

SÉRIE

12

Ries/Pronex

JOCELIA MARTINS MARCELINO
SIRLEI DE LOURDES LAUXEN

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA GLOBAL EXISTEM CONEXÕES POSSÍVEIS?



INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA GLOBAL

Existem conexões possíveis?



CONSELHO EDITORIAL EDIPUCRS

Chanceler Dom Jaime Spengler

Reitor Evilázio Teixeira | **Vice-Reitor** Manuir José Mentges

Carlos Eduardo Lobo e Silva (Presidente), Luciano Aronne de Abreu (Editor-Chefe), Adelar Fochezatto, Antonio Carlos Hohlfeldt, Cláudia Musa Fay, Gleny T. Duro Guimarães, Helder Gordim da Silveira, Lívia Haygert Pithan, Lucia Maria Martins Giraffa, Maria Eunice Moreira, Maria Martha Campos, Norman Roland Madarasz, Walter F. de Azevedo Jr.

CONSELHO EDITORIAL DA COLEÇÃO RIES-PRONEX

Marília Costa Morosini (Editor), Alexandre Anselmo Guilherme (PUCRS), Denise Balarine Cavalheiro Leite (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Dóris Pires Vargas Bolzan (Universidade Federal de Santa Maria), Elisa Lucarelli (Universidade de Buenos Aires), Jorge Enrique Delgado (University of Pittsburgh – School of Education), Maria de Lourdes Machado – Taylor (A3ES/ CIPES Portugal), Maria Estela Dal Pai Franco (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Maria Isabel da Cunha (Universidade Federal de Pelotas), Maria Luísa Machado Cerdeira (Universidade de Lisboa – Instituto de Educação), Patrícia Somers (University of Texas at Austin), Sérgio Roberto Kieling Franco (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Sílvia Maria de Aguiar Isaia (Universidade Federal de Santa Maria), Sirlei de Lourdes Lauxen (Universidade de Cruz Alta), Vera Lucia Felicetti (Universidade La Salle).

Conforme a Política Editorial vigente, todos os livros publicados pela editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EDIPUCRS) passam por avaliação de pares e aprovação do Conselho Editorial.

*Jocelia Martins Marcelino
Sirlei de Lourdes Lauxen*

**INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA GLOBAL**

Existem conexões possíveis?

Série Ries/Pronex | 12



PORTO ALEGRE
2021

© EDIPUCRS 2021

CAPA EDIPUCRS

DIAGRAMAÇÃO EDIPUCRS

REVISÃO TRADUÇÕES DO MERCOSUL

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M314i **Marcelino, Jocelia Martins**

Internacionalização da educação superior e a construção da
cidadania global [recurso eletrônico] : existem conexões
possíveis? / Jocelia Martins Marcelino, Sirlei de Lourdes Lauzen.

– Dados eletrônicos. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2021.

1 Recurso on-line (98 p.) : il. – (Série RIES/Pronex ; 20)

Modo de acesso: <<http://editora.pucrs.br>>

ISBN 978-65-5623-163-1

1. Ensino superior. 2. Globalização. 3. Educação
internacional. 4. Educação. I. Lauzen, Sirlei de Lourdes. II.
Título. III. Série.

CDD 23. ed. 378

Anamaria Ferreira – CRB-10/1494

Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

Todos os direitos desta edição estão reservados, inclusive o de reprodução total ou parcial, em qualquer
meio, com base na Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, Lei de Direitos Autorais.



Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33

Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900

Porto Alegre – RS – Brasil

Fone/fax: (51) 3320 3711

E-mail: edipucrs@pucrs.br

Site: www.pucrs.br/edipucrs

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo da Internacionalização	25
Figura 2 – Abordagens do conceito de internacionalização	31
Figura 3 – Processo de Internacionalização.....	34
Figura 4 – Estrutura conceitual da internacionalização do currículo.....	47
Figura 5 – Processo de internacionalização do currículo	50
Figura 6 – Perspectivas da educação para cidadania global	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programas e estratégias organizacionais de internacionalização	33
Quadro 2 – Tipologia de currículos internacionalizados.	51
Quadro 3 – Proposta de abordagens interculturais.	54
Quadro 4 – Estratégias de ensino/aprendizagem.....	56
Quadro 5 – Ferramentas, recursos e materiais de apoio.	57
Quadro 6 – Perfil do docente ideal para a sala de aula internacional.....	59
Quadro 7 – Atitudes, conhecimentos e habilidades desenvolvidas pela ECG	75
Quadro 8 – Dimensões conceituais básicas da ECG.....	76
Quadro 9 – Principais resultados da aprendizagem.....	77
Quadro 10 – Principais atributos do aluno	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ATIAH - Approaches and Tools for Internationalization at Home
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CERI - Centro de Pesquisa e Inovação Educacional
- CRES - Conferência Regional de Educação Superior
- EAIE - European Association for International Education
- EBSCO - Elton Bryson Stephens Company
- ECG - Educação para a Cidadania Global
- ERASMUS - European Region Action Scheme for the Mobility of University Students
- FAUBAI - Associação Brasileira de Educação Internacional
- GIHE - Guia de Boas Práticas para Internacionalizar o Currículo
- IaH - Internationalization at Home
- IAU - International Association of Universities
- IES - Instituições de Ensino Superior
- ICES - Instituições Comunitárias de Ensino Superior
- IoC - Internationalization of the Curriculum
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MBA - Master in Business Administration
- OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

SUCTI - Systemic University Change Towards Internationalisation

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural
Organization

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO | 13

INTRODUÇÃO | 17

**1 A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 21**

1.1 A Internacionalização da Educação Superior	21
1.2 A Internacionalização em Casa	35
1.3 A Internacionalização do Currículo	41
1.4 O papel do professor na loC	58
1.5 Os desafios e as possibilidades na implementação do processo de internacionalização	61

2 A CIDADANIA GLOBAL | 69

2.1 Revisão Conceitual	69
2.2 Educação para a Cidadania Global (ECG)	72
2.3 Internacionalização do Currículo e a Educação para a Cidadania Global	80

3 NOTAS CONCLUSIVAS | 83

REFERÊNCIAS **85**

SOBRE AS AUTORAS | 93

ÍNDICE | 95

APRESENTAÇÃO

Os estudos e pesquisas sobre Internacionalização da educação superior vêm se expandindo de forma marcada neste século. Entre as razões para tal fato está o desenvolvimento das tecnologias de comunicação que colocaram a conectividade no horizonte de uma grande parcela que frequenta as instituições universitárias ou a elas ambiciona pertencer. Acresce ainda a essas facilidades a crença numa formação de qualidade que as relações com instituições de alto nível podem trazer ao estudante. Ou seja, a crença num mundo global no qual o conhecimento circula.

Mas afinal, o que é internacionalização? É o sonho da mobilidade? Não somente! Os intercâmbios presenciais atingem, no Brasil, uma pequena parcela, em torno de 4% dos graduados e, todo o outro conjunto de alunos? Alguns players sonham com a internacionalização integral, a *comprehensive*, que envolve toda a instituição. Outros, mais realistas, apoiam a internacionalização do currículo que integra além da mobilidade a internacionalização que ocorre na própria instituição, ou seja, abarca, no processo formativo, estudantes móveis e não móveis. Com a pandemia que assola o mundo a IaC e a IaH se integram, porque a mobilidade virtual essa passa a ser em casa.

Jocelia e Sirlei, nesse livro, apresentam um estado de conhecimento extensivo construído com muito rigor científico no primeiro

bloco temático - *A internacionalização do currículo na educação superior – IoC*. Para os iniciantes e estudiosos é um referencial bibliográfico com uma larga contribuição para o entendimento do tema. Abordam teorias atuais, podendo, inclusive, esse capítulo ser classificado como uma consolidação das perspectivas de internacionalização do currículo na educação superior.

É absolutamente essencial destacar que no livro as autoras vão mais além e chegam a questão primordial do entrelaçamento entre internacionalização e suas finalidades: Para que serve a internacionalização na contemporaneidade? Para ter um curso de qualidade que forme para o mercado de trabalho internacional! Só isso. É importante lembrar que as instituições universitárias têm como objetivo a formação ampla do indivíduo de uma forma holística e a internacionalização, como meio, busca proporcionar experiências que o transformem para constitui-lo como um cidadão global.

Neste entendimento, no segundo bloco temático - *A cidadania global – ECG*, as autoras retomam o conceito de cidadania global, da UNESCO e identificam os principais resultados de aprendizagem e atributos dos alunos bem como tópicos da ECG.

A partir das interpelações entre as concepções IoC e ECG, as autoras chegam a conclusão que a Internacionalização da educação superior e a educação para a cidadania global juntas tem a

“... a possibilidade de desenvolver habilidades no sujeito, para além da atuação no mundo profissional, elas podem também, aperfeiçoar a capacidade para a intervenção social, a partir dos saberes adquiridos, tornando-os conscientes de seu papel no mundo, tudo isso sem sair do próprio campus”.

Enfim, recomendo a obra de Jocelia e Sirlei pois, sintetizando em poucas palavras, as autoras respondem a uma questão basilar para a

nossa contemporaneidade: Como um currículo internacionalizado na educação superior pode contribuir para a formação da cidadania global?

Marilia Morosini

Pesquisadora CNPq

*Coord.a Rede RIES – Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior
Porto Alegre, primavera de 2020*

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a educação, enquanto prática social, necessita exercer papel preponderante, pelo fato de ser um dos caminhos para o desenvolvimento sociocultural e econômico e, consequentemente para a qualidade de vida¹ da população. Refletir sobre isso, significa ter presente o cidadão que se tem e o cidadão que se deseja. Significa conceber que a qualidade da educação exige profissionais capazes de compreender a realidade em que se vive, e a forma de transformá-la, com cidadãos capazes de interferir para melhorá-la.

Nessa perspectiva, a educação superior desempenha um papel fundamental, no sentido de proporcionar o crescimento pessoal, técnico, científico e profissional do cidadão, com vistas ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento da sociedade. No entanto, para dar conta do intenso processo de transformação pelo qual passam as sociedades, e, mais especificamente, a sociedade brasileira, novas competências estão sendo exigidas, fazendo com que as IES tenham que responder a essas demandas cada vez mais crescentes.

¹ A concepção de qualidade de vida aqui referida, está em sintonia com o que coloca a Organização Mundial da Saúde - OMS (1995), ou seja, é a “a percepção do indivíduo de sua inserção na vida no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”.

Vive-se, no século XXI, a dinâmica da globalização, caracterizada pela interação entre as nações nas questões sociais, culturais, políticas, econômicas, tecnológicas e/ou acadêmicas. Pelo fato do conhecimento ser considerado a base da economia mundial atual e, tendo em vista que as Instituições de Ensino Superior (IES) são as responsáveis pela produção e disseminação do conhecimento, fica evidente a necessidade dessas instituições responderem, pelo processo de internacionalização de suas atividades, frente às novas exigências que lhe são imputadas.

Além das exigências de organismos governamentais e da demanda da sociedade, a internacionalização da educação superior, se dá, ainda, pelas seguintes razões: melhorar a formação do aluno; internacionalizar o currículo; melhorar o perfil internacional da instituição; fortalecer a pesquisa e a produção de conhecimento e diversificar o corpo docente e técnico (OECD, 2012). Com isso, as instituições brasileiras passam a se adequar às demandas, através da cooperação, do intercâmbio de alunos e professores, e, de uma série de outras ações e projetos que envolvem diferentes instituições.

Inicialmente, a internacionalização era associada diretamente com a mobilidade internacional, sendo essa, porém, apenas uma das estratégias desse processo. Atualmente, essa concepção está ultrapassada e as instituições direcionam seus esforços para outros mecanismos de concretização deste procedimento, visto que menos de 10% do corpo discente faz algum tipo de mobilidade. As instituições buscam alternativas na chamada *Internacionalização em Casa* (*Internationalization at Home* – IaH), que preconiza abordagens internacionais, dentro do próprio campus.

Como parte da estratégia das IES para a Internationalização em Casa, está a internacionalização do currículo, fonte de preocupação e dúvidas, por parte dos gestores universitários. No Brasil se discute e se pesquisa sobre a internacionalização do ensino superior, sinali-

zada, inclusive, como um critério para as avaliações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), porém, a internacionalização do currículo é um tema que ainda requer mais estudos e pesquisas.

A Internationalização do Currículo (*Internationalization of the Curriculum* – IoC) é uma abordagem pedagógica de ensino e aprendizagem que visa proporcionar a todos os estudantes, dentro do próprio campus, a capacitação para atuar em uma sociedade globalizada e multifacetada, com autonomia e consciência de sua cidadania.

Encontra-se, neste contexto, a Educação para a Cidadania Global (ECG) da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) (UNESCO, 2016) que preconiza a formação de profissionais com atributos para respeitar a diversidade, pensar criticamente e ser eticamente responsável. A ECG tem por objetivo habilitar o sujeito para que ele consiga resolver desafios que envolvem a vida em sociedade, relacionados ao desenvolvimento sustentável e à paz no mundo e no local onde está inserido.

O objetivo deste trabalho é analisar as conexões possíveis entre a Internationalização do Currículo e a ECG. Ambas tratam de aspectos que envolvem a prática profissional e a vida em sociedade. A IoC tem a importante incumbência de proporcionar o desenvolvimento de cidadãos conscientes e emancipados e a ECG disponibiliza os instrumentos necessários para a implementação efetiva deste processo.

Através de uma análise de estudos e obras sobre as temáticas, buscou-se proporcionar uma visão sobre os processos e abordagens destas práticas sob a ótica de diversos autores, munindo os interessados e agentes de internacionalização de instituições de ensino superior de ferramentas que os auxiliem nesta importante tarefa.

Para melhor organizar a presente obra, optou-se por dividi-la em capítulos, assim distribuídos: primeiro capítulo, intitulado “A Internationalização do Currículo na Educação Superior”, traz um

breve percurso histórico, seguido de uma reflexão conceitual e, ainda, a contextualização da internacionalização do ensino superior, da internacionalização em casa e da internacionalização do currículo, suas características, potencialidades bem como, os principais desafios na sua implementação, trata ainda do papel do professor na implementação da IoC.

O segundo capítulo, intitulado “Cidadania Global”, trata do conceito, características, dimensões e atributos requeridos na formação da cidadania global, segundo a UNESCO, assim como uma breve reflexão conceitual sob a perspectiva de diferentes teóricos, as conexões entre internacionalização do currículo e a formação da cidadania global.

O terceiro capítulo, denominado “Notas Conclusivas” traz uma síntese dos temas tratados bem como as inferências destas pesquisadoras.

1 A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para a discussão e compreensão do processo de internacionalização do currículo este capítulo apresenta um breve histórico sobre a internacionalização da educação superior, uma análise conceitual, bem como as razões e as estratégias empregadas para implementar este processo. Discute como as práticas de internacionalização voltadas para o intercâmbio, e que deixavam de contemplar os discentes que não realizavam tal ação, colaboraram com o desenvolvimento da Internacionalização em Casa (IAH). O objetivo da IAH é propiciar aos alunos, dentro do próprio campus, métodos de ensino e aprendizagem com abordagens internacionais. Dentre as estratégias da IAH, a que mais se destaca é a Internacionalização do Currículo, objeto ainda pouco disseminado, compreendido e explorado no Brasil.

