRO), que está baseado na ideia de uma interdisciplina, que compreenda o estudo geral da problemática abordada (p. 192). A tarefa, que adquire propriedade num grupo, é a elaboração de um esquema referencial comum, condição básica para o estabelecimento da comunicação, a qual se dará na medida em que as mensagens possam ser decodificadas (...). Essa construção de um ECRO grupal constitui um objetivo cuja, conquista implica em um processo de aprendizagem (SAIDÓN, 1986, p. 192).

Cabe aqui realizar uma aproximação entre o conceito de ECRO e o que ocorre no intercâmbio virtual. Conforme as ideias Gunawardena (2014), o contexto sociocultural influencia a comunicação online, que por sua vez é influenciada pela cultura

virtual que se desenvolve online. Ou seja, cada integrante “traz” consigo questões de seu contexto sociocultural e, conforme o processo de comunicação e interação ocorre, há uma cultura que emerge. Brunh (2017, p. 4) igualmente realiza uma discussão em relação às “salas de aula online sensíveis à interculturalidade” e em seu artigo expõe a percepção de estudiosos que se debruçaram sobre a cultura e a aprendizagem intercultural em ambientes virtuais de diferentes maneiras. Uma das abordagens discutidas, considera a necessidade de entender a “cultura na sala de aula online como sendo construída (ou negociada) (GUNAWARDENA, 2014, p. 83), ou seja, “como uma terceira cultura” (RAYBOURN; KINGS; DAVIES, 2003, p. 106). Assim como as ideias acima discutidas, é necessário considerar as experiências individuais que, segundo a autora, podem ou não ser compartilhadas pelos outros. Ou seja, na “arena” virtual, existe o “potencial – não o automatismo – de que um novo amálgama cultural (ESS, 2009, p. 18) possa ser criado entre os participantes” (p. 4).

Ao falarmos sobre a tarefa e sua realização, estamos nos referindo ao processo de aprendizagem. Ou seja, enfrentamos algo novo que é preciso aprender, o que implica ser necessário abandonar o outro para poder aprender. Quando estamos aprendendo, necessariamente – embora não de maneira inteiramente consciente – estamos abandonando outras formas de ver o mundo ou realidade, ou qualquer coisa que seja vivida como perda, e isso fornece a direção do nosso trabalho. Entretanto, como podemos pensar o que acontece quando os alunos de diferentes culturas não se encontram presencialmente, e sim, realizam a tarefa conectados por meio de uma tela? Como isso muda a transmissão de conhecimento, a natureza do processo de aprendizagem e o relacionamento das pessoas que interagem online?” (PALLOFF; PRATT, 2002).

Diferentemente do intercâmbio presencial, na mobilidade virtual, os encontros interculturais ocorrem no ciberespaço. Para Levy (1999), o ciberespaço, também chamado de “rede” é um dispositivo de comunicação interativo e comunitário, pode ser

compreendido como um dos instrumentos da inteligência coletiva. Segundo o autor, os espaços de formação profissional, ou de ensino à distância, são exemplos de como é possível desenvolver sistemas de aprendizagem cooperativa em rede. E neste contexto, podemos considerar a importância do olhar para as relações humanas, para o diálogo, como forma de potencializar a inteligência coletiva e fomentar uma pedagogia transformadora que, para Dos Santos, Schwanke e Machado (2017, p. 143), a tecnologia na sala de aula acaba por fortalecer, “nos diálogos através de inúmeras plataformas, em diferentes locais do mundo, ultrapassando as barreiras do espaço e também do tempo”.

Para Cohen e Lotan (2017), trabalho em grupo pressupõe alunos trabalhando conjuntamente, em pequenos grupos, em que haja a possibilidade de participação de uma atividade com tarefas claras. Importante ressaltar que, trabalho em grupo não é o mesmo que agrupamento, pois os alunos de alguma forma, precisam dos outros para realizar a atividade proposta, não conseguindo realizá-las individualmente, o que necessita diferentes formas de interação. Segundo os autores, trabalhar em grupo proporciona o ensino de “habilidades para atuar em equipe que podem ser transferidas para muitas situações, sejam escolares ou da vida adulta”. Quando o trabalho em grupo é produtivo, aumenta a possibilidade de aprendizado, tanto de conteúdos quanto do desenvolvimento de linguagem e, portanto, potencializa a formação de “salas de aulas equitativas” (COHEN; LOTAN, 2017, p. 7).

