

Gestão da internacionalização da Educação Superior: desafios para o desenvolvimento do estudante global

Management of Higher Education internationalization: Challenges for the development of global students

Jose Alberto de Miranda¹  0000-0002-5338-4728

Paulo Fossatti²  0000-0002-9767-5674

Resumo

Por não ter uma clara política pública para a internacionalização da Educação Superior, o Brasil não oferece parâmetros às Instituições de Educação Superior para constituírem currículos que atendem, particularmente, às exigências de formação do estudante em tempos de globalização. O apelo para formar um aluno global, internacional, expõe a necessidade de que ele seja crítico ante suas

¹ Centro Universitário La Salle, Programa de Pós-Graduação em Direito e Sociedade. Av. Victor Barreto, 2288, Centro, 92010-000, Canoas, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: J.A. MIRANDA. E-mail: <jose.miranda@unilasalle.edu.br>.

² Centro Universitário La Salle, Programa de Pós-Graduação em Educação. Canoas, RS, Brasil.

Como citar este artigo/How to cite this article

Miranda, J.A.; Fossati, P. Gestão da internacionalização da Educação Superior: desafios para o desenvolvimento do estudante global. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.23, n.2, p. 273-289, 2018. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v23n2a3811>



experiências de interconectividade. Ao mesmo tempo, aqueles responsáveis por suas disciplinas devem ter a capacidade de desenvolver, nesse aluno, o reconhecimento de suas próprias relações globais a partir das tensões existentes no mundo e suas desigualdades. O objetivo deste artigo é expor, de forma crítica, a fragilidade da gestão pedagógica implementada pelas Instituições de Educação Superior brasileiras para o desenvolvimento dos alunos em uma sociedade global. Os dados aqui trabalhados decorrem de uma pesquisa bibliográfica e documental com relação ao tema da gestão da internacionalização do Ensino Superior brasileiro. Da mesma forma, contemplam diário de campo e as vivências dos autores enquanto gestores em suas Universidades. Os resultados apontam para a necessidade de tomada de decisão sobre formação de talentos para o futuro do Brasil; uma agenda de cooperação internacional em matéria de transferência de conhecimento; a contribuição nacional aos desafios mundiais; e a vinculação das atividades de internacionalização das agendas regionais.

Palavras-chave: Educação superior. Globalização. Internacionalização da educação.

Abstract

Because Brazil does not have a clear public policy for the internationalization of higher education, there are no parameters for Higher Education Institutions to establish a syllabus that specifically prepares the student to have the training requirements in times of globalization. The appeal to train a global, international student demonstrates the need to prepare them to be critical students in view of their experiences of interconnectivity. At the same time, those responsible for the development of the syllabus must be able to help the students develop the ability to recognize their own global relations from the tensions and inequalities in the world. Are the Brazilian students currently prepared to deal with the reduction of global barriers? The purpose of this article is to address critically the fragility of pedagogical management implemented by Higher Education Institutions in Brazil for the development of students in a global society. The data are based on a bibliographical and documentary research, mainly from the past six years, regarding internationalization management of Brazilian Higher Education. Similarly, the data include field diaries and management experiences of the authors at their universities. The results indicate the need to use a decision-making process towards training talents for the future of Brazil; to have an international cooperation agenda for knowledge transfer; to contribute to global challenges on a national level, and to link internationalization activities to regional agendas.

Keywords: Higher education. Globalization. Internationalization of education.

Introdução

A Educação Superior brasileira, nos últimos cinco anos, enviou para o exterior, por meio de programas de mobilidade acadêmica do governo ou das instituições de Ensino Superior, um número de alunos superior aos dez anos anteriores. Entretanto, grande parte desses alunos não teve a oportunidade em suas próprias instituições de origem de se preparar para o mundo globalizado.

O Brasil, por não ter uma política pública para a internacionalização da Educação Superior,

não oferece parâmetros às Instituições de Educação Superior (IES) para constituírem currículos que atentem, particularmente, às exigências de formação do estudante em tempos de globalização. Com isso, muitos são os aprendizados adquiridos nesses países o que desfavorece o retorno do estudante e o consequente desenvolvimento das universidades e do país de origem como um todo. A crítica que se faz aqui, e não há dados sobre isso no Brasil, é que na volta às IES de origem, os alunos não desenvolvem atividades no sentido de promoverem a troca de conhecimento aos que

não tiveram a mesma oportunidade. Também poucas desenvolvem atividades no sentido de reforçar os conhecimentos adquiridos no exterior para desenvolvimento profissional. O programa Ciências sem Fronteiras do Governo Federal foi bastante criticado (Pereira, 2015) justamente por não ter definido em seu projeto o retorno que os alunos contemplados poderiam ter dado à sociedade, principalmente em seus ambientes acadêmicos, compartilhando as experiências adquiridas.

Dessa maneira, o objetivo deste artigo é expor de forma crítica a falta de uma gestão pedagógica implementada pelas IES brasileiras para o desenvolvimento dos alunos em uma sociedade global. As questões cruciais que essas instituições precisam atentar, de forma mais propositiva por meio da gestão da internacionalização da Educação Superior, são as seguintes: as decisões sobre formação de talentos para o futuro do país; uma agenda de cooperação internacional em matéria de transferência de conhecimento; a contribuição nacional aos desafios mundiais; e a vinculação das atividades de internacionalização das agendas regionais.

Os dados aqui trabalhados decorrem de uma pesquisa bibliográfica e documental dos últimos seis anos com relação ao tema da gestão da internacionalização do Ensino Superior brasileiro. Da mesma forma, contemplam diário de campo e as vivências dos autores enquanto gestores de sua Universidade e responsáveis por assessorias no processo de internacionalização de outras instituições brasileiras.

A internacionalização constitui, hoje, uma das forças que mais impacta e define a Educação Superior, pois é um dos mais importantes desafios frente ao novo século. A globalização provoca diferentes mudanças de maneira distinta em diferentes contextos.