1.1 A Internacionalização da Educação Superior

Para se discutir o processo de internacionalização, é necessário antes, fazer uma pequena retrospectiva sobre o tema e discutir a influência da globalização na internacionalização do ensino superior.

A atualidade é marcada pela intensa transformação da sociedade, decorrente das rápidas mudanças dos processos produtivos e do desenvolvimento científico e tecnológico, que impõe o conhecimento

e a informação como fundamentais a estas transformações. Estas mudanças estão ligadas diretamente ao processo de globalização, que se iniciou a partir de uma demanda do modelo econômico capitalista, que necessita, constantemente, ampliar seus mercados. A globalização facilitou uma interação econômica, política, social e cultural entre as nações mundiais. Partindo dessa interação, novas competências estão sendo exigidas dos futuros profissionais, fazendo com que a educação superior atenda às novas demandas da sociedade.

Na visão da *International Association of Universities* (IAU), a globalização é um dos “fatores contextuais”, que vem moldando a internacionalização do ensino superior.

O centro da globalização é o aumento da mobilidade de bens, serviços e pessoas e a aceleração do uso de tecnologias de informação e comunicação para unir tempo e espaço isso levou à intensificação da mobilidade de ideias, estudantes e equipe acadêmica e ampliou as possibilidades de colaboração e disseminação global de conhecimento.² (IAU, 2012, p. 1, tradução nossa)

Ainda na concepção da IAU a internacionalização do ensino superior é um processo em constante mudança, moldado pelo contexto internacional. Na mesma medida em que este contexto se altera, os objetivos, significados e estratégias da internacionalização do ensino superior também se reformulam. Para Van der Wende (1997) a globalização é um dos fatores que impulsionam a internacionalização do ensino:

² A *International Association of Universities* - IAU juntamente com um grupo de especialistas Ad Hoc internacional elaborou um documento intitulado “Afirmando Valores Acadêmicos na Internacionalização do Ensino Superior” que esclarece desafios e também esboça como as instituições podem recentralizar o processo de internacionalização em torno dos fundamentos acadêmicos. Disponível em https://iau-aiu.net/IMG/pdf/affirming_academic_values_in_internationalization_of_higher_education-2.pdf

Os requisitos acadêmicos e profissionais para os diplomados refletem cada vez mais as exigências da globalização das sociedades, da economia e dos mercados de trabalho, razão pela qual o ensino superior deve proporcionar uma preparação adequada para isso. Estes requisitos incluem não só o conhecimento acadêmico e profissional, mas também o multilinguismo e as competências e atitudes sociais e interculturais. (VAN DER WENDE, 1997, p. 27, tradução nossa)

A IAU sinaliza também que, “ao longo do último meio século, o mundo mudou dramaticamente, como resultado do fim das hegemonias coloniais, do fim da Guerra Fria, do surgimento de novas potências econômicas e de novas alianças regionais” (IAU, 2012, p. 1, tradução nossa).

A noção, o termo e o conceito de “internacionalização” foram utilizados a partir dos anos 1990, porém já havia uma prática considerável de pesquisa e atividades com uma dimensão internacional no ensino superior bem antes disso. Era empregado, em geral, o termo “educação internacional” ou algum termo semelhante que refletisse atividades além-fronteiras. Era centrado basicamente na cooperação para o desenvolvimento e na ajuda entre instituições (DE WIT, 2013). Segundo o autor, não fica claro quando a transição do uso de um termo para o outro ocorreu, mas na década de 1990 o termo “internacionalização” passou a ser efetivamente usado e com ele uma diferente abordagem nas dimensões internacionais do ensino superior.

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

nossa). Morosini (2006) ampliando seu conceito anterior, afirma que a Internacionalização da Educação Superior é “qualquer esforço sistemático, que tem como objetivo tornar a Educação Superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho” (p. 97).

Knight (1994, p. 7), apresenta a seguinte definição “processo no qual se integra uma dimensão internacional/intercultural ao ensino, pesquisa e aos serviços de uma instituição”. Como este é um processo sempre em transformação, mais tarde ela 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). Por sua amplitude, este último tem sido um dos conceitos mais aceitos nos meios acadêmicos.

Passou-se a considerar estratégias mais abrangentes no desenvolvimento de ações internacionais para a efetivação da internacionalização do ensino superior. Além da cooperação entre instituições, começou a contar com uma série de outros meios para implantar uma perspectiva internacional em suas atividades, são eles:

[...] acordos institucionais entre a instituição nacional e a estrangeira, programas de cooperação e pesquisa em conjunto, desenvolvimento de novas tecnologias e programas de mobilidade de professores, pesquisadores e alunos, [...] grade curricular com conteúdo internacional, aprendizagem de língua estrangeira, utilização de literatura internacional, ensino em língua estrangeira e treinamento intercultural (MIURA, 2006, p. 72).

Knight (1994), apresenta o ciclo da internacionalização – Figura 1 – como uma forma encontrada por ela para demonstrar que o processo de internacionalização pode ser implementado por etapas

interligadas e flexíveis e que possuem como pano de fundo a cultura da internacionalização. Este ciclo demonstra que a estratégia deve ser abrangente para integrar e institucionalizar a dimensão internacional nos sistemas e valores universitários.



Figura 1 – Ciclo da Internacionalização.

Fonte: Elaborada pela autora baseada em Knight, 1994.

A primeira etapa do ciclo da internacionalização, a Conscientização - que trata da consciência da importância da internacionalização para a educação superior - já faz parte da rotina

destas instituições. Porém segundo Knight (1994), só a consciência não é suficiente, ela deve levar ao Comprometimento, segunda etapa do ciclo, que traz a necessidade de fortalecer o compromisso com o processo de integração de uma dimensão internacional nas funções de ensino, pesquisa e extensão das instituições. Um dos princípios que demonstra o comprometimento das esferas superiores das academias com a internacionalização da educação superior é a institucionalização deste processo.

Knight (1994) demonstra, neste item, que é crucial esse comprometimento para uma internacionalização bem-sucedida, seja pela política escrita ou pelo interesse daqueles pela temática. Ela explicita que a liderança facilita a internacionalização. Corroborando com esta afirmação, Knight e De Wit (1995) reforçam que o compromisso da alta gestão “liderará o processo” de internacionalização. Um dos princípios que demonstra o comprometimento das esferas superiores das academias com a internacionalização da educação superior é a institucionalização deste processo. As políticas institucionais fazem parte da terceira etapa do ciclo de internacionalização de Knight (1994), chamada de Planejamento. Nesta fase, a autora destaca o desenvolvendo de um plano ou estratégias abrangentes, na qual “o plano de toda a instituição precisa demonstrar a prioridade e fornecer a estrutura e a direção” (KNIGHT, 1994, p. 13, tradução nossa), levando em conta as características, interesses e objetivos de cada instituição. Segundo Felix, Felix e Timóteo (2011), o planejamento tanto pode ser aplicado para o desenvolvimento de novas ações, quanto para orientar as mudanças organizacionais. É no planejamento que são alocados recursos para as ações estratégicas. O que às vezes se constitui uma preocupação, como sugere Cardoso Júnior (2011, p. 12), quando coloca que “planejamento sem gestão adequada corre o risco de se tornar um conjunto de estudos, diagnósticos e proposições de objetivos sem eficácia instrumental,

incapaz de mobilizar os recursos necessários de forma racional, na direção pretendida pelo plano". Para o sucesso de um planejamento é fundamental que as instituições escolham estratégias que levem em conta a visão, os valores, os objetivos das ações e a comunidade envolvida (SILVA, 2013). Segundo a autora as estratégias apontam o caminho e consolidam a direção, concentrando esforços de toda a equipe, no percurso estabelecido pela alta gestão. Para Stallivier (2017, p. 27) "cada instituição deve prosseguir o seu desenvolvimento internacional, de acordo com suas características e sua capacidade de atingir os objetivos estabelecidos"

Intimamente ligada a esta etapa está a Operacionalização, quarta etapa do ciclo que diz respeito às atividades propriamente ditas, são as ações que colocarão em prática o que foi planejado. No Brasil ainda são poucas as estratégias que tratam especificamente sobre a internacionalização do currículo, demonstrando que falta clareza no planejamento das ações para este fim, apontando, assim, este como um dos obstáculos para a implementação da IoC.

A quinta etapa do ciclo de internacionalização de Knight (1994), intitulada "Revisão" tem como objetivo avaliar e melhorar continuamente, a qualidade e o impacto dos diferentes aspectos do processo de internacionalização, o que significa monitorar e avaliar o valor e o sucesso das atividades, com a finalidade de tentar garantir, que os objetivos sejam alcançados de maneira eficiente e eficaz e que a qualidade da atividade ou serviço atenda aos padrões e expectativas. A sexta e última etapa do ciclo é chamada de "Reforço" e tem por objetivo a recompensa e o reconhecimento da participação dos agentes no processo de internacionalização. Segundo a autora, para desenvolver uma cultura que apoie a internacionalização, a instituição deve encontrar formas concretas e simbólicas de valorizar e recompensar os professores e funcionários envolvidos nesse trabalho. Vale lembrar ainda que, segundo Knight (1994), o processo

de internacionalização é cíclico, não linear e por esta razão as etapas estão entrelaçadas e se reforçam entre si. A observância destas etapas leva a novos processos de planejamento.

Em documento elaborado na Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe (CRES 2018)³, realizada em Córdoba, Argentina, no mês de junho do mesmo ano, intitulado “Declaração CRES 2018” a internacionalização é definida como:

[...] um meio estratégico para a produção de conhecimento com uma perspectiva baseada na colaboração internacional. É um processo para inovar e melhorar a qualidade e a relevância do ensino superior com o desenvolvimento de habilidades globais e interculturais em estudantes (CRES, 2018, p. 18, tradução nossa).

Na visão de Sebastian (2005), a internacionalização apresenta dois aspectos a serem considerados, os aspectos internos e externos.

O aspecto interno da internacionalização visa contribuir para a melhoria da qualidade e relevância, introduzindo a dimensão internacional na cultura institucional e padrões internacionais na oferta e métodos de ensino, pesquisa, extensão e nos procedimentos de gerência. O aspecto externo tem como objetivo a projeção (internacional) da oferta e capacidades da universidade; trata-se de aumentar a visibilidade, reconhecimento e campo de ação e influência da universidade. (SEBASTIAN, 2005, p. 2, tradução nossa)

³ Visando reafirmar o sentido da educação como um direito humano, um bem público e uma responsabilidade social dos Estados, a conferência reuniu reitores, dirigentes, acadêmicos, estudantes e representantes da sociedade com o objetivo de refletir sobre a educação superior na região e de traçar um plano de ação para a próxima década. A atividade é organizada pelo Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior da América Latina e do Caribe (IESALC) em conjunto com a Universidade Nacional de Córdoba, o Conselho Interuniversitário Nacional da Argentina e a Secretaria de Políticas Universitárias do Ministério da Educação e do Esporte da Argentina.

A *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD)⁴ em seu relatório *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice* de 2012, aponta cinco principais razões para internacionalizar uma instituição, a saber: “melhorar a preparação do aluno; internacionalizar o currículo; melhorar o perfil internacional da instituição; fortalecer a pesquisa e a produção de conhecimento e diversificar seu corpo docente e funcional” (OECD, 2012, p. 8). Há inúmeras razões para que as IES considerem a internacionalização um ponto importante a ser considerado em seu escopo.

Algumas das principais motivações que impulsionam a internacionalização nas IES, segundo De Wit (1995), são as razões políticas, tais como a cooperação educacional, que é um investimento para futuras relações diplomáticas; econômicas, pela exigência do mercado de trabalho, competitividade das instituições e retorno financeiro, com a atração de alunos estrangeiros; culturais e sociais, com o desenvolvimento individual na mobilidade e conhecimento de outras culturas, e acadêmicas, pela inserção da instituição no cenário mundial, melhoria da qualidade da pesquisa, ensino e extensão e uso padrões internacional em seus processos.

A UNESCO, em texto sobre a Internacionalização do Ensino Superior⁵, também apresenta alguns dos motivos que levam as IES a adotarem a internacionalização em seus processos:

- 1) A percepção da importância do conhecimento (sua produção, difusão e aplicação) para o bem-estar econômico, social e cultural da sociedade em todo o mundo (a sociedade do

⁴ *Organisation for Economic Co-operation and Development* - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. É uma organização internacional que trabalha para construir melhores políticas para uma vida melhor. Tem como objetivo moldar políticas que promovam a prosperidade, a igualdade, a oportunidade e o bem-estar para todos. <https://www.oecd.org/>

⁵ Trabalho preparado pela IAU para a UNESCO que consta dos anais da Conferência Mundial sobre Educação Superior, ocorrida em Paris no ano de 2003.

conhecimento). 2) A integração em andamento e a aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação aos processos de aprendizado, ensino e pesquisa. 3) Novas pressões e demandas para que as instituições de educação superior preparem graduados, formando-os para toda a vida e para trabalhar em um contexto internacional. 4) A mobilidade cada vez mais fácil dos recursos humanos de alta qualificação, criando um mercado de trabalho internacional competitivo para os trabalhadores científicos e acadêmicos. 5) A redução ou estagnação do financiamento público da educação superior na maioria dos países, em todo o mundo, sem um declínio na demanda de acesso a essa educação. 6) O aumento da pressão sobre as instituições de educação superior para que diversifiquem as fontes de financiamento, de modo a poder atender à sua demanda, o que em muitos aspectos alimenta a comercialização da educação, inclusive no nível internacional. 7) O advento de novos supridores e inovadores no fornecimento da educação superior (em parte devido aos fatores acima relacionados), assim como em todo o sistema de produção do conhecimento. (UNESCO, 2003, p. 160)

Já Knight (2004), em consonância com o conceito de internacionalização próprio, subdivide os motivos em nacional e institucional. O motivo nacional consiste no desenvolvimento de recursos humanos, alianças estratégicas, transações comerciais, construção da nação e desenvolvimento sociocultural. O institucional envolve reputação e perfil internacional, geração de receita, desenvolvimento de estudantes e professores, alianças estratégicas e produção do conhecimento.

Apresentadas as razões principais para a internacionalização do ensino superior, apresenta-se a seguir, as abordagens, estratégias e meios utilizados para colocar em prática este processo.

Para Knight e De Wit (1995) há quatro abordagens básicas para o planejamento do processo de internacionalização. São elas: abor-

dagem com base em atividades, abordagem com base em competências, abordagem com base na cultura e abordagem com base nos processos, conforme apresentadas na Figura 2, e descritas a seguir.

A abordagem com base em atividades compreende as categorias ou tipos de atividades e inclui atividades acadêmicas e extracurriculares. A abordagem com base em competências, compreende o desenvolvimento de novas habilidades, atitudes e conhecimento, nos estudantes professores e corpo técnico funcional. Na sequência, a abordagem com base na cultura, compreende o desenvolvimento de uma cultura institucional que valoriza e dá suporte ao processo de internacionalização. Com base nos processos, compreende o desenvolvimento de políticas institucionais, procedimentos e atividades acadêmicas como um todo. Concebe a internacionalização como um processo que integra todas as atividades da instituição. As abordagens segundo Miura (2006), não são rígidas e nem excludentes, e dependem do grau de desenvolvimento do processo de internacionalização em que a instituição se encontra.