Entretanto, conforme destacado por Martinho (2018, p. 1) na sociedade global em que vivemos, colaborar possui um significado muito mais amplo do que costumamos considerar. Para a autora, “colaboração vai além da partilha e empenho por um objetivo comum, mas tem sobretudo a ver com todo um processo em que os próprios intervenientes se constroem por, e na, interação múltipla”. Tendo como base um interesse em comum, no processo colaborativo, além do interesse em comum é necessário que as pessoas construam um acordo e o coloquem em prática “num ambiente desafiante e de apoio mútuo”.

Ou seja, o trabalho em grupo é a base para momentos de aprendizagem colaborativa, entretanto alguns aspectos de estruturação do processo necessitam ser considerados. Coll, Monereo e colaboradores (2010) compreendem a aprendizagem colaborativa como uma forma de organização social da sala de aula, e dos processos de ensino e aprendizagem, que tem como base a interdependência positiva de objetivos e recursos entre os participantes. Neste processo, se espera comprometimento dos alunos na construção conjunta de conhecimento, sendo fundamental a necessidade de compartilhamento dos objetivos e responsabilidades, e de alcançar, manter e desenvolver uma comunicação clara do problema a ser resolvido, da tarefa a ser realizada e/ou do conteúdo a ser aprendido. Mas afinal, como podemos compreender a dinâmica dos processos que ocorrem quando as pessoas estão inseridas em grupos, para que consigam desenvolver e internalizar a noção de colaboração e com isso, alcançar o objetivo?

Para Will Schutz, psicólogo americano, independente da eficiência do grupo, para que ele possa prosperar é indispensável que existam vínculos pessoais entre seus integrantes (1989, p. 105). Na formação de grupo, surgem, conforme o autor, dimensões de inclusão, controle e afeto. Quando nos referimos à inclusão, estamos falando da associação entre as pessoas, do desejo de ser incluído e de descobrir se “os outros acharão importante o que tenho a dizer” (p. 105). Segundo Schutz (1989), a inclusão é a primeira questão interpessoal vivenciada num grupo: inicialmente decido se quero fazer parte ou não.

Sobre a dimensão controle, o comportamento é relacionado ao processo de tomada de decisão entre os indivíduos no que tange ao poder, influência e autoridade. Os comportamentos de controle, para Schutz (1989, p. 107) seguem o de inclusão, quando iniciam os relacionamentos interpessoais. Logo que o grupo se forma, o processo de diferenciação inicia, pessoas assumem papéis diferentes relacionados ao poder, competição e influência. Por fim, o comportamento de afeto está relacionado aos sentimentos de

proximidade, pessoais e emocionais, entre duas pessoas (SCHUTZ, 1989, p. 108). Como o afeto tem como base a construção de vínculos emocionais, costuma ser a última fase do desenvolvimento de uma relação humana em um grupo. Para Schutz (1989), não há uma rigidez na ordem do surgimento das dimensões no funcionamento grupal, mas o desenvolvimento da vida em grupo tende a iniciar com o processo de decisão sobre querer, ou não, ficar num grupo. Posteriormente, é definido o grau de influência que será exercido e, por fim, qual será a proximidade estabelecida com as outras pessoas.

Com o intuito de entrelaçar os conceitos anteriormente discutidos, cabe apresentar o estudo realizado por Gunawardena (2014, p. 2) que buscou “compreender o ambiente sociocultural de uma comunidade online a partir de fatores que emergiram dos processos de comunicação utilizados por usuários de bate-papo na Internet no Marrocos e no Sri Lanka”, ou seja, uma experiência de um grupo intercultural. A autora pontua que foi adotada a definição de 'idiocultura' citada por Cole e Engestrom (2007) como definição de cultura online: “essa definição inclui múltiplos “eus” culturais e identidades híbridas na Internet que interagem entre si para formar culturas únicas online” (GUNAWARDENA, 2014, p. 3).

Os resultados do estudo de Gunawardena (2014) apontam para questões relevantes no que tange ao processo de interação entre os participantes do respectivo grupo. Em relação a identidade de cada membro, ela está intimamente ligada à construção da confiança. Muitos não revelarão sua verdadeira identidade até que sintam que podem confiar na outra pessoa. Como resposta dos entrevistados, muitos mencionaram o tempo como um fator importante para construir a confiança. Outro achado relevante foi que muitos participantes indicaram que a confiabilidade é expressa por meio da revelação da vida privada: “a revelação de experiências pessoais e problemas íntimos permite que as pessoas se conheçam melhor e fortalecem o relacionamento” (GUNAWARDENA, 2014, p. 6).

