



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Christiane Guimarães dos Santos dos Passos

**INTERNACIONALIZAÇÃO *AT HOME* POR MEIO DA MOBILIDADE
VIRTUAL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR FEDERAIS DE
SANTA CATARINA**

Florianópolis
2023

Christiane Guimarães dos Santos dos Passos

**INTERNACIONALIZAÇÃO *AT HOME* POR MEIO DA MOBILIDADE
VIRTUAL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR FEDERAIS DE
SANTA CATARINA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Administração Universitária.

Orientadora: Profa. Luciane Stallivieri, Dra.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Passos, Christiane Guimarães dos Santos dos
Internacionalização at home por meio da mobilidade
virtual nas Instituições de Educação Superior federais de
Santa Catarina / Christiane Guimarães dos Santos dos
Passos ; orientadora, Luciane Stallivieri, 2023.
126 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em
Administração Universitária, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Administração Universitária. 2. Internacionalização da
educação superior. 3. Mobilidade acadêmica. 4. Mobilidade
virtual. I. Stallivieri, Luciane. II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração
Universitária. III. Título.

Christiane Guimarães dos Santos dos Passos

**Internacionalização *at home* por meio da mobilidade virtual nas Instituições de
Educação Superior federais de Santa Catarina**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 28 de março de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Maria Elizabeth da Costa Gama, Dra.
Universidade Regional de Blumenau

Prof. Maurício Rissi, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Administração Universitária.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Profa. Luciane Stallivieri, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2023.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por cada desafio até chegar na realização desta pesquisa.

Agradeço aos meus familiares, pelo incentivo desde sempre, mas principalmente pelo apoio e pela compreensão nos dias mais difíceis dos últimos anos.

Agradeço aos meus colegas e amigos do IFSC, a tantos que contribuíram com uma leitura, com uma revisão aqui e ali, com um conselho, com uma palavra amiga ou de conforto quando pensei em desistir. Agradeço à gestão do IFSC, pela possibilidade de cursar o mestrado com afastamento integral. Teria sido impossível sem o afastamento.

Agradeço aos professores, colegas e amigos que fiz na UFSC. À turma do PPGAU, saudades das aulas, dos seminários, dos cafés... e das paçoquinhas. O que seria de nós sem café e sem paçoquinhas! Alguns de vocês foram muito especiais, agradeço muito pela convivência e pela ajuda!

Agradeço a minha orientadora Prof^a. Dra. Luciane Stallivieri, a Lu! Que honra a minha ser orientada por uma pessoa tão brilhante e tão humana como você. Os aprendizados que levo vão muito além da “internacionalização da educação superior”... Gratidão por acreditar em mim, quando eu já não acreditava!

Agradeço especialmente e com todas as forças, aos técnicos do campus Canoinhas, que me apoiaram e que assumiram o meu trabalho enquanto estive afastada. Vocês são a principal razão por eu não ter desistido. A minha derrota significaria um pouco a derrota de cada TAE que não consegue afastamento para cursar a pós-graduação.

Fabi e Gabi, obrigada pela ajuda técnica nos momentos de apuro. Fabi, lembro de você dizendo: que desistir, que nada! Você vai conseguir sim! Obrigada!

Mãe! Faltam palavras para organizar os pensamentos e tentar expressar o tanto de gratidão por uma vida toda de cuidado, de apoio, de incentivo e de amor. Não tenho como me compreender sem ser em relação a você. Você é responsável por eu chegar até aqui. Obrigada, mãe!

Alex, chegamos até aqui! Nosso amor sobrevive a gestações, mudanças de casa, mestrado, pandemia... tudo isso ao mesmo tempo! Nosso amor se fortalece a

cada desafio! Obrigada por acreditar em mim, me apoiar e me ajudar a conquistar os meus – os nossos – sonhos!

Agradeço também aos meus filhos amados! Sei que hoje é difícil para vocês entenderem a razão da minha ausência em tantos pequenos momentos, em tantos detalhes do dia a dia, mas fico tão orgulhosa quando perguntam qual a diferença entre mestrado e doutorado (Anna, 13 anos), qual é o assunto da minha pesquisa (Igor, 9 anos) ou quando senta na minha cadeira, pega meu computador e começa a bater no teclado dizendo “vou tabalá” (Hugo, 2a). Só posso agradecer pela vida e pelo amor de vocês, vocês fazem tudo valer a pena!

Acima de tudo, agradeço a Deus, pois os desafios eram, na verdade, graças reservadas a mim!

“Mesmo que exista um grande número de atividades e programas acadêmicos, se elas não são sustentadas por uma estrutura e um compromisso organizacional permanente, elas vão morrer quando os apoiadores deixarem a instituição, os recursos se tornarem escassos ou novas prioridades emergirem. A internacionalização precisa ser enraizada na cultura, na política, nos processos de planejamento e organização da instituição de tal modo que não seja marginalizada ou tratada como uma moda passageira”. (KNIGHT; DE WIT, 1995, p.20)

RESUMO

A internacionalização da educação superior, focada na mobilidade física, é uma atividade restrita a poucos alunos que têm condições de realizá-la. No período de 2019 a 2020, o Brasil enviou 81882 estudantes em mobilidade, enquanto recebeu apenas 21803 acadêmicos de outros países. Tal desequilíbrio entre o número de estudantes que saem e que entram no país para realizar intercâmbio acadêmico é um dos aspectos prioritários que deveriam estar em pauta, ao se discutir os objetivos da internacionalização. Com as restrições causadas pela pandemia de covid, a mobilidade física foi prejudicada e a mobilidade virtual passou a ser uma opção para as instituições manterem suas atividades de internacionalização. Sob a perspectiva de que a mobilidade virtual pode contribuir com a internacionalização *at home* nas instituições de educação superior, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o desenvolvimento da internacionalização *at home* por meio da mobilidade virtual nas instituições de educação superior federais do estado de Santa Catarina. Para alcançar tal objetivo, a revisão da literatura apresenta os principais conceitos de internacionalização da educação superior e sua evolução, assim como o conceito de internacionalização *at home* e internacionalização virtual. Para este estudo multicaso transversal, foram realizadas entrevistas com dois gestores de duas instituições federais do estado de Santa Catarina e foi realizada análise documental, utilizando-se da análise de conteúdo para a discussão dos dados. A análise permitiu identificar que houve ofertas de unidades virtuais no período pandêmico, as quais foram caracterizadas quanto a: tipo de oferta, língua de instrução da unidade virtual, duração, modalidade, tipo de certificação, público alvo e público demandante. Foram apontados, a partir da percepção dos gestores, os facilitadores e os dificultadores para tais ofertas. Como principal contribuição, foi elaborado um rol de ações a serem tomadas pelas instituições que tenham como propósito desenvolver a internacionalização da educação, por meio da internacionalização *at home* e por meio da atração de estudantes virtuais com a mobilidade virtual.

Palavras-chave: internacionalização da educação superior; internacionalização *at home*; mobilidade virtual.

ABSTRACT

The internationalization of higher education, focused on physical mobility, is an activity which is restricted to few students who can afford it. From 2019 to 2020, Brazil sent 81882 students in mobility abroad and received just 21803 from other countries. Such lack of balance between incoming and outgoing mobility is one of the major aspects that should be taken into account whenever the objectives of internationalization are being discussed. With all the restrictions caused by the Coronavirus pandemic, physical mobility was impaired and virtual mobility became the only option for the institutions to keep their internationalization activities. From the perspective that virtual mobility may contribute with internationalization at home in higher education institutions, the general objective of this research is to analyse the development of internationalization at home, through virtual mobility, in federal higher education in the state of Santa Catarina. So as to achieve such goal, the literature review presents the main concepts of higher education internationalization and its evolution, as well as the concept of internationalization at home and virtual internationalization. For this transversal multi-case study, interviews with two managers from two federal institutions in the state of Santa Catarina were conducted, and a documentary analysis was done in which content analysis was used for data discussion. The analysis made it possible to identify that there were offers of virtual unities during the pandemic which were characterised according to the type of offer, language of instruction of the virtual unity, length, modality, type of certification, target audience, and demanding public. Based on the managers' perception, the enablers and the blockers for such offers were pointed out. As the main contribution, a list of actions to be taken by institutions which aim to develop the internationalization of education, through internationalization at home and through the appeal to virtual students with virtual mobility was recommended.

Keywords: internationalization of education; internationalization at home; virtual mobility.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As quatro dimensões da internacionalização de Rudzki	42
Figura 2 – Internacionalização da educação a partir das funções de gestão	45
Figura 3 – Internacionalização abrangente	47
Figura 4 – Modelos de Internacionalização da Educação Superior.....	49
Figura 5 - <i>Responsible Internationalization basic roadmap</i>	51
Figura 6 – Procedimentos metodológicos	71
Figura 7 - Triangulação dos dados.....	74
Figura 8 – Coleta e análise dos dados documentais.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Razões para internacionalização da educação superior	31
Quadro 2 – Autores e respectivos conceitos sobre internacionalização	34
Quadro 3 - Evolução dos termos relacionados à internacionalização	36
Quadro 4 - Atividades estratégicas para internacionalização	41
Quadro 5 - Marcos de referência para a Internacionalização em casa	52
Quadro 6 - Termos de referência para telecolaboração	59
Quadro 7 - Modelos de mobilidade virtual de estudantes	63
Quadro 8- Áreas que compõem o mecanismo de avaliação na mobilidade virtual ...	65
Quadro 9 - Categorias de análise.....	76
Quadro 10 – Síntese do desenvolvimento da pesquisa	78
Quadro 11 - Códigos esperados e encontrados na IES A e na IES B – Categoria 1	82
Quadro 12 - Códigos esperados e encontrados na IES A e na IES B – Categoria 2	88
Quadro 13 - Códigos encontrados no site da IES B.....	93
Quadro 14 - Códigos esperados e encontrados na IES A e na IES B – categoria 3.	94
Quadro 15 – Códigos esperados e encontrados na IES A e na IES B – Categoria 4	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	<i>American Council on Education</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES-PrInt	Programa Institucional de Internacionalização
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CMES	Conferência Mundial da Educação Superior
COIL	<i>Collaborative Online International Learning</i>
CsF	Ciência sem Fronteiras
ECTS	<i>European Credits Transfer System</i>
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
IAU	<i>International Association os Universities</i>
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de educação superior
lesalc	Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFs	Institutos Federais de Educação
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IR	Internacionalização Responsável
IsF	Idiomas sem Fronteiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NAFSA	<i>Association of International Educators</i>
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PII	Plano Institucional de Internacionalização
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPG	Programa de Pós-Graduação
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SC	Santa Catarina
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFFS	Universidade Federal Fronteira Sul
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

Unila
Unilab

Universidade Federal da Integração Latino-americana
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
brasileira

VSM

Virtual Student Mobility

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	OBJETIVOS	20
1.1.1	Objetivo geral e objetivos específicos	20
1.2	JUSTIFICATIVA	21
1.3	ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	25
2	REVISÃO DE LITERATURA	26
2.1	INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	26
2.1.1	Evolução e razões	26
2.1.2	Conceitos de internacionalização da educação superior	34
2.1.3	Internacionalização no exterior, internacionalização em casa e internacionalização do currículo	51
2.1.4	Internacionalização virtual	58
2.1.5	Internacionalização da educação superior no Brasil	65
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	70
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	71
3.2	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	74
3.2.1	Coleta de Dados	74
3.2.2	Análise de Dados	77
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	80
4.1	CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PESQUISADAS.....	80
4.2	OFERTA DE UNIDADES VIRTUAIS.....	82
4.3	CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES VIRTUAIS.....	87
4.4	FATORES QUE CONTRIBUÍRAM E FATORES QUE DIFICULTARAM A OFERTA DE UNIDADES VIRTUAIS	94
4.5	AÇÕES DE GESTÃO PARA APERFEIÇOAMENTO DA OFERTA DAS UNIDADES VIRTUAIS	99
5	CONCLUSÃO	108
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE A – CARTA CONVITE	119
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	120

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	122
--	------------

1 INTRODUÇÃO

Embora a internacionalização da educação superior, centrada na mobilidade de estudantes e docentes, aconteça desde o surgimento da própria universidade, a mobilidade física é uma atividade restrita a poucos estudantes. A mobilidade estudantil ocorria durante o período medieval e renascentista devido ao uso comum do latim, quando os estudantes viajavam de um país a outro para completar seus estudos. Com a divisão das regiões em nações, a busca por conhecimento fora de seu país perdeu força e só voltou a ganhar importância depois da Guerra Fria, com a abertura de mercados e a globalização (KNIGHT; DE WIT, 1995; STALLIVIERI, 2017). Desde então, o mundo experimentou um crescimento significativo da internacionalização da educação, com a criação de agências e programas que incentivam a internacionalização, principalmente a mobilidade acadêmica (STALLIVIERI, 2017).

O tema central desta pesquisa é a mobilidade receptora virtual de acadêmicos, procurando entender a sua contribuição para a internacionalização *at home*, a qual, por sua vez, contribui para a internacionalização da educação superior. Para definir a internacionalização da educação superior, será adotada a concepção de Knight (2003, p. 2) que a define “como um processo de integração das dimensões internacional, intercultural ou global às metas, funções e ofertas do ensino superior”, indo além das funções básicas de ensino, pesquisa e extensão (tradução nossa).

A internacionalização *at home*, expressão consolidada na academia, que significa internacionalização em casa, é definida como “a integração proposital das dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os estudantes em ambientes de aprendizagem domésticos” (BEELEN; JONES, 2015, p. 69). Nessa linha, será adotada nessa pesquisa a expressão em português, mantendo a expressão em inglês apenas no título, resumo, palavra-chave e objetivos, para fins de estratégia de busca pelo termo reconhecido internacionalmente.

O movimento crescente de internacionalização por meio da mobilidade, conheceu em 2020 um fator que surpreendeu o mundo nas mais diversas atividades: a pandemia da covid-19, doença causada pelo coronavírus. Ainda que a letalidade do vírus não seja considerada alta (WHO, 2020), a transmissibilidade é

bastante rápida, provocando colapso nos sistemas de saúde. Tendo isso em vista, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou que as viagens internacionais fossem restritas a emergências, ajuda humanitária e repatriação (WHO, 2020). Isso fez países fecharem suas fronteiras na tentativa de controlar a propagação do vírus, afetando a mobilidade acadêmica, dentre tantas outras atividades.

Acadêmicos em mobilidade ou que estavam na expectativa de viajar para outros países, viram seus planos comprometidos em razão da nova emergência mundial. O site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os sites dos departamentos de internacionalização¹ das universidades e dos institutos federais (IFs), como da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), entre outras, mostravam mensagens informando sobre a interrupção nos programas de mobilidade tradicionais. Nesse contexto, uma solução já conhecida anteriormente é retomada: a mobilidade virtual. Nesta pesquisa, a mobilidade virtual é entendida como a gama de práticas e projetos virtuais na educação que promovem a participação do estudante em atividades que contribuam com uma perspectiva internacional e intercultural em sua formação.

A mobilidade acadêmica é um dos pilares que mais se destaca na prática da internacionalização das instituições (STALLIVIERI, 2017). Servidores e estudantes têm participado cada vez mais de atividades fora de seu país, desde atividades de curta duração, como congressos, até atividades de duração maior, como intercâmbios. No ano 2000 havia, em todo o mundo, 1,2 milhões de estudantes em atividades internacionais. A expectativa para 2025 (projetada antes da pandemia) era de que seriam 7,2 milhões de estudantes em mobilidade no mundo, segundo Knight (2020). A mobilidade é classificada como mobilidade de envio, que trata dos estudantes que saem de seu país para estudar fora, e mobilidade receptora, que se refere aos estudantes que vêm de fora para estudar no país (TEICHLER, 2017).

Em um contexto em que a mobilidade física está prejudicada, a mobilidade virtual pode ser a solução para que os acadêmicos e as instituições obtenham os ganhos que a experiência internacional pode proporcionar. A pandemia obrigou a

¹ Os setores responsáveis pela internacionalização são chamados por nomes diferentes conforme a própria instituição determina. Alguns exemplos são: assessoria/departamento/escritório/coordenadoria de assuntos/relações internacionais, entre outros. De modo geral, será chamado de departamento de internacionalização, independente do nome que o setor tenha na IES.

migração de atividades acadêmicas para o ambiente virtual. Docentes e estudantes que antes não teriam possibilidade de arcar com os custos de atividades presenciais, agora têm a possibilidade de participar de atividades virtuais (FINARDI; GUIMARÃES, 2020).

A mobilidade virtual, no entanto, não é uma atividade ou uma metodologia nova, que tenha surgido como consequência das restrições impostas pela pandemia. A atividade surgiu no contexto do ensino de línguas, há mais de 25 anos (O'DOWD, 2016; O'DOWD, 2018; BARBOSA; FERREIRA LOPES, 2021).

A diversidade de nomes pelos quais o intercâmbio virtual (*virtual exchange*) é conhecido demonstra o interesse crescente em atividades de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologia *online* e também a sua adaptabilidade em diferentes contextos (O'DOWD, 2018). No entanto, essa mesma diversidade de nomes e de abordagens dificulta a comunicação e a interação entre pesquisadores do tema em diferentes áreas, assim como o conhecimento do tema pelos governantes e pelos tomadores de decisão (RUBIN, 2016a).

Com o objetivo de consolidar e expandir a internacionalização da ciência e da tecnologia, da inovação e da competitividade, o Brasil investiu fortemente nos programas de mobilidade na última década. O programa Ciência sem Fronteiras (CsF) distribuiu 92880 bolsas de estudo em 4 anos de programa, para realização de graduação e pós-graduação no exterior. Além do CsF, instituições de ensino como as universidades e os IFs de educação desenvolveram e destinaram recursos para seus próprios programas de intercâmbio, como forma de fortalecer a mobilidade acadêmica internacional.

Em 2017 a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), secretaria vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e que representa todas as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), apresentou um documento de referência para a internacionalização da RFEPCT (BRASIL, 2018), no qual sugere que todas as unidades da rede envidem esforços para a internacionalização. Tal documento estabelece prioridades e ações a serem desenvolvidas para consolidar a internacionalização no âmbito da educação profissional, científica e tecnológica.

O documento, intitulado “Levantamento das ações de internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e Resultados do Grupo de Trabalho (GT) de Políticas de internacionalização” apresenta, além do levantamento

das ações propriamente dito, o Documento de Referência de Internacionalização da SETEC/MEC. Além do conceito de internacionalização para o ensino profissional e tecnológico, o documento elenca também as prioridades para que se possam alcançar os objetivos de internacionalização. As ações deverão estar centradas na estruturação, integração das fronteiras, idiomas, ecossistemas de inovação, financiamento e cooperação. Para concretizar a prioridade “cooperação” foram estabelecidas seis metas, entre as quais destaca-se a necessidade de promover a mobilidade discente, docente e de técnicos-administrativos.

As universidades, por outro lado, têm o processo de internacionalização em estágio mais avançado. Pesquisa realizada com instituições de ensino superior, publicada em 2017 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, concluiu que “o processo de internacionalização das instituições brasileiras não é mais incipiente, porém são necessários ajustes a esse processo para torná-lo mais eficiente” (CAPES, 2017, p.4). A pesquisa foi enviada a 430 IES, das quais 320 responderam ao questionário, em um universo de 2608 IES (CAPES, 2017; INEP, 2020).

A importância da internacionalização, não apenas para a educação, mas para a sociedade como um todo, é evidenciada na definição que o documento traz para o tema, caracterizando a internacionalização como um processo amplo e dinâmico, que deve envolver as funções da universidade – ensino, pesquisa e extensão – e deve responder aos desafios de uma sociedade globalizada (CAPES, 2017).

O documento menciona o lançamento de um programa de internacionalização para as universidades brasileiras, tendo como uma das exigências para participação no programa a elaboração de um plano institucional de internacionalização (PII). Dentre os requisitos que devem constar no PII, um deles é “exibir clara mobilidade ativa², como estratégias para consolidação de parcerias internacionais e atração e fixação de pesquisadores estrangeiros no Brasil” (CAPES, 2017, p. 45).

Embora o Brasil tenha ampliado, diante de tantos esforços, o número de estudantes em mobilidade no exterior, a recepção de estudantes internacionais ainda é muito reduzida. De acordo com dados da Organização das Nações Unidas

² O documento divide a internacionalização em dois tipos: mobilidade passiva, que é o envio de discentes e docentes ao exterior, e mobilidade ativa, que é o fluxo inverso.

para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), no período de 2019 a 2020, o Brasil enviou 81882 estudantes em mobilidade, enquanto recebeu 21803 acadêmicos de outros países (UNESCO, 2020). Tal desequilíbrio entre o número de estudantes que saem e que entram no país é um dos aspectos prioritários que deveriam estar em pauta, ao se discutir os objetivos da internacionalização (STALLIVIERI, 2019; STALLIVIERI; VIANNA, 2020). A recepção de estudantes internacionais, ainda que virtuais, a convivência em uma sala de aula diversificada são algumas das formas que podem ser utilizadas para aumentar a internacionalização em casa de uma Instituição de Educação Superior (IES) (BEELEN; JONES, 2015).

Diante desse contexto, levanta-se a questão se a mobilidade virtual, por meio da oferta de unidades virtuais, pode auxiliar as IES a desenvolverem o seu processo de internacionalização em casa, incrementando o número de estudantes internacionais que participam de programas de intercâmbio no país, mesmo que de forma virtual e ampliando as possibilidades de trocas interculturais entre os acadêmicos. As unidades virtuais são entendidas como toda ação promovida pela IES para atrair virtualmente estudantes internacionais e promover a internacionalização em casa. Desse modo, a pergunta de pesquisa é: como as IES federais de Santa Catarina (SC) podem desenvolver a internacionalização em casa por meio da mobilidade virtual?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral e objetivos específicos

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar o desenvolvimento do processo de internacionalização *at home* por meio da mobilidade virtual nas IES federais de Santa Catarina (SC).

Para alcançar o objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as ofertas de unidades virtuais para estudantes intercambistas nas IES federais de SC.
- b) Caracterizar a oferta de unidades virtuais.
- c) Apontar, a partir da percepção dos gestores, fatores que contribuíram e fatores que dificultaram a oferta das unidades virtuais.

- d) Delinear ações de gestão para aperfeiçoamento da oferta de unidades virtuais por parte das IES federais de SC, para desenvolver a internacionalização *at home* por meio da mobilidade virtual.

1.2 JUSTIFICATIVA

Uma pesquisa pode ser justificada por sua importância, oportunidade e viabilidade (ROESCH, 2013).

A importância desta pesquisa é percebida no que ela contribuirá para a educação e para a sociedade, uma vez que a internacionalização do ensino superior tem o potencial de transformar a vida dos estudantes, ampliando o papel da ciência por meio de uma troca intensiva de conhecimento acadêmico, possibilitando a capacitação social e econômica” (CAPES, 2017)

A internacionalização da educação é reconhecida, tanto pelos teóricos (RUDZKI, 1998; ALTBACH, 2002; KNIGHT, 2003; HUDZIK, 2011; DE WIT, 2013b; STALLIVIERI, 2017) como pelas instituições, como uma atividade que agrega valor à formação dos estudantes, propiciando a eles uma formação mais humanizada, que respeita as diferenças, promovendo assim a cultura e a educação para a paz. Esse reconhecimento, bem como o desejo de se tornar internacionalizada, são expressos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições selecionadas para essa pesquisa, como será visto adiante.

O escopo geográfico desta pesquisa corresponde as quatro IES federais situadas em Santa Catarina, ou seja, o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), o Instituto Federal Catarinense (IFC), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS). Embora as quatro instituições tenham um percurso histórico diverso uma da outra e não se possa afirmar em qual estágio de internacionalização se encontram, após a pesquisa em seus PDIs observa-se que as instituições têm o desejo e percebem a necessidade de internacionalizar a educação. Também se constata o reconhecimento da importância e da necessidade da mobilidade receptora de estudantes internacionais, confirmando assim a importância de realização desta pesquisa.

O IFSC tem como um de seus objetivos estratégicos “consolidar a internacionalização da instituição” (IFSC, 2020, p. 123). Essa consolidação é traduzida como:

“Incorporar a internacionalização aos processos da instituição de forma abrangente, transversal e articulada, concretizando-a nas políticas e práticas do corpo docente, na mobilidade discente, nas parcerias e colaborações, de modo a contribuir para a formação integral dos estudantes e promover a imagem de instituição comprometida com a aproximação de culturas e cooperação em prol do progresso científico, cultural, econômico e tecnológico igualitário entre os povos.” (IFSC, 2020, p. 125)

Apesar de não declarar em seu PDI o incentivo à mobilidade receptora de estudantes, o IFSC tem como iniciativa estratégica “Aumentar a visibilidade internacional do IFSC” (IFSC, 2020, p. 130). Tal fator está diretamente relacionado ao objetivo geral dessa pesquisa, uma vez que receber estudantes internacionais é uma dentre outras ações de internacionalização em casa, o que promove a visibilidade da instituição que a pratica.

O IFC tem a internacionalização descrita em seu Projeto Político-Pedagógico Institucional, que compõe seu PDI. A instituição tem claro o entendimento que

(...) repensar as atividades de ensino, extensão, pesquisa e inovação num mundo globalizado, intercultural e conectado, é um pré-requisito para inserção do IFC no seleto grupo de instituições de ensino de classe mundial, o que implica pensar uma agenda de cooperação internacional que vise à construção colaborativa do conhecimento e sua aplicabilidade nos arranjos produtivos locais, sociais e culturais em que os *campi* do IFC estão localizados. (IFC, 2019, p. 65).

Além dessa visão clara do que pretende com a internacionalização e do que fazer para atingir esse objetivo, o IFC também incentiva a mobilidade de envio e a mobilidade receptora de estudantes e de profissionais internacionais:

(...) o IFC assume o compromisso de expandir a sua inserção internacional: de um lado, permitindo o intercâmbio de servidores e discentes do IFC em instituições estrangeiras e, de outro lado, criando mecanismos para a recepção de estudantes e profissionais oriundos de instituições estrangeiras. (IFC, 2019, p. 65)

A UFFS, por sua vez, expressa a necessidade de ampliar a internacionalização de diferentes formas, por meio dos Programas de Pós-Graduação (PPGs), incentivando redes de pesquisa internacional, por meio de ações de cultura, além da Política de Internacionalização propriamente dita (UFFS, 2019).

Criada para atender à região de fronteira do Brasil com os países do Mercosul, a UFFS elegeu a mobilidade acadêmica e a internacionalização como

uma das ações prioritárias em seu PDI e declara que a mobilidade acadêmica tem o objetivo de:

(...) propiciar aos seus estudantes o contato com outras realidades e culturas, mediante o desenvolvimento de atividades acadêmicas em outras IES nacionais e estrangeiras, bem como recebendo em seus cursos estudantes matriculados em cursos de Graduação de outras IES. (UFFS, 2019, p. 30).

Além disso, a UFFS reconhece a importância da internacionalização ao afirmar que:

Os desafios convergem para o desenvolvimento da internacionalização como compartilhamento de conhecimentos e técnicas, abertura à diversidade cultural e fortalecimento de ações conjuntas, sintonizadas com os objetivos institucionais, visando cultivar a paz, a solidariedade e a cooperação entre instituições, nações, povos e culturas. (UFFS, 2019, p. 52)

A UFSC, por sua vez, se reconhece como referência na internacionalização da educação superior (UFSC, 2020). Em seu PDI, a internacionalização das ações está expressa nas mais diversas áreas, como pós-graduação, extensão, cultura, pesquisa e publicações, para citar algumas. Para a Instituição, a internacionalização “tem se caracterizado pelo estabelecimento de uma visão transversal, partindo do entendimento de que é necessário o esforço de toda a comunidade universitária para atingir a internacionalização da Instituição” (UFSC, 2020, p. 35).

Sendo uma Instituição com diversas ações de internacionalização em andamento, a UFSC trabalha tanto para o envio como para a recepção de estudantes e professores internacionais:

(...) a UFSC implementa diversas ações, principalmente no âmbito de políticas linguísticas, dando condições para estudantes e servidores docentes e técnico-administrativos em educação desenvolverem as competências linguísticas necessárias para atuarem em um ecossistema de ensino, pesquisa e extensão que seja cada vez mais internacional, atraindo estudantes e servidores docentes e técnico-administrativos em educação internacionais que possam também usufruir e auxiliar na construção desse ecossistema na Universidade” (UFSC, PDI, 2020, p. 35).

A pesquisa realizada no PDI das instituições mostra que elas reconhecem a necessidade da internacionalização, bem como da mobilidade de estudantes, incluindo a mobilidade receptora, o que comprova a importância e também a oportunidade para realização dessa pesquisa.

Entende-se que a pesquisa poderá mostrar quais são os fatores que diferenciam as IES federais do estado, no que tange à internacionalização, visto que as instituições têm características que as assemelham, mas também outras que as distinguem. Essa análise contribuirá para delinear ações de gestão que possam aperfeiçoar a oferta de unidades virtuais, por parte das IES federais de SC, para desenvolver a internacionalização em casa por meio da mobilidade virtual.

A oportunidade também se justifica pela ruptura ocasionada pela pandemia. Finardi e Guimarães (2020) afirmam que, mais do que uma disrupção, o momento é de oportunidade para mudar o foco de competição para cooperação. De modo semelhante, Leask (2020) sustenta que a disrupção causada pela covid-19 “deve ser abraçada como uma oportunidade para abordar algumas das consequências perniciosas e injustas, embora não intencionais, das abordagens existentes para internacionalização” (LEASK, 2020, p.1388, tradução nossa). A autora afirma também que essa é uma oportunidade para se preparar os estudantes para o futuro, qualquer que seja esse futuro. Um dos aspectos negativos da internacionalização, tal como vinha ocorrendo, era o foco quase que exclusivo na mobilidade, atividade elitizada que demandava altos recursos financeiros e grande impacto ambiental (LEASK, 2020).

Uma das possíveis previsões que a autora faz é de que nos próximos anos as universidades irão ver uma menor circulação de estudantes internacionais e a mobilidade virtual será a nova realidade (LEASK, 2020). A autora é contundente ao afirmar que é preciso esforço para que as IES não voltem às velhas práticas, repensando a forma como abordam ensino, aprendizagem, pesquisa e serviço no ensino superior (LEASK, 2020).