Figura 2 – Abordagens do conceito de internacionalização.

Fonte: Gama, 2015 (baseada em Knight e De Wit, 1995).

Não há uma estratégia que sirva para todos os propósitos e instituições, ou seja, cada IES deve buscar os métodos mais adequados, de acordo com o seu perfil e objetivos. No Quadro 1 encontram-se os principais programas e estratégias para a internacionalização em IES. Existem muitos outros que podem ser desenvolvidos pelas próprias instituições visando seus públicos e necessidades específicas.

TIPO DE ATIVIDADE	EXEMPLOS
Programas acadêmicos	Programa de intercâmbio de estudantes.
	Estudo de línguas estrangeiras.
	Estudos temáticos ou por área.
	Estudantes internacionais.
	Processo de ensino/aprendizagem.
	Dupla diplomação.
	Treinamento <i>cross-cultural</i> .
	Programa de intercâmbio de professores e funcionários.
	Professores visitantes.
	Pesquisas conjuntas.
	Publicações conjuntas.
	Conferências e seminários internacionais.
	Acordos internacionais.
Atividades nacionais e internacionais	Parcerias comunitárias com ONGs ou grupos do setor público / privado.
	Serviço comunitário e projeto de trabalho intercultural.
	Programas personalizados de educação e treinamento para parceiros e clientes internacionais.
	Projetos de assistência internacional para o desenvolvimento.
	Contatos, parcerias e redes internacionais.
	Programas de ex-alunos no exterior.

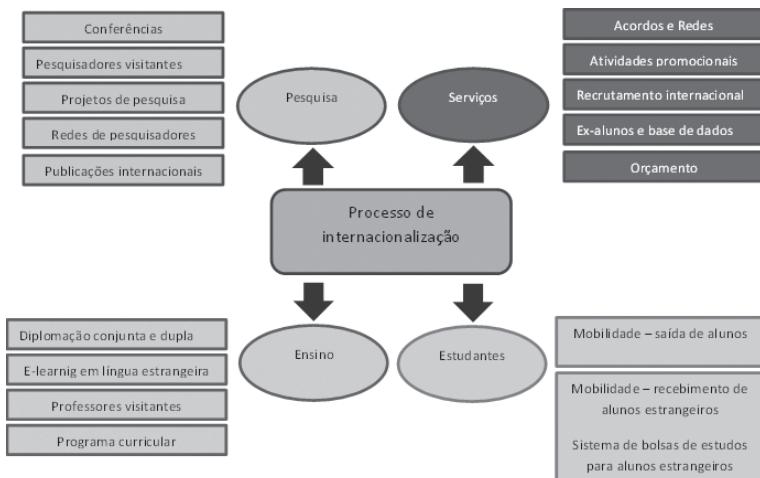
TIPO DE ATIVIDADE	EXEMPLOS
Atividades Extracurriculares	Clubes e associação de estudantes.
	Eventos internacionais e interculturais no campus.
	Grupos e programas de apoio de pares.
	Articulação com grupos comunitários culturais e étnicos.
Estratégias organizacionais	Compromisso da alta liderança.
	Envolvimento ativo de professores e funcionários.
	Razões articuladas e metas de internacionalização.
	Reconhecimento da dimensão internacional em declarações institucionais de missão / mandato e em documentos de políticas de planejamento, gestão e avaliação.
	Temática Integrada em toda a instituição e departamento / faculdade.
	Estruturas organizacionais apropriadas.
	Sistemas (formais e informais) para comunicação, articulação e coordenação.
	Equilíbrio entre gestão e promoção centralizada e descentralizada da internacionalização.
	Sistema de alocação de recursos e apoio financeiro adequado.
Serviços	Apoio de unidades de serviços em toda a instituição.
	Envolvimento de unidades de apoio acadêmico (biblioteca, treinamento de docentes e funcionários, pesquisa e extensão).
	Serviços de apoio para estudantes que vão ou vem em intercâmbio (programas de orientação, aconselhamento, formação intercultural, apoio a serviços administrativos e legais (vistos, etc.)).
Recursos humanos	Recrutamento e procedimentos de seleção que reconhecem a expertise internacional.
	Recompensas e políticas de promoção para reforçar as contribuições do corpo docente e funcionários.
	Atividades de desenvolvimento profissional de docentes e funcionários.
	Suporte para trabalhos internacionais e anos sabáticos.

Quadro 1 – Programas e estratégias organizacionais de internacionalização

Fonte: Adaptado de Knight, 2004.

Para Polak (2017), a internacionalização deve perpassar todas as atividades desenvolvidas da universidade, incluindo o ensino, a pesquisa, o corpo discente e serviços, conforme a Figura 3. Este modelo apresenta uma visão geral e ampla de todo o processo, tornando mais clara sua compreensão.

Figura 3 – Processo de Internacionalização.



Fonte: Polak, 2017, tradução nossa.

Tradicionalmente, as estratégias eram pensadas para atividades além das fronteiras, porém como a internacionalização é um processo em constante evolução, as estratégias passaram a ser segmentadas em dois fluxos diferentes, incluindo também, as atividades de internacionalização, que ocorrem dentro do próprio campus. (KNIGHT, 2004). Essa estratégia, também chamada de Internacionalização em Casa (*Internationalization at Home – IAH*) possui suas próprias particularidades que serão apontadas a seguir.

1.2 A Internacionalização em Casa

A ideia sobre como oportunizar o desenvolvimento de habilidades e competências interculturais aos estudantes dentro de seu próprio campus, apresentada por Bengt Nilsson no Fórum da Primavera, do *European Association for International Education* (EAIE) em 1999 suscitou o debate 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 Wächter (2000), essa inquietação se originou quando o programa europeu ERASMUS⁶ acrescentou ao seu foco de trabalho instrumentos para atender às necessidades dos alunos que não faziam mobilidade estudantil internacional, visto que eram a maioria expressiva dos estudantes, pois nem 10% desta população deslocava-se para estudos no estrangeiro. Nascia aí, a concepção de IaH ou Internacionalização em Casa.

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, tradução nossa) “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”.

Toda esta discussão tem como foco central a equidade na qualidade do ensino para formação do corpo discente e a relevância do ensino superior na sociedade contemporânea. A IaH preconiza uma

⁶ O Erasmus (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*) é o programa da União Europeia para a educação, formação, juventude e desporto. Tem como objetivo melhorar a qualidade e fortalecer a dimensão europeia da educação superior fomentando a cooperação transnacional entre universidades, estimulando a mobilidade na Europa e melhorando a transparéncia e o pleno reconhecimento académico dos estudos e qualificações em toda a União Europeia.

internacionalização ampla e de acesso a todos. Além de estar presente nos elementos do currículo formal, a IaH deve fazer parte de todas as outras ações que as IES oferecem a seus estudantes como: atividades interdisciplinares no campus; inclusão de leitura e bibliografia de várias proveniências, que promovam análises comparativas; encorajamento de reflexões sobre a cultura local e mundial, entre outras (GONÇALVES, 2009, p. 141).

A internacionalização em casa perpassa tudo - desde o currículo acadêmico até as interações entre estudantes locais e estudantes e professores internacionais, a escolha de tópicos de pesquisa com foco internacional, até usos inovadores da tecnologia digital. Mais importante, concentra-se em todos os estudantes que se beneficiam do ensino superior internacional, não apenas aqueles que fazem mobilidade. (EAIE -*EXPERT COMMUNITIES - INTERNATIONALISATION AT HOME*⁷, tradução nossa)

O desenvolvimento tecnológico, também contribuiu para o aperfeiçoamento da IaH, facilitando através do contato online, a colaboração entre instituições de diferentes países e conectando o estudante ao mundo inteiro. Dessa forma, Beelen e Jones (2015, p. 64), citam uma variedade de outros instrumentos que podem ser usados, independentemente da presença de alunos estrangeiros no campus, tais como a “literatura internacional comparativa, debates com palestrantes da comunidade de grupos culturais locais ou empresas internacionais, palestrantes convidados de universidades parceiras internacionais, estudos de caso e práticas [...]”. Assim

⁷ Fundada em 1989, a EAIE (*European Association for International Education*) é um reconhecido centro europeu de competências, redes e recursos na internacionalização do ensino superior. Organização sem fins lucrativos que atende pessoas ativamente envolvidas na internacionalização de suas instituições, por meio de uma combinação de treinamento, conferências e aquisição e compartilhamento de conhecimento. <https://www.eaie.org/community/expert-communities/internationalisation-home.html>

consideram que “a internacionalização em casa não exige a presença de estudantes internacionais, embora isso possa ser um benefício”.

De acordo com Beelen (2018)⁸ há sete equívocos em relação à Internacionalização em Casa: a IaH significa ensino em inglês; estudantes internacionais são necessários para internacionalizar o ensino e a aprendizagem; a IaH é a “segunda melhor” opção para alunos que não podem fazer mobilidade; a IaH serve para preparar estudantes para a mobilidade; o principal objetivo do IAH é acomodar estudantes internacionais; oferecer disciplinas eletivas internacionalizadas para um número reduzido de alunos, é a mesma coisa que IaH; a IaH é responsabilidade somente do escritório de relações internacional da instituição.

Nessa perspectiva, não é necessário que as disciplinas sejam ministradas em outra língua, obrigatoriamente, porém, não se pode esquecer que os alunos devem desenvolver suas habilidades linguísticas e, como já foi dito antes, não é imprescindível a presença de estudantes estrangeiros para o bom desenvolvimento desta estratégia. O principal objetivo da IaH são os estudantes da própria IES, portanto, não deve ficar limitada a algumas disciplinas eletivas e sim perpassar todo o programa de estudo dos cursos oferecidos.

Cabe salientar, que segundo Beelen (2007), tendo em vista os aspectos que definem a IaH, ela 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

⁸ Entrevista do Dr. Jos Beelen concedida em março de 2018 para *The Hague University of Applied Sciences*, disponível em https://www.thehagueuniversity.com/docs/default-source/documents-onderzoek/lectoraten/global-learning/interview-jos-beelen.pdf?sfvrsn=2e74cdc_4

e o estágio no exterior, se estiverem integradas às ferramentas de avaliação padrão da instituição de origem.

Para alcançar este propósito, se faz pertinente uma abordagem em nível institucional. *Approaches and Tools for Internationalization at Home - ATIAH*⁹ (2018, p. 5) apresenta seis dimensões a serem desenvolvidas, descritas a seguir:

- 1) Aprendizagem e Reconhecimento Profissional: Envolve oportunidades de treinamento, orientação e aprendizagem profissional para funcionários e estudantes.
- 2) Estratégias Institucionais: Planejamento estratégico institucional para IaH. Envolve um roteiro para sua implementação, juntamente com sistemas de monitoramento e avaliação. Esses sistemas exigem a definição de objetivos explícitos, formas de avaliá-los e comitês diretivos para supervisionar a implementação e o progresso dos planos estratégicos para a IaH.
- 3) Currículo e co-currículo: Atividades curriculares e co-curriculares que são projetadas para garantir que todos os alunos e funcionários possam ter uma experiência universitária internacionalizada significativa.
- 4) Devem promover a aprendizagem formal e não formal de todos os alunos e levar ao desenvolvimento de competências e /ou habilidades relevantes para a IaH.
- 5) Engajamento e influência (interno/externo): Engajamento do acadêmico em local/global comunidades em planos da IaH.
- 6) Serviços de suporte: Envolvimento de serviços administrativos e de suporte no planejamento estratégico e implementação de IaH. Envolve a atribuição de responsabilidades entre serviços institucionais e visibilidade aos esforços existentes da IaH.

⁹ Esta estrutura foi desenvolvida como parte do projeto Abordagens e Ferramentas para a IaH (ATIAH), um projeto da ação-chave 2 financiado pelo ERASMUS (2016-2018). Este projeto multilateral é desenvolvido por um consórcio de três instituições europeias: *University of Newcastle* (UK); a Universidade de Bolonha (IT); e *KU Leuven* (BE).

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

Não há um instrumento único para efetivar a IaH nas instituições. Para Beelen (2007) a maioria das IES optam por uma combinação deles, tais como: literatura internacional, estudos de caso, trabalhos de pesquisa com um escopo internacional, visitas de estudo no exterior, palestras de professores visitantes, projetos virtuais, cursos sobre comunicação intercultural, aprendizagem de línguas e cooperação com organizações internacionais no país de origem.

Apesar da presença de alunos internacionais não ser o foco das IaH, este fator contribui para o desenvolvimento de algumas das habilidades necessárias para seu atuar no mundo. Segundo Beelen (2007), quando há estudantes internacionais envolvidos em todos os aspectos da vida universitária, os estudantes da própria universidade são afetados pela possibilidade de interagir de modo mais efetivo com aqueles estudantes.

Assim, é necessário que algumas ações sejam articuladas para receber estudantes estrangeiros nas instituições. Entre elas se destacam:

Fornecer informações claras, atualizadas e de fácil acesso, tanto antes como depois da chegada dos alunos. Fornecer boas instalações de alojamento. Tornar todas as instalações e serviços, como bibliotecas, instalações esportivas, software e conselheiros estudantis, disponíveis para os alunos que

estão chegando. Ter regras e regulamentos disponíveis em uma língua que os alunos que chegam falam. Ter um sistema de mentores de alunos. Ter tutores para os alunos que chegam. Organizar oportunidades para os estudantes que entram e os que saem em mobilidade para se encontrarem socialmente. Ter estudantes internacionais como membros de órgãos de representação estudantil, conselhos de exames e outros órgãos que governam a universidade, o corpo docente ou o departamento (BEELEN 2007, p. 128, tradução nossa).

Apesar dos esforços que as IES vêm fazendo, existem alguns obstáculos neste percurso, que impedem ou dificultam o avanço da internacionalização, mais ainda da IaH, entre eles ressaltam-se o interesse limitado do corpo docente, a pouca experiência do corpo funcional e a falta de domínio de um outro idioma.

Desta forma, destaca-se com especial ênfase o papel do professor em uma sala de aula internacional. Ele deve possuir conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para este fim. Para tanto, a preparação e os treinamentos destes profissionais são fundamentais para o bom desenvolvimento do processo de internacionalização (BEELEN, 2007). O autor baseado no trabalho de Hanneke Teekens¹⁰, salienta que o professor de uma sala de aula internacional deve possuir as seguintes competências gerais: um conhecimento profundo do assunto e experiência em ensiná-lo; estar ciente e familiarizado com o fato de que o cânone de conhecimento estabelecido em seu campo pode diferir, substancialmente, em outras tradições acadêmicas; ser capaz de ensinar elementos do currículo de tal forma que os alunos

¹⁰ Hanneke Teekens faz parte da diretoria da Nuffic (organização holandesa de internacionalização em educação), que é responsável pela diretoria de Serviços de Informação, supervisionando todos os aspectos das comunicações, incluindo escritórios de suporte educacional em 10 países. Ela também é presidente do conselho da Associação para Estudos em Educação Internacional, ASIE, um grupo de organizações cuja missão é incentivar a educação e pesquisa internacional e que publica a Revista de Estudos em Educação Internacional. Ela distinguiu nove grupos de qualidades que um professor ideal em uma sala de aula internacional deve ter.

de diferentes culturas e sistemas educacionais possam atingir seus objetivos de aprendizagem; ser capaz de integrar literatura e estudos de caso de diferentes países e culturas, no processo de ensino e aprendizagem; ter uma atitude aberta e demonstrar interesse em ensinar e aprender, em outros contextos culturais; estar ciente de que alguns alunos esperam um papel diferente dele ou dela do que aquele a que está acostumado em seu próprio ambiente educacional; ser capaz de refletir sobre os aspectos culturais de sua prática docente; estar ciente de sua posição e de suas perspectivas profissionais no mercado de trabalho internacional, em seu campo; ser capaz de cooperar com colegas de instituições parceiras no exterior e de integrar palestras de diferentes convidados ao ensino na sala de aula internacional.