A necessidade de formar um estudante global para ser um cidadão global, sendo internacional ou de suas universidades, exige que o mesmo seja crítico ante suas experiências de interconectividade. Considera-se, para este estudo, o conceito de cidadão global defendido por Clifford, que afirma que são as pessoas que têm conhecimento sobre o mundo e que desenvolveram competências interculturais, tendo, da mesma forma, senso de responsabilidade social. Essas são as pessoas que costumemente se envolvem com problemas globais em nível local, nacional e internacional e que compreendem que o mundo é interdependente e que toda ação que se desenvolve, toda decisão que se toma, afeta outras pessoas (Clifford, 2016). Ao mesmo tempo, aos professores responsáveis por suas disciplinas é exigida a capacidade de desenvolver nos discentes o reconhecimento de suas próprias relações globais, a partir das tensões existentes no mundo e suas desigualdades. Está o estudante brasileiro preparado para contribuir com a diminuição das barreiras globais, para lidar efetivamente com novas ideias e participar integralmente em sua comunidade?

Nas próximas seções, procura-se apresentar os principais desafios nesse sentido, apontando que a maioria dos estudantes ainda está presa à ideia do Estado-Nação como organização política na qual está inserido e se identifica. Pela gestão pedagógica do processo de internacionalização de uma universidade se pode promover, junto aos alunos, o seu desenvolvimento a partir de um olhar crítico e de uma visão onde o global contribui para o local e vice-versa.

Procedimentos Metodológicos

A abordagem deste estudo é qualitativa, pois foi considerada a forma mais adequada

para entender a natureza do fenômeno estudado – gestão e internacionalização do Ensino Superior. Os estudos que utilizam a metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema e analisar a interação entre determinadas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por determinados atores (Richardson, 1999).

Para a elaboração do referencial teórico, procedeu-se uma revisão da literatura disponível nas bases de dados (*Google Scholar; Ebscohost; SciELO*), buscando-se as teses e dissertações, bem como artigos científicos publicados sobre o tema no Brasil e no exterior. Nos bancos de dados e *sites* governamentais, fez-se uma pesquisa bibliográfica e documental com coleta de dados secundários, buscando-se identificar, a partir da internacionalização das IES, a forma como alguns países, e como o Brasil, em particular – desenvolvem a gestão pedagógica para a formação do estudante global. Gestão pedagógica aqui compreendida como o ato e o processo de desenvolver o estudante universitário brasileiro ante as mudanças que ocorrem no mundo a partir da integração das dimensões internacional, intercultural e global (Killick, 2013).

De acordo com Gil (2010), a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos elaborados com finalidades diversas. A modalidade mais comum de documento é a constituída por um texto escrito, mas estão se tornando cada vez mais frequentes os eletrônicos, disponíveis sob os mais diferentes formatos. O conceito de documento, por sua vez, é bastante amplo, já que pode ser construído por qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento. Ainda segundo o mesmo autor, os mais utilizados nas pesquisas são os documentos institucionais, mantidos em arquivos de empresas, órgãos públicos e outras organizações.

Sendo assim, para este estudo, avançou-se com mais uma etapa da pesquisa que consistiu na compreensão crítica de como se identifica a gestão pedagógica da internacionalização em termos de preparo dos estudantes universitários para obterem uma visão global. Realizou-se a identificação de documentos governamentais e estrangeiros que descrevessem ou indicassem ações de políticas públicas adotadas para o desenvolvimento da internacionalização do Ensino Superior. Essa etapa foi realizada através de revisão bibliográfica e análise documental do material disponibilizado nos *sites* governamentais dos países que são representativos nos avanços da gestão pedagógica para a internacionalização da educação superior e no que diz respeito à existência de definições e de políticas claras para essas ações.

Da mesma forma, investigou-se documentos do Governo brasileiro, disponibilizados ao longo dos últimos anos, que mencionam a internacionalização da Educação Superior, especialmente no Ministério da Educação (MEC), Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e Ministério das Relações Exteriores (MRE), focando especificamente as agências de fomento e de cooperação internacional, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No caso do Brasil, analisou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Planos Nacionais de Educação, o Plano Nacional de Pós-graduação de 2011-2020 e o Programa Ciências Sem Fronteiras (Quadro 1).

Após a coleta de dados feita por meio do levantamento bibliográfico e documental, procedeu-se a análise do material selecionado. Isso possibilitou a análise crítica ante o tema gestão pedagógica para a internacionalização do Ensino Superior brasileiro.

Quadro 1. Etapas da pesquisa e fontes de coletas de dados.

Etapas da pesquisa	Fontes de coletas de dados.
Revisão sistemática da literatura	Bases de dados (<i>Google Scholar, Ebscohost, SciELO</i>).
Elaboração do referencial teórico	Teses, dissertações, artigos científicos selecionados.
Seleção de documentos governamentais	Investigou-se documentos do Governo brasileiro, disponibilizados ao longo dos últimos anos, que mencionam a internacionalização da educação superior, especialmente nos Ministérios da Educação (MEC), Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e Ministério das Relações Exteriores (MRE), focando especificamente as agências de fomento e de cooperação internacional, Capes e CNPq (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2008; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, [20--]; Brasil, 2012). No caso do Brasil, analisou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) (Brasil, 1996), os Planos Nacionais de Educação (Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014) (Brasil, 2001, 2014a), o Plano Nacional de Pós-graduação de 2011-2020 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2010), o Programa Ciências Sem Fronteiras (Decreto nº 7.642/2011) e o Programa Idiomas sem Fronteiras (Portaria nº 973/2014).

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Resultados e Discussão

A gestão da internacionalização na Educação Superior: principais barreiras e resistências

A partir do processo de globalização, a Educação Superior no mundo tem experimentado e continua experimentando mudanças desconfortáveis. A mesma se expandiu de forma muito rápida nos últimos anos, tanto em termos de números absolutos quanto de percentuais ante a população a que serve.