A pesquisa global realizada pela *International Association of Universities* (IAU) nos meses de março e abril de 2020, sobre os impactos da covid na educação superior, já havia apontado que as IES deveriam repensar suas estratégias de internacionalização. A expectativa de diversas IES era de queda no número de estudantes internacionais e algumas apontaram que isso afetaria as receitas de suas instituições e terá um impacto importante em sua estratégia de internacionalização (MARINONI; VAN'T LAND; JENSEN, 2020). A proposta desta pesquisa vai ao encontro das afirmações apresentadas, ao propor que a mobilidade virtual receptora seja incentivada e com isso as IES fortaleçam a internacionalização em casa, propiciando a internacionalização para um número maior de estudantes.

Na pesquisa feita pela IAU, alguns entrevistados enxergam a provável queda no número de estudantes internacionais como uma oportunidade para desenvolver ainda mais a internacionalização em casa (MARINONI, VAN'T LAND; JENSEN, 2020). Esta pesquisa justifica-se, portanto, quanto à oportunidade de sua execução.

Diante de todo o exposto, destacando a grande diferença de estudantes que saem e que entram no país, a contribuição desta pesquisa é contribuir no conhecimento sobre a mobilidade virtual receptora, uma vez que a mobilidade de envio, embora não seja amplamente acessada pelos estudantes, é a prática mais recorrente no país, quando comparada à mobilidade receptora e é também o tipo de mobilidade mais estudado pelos teóricos. A pesquisa pretende contribuir para a administração universitária ao propor um rol de ações de gestão a serem sugeridas às IES pesquisadas, a fim de auxiliar na implantação da mobilidade virtual para estudantes internacionais e, conseqüentemente, contribuir no processo de internacionalização em casa.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta dissertação está estruturada em 5 capítulos. No primeiro, finalizado aqui, foram apresentadas a contextualização do tema e situação-problema, o objetivo geral, os objetivos específicos e a justificativa da pesquisa. O capítulo segundo faz a revisão da literatura necessária ao desenvolvimento da pesquisa, no qual consta a revisão teórica sobre a internacionalização da educação superior de modo geral e a internacionalização da educação superior no Brasil. No terceiro capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos que caracterizam esta pesquisa, detalhando-se as técnicas utilizadas para a coleta e para a análise dos dados. No capítulo quatro consta a apresentação e a análise dos dados obtidos na pesquisa, enquanto que o capítulo cinco tece as conclusões, apresentando a contribuição desta pesquisa, as suas limitações e as sugestões de estudos futuros. Por fim, estão as referências bibliográficas consultadas até o momento e os apêndices, que trazem o roteiro para entrevista e demais documentos de apoio para a realização das entrevistas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão da literatura que apoia a realização desta pesquisa parte de uma revisão bibliográfica que aborda não somente os principais estudiosos da internacionalização da educação, mas também apresenta um panorama geral da internacionalização da educação desde sua origem. Além disso, registra sua evolução até o contexto atual, priorizando os principais conceitos e abordagens de internacionalização, incluindo a internacionalização em casa, no exterior e do currículo.

Será realizada em seguida a apresentação de como se deu e como se dá a internacionalização da educação no Brasil, apresentando alguns conceitos de políticas públicas e, a partir disso, serão apresentadas as ações de internacionalização que ocorreram nas instituições de educação superior brasileiras, como os programas Idiomas sem Fronteiras (ISF), o CSF e o Programa Institucional de Internacionalização (Capes PrInt), dentre outras iniciativas adotadas pelas instituições.

2.1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

2.1.1 Evolução e razões

A internacionalização da educação superior acontece desde o surgimento das primeiras universidades europeias e acontecia devido à ausência de universidades em muitos países, bem como ao uso comum do latim nas universidades (ENGWALL, 2016). Além disso, a origem da palavra universidade – *universitas* – remete à universalização do conhecimento, ou seja, a universidade (incluindo as instituições de ensino superior como um todo) tem a internacionalização na raiz de seu conceito, sendo que a internacionalização é um dos atributos da universidade (RUDZKI, 1995; KNIGHT; DE WIT, 1995).

De acordo com a revisão realizada por Stallivieri (2004; 2017) a internacionalização da educação acontece desde antes da era cristã, embora os grandes centros de excelência tenham começado a surgir apenas depois da queda do império romano.

Durante muito tempo, os estudantes passaram da Europa Central para as universidades italianas [Pádua, Bolonha, Siena] e, em menor medida, para as francesas [Paris, Montpellier, Orleans], desenvolvendo seus estudos visitando várias universidades e obtendo o seu diploma durante o retorno. O que gerou essa mobilidade durante a Idade Média, em primeiro lugar, foi a busca de novos conhecimentos, novas descobertas em diferentes partes do continente. No entanto, muito fortemente, ao lado dos estudos referidos, surgiu a viagem em si, a experiência existencial e a possibilidade de rever seu valor educacional. (CHARLE; VERGER apud STALLIVIERI, 2004, p. 23).

As motivações para a internacionalização, por meio da mobilidade, centravam-se inicialmente em objetivos acadêmicos, dando destaque às melhores universidades e aos melhores estudantes. Tais propósitos começaram a mudar no período pós-primeira guerra mundial, quando o conceito de viagens de estudos foi modificado para o “conceito de aprendizado de convivência pacífica entre os povos” (STALLIVIERI, 2017, p. 57), com o intuito de oferecer assistência aos povos destruídos pela guerra.

Diversas organizações surgem na primeira metade do século XX, como o *British Council*, a *Alliance Française* e a Comissão *Fullbright*, com o objetivo de fomentar os intercâmbios estudantis. É no período pós-segunda guerra que surgem os conceitos de educação para a paz e que o interesse de desenvolver a compreensão e a colaboração entre as nações se sobrepõe aos interesses puramente acadêmicos (STALLIVIERI, 2017).

Outra importante mudança acontece com a formação dos blocos econômicos, apresentando novos interesses para a educação internacional. A educação passa a ser vista como “um forte elemento estratégico para o desenvolvimento do comércio e para a competitividade internacional” (STALLIVIERI, 2017, p. 57). Segundo Knight e De Wit (1995), a internacionalização da educação superior volta a ganhar força no período pós II Guerra Mundial, com destaque para os Estados Unidos e para a União Soviética. Enquanto a Europa tentava se reconstruir das perdas da guerra, Estados Unidos e União Soviética tinham razões políticas para fomentar a internacionalização e a mobilidade acadêmica, como forma de expandir sua área de influência no mundo. Nesse período acontece o que Engwall (2016) chama de internacionalização com o objetivo de disseminar cultura e ideias.

A internacionalização nas décadas de 60 e 70, especialmente a mobilidade, era realizada pelos estudantes de línguas (CROWTHER, 2000). Segundo o autor, ser um estudante internacional significava o mesmo que ser um estudante de línguas, visto que a mobilidade não era um objetivo perseguido por outros acadêmicos (CROWTHER, 2000).

A década de 70 é marcada pelo aumento nas publicações sobre interculturalidade, enquanto a década de 80 se destaca pelo forte incentivo à mobilidade acadêmica, com a criação de pelo menos 14 programas de mobilidade na União Europeia, entre outros programas, como de línguas e de cooperação entre setores ou países (CROWTHER, 2000; STALLIVIERI, 2017).

Ainda na década de 80 a Comunidade Europeia cria o *European Credits Transfer System (ECTS)*, facilitando a transferência de estudos e de créditos entre as instituições e incentivando assim a mobilidade estudantil entre os países europeus (STALLIVIERI, 2017). Até esse período, a internacionalização era “esporádica, assistemática e, em muitos casos, uma atividade marginal sem base para credibilidade, sem financiamento institucional e sem credibilidade, feita por amadores entusiastas” (CROWTHER, 2000, p. 37, tradução nossa).

No final da década de 80, é criado na Europa o Programa Erasmus, que tinha como objetivo “promover a mobilidade de estudantes universitários no interior da – então – comunidade econômica europeia” (BARATA, 2019, p. 220).

A expansão da internacionalização iniciada na década de 80 alcança grande destaque no cenário da educação superior no final do século XX, com a Conferência Mundial da Educação Superior (CMES), realizada pela UNESCO e a assinatura da Declaração de Bolonha em 1999, que deu origem ao processo de Bolonha (CROWTHER, 2000; STALLIVIERI, 2017).

A Conferência Mundial da Educação Superior (CMES) de 1998 teve uma de suas quatro Comissões voltada à discussão da Cooperação Internacional. O artigo 11 da Declaração Mundial da Conferência afirma que a dimensão internacional é uma das características de qualidade da educação superior, envolvendo aspectos como mobilidade de estudantes e docentes, pesquisas internacionais e valores culturais dos países, entre outros (UNESCO BRASIL, 2003). De acordo com o documento, a internacionalização pode ser admitida como medida de qualidade da educação superior.

O Processo de Bolonha, estabelecido a partir de 1999, foi assinado pelos ministros da educação superior europeus, durante a realização do encontro realizado na cidade de Bolonha, na Itália. Decorrente deste encontro, tem-se a Declaração de Bolonha, que é um documento assinado inicialmente por vinte e nove países com o objetivo de estabelecer o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), o número de países signatários foi aumentando no decorrer dos anos e chegou a quarenta e nove países em 2022, de acordo com informações da página oficial do Processo de Bolonha.

O processo visava criar o Espaço Europeu de Ensino Superior, além de criar um sistema que permitisse a comparação entre os sistemas de educação dos países, incentivando assim a mobilidade de estudantes, docentes, pesquisadores e pessoal administrativo (MELLO; DIAS, 2011). Além disso, pretendia criar um sistema de créditos e de graus acadêmicos facilmente reconhecíveis entre os países, tornando a mobilidade acadêmica entre os países signatários mais viável. Segundo Stallivieri (2017), o Processo de Bolonha iniciou-se como resposta à necessidade que os países da União Europeia sentiam de firmar seu posicionamento diante da globalização por meio da educação, levando em conta os aspectos da empregabilidade, da mobilidade e da competitividade.

De Wit (2013 b) observa a presença das duas dimensões da internacionalização na Declaração de Bolonha, a cooperação e a competição. Ao mesmo tempo em que se buscava mais cooperação para desenvolver a Europa do conhecimento, por meio dessa cooperação estimulava-se a competição diante de outros países economicamente fortes.

A década seguinte é marcada por eventos que avaliam o Processo de Bolonha e planejam os rumos da educação superior europeia. Em 2001, acontece a Conferência dos Ministros da Educação em Praga e, na sequência, a Conferência de Berlim, em 2003 (STALLIVIERI, 2017; BIANCHETTI; THIENGO, 2018).

O Processo de Bolonha seguiu sendo avaliado bianualmente, até que em 2009 essa avaliação projetou o Processo para mais 10 anos, para dar conta de implantar todas as medidas que se pretendia com o Processo. Além disso, “embora considerado um sucesso, continuava inconcluso frente aos novos desafios que a UE precisava enfrentar” (BIANCHETTI; THIENGO, 2018, p. 421).

O momento atual da internacionalização pode ser chamado de disruptivo. Embora alguns autores já anunciassem que a internacionalização focada na

mobilidade fosse um erro e que esse modelo fracassaria (BRANDENBURG; DE WIT, 2011; DE WIT, 2011; FINARDI; GUIMARÃES, 2020), a pandemia de covid e a necessidade de distanciamento social surpreenderam a todos os atores envolvidos na internacionalização da educação superior, especialmente aqueles que estavam em mobilidade ou que tinham planos de fazer mobilidade em 2020 e 2021.

A mobilidade acadêmica foi a atividade mais afetada pela pandemia nas IES (FINARDI; GUIMARÃES, 2020). A solução encontrada para que a mobilidade não cessasse por completo foi a adoção da mobilidade virtual, atividade que já existia antes da pandemia. Se antes a mobilidade virtual não tinha sua importância reconhecida no cenário da internacionalização, agora, ao lado de outras atividades virtuais, ela passa a ser a principal atividade para manter a internacionalização da educação superior acontecendo.

Muito se tem questionado sobre as razões para se internacionalizar a educação e isso traz à tona a discussão sobre a mercantilização que pode ocorrer decorrente da internacionalização. Ciente de que tal pauta merece um estudo detalhado a respeito, como de fato existem excelentes trabalhos tratando sobre os aspectos neoliberais e sobre estudos decoloniais na educação (Marcelo Knobel, Mário Cesar Barreto Moraes, Fernanda Geremias Leal e Manolita Correia Lima são alguns exemplos), será tratado aqui apenas brevemente sobre as razões para internacionalização defendidas pelos teóricos abordados.

É necessário que se tenha clareza sobre as razões para a internacionalização, pois a motivação para uma instituição ou um país investir recursos na internacionalização vem das razões que cada um desses atores tem para se internacionalizar. O desenvolvimento e a implementação de políticas e programas (CHILDRESS, 2009), bem como os resultados e benefícios esperados desses programas, são reflexos das razões para se internacionalizar. A definição das razões, seguida pela definição de políticas e objetivos, além de um plano de implementação e um sistema de monitoramento e de avaliação, são elementos essenciais a serem definidos pela IES ou país que deseja se tornar internacionalizado. Sem esse conjunto de ações, o processo de internacionalização não passa de uma resposta desarticulada em reação às inúmeras oportunidades disponíveis (KNIGHT, 2020).

Países que dependem das receitas geradas principalmente pela mobilidade de estudantes destacam as finalidades econômicas da internacionalização. No

entanto, muito além das razões econômicas, a internacionalização provoca melhoria na qualidade da educação e da formação de estudantes, formando cidadãos globais, capazes de atuar no enfrentamento de desafios globais (KNIGHT, 2020). Essa característica foi percebida no enfrentamento da pandemia de covid 19, quando o mundo assistiu pesquisadores do mundo todo unidos na busca de tratamentos e vacinas contra a doença.

Um país e uma instituição que desejam se internacionalizar devem ter razões bem definidas e bem planejadas, considerando o contexto e seus objetivos com a internacionalização. Modelos de internacionalização aplicáveis a um grupo de países podem não ser aplicáveis a outro grupo, se forem considerados aspectos como idioma e perfil econômico desse país (DE WIT; WANG, 2022).

As razões para internacionalização, anteriormente classificadas em nível acadêmico, econômico, político e social, foram atualizadas por Knight (2021) e reclassificadas conforme os atores promotores da internacionalização (instituições, departamentos, ONGs, associações, fundações, empresas) em nível individual, institucional, nacional e regional. O quadro 1 mostra as razões conforme a nova classificação.

Quadro 1 - Razões para internacionalização da educação superior

Nível Individual	Desenvolvimento de visão de mundo e competências internacionais Promoção de carreira Compreensão e aptidões interculturais Conhecimento de questões nacionais / internacionais Desenvolvimento de rede internacional
Nível Institucional	Melhoria da qualidade Incremento de pesquisa e inovação <i>Branding</i> e perfil internacional Capacitação Desenvolvimento de corpo discente, docente e funcional Alianças estratégicas Produção de conhecimento Geração de renda
Nível Nacional	Desenvolvimento de Recursos Humanos / aptidões Maior acesso à educação superior Ganho de cérebros Intercâmbio comercial Construção da nação Desenvolvimento sociocultural Diplomacia <i>Soft power</i>
Nível Regional	Alinhamento de sistemas nacionais Identidade regional Alianças geopolíticas Competitividade regional

Fonte: elaborado pela autora com base em Knight (2020).

As estratégias e as razões para se internacionalizar devem ser pensadas de acordo com a realidade de cada país. Jones e De Wit (2021) alertam para a situação de países de baixa e média renda, que se esforçam para internacionalizar, mas seguem modelos de internacionalização que apresentam bons resultados para países com realidade oposta a sua (JONES; DE WIT, 2021). É necessário adequar as estratégias de internacionalização para o contexto e a realidade do país e da IES que se propõe a ser internacionalizada.

De Wit e Wang (2022) chamam atenção para a situação de países não anglófonos do Sul Global, que estão desenvolvendo maneiras de superar as barreiras especialmente aquelas que interferem na atratividade de estudantes internacionais. Considerando os tantos desafios que esses países enfrentam, os autores traçam estratégias que podem ser analisadas pelos países não anglófonos, como é o caso do Brasil, para promover a internacionalização e diminuir a lacuna entre a recepção e o envio de estudantes.

A primeira estratégia a se considerar diz respeito aos **fatores de atração** que um país e suas instituições apresentam. Tais atrativos devem constar claramente na sua política, assim como devem estar claras para sua comunidade as razões pelas quais deseja atrair estudantes internacionais (DE WIT; WANG, 2022).

Outra estratégia foca na **língua de instrução** dos cursos. Muitos países focam a língua de instrução no inglês, mas os autores alertam que isso pode significar um comprometimento da qualidade do ensino para estudantes internacionais e também para os estudantes locais, além de acusações de perda da própria identidade nacional (DE WIT; WANG, 2022). A estratégia proposta consiste em responder a três perguntas: por que (priorizar uma determinada língua), para quem (qual público) e para quais programas. A estratégia também consiste em promover a língua nacional em países com os quais se deseja estabelecer relacionamento para atrair estudantes.

Manter uma política de **preços e serviços acessíveis** para os estudantes internacionais é a terceira estratégia relacionada por De Wit; Wang (2022). Bolsas, custos acessíveis, inserção no mercado de trabalho, integração entre estudantes internacionais e estudantes locais são chaves que favorecem a internacionalização e beneficiam também a comunidade local (DE WIT; WANG, 2022).

A quarta estratégia a ser usada por governos e IES é complementar a mobilidade tradicional com atividades voltadas para **nichos de mercado**

específicos, como grupos de imigrantes e de refugiados e também o aprendizado online (DE WIT; WANG, 2022).

A quinta estratégia fala da preocupação com as **consequências éticas** da mobilidade. A mobilidade não deve ser projetada como forma de geração de receita, de *soft power* e de ascensão nos *rankings*. Essas razões contribuem “para o aumento da desigualdade e para a exclusão de sistemas, instituições e indivíduos” (DE WIT; WANG, 2022, p. 15) que têm ou não têm a oportunidade de participar de programas de mobilidade.

Como enfatizado anteriormente, a mobilidade física está restrita a poucos estudantes que têm condições de financiar esse tipo de ação, além de se tratar de uma alternativa questionável do ponto de vista da sustentabilidade ambiental (JONES; DE WIT, 2021; DE WIT; JONES, 2022). Estratégias de internacionalização que foquem na mobilidade física terão como resultado a desigualdade de acesso, de oportunidades e de resultados (DE WIT; JONES, 2022). Como consequência da limitação de acesso à mobilidade, não será possível resolver a crescente demanda de formação de trabalhadores que possam trabalhar em diferentes países e culturas, assim como a solução de grandes questões globais terá uma menor participação da contribuição de conhecimentos e contextos locais (DE WIT; JONES, 2022).

A internacionalização socialmente responsável não é fácil e depende de recursos financeiros substanciais, mas contribui para melhoria da qualidade da educação superior, além de ser socialmente inclusiva (BRANDENBURG; DE WIT; JONES; LEASK, 2019; STALLIVIERI, 2019; JONES; DE WIT, 2021). Os mesmos autores alertam para a necessidade imperativa de mudança de paradigma na compreensão da internacionalização, saindo de um “paradigma competitivo ocidental para uma estratégia cooperativa global”. (DE WIT; JONES, 2022,148)

Para alcançar as contribuições possibilitadas pela internacionalização socialmente responsável (BRANDENBURG; DE WIT; JONES; LEASK, 2019; STALLIVIERI, 2019), segundo De Wit e Jones (2022), é necessário considerar a importância da internacionalização do currículo em casa, conceito que será discutido nas próximas seções.

2.1.2 Conceitos de internacionalização da educação superior

É possível observar que a concepção de internacionalização da educação superior vem se construindo e se alterando ao longo do tempo. São vários os termos e expressões usados para se referir ao fenômeno chamado de internacionalização da educação. Embora a internacionalização seja registrada desde o surgimento da própria universidade, o entendimento da internacionalização como um conceito e como uma estratégia é mais recente e tem evoluído nos últimos 40 anos (DE WIT; JONES, 2022). Serão apresentados os conceitos e abordagens de internacionalização dos autores seminais da área, que darão o embasamento de toda a pesquisa, assim como dos autores contemporâneos, que trazem o olhar e a contribuição para a internacionalização sob a perspectiva dos desafios atuais. O quadro 2 lista os autores e os respectivos conceitos ou abordagens sobre internacionalização.

Quadro 2 – Autores e respectivos conceitos sobre internacionalização (continua)

Autor	Conceito	Abordagem
Knigh; De Wit, 1995	“Integração de uma perspectiva internacional ao ensino, pesquisa e entregas assim como às políticas e sistemas de gestão” (KNIGHT; DE WIT, 1995).	Internacionalização como processo
Rudzki, 1998	“uma característica definidora de todas as universidades, abrangendo a mudança organizacional, inovação curricular, desenvolvimento de pessoal e mobilidade estudantil, para os fins de alcançar a excelência em ensino e pesquisa” (RUDZKI, 1998, p. 191).	Internacionalização baseada na gestão estratégica
Nilsson, 2000	Internacionalização do currículo é “um currículo que dá conhecimento e habilidades internacionais e interculturais, destinados a preparar os estudantes para desempenhar (profissionalmente, socialmente, emocionalmente) em um contexto internacional e multicultural” (NILSSON, 2000, p. 22, tradução nossa).	Internacionalização do currículo
Knigh, 2003	“o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária” (KNIGHT, 2003, p. 2).	Internacionalização da educação superior
Sebastián, 2004	“a internacionalização se expressa incorporando objetivos, estímulos, regulamentações facilitadoras e padrões internacionais de qualidade na gestão”, além da celebração de acordos de cooperação com associações e entidades estrangeiras para a utilização de serviços. (Sebastián (2004, p.16)	Internacionalização baseada nas 4 funções de gestão
Ilieva; Beck. Waterstone, 2011	Internacionalização da educação superior é resposta e também produto da globalização, observando-se mais práticas de comodificação da educação do que práticas baseadas em princípios éticos e valores educacionais.	Internacionalização sustentável

Quadro 2 – Autores e respectivos conceitos sobre internacionalização (conclusão)

Autor	Conceito	Abordagem
Hudzik, 2011	A internacionalização abrangente é definida como um compromisso evidenciado pelas ações para inserir uma perspectiva internacional nas funções da universidade (ensino, pesquisa e extensão), moldando os valores institucionais e envolvendo toda a comunidade acadêmica, desde a alta gestão, passando por docentes, estudantes, corpo administrativo e de suporte (HUDZIK, 2011)	Internacionalização abrangente
Rumbley, 2015	“Internacionalização inteligente” exige o desenvolvimento de uma aliança cuidadosa entre as comunidades de pesquisa, de profissionais e de políticas. Participantes da elaboração das atividades e da agenda de internacionalização têm acesso a informações, ideias e oportunidades de desenvolvimento de habilidades profissionais que irão aprimorar sua capacidade de navegar no complexo e volátil ambiente de ensino superior dos próximos 20 anos. (RUMBLEY, 2015, p. 17)	Internacionalização inteligente
De Wit; Hunter; Coelen, 2015	“processo intencional de integração das dimensões internacional, intercultural ou global” e tem o “intuito de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e funcionários, e oferecer uma contribuição significativa para a sociedade” (DE WIT; HUNTER; COELEN, 2015, p. 281).	Processo intencional
Beelen; Jones, 2015	“Internacionalização em casa é a integração proposital das dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os estudantes em ambientes de aprendizagem domésticos” (BEELEN; JONES, 2015, p. 69)	Internacionalização em casa
Stallivieri, 2019	Internacionalização responsável diz respeito à internacionalização desenvolvida com base em 5 requisitos, que formam o acrônimo <i>BASIC</i> : <i>balance</i> , <i>accountability</i> , <i>sustainability</i> , <i>inclusion</i> e <i>compliance</i>	Internacionalização responsável

Fonte: elaborado a partir dos textos dos autores.

Beelen e Jones (2015) nomeiam expressões relacionadas à internacionalização, como educação global, aprendizagem global, educação para perspectivas globais, educação para cidadãos globais. Knight (2013, p. 85) destaca que “o desafio para definir internacionalização está na necessidade de ser genérico o suficiente para se aplicar à variedade de países, culturas e sistemas de educação” e, ainda, que “não seja normativa ou descritiva em sua intenção” (KNIGHT, 2020, p. 23). A autora apresenta a evolução dos termos relacionados à internacionalização ao longo de 50 anos, mostrando que a relação do termo internacionalização com educação superior é recente. Até os anos 80, os termos mais usados eram educação internacional e cooperação internacional quando se queria falar do aspecto internacional da educação.

O quadro 3 a seguir apresenta a evolução dos termos relacionados à internacionalização ao longo de 50 anos (KINGHT, 2020).

Quadro 3 - Evolução dos termos relacionados à internacionalização

Termos contemporâneos 10 últimos anos	Termos recentes 20 últimos anos	Termos novos 30 últimos anos	Termos em evolução 40 últimos anos	Termos tradicionais 50 últimos anos
Termos genéricos				
Mobilidade internacional de programas e provedores	Regionalização	Educação sem fronteiras	Internacionalização	Educação internacional
<i>Soft power</i>	Planetização	Educação transfronteiriça	Educação multicultural	Cooperação internacional para o desenvolvimento
Diplomacia do conhecimento	Glocalização	Educação transnacional	Educação global	Educação comparada
Internacionalização inteligente	Cidadania global	Educação virtual	Educação à distância	Educação por correspondência
Aprendizado internacional colaborativo <i>online</i>	Internacionalização “verde”	Internacionalização “no exterior”	Educação <i>offshore</i> ou no exterior	
	<i>Rankings</i> globais	Internacionalização “em casa”		
	Globalização			
Elementos específicos				
Universidades internacionais conjuntas	Polos educacionais regionais	Provedores de educação	Estudantes do exterior	Estudantes do exterior
MOOCs (Massive Open Online Courses)	Competências internacionais	Universidades corporativas	Estudos no exterior	Intercâmbio de estudantes
Cidades educacionais	Oficinas de titulações	Redes	Convênios institucionais	Projetos de desenvolvimento
Estágios virtuais	Fábricas de vistos	Universidades virtuais	Projetos de parceria	Convênios culturais
Polos de conhecimento	Titulação conjunta, dupla, combinada	<i>Campus</i> filial	Estudos de áreas/regionais	Estudo de línguas
Universidades por franquia	<i>Branding</i> , consolidação de <i>status</i>	Programas de universidades-irmãs e franquias	Cooperação binacional	

Fonte: Knight, 2020

A autora tem o conceito de internacionalização mais difundido pela academia, definindo internacionalização como “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária” (KNIGHT, 2003, p. 2). Chama a atenção para o sufixo “ização”, diferenciando de internacionalismo ou internacionalidade, destacando que internacionalização pressupõe processo. Ainda que seja uma das concepções mais aceitas pela academia ao se definir internacionalização, a autora reconhece que a fraqueza dessa definição está em não articular valores tradicionais associados à internacionalização (Knight, 2013).

A respeito disso, Lima e Maranhão (2009) corroboram com Knight ao afirmarem que a autora “propõe uma definição técnica que leva em conta aspectos

genéricos e por isso capazes de respeitar especificidades existentes nos diversos sistemas educativos e múltiplas culturas acadêmicas, encontradas nos distintos países” (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 583).

Embora o uso do termo internacionalização relacionado à educação superior tenha surgido nos anos 70, foi só nos anos 90 que a expressão internacionalização da educação superior tomou o lugar da expressão educação internacional (De Wit, 2013 a, b). A educação internacional, segundo o autor, deve ser entendida menos como um conceito, mas sim apenas abrangente o suficiente para englobar diferentes aspectos das atividades internacionais da educação. O termo educação internacional abrangia termos e expressões que se referem às atividades internacionais da educação. “Basicamente esses termos tradicionais estavam relacionados à mobilidade, como estudos no exterior, intercâmbios, estudantes internacionais ou mobilidade acadêmica, e também relacionados a currículo, como educação multicultural, estudos internacionais, educação para a paz e estudos regionais”. (De Wit, 2013 b, p. 18).

Para De Wit (2013a) a evolução de educação internacional para internacionalização da educação superior está na abrangência necessária ao se falar em internacionalização, por isso fala que internacionalização abrangente, expressão cunhada por Hudzik (2011) “é uma tautologia: a internacionalização não é internacionalização se não for abrangente, ou então não passa da velha educação internacional”. De Wit (2013a, b) entende a expressão internacionalização abrangente como um chamado a despertar e não como um conceito, tal como é apresentado por Hudzik (2011). De Wit, juntamente com outros pesquisadores, expande o conceito de Jane Knight afirmando que internacionalização da educação superior é o “processo intencional de integração das dimensões internacional, intercultural ou global” e tem o “intuito de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e funcionários, e oferecer uma contribuição significativa para a sociedade” (DE WIT; HUNTER; COELEN, 2015, p. 281).

A definição proposta pelos autores é avaliada por Knight (2020) como uma descrição, não uma definição. A autora menciona ainda que uma definição não deveria ser normativa. “Ao especificar um resultado normativo, esta definição aumenta a atratividade da internacionalização, mas limita sua neutralidade e universalidade e se torna outra descrição da internacionalização” (KNIGHT, 2020, p. 27).

A internacionalização deve ser encarada como uma estratégia prática e transversal, que permita integrar e institucionalizar uma dimensão internacional nos valores e nos sistemas da IES (KNIGHT, 1994). A autora apresenta as etapas interconectadas, na forma de um ciclo de internacionalização, para alcançar esse desafio. O ciclo inicia pela fase de conscientização, passando pelo compromisso (especialmente da alta gestão), planejamento (o que inclui o PII), operacionalização, revisão e reforço (premiando e reconhecendo os envolvidos no processo de internacionalização) (KNIGHT, 1994).

Entre os autores que compõem as bases teóricas dos estudos de internacionalização, estão Jane Knight e Hans de Wit. Um dos trabalhos seminais dos autores apresenta as quatro abordagens para entender a internacionalização da educação superior, que não são necessariamente auto excludentes: atividades, competências, cultura e processo (KNIGHT; DE WIT, 1995). As atividades identificadas como referência na abordagem por processo são organizadas por Knight e De Wit (1995) em duas categorias: atividades acadêmicas e atividades administrativas. As estratégias acadêmicas são entendidas como aqueles relacionados à atividade fim de uma IES, ou seja, são as atividades que integram uma dimensão internacional ao ensino, à pesquisa e à extensão da instituição (KNIGHT; DE WIT, 1995). As estratégias administrativas são entendidas como as atividades de suporte à internacionalização, ou seja, atividades que asseguram que a dimensão internacional está institucionalizada por meio do desenvolvimento de políticas e sistemas administrativos (KNIGHT; DE WIT, 1995).

As estratégias acadêmicas, de acordo com os autores, estão relacionadas à pesquisa, ao ensino, à assistência técnica e cooperação educacional e aos serviços institucionais e atividades extra curriculares.