A autora ainda destaca que, a comunicação online anônima iguala os participantes, ainda mais quando há uma distribuição

desigual de poder na sociedade, como no Sri Lanka e no Marrocos e que a partir dos “achados analisados na comunicação síncrona informal nos primeiros dias de adoção da Internet em dois contextos culturais diferentes, foi possível extrair implicações para projetar o ambiente social na aprendizagem online transnacional” (GUNAWARDENA, 2014, p. 8).

Ainda no cenário do intercâmbio virtual, torna-se importante compreender o conceito de presença social e relacionar com o impacto que possui na satisfação e no engajamento dos aprendizes. Coelho e Tedesco (2017, p. 616), em seu estudo trabalham com a definição de Kim (2011) que “define presença social como a percepção do indivíduo sobre o grau de proximidade e afiliação estabelecido com os outros participantes de um ambiente de interação mediado por tecnologia, refletindo a dinâmica da relação entre as pessoas”. Nessa abordagem, deve ser considerada a influência, tanto das características do meio tecnológico utilizado, quanto pelos traços pessoais de cada indivíduo. Ou seja, compreender os aspectos dos fenômenos grupais acima descritos, e pensar estratégias para lidar com possíveis obstáculos na relação interpessoal entre os participantes, é essencial o sucesso das trocas e aprendizagem.

Por fim, Gunawardena (2014) em seu estudo apresenta algumas estratégias consideradas importantes para projetar o ambiente social para comunidades de aprendizagem on-line, tais como:

Estratégia	Definição
- criação de identidade e “brincar” com a própria identidade online permite que os participantes aprendam sobre si mesmos;	- ferramenta psicológica que ajuda a experimentar o mundo real de uma nova maneira. A capacidade de mudar de ambiente e experimentar diferentes formas de ser presta-se bem a atividades de

	dramatização e simulações de computador.
- “netiqueta” (um protocolo de comunicação) que seja sensível à cultura e ao gênero deve ser desenvolvida para comunidades de aprendizagem online;	- este protocolo deve definir claramente o que é esperado em discussões acadêmicas, versus chat informal ou espaços virtuais.
- a expressão da “autoidentidade” por meio de apresentações é importante para o relacionamento, construindo e gerando presença social em comunidades de aprendizagem online;	- devem ser fornecidos protocolos sobre como as apresentações devem ser feitas, permitindo algum grau de anonimato.
- construir confiança e relacionamentos é crucial para a saúde e o bem-estar de uma comunidade online de aprendizagem;	- as atividades pré-curso ou uma orientação podem ajudar os participantes a criar confiança e a se sentirem mais à vontade para interagir uns com os outros.
- os designs online devem permitir um elemento de comunicação multilíngue e diversidade na expressão do inglês;	- o que promoverá a compreensão intercultural e aumentará os níveis de conforto.
- moderadores ou facilitadores devem desempenhar um papel ativo no processo de construção de relacionamento;	- os moderadores devem prestar atenção à dinâmica de poder entre os participantes e tentar manter um ambiente de aprendizado igualitário que incentive todos a participar e contribuir.

- os participantes devem ser encorajados a fornecer contexto para suas mensagens,	- permitindo que outros as decifrem facilmente. construindo e gerando presença social em comunidades de aprendizagem online
---	---

Fonte: Gunawardena (2014, p. 9), adaptado pela autora.

Todas as estratégias acima mencionadas, reforçam práticas pedagógicas transformadoras que estimulam o diálogo e possibilitam momentos de debates e convivência com o outro. A criação de uma identidade coletiva, que vai além das diferenças individuais (culturais, religiosas, étnicas, etc.) é imprescindível para a ECG, pois todas as trocas permitem aos alunos desenvolverem “capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável a fim de encontrar soluções globais para desafios globais” (UNESCO, 2015, p. 9). E ao falarmos de IaH, é fundamental considerar a importância de um currículo internacionalizado, que possibilite aos alunos que não tem acesso à mobilidade internacional, possam desenvolver tais habilidades interculturais, em casa (MARCELINO; LAUXEN, 2021, p. 41).