Ainda que se celebre o alcance que a educação tenha atingido, não se pode negar os desafios que essa expansão trouxe. Mais pontualmente, pode-se focar na comunidade acadêmica brasileira a qual se viu frente à necessidade de responder ao aumento do número de pessoas com mais diversidade de experiências, de expectativas e aspirações no meio universitário.

O conceito de internacionalização da educação superior em si é muito abrangente

e carrega vários significados para diferentes pessoas. As conceitualizações sobre o processo de internacionalização ainda são bastante contestadas, embora a internacionalização seja amplamente vista como parte integral do processo educacional (Schuerholz-Ler, 2007). Como bem aponta Mestenhauser (1998, p.4):

A literatura sobre educação internacional é ainda tímida ou silenciosa sobre a complexidade do campo de estudos; a educação internacional é multidimensional e multidisciplinar porque seus conceitos e teorias vieram de muitas disciplinas e culturas e porque também envolve muitos níveis de análise. Além do mais, suas variáveis surgem em níveis de conceptualização elementares, intermediários e avançados.

A gestão da internacionalização da Educação Superior trouxe à responsabilidade das universidades respostas aos vários desenvolvimentos promovidos pelo processo de globalização. Esse processo não apresenta uma

concepção homogênea. A gestão dessa internacionalização deveria estimular os alunos a compreender as diferenças e similaridades das culturas existentes, por meio de um pensamento crítico e de um aprendizado sobre visões e lentes de um mundo de diferentes culturas.

A internacionalização da Educação Superior neste trabalho é vista como o comprometimento por meio de ações que trabalhem as perspectivas internacional e comparativa por meio do ensino, da pesquisa e das missões de serviço do Ensino Superior. Ela define o *ethos* e os valores institucionais e atinge todo o empreendimento da Educação Superior. Deve ser um imperativo institucional e não simplesmente uma desejável possibilidade (Hudzik, 2015).

Enquanto a internacionalização conduz à visão de uma instituição além das fronteiras, as instituições permanecem local e nacionalmente fundadas e influenciadas pelas políticas nacionais, assim como pelos eleitorados locais. O local e o global são uma falsa dicotomia quando se pensa em internacionalização da Educação Superior. Esta é capaz de mediar o global impactando no local e vice-versa.

Entretanto, internacionalização não significa pessoas se dirigindo a lugares distantes, embora essa mobilidade possa ser uma constante. A noção principal está na mobilidade de ideias espalhadas não apenas pela viagem de pessoas, mas através da *Internet* ou outro meio eletrônico. De acordo com Hudzik (2015) os modelos dominantes de universidade contemporânea originados nos séculos XVIII e XIX são paralelos ao crescimento do poder do Estado nação; as universidades eram instituições de configurações nacionais. Se podiam identificar tensões entre os interesses nacionais que deveriam ser servidos pelas universidades e a liberdade da condução das

ideias e dos acadêmicos pelas fronteiras na busca pelo conhecimento global. A internacionalização estava naquele tempo em tensão com o político, o institucional e a resistência cultural como um fenômeno individualístico.

A realidade das Instituições de Ensino Superior é peculiar. Mesmo em sistemas nacionais de educação superior centralizados, as instituições desenvolvem culturas e sistemas formais e informais individuais de gestão no sentido de formatar e governar o seu comportamento baseado nas tradições e personalidades de cada local. Um processo de internacionalização abrangente necessita estar de acordo e comprometido com os princípios institucionais de cada IES³.

Para que as IES se movam em direção a uma gestão da internacionalização, de forma abrangente, estratégica e consistente, é fundamental o significado das modificações substanciais que irão estabelecer. As mudanças precisam estar refletidas nas práticas e nas regulamentações associadas com as áreas específicas dos programas ou em questões ainda mais amplas, como a própria identidade das universidades. É importante considerar que as IES possuem identidades de acordo com a sua categoria: públicas, privadas e comunitárias, que são as três categorias reconhecidas pelo governo brasileiro. As privadas e comunitárias ainda podem ser confessionais.

A partir de motivações e ações mais complexas, associadas à internacionalização da clientela, irão mudar as ações assim como a necessidade de parcerias e colaboração (Hudzik, 2015).

Conforme também apontam Miranda e Bentes (2017, p.100), "A natureza organizativa das

³ Grande parte das IES brasileiras salientam em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) a sua missão, visão e princípios. Os mesmos dão as bases de direcionamento de seus PDI.

universidades e suas formas de gestão alteram-se. No mundo as universidades moveram-se em direção a novas formas de gerenciamento executivo, estruturas de tomada de decisão plana e responsabilidades desconcentradas”.

A institucionalização da internacionalização na forma organizacional e no âmbito da política nacional começou a ter impacto fundamental frente às organizações de Educação Superior. Conforme resume Nokkala (2007, p.15):

Durante a última década uma nova fase do processo de internacionalização tem emergido como resultado desses programas e de uma cooperação mais estruturada, muito em função das mudanças de contexto da necessidade de uma cooperação mais próxima e da interdependência em todos os setores da sociedade. As atividades internacionais têm se institucionalizado no nível das organizações e dos sistemas educacionais.

Barreiras à mudança de comportamentos ou simplesmente resistência em adotar comportamentos desejados, quer sejam nos indivíduos ou nas unidades das organizações, muitas vezes impedem a implementação de uma internacionalização mais ampla. Quanto às barreiras, as mudanças estão presentes em todas as organizações e indivíduos e a sua saliência não é igual, pois algumas pessoas e organizações estão naturalmente inclinadas e preparadas para mudanças enquanto outras, não (Nokkala, 2007).

Nokkala (2007) ainda esclarece que duas ações são importantes para catalisar ações efetivas para reduzir as barreiras, sejam elas estruturais ou de comportamento. A primeira é a sensibilidade em detectá-las e compreender as suas causas. A segunda é a atenção da liderança em monitorar e combater as barreiras. A identificação de focos de suporte entre algumas pessoas também é muito importante, pois serão elas os grandes propagadores das mudanças.