A **pesquisa** está no centro das atividades de uma universidade e é, na maioria das vezes, implícita ou explicitamente, internacionalizada (KNIGHT; DE WIT, 1995) pela própria natureza da atividade. Envolve, entre outras atividades, o estabelecimento de redes de parcerias para desenvolvimento de pesquisas e a incorporação de uma perspectiva internacional nos programas e nos centros de pesquisa.

As atividades relacionadas ao **ensino** incluem a internacionalização do currículo, o ensino de línguas, o intercâmbio de estudantes, professores e técnicos,

palestras internacionais, treinamento intercultural, sistemas de transferência e validação de créditos, entre outras atividades.

A **cooperação educacional e assistência técnica** diz respeito à possibilidade de assistência técnica que uma IES pode prestar para uma IES em outro país. Esse tipo de atividade nem sempre pressupõe um intercâmbio, no sentido de trocas e ganhos para todos os envolvidos. As atividades incluem: treinamento de estudantes, docentes e técnicos pela instituição parceira, assessoria curricular e de gestão, entre outras.

As atividades relacionadas à categoria de **serviços institucionais e atividades extra curriculares** são as que oferecem algum suporte para estudantes internacionais, como clubes, eventos e associações, programas para orientação a esses estudantes, bem como instalações institucionais adequadas.

As estratégias organizacionais devem demandar a mesma atenção em sua execução em comparação com as estratégias acadêmicas, visto que são aquelas que dão suporte às atividades acadêmicas e as duas se complementam. A internacionalização corre o risco de ter seus resultados enfraquecidos se as atividades forem fragmentadas e isoladas (KNIGHT; DE WIT, 1995).

As atividades categorizadas como estratégias administrativas, que serão detalhadas a seguir, são: a) Compromisso e apoio de conselheiros e administradores seniores; b) Apoio e envolvimento de uma massa crítica de professores e técnicos; c) Departamento de internacionalização; d) Financiamento e apoio adequados internamente e externamente; e) Política; f) Incentivos e recompensas para professores e técnicos; g) Existência de canais de comunicação formal; h) Planejamento, orçamento e processo de revisão (KNIGHT; DE WIT, 1995).

O **compromisso e apoio de conselheiros e administradores seniores** garante que a internacionalização seja levada em conta nas decisões da instituição, reconhecendo a internacionalização como parte importante de sua missão (KNIGHT, DE WIT, 1995). Esse comprometimento interfere diretamente na concepção e execução de todas as outras atividades elencadas, pois é a expressão desse compromisso e desse apoio que demonstrará a importância da internacionalização aos demais envolvidos.

O **suporte e envolvimento de uma massa crítica de docentes e técnicos** é crucial para o desenvolvimento da internacionalização (KNIGHT; DE WIT, 1995), pois a internacionalização não acontece se os docentes não estiverem engajados no

processo. O **escritório ou departamento de internacionalização** tem papel chave, pois promove a assessoria, a coordenação e o suporte, atuando como catalisador para as atividades de internacionalização (KNIGHT; DE WIT, 1995). As características necessárias para o gestor do departamento incluem habilidades interculturais, administrativas, acadêmicas e de empreendedorismo, além de uma boa capacidade de relacionamento com os docentes (KNIGHT; DE WIT, 1995).

Financiamento e apoio adequados internamente e externamente diz respeito tanto ao apoio financeiro necessário para as atividades de internacionalização, como ao compromisso evidenciado em atitudes para a inclusão de uma perspectiva internacional aos programas. Também está relacionado ao estabelecimento de parcerias com órgãos e setores da sociedade em busca de recursos humanos e financeiros.

Elaborar e implementar a **política** de internacionalização expressa o compromisso e os objetivos da instituição com a internacionalização (KNIGHT; DE WIT, 1995). Segundo os autores, a política pode ser fruto das atividades já existentes, tornando-se um balizador para coordenar e monitorar essas atividades; como pode ser um mecanismo que precede e estimula as práticas e ações.

Outra atividade relevante é o **incentivo e o reconhecimento** a professores e funcionários que se envolvem com a internacionalização. Essas são formas de valorizar e reconhecer as pessoas que se envolvem com a internacionalização, estimulando que a prática seja adotada por mais pessoas dentro da instituição. Na prática, isso pode ser concretizado desde a contratação, passando pela promoção e reconhecimento desses funcionários (KNIGHT; DE WIT, 1995).

A existência de **canais formais de comunicação**, que auxiliem na divulgação das informações sobre a internacionalização, evita que as atividades se tornem isoladas e fragmentadas. Contribuem também para um melhor uso dos recursos, assegurando que as informações cheguem ao maior número possível de interessados (KNIGHT; DE WIT, 1995).

O **planejamento anual, orçamento e processo de revisão** diz respeito à necessidade da integração de uma dimensão internacional ao planejamento e ao orçamento da IES. Essa ação ajuda a garantir que os esforços para a internacionalização estejam institucionalizados e se reforçam mutuamente (KNIGHT; DE WIT, 1995).

Quadro 4 - Atividades estratégicas para internacionalização

Estratégia	Atividades
Acadêmica	Pesquisa
	Ensino
	Cooperação educacional e assistência técnica
	Serviços institucionais e atividades extra curriculares
Administrativa	Compromisso e apoio de conselheiros e administradores seniores
	Suporte e envolvimento de uma massa crítica de docentes e técnicos
	Escritório ou departamento de internacionalização
	Financiamento e apoio adequados internamente e externamente
	Política
	Incentivo e o reconhecimento
	Canais formais de comunicação
	Planejamento anual, orçamento e processo de revisão

Fonte: elaborado pela autora a partir de Knight e De Wit (1995).

Outro autor basilar da área é Rudzki, que em 1998 já afirmava que a internacionalização é um imperativo para as instituições de educação superior que não querem ficar estagnadas e até mesmo serem extintas. Para ele, a internacionalização é inerente à instituição universitária, por isso define internacionalização como “uma característica definidora de todas as universidades, abrangendo a mudança organizacional, inovação curricular, desenvolvimento de pessoal e mobilidade estudantil, para os fins de alcançar a excelência em ensino e pesquisa” (RUDZKI, 1998, p. 191). Rudzki (1998) desenvolveu um modelo de internacionalização baseado em gestão estratégica, que se configura como uma ferramenta que auxilia no entendimento do processo de internacionalização em que a instituição se encontra.

O modelo de Rudzki (1998) parte da análise estratégica, que deve considerar o ambiente, os recursos internos (pontos fortes e pontos fracos) e os objetivos da instituição, seguido de escolhas estratégicas. Esse modelo estabelece quatro dimensões da internacionalização: Mudança organizacional, Inovação no currículo, Desenvolvimento de pessoas e Mobilidade estudantil (tradução nossa). A figura 1 demonstra o modelo de Rudzki (1998).

Figura 1 - As quatro dimensões da internacionalização de Rudzki



Fonte: Rudzki (1998, p. 204, tradução nossa).

A mudança organizacional (*Organizational Change*) diz respeito à adaptação que as instituições devem fazer para não correrem o risco de estagnação e até mesmo de extinção. Envolve a alocação de recursos para criação de cargos específicos e de escritório internacional, estabelecimento de parcerias internacionais de qualidade, mudanças estruturais, coordenação e apoio ao desenvolvimento da instituição, desenvolvimento de políticas de acesso e de admissão que considerem qualificações como domínio de línguas, reconhecimento da importância da tecnologia da informação para o ensino e aprendizagem, fortalecimento da extensão como uma forma dos estudantes se aproximarem do mundo do trabalho, desenvolvimento de cursos para pessoas que não estão na educação superior, como aposentados e desempregados, o estabelecimento e a manutenção dos patamares de qualidade, vínculo com organizações que lidam com internacionalização da educação (RUDZKI, 1998).

A Inovação Curricular (*Curriculum Innovation*), segundo o autor, pode ser entendida como “a incorporação de métodos e conhecimentos de ponta nas disciplinas ensinadas” (Rudzki, 1998, p. 207, tradução nossa). Isso inclui a criação de novos cursos, ensino de línguas para todos os estudantes, mudanças na forma como as disciplinas são ministradas, além de adaptações para atender as necessidades dos estudantes internacionais. Também envolve a possibilidade de

acumulação e transferência de créditos e a possibilidade de dupla titulação (RUDZKI, 1998).

O Desenvolvimento de Pessoas (*Staff Development*) engloba a disponibilidade de recursos para desenvolver os trabalhadores, o incentivo e as condições necessárias ao aprendizado de línguas, auxílio financeiro para participação em conferências, incentivo à participação em pesquisas e publicações, oportunidades de intercâmbio, entre outros (RUDZKI, 1998).

A Mobilidade Estudantil (*Student Mobility*) deve ser pensada, além da mobilidade física, também a mobilidade intelectual, para que um maior número de estudantes se beneficie dos ganhos da internacionalização (RUDZKI, 1998). A atividade deve ser encarada não como turismo acadêmico, por isso as instituições devem pensar em critérios de qualidade e de transferência de créditos. Alguns aspectos a serem considerados na mobilidade estudantil: recrutamento de estudantes internacionais, existência de programas de mobilidade estudantil, a disponibilidade de empregos no exterior, incentivo a encontros de estudantes de diferentes nacionalidades, viagens de campo como método de ensino, atenção à construção de habilidades interculturais, bem como de consciência cultural, como parte do processo de educação, incentivo ao ensino de línguas, compartilhamento de experiências de estudantes intercambistas, entre outros aspectos (RUDZKI, 1998).

A implementação do modelo envolve 6 etapas, que vão desde a análise do contexto externo, identificação da abordagem (que vai de evidente a não-existente), identificação das razões para internacionalização (sociais, educacionais, políticas e econômicas), desenvolvimento das quatro dimensões da internacionalização, monitoramento e revisão periódicos do processo, que levam à sexta etapa, que é a implementação de mudanças a partir da revisão.

Uma nova forma de entender e de abordar a internacionalização é trazida por Bengt Nilsson, que no final da década de 90 passou a questionar o alto percentual de estudantes na Europa que não tinham a oportunidade de realizar mobilidade acadêmica, até então tido como principal, se não único meio de internacionalização (NILSSON, 2000). Na época, o programa Erasmus estabelecia a meta de ter 10% dos estudantes praticando mobilidade. Nilsson questionou se até mesmo os 10% de estudantes que conseguiam praticar a mobilidade internacional, estavam de fato desenvolvendo uma consciência dos desafios internacionais e

interculturais, tais como “mente aberta; entendimento e respeito pelas outras pessoas e suas culturas, valores e modos de vida; compreensão da natureza do racismo” (NILSSON, 2000, p. 21, tradução nossa).

Com o objetivo de suprir essa lacuna, atingindo os 90% de estudantes que não faziam mobilidade na época, Nilsson propõe a internacionalização do currículo, o que ele define como “um currículo que dá conhecimento e habilidades internacionais e interculturais, destinados a preparar os estudantes para desempenhar (profissionalmente, socialmente, emocionalmente) em um contexto internacional e multicultural” (NILSSON, 2000, p. 22, tradução nossa).

O autor explica os objetivos que devem permear um currículo internacionalizado. O primeiro seria em relação a objetivos cognitivos, que visem aumentar a competência internacional dos estudantes (oferta de disciplinas como línguas estrangeiras, direito e negócio internacional, por exemplo). Outro objetivo se refere a atitudes, para aumentar a competência intercultural dos estudantes (como por exemplo o respeito e a compreensão pelas outras pessoas e por suas culturas, valores e modos de vida) (NILSSON, 2000).

Um currículo internacionalizado deve levar em conta esses dois objetivos. O autor ainda reforça que os estudantes graduados deveriam sair da universidade motivados, e não com receio de atuar em ambientes multiculturais. Nilsson (2000) destaca que os cursos devem fornecer subsídios sobre relações e culturas estrangeiras aos estudantes, de modo que eles não tenham medo de, além de trabalhar em ambientes multiculturais, compreender e também ter empatia por pessoas diferentes daquelas de sua própria comunidade. (NILSSON, 2000)

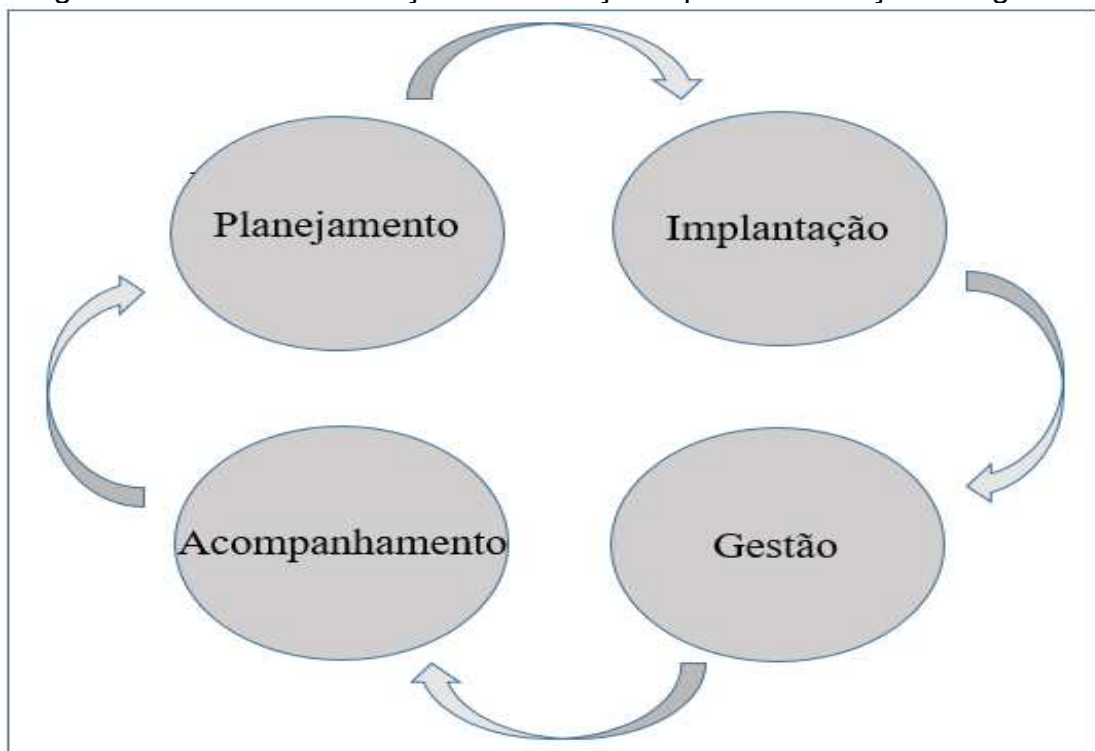
Outra importante contribuição na internacionalização da educação superior vem a partir de Sebastián (2004, p.16, tradução nossa), para quem “a internacionalização se expressa incorporando objetivos, estímulos, regulamentações facilitadoras e padrões internacionais de qualidade na gestão”, além da celebração de acordos de cooperação com associações e entidades estrangeiras para a utilização de serviços, como a realização de projetos e atividades conjuntas, necessárias à universidade.

Para Sebastián (2004), a cooperação é a principal ferramenta de estratégia da universidade para seu pleno desenvolvimento, incentivando as trocas culturais em todas as funções de uma IES, inclusive na gestão. Por meio da cooperação, a internacionalização promoveria uma mudança cultural na instituição, com uma visão

mais ampla e universal na compreensão da realidade, baseada na solidariedade, refletindo no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão (SEBASTIÁN, 2004).

O autor propõe uma estratégia de internacionalização baseada em quatro funções básicas de gestão, que se resumem em planejamento (com a definição de políticas e estratégias de negociação), implantação (que envolve sensibilização, informação e assessoramento), gestão e acompanhamento (que pressupõe também avaliação) (SEBASTIÁN, 2004).

Figura 2 – Internacionalização da educação a partir das funções de gestão



Fonte: elaborado pela autora a partir de Sebastián, 2004.

A expressão internacionalização abrangente é uma abordagem desenvolvida por Hudzik (2011), a partir de outros textos que chamavam atenção para a necessidade de se pensar holisticamente sobre a internacionalização. Desde o início dos anos 2000, o *American Council on Education (ACE)* e a *NAFSA: Association of International Educators* desenvolvem trabalhos que promovem a internacionalização abrangente (HUDZIK, 2011). Não se trata de prescrever um novo modelo ou uma nova lista de objetivos para a internacionalização, trata-se de admitir que cada instituição escolha a melhor forma de desenvolver o processo de internacionalização, de acordo com suas próprias características – sua missão, seu

público, seus programas, recursos e valores, considerando a existência de diversas abordagens para uma internacionalização abrangente (HUDZIK, 2011).

A internacionalização abrangente é definida como um compromisso evidenciado pelas ações para inserir uma perspectiva internacional nas funções da universidade (ensino, pesquisa e extensão), moldando os valores institucionais e envolvendo toda a comunidade acadêmica, desde a alta gestão, passando por docentes, estudantes, corpo administrativo e de suporte (HUDZIK, 2011). O autor explica que para se alcançar uma internacionalização mais abrangente, é necessário conciliar “os interesses do campus e centros de poder para definir estratégias e prioridades de engajamento internacional” (HUDZIK, 2013, p. 55, tradução nossa).

O autor ainda afirma que se trata de um imperativo institucional e não apenas uma possibilidade desejável, que será alcançado ao se construir e compartilhar a cultura e o olhar da internacionalização por toda a instituição (HUDZIK, 2011; 2013). Para isso é preciso fomentar a discussão sobre o que é a internacionalização e qual sua importância para a instituição em termos práticos (HUDZIK, 2013). Essa discussão vai gerar a cultura para a internacionalização abrangente, e essa cultura permitirá desenvolver “uma definição acerca do conceito, o delineamento de valores compartilhados sobre internacionalização, uma visão do futuro que inspira docentes, administradores, estudantes, ex-estudantes e curadores, e um esboço de um plano viável” (HUDZIK, 2013, p. 57, tradução nossa).

Outro meio é evidenciando a internacionalização ao incluí-la na missão da instituição, bem como em outros documentos institucionais. Segundo o autor, isso é essencial para se conseguir recursos humanos e financeiros para a internacionalização.

A internacionalização abrangente é caracterizada por Hudzik (2011) com base em seis pilares, ou seja, seis áreas que devem ser consideradas para que a internacionalização ocorra de modo satisfatório: Compromisso institucional articulado, Estrutura organizacional, Currículo e aprendizado, Apoio ao docente, Mobilidade estudantil e Colaboração e parceria. As seis áreas são apresentadas pelo ACE na figura 3.



Fonte: American Council on Education (2021).

O compromisso institucional articulado é enfatizado e diz respeito ao envolvimento e comprometimento de todas as lideranças no processo de internacionalização, indo desde o reitor, os chefes de departamento, até unidades chave no suporte à internacionalização (HUDZIK, 2013). O autor é enfático ao afirmar sobre a importância do engajamento ativo de lideranças acadêmicas e docentes, pois sem esse engajamento torna-se praticamente impossível uma internacionalização mais abrangente de modo significativo.

É necessário que toda a instituição, em todas as esferas, comprometa-se com a internacionalização. Para isso, é necessário “definir e premiar o sucesso” (HUDZIK, 2013, p. 56, tradução nossa), é necessário deixar claro se a internacionalização é “permitida, esperada ou necessária” (HUDZIK, 2013, p. 56, tradução nossa). Uma vez definida a importância da internacionalização, é preciso reconhecer e premiar aqueles que trabalham para alcançá-la.

A ideia da internacionalização abrangente é de que a internacionalização acontecerá com sucesso se toda a comunidade for envolvida no processo, entendendo a importância da internacionalização e encontrando meios de como cada um pode contribuir para internacionalizar a instituição (HUDZIK, 2013). Para auxiliar nesse processo, o *ACE* oferece em sua página na internet um repositório com uma série de ferramentas e recursos, cujo objetivo é auxiliar às IES em seu

processo de internacionalização. Para cada pilar da internacionalização abrangente, estão disponíveis materiais e ferramentas para consulta das IES (AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION, 2021).

Preocupados com a internacionalização que se realiza como resposta e como produto da globalização, Ilieva, Beck e Waterstone (2014) apresentam a abordagem da internacionalização sustentável, questionando “práticas de internacionalização que tem mais a ver com comodificação da educação do que com princípios éticos e valores educacionais” (2014, p. 877, tradução nossa). Para os autores, a internacionalização baseada em imperativos econômicos ou políticos, não deve ser vista como “um bem necessário que deve ser sustentado” (ILIEVA; BECK; WATERSTONE, 2014, p. 879, tradução nossa). Entendem a necessidade de discutir e desenvolver práticas de sustentabilidade das ações educacionais, indo para além de ações de educação para a sustentabilidade.

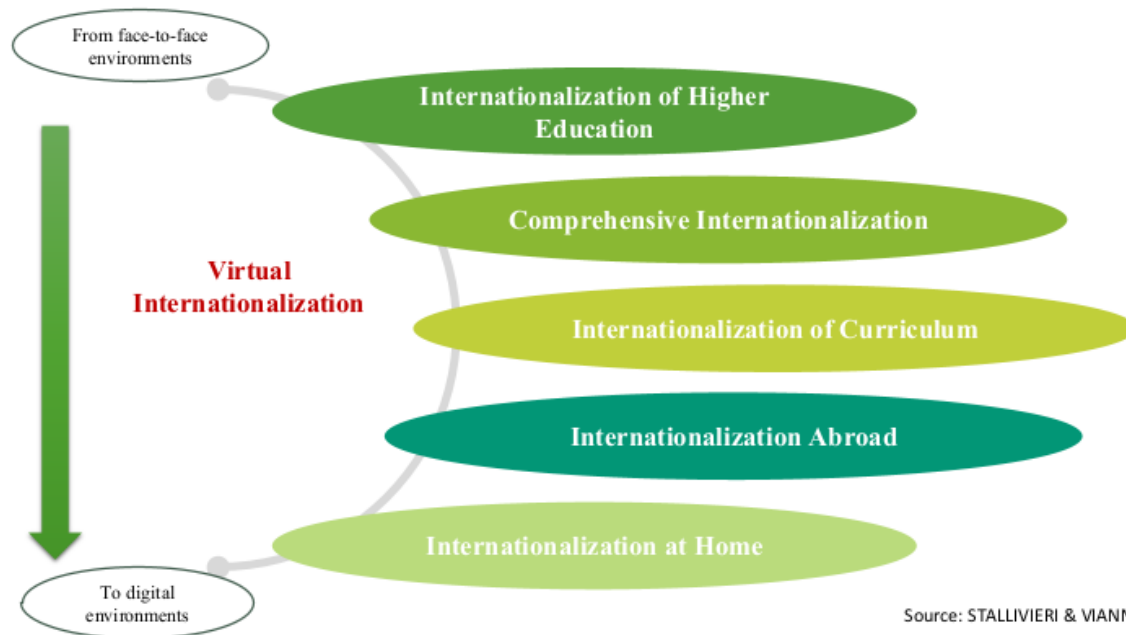
Ilieva, Beck e Waterstone (2014) concordam que a internacionalização deve continuar, mas seus questionamentos buscam entender por que e como isso deve acontecer. Concluem afirmando que os atores envolvidos no processo de internacionalização “são todos parte de um organismo vivo entrelaçados em relações políticas, econômicas e socio-culturais afetadas pela globalização” (ILIEVA; BECK; WATERSTONE, 2014, p. 888, tradução nossa).

Outra abordagem é trazida por Rumbley (2015), ao lançar a expressão internacionalização inteligente que, segundo a autora, reconhece a necessidade de melhorar a compreensão sobre as complexidades no desenvolvimento da internacionalização, tanto localmente quanto globalmente, se baseando tanto na teoria quanto na prática (RUMBLEY, 2015). A autora afirma que:

“Internacionalização inteligente” exige o desenvolvimento de uma aliança cuidadosa entre as comunidades de pesquisa, de profissionais e de políticas. Participantes da elaboração das atividades e da agenda de internacionalização devem ter acesso a informações, ideias e oportunidades de desenvolvimento de habilidades profissionais que irão aprimorar sua capacidade de navegar no complexo e volátil ambiente de ensino superior dos próximos 20 anos. (RUMBLEY, 2015, p. 17, tradução nossa)

Stallivieri e Vianna (2020) descrevem que há várias formas de internacionalizar a educação, indo de atividades desenvolvidas face-a-face até atividades desenvolvidas em meio-virtual.

Figura 4 – Modelos de Internacionalização da Educação Superior



Fonte: Stallivieri e Vianna, 2020.

A abordagem apresentada por Stallivieri (2019), chamada Internacionalização Responsável (IR), diferencia-se por ser um processo que traz a responsabilidade pelo desenvolvimento da internacionalização a todos os membros envolvidos, de modo que a internacionalização ocorra de forma equilibrada, responsável, sustentável, inclusiva e comprometida (STALLIVIERI; VIANNA, 2020). Esse olhar qualitativo para o desenvolvimento da internacionalização baseia-se em cinco princípios que formam, em inglês, o acrônimo *BASIC*.

A primeira letra do acrônimo significa *Balance*. Em um mundo ideal, todas as ações desenvolvidas na internacionalização da educação deveriam estar pautadas em equilíbrio e igualdade. Stallivieri e Vianna (2020) afirmam que “o significado de equilíbrio está relacionado à igualdade de oportunidades, simetria, equivalência, comparabilidade, imparcialidade, justiça, igualitarismo, correspondência e assim por diante” (STALLIVIERI; VIANNA, 2020, p. 14, tradução nossa). Essas características podem e devem ser aplicadas em aspectos geográficos (equilíbrio no desenvolvimento de cooperações com países do norte e do sul global), aspectos linguísticos (oportunizar outras línguas tanto quanto o inglês), número de estudantes em mobilidade enviados e recebidos, cooperação com países mais desenvolvidos e também com países menos desenvolvidos (STALLIVIERI, 2019; STALLIVIERI; VIANNA, 2020).

A letra “A” do *BASIC* significa *Accountability*, que se refere à importância de mostrar para a sociedade e para a comunidade acadêmica os resultados obtidos com a internacionalização, sistematizando e compartilhando os resultados das ações internacionais. (STALLIVIERI; VIANNA, 2020). É preciso, segundo os autores, dar respostas à sociedade sobre os resultados da internacionalização. Para isso, é necessário que os dados da internacionalização sejam “documentados, organizados e socializados para o uso da comunidade acadêmica e da sociedade em geral” (STALLIVIERI; VIANNA, 2020, p. 17, tradução nossa).

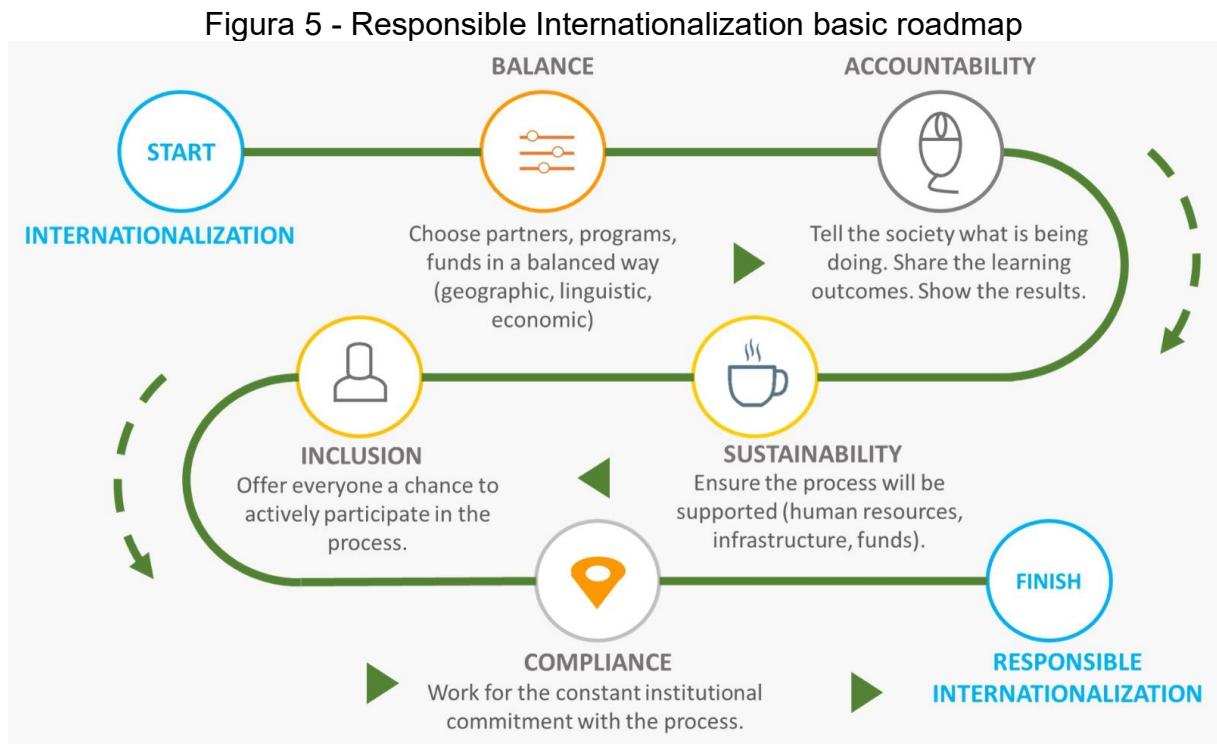
A terceira letra do acrônimo, “S”, vem de *Sustainability*, que está relacionada à capacidade de sustentar, de manter o nível da internacionalização ao longo do tempo. Isso se dá com o comprometimento da comunidade acadêmica nesse processo, além de requerer transparência na alocação orçamentária, bem como a garantia de destinação de recursos da própria instituição para manter e expandir projetos e programas. Também é necessário identificar quem são as pessoas capazes de liderar esse processo e de gerenciar a concepção do termo Internacionalização abrangente na IES (STALLIVIERI; VIANNA, 2020). A sustentabilidade da internacionalização também está relacionada aos aspectos financeiros. É necessário encontrar formas de financiar a internacionalização de modo sustentável, para que o processo não fique refém de políticas pontuais que podem facilmente ser descontinuadas (STALLIVIERI, 2019), seja por mudanças na própria IES ou em outras esferas, como nas políticas de governo.