O autor apresenta ainda, outras habilidades mais específicas tais como: competências na utilização de uma língua não nativa no ensino; competências para lidar com diferenças culturais; competências para lidar com diferentes estilos de ensino e aprendizagem; competência intercultural no uso de mídia e TI; competências específicas na disciplina acadêmica; conhecimento dos sistemas de ensino estrangeiros; conhecimento do mercado de trabalho internacional; qualidades pessoais (lidar com questões administrativas, comunicar com as contrapartes estrangeiras e participar de atividades extracurriculares).

Constata-se que, o principal componente da IaH é um currículo internacionalizado, que permite aos alunos que não fazem mobilidade internacional, adquirirem habilidades interculturais e internacionais em casa. A Internacionalização do Currículo será o tema tratado a seguir.

1.3 A Internacionalização do Currículo

Para discutir a Internacionalização do Currículo, é necessário em primeiro lugar, apresentar as definições de autores referenciais no

assunto e, a partir daí os tipos, modelos e as estratégias de implementação. Para Nilsson, (2000, p. 18), o currículo internacionalizado é aquele 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”. De acordo com Morosini (2018, p. 122),

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

A OECD definiu currículos internacionais como “uma orientação internacional no conteúdo, destinada a preparar os alunos para a realização (profissional/social) em um contexto internacional e multicultural, e projetado para estudantes locais e estrangeiros” (OECD 1994, p. 9, tradução nossa).

Para Leask (2009, p. 207), “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 visão de Stallivieri (2016, p. 161), o currículo do ensino superior deve criar no sujeito “[...] um compromisso com as questões globais, tais como direitos humanos e proteção ambiental, a capacidade de

empatia de se comunicar com pessoas de diferentes origens e a capacidade de se sentir em casa em todos os lugares [...].”

São as competências interculturais desenvolvidas que possibilitam ao indivíduo atuar no mundo. Essas competências são adquiridas ou desenvolvidas através da emancipação intelectual do sujeito. Conforme salienta Heyward (2002, p. 24, tradução nossa), é importante que sejam desenvolvidas “as competências interculturais, os entendimentos, competências, atitudes, proficiências da linguagem, participação e identidades necessárias para o sucesso do intercâmbio cultural”, pois de acordo com Bennett (2009, p. 124, tradução nossa) “constituem-se em um conjunto de habilidades e características cognitivas, afetivas e comportamentais, que suportam a interação eficaz e adequada, em uma variedade de contextos culturais”.

Ainda, sobre o mesmo tema, Zabala (2002, p. 53) comenta que “o currículo [...] precisa oferecer os meios para possibilitar a análise da situação mundial, criando uma consciência de compromisso ativo [...] possibilitando os instrumentos para a intervenção na transformação social”. Nesta mesma linha de pensamento, Clifford (2009, p. 135, tradução nossa), define Internacionalização do currículo como:

Currículos, pedagogias e avaliações que fomentam: compreensão das perspectivas globais e como estas se cruzam e interagem com o local e o pessoal; capacidades interculturais em termos de engajamento ativo com outras culturas; e cidadania responsável em termos de abordar diferentes sistemas de valores e ações subsequentes.

Cabe fazer, também, a distinção entre os termos competência internacional e competência intercultural. A primeira refere-se ao conhecimento e habilidade em relações internacionais, como por exemplo, habilidades de língua estrangeira e conhecimento sobre o desenvolvimento político, social e econômico de países/regiones. A última refere-se ao desenvolvimento da compreensão, do respeito e

da empatia por pessoas com diferentes origens nacionais, culturais, sociais, religiosas e étnicas. (BEELEN, 2007)

Para o alcance do objetivo a que se propõe, é necessário que no planejamento para a implementação da internacionalização do currículo se considere todas as circunstâncias envolvidas neste processo. Leask (2012) desenvolveu um modelo de estrutura conceitual na qual demonstra os vários contextos que interagem e influenciam o modelo curricular internacionalizado, conforme apresentado na Figura 4. Esta influência resulta em diferentes maneiras de pensar e abordar as questões relacionadas ao desenho curricular. Segundo a autora, o conhecimento em/e através de disciplinas está no centro da estrutura, pois as disciplinas são a base do conhecimento, porém a complexidade dos problemas enfrentados pela sociedade em geral, requerem soluções que vão além das fronteiras disciplinares e culturais.

Referente aos paradigmas dominantes e emergentes¹¹, ela apresenta como um processo que envolve escolhas sobre quais conhecimentos, qualidades e atitudes devem ser desenvolvidas e serão incluídas no desenho curricular. Normalmente, o que mais influência nessas escolhas são os paradigmas dominantes. Cabe, neste processo, explorar paradigmas emergentes e modelos alternativos de pensar e fazer para que possam desenvolver um senso de identidade e compromisso pessoal com os valores universais.

Nos requisitos de prática profissional e cidadania (local, nacional e global), Leask, afirma que a prática profissional é importante quando da tomada de decisão, quanto ao que deve ser incluído ou não em um currículo e como essa não é a única competência desenvolvida no ensino superior, também se deve considerar a formação de uma

¹¹ Para Boaventura de Sousa Santos, os paradigmas dominantes aceitam apenas uma forma de conhecimento verdadeiro e que segue os preceitos de racionalidade herdado da revolução científica do séc. XVI. Já os paradigmas emergentes estão pautados nos conhecimentos científico traduzidos em um saber da vida prática, voltados para os reais problemas sociais da comunidade. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 15. ed. Porto: Afrontamento, 2007.

responsabilidade moral, que é adquirida ao desenvolver a cidadania, com uma visão local, nacional e global.

Já, na avaliação da aprendizagem do aluno, a autora diz que é necessário considerar o que se espera que os alunos sejam capazes de fazer ao final de um programa de estudos. Essas considerações podem ser usadas para o planejamento das atividades de avaliação e de experiências de aprendizado.

Com referência ao desenvolvimento sistemático, em todo o programa, para todos os alunos, ela considera que o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes internacionais e interculturais, requer um meticoloso planejamento, com a colaboração de colegas e da coordenação do programa de estudo. Visto que nem todos se encontram com as mesmas capacidades, é provável que sejam necessárias uma série de estratégias, para ajudar todos os alunos no alcance dos resultados de aprendizagem desejados. Descobrir os modos pelos quais os serviços estudantis e o currículo informal podem apoiar o trabalho desenvolvido no currículo formal, é uma importante parte do planejamento curricular.

No contexto institucional, Leask assegura que o currículo informal, as várias atividades extracurriculares e os serviços disponíveis para os alunos, são uma parte importante do contexto, onde o currículo formal é difundido. Juntos, o currículo formal e o informal definem a experiência total do aluno. Tanto o currículo formal, quanto o informal acontecem no ambiente institucional e são influenciados pelo contexto institucional, e, em certa medida, são moldados pela missão e pelo *ethos* da universidade. Eles refletem as políticas, a abrangência e o foco dos cursos oferecidos.

Afirma a autora que o contexto local fornece as condições sociais, culturais, políticas e econômicas no desenvolvimento curricular e que o contexto local está reciprocamente ligado a contextos nacionais e globais. A compreensão dos alunos dessas conexões é

importante no desenvolvimento da capacidade de serem cidadãos e profissionais críticos e reflexivos, capazes de pensar e agir local, nacional e globalmente.

Com referência ao contexto nacional e regional a autora mostra que as questões nacionais, regionais e as políticas governamentais relacionadas à internacionalização constituem no pano de fundo para a formulação das políticas educacionais nas instituições.

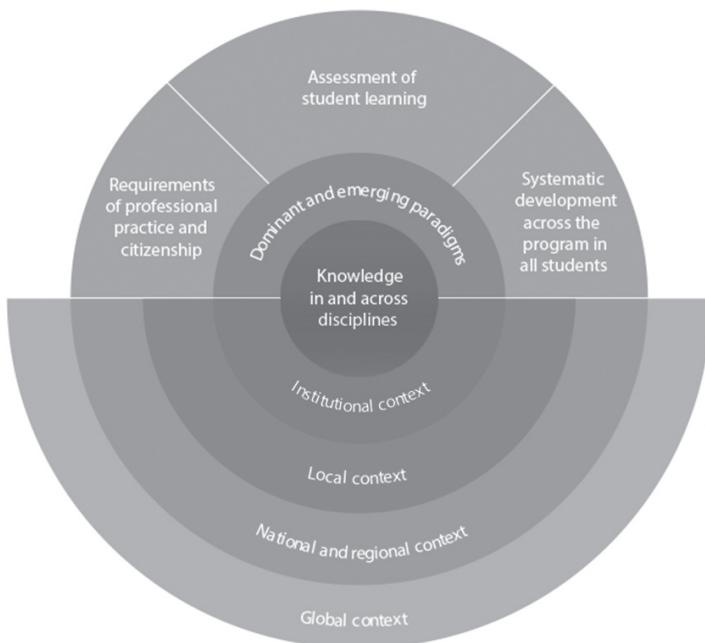
Elá afirma também, que no contexto global, a sociedade mundial não é aquela em que o poder e os recursos globais são compartilhados igualmente. A globalização está sendo experimentada como discriminatória e opressiva, em alguns lugares, e benéfica e libertadora, em outros, o que contribuiu para aumentar o fosso entre os ricos e os pobres do mundo e a exploração do "Sul" pelo "Norte". Essa dominação não é apenas econômica, é também intelectual, pois existe o domínio dos modelos educacionais ocidentais no mundo desenvolvido, que definem o que é conhecimento, quem irá aplicá-lo e com que fins. Constata-se que cada camada da estrutura, influencia as demais, direta ou indiretamente. Essas influências criam um conjunto complexo de circunstâncias, que interferem na construção do currículo internacionalizado.

Levando-se em conta todas essas circunstâncias, é possível a construção de um currículo que dê conta de todos os aspectos que envolvem a prática profissional e a vida em sociedade onde o egresso pode atuar consciente de seu papel, respeitando e valorizando os conhecimentos e a cultura local e global.

Leask (2012), sugere também, um processo para ser adotado ao implementar a internacionalização do currículo (Figura 4). A autora recomenda que o grupo de trabalho para a realização desta tarefa seja composto pela equipe responsável por projetar, e por aqueles que ensinam em um programa de estudo. Conforme a autora, "[...] possibilita aproveitar os recursos e as perspectivas combinadas da

equipe para garantir a coerência entre o programa e a identificação sistemática e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes apropriados em todos os alunos" (LEASK, 2009, p. 5).

Figura 4 – Estrutura conceitual da internacionalização do currículo.



Fonte: Leask (2012, p. 3).

O processo está dividido em cinco etapas, a saber: revisão e reflexão, imaginação, revisão e planejamento, ação e avaliação. Na fase de revisão e reflexão a autora afirma que atividades associadas a este estágio podem incluir: a) estabelecer/rever/refletir sobre as razões para a internacionalização do currículo no programa; b) revisão de conteúdo, ensino e aprendizagem, arranjos e avaliação, em cursos

individuais e em todo o programa, em relação à internacionalização do currículo; c) rever a avaliação e *feedback* dos alunos, em relação aos elementos internacionais e interculturais do currículo; d) comparação e contraste do *feedback* sobre diferentes elementos do programa de estudantes internacionais; e) rever o feedback de outras partes interessadas, como associações profissionais e partes interessadas do setor f) rever metas institucionais relacionadas à internacionalização do currículo e o alinhamento do programa com essas, g) refletir sobre conquistas e identificar possíveis áreas de melhoria; h) negociação.

Na fase de imaginação, ela considera que as atividades podem incluir: a) discutir acerca dos fundamentos culturais dos paradigmas dominantes na disciplina; b) examinar as origens e a natureza do paradigma dentro do qual você trabalha; c) identificar os paradigmas emergentes e pensando sobre as possibilidades que eles oferecem; d) imaginar o mundo do futuro: o que e como seus alunos precisam aprender, para viver e trabalhar de forma eficaz e ética neste mundo futuro? e) imaginar algumas maneiras diferentes de fazer as coisas no futuro previsível, f) possibilidades de negociação.

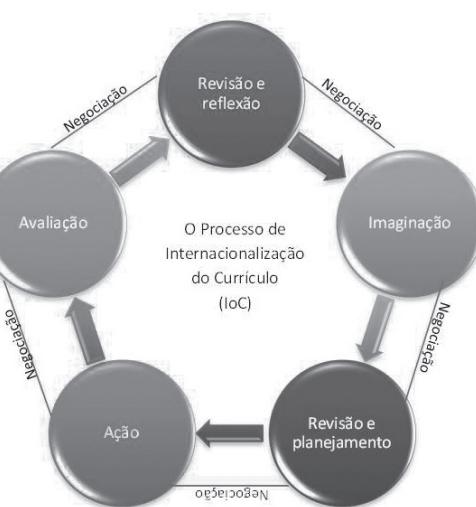
Na fase de revisão e planejamento, Leask (2012), expõe que as atividades podem incluir: a) estabelecer metas e objetivos para a internacionalização do currículo em seu programa; b) identificar bloqueadores e facilitadores para os indivíduos e a equipe para alcançar esses; c) identificar especialistas, campeões e campeões latentes em sua equipe e em toda a universidade que podem ajudá-lo a alcançá-los; d) identificar e obter apoio e recursos para ajudar os funcionários e alunos a superar os principais obstáculos; e) definir prioridades e desenvolver um plano de ação focado em quem fará o quê, quando e quais recursos e apoio serão necessários; f) discutir sobre a avaliação da eficácia de quaisquer mudanças que venha a ser feita no currículo, incluindo o efeito delas na aprendizagem do aluno;

g) negociar os papéis dos membros individuais da equipe no processo de internacionalização do currículo nas duas próximas etapas.

Na fase da ação, a autora considera que as atividades podem incluir: a) negociar e implementar novos arranjos de ensino e serviços de apoio para funcionários e estudantes; b) desenhar novos arranjos de apoio no currículo informal; c) introduzir oficinas obrigatórias para todos os alunos antes de uma tarefa de trabalho multicultural da equipe; d) introduzir novas tarefas de avaliação; e) introduzir um novo curso/unidade; f) coletar evidências para avaliar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes interculturais e internacionais em estudantes (qualitativos e/ou quantitativos).