No caso das resistências, estas podem ser pessoais, por desconforto ou medo ante o novo e desconhecido; relativas ao trabalho, como o receio em alterar a rotina; ou mesmo organizacionais, isto é, a tendência a manter um comportamento que já se mostrou eficiente e efetivo (Nokkala, 2007).

As resistências ao processo de internacionalização podem surgir de várias circunstâncias, a saber: pelo medo de que a internacionalização modifique as formas de praticar o ensino e a pesquisa entre os acadêmicos; pela preocupação da parte das unidades e disciplinas acadêmicas de que a atividade internacional não vá proporcionar reconhecimento suficiente pelos conselhos nacionais; pela preocupação dos acadêmicos de que não terão experiências e habilidades necessárias para o engajamento frente à internacionalização de uma maneira qualitativa ou de maneira subjetiva internacional; através do medo de que sejam redirecionados os recursos já limitados dos departamentos ou setores e posições não tradicionais; pela falta de clareza quanto à recompensa ao acadêmico pelo seu reconhecimento, considerando seu engajamento internacional (Leask, 2015).

Por outro lado, há três tipos de partes institucionais interessadas em um processo de internacionalização mais abrangente em grande parte das IES. Primeiro, identifica-se que os apoiadores (pró-reitores, coordenações de curso e professores) são facilmente reconhecíveis por seu interesse pelos aspectos da internacionalização e contribuem para a gestão. Segundo, usualmente os apoiadores tiveram algum tipo de experiência internacional anterior. Terceiro, há uma forte relação direta entre os apoiadores e opositores ao processo de internacionalização dependendo das experiências internacionais já realizadas (Green, 2007). Será principalmente por meio dos apoiadores que se conseguirá, dentro das

IES, avanços mais rápidos e concretos no âmbito da consolidação da gestão pedagógica para o desenvolvimento dos alunos para uma esfera global.

As universidades possuem diferentes prioridades e, muitas vezes, observam a necessidade de se alterarem de acordo com as circunstâncias locais e mesmo globais. A gestão da internacionalização é conduzida por uma variedade de construções institucionais por meio de suas próprias identidades, papéis, tipos de aluno e abordagens para a prática (Killick, 2013).

No Brasil, não há estudos pontuais de ordem abrangente com o levantamento de dados empíricos nacionais sobre a resistência ao processo de internacionalização nas universidades brasileiras. Acontece que algumas IES, por exemplo, iniciam estudos internos por meio de questionários buscando compreender o entendimento dos docentes e discentes ante a importância ou não do processo de internacionalização. Recentemente, a Capes enviou um questionário aos Programas de Pós-graduação das IES brasileiras para tentar obter mais dados precisos sobre internacionalização. Os mesmos ainda estão em análise.

A partir das dificuldades apontadas acima, deveria ser um objetivo da universidade brasileira dar condições para que os seus estudantes tenham a oportunidade de se desenvolverem ante a sociedade internacional. Este será o tema sobre o qual trabalha-se a seguir.

O papel das IES na inclusão e no desenvolvimento do estudante para a sociedade global

A globalização impacta diretamente a preparação das populações das IES. No Brasil, os *campi* universitários ainda não são tão diversos, tanto com relação aos alunos quanto aos cola-

boradores, como os existentes em países que se abriram mais à internacionalização da Educação Superior. Ainda assim, os estudantes ingressam, convivem e estudam, além de competirem e cooperarem. Complementam suas identidades a partir da vivência nos *campi*, fazem planos de vida rodeados por diferentes culturas nacionais, étnicas e socioeconômicas.

Essas questões trazem debates no âmbito do processo de globalização aludidos à grande diversidade e ao engajamento da imigração e à expansão das culturas locais, bem como à mercantilização da Educação Superior. A massificação do acesso à educação superior, por exemplo, poderia ser conduzida por uma visão de que competir globalmente exige uma base de estudantes muito mais preparados para se integrar ao mercado de trabalho e às atividades das grandes empresas (Almeida; Santiago, 2016).

Além disso, a globalização impacta diretamente o modo como os estudantes necessitam estar preparados para compreender e aplicar seus conhecimentos. A natureza interconectiva dos diferentes sistemas de mundos exige habilidades para se compreender os problemas e para pesquisar e implementar soluções que levam em conta essas conexões. O impacto nas decisões dos indivíduos tem a potencialidade de ser sentido em outros sítios globais, requisitando habilidades de prever, avaliar e realizar julgamentos étnicos a ações pessoais e profissionais informados pela perspectiva global (Lauder, 2006).

Com relação ao *campus*, a maioria dos contextos nos quais os estudantes e colegas interagem envolve contato com outros ou, mais pontualmente, com estrangeiros. Em suas ontologias, normas, rituais e motivações, podem diferenciar significativamente as suas vidas. No Brasil, dentro das categorias existentes de IES – públicas, privadas e comunitárias –, cada uma apresenta realidades diferenciadas de

estudantes. Também é importante salientar que, no caso brasileiro, a dimensão territorial do país influencia nesses contextos.

Ambas as dimensões da internacionalização são importantes: tanto o *design* e o fornecimento do *curriculum* quanto a experiência da universidade. Entretanto, no seu todo, a inclusão e a relevância do global são evidenciadas por meio de políticas e processos.