A penúltima letra é a letra “I”, a qual significa *Inclusion*. Segundo os autores, Internacionalização Inclusiva “significa que as ações de inserção internacional devem oferecer oportunidades iguais para todos, sem descuidar do planeta e da sustentabilidade financeira da instituição” (STALLIVIERI; VIANNA, 2020, p. 22, tradução nossa). Os autores reforçam a importância de lembrar que inclusão é mais do que apenas oferecer acesso, a internacionalização inclusiva tem a ver com educação inclusiva, justa e de qualidade para todos. A inclusão passa pela necessidade de repensar o modelo de internacionalização baseada na mobilidade acadêmica, já que a mobilidade é uma atividade acessível a poucos estudantes, principalmente pelos altos custos financeiros envolvidos (STALLIVIERI; VIANNA, 2020).

A última letra de *BASIC*, a letra “C”, vem de *Compliance* ou *Commitment*, o que significa “formalizar e se comprometer com as ações, investimentos e

desenvolvimentos que todo o processo requer” (STALLIVIERI; VIANNA, 2020, p. 25, tradução nossa). *Compliance* significa expor o compromisso da internacionalização nos documentos da IES, prever recursos específicos em seu orçamento e sinalizar indicadores nos processos de avaliação. A não observação desses pontos, alertam os autores, pode levar a efeitos perversos, como o aumento da desigualdade (STALLIVIERI; VIANNA, 2020).

A abordagem da IR é apresentada na figura 5.



Fonte: Stallivieri e Vianna, 2020.

Serão abordados na próxima seção os conceitos de internacionalização em casa, internacionalização transfronteiriça (ou internacionalização no exterior) e internacionalização do currículo. Também será pontuada a mobilidade virtual dentro desses conceitos, a partir dos teóricos basilares do tema, como Jones e Beelen (2015).

2.1.3 Internacionalização no exterior, internacionalização em casa e internacionalização do currículo

A internacionalização da educação superior é um tema que vem se alterando ao longo dos anos (KNIGHT, 2020). Uma das mudanças que se destacam

é a própria divisão que o tema sofreu, em internacionalização em casa e internacionalização transfronteiriça ou no exterior.

Além de reconhecer a transformação que o tema teve ao longo dos anos, Knight (2020) também reconhece que a internacionalização deve considerar as diferenças existentes nas mais diversas regiões do planeta, “reconhecendo que as prioridades, razões, abordagens, riscos e benefícios diferem entre oriente e ocidente, norte e sul, entre países remetentes e receptores, desenvolvidos e em desenvolvimento” (KNIGHT, 2020, p. 20).

Ao abordar a internacionalização em casa, Knight (2020) elenca algumas atividades a serem desenvolvidas pelas instituições, entre elas a mobilidade virtual, as quais considera marcos de referência para internacionalização em casa. Essas atividades estão no quadro 5.

Quadro 5 - Marcos de referência para a Internacionalização em casa (continua)

Currículo e programas ou cursos	Programas novos com temas internacionais Inserção da dimensão internacional, cultural, global ou comparativa em cursos ou disciplinas já existentes Estudo de línguas estrangeiras Estudo de áreas ou regionais Titulações conjuntas ou duplas
Processo de ensino/aprendizado	Ênfase no processo de ensino/aprendizado, não só no conteúdo Envolvimento ativo de estudantes do exterior, estudantes que retornam de estudos no exterior e diversidade cultural da sala de aula no processo de ensino/aprendizado Mobilidade virtual de estudantes para disciplinas e projetos de pesquisa conjuntos Maior uso de mídias sociais Uso de pesquisadores/as e professores/as do exterior e especialistas internacionais/interculturais locais Integração de estudos de caso internacionais, interculturais, encenações, cenários de solução de problemas, aprendizagem baseada em projetos, trabalho em equipe, comunidades aprendentes, materiais como subsídios Aprendizado em serviço Integração de resultados e avaliações de aprendizado internacional, intercultural e global
Atividades de pesquisa	Centros de áreas e temas Projetos de pesquisa e inovação baseados em redes Conferências e seminários internacionais Artigos e textos publicados em conjunto Convênios internacionais de pesquisa Programas de intercâmbio de pesquisas Parceiros estrangeiros de pesquisa em setores acadêmicos e outros Integração de pesquisadores(as) visitantes nas atividades acadêmicas no campus
Atividades co-curriculares	Programas de desenvolvimento de lideranças internacionais/globais Seminários e <i>think tanks</i> interdisciplinares Seminários com palestrantes de renome Estágios virtuais

Quadro 5 - Marcos de referência para a Internacionalização em casa (conclusão)

Atividades extra-curriculares	Clubes e associações de estudantes Eventos internacionais e interculturais no campus Parceiros de línguas, programas de amizade, programas de estudantes oradores Vínculo com grupo cultural e étnico situado na comunidade Grupos e programas de apoio entre pares
Vínculo com grupos culturais/étnicos situados na comunidade	Envolvimento de estudantes em organizações culturais e étnicas através de estágios, trabalho voluntário, treinamento e pesquisa aplicada Envolvimento de representantes de grupos culturais e étnicos locais em atividades de ensino/aprendizado, pesquisa e eventos e projetos extracurriculares

Fonte: Elaborado pela autora com base em Knight (2020)

Por muito tempo a internacionalização foi praticada como sinônimo de mobilidade acadêmica (KNIGHT, 2020; STALLIVIERI, 2017). Para balancear o crescente número de mobilidade que, embora crescente continua restrito aos estudantes que têm condições de arcar com esse custo, foi desenvolvido o conceito de internacionalização em casa. A internacionalização em casa diz respeito às estratégias desenvolvidas no *campus* para desenvolver a internacionalização para todos os estudantes (KNIGHT, 2020) e envolve estratégias como “incluir a dimensão intercultural e internacional no processo de ensino/aprendizagem, pesquisa, atividades extracurriculares, relações com grupos culturais e étnicos locais da comunidade bem como a integração de estudantes e docentes estrangeiros na vida e nas atividades do *campus*” (KNIGHT, 2020, p. 32). A autora ainda afirma que é responsabilidade e ao mesmo tempo desafio para as IES promover, por meio de atividades virtuais e situadas no campus, a integração de perspectivas internacionais, interculturais e comparativas na experiência de estudantes, além das experiências de mobilidade acadêmica (KNIGHT, 2020).

Além da internacionalização em casa, Knight (2020) aborda a internacionalização transfronteiriça como o “movimento de pessoas, programas, provedores, políticas, conhecimentos, ideias, projetos e serviços que cruzam fronteiras nacionais” (KNIGHT, 2020, p. 35). Tal movimento pode se dar de modo presencial, mas também de modo virtual (KNIGHT, 2020), conforme demonstrado no quadro 5. A autora reconhece que essa mobilidade vem sofrendo muitas transformações na atualidade: “O impacto de desastres ambientais, epidemias, sanções econômicas, relocação de refugiados, restrições financeiras e migração

está sendo significativo no escopo e na escala da mobilidade acadêmica internacional” (KNIGHT, 2020, p. 35).

A mais notável dessas transformações, por ter atingido todo o globo terrestre, foi causada pela pandemia de covid 19. Knight (2020), assim como Leask (2020), afirma que tais mudanças são um grande desafio, mas também são oportunidades para muitos tipos de mobilidade internacional, incluindo-se aí a mobilidade virtual: “Uma tendência discernível é a crescente mobilidade dentro de regiões e um crescimento considerável da mobilidade internacional de programas, especialmente de diferentes formas de educação a distância e salas de aula e estágios virtuais” (KNIGHT, 2020, p. 35).

A internacionalização, do modo como vem ocorrendo, não tem dado conta de estender seus benefícios a grande maioria dos estudantes. Países como o Brasil, que centraram a internacionalização na mobilidade acadêmica, veem poucos estudantes desfrutando dos ganhos que a internacionalização pode gerar. A internacionalização em casa e a internacionalização do currículo vêm justamente para agregar essa experiência aos estudantes que não tem a oportunidade de fazer mobilidade internacional.

Esta pesquisa apoia-se na classificação feita por Knight (2020), que organiza internacionalização da educação superior em “internacionalização em casa” e “internacionalização no exterior” ou “transfronteiriça”. No entanto, a internacionalização em casa é um conceito que remonta ao início dos anos 2000, em resposta ao foco excessivo na mobilidade ao se falar de internacionalização da educação superior (BEELEN; JONES, 2015, p. 65). Pesquisadores perceberam que a meta do Programa Erasmus de ter 10% de estudantes em mobilidade era muito reduzida, sendo, portanto, necessário propiciar experiência internacional, com o desenvolvimento de habilidades interculturais, a todos os estudantes universitários (NILSSON, 2000).

A internacionalização em casa foi inicialmente definida como “qualquer atividade internacionalmente relacionada com a exceção de estudante internacional e mobilidade da equipe” (CROWTHER et al. 2000, p. 8). O conceito é criticado por não definir o que de fato é internacionalização em casa, mas apenas dizer o que ela não é. Outra crítica, segundo Beelen e Jones (2015), é pela definição não mencionar a dimensão intercultural ou a aquisição de habilidades interculturais, já que elas seriam características próprias da internacionalização em casa.

Os mesmos autores afirmam, contudo, que a internacionalização em casa tem sua relevância em determinados contextos, “especialmente onde a ênfase dos esforços da internacionalização se concentrou na mobilidade” (BEELEN; JONES, 2015, p. 68, tradução nossa), como é o caso do Brasil. Alguns países vêm aumentando a atenção às práticas da internacionalização em casa, incluindo o tema nas políticas educacionais. Essa atenção também vem ocorrendo em países como a África do Sul e países da América Latina (BEELEN; JONES, 2015).

A atualização da definição de internacionalização em casa afirma que “Internacionalização em casa é a integração proposital das dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os estudantes em ambientes de aprendizagem domésticos” (BEELEN; JONES, 2015, p. 69, tradução nossa). Segundo Barata (2019), este novo conceito leva em conta características menos formais da vida acadêmica, as quais representam as dimensões internacionais e interculturais, tais como: os serviços administrativos e os departamentos de apoio à vida do estudante, as oportunidades de atividades desportivas e culturais, entre outras (BARATA, 2019).

A importância da internacionalização em casa se torna ainda mais evidente a partir do momento em que se admite que a internacionalização centrada na mobilidade acadêmica é elitista (KNIGHT, 2020; JONES; DE WIT, 2021; DE WIT; JONES, 2022). Além disso, admitindo-se a melhoria das condições de empregabilidade promovida pela internacionalização para o estudante que participa de mobilidade, obtém-se o reforço das desigualdades sociais, uma vez que o mercado de trabalho tem aumentado a procura por habilidades internacionais e interculturais (TEICHLER, 2017; BARATA, 2019).

Outro aspecto que reforça a importância da internacionalização em casa, bem como da internacionalização do currículo, é o caráter mercadológico que a mobilidade de estudantes vem adquirindo. Com a ênfase e a centralização que a mobilidade desenvolveu ao longo dos anos, sobretudo após o Processo de Bolonha, muitas instituições passaram a competir por estudantes internacionais, cobrando desses estudantes taxas superiores às taxas cobradas de seus próprios estudantes, transformando a mobilidade numa fonte de financiamento da universidade (BARATA, 2019).

Essa motivação empresarial começa a superar outras motivações para a internacionalização, segundo Barata (2019). Objetivos como “a cooperação, a ajuda

ao desenvolvimento, a promoção da paz, a promoção de identidades regionais e transnacionais” (BARATA, 2019, p. 221) ficam relegados a segundo plano e, segundo a autora, é necessário reafirmar constantemente que “a internacionalização deve ser pensada também como contributo para a sociedade” (BARATA, 2019, p. 221), ainda que isso soe redundante.

Contudo, não sendo possível desconsiderar a importância da mobilidade, o conceito de internacionalização do currículo agrega a ideia da internacionalização em casa acrescida da mobilidade acadêmica (BARATA, 2019). A internacionalização do currículo é definida por Leask (2009) como “a incorporação de dimensões internacionais e interculturais no conteúdo do currículo assim como no processo de ensino e aprendizagem e nos serviços de apoio de um programa de estudo” (LEASK, 2009, p. 209, tradução nossa).

É necessário diferenciar a internacionalização do currículo do produto resultante desse processo, que é o currículo internacionalizado. A internacionalização do currículo vai muito além da inclusão de atividades internacionais optativas ofertadas para uma minoria. A internacionalização do currículo começa pela definição dos objetivos de aprendizagem, os quais vão interferir na seleção das atividades, nos métodos de ensino e de avaliação (LEASK, 2022).

De acordo com Barata (2019) há diversas formas de internacionalizar o currículo, sendo a mobilidade a de maior destaque, seja a mobilidade de curta duração (para cursar 1 semestre ou algumas disciplinas) ou de longa duração (para cursar toda a graduação / mestrado / doutorado). Outra forma de internacionalizar o currículo, segundo a autora, é oferecendo unidades curriculares em inglês, embora tal estratégia seja alvo de críticas. Apenas mudar a língua de instrução, sem mudar o conteúdo programático e os métodos de avaliação não caracteriza a internacionalização do currículo (De Wit, 2013b, p. 29).

A autora também registra o fato de que línguas como francês, alemão, castelhano e português têm sido atrativo para estudantes internacionais que querem aprender essas línguas, com objetivo de trabalhar e investir nos países falantes desses idiomas.

Outro modo de internacionalizar o currículo é por meio da mobilidade virtual, aprendizagem digital e aprendizagem internacional colaborativa online, todos esses

modos internacionais de ensino e aprendizagem apoiados pelo uso das tecnologias de informação e comunicação (BARATA, 2019).

A autora afirma ainda diversas outras formas de internacionalizar o currículo:

(...) bibliografia internacional comparada; estudos de caso internacionais; conferências e aulas abertas proferidas por profissionais de empresas internacionais, por representantes de grupos nacionais e étnico-culturais locais, ou por acadêmicos de IES estrangeiras, por exemplo, em mobilidade acadêmica; estágios curriculares em contextos de trabalho com populações migrantes, refugiadas, expatriadas ou de minorias étnico-culturais; também uma atenção especial à própria diversidade de nacionalidades, etnias e culturas que cada vez mais encontramos nas nossas turmas, seja por via da captação de estudantes internacionais, seja como reflexo da crescente diversidade das nossas sociedades, seja ainda em resultado do crescente ingresso no ensino superior de indivíduos de grupos étnico-culturais e socio-económicos que durante muito tempo dele estiveram mais arredados – há aqui um enorme potencial para enriquecer o trabalho pedagógico com dimensões de interculturalidade –; entre outros possíveis. (BARATA, 2019, p. 225)

Um detalhe para o qual os autores chamam a atenção é a opção de internacionalizar (apenas) as disciplinas optativas (BELLEN; JONES, 2015; BARATA, 2019). Tal medida não é a mais adequada, por não atingir a totalidade, ou nem mesmo a maioria, dos estudantes. Barata (2019) observa que tal abordagem contribui para um enviesamento, pois acaba beneficiando os estudantes que espontaneamente já apresentam interesse e predisposição para a internacionalização, deixando de incluir a maior parte dos acadêmicos (BARATA, 2019).

Beelen e Jones (2015) já haviam sintetizado uma lista de instrumentos que podem ser usados para internacionalizar o ensino e aprendizagem. Atividades como: “literatura internacional comparada, palestras de convidados de grupos culturais locais ou de empresas internacionais, palestras de convidados de universidades parceiras internacionais, estudos de caso internacionais ou, cada vez mais, aprendizagem digital e colaboração online” são algumas opções para promover a internacionalização em casa e do currículo (BEELEN; JONES, 2015, p. 64, tradução nossa). Os autores concluem ressaltando os benefícios da tecnologia como soluções que podem promover igualdade de acesso à internacionalização para todos os estudantes (BEELEN; JONES, 2015).

Como afirmado anteriormente, a internacionalização desenvolvida por meio de soluções tecnológicas não é uma novidade trazida pela pandemia. Alguns formatos de aprendizagem online existem há mais de 25 anos (O'DOWD, 2016;

BARBOSA; FERREIRA LOPES, 2021). Entretanto, são vários os nomes atribuídos a essa metodologia de ensino-aprendizagem baseada na troca de experiências e conhecimentos entre estudantes que se encontram de modo virtual. A próxima seção irá apresentar a internacionalização virtual, apresentando essa diversidade de nomes e a abordagem que foi escolhida para essa pesquisa.

2.1.4 Internacionalização virtual

A internacionalização virtual envolve uma série de atividades realizadas em meio virtual, com objetivo de internacionalizar a educação. Bruhn (2016) parte do conceito de internacionalização de Knight (2003) para definir internacionalização virtual:

A internacionalização **virtual** nos níveis nacional, setorial e institucional é definida como o processo de introdução de uma dimensão internacional, intercultural ou global na oferta, finalidade ou funções do ensino superior **com a ajuda das tecnologias de informação e comunicação (TIC)**. (BRUHN, 2016, p. 2, grifos do autor)

Stallivieri afirma que internacionalização virtual é “o processo intencional para integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global nos objetivos, funções e provisão da Educação Superior, com o apoio de tecnologias da informação e comunicação” (STALLIVIERI, 2021, p. 14). Além da atualização do conceito de internacionalização virtual, a autora conceitua também a internacionalização híbrida, que é “o processo intencional de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global nos objetivos, funções e oferta do ensino pós-secundário, ocorrendo tanto de forma presencial quanto apoiado nas tecnologias de informação e comunicação” (STALLIVIERI, 2021, p. 23).

As principais características para diferenciar o que é internacionalização virtual do que é um curso à distância estão nos aspectos “internacional”, “global” e “intercultural” da proposta, de acordo com a definição proposta por Knight (2003). Não basta existir um curso em uma plataforma *online*, é preciso que o desenvolvimento da atividade tenha foco em desenvolver habilidades globais, internacionais e/ou interculturais.

Corroborando com Knight, Bruhn (2016) também afirma que o ato de matricular um estudante em qualquer parte do mundo não significa necessariamente

que está se praticando internacionalização. A internacionalização, de acordo com a autora, passa pela inclusão de componentes globais no currículo em casa, seja no campus ou na educação à distância *online*.

Entre tantas atividades que são desenvolvidas como internacionalização virtual, uma das mais mencionadas é a telecolaboração. O'Dowd (2016), comemorando os 20 anos de telecolaboração, faz uma revisão sobre o passado recente dessa metodologia de ensino-aprendizagem, que surgiu no contexto do ensino de línguas estrangeiras. A partir da revisão de O'Dowd, é possível elencar os termos mais conhecidos, identificando os autores que deram origem ao termo, diferenciando-os uns dos outros.

Quadro 6 - Termos de referência para telecolaboração

Termo	Ano	Autor	Características
<i>Telecollaboration</i>	1995	Cummins e Sayers Warschauer	Se divide em 2 modelos: <i>e-tandem</i> e <i>interecultural telecollaboration</i> (final dos anos 90)
<i>E-tandem Teletandem</i>	2007	O'Rourke Telles e Leone	Baseado em princípios de autonomia e reciprocidade, 2 falantes nativos de países diferentes, estudam juntos para aprender a língua um do outro. Mínima participação do docente.
<i>Online Intercultural Exchange</i>	2007	O'Dowd	Baseado na autonomia dos estudantes, que interagem em comunidades online de assuntos específicos, como hobbies e interesses em comum.
<i>Virtual Exchange</i>	2016	Helm	Envolvimento de grupos de estudantes em longos períodos de interação intercultural online e colaboração com parceiros de outros contextos culturais ou localizações geográficas como parte integrante de seus programas educacionais e sob a orientação de educadores.
<i>Collaborative Online International Learning (COIL)</i>	2016	Rubbin	Desenvolvimento de competências digitais e interculturais, com a inclusão de aspectos internacionais ao currículo.

Fonte: elaborado pela autora a partir de O'Dowd (2016) e O'Dowd (2018).

A telecolaboração iniciou-se para atender à demanda trazida pelos docentes e estudantes do ensino de línguas, mas com o passar dos anos vem sendo utilizada cada vez mais para atender a outras necessidades da educação superior (O'DOWD, 2016; BARBOSA; FERREIRA LOPES, 2021). Além disso, a diversidade de nomes para se referir à telecolaboração demonstra, segundo O'Dowd (2016), a natureza heterogênea e a complexidade da atividade. Além dos termos apresentados no

quadro, a expressão mobilidade virtual (*virtual mobility*) também é utilizada de modo semelhante à expressão intercâmbio virtual (*virtual exchange*).

Barbosa e Ferreira Lopes (2021) também se manifestam sobre a diversidade de nomes. A diversidade de atividades que podem ser feitas na telecolaboração gerou diferentes novas expressões para se referir à telecolaboração. Os autores listam os termos que são usados como sinônimos pelos pesquisadores: *online intercultural exchange*, *collaborative online international learning (COIL)*, *intercultural virtual collaboration* e *virtual exchange*, afirmando que *virtual exchange* é o termo mais popular em decorrência de seu uso pelo programa Erasmus +, “um programa de cooperação amplamente conhecido fundado pela comissão europeia para aprimoramento da mobilidade física e (agora também) mobilidade virtual dos estudantes europeus pela Europa e pelo mundo” (BARBOSA; FERREIRA LOPES, 2021, p. 5, tradução nossa). Nessa pesquisa, o termo de preferência é mobilidade virtual, embora outros termos sejam utilizados para manter a fidelidade à tradução dos textos pesquisados.

O termo mobilidade virtual vem sendo adotado como um termo inclusivo (UNESCO IESALC, 2022), que abrange também os termos COIL e intercâmbio virtual, na medida em que as ideias e aprendizados obtidos com o COIL e o intercâmbio virtual podem ser abarcados na definição de mobilidade virtual. A expressão mobilidade virtual é adotada nessa pesquisa por ser mais abrangente que o COIL e o intercâmbio, visto que que essas duas atividades exigem que haja a troca, a interação entre dois países ou duas instituições, no mínimo. Ao adotar a expressão mobilidade virtual, inclui-se também o COIL e o intercâmbio virtual, enquanto que o oposto não seria possível, devido ao pressuposto de troca que não existe na mobilidade.

O’Dowd (2018) também se refere à telecolaboração como sinônimo de intercâmbio virtual, mas afirma que enquanto o termo telecolaboração é o preferido pelos pesquisadores da área do ensino de línguas, o termo intercâmbio virtual é o mais usado pelas organizações educacionais, fundações e governos. Ele define telecolaboração e intercâmbio virtual como:

(...) o envolvimento de grupos de estudantes em interações interculturais *online* e projetos de colaboração com parceiros de outros contextos culturais ou localizações geográficas como parte integrante de seus programas educacionais, sob a orientação de docentes e/ou facilitadores especialistas. (O’DOWD, 2018, p.1, tradução nossa)

A expressão *virtual mobility* quase não é encontrada nos textos de O'Dowd, assim como não foi incluída como termo de busca na revisão bibliométrica de Barbosa e Ferreira Lopes (2021). O'Dowd (2018, p. 4) inclusive justifica a ausência do uso, afirmando que “Enquanto o intercâmbio virtual se refere às diferentes abordagens para projetos de intercâmbio intercultural *online* na educação, a mobilidade virtual se refere aos estudantes que usam plataformas e ferramentas *online* para fazer cursos em uma universidade distante”. No entanto, a pesquisadora Jane Knight usa a expressão *virtual mobility* para se referir ao formato virtual da mobilidade acadêmica.

Entende-se que a expressão *virtual exchange*, ou intercâmbio virtual, refere-se a projetos virtuais na educação, que podem englobar projetos e pesquisas em colaborações internacionais e publicações, permitindo a troca entre dois países ou instituições, enquanto *virtual mobility*, ou mobilidade virtual, se refere à mobilidade do estudante, ou seja, o foco da atividade está no estudante que participa e interage de atividades em ambiente internacionalizado.

Uma das iniciativas de maior destaque em que o intercâmbio virtual é feito com objetivo de aprendizagem e discussão de outros conteúdos que não o ensino-aprendizagem de línguas é o COIL. O COIL surgiu em 2006, na Universidade Estadual de Nova York (SUNY), com o objetivo de criar cursos *online* e híbridos com dimensões internacionais (RUBIN, 2016 a). Segundo Rubin (2016 b), o COIL não é uma tecnologia, nem uma plataforma, mas sim uma abordagem para conectar estudantes e docentes de diferentes lugares.

O COIL é uma abordagem geralmente feita entre IES, que conecta um grupo de estudantes em um país com outro grupo em um espaço cultural diferente, permitindo a troca entre esses estudantes. Não é necessária a matrícula em um programa especial ou o pagamento de taxas, visto que a abordagem é feita pelos docentes das duas IES, dentro da disciplina desses docentes. As aulas tanto podem ser totalmente *online*, como também podem ser oferecidas em um formato híbrido, em que ocorrem encontros presenciais paralelos ao desenvolvimento virtual do trabalho colaborativo (RUBIN, 2016).

O interesse do COIL não é exportar conhecimento, mas levar os estudantes a explorarem a cultura de outros locais, aprendendo o valor das diferenças de cada cultura, enquanto trabalham em um projeto conjunto (RUBIN, 2016 b). De acordo

com Wojenski (2021), o COIL não deve ser confundido com aprendizagem virtual ou com mobilidade virtual, uma vez que essas práticas não empregam “princípios pedagógicos de ensino desenvolvidos em colaboração, objetivos de aprendizagem compartilhados e colaboração profunda” (WOJENSKI, 2021, p. 2, tradução nossa).

O COIL é uma alternativa que pode contribuir no período pós-pandêmico, pois de acordo com Wojenski, o COIL envolve estudantes em ensino e aprendizado a distância, apoiando os objetivos de internacionalização e aprendizado digital, criando currículos mais acessíveis e equitativos, expandindo parcerias e a reputação universitária e oportunizando a docentes e funcionários encontrar soluções inovadoras para pesquisa.

No mesmo sentido, falando sobre a telecolaboração, Barbosa e Ferreira Lopes (2021) mostram que, no contexto em que a telecolaboração vai além do intercâmbio para o ensino e aprendizagem de línguas, não é necessário que a dinâmica seja bilíngue. Nos últimos anos, a telecolaboração tem despertado interesse de docentes e estudantes de áreas diversas, avançando para outros interesses e objetivos além do ensino de línguas (BARBOSA; FERREIRA LOPES, 2021). Isso faz com que o intercâmbio não seja, necessariamente, bilíngue, abrindo a possibilidade de internacionalização para um público ainda maior.

A Unesco desenvolve um projeto no qual estuda os efeitos da pandemia de covid-19 na mobilidade de estudantes, analisando o potencial da *virtual student mobility (VSM)*, ou mobilidade virtual de estudantes. A VSM é definida como:

(...) uma forma de mobilidade que usa tecnologias de informação e comunicação para facilitar intercâmbios e colaborações acadêmicas, culturais e experienciais transfronteiriças e / ou interinstitucionais as quais podem ser com aproveitamento de créditos ou sem créditos. (UNESCO IESALC, 2022)

O projeto está estudando como promover igualdade e acesso à educação de qualidade, especialmente com o uso da VSM. Foram identificados quatro modelos de VSM, descritos no quadro 7 a seguir.

Quadro 7 - Modelos de mobilidade virtual de estudantes

Modelo de VSM	Características		Créditos
Acadêmico	Transfronteiriço / Interinstitucional	Curso em outra IES.	Normalmente com crédito.
	Transfronteiriço	Programa completo em uma IES em outro país.	Sempre com crédito.
Experiencial	Transfronteiriço	Experiência de trabalho em uma empresa ou organização sediada em outro país.	Às vezes com crédito.
Cultural	Transfronteiriço / interinstitucional	Projetos / atividades / eventos / programas pontuais e de longo prazo para apoiar os estudantes a aprender mais sobre outro ambiente.	Pode ser gerador de crédito.
	Transfronteiriço	Desenvolvimento de habilidades (por exemplo, confiança, idioma, interculturalidade) antes de uma experiência de mobilidade física.	Pode ser gerador de crédito.
Emergencial	Transfronteiriço	Mudança temporária de atividades acadêmicas do modo presencial devido a viagens físicas / restrições de saúde. Para estudantes internacionais que tiveram que retornar ao seu país de origem ou não puderam sair para iniciar um novo programa, ou estudantes locais que estão atualmente fora de seu país de origem.	Sempre com crédito.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Unesco lesalc (2021)

Embora haja diferenças entre as metodologias existentes, observa-se que o ponto em comum entre elas é agregar aspectos internacionais, globais e interculturais na formação dos estudantes. O'Dowd (2018) reconhece que há pontos positivos e pontos negativos na diversidade de nomes e sinônimos para essas atividades. Um ponto positivo é que tal diversidade mostra que essa metodologia se mostrou adaptável a diferentes objetivos pedagógicos e diferentes contextos de aprendizagem. Outra característica favorável é ser "considerado em alguns setores como uma opção válida para fornecer uma experiência para aqueles estudantes que não querem ou não conseguem se envolver em programas de mobilidade física" (O'DOWD, 2016, p. 292).

No entanto, nomear atividades semelhantes por nomes diferentes, faz com que docentes e pesquisadores que buscam por essas metodologias tenham dificuldade de encontrar esses trabalhos e experiências, dificultando a troca de conhecimentos e a colaboração entre eles (O'DOWD, 2018). Além disso, a diversidade de nomes dificulta que outros educadores e também os tomadores de

decisão conheçam a metodologia, dificultando o entendimento e a implementação dessas atividades (RUBIN, 2016 a).

A implementação dessas metodologias pode encontrar algumas dificuldades. A diversidade de nomes, como já mencionado, dificulta com que um número maior de pessoas, principalmente educadores, pesquisadores e tomadores de decisão, tenham conhecimento dessas propostas (RUBIN, 2016 a). Além disso, o acesso limitado à tecnologia, as limitações nas habilidades digitais, as diferenças de fuso horário em atividades síncronas, e a resistência institucional na implementação da abordagem são dificuldades apontadas por O'Dowd (2018).

Por outro lado, o mesmo autor sugere que as IES tenham reconhecimento formal, na forma de prêmios, aos docentes que desenvolvem intercâmbio virtual (O'DOWD, 2021). Do ponto de vista administrativo, o autor recomenda que o intercâmbio virtual esteja integrado ao currículo e que os estudantes sejam reconhecidos por participar em tais atividades. Do ponto de vista pedagógico, O'Dowd (2021) pontua a necessidade de balancear atividades síncronas em vídeo com atividades assíncronas baseadas em texto. Além disso, sugere balancear atividades mais formais, em torno do conteúdo proposto, com atividades de comunicação e interação entre os estudantes. Também é necessário preparar os estudantes quanto à forma de interagir em ambiente virtual com pessoas de outras culturas. É necessário, ainda, selecionar os tópicos a serem trabalhados, para que propiciem aos estudantes interagir em profundidade com os colegas e não caiam em superficialidades (O'DOWD, 2021).