Pensando nisso, conforme discutido por Santos, Schwanke e Machado (2017, p. 144), “para que a ECG seja possível, é preciso engajamento de toda a comunidade escolar, com sustentação de todo o currículo, o que significa adotar novas práticas e metodologias, e estar aberto para o mundo das tecnologias”. Cabe destacar o preparo docente, tanto em relação à utilização de ferramentas tecnológicas, quanto em relação às estratégias pedagógicas e condução dos processos grupais para fomento das práticas de internacionalização e interculturalidade. Como pontuado por Pedrini (2019, p. 121), nesse contexto o papel das Universidades na formação para a docência necessita assegurar “um espaço de formação para o desenvolvimento das novas competências e habilidades no sentido das práticas pedagógicas inovadoras, no processo da globalização da educação”.

Considerações finais

Retomando o tripé, IaH, tecnologias digitais e Educação para a Cidadania Global, é explícita a possibilidade de interlocução entre as temáticas abordadas. A IaH, a partir da utilização da comunicação mediada pelo computador (CMC), possui um imenso campo de desenvolvimento, que já está sendo explorado por diversos autores. Entretanto, fica evidente a ideia de que não basta colocar as pessoas de diferentes culturas em conexão online, se não atentarmos também para os aspectos relacionais que podem potencializar ou dificultar os processos de comunicação e aprendizagem. Conforme apontado por Baranzeli (2019), o contexto universitário deve atuar de maneira colaborativa na construção e execução de práticas e processos que sejam justos e igualitários, com foco na cidadania global.

A potencialidade do trabalho em grupo é indiscutível, entretanto, um olhar atento e embasado nos processos da dinâmica dos grupos virtuais de aprendizagem, sem dúvida acaba por trazer diversos benefícios para o sucesso das práticas da Internacionalização Virtual. Serei aceito neste grupo? Realmente quero fazer parte? Afinal, qual o objetivo de estarmos reunidos num grupo? Poderei realmente contribuir? Questionamentos como esses, assim como outros, demonstram aspectos relacionados a necessidade de associação humana que acabam por impactar diretamente no engajamento dos alunos.

Como sugestão de questões para novas pesquisas, acredita-se na relevância de conhecer os processos de comunicação de cada cultura e como ocorrem no contexto online, para que possamos criar ambientes virtuais que possibilitem interações empáticas e baseadas na confiança mútua. Igualmente, sugere-se estudos que busquem identificar aspectos e, quem sabe, criar artefatos para orientar docentes/facilitadores na condução de programas de internacionalização, para que assim, tenhamos práticas pedagógicas transformadoras visando atingir os objetivos da Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2015).

Referências

- BARANZELI, C. Modelo de internacionalização em casa IaH. p. 189-203. In: MOROSINI, M.C. (Org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2019.
- BERSTEIN, M. Contribuições de Pichon-Rivière à psicoterapia de grupo. In: OSORIO, Luiz Carlos. **Grupoterapia hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. p. 108-127.
- BRUHN, E. Towards a framework for virtual internationalization. In: **EDEN Conference Proceedings**. 2016. p. 1-9.
- CLEMENTE, F.; MOROSINI, M.C. IaH: internacionalização e/ou interculturalidade at home? **Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 26, n. 46, p. 83-108, jan./abr., 2021.
- COELHO, W. G.; TEDESCO, P. C. A. R. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para Educação a Distância. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 609-624, 2017.
- COHEN, E.; LOTAN, R. A. **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para a sala de aula heterogêneas**. Tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé, Mila Molina Carneiro e Paula Márcia S. F. Rozzin. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.
- COLL, C.; MONEREO, C. *et al.* **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 208-225.
- GUNAWARDENA, C.N. Identidade e interação online. In: JUNG, I.; GUNAWARDENA, C.N. (Eds.). **Cultura e Aprendizagem Online: Perspectivas Globais e Pesquisa** (pp.34 -44). Sterling, VA: Stylus. 2014.
- HAUCK, M.; YOUNGS, B. L. Telecollaboration in multimodal environments: The impact on task design and learner

interaction. **Computer Assisted Language Learning**, v. 21, n. 2, p. 87-124, 2008.

KAMPFF, A. J. C. Interfaces da educação à distância na Internacionalização em Casa. In: MOROSINI, M.C. (Org.). **Guia para a internacionalização universitária** (pp. 239-260). Porto Alegre: EdiPUCRS, 2019.

LEVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MARCELINO, J. M.; LAUXEN, S. D. L. **Internacionalização da educação superior e a construção da cidadania global: existem conexões possíveis?** (Vol. 12). Editora da PUCRS. 2022.

MARTINHO, M. H. A colaboração como oportunidade de desenvolvimento profissional. **Revista Thema**, v. 15, n.1, p. 1-4. 2018.

MOROSINI, M. C. Como internacionalizar a universidade: concepções e estratégias. In: MOROSINI, M.C. (org.). **Guia para a internacionalização universitária** (pp. 13-30). Porto Alegre: EdiPUCRS, 2019.

MOROSINI, M.C. (org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2019.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Research-publishing. net**, v. 1, p. 1-23, 2018.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1999.

PALLOFF, R. M, PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para a sala de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEDRINI, M. Competências para a formação docente e internacionalização. P. 171-131. In: MOROSINI, M.C. (org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2019.

SAIDÓN, O. O grupo operativo de Pichon-Riviére – Guia Terminológico para a construção de uma Teoria Crítica dos Grupos Operativos. 169-181. In: BAREMBLITT, G.; GUATTARI, F.; LEITÃO, M. B.. **Grupos: teoria e técnica**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

SANTOS, P. K.; SCHWANKE, C.; MACHADO, K. G. W. Tecnologias digitais na educação: possibilidades para o desenvolvimento da educação para a cidadania global. **Educação Por Escrito**, v. 8, n. 1, p. 129-145, 2017.

SCHUTZ, W. **Profunda simplicidade**. São Paulo: Ágora, 1989.

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

UNESCO. **Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2016.

WOICOLESCO, V.G.; CASSOL-SILVA, C.; MOROSINI, M.C. 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.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alejandro Uribe López

Doctor en Gestión de la Educación Superior por parte de la Universidad de Guadalajara. Ha participado en los estados de conocimiento de la investigación educativa en México. Sus líneas de investigación son la gestión y calidad educativa, la formación de investigadores y la internacionalización de los cuales cuenta con publicaciones. Docente e investigador en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal de Estado de Queretaro. Es miembro de la Asociación Mexicana para el Estudio de la Educación Superior A. C. y de la Red de Posgrados en Educación, A. C.

Email: <https://orcid.org/0000-0003-3047-3792>

ORCID: alejandro.uribe.lopez@gmail.com

Ana Paula Teixeira Porto

Doutorado e Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de Literatura Brasileira. Graduação em Letras - Língua Portuguesa e Letras - Espanhol pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialização em Educação a Distância pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Realizou estágio de Pós-doutorado sobre literatura angolana lusófona na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora dos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras e em Educação da URI, campus de Frederico Westphalen. Realiza pesquisa na área de Letras, com ênfase nos Estudos Literários e formação de professores.

E-mail: anapaulateixeiraporto@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2674-8020>

Antônio Carlos Mazzetti

Doutorado e mestrado em Desenvolvimento Regional, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Atualmente é assistente em administração da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: educação superior, internacionalização, programas de pós-graduação, América Latina e ciência e tecnologia. E-mail: antoniomazzetti@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6402-2159>

Cádia Carolina Morosetti Ferreira

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria; Especialização em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora dos seguintes temas: práticas escolares e políticas públicas; Direitos Humanos, educação não violenta, cultura de paz e resolução de conflitos; violências, bullying, cyberbullying e fracasso escolar; políticas de cotas e de Ações Afirmativas. Participa no grupo de estudos e pesquisas sobre o Campo Curricular ELOS (PPGE/UFSM). GT Capitalismo digital, política educativa y pedagogía crítica (CLACSO). E-mail: cadiacmorosetti@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3617-2280>

Célia de Fátima Rosa da Veiga

Doutora em Educação pela Universidade La Salle - Canoas - RS. Mestrado Acadêmico em Educação pelo Centro Universitário La Salle - Canoas. Graduada em Letras-Português-Inglês-e Respektivas Literaturas - Licenciatura-Plena pelo Centro Universitário Franciscano. Tem experiência na área da educação com ênfase em educação bilíngue, atuando principalmente em processos de

ensino e de aprendizagem em língua inglesa, práticas pedagógicas docentes, ensino religioso e formação continuada de professores em serviço.

E-mail: celiavei16@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1138-2660>.