Como já foi apontado anteriormente, não há a menor dúvida de que algumas condições que levaram à aproximação entre IES são as características da globalização. É preciso que se indique que não há como considerar a internacionalização de qualquer fenômeno histórico contemporâneo descolado do fenômeno da globalização, entendido como expansão internacional das relações de produção capitalistas, como a mundialização das comunicações e das novas tecnologias (Romão, 2013). É preciso lembrar de como as comunicações tecnológicas, a mídia global, as viagens de negócios, o turismo, a migração, as forças de trabalho multinacionais e multiculturais atuam de forma complexa como *network* da economia global, colocando o ser humano em contato com o outro diariamente. A globalização e a educação são caracterizadas como relevantes perante o Estado-Nação. “Seria [...] a questão central desses tempos [...] o que a educação pode fazer para o estudante se não é mais o Estado-Nação que dita as regras?” (Lauder, 2006, p.189, grifo do autor). A discussão sobre globalização apresentada por Bauman em seu livro “Modernidade Líquida” oferece novas formas de visão com relação a esse importante processo que atualmente atinge a vida dos estudantes de formas diferentes (Bauman, 2001). Já Ward sustenta que nas teorias de ajustes interculturais e aculturação há uma premissa básica de que os indivíduos que se expõem às influências culturais heterogêneas podem aceitar ou resistir ao intercultural (Ward, 2001).

É importante que se compreenda que há múltiplos sentidos no conceito de interculturalidade. Há três perspectivas distintas: relacional, funcional e crítica. A primeira é definida como sendo o contato e o intercâmbio de culturas, isto é, entre pessoas concretas, agentes e construtores dessas culturas, entre suas práticas, saberes, valores e tradições. Essa relação pode ocorrer em igualdade ou desigualdade de condições, de forma que se assume que a interculturalidade sempre existiu na América do Sul (Walsh, 2009).

A perspectiva funcional aborda a interculturalidade servindo aos propósitos do poder dominante na sociedade e no sistema-mundo. É usada como discurso, como reconhecimento da diversidade e da diferença cultural a partir de um padrão institucionalizado, sendo um modelo a ser seguido (Ramos, 2016). A perspectiva crítica, adotada neste estudo, explora o problema estrutura-colonial-racial e sua ligação com o capitalismo do mercado. A interculturalidade critica parte da questão do poder e é uma chamada a partir das pessoas que vêm sofrendo submissão e subalternização históricas (Walsh, 2009).

A distância entre a retórica institucional sobre internacionalização se evidencia em algumas declarações, sejam elas sobre Missão, Visão e outras proclamações institucionais e a sua realização em práticas, políticas e culturas institucionais, pois deixam a desejar em muitos campos universitários no Brasil. Existe uma distância considerável entre a capacidade do estudante de receber uma formação mais ampla com relação à visão de mundo e à capacidade do corpo docente em grande parte das IES brasileiras de poder transmiti-la. Ainda há no Brasil um desinteresse muito grande pelo global ou a simples assimilação do mesmo, vendidos sob uma perspectiva funcional de necessidade de interculturalidade. Por exemplo, são poucos os professores que tiveram experiências inter-

nacionais consolidadas e que são capazes de falar fluentemente um segundo idioma, tornando o país ainda uma nação monolíngue.

É preciso que se diga que a estruturação de uma política para a internacionalização da educação superior exige elementos de política pública que respondam à construção de um projeto de Estado. Identifica-se que há motivações econômicas, políticas, acadêmicas e socioculturais no suporte ao desenvolvimento econômico e tecnológico do país, mas a indicação de como a internacionalização da educação superior, a partir dessas motivações, contribuirá no fortalecimento da posição internacional do Brasil no sistema internacional ainda é frágil.

Da mesma forma, as limitações estruturais, enfrentadas pelas IES brasileiras, são inúmeras: desde a ausência de sensibilização da comunidade acadêmica até atitudes passivas por parte do corpo docente e discente diante da importância da internacionalização para o país. Além disso, não existem estratégias claras para a internacionalização e para as relações inter-institucionais em grande parte das IES e falta reconhecimento das diferenças culturais e da compreensão da importância das mesmas. Vive-se a indisponibilidade ou inviabilidade de adaptação das comunidades estrangeiras, além das barreiras linguísticas já citadas e da ausência de articulação política (Miranda; Fossatti; Mochlecke, 2015).

Segundo Killick (2015), a caracterização do estudante global é aquela que o coloca com a identidade de mundo e a atuação de mundo. São capacidades que irão conferir a ele a possibilidade de fazer seu caminho em direção ao mundo globalizado sob as bases dessas questões, as quais ele dá razão em valorar, e alerta para o seu próprio envolvimento em questões e ações globais. Para que isso aconteça, as universidades precisam estimular o estudante a compreender o mundo

por meio de uma visão holística, um aprendizado significativo e perspectivas de transformação.

A internacionalização curricular está estritamente relacionada à ideia de internacionalização em casa, que, em síntese, corresponde a quaisquer atividades de natureza internacional que aconteçam na instituição de origem. Sua centralidade está na integração das dimensões internacional, intercultural e global aos processos de ensino e aprendizagem (Baldassar; Mckenzie, 2016).

Também é preciso que os professores da educação superior promovam experiências para os estudantes no sentido de prepará-los para construir e experimentar, eles mesmos, conversas e trocas com o outro, o diverso. Para isso, as universidades brasileiras necessitam promover um ambiente inclusivo e equitativo com atenção ao currículo, examinando e desafiando o estereótipo do outro. Necessitam ainda estar alertas aos perigos de atos de identificação exigindo e exibindo capacidades interculturais de comunicação.

No Brasil, a presença de estudantes estrangeiros ainda é baixa se comparada com outros países, mas em muitos *campi* existem alunos de outras nacionalidades. Algumas universidades brasileiras, ainda que poucas, considerando o tamanho do país, chegam a receber mais de cem alunos estrangeiros por semestre, vindos de diferentes países. Universidades como a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual Paulista (Unesp) são exemplos dessas IES.

Ao redor do mundo, as pessoas que estão envolvidas com a gestão pedagógica da internacionalização da Educação Superior para a formação do estudante global ensinam, supervisionam e avaliam de acordo com os respectivos

modelos de ensino adotados por diferentes países. Ao observar a variedade pedagógica nos sistemas educacionais, pode-se encontrar diferentes exemplos. Hockings descreve um ambiente de aprendizado inclusivo como aquele em que todos os estudantes experimentam o aprendizado como acessível, com significado e relevância (Hockings, 2010).