Para a Unesco lesalc, uma das vantagens da VSM é o baixo custo, se comparado com a mobilidade física, além da redução da emissão de carbono gerada pelas viagens internacionais. Como desafios, a Unesco menciona o fato da VSM ser vista por estudantes, familiares e empregadores como atividade inferior à mobilidade física, mas pondera que, embora diferente, a VSM pode ser usada como complemento ou como alternativa à mobilidade física.

Outro desafio é a exclusão digital sofrida em muitos países, onde parcela significativa da comunidade estudantil não tem acesso à tecnologia e à internet, bem como às oportunidades derivadas desse acesso. Esse desafio, segundo a Unesco lesalc, pode ser enfrentado por meio de parcerias.

A Unesco lesalc também pontua a necessidade de se manter um mecanismo de avaliação para garantir a qualidade da VSM, em todas as etapas. Os

pontos a serem avaliados incluem: limitações de infraestrutura, barreiras linguísticas, qualidade dos cursos e diplomas e diferenças na implementação entre as instituições. Existem quatro áreas, segundo a Unesco lesalc, que um mecanismo de avaliação deve abordar:

Quadro 8- Áreas que compõem o mecanismo de avaliação na mobilidade virtual

Identificação	Objetivos claros e resultados de aprendizagem específicos
Transparência	Na validação de cursos e diplomas
Avaliação	Desenvolvimento de metodologias
Garantia	Dos padrões de qualificação

Fonte: elaborado pela autora a partir de Unesco lesalc (2021)

Ponderados os desafios e as dificuldades em implantar tais metodologias, observa-se que o uso de tecnologias pode auxiliar na internacionalização da educação superior, para que essa atinja um número maior de acadêmicos. Se antes as tecnologias eram vistas muitas vezes como barreiras em sala de aula, a pandemia mostrou que o seu uso pode ser um importante auxílio no contexto educacional (BARBOSA; FERREIRA LOPES, 2021). Segundo esses autores, estudiosos da área acreditam que a inclusão de colaborações virtuais interculturais no currículo é uma tendência que veio para ficar, pois acaba tornando acessível uma internacionalização da educação que alcança todos os estudantes, e não apenas os que têm condições de acessar uma viagem internacional (BARBOSA; FERREIRA LOPES, 2021).

O modo como vem ocorrendo a internacionalização da educação superior no Brasil é alvo de críticas pelos teóricos, por ser centrada na mobilidade física, portanto alcançando e beneficiando uma parcela pequena da população acadêmica. A próxima seção irá percorrer o histórico da internacionalização da educação superior no Brasil.

2.1.5 Internacionalização da educação superior no Brasil

A educação de um modo geral e a educação superior são alvos de diversas políticas públicas no Brasil, que procuram dar conta de vários aspectos para que essa educação seja de qualidade e para que alcance o maior número possível de pessoas. O Brasil vem apresentando, desde a constituição de suas primeiras universidades, diversas ações que compreendem a internacionalização. Por vezes,

essas ações têm o objetivo de elevar a qualidade da educação, embora outras vezes pareça que a internacionalização seja um fim em si mesma (DE WIT, 2013a; DE MIRANDA; STALLIVIERI, 2017).

A internacionalização da educação é uma ação dentro das políticas de educação superior. Embora haja dúvidas se existe, no Brasil, uma política formalmente constituída para enfrentar o problema público da internacionalização, há diversas ações que tentam responder a essa lacuna. De Miranda e Stallivieri (2017, p. 609) afirmam que “o incentivo ao processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior foi muito reativo e nunca esteve fixado na raiz de uma política pública”, faltando, ao país, diretrizes que digam onde se quer chegar com a internacionalização da educação superior. No mesmo sentido, Da Silva Thiesen (2019) relata a conclusão de pesquisadores de que o desafio no Brasil é canalizar investimentos para a “implementação de uma política de internacionalização mais ativa” (DA SILVA THIESEN, 2019, p. 6).

A internacionalização da educação não deve ser um fim em si mesma (DE WIT, 2013), ela deve ser entendida como um meio para atingir um objetivo maior na educação e no desenvolvimento de um país. Ao mesmo tempo, Altbach (2002) se refere à internacionalização como uma política para enfrentar desafios globais.

Neste cenário, as primeiras universidades brasileiras datam do início do século XX (FÁTIMA DE PAULA, 2009; LEITE, 2010; KNOBEL; SIMÕES; CRUZ, 2013) e nelas já estava presente a internacionalização. Ao fundar suas primeiras universidades, o país não tinha docentes com mestrado e doutorado em número suficiente para dar conta da demanda de estudantes que precisavam de formação (TRUJILLO, 2013).

Assim, o governo brasileiro estabelece nessa época – entre 1930 e 1950 – convênios de cooperação para que docentes estrangeiros trabalhassem nas primeiras universidades do Brasil (TRUJILLO, 2013), de modo a consolidar essas instituições. A segunda fase de internacionalização, segundo Trujillo (2013), ocorreu de 1960 a 1970 e caracterizou-se pela liberação de bolsas de mestrado e doutorado para que docentes brasileiros concluíssem seus estudos no exterior. Atendia, assim, à crescente demanda de formação no Brasil e com vistas a reestruturação do modelo brasileiro de ensino superior para se assemelhar ao modelo americano (FÁTIMA DE PAULA, 2009; LEITE, 2010; KNOBEL; SIMÕES; CRUZ, 2013;).

Com o objetivo de expandir e consolidar a pós-graduação *stricto sensu*, a terceira fase da internacionalização da educação ocorreu de 1980 até o final da década de 1990, com o incentivo à cooperação acadêmica internacional e fomento a ações, como a vinda de docentes visitantes, a formação de grupos de pesquisa e a concessão de bolsas de doutorado e de doutorado sanduíche em áreas consideradas prioritárias (LEITE, 2010; TRUJILLO, 2013; DA SILVA THIESEN, 2019).

A quarta fase, que ocorreu no início do século XXI, priorizou a cooperação internacional por meio do fortalecimento de “grupos de pesquisa em áreas estratégicas de interesse compartilhado, continua o fomento à realização de doutorados em áreas sem tradição de pesquisa no país, e a criação de universidades federais orientadas para a internacionalização” (TRUJILLO, 2013, p. 3). É nesse período que são criadas universidades federais brasileiras voltadas à internacionalização: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), para promover a integração luso-afro-brasileira; e a Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila), para integrar o Brasil aos países vizinhos da América do Sul e da América Latina como um todo (LEITE, 2010; RISTOFF, 2016; PROLO, LIMA e MONIZ, 2019).

A Unilab dispõe da metade de suas vagas a estudantes de língua portuguesa africanos, de modo semelhante à Unila, a qual distribui metade das vagas para estrangeiros latinos, com aulas em português e em espanhol (LEITE, 2010; RISTOFF, 2016; CARVALHO FILHO; IPIRANGA; DE ALMEIDA FARIA, 2017; PROLO; LIMA; MONIZ, 2019; PERROTA; SHARPE, 2020). Além da Unila e da Unilab, também foram criadas a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e a Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) que, segundo Leite (2010), estão estrategicamente posicionadas desde a região Amazônica até a região de Foz do Iguaçu, para atender a região da fronteira.

É possível observar que as quatro fases, apresentadas por Trujillo (2013), auxiliam no entendimento das políticas públicas voltadas à internacionalização da educação superior no Brasil. Na sequência, o autor mostra que a fase seguinte, a década de 2010 a 2020, está caracterizada pelo forte incentivo à mobilidade de estudantes e docentes, por meio de acordos de cooperação técnica internacional, o que tem ajudado a fortalecer a pós-graduação (TRUJILLO, 2013; RISTOFF, 2016).

Assim, verifica-se que existem, no Brasil, muitas ações voltadas à internacionalização da educação superior, como: programas de mobilidade financiados pelo governo (DE SANTANA LOMBAS, 2017; ARCHANJO, 2017; GUILHERME; MOROSINI; SANTOS, 2018; DE MIRANDA; STALLIVIERI, 2019; ALMEIDA et al., 2019; DA SILVA THIESEN, 2019; DE MATTOS; FLACH; DE MELO, 2020); o IsF (ARCHANJO, 2017); os acordos de cooperação internacional (LEITE, 2010; DA SILVA THIESEN 2019; PERROTA; SHARPE, 2020); a avaliação dos programas de pós-graduação (LEITE, 2010; CASTRO; ROSA; PINHO., 2015; ALMEIDA et al., 2019); universidades internacionais (LEITE, 2010; TRUJILLO, 2013; RISTOFF, 2016; PROLO; LIMA; MONIZ, 2019; DA SILVA THIESEN, 2019; PERROTA; SHARPE, 2020); sistema de avaliação e acreditação de carreiras de graduação em universidades participantes do Mercosul (ARCU-SUL) (LEITE, 2010; RISTOFF, 2016; PERROTA; SHARPE, 2020); pesquisas e publicações internacionais (DA CUNHA-MELO, 2015; GUILHERME; MOROSINI; SANTOS, 2018); Programa Estudante Convênio – Graduação (PEC-G); e Programa Estudante Convênio – Pós Graduação (PEC-PG) (GUILHERME; MOROSINI; SANTOS, 2018); Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) (DA SILVA THIESEN, 2019).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, documento do MEC que faz menção à internacionalização é citado por Ristoff (2016), De Miranda e Stallivieri (2017) e Da Silva Thiesen (2019). Muito embora Ristoff (2016) comemore quando afirma que, pela primeira vez, há metas para internacionalização dentro do PNE, De Miranda e Stallivieri (2017, p. 595) afirmam que “não está claro o que se deseja com a internacionalização em termos de política pública, que defina as grandes linhas que apoiam a decisão e a ação do país em termos mais propositivos”.

Analisando o que a legislação nacional traz sobre a internacionalização, Da Silva Thiesen (2019) encontra a ausência de referências ao tema nos principais documentos do sistema educacional brasileiro, exceção feita ao PNE. A Lei 9394/96 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apenas trata sobre a revalidação de diplomas de graduação, enquanto o PNE 2001 – 2010 não menciona nenhum aspecto relacionado à internacionalização. O autor analisa ainda os programas de avaliação externa – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – e nenhum deles faz referência à internacionalização. Entre esses programas de avaliação, o autor faz a ressalva de que o INEP estabelece relação entre o Programa Internacional de

Avaliação de Estudantes (Pisa) – “uma clara estratégia de âmbito internacional” - e o IDEB (DA SILVA THIESEN, 2019, p. 13).

A partir da definição de Laswell (1936), Souza (2006, p. 24) traz elementos para entender a política pública, afirmando que “decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.” Tomando as ações de internacionalização anteriormente relacionadas, talvez nem todas respondam, de modo satisfatório, às três questões de Laswell (1936). O conceito de Secchi (2013), ao dizer que política pública é uma diretriz, traz à reflexão se essas ações, desenvolvidas pelo governo e pelas instituições de ensino superior, são diretrizes e se poderiam ser caracterizadas como política pública, ou, ainda, seriam programas e projetos desarticulados entre si.

O exemplo com maior número de citações e estudos, na revisão bibliográfica desta pesquisa, foi o programa CsF. Iniciado em 2011, tinha como um de seus objetivos a distribuição de bolsas de estudos no exterior, para estudantes, técnicos e docentes de cursos de graduação e de pós-graduação, além de atração de pesquisadores internacionais para atuarem no Brasil (BRASIL, 2011). Distribuiu 92880 bolsas, sendo 79% no nível de graduação, 10% para doutorado e o restante para as outras modalidades (GRANJA; CARNEIRO, 2021). Segundo Granja e Carneiro (2021), com exceção da meta de bolsas para graduação, todas as outras modalidades ficaram aquém da meta estipulada, sendo a atração de cientistas internacionais a modalidade que ficou mais longe da meta.

Analisando o CsF, Fagundes, Luce e Silveira (2019, p. 908) afirmam que “essa é uma política ainda incipiente, se comparada a programas já consolidados como o Erasmus, pelo que clama por muitos e diversos estudos sobre sua configuração, gestão e efeitos, assim como por uma formatação de programa sistêmico nacional e/ou institucional”. Do mesmo modo, Granja e Carneiro (2021), em estudo que avaliou o CsF à luz do ciclo de políticas públicas, afirmam que há escassez de estudos sobre os impactos do CsF para o país.

É possível perceber a falta de planejamento do CsF a longo prazo e a descontinuidade nas ações do governo, por falta de uma política estruturada que mostre quais os objetivos do país com a internacionalização, garantindo, assim, a continuidade dessa ação a longo prazo. Isso vai ao encontro da afirmação de Souza (2006, p. 26), que diz que as “políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de

informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação”.

Entendendo o CsF como uma política pública, Fagundes, Luce e Silveira (2019) analisaram a implantação do programa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (sétima universidade que mais enviou estudantes ao exterior) e confirmam “a noção da necessidade de avaliar a qualidade do Programa como política pública de larga escala e como ação programática institucional de mobilidade estudantil (FAGUNDES; LUCE; SILVEIRA, 2019, p. 910)

O Programa CsF foi interrompido em 2015 e cancelado em 2017 (GRANJA; CARNEIRO, 2021). No mesmo período, em 2017, o governo lançou o Programa CAPES – PrInt, com objetivo de selecionar projetos de internacionalização, financiando propostas institucionais e não concedendo bolsas individuais diretamente aos estudantes, como era no CsF. Contudo, em função da falta de uma política pública norteadora, esses programas se tornaram ações desconectadas das demais ações de internacionalização. De Castro (2010, p. 626) critica a internacionalização sem um propósito definido: “a demanda da internacionalização nos atingiu sem que tenhamos tido tempo suficiente para discutir e avaliar em que direções e para que devemos e queremos ser internacionalizados”.

Essa afirmação corrobora com a afirmação de De Wit (2013a), de que a internacionalização não deve ser um fim em si mesma, mas sim um meio para atingir um objetivo. Knight (2013) também afirma que o objetivo da internacionalização é promover a melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão.

Essa seção mostrou que a correlação das definições de internacionalização da educação superior com as definições de políticas públicas colabora no entendimento do estado em que se encontra a internacionalização da educação superior brasileira. A próxima seção irá apresentar os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar o objetivo desta pesquisa, que buscou analisar o desenvolvimento da internacionalização *at home* por meio da mobilidade virtual nas IES federais de SC.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

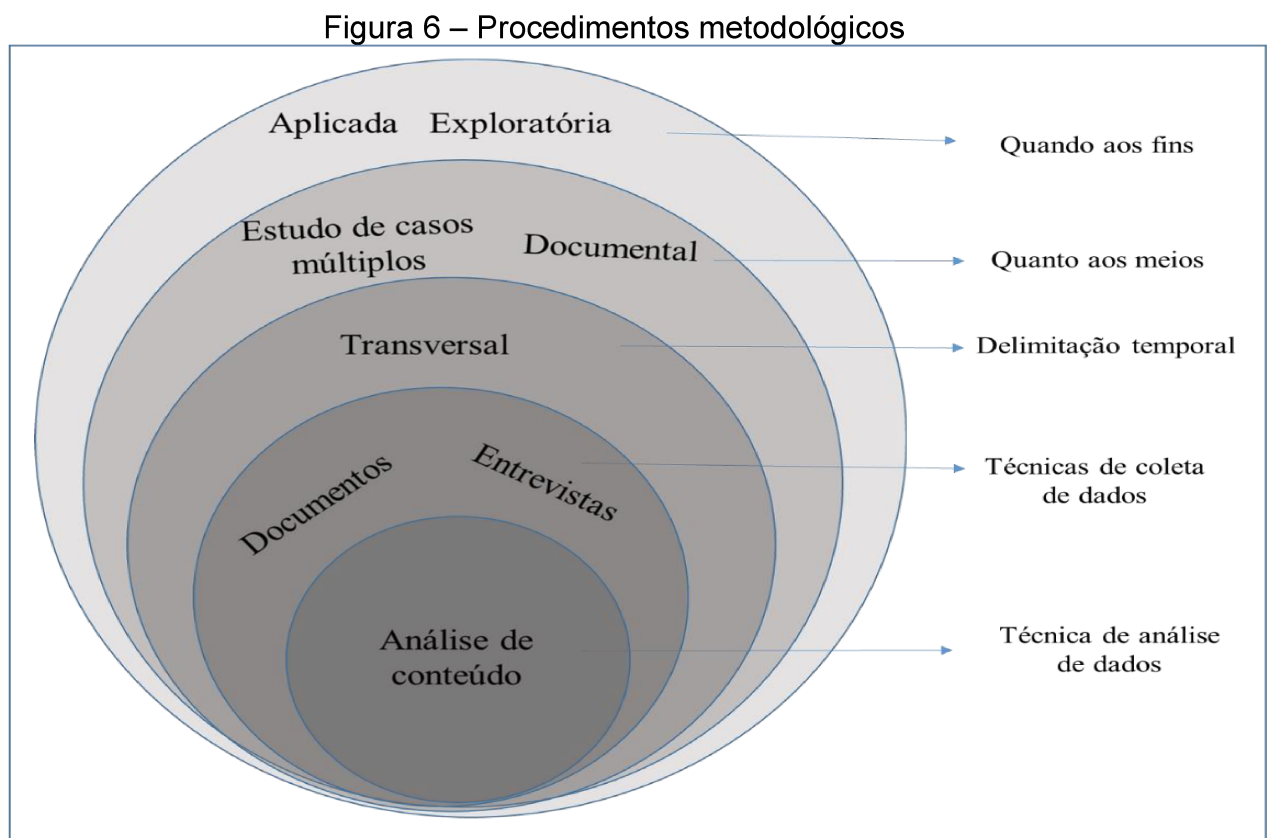
Para realizar uma pesquisa de cunho científico, é necessário seguir um caminho metodológico, pois segundo Hair Junior et al. (2005, p. 80), a ciência é o

que se conhece sobre um determinado assunto, enquanto o método científico “é aquele que os pesquisadores empregam para adquirir esse conhecimento”.

Busca-se, por meio de uma metodologia, o caminho, por meio de processo organizado, alcançar o objetivo da pesquisa de maneira segura (MARCONI; LAKATOS, 2003). Desse modo, esta seção se dedica a apresentar os procedimentos metodológicos que serão adotados para essa pesquisa, descrevendo o delineamento quanto aos fins e quanto aos meios, a delimitação da pesquisa, bem como as técnicas e instrumentos para coleta e para análise dos dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos adotados são ilustrados na Figura 6, adaptada de Saunders, Lewis e Thornhill (2009).



Fonte: elaborado pela autora, com base em Saunders, Lewis e Thornhill (2009).

Para Vergara (2013), uma pesquisa pode ser classificada quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, entende-se que essa pesquisa se caracterizou

por ser de natureza aplicada e exploratória. Quanto aos meios, a pesquisa foi documental e de estudo de casos múltiplos.

A pesquisa exploratória, segundo Gil (2002, p. 41), “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. O autor também afirma que esse tipo de pesquisa pretende o “aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41). A pesquisa exploratória envolveu o levantamento bibliográfico sobre a temática da internacionalização da educação superior, especialmente sobre a mobilidade virtual. O levantamento bibliográfico foi realizado antes da realização das entrevistas e também posteriormente, a fim de encontrar na literatura a sustentação para os achados das entrevistas e da pesquisa documental. Gil (2002) afirma que a pesquisa exploratória também ocorre por meio da realização de “entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado” (GIL, 2002, p. 41). Por fim, a pesquisa exploratória também acontece por meio da análise de exemplos que contribuem para a compreensão do problema, o que ocorreu na medida em que eram analisados os dados das entrevistas e da pesquisa documental.

Essa pesquisa também se caracterizou como sendo aplicada. De acordo com Vergara (2013, p. 42), a pesquisa aplicada surge da “necessidade de resolver problemas concretos”. A necessidade da pesquisa surgiu dos efeitos advindos pela pandemia de coronavírus, que afetou milhares de estudantes em mobilidade ao redor do mundo. Segundo dados da pesquisa global realizada pela IAU, conduzida entre março e abril de 2020, a pandemia impactou a mobilidade estudantil em pelo menos 89% das IES até aquele momento (MARINONI; VAN'T LAND; JENSEN, 2020).

Quanto aos meios, a pesquisa se caracterizou como documental e de estudo de casos múltiplos. A pesquisa em documentos se constitui em “fonte rica e estável de dados” (GIL, 2002, p. 45) e foi utilizada para contribuir ao referencial teórico, para embasar a elaboração do roteiro das entrevistas e para auxiliar na interpretação e análise dos dados obtidos na investigação.

A estratégia de estudo de caso foi escolhida “ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes” (YIN, 2015, p. 27). Trata-se de um “estudo profundo e

exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]” (GIL, 2002, p. 54).

Os estudos de caso podem ser de caso único ou de casos múltiplos, que se diferem um do outro pelo número de casos estudados. Nessa pesquisa, a escolha pela estratégia de casos múltiplos, optando por pesquisar mais de uma instituição para o desenvolvimento da pesquisa, deu-se para que o resultado da investigação fosse mais abrangente e, nas palavras de Yin (2015, p. 68), porque “As provas resultantes de casos múltiplos são consideradas mais convincentes (...)”. Cabe destacar que a pesquisa de múltiplos casos, ao analisar mais de uma instituição, não tem o objetivo de realizar comparações entre elas, mas sim de entender e aprofundar o tema (TRIVIÑOS, 1987).

Quanto ao recorte temporal, a pesquisa se caracterizou por ser transversal, uma vez que foram pesquisadas as ações de mobilidade virtual desenvolvidas pelas IES no período pandêmico, ou seja, de março de 2020 até o início de 2022.

A população escolhida inicialmente para aplicação da pesquisa compreendeu as 4 IES federais situadas em Santa Catarina. A escolha da população, segundo Triviños (1987), pode optar pela intencionalidade em oposição à aleatoriedade, considerando fatores como essencialidade e facilidade de acesso. Além disso, faz-se a busca de “uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 132). Embora o projeto tivesse a intenção de pesquisar as 4 IES federais do estado, a pesquisa foi conduzida apenas com as 2 IES que participaram da entrevista.

Os convites para a realização da entrevista foram enviados em dezembro de 2021, mas houve demora no retorno de resposta por parte das IES para o agendamento da entrevista. Após insistência na tentativa de agendamento, uma das IES respondeu que não tinha agenda para conceder a entrevista. Outra IES não deu nenhum retorno às tentativas de agendamento. As outras duas IES aceitaram o convite e participaram da pesquisa. Cabe registrar que duas das quatro IES passaram por uma conturbada transição de gestão no período previamente delimitado como escopo temporal, o que pode representar uma limitação na realização da pesquisa.

Sendo assim, a pesquisa foi realizada com um gestor do departamento de internacionalização de cada uma das duas IES que aceitaram a participação, as quais foram identificadas como IES A e IES B na apresentação, análise e discussão

dos dados. Com base na população e sujeitos de pesquisa delimitados, na sequência são descritas as técnicas de coleta e análise de dados.

3.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.2.1 Coleta de Dados

Ao se realizar uma pesquisa qualitativa, como é o estudo de caso, é importante selecionar técnicas que possibilitem o cuidado de ampliar ao máximo a abrangência da descrição, explicação e compreensão do fenômeno estudado (TRIVIÑOS, 1987). Por esse motivo, esta pesquisa utilizou-se da triangulação de dados para coleta e análise de dados, de forma que uma etapa retroalimentou a outra, construindo a compreensão do fenômeno estudado. Isso pode ser observado na figura 7.

Figura 7 - Triangulação dos dados



Fonte: elaborado pela autora.

A constituição do *corpus*, que “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 126), foi elaborada respeitando-se as regras definidas pela autora do método. As regras para constituição do *corpus* devem respeitar a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência (BARDIN, 2011). Nesta pesquisa, essas regras

foram observadas ao serem escolhidas todas as IES a partir da adoção de um mesmo critério.

As quatro IES respondem a mesma esfera administrativa, ou seja, todas estão submetidas a mesma legislação, o que pode permitir que algumas conclusões possam ser feitas após a análise. Além disso, as quatro IES se localizam no mesmo estado, estando sujeitas, portanto, a públicos e demandas semelhantes.

Os sujeitos da pesquisa receberam por *e-mail* uma carta convite e um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), constantes nos apêndices A e B, no qual manifestariam sua ciência e concordância em participar da pesquisa. Entre as quatro instituições definidas e convidadas, apenas duas aceitaram participar da entrevista. A partir de então, foram conduzidas as entrevistas e analisados os documentos apenas dessas duas IES participantes.

A primeira entrevista foi realizada em janeiro de 2022 com a IES A, a qual foi gravada por meio do *Googlemeet*, mediante autorização do gestor entrevistado. A segunda entrevista foi realizada em abril de 2022 com a IES B e foi gravada, também mediante autorização do entrevistado, com o uso do aplicativo *Whatsapp*, visto que a possibilidade de gravação gratuita pelo *Googlemeet* havia expirado. Logo após a realização de cada entrevista foi feita a transcrição com auxílio do *Whatsapp* e do *Telegram*. Posteriormente, passou-se a análise dos dados, para os quais se utilizou de um programa de edição de texto e de uma planilha eletrônica. O roteiro utilizado nas entrevistas está disponível no apêndice C.

Para a seleção dos dados da análise documental, observando as regras de constituição do *corpus*, foram realizadas buscas nos sites institucionais procurando documentos oficiais que apresentam informações sobre a internacionalização da educação nas IES pesquisadas, nos quais constam a existência de mobilidade virtual, especificamente a mobilidade receptora, ou de políticas e ações que promovam a mobilidade virtual receptora. Para tanto, foram analisados o PDI das duas IES e o PII de uma delas, já que a outra IES não possui esse documento. O PDI é um documento determinante na análise da internacionalização de uma instituição, pois é nesse documento onde são definidas a missão da IES e, além de estabelecer suas metas e objetivos, apresenta também as estratégias para alcançá-las.

Após a seleção e organização dos materiais, incluindo a transcrição das entrevistas, os documentos foram identificados quanto à fonte e data de coleta,

embora esta informação não seja tornada pública para preservar a confidencialidade das entrevistas.

Para melhor compreender o processo de mobilidade virtual receptora nas IES pesquisadas, foi efetuada a codificação dos materiais selecionados. A codificação corresponde à transformação, efetuada segundo regras precisas, dos dados brutos em texto (BARDIN, 2011). De acordo com a metodologia, essa transformação permite a representação do conteúdo ou a sua expressão (BARDIN, 2011).

A codificação foi realizada partindo das categorias e códigos de análise estabelecidos *a priori*, ou seja, a codificação foi realizada de modo dedutivo, pois os códigos foram estabelecidos a partir das leituras realizadas na fase de constituição da revisão da literatura (BARDIN, 2011). A partir dos objetivos traçados e da literatura revisada, foi possível organizar as categorias de análise e os instrumentos de coleta de dados, conforme apresentado no quadro 9.

Quadro 9 - Categorias de análise

Objetivos específicos	Categorias de análise	Referência	Instrumento de coleta de dados
a) Identificar as ofertas de unidades virtuais para estudantes intercambistas nas IES federais de SC.	Cat 1 – Unidades virtuais para estudantes intercambistas	O'Dowd, 2018 Knight, 2021 Stallivieri, 2021	Documentos (sites, PDI, PII), Entrevista semiestruturada
b) Caracterizar a oferta de unidades virtuais.	Cat 2 – Caracterização da oferta de unidades virtuais	De Wit; Knight, 95 Knight, 2021 O'Dowd, 2021 Rubin, 2016	
c) Apontar, a partir da percepção dos gestores, fatores que contribuíram e fatores que dificultaram a oferta das unidades virtuais.	Cat 3 – Fatores que contribuíram e fatores que dificultaram a oferta das unidades virtuais	O'Dowd 2018 e 2021; Unesco lesalc, 2021; Stallivieri, 2019 Hudzki, 2013 Beelen; Jones, 2015 Leask, 2009 Childress, 2009	
d) Delinear ações de gestão para aperfeiçoamento da oferta de unidades virtuais por parte das IES federais de SC, para desenvolver a internacionalização em casa por meio da mobilidade virtual.	Cat 4 – Ações de gestão para aperfeiçoamento da oferta de unidades virtuais	Knight; De Wit, 1995 Childress, 2009 Hudzki, 2013 Stallivieri, 2017 O'Dowd 2018 e 2021; Unesco lesalc, 2021 e 2022 De Wit; Jones, 2022	

Fonte: elaborado pela autora.

3.2.2 Análise de Dados

A análise dos dados foi feita por meio da análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011, p. 44) “pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A análise de conteúdo envolve três etapas (BARDIN, 2011): a) pré-análise, que trata da organização e leitura flutuante do material; b) descrição analítica, que trata do estudo aprofundado do *corpus* por meio da codificação, classificação e categorização dos dados; e a c) interpretação referencial, que trata da conexão entre ideias e realidade, por meio da reflexão e da intuição, com base nos materiais empíricos, podendo chegar a propostas básicas de transformação (TRIVIÑOS, 1987).

As categorias reúnem um grupo de elementos sob um título genérico (BARDIN, 2011), o que foi feito *a priori* nessa pesquisa a partir da revisão de literatura efetuada e tendo em vista os objetivos que serão alcançados. A categorização se realiza em duas etapas: num primeiro momento realiza-se o isolamento dos elementos que serão investigados; numa segunda etapa esses elementos são classificados e organizados (BARDIN, 2011).

No decorrer da codificação, observou-se a existência de novos códigos, que não apareciam na literatura, possibilitando a indicação de códigos *a posteriori*. Esses códigos apareceram na categoria “fatores que contribuíram e fatores que dificultaram a oferta” e também na categoria “Ações de gestão para aperfeiçoamento da oferta de unidades virtuais”.

O quadro 10 sintetiza o desenvolvimento dessa pesquisa, relacionando as categorias (que serão identificadas como Cat1, Cat2, Cat3 e Cat4), os códigos esperados (definidos *a priori*) e a as perguntas que orientaram a entrevista.