David Jorge Rodrigues Hatsek

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, bolsista CAPES/PROEX. Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional e Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. Integra o Grupo de pesquisa UNIVERSITAS/RIES (CEES/PUCRS), o Centro de Estudos em Educação Superior – CEES/PUCRS, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GESTAR/UFSM) e do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/INT): INTerculturalidade, INTernacionalização e INTegração de saberes.

E-mail: david.hatserk@edu.pucrs.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8297-9774>

Diana Erika Cruz Jiménez

História por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Doctorante em Estudios regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas. Docente em la UNICACH. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores, Chiapas, México. Integra o Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/INT): INTerculturalidade, INTernacionalização e INTegração de saberes.

E-mail: E-mail:diana.cruz@unicach.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5199-0866>

Egeslaine de Nez

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Graduação em Pedagogia

pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/INT): INTerculturalidade, INTernacionalização e INTegração de saberes. Membro do Centro de Estudos de Educação Superior da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Membro do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão.

E-mail: profe.denez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0316-0080>

Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela University of Sheffield. Pedagoga pela Universidade de São Paulo. Professora Titular da Faculdade de Educação da Unicamp. Professora Bolsista Produtividade 2/CNPq. Coordena o GIEPES- INTERNACIONAL - Grupo Internacional de Estudos e Pesquisa sobre Educação Superior e o GEPES-NACIONAL- Grupo Nacional de Estudos e Pesquisa sobre Educação Superior. Trabalha as linhas de pesquisa: políticas da educação superior, filosofia e currículo da educação superior, inovação curricular, educação geral, reformas universitárias, internacionalização na educação superior

Email: eaguiar@unicamp.br

ORCID <http://orcid.org/0000-0001-8263-9534>

Fabiane Kohler

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Porto-Alegrense, com Licenciatura Plena em Orientação Educacional e graduação em Pedagogia pela Faculdade Porto-Alegrense, com Licenciatura Plena em Supervisão Escolar. Atualmente é diretora do Colégio Marista São Pedro, em Porto Alegre. Tem grande

experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas.

E-mail: f.kohler@edu.pucrs.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0955-0692>

Franciane Maria Araldi

Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, na Universidade do Estado de Santa Catarina. Graduação em Educação Física pelo Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí. Membro do Laboratório de Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Educação Física e do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/INT): INTerculturalidade, INTernacionalização e INTegração de saberes. Realiza pesquisas nas seguintes temáticas: educação superior; carreira docente; pedagogia universitária; desenvolvimento profissional; educação física escolar; futebol de mulheres.

E-mail: franciane.m.araldi@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0526-127X>

Gabriela Paim Rosso

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Federal Farroupilha. Graduada em Pedagogia pela Universidade da Região da Campanha. Participa do Grupo de Pesquisa Univérsitas/CNPq, Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional - GESTAR/CNPq/UFSM e do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional - GEPGE/CNPq/IFFar. Realiza pesquisas com ênfase em e Políticas Públicas Educacionais no contexto da Internacionalização da Educação Básica, Extensão Universitária, Currículo e Contextos Emergentes.

E-mail: g.paim@edu.pucrs.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1262-8607>

Giovanna Pezarico

Doutora e Mestra em Tecnologia - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Graduação em Administração pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Direito pela Faculdade Mater Dei. Docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional - campus Pato Branco. Realiza pesquisas nas áreas de Administração, Tecnologia, Educação e Desenvolvimento, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologia e sociedade, educação e tecnologia; trabalho e tecnologia.

E-mail: gpezarico@utfpr.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5576-6685>

Jacinta Lucia Rizzi Marcom

Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Graduação em Pedagogia: Disciplinas Pedagógicas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, graduação em Pedagogia: Series Iniciais pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, graduação em Física pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, graduação em Pedagogia: orientação e supervisão pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Pedagoga do Instituto Federal de Santa Catarina. Participante dos grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa: Ensino e formação de professores; GPEAD - Gestão e Processos Formativos em Educação Profissional e Educação a Distância, Grupo de Pesquisa em Ensino, Experiências Docentes e Interdisciplinaridade.

E-mail: jacinta.marcom@ifsc.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4772-7800>

Jocelia Martins Marcelino

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, bolsista CAPES/PROEX I, Mestre em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social pela Universidade de Cruz Alta. Integra o Grupo de pesquisa UNIVERSITAS/RIES, Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/INT): INTERculturalidade, INTERNacionalização e INTEgração de saberes, Centro de Estudos em Educação Superior, o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Práticas Sociais (Unicruz). Autora do livro: Internacionalização da Educação Superior e a Construção da Cidadania Global: existem conexões possíveis? Série RIES/Pronex (2021).