Já na fase da avaliação ela traz que as atividades podem incluir: a) analisar as evidências coletadas das partes interessadas, incluindo alunos e funcionários; b) refletir sobre o impacto da ação tomada; c) considerar quaisquer fatores de “interferência”, por exemplo, eventos inesperados que podem ter tido um impacto positivo ou negativo no cumprimento das metas; d) considerar quaisquer lacunas na evidência e coleta de evidências *post-hoc* se necessário; e) resumir as realizações e alimentar os resultados na fase de “Rever e refletir”; d) negociar papéis e responsabilidades pela internacionalização do currículo dentro da equipe do programa. A metodologia apresentada por Leask é permanente e conduz à melhoria contínua da qualidade por permitir uma revisão crítica do processo como um todo.

Figura 5 – Processo de internacionalização do currículo.



Fonte: Leask (2012, p. 5, reelaboração e tradução nossa).

A OECD e o *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI)¹², em 1996 propuseram a seguinte tipologia de currículos internacionalizados, conforme Quadro 2.

¹² O Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (CERI) realiza um trabalho orientado por pesquisas para alcançar a aprendizagem ao longo da vida para todos. Vai além dos sistemas de educação formal e reflete sobre o futuro do ensino e da aprendizagem. Embora tenha um foco particular em tendências e questões emergentes, o CERI visa estabelecer uma agenda inovadora e voltada para o futuro para um cenário educacional em mudança. O objetivo do CERI é produzir um trabalho totalmente integrado à análise empírica e à conscientização sobre inovação, com ênfase específica no acúmulo de evidências estatísticas e no desenvolvimento de indicadores-chave para solidificar seu trabalho de pesquisa.

TIPO	Descrição
1	Currículos com temáticas internacionais (Rel. Internacionais, Direito Europeu).
2	Currículos nos quais a área disciplinar tradicional é ampliada por de uma abordagem comparativa internacional (Educação Comparada Internacional).
3	Currículos que preparam os estudantes para profissões internacionais (Administração de Negócios Internacionais).
4	Currículos em línguas estrangeiras que abordam questões de comunicação transcultural e proporcionam formação em competências interculturais.
5	Programas interdisciplinares, como estudos regionais (Estudos Europeus).
6	Currículos que conduzem a qualificações profissionais internacionalmente reconhecidas (Reconhecimento European Network for Accreditation of Engineering Education - Atribuição da Marca de Qualidade EUR-ACE).
7	Currículos que conduzem a programas conjuntos ou a dupla diplomação.
8	Currículos nos quais há partes obrigatórias feitas em IES no estrangeiro.
9	Currículos nos quais os conteúdos são especialmente projetados para estudantes estrangeiros.

Quadro 2 – Tipologia de currículos internacionalizados.

Fonte: Baseado em Nilsson (2000, p. 22).

Cabe salientar que, com essa categorização, se vislumbra uma série de possibilidades para o desenvolvimento de um currículo capaz de habilitar os estudantes para a atuação no contexto mundial e local, fomentando sua autonomia na tomada de decisões, tanto profissionais quanto pessoais. Para que isso aconteça é necessário que o currículo seja desenhado baseado em competências e em conhecimentos.

Neste contexto, a pesquisa publicada pelo Movimento pela Base Nacional Comum¹³, referente a modelos curriculares de cinco países (Austrália, Colômbia, Chile, África do Sul e Coreia do Sul), conduzida por Moder (2015), apresenta algumas considerações significativas no desenvolvimento de currículos internacionalizados.

O autor destaca que na política destes países o ponto focal é o aprendizado do estudante e não mais uma lista de disciplinas a serem ministradas; também fica evidente o envolvimento do corpo docente na elaboração e implementação destes currículos; ele afirma que é de fundamental importância o investimento na qualificação dos educadores, e em suas condições de trabalho; declara, ainda, que os currículos são baseados nas competências e, orientados para uma avaliação que leve em conta este tipo de aprendizado e não mais um mero instrumento de seleção ou exclusão dos estudantes. Essas informações devem servir como base para delinear o processo de implementação da IoC, pois são questões inerentes ao processo independentemente do tipo e localização geográfica da instituição.

Seguindo esta linha, apresentam-se algumas estratégias para implementação de um currículo internacionalizado. Atkin et. al. (2015), trazem algumas sugestões para incluir nos programas existentes das IES com o intuito de incrementar a IoC:

¹³ O Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013, atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países.

1. Inclua assuntos relacionados a perspectivas globais, interculturais e locais (por exemplo, inclusão de estudos de casos nacionais e internacionais, exemplos e ilustrações). 2. Explore como o conhecimento é construído e teorizado de maneira diferente em diferentes culturas. 3. Examine como sua área de prática profissional varia em outras culturas. 4. Inclua conteúdo do curso de fontes locais e internacionais. 5. Incorporar questões éticas da globalização, por exemplo, justiça social, equidade e direitos humanos, bem como questões sociais, econômicas e ambientais relacionadas. 6. Sempre que possível, considere os resultados da pesquisa internacional e transcultural e suas implicações. 7. Use uma variedade de bancos de dados e fontes de informação transculturais, como periódicos, sites da Internet e fóruns de mídia social. 8. Olhe para as oportunidades de se basear em valores transculturais que sustentam a política e a prática. (ATKIN et. al., 2015, p. 13-14)

No GIHE - Guia de Boas Práticas para Internacionalizar o Currículo, Barker (2011) propõe que sejam incluídas outras perspectivas sobre questões sociais, econômicas, políticas e ou ambientais e as práticas profissionais entre distintas culturas. A autora traz ainda, propostas de abordagens interculturais para ampliar as áreas temáticas dos currículos das IES, entre elas as apresentadas no Quadro 3.

ESTRATÉGIAS

Incluir assuntos relativos a perspectivas globais, interculturais e indígenas (por exemplo, inclusão de estudos de casos internacionais e nacionais, exemplos e ilustrações).

Abordar como o conhecimento pode ser construído de maneira diferente entre culturas.

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

Quadro 3 – Proposta de abordagens interculturais.

Fonte: Baseado em Barker (2011, p. 12, tradução nossa).

Neste mesmo guia, a autora sugere uma gama de estratégias de ensino/aprendizagem, que podem ser desenhadas especificamente para desenvolver nos estudantes a perspectiva internacional, em suas atividades profissionais e cidadãs. Dentre estas estratégias destacam-se as do Quadro 4:

ESTRATÉGIAS
Integrar questões globais e perspectivas interculturais, em tarefas de aprendizagem.
Incluir um componente internacional, em exercícios de solução de problemas e / ou trabalhos de pesquisa.
Incluir atividades / tarefas que exijam dos alunos, reflexão crítica sobre questões internacionais ou interculturais.
Comparar e contrastar como as questões do multiculturalismo são tratadas em diferentes nações e como isso afeta os cidadãos, tanto em termos de sua vida pessoal como na prática profissional.
Incluir atividades que examinem como a cultura pode impactar na aplicação do conhecimento social, científica e tecnologicamente, e como isso pode beneficiar ou prejudicar pessoas de diferentes experiências culturais.
Usar trabalho de campo com organizações locais que trabalham em projetos internacionais ou projetos nacionais com enfoque intercultural.
Incentivar os alunos a comparar / contrastar, como as influências culturais podem impactar na construção do conhecimento em todo o mundo.
Criar um ambiente de aprendizado seguro e não ameaçador, no qual os alunos possam expressar suas próprias opiniões, respeitando as de outros alunos e funcionários.

ESTRATÉGIAS
Facilitar o diálogo e as atividades de aprendizagem colaborativa entre estudantes de diferentes origens culturais, o que aumentará o potencial de aprendizagem profunda e compreensão intercultural.
Usar tarefas de equipe para incentivar os alunos a se envolverem com pessoas de diferentes origens sociais, culturais, econômicas, políticas e / ou religiosas (por exemplo, trabalho em equipe multicultural, entrar em contato com estudantes internacionais em universidades estrangeiras por e-mail, salas de bate-papo ou listas).
Explorar os impactos sobre a cultura no desenvolvimento de abordagens específicas para a profissão / disciplina.

Quadro 4 – Estratégias de ensino/aprendizagem.

Fonte: Baseado em Barker (2011, p. 12-13, tradução nossa).

Ainda neste mesmo guia, a autora apresenta também, ferramentas, recursos e materiais de apoio, que dão suporte ao processo de internacionalização do currículo, conforme descrito no Quadro 5.

SUBSÍDIOS
Use recursos on-line, livros didáticos e materiais de workshops de fontes internacionais, que sejam culturalmente sensíveis e demonstrem respeito pela diversidade do corpo estudantil.
Use artigos de periódicos internacionais publicados recentemente, documentos de conferências e textos.
Inclua materiais e pesquisas de organizações nacionais, internacionais e intergovernamentais para garantir que os estudantes tenham uma perspectiva global de sua disciplina.

SUBSÍDIOS
Use tecnologias multimídia e equipamentos eletrônicos atualizados, para garantir que os alunos possam desenvolver suas habilidades nessas áreas.
Inclua dramatizações e simulações de interações internacionais ou interculturais.
Inclua apresentações / palestras de profissionais com experiência internacional em tópicos específicos do curso.
Use links e redes eletrônicas, como grupos de bate-papo por e-mail e list-serve, com alunos da disciplina em outros países.
Incentive os alunos a localizar, discutir, analisar e avaliar informações de uma série de materiais de aprendizagem: (por exemplo, recursos online, livros didáticos, artigos de periódicos, documentos de conferências, gravações de vídeo).
Inclua oportunidades para os alunos refletirem sobre experiências de trabalho, de estágios, ou de outras atividades extracurriculares, que tenham informado ou mudado suas atitudes em relação à compreensão intercultural ou transcultural.

Quadro 5 – Ferramentas, recursos e materiais de apoio.

Fonte: Baseado em Barker (2011, p. 13, tradução nossa).

As habilidades desenvolvidas a partir desta reformulação curricular, segundo Barker (2011, p. 11) possibilitam ao cidadão:

[...] ser capaz de pensar a partir de uma perspectiva global e considerar as perspectivas dos outros; respeitar e valorizar a importância de diversas línguas, culturas e ambientes na comunicação intercultural; reconhecer e valorizar a importância da diversidade multicultural nas comunicações profissionais e pessoais; estar ciente e compreender os impactos das diferenças culturais em economia, política,

cultura, religião e tecnologia em interações interculturais; estar ciente de questões críticas internacionais e multiculturais relevantes em sua disciplina profissional; apreciar a natureza complexa da noção de cultura e os vários elementos inter-relacionados que contribuem para isso; demonstrar consciência das implicações das decisões e ações feitas no nível local para comunidades internacionais e de decisões e ações internacionais para as comunidades locais (tradução nossa).

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, quem sabe, em um futuro não muito distante.

1.4 O papel do professor na IoC

Ao se discutir a IoC, não é possível deixar de fora o papel do professor neste processo, pois é sabido que o corpo docente é um dos pilares para a implementação da internacionalização do currículo, e, assim, se faz necessário que esteja preparado para lidar com a diversidade de uma sala de aula, onde possa enfatizar os aspectos multiculturais e globais. Para Van der Werf (2012), este papel requer novas competências e habilidade do professor. Tendo em vista a necessidade de qualificação do docente para uma sala de aula internacional, Teekens (2001), dividiu em nove grupos as qualidades relevantes que um professor deve desenvolver para trabalhar em um ambiente de ensino internacionalizado (Quadro 6).

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 estrangeiros.
QUALIFICAÇÃO 8	Conhecimento do mercado de trabalho internacional.
QUALIFICAÇÃO 9	Qualidades pessoais.

Quadro 6 – Perfil do docente ideal para a sala de aula internacional.

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

Sanderson (2006) descreve cada uma das qualificações necessárias para o bom desempenho docente em sala de aula. Na qualificação 1, o autor comenta que 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 2, 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 à qualificação 3, 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 4, Sanderson (2006) 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 5, requer que o professor seja qualificado no uso de mídia e tecnologia para melhorar o aprendizado dos alunos. Já na qualificação 6, 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 7, que se requer que o professor esteja ciente das características dos sistemas de ensino nos países de origem, de seus estudantes internacionais. Quanto à qualificação 8, Sanderson (2006) evidencia 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 9, ele conclui dizendo que é um reflexo da natureza exigente das oito qualificações anteriores, bem como do trabalho associado à sala de aula internacional. Mostra que o professor deve alcançar um equilíbrio entre as atividades concorrentes de ensino, pesquisa e administração das demais atividades e que é 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, onde ele possa valorizar e desenvolver nos estudantes um perfil que os capacite a encarar o mundo com outra perspectiva, contribuindo para o fortalecimento sua autonomia. Tais características contribuem para que o sujeito possa construir uma coletividade mais equânime.

1.5 Os desafios e as possibilidades na implementação do processo de internacionalização

A implementação do processo de internacionalização é um procedimento complexo, moroso e dispendioso e por esse motivo, apresenta desafios que lhes são inerentes. Serão analisados a seguir, além dos desafios encontrados neste processo, as possibilidades que são apresentadas pelos teóricos para superar tais barreiras.

Para que esses desafios sejam superados é necessário que eles sejam conhecidos e amplamente discutidos. A carência de normatização e políticas públicas claras e objetivas é um deles. Para Miranda e Stallivieri (2017, p. 590) “a educação internacional, no Brasil, precisa receber mais atenção, especialmente no que diz respeito à definição dos interesses nacionais frente ao seu processo de internacionalização”. Os autores evidenciam ainda “a inexistência de documentos do governo brasileiro que explorem, de forma mais clara, a internacionalização da educação superior e que tratem a mesma como uma política pública”. Esta carência deixa as instituições sem uma norma norteadora de suas ações, o que constitui a primeira grande dificuldade encontrada.

Especificamente sobre a IoC, Leask (2001), que trata as dificuldades como obstáculos, considera estes obstáculos como uma das razões por estas ações serem ainda pouco desenvolvidas na grande maioria das instituições. Dentre os obstáculos apresentados pela

autora, um dos principais, é colocar a política institucional de internacionalização em prática. Esta ação implica em desenvolver currículos que, em metodologia e conteúdo, sejam culturalmente inclusivos e desenvolvam habilidades de conscientização multicultural e de comunicação intercultural, ao mesmo tempo em que desenvolvam as habilidades e objetivos de conhecimento específicos apropriados para a área da disciplina. Outro desafio, para a autora, consiste em mudar as práticas de ensino. Segundo ela, a internacionalização do currículo, requer mais do que a transmissão de conhecimento da maneira tradicional, requer um foco nos processos de ensino e aprendizagem, bem como, no conteúdo. O foco reside nos processos pelos quais os alunos passam a entender o assunto que está sendo transmitido e não mais na mera transmissão do conhecimento tradicionalmente adotada. Mudar essa ênfase é outro grande desafio.

Como discutido anteriormente, o currículo do ensino superior deve formar sujeitos críticos e capacitados para atuar em uma sociedade interconectada e em rápida transformação. Para Gesser e Ranghetti (2011), o desenho curricular, diz respeito à necessidade de o currículo do ensino superior ser desenhado para auxiliar o ser humano a ultrapassar seus limites e recriar as possibilidades do fazer em cada profissão. Segundo as autoras “[...] o contexto atual, urge um currículo que desenvolva a capacidade do pensamento crítico, da reflexão e da reconstrução da própria gênese histórica do currículo, das teorias e da prática da profissão [...]” (p. 3). Elas afirmam que, para atender esta demanda é necessário que o currículo esteja em constante adaptação, pois, para “as políticas curriculares, especialmente no ensino superior, bem como os princípios para um design de currículo que atenda a essas novas demandas sociais, humanas e profissionais requeiram novas escolhas” (p. 5-6). As autoras consideram, ainda, que a sociedade contemporânea vem mudando sistematicamente, exigindo que a educação tome novos rumos, o que

impõe que o currículo, como “instrumento norteador das práticas de formação”, careça de novos princípios organizadores.