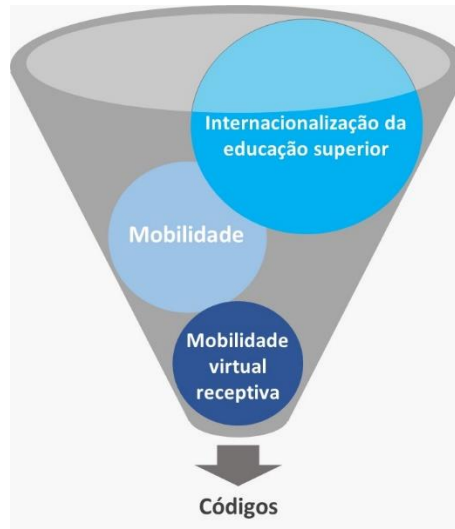
Quadro 10 – Síntese do desenvolvimento da pesquisa

Categorias de análise	Códigos de análise	Entrevista
Cat 1 – Unidades virtuais para estudantes intercambistas	Oferta de unidades virtuais	Como você descreve o processo de internacionalização da sua IES? Houve mudanças na forma de conduzir a internacionalização em função da pandemia de covid-19? Quais mudanças? Como foi conduzido esse processo de mudança?
	Ausência de oferta de unidades virtuais	
Cat 2 - Caracterização da oferta de unidades virtuais	Tipo de oferta da unidade virtual (disciplina, curso, palestra, webinar)	Como foram identificadas e escolhidas as unidades virtuais a serem ofertadas? Como as unidades virtuais se caracterizam?
	Língua de instrução da unidade virtual	
	Duração carga horária (semanal / mensal / semestral)	
	Modalidade (síncrona, assíncrona)	
	Tipo de certificação (validação de créditos, registro no histórico escolar, certificado, diploma)	
	Público alvo (técnico, graduação, pós-graduação)	
	Público demandante (professores, estudantes, gestão)	
Cat 3 – Fatores que contribuíram e fatores que dificultaram a oferta das unidades virtuais	Legislação	Quais são e como você avalia os facilitadores e dificultadores na oferta de unidades virtuais, considerando as etapas antes, durante e após a oferta?
	Estrutura tecnológica (hardware e software)	
	Posicionamento institucional (resistência, suporte)	
	Disponibilidade de recursos (humanos, financeiros, infra-estrutura)	
	Estigma como atividade inferior	
	Habilidades digitais	
	Diferença no fuso horário	
	Domínio de línguas	
Cat 4 – Ações de gestão para aperfeiçoamento da oferta de unidades virtuais	Integração ao currículo	Na sua percepção, como o processo poderia ser melhorado? Existem mecanismos de avaliação e monitoramento?
	Equilíbrio entre atividade síncrona e assíncrona	
	Equilíbrio entre atividades formais e de interação	
	Preparo para interação em ambiente virtual	
	Estabelecimento de parcerias	
	Suporte do setor de internacionalização	
	Mecanismos de diagnóstico de oferta das unidades virtuais	
	Mecanismos de monitoramento	
	Mecanismos de avaliação	

Fonte: elaborado pela autora.

As unidades de registro podem ser codificadas a partir da palavra, do objeto ou referente, do acontecimento, do personagem, do documento ou do tema (BARDIN, 2011). Optou-se pela codificação a partir do tema como unidade semântica, para que fosse possível observar as unidades de registro que demonstrassem os objetivos a serem alcançados pela pesquisa. Dessa forma, nos documentos pesquisados, observou-se em um primeiro momento os trechos dos documentos e os espaços nos *sites* que falavam do tema da pesquisa, ou seja, da internacionalização da educação superior, afunilando-se a busca para a mobilidade, em seguida para mobilidade virtual receptora. Em seguida, observou-se a presença ou ausência dos códigos de análise.

Figura 8 – Coleta e análise dos dados documentais



Fonte: elaborado pela autora.

Bardin (2011) estabelece regras de enumeração, entre as quais utilizou-se a análise de presença ou ausência, ou seja, observou-se se os códigos estabelecidos apareciam ou não apareciam no *corpus* da pesquisa (entrevistas, PDIs, Plano de Internacionalização e *sites*), uma vez que dentro da análise de conteúdo até mesmo a ausência dos códigos é um resultado que permite inferências no processo de análise.

Finalizada a apresentação dos procedimentos metodológicos, a próxima sessão trata da apresentação, análise dos dados obtidos e discussão.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A apresentação dos dados será iniciada por uma breve caracterização das IES. Em seguida, a seção está organizada de acordo com o quadro 10 já apresentado na seção de procedimentos metodológicos, seguindo o roteiro de perguntas realizadas nas entrevistas, alicerçados nos objetivos específicos. A apresentação dos dados obtidos nas entrevistas ocorre em paralelo à análise, correlacionando os resultados encontrados nos documentos institucionais e os achados da literatura. De acordo com Triviños (1987), a triangulação dos dados permite que as ideias sejam descritas, explicadas e compreendidas na medida em que são apresentadas.

As subseções estão organizadas, portanto, conforme os objetivos específicos que essa pesquisa buscou alcançar. Em cada subseção serão apresentados e discutidos os resultados obtidos na IES A e na IES B, nesta ordem. No início de cada subseção será apresentado um quadro resumo que relaciona as categorias, os códigos esperados e os códigos encontrados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PESQUISADAS

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar o desenvolvimento da Internacionalização *at home* por meio da mobilidade virtual nas quatro IES federais de Santa Catarina pois, ao englobar todas as federais de Santa Catarina, tem-se um grupo que reúne características em comum quanto a sua administração e ao espaço geográfico onde encontram-se localizadas.

Atualmente, o sistema de ensino superior brasileiro, quanto à organização acadêmica, é formado por universidades, centros universitários, faculdades, (IFs) e centros federais de educação tecnológica (CEFETS). Quanto à categoria administrativa, podem ser federais, estaduais, municipais ou privadas, excetuando-se os IFs e os CEFETS que são exclusivamente federais (INEP, 2020).

As IES federais de Santa Catarina são compostas por: duas universidades e dois institutos de educação, ciência e tecnologia. Universidades e IFs, ainda que sejam instituições subordinadas a secretarias diferentes dentro da hierarquia do MEC e tenham diferenças no objetivo de suas atuações, têm em comum a oferta de

educação superior e os desafios da gestão universitária, dentre eles a internacionalização. Embora os IFs não sejam chamados de universidades, como de fato não são, dadas as características de complexidade dos IFs, estes encaram exatamente os mesmos desafios que as universidades em sua gestão e, por esse motivo, foram selecionados para compor a população dessa pesquisa.

Conforme descrito nos procedimentos metodológicos, apenas duas das quatro IES participaram da entrevista. Elas foram identificadas como IES A e IES B para que não haja identificação dos respondentes.

As entrevistas foram realizadas com os gestores do departamento de internacionalização, que serão chamados de gestor g1 e gestor g2 para que não haja identificação pelo nome da função que ocupam, pelo nome do setor, que difere de uma IES para outra, ou pelo gênero do respondente. A pesquisa foi respondida pelo gestor principal do setor de internacionalização de uma das IES e pelo segundo gestor na hierarquia do setor na outra IES. Ambos os respondentes atuam na área de internacionalização desde 2019 e ambos são docentes.

Os documentos analisados foram os PDIs das duas instituições que participaram da entrevista, além de editais e informações obtidas no *site* institucional das duas IES. O PDI é um documento institucional obrigatório pelo Decreto nº. 5.773/2006 e deve conter pelo menos a missão, os objetivos e as metas da IES, a sua organização administrativa e didático-pedagógica, entre outros elementos.

Para análise dos PDIs foi feita a leitura flutuante do documento de cada IES, identificando todas as unidades de contexto que continham como unidade de registro o tema da pesquisa (BARDIN, 2011). Foram selecionadas todas as unidades de contexto que falassem de “internacionalização”, “mobilidade”, “intercâmbio”, “*at home*”, “*in house*”. Foram encontradas 50 ocorrências na IES A e 118 ocorrências na IES B, as quais foram destacadas e analisadas com auxílio de planilha eletrônica, descartando-se resultados que não fossem pertinentes à temática da pesquisa.

O PII é o documento que estabelece as diretrizes, os objetivos e as ações estratégicas da IES em relação ao seu processo de internacionalização. Embora fosse possível que as IES já tivessem esse documento institucional, ele passou a ser exigido como documento obrigatório das IES que quisessem se candidatar ao Capes PrInt, programa criado pela Portaria CAPES nº 220, de 16 de outubro de 2017. Para análise do PII, foi feita a leitura do documento, identificando todo o

conteúdo que estivesse relacionado à “mobilidade”, “intercâmbio”, “mobilidade virtual”, “internacionalização em casa” (incluindo os correspondentes *at home* e *in house*).

4.2 OFERTA DE UNIDADES VIRTUAIS

Após a caracterização inicial dos respondentes e informações protocolares, para alcançar o objetivo de identificar as ofertas de unidades virtuais para estudantes intercambistas nas IES federais de SC, os códigos a serem observados foram a oferta ou a ausência de oferta de unidades virtuais, considerando que essa pesquisa entende unidades virtuais como toda ação promovida pela IES para atrair virtualmente estudantes internacionais e promover a internacionalização em casa. Para tanto, perguntou-se aos entrevistados como eles **descrevem o processo de internacionalização de sua IES**. A pergunta seguinte foi mais direcionada, questionando se **houve alguma mudança na forma de conduzir a internacionalização em decorrência da pandemia de covid**. Além do objetivo da pesquisa a ser alcançado de modo direto, pretendia-se compreender se antes da pandemia já havia algum conhecimento em relação à Internacionalização em casa e se já havia algum interesse pela mobilidade virtual.

Os códigos esperados e os códigos encontrados na pesquisa são apresentados no quadro 11.

Quadro 11 - Códigos esperados e encontrados na IES A e na IES B – Categoria 1

Códigos esperados	Códigos encontrados na IES A	Códigos encontrados na IES B
Oferta de unidades virtuais		X
Ausência de oferta de unidades virtuais	X	

Fonte: elaborado pela autora.

O gestor g1 descreve o processo da IES A como direcionado apenas ao envio de estudantes para o exterior. Embora a instituição tenha acordos internacionais também para recepção de estudantes, isso não acontece. Segundo o gestor, a recepção fica prejudicada devido à barreira linguística, identificando a dificuldade que a IES enfrenta para ofertar cursos de português para estrangeiros, em função da distribuição de carga horária dos docentes de língua portuguesa. O gestor também apontou, já em resposta à primeira pergunta, que a pandemia trouxe a

mobilidade virtual como uma “*nova modalidade*” para a IES, caracterizando-a como uma modalidade sustentável e que promove maior equilíbrio na oferta da mobilidade. Nas palavras do gestor: “*por conta da pandemia houve um olhar mais cuidadoso aqui pros países mais próximos, né? Da América Latina que sempre eram deixados de lado pra enviar os alunos pra Europa, América do Norte, enfim. Foi bem positivo*”.

A análise dos documentos da IES A e das informações disponibilizadas no *site* institucional, o qual inclui editais de mobilidade, mostra a inexistência de oferta de unidades virtuais para estudantes internacionais. Foi possível observar que existiu apenas a oferta de mobilidade virtual para envio de estudantes ao exterior, por meio de editais de instituições parceiras e que houve adesão dos estudantes a essas ofertas.

A fala do gestor permite observar os aspectos sustentados por Stallivieri (2019) e Stallivieri e Vianna (2020) como determinantes para que a internacionalização responsável aconteça. O equilíbrio na oferta de oportunidades, especialmente valorizando parcerias com o Sul e não apenas com o Norte global, o equilíbrio na valorização das línguas, a sustentabilidade ambiental e financeira, são alguns dos aspectos que contribuem para a internacionalização responsável, segundo os autores.

Quanto à segunda pergunta, o gestor g1 respondeu que pôde perceber uma mudança de mentalidade por parte de estudantes e docentes, os quais antes da pandemia não valorizavam a mobilidade virtual (de envio, visto que na IES não ocorria recepção virtual de estudantes). O gestor afirmou:

Mas também eu acho que houve uma mudança de mentalidade muito grande dos próprios estudantes e professores também da importância disso porque já existiam alguns programas pontuais de parceiros que ofereciam esse tipo de mobilidade, mas parece que eles não eram tão importantes na visão dos alunos, né? Mais interessante seria ir pra lá, do que ficar em casa. E hoje eu vejo que cada vez mais está aumentando a procura por essa modalidade. Sabe? No último edital a gente teve o dobro de procura do que teve no ano retrasado. É, foi muita gente procurando, isso eu achei bem positivo.

Analisando a página de editais de mobilidade, observa-se que o número de inscrições aumentou ano a ano entre 2020 e 2022. Embora se tratem de editais e dados da mobilidade de envio, observa-se que houve uma mudança de comportamento dos estudantes no sentido de valorização das oportunidades

virtuais. Cabe lembrar que o recorte desta pesquisa analisa a mobilidade receptora, portanto uma análise detalhada desses dados e das motivações desses estudantes não cabe na proposta desta pesquisa.

Embora o PDI da IES A tenha como um de seus objetivos estratégicos “Consolidar a internacionalização da instituição” e tenha como uma das iniciativas estratégicas aumentar a visibilidade internacional da IES, o documento não menciona, em nenhum momento, a mobilidade virtual. O fomento à mobilidade, de modo geral, é mencionado como uma diretriz da extensão, com o objetivo de contribuir para a troca de conhecimento e de tecnologias. Essa troca de conhecimento e de tecnologias, almejada pela IES A, pode ser alcançada tanto pela mobilidade presencial como pela mobilidade virtual.

O PDI da IES A elenca a sustentabilidade como uma das políticas a serem desenvolvidas pela IES, além da internacionalização, entre outras políticas. A sustentabilidade é apresentada em suas três dimensões: ambiental, social e econômica, tornando-se claro no próprio documento que a articulação das ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão podem levar à redução das desigualdades sociais. A articulação das políticas, como a política de internacionalização, de tecnologia da informação e de sustentabilidade podem contribuir uma a outra, e a articulação dessas com as áreas finalísticas da IES contribuem no alcance do objetivo estratégico de consolidar a internacionalização da IES.

Outro ponto do documento em que a mobilidade é localizada, menciona a ampliação da mobilidade como uma consequência da criação de uma política institucional de internacionalização. De fato, a IES A ainda não tem uma política institucional de internacionalização formalizada, bem como não tem um documento institucional que fomente ou descreva a importância da mobilidade virtual.

Um dos desafios na implantação da mobilidade virtual é o fato de ser considerada, muitas vezes, como uma atividade inferior à mobilidade presencial, conforme identificado pela Unesco lesalc (2021). Esse estigma como atividade inferior pode estar relacionado ao posicionamento institucional e justificar a falta de apoio das instâncias superiores e da comunidade em geral, dificultando a disponibilização de recursos humanos e financeiros (O'DOWD, 2016; O'DOWD, 2018).

O gestor g2, em resposta à primeira pergunta, descreve a processo de internacionalização como um processo em crescimento, mas de forma não linear,

com altos e baixos. G2 descreve que a principal dificuldade é a financeira, e como grande desafio da gestão da internacionalização na IES é o envolvimento de toda a comunidade no processo:

[...] tentar fazer as pastas como um todo e a comunidade universitária como um todo entenderem que todo mundo tem o seu papel dentro da internacionalização e eu acho que aos poucos a gente está conseguindo provocar as pessoas, conseguindo fazer elas entenderem a importância da internacionalização [...]. Então eu acho que é um processo como eu te falei, é um processo que ele abrange todos os setores da nossa instituição. Então ninguém escapa, eu acho que não existe a gente poder dizer que alguém escapa.

Ao analisar o PDI da IES B, observa-se que a instituição enfatiza a importância de que toda a comunidade acadêmica participe da internacionalização, tratando a internacionalização como um tema transversal às áreas fim da IES (ensino, pesquisa e extensão). O PDI caracteriza a internacionalização por essa transversalidade, entendendo que toda a comunidade deve se envolver para que a internacionalização seja alcançada. As ações são estabelecidas com o objetivo de atrair estudantes, docentes e técnicos, entendendo também que essa atração contribui para a criação de um ecossistema internacionalizado.

Além do PDI, a IES tem o PII, o qual declara que a internacionalização é desenvolvida com base nas seis dimensões da internacionalização transversal (ou *comprehensive internationalization*, no original), criado pelo Conselho Americano de Educação. A conscientização, o comprometimento e o planejamento são algumas das etapas evidenciadas na fala do gestor, encontradas no PII e ancoradas no ciclo da internacionalização de Knight (1994).

Os documentos analisados na IES B deixam claro que o posicionamento institucional é de suporte e de desenvolvimento da internacionalização. Tanto o PDI como o PII adotam a internacionalização como um processo abrangente (HUDZKI, 2011), detalhando as ações e estratégias para que a IES se torne uma IES de classe mundial, de modo sustentável, promovendo a solidariedade e a cooperação internacional.

Quando questionado se houve alguma mudança em decorrência da pandemia, o gestor g2 diz que sim, destacando que a impossibilidade de realizar a mobilidade física ampliou o olhar da comunidade entendendo que internacionalização não se resume apenas à mobilidade acadêmica. Ele menciona

que a pandemia levou a IES colocar à prática de uma possibilidade que antes não era valorizada: *“Essa questão da mobilidade virtual era algo que já vinha sendo trazido há muito tempo, já existia uma convocação, uma vontade, mas a pandemia meio que empurrou, né? E acelerou e fez isso acontecer de uma maneira mais... mais rápida, talvez.”* Além disso, também menciona que a ausência de mobilidade física permitiu que houvesse tempo para que a equipe do setor se dedicasse a outras formas de internacionalizar a educação.

A mobilidade virtual como aqui descrita já era mencionada na literatura antes da pandemia, sob diversos nomes, dificultando o entendimento e a implementação dessas atividades (RUBIN, 2016; O'DOWD, 2018). Na prática, no entanto, era uma opção não valorizada (UNESCO IESALC, 2021). Com a necessidade imposta pela pandemia, a prática de mobilidade virtual encontrou o espaço e a devida importância para o desenvolvimento da internacionalização.

A disponibilização de recursos é essencial para que a mobilidade virtual aconteça (O'DOWD, 2018) e o ponto de partida para que os recursos sejam destinados para a mobilidade virtual é o posicionamento institucional, promovendo apoio às ações de internacionalização. Quando o posicionamento institucional é de claro apoio à internacionalização, ou seja, quando esse apoio é intencional (DE WIT et al., 2015), o departamento de internacionalização é valorizado com recursos humanos, financeiros e de infraestrutura, além da transversalidade da internacionalização ser observada nos documentos institucionais e nas ações da comunidade escolar (HUDZKI, 2011).

A fala do gestor g2 é coerente com o previsto no PDI da instituição, o qual menciona que a internacionalização é trabalhada sob duas perspectivas, a internacionalização em casa e a internacionalização no exterior.

Uma das iniciativas estratégicas do PDI, que visa atender ao objetivo relacionado ao desenvolvimento de competências globais e interculturais, é justamente oferecer disciplinas ministradas em língua inglesa, para a criação de um ambiente internacional e intercultural em todos os *campi* da IES, desenvolvendo assim a internacionalização em casa. Em outra seção do PDI, a iniciativa estratégica é voltada à promoção da internacionalização em casa para docentes, discentes e técnicos. Entre as atividades descritas para consolidação da internacionalização em casa está a oferta de cursos de verão e inverno em língua inglesa e cursos online de português como língua estrangeira.

Além do PDI, o PII deixa claro as políticas e as ações necessárias para aprofundar o processo de internacionalização. Entre essas ações, está a oferta de unidades virtuais em língua estrangeira para atração de pesquisadores, professores e estudantes internacionais, além da promoção do ensino de línguas, com destaque para o inglês. No site da IES, especificamente na página do departamento de internacionalização, foram encontrados os seguintes editais e documentos com potencial de atrair estudantes internacionais, no escopo temporal desta pesquisa: catálogo de disciplinas ministradas em língua estrangeira, cursos virtuais de extensão e edital de COIL com universidade francesa. Identificou-se, portanto, que houve oferta de unidades virtuais.

Essas informações vão ao encontro de Hudzki (2011), o qual afirma que a internacionalização da educação não se faz a partir do simples desejo de alguns gestores do departamento de internacionalização. Ainda segundo o autor, para que a internacionalização em casa aconteça, é necessário o envolvimento de gestores, de docentes, de técnicos e de discentes em todo o processo.

A mobilidade virtual é uma estratégia de internacionalização que possibilita uma IES alcançar os objetivos da internacionalização. Nesta pesquisa, o objetivo do primeiro bloco de perguntas era identificar se houve ou não oferta de unidades virtuais. A partir da fala dos gestores e dos documentos institucionais analisados, especialmente os editais de mobilidade, observa-se que as duas IES mantiveram as atividades de internacionalização mesmo com as restrições impostas pela pandemia. Ainda que apenas a IES B tenha feito recepção virtual de estudantes, as duas IES viram a necessidade e a oportunidade de desenvolver a mobilidade virtual no período pandêmico.

O primeiro objetivo dessa pesquisa, portanto, foi alcançado, identificando se houve ou não a oferta de mobilidade virtual no período de 2020 a 2022 nas IES federais de Santa Catarina.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES VIRTUAIS

Com relação ao segundo objetivo, qual seja, caracterizar a oferta de unidades virtuais, os códigos esperados e os códigos encontrados estão listados no quadro 12. Na sequência é descrito o que se espera encontrar com cada código listado.

Quadro 12 - Códigos esperados e encontrados na IES A e na IES B – Categoria 2

Códigos esperados	Códigos encontrados na IES A	Códigos encontrados na IES B
Tipo de oferta da unidade virtual (disciplina, curso, palestra, webinar)		Webinarios, cursos de extensão, disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas
Língua de instrução da unidade virtual		Inglês, espanhol, francês, italiano e português
Duração carga horária (semanal / mensal / semestral)		Horas, trimestre, semestre
Modalidade (síncrona, assíncrona)		Síncrona, assíncrona, híbrida
Tipo de certificação (validação de créditos, registro no histórico escolar, certificado, diploma)		Validação de créditos, certificado
Público-alvo (técnico, graduação, pós-graduação)		Discentes de graduação e de pós-graduação
Público demandante (docentes, estudantes, gestão)	Instituições parceiras	Instituição parceira, departamento de internacionalização, docentes.

Fonte: elaborado pela autora.

O tipo de oferta da unidade virtual se refere à identificação e diferenciação da oferta, isto é, se foram ofertados cursos de extensão, cursos livres, mini-cursos, palestras, webinarios ou disciplinas (obrigatórias ou optativas), entre outras atividades. A língua de instrução da unidade virtual se refere à identificação se a oferta foi feita em língua portuguesa ou em idioma estrangeiro, identificando quais foram os idiomas.

A duração da carga horária visa identificar se a oferta teve duração semanal, mensal, semestral, entre outras possibilidades.

A Modalidade de oferta da unidade virtual se refere à identificação da atividade como síncrona ou assíncrona, podendo também ser híbrida. De acordo com Stallivieri, Snoeijer e Melo (2022), as atividades de internacionalização ofertadas por uma IES podem ser presenciais, virtuais ou híbridas e a interação pode se dar de maneira síncrona ou assíncrona. A interação síncrona acontece quando o professor e os estudantes se encontram no mesmo horário e no mesmo ambiente, seja ele virtual ou presencial. Já a interação assíncrona se dá quando os conteúdos ministrados pelo professor podem ser acessados pelo estudante, virtualmente ou presencialmente, em horário diverso daquele em que o conteúdo foi produzido. Stallivieri (2021, p. 23) denomina esse processo de internacionalização híbrida, definida como “processo intencional de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global nos objetivos, funções e oferta da educação

pós-secundária, que se realiza tanto presencialmente como com o apoio das tecnologias digitais de informação e comunicação”.

O Tipo de certificação pretende identificar de que forma a IES certificou a unidade virtual, podendo ser por meio de validação de créditos (quando os créditos podem ser contabilizados no histórico escolar), certificado (quando um certificado é emitido para comprovar que o estudante concluiu determinada atividade escolar) ou registro no histórico escolar (quando a atividade é registrada no histórico escolar, mas não há contabilização de créditos).

Considerando o público atendido pelas IES pesquisadas, o código denominado público-alvo pretende identificar se a oferta foi realizada para estudantes de cursos técnicos, de cursos de graduação ou cursos de pós-graduação.

Por fim, dentro dessa categoria de análise, o código público-demandante pretende identificar qual foi o público que tomou iniciativa na demanda da oferta da unidade virtual. Essa tipologia de público pode ser a gestão da IES, o escritório responsável pela internacionalização, os professores, os técnicos, os estudantes da instituição e ainda as instituições parceiras com as quais a IES mantém cooperação.

Para atender ao segundo objetivo, foi perguntado se **a IES oferece ou pretende oferecer unidades virtuais** (explicando o que são unidades virtuais dentro desta pesquisa). O gestor da IES A relatou a dificuldade em encontrar docentes para parceria de COIL quando recebem esse tipo de oferta de outros países, relatando também que não percebe iniciativa dos docentes da IES em oferecer atividades como o COIL. Segundo o gestor g1, a dificuldade na oferta não é a barreira linguística: *“A gente tem profissionais super capacitados não só pra oferecer disciplina em sua própria língua né? No português, no caso, mas também pra oferecer disciplinas em outras línguas, como espanhol e inglês”*. O gestor ainda refletiu sobre a oferta de disciplinas optativas e disciplinas curriculares, entendendo que a internacionalização em casa não se efetiva por meio da oferta de disciplinas optativas em língua estrangeira. Como consequência, segundo o gestor g1, a dificuldade em oferecer disciplinas curriculares está na carga horária dos docentes, pois a oferta em língua estrangeira e língua portuguesa gera a duplicidade de carga horária. A oferta de disciplinas optativas e de cursos de extensão seria uma opção mais viável, mas novamente o gestor g1 menciona que não percebe a iniciativa de docentes para oferecer essas atividades: *“Realmente eu sinto que a falta de*

protagonismo dos professores, que às vezes é até inconsciente, eles não sabem que podem fazer isso”.

Considerando que não houve oferta de unidades virtuais, a pergunta seguinte prevista no roteiro não foi realizada.

A fala do gestor g1 permitiu identificar que as IES parceiras foram o público demandante para atividade de mobilidade virtual.

O gestor da IES B relatou as ofertas que ocorreram, como se deu essa oferta e quem foi o público demandante. Os gestores do departamento de internacionalização perceberam, no início da pandemia, que era possível e era interessante gravar conteúdos e disponibilizar isso na rede: *“E aí a gente começou a ver que o uso de webinários fosse uma grande sacada pra promoção da internacionalização na universidade”.* Na sequência da fala do gestor, pode-se observar o compromisso e o envolvimento da IES com a internacionalização:

E aí o que que nós fizemos? Que que a gente propôs: o professor [...] ficou dando webinários relacionados a temas relacionados a internacionalização. Então por exemplo dupla diplomação, ele dava webinar, convidava o pró-reitor de graduação, cotutela convidava a pró-reitora de pós-graduação, pra promover então o processo de internacionalização e pra explicar o que que a [...] faz, como é que a [...] funcionava.”

Tais ações relatadas pelo gestor g2 colaboram para a IES alcançar alguns dos objetivos elencados em seu PII. A IES B estabelece objetivos que permitam que a instituição desenvolva, em seus estudantes, docentes e técnicos, uma consciência internacional e intercultural. A internacionalização é almejada pela instituição, por meio da pesquisa, da produção de conhecimento, da cooperação internacional e da solidariedade, fortalecendo seu papel de excelência e inclusão.

É possível observar que a IES B aproveitou a oportunidade trazida pela pandemia:

Isso surgiu porque a gente viu que era então uma realidade, o uso das ferramentas virtuais, era alguma coisa que a gente podia utilizar e estava todo mundo utilizando e estava todo mundo muito empolgado na época. Agora o pessoal deu uma abaixada um pouco.

Um fator que merece destaque é a fala do gestor de que o material produzido ficou disponível nos canais da IES, permitindo assim uma melhor gestão da

informação, facilitando o trabalho dos servidores do departamento ao orientar discentes e servidores quando buscam informações:

E a possibilidade principalmente de você poder gravar. Eu acho que isso permitiu muito, porque o que que acontece? A gente fez o da promoção da [...] né? A gente recebe muito email dos alunos perguntando “ai como é que faz pra estudar na [...]?” e a gente fala assim: “ó, olha o nosso webinar e depois manda um e-mail de novo”. Então é muito fantástico porque a pessoa ela consegue ver né? Uma série de informações que estavam lá e aí também facilita muito a nossa questão de trabalho, não fica gastando tempo, né? Nessa demanda que seria ali.

A preocupação com a organização e disponibilização das informações aos estudantes está prevista no PDI, como forma de divulgar as oportunidades e as atividades relacionadas à internacionalização da educação.

Dando sequência mencionando como se deram as ofertas de unidades virtuais, o gestor relata que foi sentida a necessidade de oferecer atividades aos estudantes, enquanto a legislação para oferta de aulas regulares de modo *online* fosse atualizada. Foi estabelecida parceria com uma empresa de tecnologia educacional, que disponibilizou vagas para que discentes da IES fizessem cursos de extensão pela plataforma. A experiência foi avaliada como muito positiva e dessa experiência, aliada ao orçamento disponível (que não havia sido usado na mobilidade física), surgiu a ideia de criar os próprios cursos de extensão virtual, com apoio de outros setores da IES:

Então foi feito um edital, professores que tinham interesse se candidataram e ofertaram cursos em diversas línguas. Então a gente teve curso em italiano, curso em francês, teve um curso de [...] que foi em francês, um curso de [...] que foi em italiano. Tivemos vários cursos em línguas estrangeiras: como escrever [...], foi dado em inglês e aí esse foi o primeiro, o primeiro curso né? De mobilidade, de extensão que a instituição fez e que a gente lançou o ano passado e foi muito legal, foi um sucesso, muitos inscritos. O curso de redação científica teve muitos inscritos, foi assim muito legal.

O PDI da instituição prevê a oferta de disciplinas em inglês na graduação e na pós-graduação, contribuindo para a criação de um ambiente internacional e intercultural em todos os *campi*, promovendo assim a internacionalização em casa. O uso de meio audiovisual para produção e divulgação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, além da internacionalização (entre outras atividades transversais) está prevista no PDI da instituição. Além disso, o fomento a atividades

de extensão que visem a internacionalização também está previsto no PDI, fomentando experiências em culturas e idiomas diferentes.

As unidades virtuais encontradas nos editais do site do departamento de internacionalização da IES B se caracterizaram quanto ao tipo como disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas e cursos de extensão. Quanto à língua de instrução: inglês, espanhol, francês, italiano e português; quanto à duração houve oferta de cursos em horas e de disciplinas por semestre ou trimestre. Houve oferta de unidades virtuais em modalidade síncrona, assíncrona e híbrida. O tipo de certificação encontrado foi de validação de créditos para as disciplinas obrigatórias ou optativas e certificação por meio de emissão de certificado para os cursos de extensão. O público alvo dessas unidades foram os discentes de graduação e pós-graduação da IES e de universidades parceiras.