Os alunos, no Brasil, necessitam ter um senso realista de suas capacidades linguísticas. A maioria deles não valoriza o aprendizado de um idioma estrangeiro e o quanto de esforço ou dedicação necessita ter para dominar uma outra língua e se destacar no futuro. Isso se deve, em grande parte, às falhas originadas na Educação Secundária e na própria Educação Superior que, muitas vezes, não faz essa exigência. Em ambos os casos, grande parte do corpo docente também não foi preparada para dar importância ao domínio de uma segunda língua, pois também são monolíngues. Não há diagnósticos claros no Brasil sobre a questão do aprendizado de línguas estrangeiras no Ensino Superior. O Governo brasileiro (Brasil, 2014b), recentemente, criou o programa Idiomas sem Fronteiras (Portaria 973/2014), disponível em <isf.mec.gov>, com o objetivo de promover ações em prol de uma política linguística para internacionalização, valorizando a formação em línguas estrangeiras. Nesse primeiro momento, o programa é apenas direcionado às Universidades Federais e não há segurança se terá continuidade ou se atingirá outras categorias de universidades (comunitárias e particulares).

A interação que o aluno constrói a partir de sua vivência nas IES permite construir a identidade de grupo que o leva a usar e valorizar cada habilidade e conhecimento. Também permite a prática de habilidades profissionais e o aprofundamento da compreensão sobre o mundo. A interação com o internacional também

pode apoiar o desenvolvimento da linguagem (Arkoudis *et al.*, 2010).

O mesmo é verdadeiro para o ensino da comunicação intercultural e para a participação em discussões em sala de aula e em atividades de seminários. Os alunos estão aprendendo a falar como arquitetos, a escrever como biólogos ou a terem ideias críticas como cientistas políticos, bem como estão aprendendo a fazê-lo em outros idiomas. Atividades colaborativas em torno de conteúdos específicos são locais de aprendizagem de línguas estrangeiras especialmente frutíferas (Arkoudis *et al.*, 2010).

No Brasil, as razões pelas quais os estudantes de hoje vão dedicar tempo e esforço para se tornarem mais competentes, em termos interculturais, varia muito de acordo com suas possibilidades econômicas. Durante os estudos, grande parte irá trabalhar com uma diversidade cultural de estudantes. Eles precisarão desenvolver habilidades interculturais para colaborarem de forma efetiva. A maioria precisará desenvolver atitudes de abertura a curiosidade se desejar alargar suas próprias perspectivas sobre as ideias e posições que irá encontrar.

Depois da graduação, todos os estudantes irão viver e trabalhar em um mundo altamente globalizado e interconectado, onde a diversidade cultural será a norma e a interação com as pessoas de diferentes contextos culturais sustentando suas efetivas cidadanias, uma constante. A comunicação intercultural facilita o desenvolvimento de seres humanos interligados e mais cooperativos.

Atitudes também são exigidas, incluindo abertura, curiosidade e o desejo de refleti-las durante e depois das interações. Para Dearsdorff (2006), competência intercultural é a habilidade de se comunicar efetivamente e apropriadamente em situações interculturais

para mudar quadros de referências apropriadas e adaptar o comportamento ao contexto cultural.

Não há, no país, um estudo abrangente que questione se as práticas pedagógicas instituídas em grande parte das IES estão preparando bem o estudante para o mundo global, ou seja, se estão desenvolvendo competências interculturais. É frequente o caso de alunos do ensino superior não refletirem sobre a importância da multiculturalidade.

Uma barreira importante a ser transposta no Brasil é o encapsulamento linguístico e cultural dos docentes que é maior que o dos estudantes. Grande parte dos docentes não estão preparados para ensinar em contextos multiculturais e, em alguns casos, os seus sistemas de compreensão de mundo são resistentes a esses contextos.

As universidades deveriam oferecer a melhor experiência de ensino possível em todos os sentidos, inclusive no que diz respeito à internacionalização. Isso implica necessidade contínua de engajamento dos profissionais do ensino, desenvolvendo melhores práticas de aprendizado, de ensino e de avaliação para que isso ocorra. Os docentes, não menos que os alunos, necessitam estar abertos a novas formas de conhecimento e de trabalho, sendo críticos o suficiente para questionar seu próprio modelo de ensino e aprendizado e, da mesma forma, os próprios valores, atitudes e comportamentos. Neste sentido, Freire (1997, p.92) alerta que a “educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude”, chamando a atenção para a postura atenta no sentido de (re)pensar a prática pedagógica, tendo em mente as necessidades e a realidade do educando.

A referida mudança de atitude está ancorada na disposição para o diálogo, para a problematização, uma vez que “ensinar exige

disponibilidade para o diálogo. [...] Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (Freire, 1996, p.85).

Cunha (2005) reconhece que esse processo está passando por uma transição de paradigma. Segundo a autora, o novo paradigma articula o ensino e a aprendizagem em um processo (auto) crítico. A relação entre teoria e prática assume uma relevância mais significativa e a avaliação do trabalho de sala de aula é constante, tanto da parte de educadores quanto dos educandos. Neste cenário, o compromisso com os bons resultados da atividade docente, as relações em sala de aula e as interfaces políticas, sociais e culturais tornam-se.

Se a competência intercultural for tratada como um objetivo curricular chave para o país, é crucial que as políticas governamentais venham a encorajar a mobilidade internacional. Da mesma forma, cabe às IES darem suporte à intervenção pedagógica a partir da implementação de uma internacionalização curricular adequada, com apoio aos estudantes no sentido de criar significados ante suas experiências orientadas não só para o local e o nacional, mas também para o internacional.