Outro tema evidenciado entre os estudiosos como dificuldade, foi a capacitação do corpo discente dentro do próprio campus, onde devem ser criadas possibilidades para que o estudante desenvolva habilidades e conhecimentos necessários para atuação em uma sociedade multicultural e globalizada sem sair do ambiente estudiantil doméstico. Esta é a ideia central da Internacionalização em Casa – IaH, tema já discutido anteriormente. Nesse contexto, destacamos algumas ações que caracterizam a IaH descritas por Gonçalves (2009): inclusão da dimensão internacional no currículo; abordagens interdisciplinares nos conteúdos curriculares; ênfase na aprendizagem ativa e experiencial; interação das atividades curriculares com as atividades internacionais, que ocorrem no campus; bibliografia e leitura de materiais de diversas proveniências para análises comparativas; expansão do conhecimento transmitido/valorizado de outros países ou de culturas diferentes da local; reflexões sobre a própria cultura e a sua influência no seu modo de pensar.

Complementando o tema capacitação do corpo discente, a temática política linguística, emerge como outro fator de preocupação das instituições. É através da linguagem que toda relação social entre os indivíduos se dá, em que o sujeito se percebe ao interagir com o outro. A linguagem, neste sentido, é essencial para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade. Através dela “as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Com o objetivo de formar cidadãos capacitados a interagir em um mundo globalizado, a necessidade do aprendizado de línguas estrangeiras se tornou imprescindível.

O Grupo de Trabalho de Políticas Linguísticas para Internacionalização da FAUBAI - Associação Brasileira de Educação

Internacional¹⁴ elaborou um documento que traça diretrizes para dar suporte às instituições na elaboração de suas políticas linguísticas, intitulado “Política linguística para internacionalização do ensino superior”, lançado em 2017. Nele, é apresentada a internacionalização como estratégia para aprimorar a qualidade do ensino, da pesquisa e da gestão universitária. Ao considerar as relações entre o global e o local, necessita de uma política linguística, visto que a comunicação é indispensável para as relações entre indivíduos e instituições. (FAUBAI, 2017). Segundo o documento, política linguística é uma “tentativa sistemática, deliberada e teoricamente informada” para solucionar possíveis problemas de comunicação de uma comunidade, através do ensino de línguas ou dialetos. O delineamento de uma política linguística é uma estratégia de gestão importante na definição do modelo de internacionalização, adotado pelas IES, ela deve levar em consideração as “prioridades, objetivos e metas, e estabelece as línguas que poderão ser mediadoras das práticas de internacionalização” (FAUBAI, 2017). Sobre a capacitação de pessoal, no documento da FAUBAI ainda há um alerta:

Igualmente, será preciso considerar como a instituição poderá avançar nesse quesito, identificando áreas de pesquisa ou recursos necessários para isso, especialmente em relação à formação e qualificação do pessoal responsável pela oferta de cursos de línguas estrangeiras (FAUBAI, 2017, p. 10).

O planejamento da política linguística deve refletir as estratégias voltadas para a internacionalização, de acordo com os objetivos e

¹⁴ A FAUBAI, Associação Brasileira de Educação Internacional, criada em 1988, reúne gestores e responsáveis por assuntos internacionais, promovendo a integração e a capacitação dos gestores da área através de seminários, workshops, reuniões regionais e nacionais e de sua Conferência Anual. A FAUBAI atua também na divulgação da diversidade e das potencialidades das IES brasileiras junto às agências de fomento, representações diplomáticas, organismos e programas internacionais. <http://faubai.org.br/pt-br/>

metas de cada instituição. No documento são apontadas, ainda, ações basilares para que a política seja bem-sucedida. Entre elas se destaca o reconhecimento de atividades em línguas estrangeiras (para quem participa e para quem oferta), demonstrando para a comunidade acadêmica, que a universidade valoriza estas ações.

Segundo Felix, Felix e Timóteo (2011), o planejamento tanto pode ser aplicado para o desenvolvimento de novas ações, quanto para orientar as mudanças organizacionais. É no planejamento que são alocados recursos para as ações estratégicas. O que às vezes se constitui uma preocupação, como sugere Cardoso Júnior (2011, p. 12), quando coloca que “planejamento sem gestão adequada corre o risco de se tornar um conjunto de estudos, diagnósticos e proposições de objetivos sem eficácia instrumental, incapaz de mobilizar os recursos necessários de forma racional, na direção pretendida pelo plano”. Conforme já referenciado, o Planejamento é uma das etapas do ciclo de internacionalização de Knight (1994). É nesta fase, segundo a autora, que a instituição precisa mostrar a direção que será tomada, através do estabelecimento de prioridades e de ações bem definidas.

Para o sucesso de um planejamento é fundamental que as instituições escolham estratégias que levem em conta a visão, os valores, os objetivos das ações e a comunidade envolvida (SILVA, 2013). Segundo a autora as estratégias apontam o caminho e consolidam a direção, concentrando esforços de toda a equipe, no percurso estabelecido pela alta gestão. Para Stallivieri (2017, p. 27) “cada instituição deve prosseguir o seu desenvolvimento internacional, de acordo com suas características e sua capacidade de atingir os objetivos estabelecidos”.

De igual forma, o tema disseminação da cultura da internacionalização é outra dificuldade encontrada. Mesmo que tenha sido determinada como uma ação prioritária, nem toda comunidade acadêmica apresenta entendimento adequado da necessidade ou da motivação do processo de internacionalização (STALLIVIERI,

2017). Para a autora é necessária uma estratégia de sensibilização e formação sobre o tema, para que os princípios que fundamentam esta ideia sejam difundidos entre todos, só assim, é possível garantir a participação efetiva de diversos atores no processo. Caso alguma das partes não esteja satisfatoriamente comprometida com esta concepção, é possível que a instituição não alcance os resultados esperados. Knight e De Wit (1995), alegam que para desenvolver uma cultura que apoie a internacionalização, é crucial que sejam encontradas maneiras “concretas e simbólicas” de valorizar e recompensar os atores envolvidos neste trabalho. Os autores ainda afirmam que para as atividades desta natureza não ficarem isoladas e fragmentadas é importante o compartilhamento de informações, por meio de canais formais e informais. Esta ação também colabora com o propósito de promover a cultura, a colaboração e disponibilizar oportunidades entre a comunidade acadêmica.

A *Systemic University Change Towards Internationalisation* (SUCTI)¹⁵, em seu relatório intitulado “Relatório SUCTI sobre a formação em internacionalização de pessoal administrativo, no ensino superior Europeu”, defende que “é sempre mais fácil aceitar e implementar mudanças quando as pessoas entendem o que está acontecendo e o que realmente implica no processo” (SUCTI REPORT, 2017, p. 15, tradução nossa). A cultura da internacionalização está fortemente relacionada com o planejamento estratégico e com o comprometimento da alta gestão, visto que, quanto mais articulada a estratégia de internacionalização, maior a possibilidade de a comunidade acadêmica melhor compreender o tema e apresentar

¹⁵ O projeto mudança sistêmica da universidade em direção à internacionalização (SUCTI) é uma iniciativa de três anos aprovada para financiamento sob as Parcerias Estratégicas Erasmus + - KA2 da Comissão Europeia para o ensino superior. O projeto é coordenado pela URV, Universitat Rovira i Virgili (Tarragona, Espanha). O projeto visa capacitar a equipe administrativa, fornecendo-lhes conhecimentos e habilidades relacionados ao processo de internacionalização de suas universidades. Fonte: <https://suctiproject.com/> (tradução nossa)

uma maior disposição em envolver-se e contribuir, ativamente, no processo. Aqueles que não estão comprometidos e envolvidos tendem a ter uma visão restrita e, desta forma, criam resistência aos objetivos propostos (SUVTI REPORT, 2017).

Essa visão vem ao encontro da chamada Internacionalização Abrangente, defendida por Hudzik (2011). O autor comenta que “uma cultura eficaz [...] e institucionalmente difundida, resulta em uma visão amplamente compartilhada, sobre a necessidade de internacionalização” (HUDZIK, 2011, p. 24, tradução nossa). Ele sugere que um sistema de reconhecimento e recompensa seja desenvolvido com o intuito de incentivar a participação efetiva na internacionalização. Também, considera fundamental que os documentos estratégicos, a missão e os valores institucionais apoiem e reconheçam importância do processo, fornecendo orientação e indicando prioridades, quanto à internacionalização.

Dessa forma, para que o processo de internacionalização seja bem-sucedido e a IoC possa ser implementada é necessário que seja fomentada a importância da adesão de toda comunidade acadêmica através de uma Política de Internacionalização bem estruturada onde estejam claras as razões que levaram a instituição a assumir este compromisso.

2 A CIDADANIA GLOBAL

Com a finalidade de traçar um paralelo entre internacionalização do currículo e formação para cidadania global, este capítulo aponta uma revisão conceitual, através das discussões dos autores da contemporaneidade sobre o tema. A autora deste estudo norteia sua pesquisa pelo conceito apontado pela UNESCO, por julgar este mais abrangente e amplamente aceito, garantindo sua relevância. Com a perspectiva da integração global, preconizada pelo fenômeno da globalização, emerge a necessidade de formar cidadãos preparados para atuar neste cenário, e com capacidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, pacífica, tolerante e inclusiva, cidadão que, atualmente, é denominado de cidadão global. O capítulo trata também, das características do cidadão global e as habilidades requeridas na sua formação.

2.1 Revisão Conceitual

Para que o presente capítulo seja melhor compreendido, visto que vários autores fazem uso da expressão “competências ou habilidades interculturais”, apresenta-se uma breve introdução ao tema. Devido a certa dificuldade em conceituar competências interculturais e por não ter sido encontrada uma definição que seja consenso entre os

teóricos, optou-se pela considerada mais abrangente, assim entende-se por competência intercultural:

Uma combinação de atitudes, conhecimento, entendimento e habilidades aplicadas por meio da ação que permite: a) compreender e respeitar as pessoas que são percebidas como tendo diferentes afiliações culturais; b) responder de forma adequada, eficaz e respeitosa ao interagir e se comunicar com as mesmas (COUNCIL OF EUROPE, 2016, p. 8, tradução nossa).

Em Byram (1997), a competência intercultural é entendida como a capacidade de conhecimento do outro e de si mesmo, é aquela habilidade de interpretar, relacionar, descobrir e interagir, é o reconhecimento dos valores, crenças e comportamento do outro relativizando a si mesmo, ou seja, sem julgar o outro, a partir de sua própria visão e vivência. O autor considera que o desenvolvimento da competência linguística tem fundamental importância neste processo. Deardorff (2006), em pesquisa realizada sobre as definições e avaliação da competência intercultural como resultado do intercâmbio internacional, comenta que três dos principais elementos comuns a grande parte dos conceitos sobre o tema, desenvolvidos pelos entrevistados, eram: a conscientização, a valorização e a compreensão das diferenças culturais, enfatizando assim, a importância da conscientização, tanto da própria cultura como da dos demais. Neste sentido, o termo competência intercultural está relacionado à capacidade do indivíduo de ajustar-se, adaptar-se a diferentes realidades, respeitando culturas diferentes da sua e compreendendo a sua influência, na maneira dos indivíduos enxergarem o mundo. Desta forma, o conceito de competências interculturais, muitas vezes aproxima-se do conceito de cidadania global. Segundo Clifford (2016, p. 15, tradução nossa), "cidadãos globais são pessoas que tem conhecimento do mundo e competências interculturais desenvolvi-

das, mas tem também um senso de responsabilidade social". A autora considera ainda, que são estas pessoas que se envolvem em questões sociais, tanto em nível local, quanto em nacional e internacional, e compreendem que todas as ações e decisões tomadas afetam outras pessoas, pois as sociedades são interdependentes. Nesta mesma linha de pensamento, encontram-se os autores Unangst e Choi (2018, p. 1, tradução nossa), quando afirmam que:

[...], a maioria das tentativas de definir cidadania global se voltam para a ideia de que os seres humanos ao redor do mundo – apesar do contexto nacional, étnico, cultural ou religioso – podem, idealmente, sentirem um senso de conexão, compaixão e responsabilidade uns pelos outros no contexto globalizado do século.

Já Morais e Ogden (2010), entendem cidadania global como uma "construção multidimensional" (p. 5) composta por três dimensões que se relacionam e se completam e conduzem à formação do cidadão global, são elas: responsabilidade social, competência global e engajamento cívico global. A responsabilidade social é entendida como a capacidade de perceber a interdependência e atenção social com os outros, com a sociedade e com o meio ambiente. Estudantes com esta dimensão desenvolvida são capazes de avaliar questões sociais e identificar as injustiças e disparidades globais e locais. A competência global é entendida como a capacidade de entenderativamente as normas e perspectivas culturais de outros indivíduos, valendo-se deste conhecimento para interagir, comunicar e trabalhar fora de seu ambiente original. Ao desenvolver esta dimensão os alunos reconhecem suas próprias limitações e habilidades para participar em atividades interculturais e demonstram interesse e conhecimento sobre questões e eventos mundiais. O engajamento cívico global é entendido como a capacidade de reconhecer os

problemas da comunidade local, nacional e global e de responder a estes problemas, participando de ações como voluntariado, ativismo político e participação na comunidade. Neste sentido, a UNESCO entende que a cidadania global não implica em uma situação legal e sim,

[...] refere-se mais a 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 (UNESCO, 2015, p. 14).

A partir destas perspectivas, considera-se que o sentido de cidadania global ultrapassa as fronteiras dos países ou nações e refere-se mais à identidade e solidariedade humana em uma escala global. É mais um comportamento do que uma situação geográfica.

2.2 Educação para a Cidadania Global (ECG)

Para o desempenho das capacidades requeridas em um mundo cada vez mais interconectado, se faz necessário o desenvolvimento de uma “pedagogia transformadora” (UNESCO, 2016, p. 11), que habilita o sujeito a resolver desafios que envolvem a vida em sociedade, relacionados ao desenvolvimento sustentável e à paz no mundo e no local onde está inserido. O Secretário-geral das Nações Unidas Ban Ki-moon, em 2012, instituiu a *Global Education First Initiative* (GEFI)¹⁶, para construir um melhor futuro para todos. A iniciativa é

¹⁶ O Secretário-Geral das Nações Unidas lançou a *Global Education First Initiative* (GEFI) em setembro de 2012 para acelerar o progresso em direção às metas de Educação para Todos e às Metas de Desenvolvimento do Milênio relacionadas à educação com o objetivo de elevar o perfil

alicerçada em três principais prioridades, a saber: 1) colocar todas as crianças na escola; 2) melhorar a qualidade da aprendizagem e 3) promover a cidadania global.