O incentivo e reconhecimento financeiro das práticas de mobilidade virtual é um fator mencionado pelo gestor, que corrobora com o que se encontra na literatura (O'DOWD, 2021; UNESCO IESALC, 2022), além da importância da estrutura tecnológica (O'DOWD, 2018; UNESCO IESALC, 2021). O gestor afirmou:

E aí esses professores receberam uma bolsa pra poder montar o curso, o curso ele está totalmente montado na plataforma virtual e ele pode ser reaproveitado. Então a ideia é que a gente agora nesse ano formule algumas coisas desses cursos e faça um relançamento. Então talvez a gente consiga dinheiro para mais novos cursos, essa é a vantagem de um curso ele está num lugar inteiro *online* como a plataforma virtual [...]

Em relação ao tipo de oferta, os cursos ofertados foram delineados como extensão, devido à necessidade de maior regulamentação para oferta de disciplinas curriculares. A oferta de disciplinas curriculares se deu a partir de iniciativa de outra IES, que procurou docente da IES B para que a IES B ofertasse disciplinas virtuais para estudantes de outro país. Segundo o gestor, a experiência foi positiva:

[...] não temos nenhuma experiência ainda com a mobilidade virtual na graduação como um *incoming* e um *outgoing*, vamos fazer a primeira, foi a primeira que a gente fez e deu super certo. A gente fez só com o curso da [...], funcionou muito bem, deu certo, os professores se entenderam, os alunos conseguiram fazer as disciplinas, tinham coisas ali que eram TCC, ficou um pouco complicado pra ajustar, mas no fim das contas deu certo.

O PDI da IES descreve a internacionalização da educação, especialmente no nível de graduação, tal como o gestor g2 relatou, como necessário para a

contribuição na formação para o exercício da profissão num contexto de mudanças rápidas, constantes e profundas. A IES entende a necessidade de realização de convênios com parceiros internacionais, como o descrito pelo gestor g2, para se desenvolver competências globais e interculturais. Os acordos de cooperação e as experiências de integração de currículo, incluindo dupla diplomação, são ações previstas no PII da IES B.

Outras oportunidades relatadas, de mobilidade virtual no período pandêmico, foram de envio de estudantes. Embora não seja o foco dessa pesquisa, o relato dessas ofertas possibilitou visualizar o comprometimento de vários setores da IES com a internacionalização, conforme previsto em seu PDI.

Os achados da pesquisa, por meio da entrevista e da pesquisa documental, permitiram alcançar o segundo objetivo da pesquisa, caracterizando as unidades virtuais ofertadas. O quadro 13 sintetiza os códigos encontrados no site do departamento de internacionalização da IES B, no escopo temporal delimitado.

Quadro 13 - Códigos encontrados no site da IES B

	Códigos	Catálogo de disciplinas	Cursos Virtuais de Extensão	COIL
Tipo de oferta da unidade	Disciplina	x		x
	Curso		X	
Língua de instrução	Inglês	x	x	x
	Espanhol	x	x	
	Francês		x	
	Italiano		x	
	Português		x	
Duração da carga horária	Horas		x	x
	Semestre	x		
Modalidade	Síncrona	x	x	x
	Assíncrona		x	
Certificação	Validação de créditos	x		x
	Certificado		x	
Público alvo	Graduação	x	x	x
	Pós-graduação	x	x	

Fonte: elaborado pela autora.

O segundo objetivo desta pesquisa foi alcançado, ao identificar as características das unidades virtuais ofertadas pelas IES federais de Santa Catarina, que aceitaram participar da pesquisa. A próxima subseção irá apresentar os dados relacionados ao terceiro objetivo da pesquisa.

4.4 FATORES QUE CONTRIBUÍRAM E FATORES QUE DIFICULTARAM A OFERTA DE UNIDADES VIRTUAIS

Para alcançar o terceiro objetivo da pesquisa, apontar fatores que contribuíram e fatores que dificultaram a oferta das unidades virtuais, de acordo com a percepção dos gestores, a pergunta realizada foi: **quais são e como você avalia os facilitadores e os dificultadores na oferta de unidades virtuais**. Os códigos esperados e os códigos encontrados nas IES estão elencados no quadro 14.

Quadro 14 - Códigos esperados e encontrados na IES A e na IES B – categoria 3

Códigos esperados	Códigos encontrados na IES A	Códigos encontrados na IES B
Legislação		X
Estrutura tecnológica (<i>hardware</i> e internet)		X
Posicionamento institucional (resistência, suporte)	X	X
Disponibilidade de recursos (humanos, financeiros, infraestrutura)	X	X
Estigma como atividade inferior	X	
Habilidades digitais (por parte dos docentes e por parte dos estudantes)		X
Diferença no fuso horário		
Domínio de línguas	X	

Fonte: elaborado pela autora.

O gestor g1 já havia mencionado a respeito do domínio de línguas, de modo a entender que essa não é uma barreira que inviabiliza a oferta: *“Então, como eu te falei, né? A primeira barreira linguística que não é algo que totalmente inviabiliza. Hoje em dia a gente tem praticamente todo mundo que fala alguma outra língua, né?”* Esse gestor mencionou no decorrer da entrevista que o domínio de línguas não era um grande impeditivo, pois a IES conta com muitos servidores que dominam outros idiomas. A barreira linguística mencionada se refere à dificuldade em oferecer cursos de português para atrair estudantes estrangeiros.

Embora o domínio de línguas não tenha sido identificado como uma barreira para o desenvolvimento de atividades (UNESCO IESALC, 2021), a falta de apoio institucional pode ser identificada como uma dificuldade ao desenvolvimento das atividades de internacionalização (O'DOWD, 2018). O gestor g1 mencionou a dificuldade de disponibilizar carga horária para que os docentes ofereçam unidades virtuais. A fala do gestor g1 corrobora o que a literatura traz a respeito da necessidade do posicionamento institucional claro e intencional para o desenvolvimento da internacionalização (DE WIT et al., 2015). Embora o PDI da IES A mencione a importância da internacionalização e tenha objetivo e metas estratégicas relacionadas à internacionalização, os achados desta pesquisa permitem concluir que a internacionalização não está disseminada de modo abrangente entre os diversos públicos da IES (HUDZKI, 2011).

Assim como percebido pelo gestor da IES A, a literatura mostra que a oferta de disciplinas optativas em língua estrangeira não é considerada suficiente para o desenvolvimento da internacionalização em casa (DE WIT, 2013 b; BEELEN; JONES, 2015; BARATA, 2019; LEASK, 2022), mas sim uma entre outras atividades que podem ser desenvolvidas. Basear a internacionalização em casa na oferta de disciplinas optativas em língua estrangeira mantém a desigualdade de acesso à internacionalização, pois é uma atividade que atrai na maior parte estudantes que já estão predispostos à internacionalização (BARATA, 2019).

O gestor g1 mencionou a possibilidade de participação em edital de apoio, a nível nacional, para seleção de IES para oferta de curso de língua portuguesa para estrangeiros. Contudo, a participação ficou inviável devido à necessidade da IES disponibilizar carga horária e/ou bolsa para os servidores que estariam à frente do curso. A oportunidade foi oferecida a 37 IES, mas poucas foram contempladas, segundo o gestor g1:

[...] apenas seis ou sete conseguiram de fato oferecer o curso. Por questão de não ter o professor de português com carga horária pra dar esse curso, pra mais essa demanda. Então eu vejo que essa questão de carga horária é complicada tanto para o professor que quer dar disciplina para o outro estudante, para o parceiro internacional, tanto quanto para os professores de português que precisam capacitar os alunos que vem pra cá, virtualmente ou presencialmente, né? Isso aí é bem complicado.

O PDI da IES A não faz menção direta à oferta de cursos de línguas estrangeiras ou de português para estrangeiros, embora uma de suas iniciativas

estratégicas seja aumentar a visibilidade da IES (o que seria possível por meio da atração de estudantes estrangeiros) e o objetivo estratégico relacionado à internacionalização coloque a IES como comprometida com a aproximação de culturas e cooperação em prol do progresso científico, cultural, econômico e tecnológico entre os povos. Embora a IES pretenda consolidar a internacionalização, de acordo com seu PDI, por meio das políticas e práticas do corpo docente, a dificuldade em disponibilizar docente para a oferta de curso de língua portuguesa para estrangeiros afasta a IES do alcance deste objetivo estratégico.

O gestor ainda relatou o limitador financeiro como um dificultador. No próprio edital mencionado, havia a possibilidade de se pagar bolsas para contratação de docentes. No entanto, embora tivesse tentado, não conseguiu recurso dentro da IES para poder participar do edital e oferecer o curso de português para estrangeiros. O gestor g1 conclui essa fala afirmando a dificuldade: *“Então, é assim, a internacionalização é uma coisa interessante, né? Porque todo mundo quando a gente fala, não, é importante, é importante, mas na hora do vamos ver, bem complicado”*.

O objetivo estratégico previsto no PDI da IES A pretende incorporar a internacionalização aos processos da instituição de forma abrangente, transversal e articulada, coerente com uma postura moderna amparada na literatura, que prevê a intencionalidade (DE WIT et al., 2015) e a transversalidade (HUDZKI, 2011) para o sucesso do processo de internacionalização. Se a IES envidar esforços para concretizar essa intenção, especialmente elaborando e implementando a política de internacionalização e desenhando os processos que envolvem a internacionalização, conforme prevê em seu PDI, estará mais próxima de alcançar seu objetivo.

A estrutura tecnológica, as habilidades digitais e o preparo para interação no ambiente virtual foram pontuados pelo gestor g2 como dificultadores para a oferta de unidades virtuais: *“Eu acho que assim a questão tecnológica, acho que foi realmente um desafio pra todo mundo né? Então por exemplo: ter uma internet boa, ter uma câmera boa, um microfone bom, conseguir se organizar, em trabalhar em casa...”*. O gestor mencionou a dificuldade em manter o foco do estudante, quando se está realizando uma atividade virtual:

A capacidade de você manter o foco, ela é muito reduzida no meio virtual, né? Eu não sei onde eu li, que é tipo sete minutos, uma aula normal é trinta minutos, uma aula presencial, e no virtual é sete, uma é 30 a outra é 7. Então é muito pequena, no virtual é muito fácil você perder o foco. Eu senti, no modo virtual você tem uma exaustão mental muito maior e uma perda de foco muito grande.

Ao mesmo tempo em que o gestor menciona a tecnologia como um dificultador, também a vê como um facilitador, percebendo que as pessoas se adaptaram a essa nova realidade e esse foi o meio que oportunizou a pessoas que não teriam condição de realizar mobilidade física, a chance de vivenciar uma experiência internacional, de modo virtual. Em seguida, o gestor relata os benefícios de quem participa de uma experiência internacional, nesse caso a experiência virtual:

Inclusive essa troca cultural e acadêmica, que eles não tinham essa capacidade de fazer isso antes. Né? Porque não tinha como, não tinha condição financeira mesmo. Então isso foi um ganho também muito positivo, foi um facilitador então a internet nesse sentido, foi a tecnologia foi uma coisa muito dual né? É uma coisa muito dual mas foi também uma coisa muito positiva.

O PDI da IES B elenca sete áreas transversais, entre elas a inclusão e a sustentabilidade, além da internacionalização já mencionada. A fala do gestor g2 reflete a construção do PDI e a transversalidade dos temas que perpassam as áreas fins da IES (ensino, pesquisa e extensão, além da gestão). Observa-se a coerência da fala do gestor com o PDI, pois ao falar sobre internacionalização encontram-se elementos relacionados ao ensino, à sustentabilidade e à inclusão social.

A inclusão social, a equidade e a sustentabilidade ambiental são vantagens apresentadas pela literatura ao pontuar a mobilidade virtual como uma forma eficiente de desenvolver a internacionalização da educação (UNESCO IESALC, 2022). A mobilidade virtual, nesse contexto, passa a ser uma entre outras opções de mobilidade dentro de uma estratégia de internacionalização voltada para o futuro, comprometida com a inclusão e a sustentabilidade (UNESCO IESALC, 2022).

O gestor g2 reflete sobre a importância e a necessidade de que as atividades virtuais sejam mantidas após o período pandêmico:

Eu acho que isso tem que continuar sendo uma política pra gente investir porque não são todos os alunos que tem essa condição, de fazer um intercâmbio, fazer uma mobilidade presencial. Né? Eu não sei como,

unidade virtual não tem o mesmo impacto do que a mobilidade presencial. Né? Presencial você tem muito mais a cultura, o dia a dia só está lá, mas é uma forma da gente tentar amenizar essa disparidade e conseguir também dar condições pra quem não tem essas possibilidades.

Foi questionado ao gestor g2 sobre o **público demandante das iniciativas, se os docentes tomaram a iniciativa e se aderiram bem ao novo formato**. O gestor relatou que houve dois grupos distintos, por um lado aqueles que se motivaram com a novidade e tomaram a iniciativa em propor unidades virtuais e por outro lado aqueles que resistiram e tiveram mais dificuldades em se adaptar, principalmente devido às dificuldades em relação à tecnologia:

[...] não conseguiam usar o sistema, tinham dificuldade de usar a plataforma virtual, tinham dificuldades em, por exemplo, aconteceu muito em palestras assim que a gente deu e webinars... e não é só com professor não, com palestrante mesmo... as pessoas não sabem, elas não sabem compartilhar tela, elas não conseguiam compartilhar os documentos, travava, soltava som, vinha ruído... então as pessoas tinham uma dificuldade.

A alfabetização digital é um dos desafios para o sucesso na implementação da mobilidade virtual (UNESCO IESALC, 2022). Para vencer esse tipo de desafio, é imperativo que a instituição ofereça, aos servidores e discentes, capacitações para desenvolver habilidades digitais, para aprender a interagir em ambiente virtual e para desenvolver habilidades interculturais, sabendo agir diante de culturas distintas dentro de sala de aula.

Além da alfabetização digital, outro aspecto que reflete em questões como a manutenção do foco dos estudantes, é o equilíbrio entre as atividades formais e as atividades de interação (UNESCO IESALC, 2021). A mobilidade virtual não deve ser concebida como uma réplica da mobilidade física. As estratégias incluem equilíbrio entre atividade síncrona e assíncrona, atenção para que o fuso não ultrapasse 6-7 horas de diferença, e inclusão de atividades culturais (UNESCO IESALC, 2022).

Também foi possível identificar na fala do gestor que a barreira da burocracia, devido à legislação, dificultou que mais oportunidades fossem criadas. A percepção sobre os entraves burocráticos é observada dentro do PDI em um dos objetivos relacionados ao ensino. A IES prevê como iniciativa estratégica o apoio e a simplificação do processo de mobilidade acadêmica, entre outras atividades que contribuíssem para aumentar a visibilidade da IES e a sua inserção internacional.

Para responder ao terceiro objetivo, de acordo com os dados encontrados na pesquisa, as dificuldades encontradas pelas IES federais de Santa Catarina foram a falta de suporte institucional, refletida na pouca disponibilidade de recursos humanos e financeiros, o estigma da mobilidade virtual como atividade inferior à mobilidade física, a dificuldade de discentes, palestrantes e docentes com a estrutura tecnológica e com as habilidades digitais, o que inclui o preparo para interação em ambiente virtual.

Os facilitadores apontados pelos gestores foram: a estrutura tecnológica, o apoio institucional (na IES que conseguiu desenvolver unidades virtuais), a disponibilidade de recursos e o domínio de línguas.

A partir dos dados obtidos para o alcance dos três primeiros objetivos, foi possível encaminhar a análise para o alcance do quarto objetivo, que será apresentado e discutido na próxima subseção.

4.5 AÇÕES DE GESTÃO PARA APERFEIÇOAMENTO DA OFERTA DAS UNIDADES VIRTUAIS

Para alcançar o último objetivo específico, as perguntas foram realizadas para entender se **existem mecanismos de avaliação das unidades ofertadas e como o processo pode ser melhorado, na percepção do gestor**. Os códigos esperados e os códigos encontrados nas duas IES são apresentados no quadro 15.

Quadro 15 – Códigos esperados e encontrados na IES A e na IES B – Categoria 4

Códigos esperados	Códigos encontrados na IES A	Códigos encontrados na IES B
Integração ao currículo		
Equilíbrio entre atividade síncrona e assíncrona		X
Equilíbrio entre atividades formais e de interação		X
Preparo para interação em ambiente virtual		X
Estabelecimento de parcerias	X	X
Suporte do setor de internacionalização	X	X
Mecanismos de diagnóstico de oferta das unidades virtuais		
Mecanismos de monitoramento		X
Mecanismos de avaliação		X

Fonte: elaborado pela autora.

Como na IES A não teve oferta de unidades virtuais, a pergunta foi deixada em aberto para que o gestor pudesse se manifestar abertamente sobre o processo de internacionalização.

O gestor g1 mencionou a importância e o seu interesse, enquanto gestor, em promover eventos que disseminem a internacionalização na IES, principalmente despertando nos docentes a importância de seu próprio papel nesse processo:

A gente escutar o que que o aluno quer, os próprios professores também, como eu te falei, muitas vezes eles nem sabem que podem propor uma ação. Né? Às vezes acham que eles têm que esperar vir da reitoria. Então, eu acho que um evento desse tipo, algo que fosse periódico, a gente consegue esclarecer essas questões e deixar o pessoal mais seguro pra fazer as suas propostas né?

A importância do envolvimento dos professores é amplamente trazida pela literatura, como nas estratégias administrativas de Knight e De Wit (1995), ao mencionarem a necessidade de envolvimento de uma massa crítica de docentes e técnicos. O papel do docente, em todas as etapas, é primordial para o sucesso das ações de internacionalização, sejam elas virtuais ou presenciais.

Em relação ainda aos dificultadores para a internacionalização de modo geral e o que pode ser melhorado no processo, esse mesmo gestor mencionou a dificuldade para se divulgar oportunidades que são oferecidas externamente, pois a prática e a cultura na instituição é de divulgar apenas os editais internos.

Se é de uma oportunidade externa, que é a grande maioria das oportunidades são externas: é do consulado americano, da embaixada americana, do conselho britânico, de universidades parceiras, né? E tem muita bolsa pra capacitação docente e aí a gente não pode divulgar. Uma política interna, a gente não pode divulgar e eles ficam sem e é uma coisa que eu vejo que é da instituição, porque as outras instituições tem autonomia pra fazer essa divulgação. A gente tá tentando mudar agora também, mas a passos bem pequenos porque já está muito sedimentada essa... essa cultura de não divulgar. Isso é uma pena, né? Porque às vezes vem coisas maravilhosas de fora e a gente não pode divulgar, o aluno não fica sabendo ou ficam só poucos alunos sabendo. Então eu acho que uma melhoria seria essa né Chris? Abrir um pouco mais pra que a gente tenha autonomia pra fazer essa divulgação.

A fala do gestor é coerente com os achados da literatura. A divulgação ampla e institucionalizada da internacionalização vai além de apenas apresentar as oportunidades e o que o departamento de internacionalização ou os docentes estão fazendo (KNIGHT; DE WIT, 1995). O compromisso de toda a instituição com o

processo de internacionalização fica evidenciado quando cada docente e cada técnico conhece a contribuição que seu trabalho traz para que a instituição atinja suas metas, inclusive as metas de internacionalização.

No entanto, para que essas metas possam ser alcançadas, elas devem necessariamente estar claras no PDI e no PII da instituição. É necessário que o PDI trace o papel de cada indivíduo e de cada setor, para que todos entendam como o seu trabalho contribui para o desenvolvimento do processo de internacionalização e qual a importância desse alcance.

O gestor g1 concluiu enfatizando a importância de valorização do ensino de línguas e do papel do docente, principalmente do docente de línguas estrangeiras:

Mas assim porque eu lembro que como professora, qualquer ação que eu fazia que promovia a internacionalização, ela logo era cortada quando havia algum problema de carga horária curricular né? Então assim: um professor que se afastava, um colega que adoecia, uma licença maternidade que não dava tempo de contratar o substituto... ah corta esse projeto e vai pegar as aulas do colega, sabe?

E acrescenta:

Eles sempre se sentem desvalorizados como área de língua estrangeira, a gente tá até hoje está lutando aí pra fazer o centro de línguas e isso é básico pra ter internacionalização, seja em casa, seja a tradicional e... e as coisas parece que não andam, né? Enfim, eu acho que tem que ter essa conversa e a escuta também pra esses profissionais de línguas, valorização e é isso, acho que basicamente é isso.

As estratégias traçadas por Knight e De Wit (1995), assim como O'Dowd (2021) falam da necessidade de se estabelecer mecanismos concretos ou simbólicos de reconhecer e premiar os docentes e técnicos que se envolvem com a internacionalização e com a mobilidade virtual.

O gestor g2 relatou os mecanismos de avaliação utilizados para monitorar a qualidade e a aprovação das ofertas. Segundo ele, o departamento possui um documento interno com metas e com indicadores para acompanhar a avaliação. Alguns indicadores mencionados, em relação a unidades disponibilizadas por meio de redes sociais: contagem de visualizações, tempo *online*, número de inscritos, comentários, número de curtidas. As unidades disponibilizadas no formato de curso de extensão, foram avaliadas por meio de formulário de autoavaliação ao final do curso, respondido pelo estudante, pelo docente e pelo monitor.

Com esses indicadores, o departamento pode fazer a avaliação das ofertas:

Então pra gente conseguir ter essa avaliação de como foi o curso né? Ou seja, o que que a gente tem que melhorar, o que que a gente tem que mudar para as próximas edições. Se teve adesão, não teve muita adesão, se teve muito inscrito, mas poucas pessoas concluíram. Então todos esses índices a gente graças a Deus a gente tinha, então a gente tem e isso permitiu a gente conseguir ter uma ideia boa né? Uma ideia boa sobre, se isso funcionou, o que funcionou e o que não funcionou. Como evoluir a partir daí, né?

Questionado sobre o que pode ser melhorado para as próximas ofertas, o gestor g2 respondeu os seguintes pontos: melhorar o material didático, diminuir o tempo de duração das aulas, diminuir o tempo de duração dos cursos. A percepção do gestor g2 é de oferecer mais cursos, com menor duração:

Nem que você faça mais cursos, quinze cursos, mais cursos mas em módulos pequenos que finalizam, o aluno consegue finalizar aquilo, sabe? Aquele módulo. Porque quando a gente faz uma coisa muito grande, você vê que existe uma desistência muito grande. Entra muito, sai pouco, né?

A necessidade de avaliação e monitoramento constante é pontuada por Unesco Iesalc (2021). Entre os pontos abordados por O'Dowd (2021) que podem reduzir o problema apontado pelo gestor g2 está a necessidade de balancear atividades síncronas em vídeo com atividades assíncronas baseadas em texto, além do equilíbrio entre atividades formais sobre o conteúdo proposto e atividades de interação entre os estudantes. Necessário pontuar a importância do preparo, de docentes e estudantes, para a interação em meio digital intercultural, selecionando tópicos que propiciem a interação em profundidade, evitando cair em superficialidades (O'DOWD, 2021).

Assim como o gestor g1, o gestor g2 também mencionou a comunicação como um dos dificultadores que podem ser melhorados, ampliando a divulgação das ofertas para a comunidade acadêmica. Uma das razões apontadas pelo gestor que dificulta a comunicação é a urgência com que as demandas chegam e precisam ser respondidas. Knight e De Wit (1995) elencam a existência de canais formais de comunicação como uma das atividades necessárias para o processo de internacionalização da educação.

O gestor g2 pontuou como muito positivo o alcance que as unidades virtuais alcançaram dentro da própria IES, já que a IES é uma instituição multi *campi* e tinha dificuldades de proporcionar as atividades a todos os *campi*.

A gente passa a ter isso em todos os *campi*, a gente consegue acessar, consegue chegar em todos esses alunos, em todas essas unidades. Então também foi uma vantagem quanto a isso. A gente chegou a fazer a recepção dos alunos, lembrei mais um, a gente fez a recepção dos alunos virtuais de forma virtual também. E ela foi completamente diferente da mobilidade, da recepção que a gente faz presencial. Porque ela teve que ser super é, a gente teve que reduzir ela, fez bem mais curta, bem mais rápida... de novo pela questão da concentração dos alunos, eles manter o foco. A gente também conseguiu fazer e foi bem legal, foi bem interessante, a gente fez uma recepção virtual.

Ao concluir sua fala, o gestor g2 relembra dificuldades enfrentadas com a mobilidade virtual, principalmente em relação ao fechamento das fronteiras e também em relação ao preconceito que a mobilidade virtual tinha em relação à presencial:

E no início você via uma desconfiança talvez seja a palavra, quanto ao uso da ferramenta virtual. As pessoas têm um preconceito que EAD é aqueles cursos meio... meio xexelento... então e demorou um pouco pra gente conseguir criar uma cultura de que isso era uma realidade, era uma realidade boa, era uma realidade positiva e as pessoas né.. de novo, uma construção. E hoje as pessoas começaram a ver o EAD de uma maneira um pouco mais, um pouco mais.. menos preconceituosa, um pouquinho mais dando um pouco mais de valor ao EAD, por exemplo.

A exemplo do que a teoria vem mostrando (STALLIVIERI, SNOEIJER, MELO, 2022), o gestor g2 entende a iniciativa virtual como positiva, mas destaca que não a vê como substituta da mobilidade presencial:

Então teve várias coisas muito bacanas que as pessoas fizeram, alunos que foram pra vários lugares, fizeram coisas muito bacanas. É uma ferramenta que é assim muito positiva, mas ao mesmo tempo que é muito positiva, a gente não pode achar que ela é igual ao presencial. Elas não são iguais. Porque presencial é uma outra dinâmica, uma outra dinâmica comportamental. Eu acho que aí vai muito dessa dinâmica comportamental mesmo do ser humano, mas eu acho que é uma ferramenta extremamente importante e acho que é uma ferramenta que não vai parar, se depender de nós a gente pretende manter essas políticas.

A análise dos documentos da IES B permite afirmar que a referida IES está consciente de que precisa ter objetivos claros e que suas estratégias para a internacionalização, bem como seu plano de ação, precisam estar atualizados. Além

das ações já mencionadas, outra ação prevista no PII é a oferta de disciplinas em inglês, promovidas pelos próprios cursos (e não pelo departamento de internacionalização) para atrair estudantes internacionais e promover assim a internacionalização em casa, promovendo um ambiente internacional e intercultural.

O processo de internacionalização da educação superior no Brasil se confunde com a prática de mobilidade física (KINGHT, 2020; STALLIVIERI, 2017), a qual é uma atividade restrita a poucas pessoas, devido ao alto custo financeiro para a realização dessa atividade. Uma instituição que se declara ou pretende ser inclusiva não pode limitar suas estratégias de internacionalização focadas ou restritas na mobilidade presencial (DE WIT; JONES, 2022).

Ainda que o custo financeiro não fosse um problema e houvesse a possibilidade de estender essa prática para todos os estudantes da IES, não se pode ignorar que existem estudantes que não conseguiriam viajar devido às limitações de ordem pessoal, como a necessidade de trabalhar, de cuidar de algum familiar ou alguma deficiência que dificulte a viagem e a estadia em um país desconhecido (UNESCO IESALC, 2022). Esse aspecto, aliado ao impacto ambiental de uma grande massa de estudantes viajando de ônibus ou avião também é outro fator que permite afirmar que a mobilidade física é uma prática não sustentável sob diversos aspectos (econômicos, sociais e ambientais).

A mobilidade virtual, portanto, é uma prática que tem potencial de contribuir na internacionalização em casa. Se for realizada como uma prática isolada, desconectada de outras ações e, principalmente, desarticulada dos documentos norteadores da instituição, como PDI e PII, ela não agregará positivamente na Internacionalização em casa. É necessário desenvolver ações que capacitem e encorajem os estudantes, docentes e técnicos a interagir com pessoas de outros contextos culturais e geográficos (NILSSON, 2000). Para que a mobilidade virtual receptora contribua de fato para o alcance dos benefícios da internacionalização em casa, é necessário que alguns aspectos sejam observados, conforme ilustrado na figura 9.

Figura 9 – Ações de gestão para aperfeiçoamento da oferta de unidades virtuais



Fonte: elaborado pela autora.

É necessário, antes de tudo, o compromisso e o apoio dos gestores da instituição. Indo além, é necessário, fundamentalmente, a existência de políticas públicas claras que tornem a internacionalização uma política de estado, não uma política de governo, para que as ações realizadas tenham continuidade e se tornem menos influenciáveis pelas transições de governo ou de gestão da IES. Essa pesquisa teve como um de seus limitadores a troca de gestores designada pelo governo federal na gestão das IES. Das quatro IES que compunham o escopo da pesquisa, duas delas foram geridas por reitores *pro tempore* no período delimitado para pesquisa. Foi possível observar que as ações dos gestores locais ficaram comprometidas pela descontinuidade de ações provocada pela troca sucessiva de gestores e de equipes num curto período de tempo.

O compromisso e apoio de gestores, especialmente da alta gestão, é o fator que vai impulsionar que o ciclo de internacionalização (KNIGHT, 1994) se concretize, iniciando pela conscientização, passando pelo compromisso, pelo planejamento, operacionalização, revisão e reforço das ações de internacionalização, na qual se inclui a mobilidade virtual receptora.

O desenvolvimento de documentos norteadores institucionais, em que a internacionalização seja uma perspectiva percebida senão em todas as ações, mas em todas as funções da IES (ensino, pesquisa, extensão e gestão), aliado ao compromisso dos gestores, são a base das demais ações. Foi observado que a IES que tinha a internacionalização descrita em seu PDI de modo transversal em todas as áreas da IES, tinha um PII com políticas e ações delineadas, tinha o departamento de internacionalização com autonomia e com equipe à disposição, foi a IES que conseguiu desenvolver diversas ações de internacionalização, inclusive a oferta de unidades virtuais. Além da dimensão internacional necessária no PDI da instituição, o PII é um documento fundamental para a instituição que queira desenvolver a internacionalização em casa.

O apoio e compromisso dos gestores, aliado à existência de documentos que descrevam a política de internacionalização, são etapas necessárias para que seja possível o estabelecimento de parcerias. As parcerias, na forma de acordos de cooperação com outras instituições de ensino, bem como parcerias para obter apoio tecnológico (UNESCO IESALC, 2021) precisam ter critérios preestabelecidos, de acordo com os objetivos que a instituição tem definidos para a internacionalização. Um exemplo é o estabelecimento de parcerias que promovam políticas linguísticas em países de interesse (DE WIT; WANG, 2022).