O currículo não pode ser visto como uma simples lista de tópicos a serem estudados. Segundo Leask (2015), a internacionalização do mesmo deve se apoiar na noção de *curriculum* formal, informal e oculto. Seria a relação entre esses três elementos que simultaneamente define o aprendizado e desenvolve as habilidades, o conhecimento e as atitudes necessárias para a sociedade globalizada. O quadro conceitual da internacionalização do currículo consegue absorver e revelar a complexidade do processo de internacionalização por suas camadas de contextos: o global, o nacional e regional. Sobre

essa base, os professores podem contemplar, em seus currículos e planos de ensino, os paradigmas marginalizados, devendo, para isso, adotar perspectivas de escolas, autores, culturas e línguas os mais diversos.

Recentemente, o Brasil implementou umas das políticas mais ousadas no âmbito da internacionalização da Educação Superior: o Programa Ciência sem Fronteiras. O Programa nasce para estimular o avanço da ciência nacional em tecnologia, inovação e competitividade por meio da expansão da mobilidade internacional, utilizando-se como estratégia o incentivo financeiro para aumentar a presença de pesquisadores e estudantes brasileiros em instituições de excelência no exterior e para atrair jovens talentos científicos e investigadores para trabalhar no Brasil. Tem-se como objetivo principal:

[...] propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias (Brasil, 2011, Art. 1º, *online*).

Uma das grandes críticas a esse programa foi a falta de planejamento das IES no sentido de aproveitar a experiência dos alunos para devolver, em suas instituições de origem, competências interculturais vivenciadas no exterior. Grande parte dessas instituições se revelou incapaz de gerir pedagogicamente o retorno desses estudantes. Conforme apontam Castro *et al.* (2012), também faltam dados que permitam avaliar, de forma mais segura, os resultados acadêmicos e de absorção dos estudantes pelas IES brasileiras. Não houve preocupação por parte das mesmas em instituir planos de ação

para isso, até porque não houve nenhum forte incentivo do governo em solicitar que essa avaliação fosse realizada. É importante destacar que o programa Ciências sem Fronteiras possuía uma gestão estatal altamente centralizadora com reduzida participação das IES brasileiras. Ainda assim, as mesmas não souberam aproveitar o retorno desses estudantes para a prática da internacionalização em casa. Este tem sido o termo mais utilizado para a internacionalização do currículo onde se implementam várias atividades como: currículo e programas, processos de ensino e aprendizado, atividades extracurriculares, ligação entre o local e os grupos étnicos/culturais e as atividades de pesquisa (Knight, 2005).

Nos anos 1990, nos países desenvolvidos, o conceito de internacionalização em casa envolveu e tornou-se conectado às competências do estudante. Habilidades internacionais e interculturais foram incluídas nas competências das graduações no sentido de que a internacionalização deveria ser para todos. A própria Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) definia a Internacionalização do currículo como:

Um currículo com orientação internacional no conteúdo e forma tem como objetivo preparar os estudantes a estarem aptos profissional e socialmente a se inserirem em contextos internacionais e multiculturais desenhados para estudantes domésticos e estrangeiros (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 1990, p.6).

As aulas precisam estar a par dos aspectos internacionais das disciplinas e terem pesquisas internacionais em colaboração. Contudo, isso não é o mesmo que desenhar e facilitar o aprendizado do ambiente internacional dos estudantes. É preciso levar em conta que desenvolver programas internacionais nas universidades dificilmente

implica oferecer cursos que desenvolvam habilidades de internacionalização. No Brasil, muitas IES limitam seus esforços de internacionalização à exigência de proficiência em língua inglesa. Confundem a dimensão internacional da educação com a língua em que é dada, ignorando a importância da didática e da metodologia, as quais são condições para o aprendizado intercultural e internacional.

Outra questão é em que medida os resultados de aprendizagem das atividades de uma classe internacional são avaliados. É claro que a aprendizagem não ocorre automaticamente assim que estudantes de diferentes países ou culturas compartilham um ambiente de aprendizagem. Uma sala de aula internacional exige muito das habilidades educacionais do conferencista. Como o internacional e as competências interculturais de todos os alunos em uma classe podem ser avaliados é um tema que vai exigir muito debate nos próximos anos.

No caso de um país como o Brasil, a gestão da internacionalização da educação superior em sala de aula exige ainda mais atenção. São poucos os alunos que têm condições de vivenciar uma experiência internacional saindo do país. A maioria precisará vivenciar essas experiências no próprio *campus*. Logo, o aproveitamento de alunos estrangeiros será fundamental.

Uma pesquisa conduzida por Calderón (2012) aponta que haverá mais de 400 milhões de estudantes circulando pelo globo até 2030. Todas as evidências sugerem que os mesmos irão continuar a vir, predominantemente, de países mais avançados.

É importante destacar a ênfase da Conferência Mundial sobre a Educação Superior realizada em Paris (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2009), que frisou a educação e a construção de

uma sociedade do conhecimento inclusivas e que considerem as diferenças e as diversidades como lastro da pesquisa, da inovação e da criatividade. Essa visão tem por objetivo o desenvolvimento econômico e social da humanidade. Há evidências de que a Educação Superior, nessa década, contribuiu grandemente para o desenvolvimento sustentável, para a erradicação da pobreza e para o progresso, especialmente em atendimento às metas estabelecidas pelos programas “Metas de Desenvolvimento do Milênio” e “Educação para Todos”.

Aspectos como a economia mundial integrada, a globalização e o progresso das tecnologias de informação e comunicação ajudam a delinear o panorama em que essa Conferência se ancorou. Os temas centrais também estão bastante alinhados com o cenário que se apresenta voltado para um desafio comum: o de formar cidadãos do mundo. Estes são baseados em valores sólidos e com respeito à diversidade cultural: ensino articulado à pesquisa, educação superior como bem público, diversidade de modelos institucionais, aumento da qualidade, liberdade acadêmica, internacionalização, educação continuada, novas tecnologias e favorecimento à implementação de centros de excelência.