A prioridade 3 “promover a cidadania global” traz como descrição o seguinte texto:

O mundo enfrenta desafios globais, que exigem soluções globais. Esses desafios globais interconectados exigem mudanças de longo alcance na forma como pensamos e agimos pela dignidade dos outros seres humanos. Não basta que a educação produza indivíduos que possam ler, escrever e contar. A educação deve ser transformadora e dar vida a valores compartilhados. Deve cultivar um cuidado ativo pelo mundo e por aqueles com quem o compartilhamos. A educação também deve ser relevante para responder às grandes questões do cotidiano. Soluções tecnológicas, regulamentação política ou instrumentos financeiros por si só não podem alcançar o desenvolvimento sustentável. Requer transformar a maneira como as pessoas pensam e agem. A educação deve assumir plenamente seu papel central em ajudar as pessoas a criar sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas. Ele deve dar às pessoas a compreensão, as habilidades e os valores necessários para cooperar na resolução dos desafios interconectados do século XXI (*Global Education First Initiative*, tradução nossa)¹⁷.

Uma crescente atenção dada à cidadania global direcionou o interesse pela dimensão global da educação, e, desta forma, a UNESCO promoveu a Educação para a Cidadania Global (ECG). Ela é uma das áreas de trabalho estratégica do Programa de Educação da UNESCO.

político da educação, fortalecer o movimento global para alcançar uma educação de qualidade e gerar financiamento adicional e suficiente por meio de esforços sustentados.

¹⁷ Fonte: <http://www.unesco.org/new/en/gefi/priorities/>, acessado em 04/09/2019.

A ECG é um marco paradigmático que resume o modo de como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes das quais os estudantes precisam para construir um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável. Ela reconhece a importância da educação para a formação de indivíduos capacitados em compreender e resolver questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. Também, identifica o papel da educação no desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas para a construção de valores, habilidades socioemocionais (*soft skills*) e atitudes entre os estudantes, que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social.

A ECG exige uma abordagem tanto formal, quanto informal, adaptações curriculares e extracurriculares e vias convencionais e não convencionais na sua execução. Em contextos formais, a ECG pode ser ofertada como parte de uma disciplina existente, ou como uma disciplina independente (UNESCO, 2015). Independentemente da localização geográfica, ela tem por objetivo fomentar nos alunos atitudes, conhecimentos e habilidades, conforme descrito no Quadro 7.

ATITUDES	CONHECIMENTOS	HABILIDADES
Uma atitude apoiada por um entendimento de múltiplos níveis de identidade e potencial para uma identidade coletiva, que transcenda diferenças individuais culturais, religiosas, étnicas ou outras.	Um conhecimento profundo de questões globais e valores universais como, justiça, igualdade, dignidade e respeito.	Habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos.
Capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável, a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo.	Pensar, de forma crítica, sistêmica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem de multiperspectivas, que reconheça as diferentes dimensões, perspectivas e ângulos das questões.	Habilidades de comunicação e aptidões de construção de redes (networking) e de interação com pessoas com diferentes experiências, origens, culturas e perspectivas;

Quadro 7 – Atitudes, conhecimentos e habilidades desenvolvidas pela ECG.

Fonte: Baseado em dados da UNESCO (2015).

Por meio deste processo, o estudante e seus professores, analisam as causas de eventos no âmbito local, examinam as conexões com o cenário global e detectam possíveis soluções para estas situações. Desta maneira, a ECG contribui para:

a) estimular alunos a analisar criticamente questões da vida real e a identificar possíveis soluções de forma criativa e inovadora; b) apoiar alunos a reexaminar pressupostos, visões de mundo e relações de poder em discursos “oficiais” e considerar pessoas e grupos sistematicamente sub-representados ou marginalizados; c) enfocar o engajamento em ações individuais e coletivas, a fim de promover as mudanças desejadas; e d) envolver múltiplas partes interessadas, incluindo aquelas que estão fora do ambiente de aprendizagem, na comunidade e na sociedade mais ampla (UNESCO, 2015, p. 16).

A ECG envolve três dimensões conceituais básicas na área de aprendizagem, que são as dimensões cognitiva, socioemocional e comportamental (Quadro 8). Estas três dimensões apresentam resultados de aprendizagem, conforme Quadro 9. Estes resultados de aprendizagem, por sua vez, desenvolverão os atributos necessários para o desenvolvimento da cidadania global (UNESCO, 2016).

Dimensão cognitiva:

Aquisição de conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como sobre as inter-relações e a interdependência dos diferentes países e grupos populacionais.

Dimensão socioemocional:

Sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade.

Dimensão comportamental:

Atuação efetiva e responsável, em âmbito local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável.

Quadro 8 – Dimensões conceituais básicas da ECG.

Fonte: UNESCO (2016, p. 15).

Área cognitiva

- Os alunos aprendem a conhecer e entender os problemas locais, nacionais e globais, bem como a inter-relação e a interdependência dos diversos países e grupos populacionais.
- Os alunos adquirem habilidades de reflexão e análise crítica.

Área socioemocional

- Os alunos experimentam um sentimento de pertencer a uma humanidade comum e compartilham valores e responsabilidades, com base nos direitos humanos.
- Os alunos desenvolvem atitudes de empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade.

Área comportamental

- Os alunos agem efetiva e responsável nos níveis local, nacional e global por um mundo mais pacífico e sustentável.
- Os alunos desenvolvem a motivação e a vontade de tomar as medidas necessárias.

Quadro 9 – Principais resultados da aprendizagem.

Fonte: UNESCO (2016, p. 22).

Os atributos desenvolvidos pelos resultados da aprendizagem referem-se às características e às qualidades que essa abordagem tem por objetivo desenvolver nos estudantes. (UNESCO, 2016). São eles: ser informado e capaz de pensar criticamente; estar socialmente conectado e ter respeito pela diversidade; ser eticamente responsável e engajado, conforme descrito no Quadro 10.

Ser informado e capaz de pensar criticamente

Conhecimento dos sistemas de governança, estruturas e problemas globais: compreensão da interdependência e das relações entre questões globais e locais: conhecimentos e habilidades necessários para uma alfabetização cidadã, como investigação e análise crítica, com destaque para a participação ativa na aprendizagem.

Estar socialmente conectado e ter respeito pela diversidade

Compreensão de identidades, relacionamentos e pertencimento: compreensão de valores compartilhados e humanidade comum: valorização e respeito pela diferença e pela diversidade: além de compreensão das complexas relações entre a diversidade e as dimensões comuns.

Ser eticamente responsável e engajado

Com base na perspectiva dos direitos humanos, inclui atitudes e valores relacionados a cuidar dos outros e do meio ambiente; responsabilidade e transformação pessoal e social; assim como aquisição de habilidades para participar da comunidade e contribuir para um mundo melhor por meio de ação informada, ética e pacífica.

Quadro 10 – Principais atributos do aluno.

Fonte: UNESCO (2016, p. 23).

Ao desenvolver os três atributos mencionados, o estudante está capacitado para entender melhor o mundo, compreendendo os direitos e as responsabilidades de indivíduos e grupos, pode reconhecer a correlação entre os problemas e estruturas locais, nacionais e globais. Aprende sobre sua identidade e comprehende melhor a diferença, a diversidade e o modo como as crenças e os valores influenciam as opiniões. Descobre as razões e as consequências da desigualdade e da discriminação, com intuito de conviver melhor com os demais e desenvolve competências cívicas e a responsabilidade com a aprendizagem ao longo da vida. Adquire o entendimento de justiça social no contexto local, nacional e global e a inter-relação entre eles. Desenvolve o senso de ética, em relação a temas que envolvem a vida em sociedade, nos âmbitos locais e globais. Constrói conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para cuidar dos demais e do meio ambiente e ainda tem oportunidade de conhecer as ações de outros para combater os problemas globais, a injustiça social e construir a paz.

Cada um desses atributos contribui para construção de um cidadão do mundo, com um olhar para o diverso e para a compreensão de sua realidade. Com capacidade para transformar seu fazer cotidiano em fazer no mundo, perceber o impacto de suas atitudes na vida do outro e consequentemente, na sociedade em geral, e com capacidade para contribuir para a construção de um mundo mais harmonioso e justo.

A Educação para a Cidadania Global focaliza no desenvolvimento dos principais valores humanísticos – tolerância e respeito à dignidade humana, inclui ainda, o desenvolvimento das habilidades interpessoais e intrapessoais, tais como a consciência emocional, comunicação, cooperação, resolução de problemas e de conflitos. (SKIRBEKK; POTANČOKOVÁ; STONAWSK, 2013). A ECG não só habilita o cidadão para atuar nas comunidades mundiais, como também

contribui para o desenvolvimento individual, propiciando uma capacitação do indivíduo para as necessidades do mercado de trabalho.

A ECG é transformadora, orienta-se em outros processos educativos e também reformadores, incluindo educação para os direitos humanos, educação para o desenvolvimento sustentável, educação para a compreensão intercultural e educação para a paz (UNESCO, 2015).

A Figura 6 resume as dimensões e o escopo da ECG, segundo Wintersteiner et. al. (2015). O círculo externo representa o horizonte global que, por sua vez é subdividido nos diferentes aspectos da abordagem quais sejam: questões globais (mudanças climáticas, paz mundial, desenvolvimento sustentável, etc.); dimensão global de todas as questões, nem sempre visível (a questão da ecologia, por exemplo); questão da globalidade, ou seja, pensamento e ações voltadas para as questões da coletividade, devem estar presentes; e por fim a “glocalização”, o global inserido no local e o local no global, pois a globalização afeta vários aspectos da vida cotidiana. O círculo que faz referência à utopia significa que a ECG está comprometida com alternativas às condições existentes na atualidade. A estrela central representa os princípios pedagógicos da ECG, ou seja, orientação para valores de paz, justiça social e direitos humanos; a competência para participação política; uma visão crítica da realidade, com autonomia de pensamento e julgamento, que inclui assumir uma posição histórico-crítica de eventos passados.

Figura 6 – Perspectivas da educação para cidadania global.

Fonte: Wintersteiner et. al., tradução nossa (2015, p. 39).

2.3 Internacionalização do Currículo e a Educação para a Cidadania Global

A partir do exposto anteriormente, é possível considerar que a ECG e a IoC se complementam, pois, ambas tratam de aspectos que envolvem a prática profissional e a vida em sociedade. Tanto a IoC, quanto a ECG, contribuem para a constituição de uma sociedade que valorize a diversidade e a equidade, com o propósito de construir uma coletividade mais justa e pacífica.

Segundo Morosini e Ustárroz (2016, p. 42), cabe à IoC o desenho de disciplinas que:

[...] incorporem assuntos e temas internacionais em seu conteúdo programático, bem como, situações que façam os alunos atuarem diante da diversidade, a fim de permitir

que compreendam valores e pontos de vistas existentes para além daqueles de sua própria cultura e desenvolvam as competências interculturais requeridas no contexto atual.

A autora afirma, ainda, que a educação no âmbito da internacionalização e de uma sociedade globalizada, deve preparar os sujeitos para a “abertura a diversidade cultural” e que isso leva os sistemas educacionais, as instituições e todos os envolvidos nestes processos a refletir sobre, entre outras coisas, os benefícios de um currículo internacionalizado.

Na mesma linha de raciocínio Clifford (2016), acredita que a educação deve ajudar o educando a desenvolver o seu próprio discernimento moral e senso de responsabilidade social. A autora considera que promover uma educação voltada para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, onde os recursos são usados de forma justa e sustentável, para a melhoria da vida de todos, desafia as disciplinas a trabalharem com um currículo transformador e inclusivo, e que essa mudança contesta visões e suposições tradicionais, permitindo aos estudantes acessarem uma perspectiva não dominante, incentivando novas formas de pensar. Assim, a pedagogia associada aos currículos transformadores instiga a mudança de paradigmas.

Segundo Clifford (2016, p. 23-24, tradução nossa), 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”. Também para De Wit e Leask (2015, p. 11, tradução nossa) “o desenvolvimento de cidadãos globais responsáveis pode ser uma maneira pela qual as universidades podem impactar as comunidades locais e a sociedade global”.

Gacel-Ávila (2005, p. 133, tradução nossa), entende a educação como “um ponto focal da compreensão intercultural, da coexistência pacífica, da democracia e da cidadania global”. A autora defende que

uma reforma do currículo com novos paradigmas educacionais é necessária para tornar realidade estas ideais. A educação e a cooperação internacional devem ser consideradas práticas que influenciam o destino da humanidade. De Wit e Leask (2015), apresentam o currículo como uma forma pela qual é possível desenvolver elementos “epistemológicos, práticos e ontológicos”, a serem integrados ao aprendizado e à experiência dos estudantes, garantindo que no futuro eles estejam prontos para fazer a diferença positiva no mundo.

Nesta mesma perspectiva, Santos e Morosini (2019, p. 8), entendem que a ECG, ao abordar a pedagogia transformadora na prática, permite:

[...] refletir, no contexto de hoje, a respeito da inserção da perspectiva internacional nas universidades em que a postura do estudante passa a se pautar, também, pela aprendizagem e pelas culturas de diferentes locais, com singularidades que fazem ressaltar o olhar para o outro e para a troca de conhecimentos singulares.

A IoC tem a importante incumbência de proporcionar o desenvolvimento de cidadãos conscientes e emancipados e a ECG disponibiliza os instrumentos necessários para sua implementação efetiva. As duas juntas formam uma poderosa ferramenta, acessível a todos que compartilham o interesse e a vontade de transformar o mundo em um lugar onde as relações de antagonismo e disputas entre os povos, causada pela intolerância à diversidade e por relações de dominação, deem lugar a uma cultura de promoção da paz, colaboração e respeito.

3 NOTAS CONCLUSIVAS

A Internacionalização do Ensino Superior é um tema bastante discutido em nível mundial, mas ainda pouco, aqui no Brasil. Esta obra teve como objetivo reunir as discussões de diversos autores sobre a temática com o intuito de instrumentalizar os profissionais da área com as ferramentas necessárias para o bom desempenho de suas atividades. Foi visto que muitas das ações de internacionalização são voltadas para a mobilidade acadêmica, o que inviabiliza o desenvolvimento de certas competências para atuar em um mundo globalizado na maioria dos estudantes que não tem o privilégio de realizar um intercâmbio internacional. Desta maneira, o foco deste livro foi direcionado para as atividades que podem ser desenvolvidas dentro do próprio campus, como as descritas a seguir.

A capacitação do corpo discente dentro do próprio campus diz respeito tanto à internacionalização do currículo, quanto à formação para a cidadania global, pois ambas as abordagens criam possibilidades para que o estudante desenvolva habilidades e conhecimentos necessários para atuação em uma sociedade multicultural e globalizada, dentro da própria instituição.

Esta é a ideia central da Internacionalização em Casa - IaH que busca oportunizar para todos os estudantes o desenvolvimento das habilidades e competências para atuação no mundo globalizado. Analisou-se várias possibilidades pedagógicas para implementar

este processo. Entre elas a IoC, que pelo fato de acontecer dentro da própria instituição de ensino, favorece o desenvolvimento de todos os estudantes, e não somente daqueles com oportunidade de fazer um intercâmbio internacional. Cabe lembrar que a mobilidade acadêmica é feita por estudantes das classes mais privilegiadas, em sua maioria. Estas classes, com intuito de proporcionar aos seus filhos uma formação no exterior, ou contato com o estrangeiro, vem aumentando consideravelmente a procura por uma oportunidade desta natureza. (NOGUEIRA, AGUIAR e RAMOS, 2008)

O currículo do ensino superior deve formar sujeitos críticos e capacitados para atuar em uma sociedade interconectada e, em rápida transformação, exigindo que a educação tome novos rumos. Viu-se a necessidade de uma reformulação curricular e já que este deve estar em constante adaptação carece de novos princípios organizadores.