A existência do departamento de internacionalização, sendo um departamento que tenha recursos (humanos, financeiros e tecnológicos), que tenha a capacitação ou a possibilidade de capacitar seus servidores e a autonomia necessária para propor e implementar ações é uma das medidas básicas para o desenvolvimento da internacionalização. Entre as ações que o departamento de internacionalização pode implementar está a disponibilização de um formulário ou outro meio que propicie a coleta de informações sobre os docentes e técnicos que têm a experiência ou o interesse em oferecer unidades virtuais. O trabalho entre departamento de internacionalização, docentes e técnicos precisa ser favorecido pelas ferramentas de comunicação, já que o processo de internacionalização depende do envolvimento e do trabalho conjunto de todos esses grupos.

A criação de centro de línguas, que possa fomentar e disponibilizar cursos de línguas com perspectiva internacional, é uma ação que contribui para o fomento da internacionalização no geral e para a internacionalização em casa. A existência do centro de línguas é uma medida que ajuda a fortalecer o papel do docente de

línguas, especialmente no contexto de instituições multi *campi* como são as universidades e os IFs no Brasil.

As ações necessárias para o sucesso da mobilidade virtual, de modo que contribua para o desenvolvimento da internacionalização em casa, inclui ainda o envolvimento dos professores e técnicos administrativos, os quais devem ser estimulados por meio de ações concretas ou simbólicas a se envolverem na internacionalização. Reconhecer esse trabalho por meio de bolsas específicas para o desenvolvimento de oferta de unidades virtuais ou por meio de critério de avaliação de desempenho, a qual é requisito para progressão na carreira, são ações possíveis de serem concretizadas em instituições públicas ou privadas. Como possibilidade de estudos futuros, pode-se buscar num conjunto de IES quais delas utilizam critérios relacionados à internacionalização e à mobilidade virtual para avaliar seus servidores.

Outra ação necessária é a capacitação dos servidores que vão atuar direta ou indiretamente com a internacionalização. Os servidores precisam de capacitações técnicas e comportamentais para propor ações e atuar num ambiente internacionalizado e digital. A capacitação técnica, quando se fala em mobilidade virtual, diz respeito às competências necessárias para usar as ferramentas tecnológicas, sejam os equipamentos ou os programas, aplicativos e plataformas necessários para a interação virtual.

A capacitação para habilidades comportamentais inclui as habilidades interculturais, visto que haverá necessariamente diferenças culturais que, se bem trabalhadas, vão contribuir para os ganhos e benefícios da internacionalização. Se forem ignoradas ou ainda mal conduzidas, podem comprometer significativamente o resultado da atividade.

Outra necessidade de capacitação é sobre a habilidade de interagir em um ambiente virtual, sabendo que as interações não acontecem da mesma forma que o ambiente presencial, que existe um modo de se portar no espaço digital para que as interações e o aprendizado sejam efetivos. A necessidade de equilíbrio na oferta de atividades síncronas e assíncronas e na oferta de atividades formais e atividades que promovam a interação do grupo (O'DOWD, 2021) são itens que não podem passar despercebidos na oferta de unidades virtuais, já que a mobilidade virtual não é o mero repasse do ambiente físico para o virtual (UNESCO IESALC, 2022).

Para que tais ações aconteçam, é necessário que o planejamento da IES preveja recursos para a internacionalização, incluindo a mobilidade virtual. A mobilidade virtual gera menos custos do que a mobilidade presencial, visto que a viagem e a estadia para outro país demandam custos altos. No entanto, ela não é isenta de custos, visto que demanda recursos tecnológicos e humanos para ser implementada e executada. É necessário considerar que esse custo vai gerar benefício a uma grande parcela de estudantes e não a alguns poucos que conseguiriam fazer uma mobilidade presencial.

5 CONCLUSÃO

Essa pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar o desenvolvimento da internacionalização em casa por meio da mobilidade virtual nas IES federais de Santa Catarina. Ao estudar o caso de duas IES federais sediadas no estado, que estavam com restrições na prática da mobilidade física devido à pandemia de covid, foi possível perceber que a mobilidade virtual foi uma das práticas realizadas pelas IES para que a internacionalização pudesse ser mantida nas instituições.

Embora apenas uma das IES tenha praticado a mobilidade virtual receptora, que foi a delimitação desta pesquisa, na análise dos documentos e das entrevistas observou-se que as duas IES mantiveram a internacionalização por meio de atividades virtuais, tais como: mobilidade receptora, mobilidade de envio, parcerias internacionais, cursos de idiomas, cursos de extensão, uso de mídias sociais e eventos de recepção de intercambistas.

A pesquisa foi executada a partir da análise documental e da percepção dos gestores dos departamentos de internacionalização. No entanto, é relevante investigar a mobilidade virtual a partir da percepção dos gestores da pós-graduação, pois a pós-graduação e a pesquisa são essencialmente internacionalizadas, já que boa parte da pesquisa é desenvolvida por comunidades internacionais (KNIGHT; DE WIT, 1995). Além dessa mudança dos sujeitos da pesquisa, os resultados obtidos permitem afirmar que a pesquisa pode ser replicada com outras delimitações metodológicas, como o escopo geográfico.

Embora a barreira linguística tenha sido apontada, considerando a dificuldade de oferecer cursos de língua portuguesa para estrangeiros, a pesquisa apontou que o domínio de línguas não é considerado uma barreira, sob o ponto de vista de que

muitos servidores dominam um segundo idioma. Tal achado desperta a possibilidade de investigar o domínio de línguas dentro das IES. Para pensar em oferta de unidades virtuais, o primeiro passo a ser tomado pode ser o levantamento de dados identificando os idiomas que os servidores falam, para então traçar estratégias de cooperação com países e instituições que falem esse idioma.

Outro achado interessante e que carece de continuidade na pesquisa é quanto ao interesse dos estudantes pela mobilidade virtual, uma vez que o escopo temporal desta pesquisa foi justamente o período em que a mobilidade presencial não era possível de ser praticada. Novas pesquisas podem ser conduzidas para verificar se a oferta, por parte das IES, e se a procura por essa oferta, por parte dos estudantes, se mantém, em razão dos efeitos da retomada da mobilidade presencial.

A realização desta pesquisa tem uma contribuição de aspecto social, ao apontar a necessidade de estudo, discussão e encaminhamentos que tenham o objetivo de propor alternativas socialmente responsáveis, fazendo a internacionalização da educação alcançar estudantes de contextos econômicos desfavoráveis, assim como estudantes que não podem viajar devido a responsabilidades familiares e estudantes com deficiência. O debate sobre o impacto ambiental da mobilidade presencial precisa ser ampliado, dimensionando esse impacto quando se fala dos pontos positivos e pontos negativos da mobilidade presencial e da mobilidade virtual.

A contribuição teórica desta pesquisa faz avançar o conhecimento da área, na medida em que traz dados a respeito da virtualização da internacionalização, mais especificamente sobre a possibilidade de se oferecer unidades virtuais e a partir disso ampliar e fortalecer a internacionalização em casa nas instituições.

Por fim, é possível vislumbrar a contribuição de cunho prático, visto que a pesquisa contribui para a gestão universitária ao elencar ações que podem ser desenvolvidas pelas instituições de ensino para implementar e desenvolver a oferta de unidades virtuais, tornando possível o desenvolvimento da internacionalização em casa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Joana. et al. 1 Understanding Internationalization at Home: Perspectives from the Global North and South. **European Educational Research Journal**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 200–217, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177%2F1474904118807537>. Acesso em: 23 out 2019.
- ALTBACH, Philip G. Perspectives on internationalizing higher education. **International Higher Education**, n. 27, 2002.
- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION. **Comprehensive Internationalization Framework**. Disponível em: <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/CIGE-Model-for-Comprehensive-Internationalization.aspx>. Acesso em: 31 out. 2021.
- ARCHANJO, Renata. Moving globally to transform locally? Academic mobility and language policy in Brazil. **Language Policy**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 291–312, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10993-016-9408-0>. Acesso em: 23 out 2019.
- BARATA, Maria João. A Internacionalização do Ensino Superior: da mobilidade de pessoas à internacionalização do currículo. **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.31211/interacoes.n37.2019.e1>. Acesso em: 22 set. 2021.
- BARBOSA, Marcelo Werneck; FERREIRA LOPES, Luana. "Emerging trends in telecollaboration and virtual exchange: a bibliometric study." **Educational Review**, 2021. Disponível em: <https://doi-org.ez46.periodicos.capes.gov.br/10.1080/00131911.2021.1907314>. Acesso em: 14 out. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEELEN, Jos; JONES, Elspeth. Redefining internationalization at home. In: **The European higher education area**. Springer, Cham, 2015. p. 59-72.
- BIANCHETTI, Lucídio; THIENGO, Lara Carlette. O Processo de Bolonha 1.0 e 2.0 e sua Globalização: implicações para a universidade. **Educacao**, v. 43, n. 3, p. 413-430, 2018. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644431933>. Acesso em: 19 ago. 2021.
- BRANDENBURG, Uwe; DE WIT, Hans. The end of internationalization. **International higher education**, n. 62, 2011. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8533>. Acesso em: 12 out. 2021.
- BRANDENBURG, Uwe; DE WIT, Hans; JONES, Elspeth; LEASK, Betty. Internationalisation in Higher Education for Society. **University World News**. 2019. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190414195843914> . Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 7642, de 13 de dezembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm. Acesso em: 04/06/2021

BRASIL. **Levantamento das ações de internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e Resultados do GT de políticas de internacionalização**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2018-pdf/87481-acoes-de-internacionalizacao/file>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRUHN, Elisa et al. Towards a framework for virtual internationalization. In: **European Distance and E-Learning Network (EDEN) Conference Proceedings**. European Distance and E-Learning Network, 2016. p. 1-9. Disponível em: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=846984>. Acesso em: 15 out. 2021.

CAPES. **A internacionalização na universidade brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes**. 2017.

CAPES. **Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt) - Edital n.º 41/2017 - Alteração VI/2018**. Brasília, DF: Capes, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10112017Edital412017InternacionalizacaoPrInt2.pdf>. Acesso em 14 dez. 2019.

CARVALHO FILHO, Valério; IPIRANGA, Ana Sílvia Rocha; DE ALMEIDA FARIA, Alexandre. (De) Colonialidade na educação em administração: Explorando limites e possibilidades. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 25, p. 1-30, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2676>. Acesso em: 20 maio 2021.

CASTRO, Rita; ROSA, Maria João; PINHO, Carlos. A Model for Stakeholders' Influence on Internationalization: A Contribution From the Portuguese, Brazilian, and Dutch Cases. **Journal of Studies in International Education**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 160–181, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177%2F1028315314563078>. Acesso em: 23 out. 2019.

CHILDRESS, Lisa K. Internationalization plans for higher education institutions. **Journal of studies in international education**, v. 13, n. 3, p. 289-309, 2009.

CROWTHER, Paul. Internationalisation at home – institutional implications. In.: CROWTHER, Paul et al. **Internationalisation at home: A position paper**. Amsterdam: European Association for International Education, 2000. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.123.3826&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

DA CUNHA-MELO, José. Renan. Effective indicators for science internationalization. **Revista do Colegio Brasileiro de Cirurgioes**, [s. l.], v. 42, p. 20–25, 2015.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0100-69912015S01007>. Acesso em: 01 nov. 2019.

DA SILVA THIESEN, Juarez. Estratégias de Internacionalização da Educação e do Currículo: Das Universidades aos Territórios da Educação Básica. *Education Policy Analysis Archives*, v. 27, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3622>. Acesso em: 20 maio 2021.

DE CASTRO, Lucia Rabello. Privatization, specialization and individualization: Is another (academic) world possible? **Psicologia e Sociedade**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 622–627, 2010.

DE MATTOS, Luísa Karam; FLACH, Leonardo; DE MELO, Pedro Antônio. Políticas educacionais de bolsas para o ensino superior, internacionalização e avaliação da pós-graduação brasileira: um estudo com regressão em painel. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 1, p. 40, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4738>. Acesso em: 20 maio 2021.

DE MIRANDA, José Antunes; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 3, p. 589-613, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000300002>. Acesso em 10 out. 2019.

DE SANTANA LOMBAS, Maria. Luiza. The international academic mobility: Characteristics of Brazilian researchers' paths. **Sociologias**, [s. l.], v. 19, n. 44, p. 308–333, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-019004413>. Acesso em: 01 nov. 2019.

DE WIT, Hans. Globalización e internacionalización de la educación superior. **RUSC. Universities and Knowledge Society Journal**, v. 8, n. 2, p. 77-84, 2011. Disponível em: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/track/pdf/10.7238/rusc.v8i2.1247.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

DE WIT, Hans. Repensando o conceito de internacionalização. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 70, p. 69-71, 2013a.

DE WIT, Hans. Internationalisation of higher education, an introduction on the why, how and what. **An introduction to higher education internationalisation**, p. 13-46, 2013b.

DE WIT, Hans; HUNTER, Fiona; COELEN, Robert. Internationalisation of Higher Education in Europe: future directions. In: **Internationalisation of Higher Education**: study. European Union: European Parliament's Committee on Culture and Education, 2015.

DE WIT, Hans; JONES, Elspeth. A new view of internationalization: From a western, competitive paradigm to a global cooperative strategy. **Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies**, v. 3, n. 1, p. 142-152, 2022.

DE WIT, Hans.; WANG, Lizhou. International Students in Non-Anglophone Countries: Challenges and Opportunities. **International Higher Education**, n. 111, p. 13-15, 11 Jul. 2022. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/15327>. Acesso em: 31 jan. 2023.

ENGWALL, Lars. The Internationalisation of Higher Education. **European Review**, Vol. 24, No. 2, 221–231, 2016.

FAGUNDES, Caterine; LUCE, Maria Beatriz; SILVEIRA, Paloma Dias. A qualidade da mobilidade de estudantes de graduação no “Ciências sem Fronteiras”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 105, p. 904-927, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701446>. Acesso em: 20 maio 2021.

FÁTIMA DE PAULA, Maria de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 14, n. 1, p. 71-84, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000100005>. Acesso em 25 nov. 2019.

FINARDI, Kyria Rebeca; GUIMARAES, Felipe Furtado. Internationalization and the Covid-19 Pandemic: Challenges and Opportunities for the Global South. **Journal of Education, Teaching and Social Studies**, v. 2, n. 4, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://hcommons.org/deposits/item/hc:32523>. Acesso em: 12 out. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRANJA, Cintia Denise; CARNEIRO, Ana Maria. O programa Ciência sem Fronteiras e a falha sistêmica no ciclo de políticas públicas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, n. AHEAD, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801962>. Acesso em: 20 maio 2021.

GUILHERME, Alexandre; MOROSINI, Marília; SANTOS, Pricila Kohls dos. The process of internationalisation of higher education in Brazil: the impact of colonisation on south-south relations. **Globalisation, Societies and Education**, [s. l.], v. 16, n. 4, p. 409–421, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1440351>. Acesso em 01 nov. 2019.

HAIR JR, Joseph F. et al. BABIN, Barry; MONEY, Arthur H.; SAMOUEL, Phillip. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HUDZIK, John K. **Comprehensive internationalization**: From concept to action. Washington, DC: NAFSA: Association of International Educators, 2011. Disponível em: <http://hdl.voced.edu.au/10707/299464>. Acesso em: 05 out. 2021

HUDZIK, John K. Changing paradigm and practice for higher education internationalization. IN: DE WIT, Hans (org.). An introduction to higher education internationalization. Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI), Università Cattolica del Sacro Cuore. Milan, Italy, 2013. Disponível em:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.905.8413&rep=rep1&type=pdf#page=45>. Acesso em: 02 ago. 2021.

IFC. Instituto Federal Catarinense. **PDI 2019-2023**. Blumenau, SC. IFC, 2019. Disponível em: <https://pdi.ifc.edu.br/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

IFSC. Instituto Federal de Santa Catarina. **PDI 2020-2024**. Florianópolis, SC: IFSC, 2020. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/pdi-2020-2024>. Acesso em: 24 ago. 2021.

ILIEVA, Roumiana; BECK, Kumari; WATERSTONE, Bonnie. Towards sustainable internationalisation of higher education. **Higher Education**, v. 68, n. 6, p. 875-889, 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10734-014-9749-6.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

INEP. Sinopse estatística da educação superior 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 04 06.2021

JONES, Elspeth; DE WIT, Hans. A Global View of Internationalisation: What Next?. **The Promise of Higher Education: Essays in Honour of 70 Years of IAU**, p. 83-88, 2021.

KNIGHT, Jane. **Internationalization: Elements and Checkpoints**. CBIE Research No. 7. Canadian Bureau for International Education. Canadá, 1994.

KNIGHT, Jane; DE WIT, Hans. Strategies for internationalisation of higher education: Historical and conceptual perspectives. **Strategies for the Internationalisation of Higher Education. A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America**. Amsterdam: European Association for International Education, 1995.

KNIGHT, Jane. Updated definition of internationalization. **International higher education**, n. 33, 2003.

KNIGHT, Jane. The changing landscape of higher education internationalisation—for better or worse?. **Perspectives: Policy and practice in higher education**, v. 17, n. 3, p. 84-90, 2013.

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

KNOBEL, Marcelo; SIMÕES, Tania Patricia; CRUZ, Carlos Henrique de Brito. International collaborations between research universities: experiences and best practices. **Studies in Higher Education**, v. 38, n. 3, p. 405-424, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.773793>. Acesso em: 25 nov. 2019.

LASWELL, Harold D. **Politics: Who Gets What, When, How**. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

LEASK, Betty. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. **Journal of studies in international education**, v. 13, n. 2, p. 205-221, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1028315308329786>. Acesso em: 22 set. 2021

LEASK, Betty. Embracing the possibilities of disruption. **Higher Education Research & Development**, v. 39, n. 7, p. 1388-1391, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1824211>. Acesso em: 05 jul. 2021.

LEASK, Betty. INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: EVOLUINDO EM DIREÇÃO À EDUCAÇÃO 4.0. **Internacionalização da educação superior: práticas e reflexões do Brasil e da Austrália**, p. 37, 2022.

LEITE, Denize. Brazilian higher education from a post-colonial perspective. **Globalisation, Societies and Education**, v. 8, n. 2, p. 219–233, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14767721003779738>. Acesso em: 30 out. 2019.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 14, p. 583-610, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000300004>. Acesso em: 06 ago. 2021.

MARINONI, Giorgio; VAN'T LAND, Hilligje; JENSEN, Trine. The impact of Covid-19 on higher education around the world. **IAU Global Survey Report**, 2020. Disponível em: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf. Acesso em: 08 out. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

MELLO, Alex Fiúza de; DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 413-435, 2011.

NILSSON, Bengt. Internationalizing the curriculum. In.: JORIS, Michael et al. **Internationalisation at home: A position paper**. Amsterdam: European Association for International Education, 2000. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.123.3826&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

O'DOWD, Robert. Emerging trends and new directions in telecollaborative learning. **calico journal**, v. 33, n. 3, p. 291-310, 2016. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/90014362>. Acesso em: 02 mar. 2021.

O'DOWD, Robert. From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Research-publishing.net**, v. 1, p. 1-23, 2018.

O'DOWD, Robert. Virtual exchange: moving forward into the next decade. **Computer Assisted Language Learning**, p. 209-224, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201>. Acesso em: 09 ago. 2021.

PERROTTA, Daniela; SHARPE, Andrés Santos. Política exterior y procesos de internacionalización del sistema científico y universitario: Argentina y Brasil (2003-2019). **Sociologias**, v. 22, n. 54, p. 88-119, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-99655>. Acesso em: 20 maio 2021.

PROLO, Ivor; LIMA, Manolita Correia; MONIZ, Gonçalo Canto. Unila: A universidade como vetor da integração regional. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019189894>. Acesso em 25 nov. 2019.

RISTOFF, Dilvo. Democratização do Campus: Impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do GEA**, v. 9, p. 5-62, 2016. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf. Acesso em 15 nov. 2019.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

RUBIN, Jon. The collaborative online international learning network: Online intercultural exchange in the State University of New York Network of Universities. In: **Online intercultural exchange**. Routledge, 2016a. p. 277-284.

RUBIN, Jon. Nautical musings on local and global innovation and change: The disruptive pedagogy of COIL. In: **Global and Local Internationalization**. Brill Sense, 2016b. p. 75-79.

RUDZKI, Romuald Edward John. The application of a strategic management model to the internationalization of higher education institutions. **Higher Education**, v. 29, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF01383961>. Acesso em: 15 jul. 2021.

RUDZKI, Romuald Edward John. **Strategic management of internationalization: towards a model of theory and practice**. 1998. Tese de Doutorado. Newcastle University. Disponível em: <http://theses.ncl.ac.uk/jspui/handle/10443/149>. Acesso em: 16 jul. 2021.

RUMBLEY, Laura E. "Intelligent internationalization": A 21st century imperative. **International Higher Education**, n. 80, p. 16-17, 2015.

SAUNDERS, Mark; LEWIS, Philip; THORNHILL, Adrian. **Research methods for business students**. Pearson education, 2009.

SEBASTIÁN, Jesús. **Cooperación e internacionalización de las universidades**. Editorial Biblos, 2004.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2013

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em 25 nov. 2019.

STALLIVIERI, Luciane. **Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras**. Ed. da Universidade de Caxias do Sul, 2004.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e intercâmbio**: Dimensões e perspectivas. Curitiba: Appris, 2017.

STALLIVIERI, Luciane. Making the case for responsible internationalisation. **University World News**, 2019. Disponível em:
<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190829092237117>. Acesso em 15 nov. 2019.

STALLIVIERI, Luciane; VIANNA, Cleberson Tabajara. Responsible internationalization: new paradigms for cooperation between higher education institutions. **REGIT: Revista de Estudos de Gestão, Informação e Tecnologia**. Itaquaquecetuba, v.14, n.2, -9-30, jul/dez 2020. Disponível em:
<http://ric-cps.eastus2.cloudapp.azure.com/handle/123456789/4824>. Acesso em: 28 out. 2021.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalización disruptiva**. XI Asamblea virtual de rectores/ras y directivos 2021. Argentina, 03nov2021. Slides. Acesso em: 04 nov. 2021.

STALLIVIERI, L. 20 years of internationalization: Reimagining the future of education. Erasmus Global Week, Coimbra, Portugal, 2022. Access:
<https://globalweek.ipc.pt/program/work-program/>

STALLIVIERI, Luciane; SNOEIJER, Enio; DE MELO, Pedro Antonio. Do modelo virtual de internacionalização para o híbrido: Um estudo de caso de uma instituição de educação superior. **Revista CBTecLE**, v. 6, n. 2, p. 286-307, 2022.

TEICHLER, Ulrich. Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility. **Journal of international Mobility**, n. 1, p. 177-216, 2017. Disponível em:
https://doi.org/10.3917/jim.005.0179#xd_co_f=ZGEyNzdmMDctYjYzNC00Mzg2LWI3MDEtMjM2ODcyNTU1ZTEw~. Acesso em: 20 out. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUJILLO, Alberto Mejia. **Estudo analítico da legislação vigente sobre os acordos de cooperação internacional, assinados pelo Brasil; bem como suas implicações no atual cenário da mobilidade acadêmica com outros países (Produto 1)**. Projeto «Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade». UNESCO / CNE. Projeto CNE/UNESCO

914BRZ1136.3, 2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13942-produto-1-revalidacao-diplomas-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 nov. 2019.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. PDI 2020-2024. Florianópolis, SC: UFSC, 2020. Disponível em: <https://pdi.ufsc.br/o-pdi-2020-2024/>. Acesso em: 25 ago. 2021.

UFFS. Universidade Federal Fronteira Sul. PDI 2019-2023. Chapecó, SC: UFFS, 2019. Disponível em:
https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional/pdi-2019-2023. Acesso em: 25 ago. 2021.

UNESCO. **Global Flow of Tertiary-Level Students**. 2020. Disponível em:
<http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>. Acesso em: 15 out. 2021.

Unesco Brasil. **Educação Superior: Reforma, mudança e internacionalização**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.ehea.info/> . Acesso em 24 jun.2019.

UNESCO IESALC. **Virtual Student Mobility**. 2021. Disponível em:
<https://www.iesalc.unesco.org/en/vsm/>. Acesso em: 03 nov. 2021.

UNESCO IESALC. **Moving minds: opportunities and challenges for virtual student mobility in a post-pandemic world**. 2022. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380988>. Acesso em: 05/01/2023.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

WOJENSKI, Carrie Louise Prior . Internationalization disrupted: Collaborative Online International Learning as a stop-gap and a solution. **Academia Letters**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20935/AL1503>. Acesso em: 01 nov. 2021.

WHO. **Public health considerations while resuming international travel**. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/articles-detail/public-health-considerations-while-resuming-international-travel> . Acesso em: 03 out. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso-: Planejamento e métodos**. Bookman editora, 2015.

APÊNDICE A – Carta convite

Prezado gestor (a),

Meu nome é Christiane Guimarães dos Santos dos Passos e sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária na Universidade Federal de Santa Catarina. Estou realizando uma pesquisa para analisar o desenvolvimento da internacionalização em casa por meio da mobilidade virtual nas IES federais de Santa Catarina, sob orientação da professora Dra. Luciane Stallivieri.

Assim sendo, convido-o (a) para participar dessa pesquisa por meio de entrevista, que será realizada pelo *Google Meet* e será gravada com os recursos da plataforma. Sua participação na pesquisa é fundamental para o desenvolvimento deste estudo, mas sua decisão em participar é totalmente voluntária. Será mantido o anonimato dos entrevistados, ou seja, o seu nome não será mencionado em qualquer hipótese ou circunstância, mesmo em publicações científicas.

Havendo seu aceite em participar da pesquisa, peço que responda a esse e-mail indicando o melhor dia e horário para a realização da entrevista. Agradeço se puder informar, de antemão, se a sua instituição tem algum documento ou registro de livre acesso sobre a oferta de unidades virtuais a alunos intercambistas (nomeamos de unidades virtuais toda ação promovida pela IES para atrair virtualmente alunos internacionais e promover a internacionalização em casa).

Atenciosamente,

Christiane Guimarães dos Santos dos Passos
Mestranda do PPGAU/UFSC

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Meu nome é Christiane Guimarães dos Santos dos Passos, sou mestranda do Programa do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Estou realizando uma pesquisa sob supervisão da professora Dra. Luciane Stallivieri, cujo objetivo geral é **analisar como as IES federais de SC podem desenvolver a internacionalização em casa por meio da mobilidade virtual**. Os objetivos específicos são: (a) Identificar as ofertas de unidades virtuais para estudantes intercambistas nas IES federais de SC; (b) Caracterizar a oferta de unidades virtuais; (c) Apontar, a partir da percepção dos gestores, fatores que contribuíram e fatores que dificultaram a oferta das unidades virtuais; e (d) Delinear ações de gestão para aperfeiçoamento da oferta de unidades virtuais por parte das IES federais de SC, para desenvolver a internacionalização em casa por meio da mobilidade virtual.

Você está sendo **convidado** a participar desta pesquisa, que será realizada por meio de entrevista virtual, com tempo estimado de 1 hora.

Assim, cabe esclarecer que a participação é voluntária podendo se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de constrangimento, pelos contatos do pesquisador constante neste TCLE.

A pesquisadora compromete-se a encaminhar os resultados da pesquisa aos entrevistados (dissertação e artigos posteriores) tão logo sejam publicados.

Solicitamos a sua autorização para o uso desses dados para a produção da dissertação de mestrado e de artigos técnicos e científicos, sendo garantido o anonimato do participante.

A pesquisadora responsável, que também assina este documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução CNS 510/16, que trata de preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa, mesmo sendo dispensada a apreciação pelo Comitê, conforme estabelece o inciso VII do parágrafo único do Artigo 1º da referida resolução.

Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP:

[...]

VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito.

O acompanhamento e a assistência ao participante referente a quaisquer dúvidas, dificuldades ou necessidades relativas à pesquisa serão feitos pela mestranda, no *e-mail* christiane.guimaraes@ifsc.edu.br, pelo telefone (47) 99175 1935 ou pelo Programa de Pós-graduação (PPGAU/UFSC) pelo telefone (48) 3721-6525 ou pessoalmente na sala do PPGAU, primeiro andar do Bloco G/CSE, Trindade, Florianópolis/SC.

Agradecemos a sua participação.

Christiane Guimarães dos
Santos dos Passos
Mestranda

Dra. Luciane Stallivieri
Orientadora

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Protocolo anterior à entrevista:

- a) Agendar a entrevista por email ou telefone com o entrevistado;
- b) Confirmar o agendamento da entrevista um dia antes da data marcada;
- c) Testar o funcionamento do meio virtual e da gravação;
- d) Organizar o ambiente onde será realizada a gravação.

Protocolo para o momento da entrevista:

- a) Fazer apresentação da pesquisadora;
- b) Passar informações gerais quanto à pesquisa;
- c) Questionar se tem alguma dúvida em relação à pesquisa ou à entrevista;
- d) Pedir autorização para iniciar a gravação.

Informações do entrevistado

IES:
Nome:
Área de formação:
Tempo de serviço na IES:
Tempo de serviço no departamento de internacionalização:
Tempo que ocupa o cargo de gestor do departamento de internacionalização:

Perguntas

UNIDADES VIRTUAIS PARA ESTUDANTES INTERCAMBISTAS

Como você descreve o processo de internacionalização da sua IES?

Houve mudanças na forma de conduzir a internacionalização em função da pandemia de covid-19? Quais mudanças? Como foi conduzido esse processo de mudança?

CARACTERIZAÇÃO DA OFERTA DE UNIDADES VIRTUAIS

Nessa pesquisa entendemos unidades virtuais como toda atividade virtual para atração de estudantes internacionais (disciplinas, cursos, webinars, palestra,

workshop). A sua IES oferece unidades virtuais a estudantes intercambistas? Em caso de resposta positiva à pergunta anterior, como foram identificadas e escolhidas as unidades a serem ofertadas?

Como as unidades se caracterizam?

FATORES QUE CONTRIBUÍRAM E FATORES QUE DIFICULTARAM A OFERTA DAS UNIDADES VIRTUAIS

Quais são e como você avalia os facilitadores e os dificultadores na oferta de unidades virtuais, considerando as etapas antes, durante e após a oferta?

AÇÕES DE GESTÃO PARA APERFEIÇOAMENTO DA OFERTA DE UNIDADES VIRTUAIS

Existem mecanismos de avaliação e monitoramento?

Na sua percepção, como o processo poderia ser melhorado?

Há alguma informação adicional que não abordamos que você gostaria de compartilhar?

Protocolo de Encerramento

- a) Agradecer ao entrevistado pelo seu tempo;
- b) Esclarecer alguma dúvida do entrevistado;
- c) Reforçar o caráter confidencial da entrevista;
- d) Perguntar se podemos voltar a contatar, caso seja necessário algum esclarecimento;
- e) Perguntar se deseja receber um resumo do estudo final.