E-mail: jocelia.marcelino@edu.pucrs.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3997-1555>

Jorgelina Tallei

Doutora em Educação (FaE) pela Universidade Federal de Minas Gérias (UFMG). Mestrado em Letras - Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana pela Universidade de São Paulo e Mestrado Profissionalizante na Área de Novas Tecnologias, pelo Instituto Universitario de Posgrado (Espanha). Licenciatura em Letras pela Universidad Nacional de Rosario. Atualmente é Professora de Língua Espanhola como língua adicional na Universidade Federal da Integração Latino-Americana no Ciclo Comum de Estudos. Coordena o Grupo de Pesquisa Estudos e Pesquisa em Educação na/para Infância, participa como pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagem, Política e Cidadania da UNILA, Mulheres na edição do CEFET MG.

E-mail: jtallei@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8486-0881>

Juliana Fatima Serraglio Pasini

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Dinâmica

das Cataratas. Pós-doutora em Educação, na linha de Pesquisa "Educação, Políticas Sociais e Estado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atualmente é Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Autora do livro: Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte no estado do Paraná (2005/2013).

E-mail: jfserraglio@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7854-4038>.

Juliana Vaz Paiva

Doutoranda e Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Graduação em Pedagogia pela Universidade da Região da Campanha. Especialização em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Membro do Grupo de Pesquisa ELOS, que abarca investigações do campo curricular, perpassado pelas políticas públicas e práticas educativas. Tem experiência na área de Educação, como principais temas de interesse: Currículo e Políticas Públicas Educacionais.

E-mail: julianavazpaiva@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5277-3150>

Karina Nazario Moschkowich

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Especialização em Educação Inclusiva com títulos relacionados ao tema. Graduada em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula. Professora da educação infantil a especialização (RJ, BSB e PR). Professora concursada do ensino fundamental da Prefeitura de Foz do Iguaçu e coordenadora do Grupo de Trabalho de Acessibilidade e Inclusão do Parque das Aves e Psicopedagoga Clínica. Pesquisadora do

tema “Multilinguagem e brincar como acolhimento na Educação Básica na fronteira”.

E-mail: karinarjbsb@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7487-0371>

Letícia Britz

Doutoranda e Mestra no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Graduada em Letras - Licenciatura com Habilitação em Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Pós-Graduação em Língua Portuguesa com ênfase em Multiletramentos pela Universidade Gama Filho e Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva pela UNINTER. Professora de inglês da Educação Básica e coordenadora desta disciplina no Colégio Militar de Porto Alegre.

E-mail: leticia.britz@edu.pucrs.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2729-1585>

Liliana Lira López

Doctora en Educación por Universidad la Salle. Líneas de investigación: Formación Docente, Formación de Investigadores, Pedagogías Situadas, emergentes y Convivencia. Docente e investigador de licenciatura, maestría, doctorado y postdoctorado. Autora y coautora de libros, capítulos, artículos. Docente y tutora de tesis en el Doctorado en Educación de la Universidad Marista de Guadalajara y Docente e investigador en la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de varias redes de colaboración académica como el COMIE área 2. Investigación de la Investigación educativa, de la Red de Posgrados en Educación, entre otras, así como de comités científicos y de evaluación.

E-mail: liralili@yahoo.com.mx

E-mail: <https://orcid.org/0000-0002-1816-3401>

Luciane Stallivieri

Doutorado em Línguas Modernas pela Universidad del Salvador. Mestrado em Cooperação Internacional pela Universidade São Marcos. Graduada em Letras Estrangeiras pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Gestão Universitária pela Organização Universitária Interamericana do Canadá. Trabalhou como consultora para o Ministério da Educação do Brasil, para a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior Particular, para o Consórcio U-Experience. Co-fundadora do grupo de consultoria chamado Internationalization Hub (IHub).