Apresentou-se algumas estratégias para este fim. Entre elas, salienta-se uma abordagem importante que é a ECG, cuja característica principal é a formação de cidadãos preparados para atuar em um mundo globalizado, com base em valores universais, com respeito e tolerância à diversidade e ao pluralismo (UNESCO 2015). A ECG identifica o papel da educação no desenvolvimento das habilidades necessárias para a construção da cidadania global. Exige a utilização de métodos formais e informais, adaptações curriculares e extracurriculares na sua execução.

Com relação à formação para a cidadania global, ainda há poucas ações que desenvolvam os atributos necessários para a construção de um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável, preconizado pela ECG. Fica como sugestão o uso dessa ferramenta como apoio para o planejamento de ações institucionais, que possam efetivamente contribuir para a formação de cidadãos com capacidade de conviver harmoniosamente em uma sociedade multicultural e diversa. É factível que instituições podem aprofundar suas

estratégias de IoC, utilizando as dimensões e os atributos da ECG, na formulação de seus currículos, além daquelas atividades já constituídas. Utilizando-se das estratégias da ECG na IoC, é possível contribuir para a formação de um profissional com competências para atuar em uma sociedade multicultural e com tantas disparidades sociais. Estas duas estratégias têm, juntas, a possibilidade de desenvolver habilidades no sujeito, para além da atuação no mundo profissional, elas podem também, aperfeiçoar a capacidade para a intervenção social, a partir dos saberes adquiridos, tornando-os conscientes de seu papel no mundo, tudo isso sem sair do próprio campus.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodore W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ATIAH. *Suggested applications of ATIAH's Resources: selfaudit, curriculum framework and evidence framework*. 2018. Retrieved from <https://research.ncl.ac.uk/atiah/outputs/>
- ATKIN, Chris. et al. *Internationalising the curriculum: a developmental resource for initiating transformational change*. Higher Education Academy. 2015.
- BARKER, Michelle. *The GIHE Good Practice Guide to Internationalising the Curriculum*. Griffith Institute for Higher Education. 2011.
- BEELEN Jos (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.
- BENNET, J. M. Cultivating Intercultural Competence: a process perspective. In DEARDORFF, D.K. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009, p. 121-140.
- BYRAM, Michael. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997.

- CARDOSO JUNIOR, J. C. *Planejamento governamental e gestão pública no Brasil: elementos para ressignificar o debate e capacitar o Estado*. Brasília: IPEA, 2011. 59 p.
- CLIFFORD, V. Engaging the disciplines in internationalizing the curriculum. *International Journal for Academic Development*, 14 (2), 133-143, 2009
- 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*. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- COUNCIL OF EUROPE. *Competences for Democratic Culture: Glossary of key terms*. 2016.
- CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. *Declaración de la CRES 2018*. Córdoba, 2018. Disponível em: [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)
- DEARDORFF, Darla K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 10 No. 3, Fall 2006, p. 241-266.
- DE WIT, Hans (ed.). *Strategies for Internationalisation of higher Education, a Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*, EAIE, Amsterdam 1995.
- DE WIT, Hans (ed). *An Introduction to Higher Education Internationalisation*. Milan: Vita e Pensiero, 2013.
- DE WIT, Hans; LEASK, Betty. Internationalization, the curriculum, and the disciplines. *International Higher Education*. Number 83: Edição especial, 2015, p.10-12.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editoria Universidade de Brasília, 2001.
- FAUBAI. *Documento do GT de Políticas Linguísticas para Internacionalização*. Novembro, 2017.
- FELIX, R.; FELIX, P. do P.; TIMÓTEO, R. Balanced Scorecard: adequação para a gestão estratégica nas organizações públicas. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 62, n. 1, p. 51-74, jan./mar. 2011.
- FISCHMANN, A. A., ALMEIDA, M. I. R. (1991). *Planejamento estratégico na prática*. 2^a Ed. São Paulo: Atlas.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne. The internationalisation of higher education: a paradigm for global citizenry. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 9 No. 2, Summer, 2005, p. 121-136.

GAMA Maria Elizabeth da C. Internacionalização de Currículos: Teoria e Prática. In *Programa de Formação Continuada*. 2015

GESER, Veronica, RANGHETTI, Diva S. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.2, agosto 2011, p. 2-23.

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

GONÇALVES, Suzana. Internacionalização em casa: a experiência da ESEC. *Exedra: Revista Científica*, Nº. 1, 2009. p.139-166.

HEYWARD, M. From international to intercultural. *Journal of Research in International Education* , nº 1, p. 9-32, 2002.

HUDZIK, John K. *Comprehensive internationalization: from concept to action*. NAFSA Association of International Educators, Washington, 2011.

IAU. *Affirming academic values in internationalization of higher education: a call for action*. Purpouse. International Association of Universities. April, 2012.

JONES, E.; DE WIT, H. Globalization of internationalization: thematic and regional reflections on a traditional concept. *The International Journal of Higher Education and Democracy*, Albany, v. 3, p. 35-54, 2012.

KNIGHT, Jane. *Internationalization: Elements and Checkpoints*. Canadian Bureau for International Education (CBIE). Research nº 7, 1994.

KNIGHT, Jane. Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, n. 33, 2003.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), 5-31 2004

KNIGHT, Jane; DE WIT, Hans. Strategies for internationalisation of higher education: historical and conceptual perspectives. In: DE WIT, Hans (ed.). *Strategies for the internationalisation of higher education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. Amsterdam: EAIE, 1995

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

LEASK, Betty. Internationalisation: Changing contexts and their implications for teaching, learning and assessment. In L. Richardson and J. Lidstone (Eds). *Flexible Learning for a Flexible Society*, 2000 Conference, Toowoomba p. 389-401, 2001.

LEASK, Betty. Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*. Vol 13, Issue 2, 2009.

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

LIMA, Maria E.; MENEZES JUNIOR, Antônio da S.; BRZEZINSKI, Iria. Cidadania: sentidos e significados. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013, Curitiba. *Anais do Congresso*. Curitiba: PUC-PR, 2013. p. 2481-2494.

LOMBAS. Maria Luiza de S. A mobilidade internacional acadêmica: características dos percursos de pesquisadores brasileiros. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 19, no 44, jan/abr 2017, p. 308-333.

MIRANDA, José A. Antunes de; STALLIVIERI, Luciane. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 589-613, nov. 2017

MIURA, Irene K. *O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas do conhecimento*. Tese de Livre Docência, São Paulo, FEA-RP, 2006.

MODER, Maximiliano. *Desenhos curriculares internacionais: cinco experiências para reflexões sobre o sistema educacional brasileiro*. Movimento pela Base Nacional Comum. [2015].

MORAIS, Duarte B.; OGDEN, Anthony C. Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale. *Journal of Studies in International Education* XX(X), 2010, p. 1-22.

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

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

- MOROSINI, Marília C.; USTARROZ, Elisa. Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p. 35-46, set./dez. 2016.
- MOROSINI, Marilia C. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. *Revista Roteiro*. V. 43, N. 1, JAN. /ABR. 2018.
- NILSSON, Bengt. 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.
- NOGUEIRA, Maria A.; AGUIAR, Andrea M. de Souza; RAMOS, Viviane C. C. Fronteiras Desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 103. 2008, p. 355-376.
- OECD. *Education in a New International Setting: Curriculum development for internationalization - Guidelines for country case study*, OECD (CERI), Paris, 1994.
- OECD. *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice: A Guide for Higher Education Institutions*, Higher Education Programme (IMHE), Report, 2012.
- PINSKI, Jaime. *Cidadania e educação*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- POLAK, Marek. *Internationalisation in Higher Education - From Ad Hoc to Maturity*. ResearchGate. 2017. Data da consulta 16/07/2019. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/321883782_Internationalisation_in_Higher_Education_-From_Ad_Hoc_to_Maturity
- SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SADLAK, J. Globalization and concurrent challenges for Higher Education. In: SCOTT, P. (Ed.) *The globalization of Higher Education*. Buckingham: Open University Press, pp.100-107, 1998.
- SANDERSON, Gavin. *Examination of a profile of the ideal lecturer for teaching international students*. Adelaide: Flinders University. 2006.
- SANT'ANA, Ruth B. Autonomia do Sujeito: As Contribuições Teóricas de G. H. Mead. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Out-Dez 2009, Vol. 25 n. 4, pp. 467-477.

SANTOS, Pricila K. dos; MOROSINI, Marília C. Internacionalização e educação para a cidadania global: a visão de professores universitários. *Revista Internacional da Educação Superior*, Campinas, SP, v.5, 2019, p. 7-17.

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

SILVEIRA, Denise T.; CORDOVA, Fernanda P. A pesquisa científica. In GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (Org). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SKIRBEKK, Vegard; POTANČOKOVÁ, Michaela; STONAWSK, Marcin. *Measurement of Global Citizenship Education*. Paper commissioned by UNESCO for the global citizenship education programme. UNESCO, 2013.

SEBASTIÁN, Jesús, La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional. *Innovación Educativa* [en linea] 2005, 5 (Mayo-Junio): [Data de consulta: 5 de julio de 2019] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421475009>> ISSN 1665-2673

STALLIVIERI, Luciane. *O sistema de ensino superior do brasil: Características, tendências e perspectivas*, 2006. Acessado em 17/07/2019. Disponível em https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/sistema_ensino_superior.pdf

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

STALLIVIERI, Luciane. Compreendendo a internacionalização da educação superior. *Revista de Educação do COGEIME* – Ano 26 – n. 50 – janeiro-junho, p. 15-36, 2017.

SUCTI Project. *SUCTI report on training provision on internationalisation for administrative staff in European Higher Education*, SUCTI, 2017.

TEEKENS, Hanneke. A description of nine clusters of qualifications for lecturers. In Hanneke Teekens (Ed.), *Teaching and Learning in the International Classroom*. The Hague, Nuffic, 22-39, 2001.

UNESCO. *Educação superior: reforma, mudança e internacionalização*. Anais da Conferência Mundial sobre Educação Superior. Paris, 23-25 de junho de 2003. Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003.

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.

UNANGST, Lisa; CHOI, Edward. Global Citizenship and Higher Education. In: Teixeira P., Shin J. (Eds.) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer: Dordrecht 2018.

VAN DER WERF, Els. Internationalisation strategies and the development of competent teaching staff. *Internationalisation Revisited: New Dimensions in the Internationalisation of Higher Education*. CAREM, 2012.

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

VASCONCELOS, Teresa. A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Revista Saber (e) Educar*, nº 12, p. 109-117, 2007.

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

WINTERSTEINE, Werner et al. *Global citizenship education: citizenship education for globalizing societies*. Austrian Commission for UNESCO: Vienna, 2015.

ZABALA, Antony. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para currículo escolar*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

SOBRE AS AUTORAS

JOCELIA MARTINS MARCELINO – Mestra em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Unicruz). Assessora de Assuntos Internacionais da Universidade de Cruz Alta.
joceliamarcelino@gmail.com

SILREI DE LOURDES LAUXEN – Doutora em Educação (UFRGS), com estágio Pós-Doutoral (UFRGS - ULisboa). Professora do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta.
slauxen@unicruz.edu.br

ÍNDICE

A

abordagens básicas 30
alunos internacionais 39
aspectos internos e externos 28
atributos 14, 19, 20, 76, 77, 78, 84

C

CIDADANIA GLOBAL 69
cidadania global 14, 15, 20, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 80, 81, 83, 84, 86, 89, 90, 91
Cidadania Global 19, 20, 72, 73, 78, 80
capacitação 19, 63, 64, 79, 83
ciclo da internacionalização 24, 25
Ciclo da Internacionalização 25
cidadãos 17, 19, 42, 46, 55, 63, 69, 70, 81, 82, 84
colaboração entre instituições 36
competência global 71
competência linguística 70
competências interculturais 35, 43, 51, 69, 70, 81, 89
competências internacionais 37
compromisso da alta gestão 26
cultura da internacionalização 65, 66
currículo formal 35, 36, 45
currículo informal 45, 49

D

dimensões conceituais básicas 76
Dimensões conceituais básicas 76
disciplinas 37, 44, 52, 80, 81

E

- educação internacional 23, 61
- Educação Internacional 40, 63, 64
- educação para a cidadania global 14, 90
- Educação para a cidadania global 91
- Educação para a Cidadania Global 19, 72, 73, 78, 80
- estratégias 18, 21, 22, 24, 26, 27, 30, 32, 34, 42, 45, 52, 55, 64, 65, 84, 85
- Estratégias 33, 38

G

- global 5, 13, 14, 15, 20, 22, 24, 38, 44, 45, 46, 56, 57, 64, 69, 70, 71
- Global 9, 20, 72
- GLOBAL 69
- globalização 18, 21, 22, 23, 24, 46, 53, 54, 69, 79

I

- instrumentos 19, 35, 36, 37, 43, 73, 82
- internacionalização 5, 7, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 40, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 81, 83
- Internacionalização 5, 13, 14, 21, 24, 29, 63, 67, 83
- Internacionalização Abrangente 67
- internacionalização do currículo 13, 14, 18, 19, 20, 21, 27, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 56, 58, 62, 69, 81, 83, 90
- Internacionalização do currículo 43, 86, 89, 90
- Internacionalização do Currículo 19, 21, 41, 80
- INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO 21
- internacionalização do ensino superior 18, 20, 21, 22, 24, 30, 36, 64
- Internacionalização do Ensino Superior 22, 29, 83
- internacionalização em casa 20, 35, 36, 37
- Internacionalização em Casa 18, 21, 34, 35, 37, 63, 83, 87

L

- língua 24, 37, 40, 41, 43

M

- materiais de apoio 56, 57
- mobilidade 13, 18, 22, 24, 29, 30, 35, 36, 37, 40, 41, 83, 84

O

obstáculos 27, 40, 48, 61
Operacionalização 27

P

planejamento 27, 28, 30, 33, 44, 45, 47, 48, 64, 65, 66, 84
Planejamento 26, 38
processo de internacionalização 18, 24, 27, 30, 31, 40, 61, 65, 67
papel do professor 20, 40, 58
paradigmas dominantes e emergentes 44
políticas institucionais 26, 31
Políticas institucionais 31
políticas linguísticas 64
Políticas Linguísticas 86
processo de internacionalização 61
propostas de abordagens interculturais 53

Q

qualidade do ensino 35, 64

R

revisão 47, 48, 49, 69
Revisão 27
Reforço 27
resultados de aprendizagem 14, 45, 76

S

soft skills 74

T

tipologia de currículos internacionalizados 50
Tipologia de currículos internacionalizados 51
transformação social 43, 74

V

valores humanísticos 78



E-mail: edipucrs@pucrs.br
Site: editora.pucrs.br



facebook.com/edipucrs



twitter.com/edipucrs



instagram.com/edipucrs