E-mail: lustalliv@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2104-8607>

Marília Costa Morosini

Doutorado em Educação, Mestrado em Sociologia Educacional, licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-doutorado no LILLAS/ Universidade do Texas (2002/2003). Bolsista produtividade 1A do CNPq. Pós-doutorado no LILLAS/Universidade do Texas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Prêmio Pesquisador Gaúcho 2021 – FAPERGS. Coordenadora do Centro de Estudos em Educação Superior – CEES/PUCRS. Coordenadora Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior - RIES. Pesquisadora 1A do CNPQ. Editora da Enciclopédia de Pedagogia Universitária INEP/RIES e EBES – Enciclopédia Brasileira de Educação Superior-FAPERGS/CNPq/RIES e autora do livro: Estado de Conhecimento: teoria e prática.

E-mail: marilia.morosini@pucls.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3445-1040>

Marlize Rubin-Oliveira

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Participou do Programa de Visiting Scholar no Center for the Study of Higher Education na Universidade do Arizona. Mestre em

Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Associada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UTFPR). Participou do Programa de Visiting Scholar no Department of Lifelong Education, Administration, and Policy - University of Georgia.

E-mail: rubin@utfpr.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3234-7562>

Renata de Rezende Lovera Tomasi

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestrado em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós-Graduação em Dinâmica dos Grupos pela SBDG. Professora do Curso de Psicologia e Coordenadora do Curso de Pós-graduação em Psicologia Organizacional e Gestão de Pessoas da PUCRS. É membro integrante do Núcleo de Inovação Pedagógica da Escola de Ciências da Saúde e da Vida (ECSV-PUCRS). Atua principalmente nos seguintes temas: Psicologia Organizacional, Psicologia dos Grupos e Inovação Pedagógica.

Email: renata.tomasi@pucrs.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5256-2238>

Renato de Oliveira Brito

Doutor e Mestre em Educação (Gestão e Políticas Públicas Educacionais) e Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Brasília. Docente/Pesquisador Permanente e Coordenador do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Pesquisador Associado e Membro da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Atualmente é Pesquisador Sênior do Centro de

Internacionalização de Educação: Brasil-Austrália. Autor e Organizador do Livro Formação de Professores ao redor do mundo: desafios e oportunidades (UNESCO, 2023).

E-mail: renatoorios@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9345-2529>

Rosane Carneiro Sarturi

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estágio Pós-doutoral em Políticas Públicas na Universidade de Valência. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição, pós-graduada em Currículo por Atividades e em Orientação Educacional. Professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no Departamento de Administração Escolar. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da UFSM. Líder do Grupo de Pesquisa ELOS. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação.

E-mail: rcsarturi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5947-6041>

Ruth C. Perales Ponce

Doctora en Investigación Educativa Aplicada y Maestra en Ciencias de la Educación por el ISIDM. Ha coordinado investigaciones estatales y nacionales. Sus líneas de investigación son la formación de investigadores, investigación de la investigación educativa y responsabilidad social de los cuales cuenta con publicaciones. Docente e investigadora en la Universidad Marista de Guadalajara. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIIE) y fue secretaria ejecutiva de la Red de Posgrados en Educación, A. C.

E-mail: ruthperales2004@yahoo.com.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5167-4249>

Vanessa Gabrielle Woicolesco

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação, pós-graduada em Fundamentos Filosóficos e Políticos da Educação, em Gestão de Centros Sócio-Educativos, licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste Paraná. Membro do Centro de Estudos do Ensino Superior da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, do grupo de pesquisa UNIVERSITAS/RIES e do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/INT): INTerculturalidade, INTernacionalização e INTegração de saberes.

E-mail: vanessawoicolesco@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3058-8808>

Vera Lucia Felicetti

Programa de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós -doutorado na University of Maryland - College Park EU, com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Docente no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco. Atua na área de Educação e Educação Matemática tendo como cerne de suas investigações os seguintes temas: Estudante, Educação Superior, egressos da Educação Superior, egressos e estudantes ProUni, formação de professores, processos de ensino e de aprendizagem, comprometimento do estudante, métodos e práticas de ensino.

E-mail: verafelicetti@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6156-7121>

ESTE LIVRO É RESULTADO DAS REFLEXÕES
DESENVOLVIDAS NA DISCIPLINA
INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
E SUPERIOR, COORDENADA PELA PROF.^A DR.^A
MARILIA C. MOROSINI, JUNTO AO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA PUCRS.
OS TEXTOS ESTÃO ORGANIZADOS EM QUATRO
EIXOS: INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA; INTERNACIONALIZAÇÃO DO
CURRÍCULO E INTERCULTURALIDADE;
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E
INTERNACIONALIZAÇÃO VIRTUAL.

Pedro & João Editores