Segundo Pereira (2011), do ponto de vista da responsabilidade social, a Educação Superior precisa ser entendida como um bem público e de responsabilidade de todos os *stakeholders*, especialmente dos governos. As instituições devem buscar a ampliação do seu caráter interdisciplinar e intersetorial, promovendo o pensamento crítico e o desenvolvimento sustentável. A ênfase não deve ficar restrita ao desenvolvimento de habilidades sólidas, mas, sobretudo, à formação de cidadãos comprometidos com a construção da paz e engajados em missões sociais por meio da qualidade, da

relevância, da eficiência, da transparência e da responsabilidade social.

A necessidade de expansão em termos de objetivos sociais coletivos também deve se efetivar a partir da garantia de condições de acesso, equidade e qualidade, de modo a favorecer a ênfase no desenvolvimento de tecnologias que sempre considerem as ciências humanas e sociais em sua base. As políticas e os investimentos precisam dar suporte a uma grande diversidade de modelos de aprendizagem, ou seja, diversidade de estratégias de ensino e pesquisa que respondam com rapidez e eficiência às necessidades dos novos e diversos alunos e mercados (Pereira, 2011).

Considerações Finais

A gestão da internacionalização da educação superior por meio de intervenções pedagógicas para o desenvolvimento do estudante global permite aos educadores estimular os estudantes a terem experiências multiculturais. O aluno global precisa ser habilitado a ver-se a partir de um *script* de si mesmo, como alguém que pode encontrar seu caminho dentro e entre o desconhecido. Desta forma, suas experiências de aprendizagem precisam ser aquelas em que um *script* pode ser construído sob a perspectiva do outro.

As IES brasileiras ainda possuem muita dificuldade de instituir um programa de gestão pedagógica para a internacionalização da educação superior de forma a permitir que os estudantes tenham uma formação abrangente sobre o mundo. Isso se deve, em grande parte, ao fato de o país não ter uma política pública que estabeleça parâmetros com relação ao que se espera da formação de um estudante para o mundo globalizado.

Esta determinação precisa levar em conta que grande parte dos estudantes brasileiros na Educação Superior dificilmente terá condições de ter uma experiência internacional. É ainda uma elite que tem acesso a esse tipo de experiência. Neste sentido, mais do que nunca, o Brasil precisa incentivar a gestão pedagógica para o desenvolvimento do estudante global por meio da aplicação das técnicas correspondentes à Internacionalização em casa.

É necessário que as IES se preocupem em desenvolver o currículo com orientação internacional no conteúdo e na forma. Assim como é relevante ter como objetivo a preparação dos estudantes para inserção em contextos internacionais e multiculturais desenhados para os alunos domésticos e estrangeiros que se encontram no Brasil.

A gestão pedagógica para a internacionalização da Educação Superior direcionada à preparação do estudante global é bastante restrita. Quando existente, é desordenada, nem sempre respeitando rigorosos critérios de qualidade. Muitas vezes, parece refletir mais uma tendência de mercado do que parte de ações subjacentes a uma política acadêmica de Estado, organicamente concebida para encaminhar o país para um melhor desenvolvimento educacional.

Colaboradores

J.A.A. MIRANDA e P. FOSSATTI contribuíram na concepção e desenho do estudo, análise de dados e redação final.

Referências

Almeida, C.A; Santiago, M.N. Globalização, mundialização e internacionalização: convergência para configurações de cidadania. In: Lunna, J.M.F. (Org.). *Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global*. Campinas: Pontes, 2016. p.71-81.

- Arkoudis, S. et al. *Finding common ground: enhancing interaction between domestic and international students*. 2010. Available from: <http://www.cshe.unimelb.edu.au/research/projectsites/enhancing_interact.html>. Cited: Apr. 16, 2016.
- Baldassar, L.; McKenzie, L. Beyond just being there: teaching internationalization at home in two qualitative methods units. *Teaching Sociology*, v.44, n.2, p.84-95, 2016. Available from: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0092055X16631126>>. Cited: Oct. 16, 2017.
- Bauman, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- Brasil. Ministério da Cultura. *Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 24 jan. 2016.
- Brasil. Ministério da Educação. *Decreto nº 742/2011*. Programa Ciências sem Fronteiras. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- Brasil. Ministério da Educação. *Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- Brasil. Ministério da Educação. *Portaria 973/2014*. Institui o Programa Idioma sem Fronteiras e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2014b. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- Brasil. Ministério das Relações Exteriores. *Acordos vigentes da cooperação técnica entre países em desenvolvimento - CGPD*. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2012. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/CooperacaoTecnica/AcordosVigentes/CGPD>>. Acesso em: 8 mar. 2015.
- Brasil. Presidência da República. *Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 7 dez. 2016.
- Calderón, A. *Higher Education in 2035: The ongoing massification*. Melbourne: RMIT University, 2012.
- Castro, C.M. et al. Cem mil bolsistas no exterior. *Interesse Nacional*, v.4, n.17, p.25-36, 2012. Disponível em: <<http://interessenacional.com.br/wp-content/uploads/2018/01/IN-17.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- Clifford, V. Exploring internacionalization of the curriculum through the lens of global citizenship. In: Lunna, J.M.F. (Org.). *Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global*. Pontes: Campinas, 2016. p.35-42.
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Painel de demanda de atendimento*. Brasília: MCTIC, [20--]. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/demanda-e-atendimento>>. Acesso em: 15 abr. 2015.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Cooperação Internacional*. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional>>. Acesso em: 8 mar. 2015.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- Cunha, M.I. *O professor universitário: na transição de paradigmas*. São Paulo: Junqueira e Marin, 2005.
- Deardorff, D. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, v.10, n.3, p.241-266, 2006.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Freire, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- Gil, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- Green, M.F. Internationalizing Community Colleges: Barriers and strategies. *New Directions for Community Colleges*, v.2, n.138, p.15-24, 2007.
- Hockings, C. *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. Heslington: Higher Education Academy, 2010. Available from: <http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/evidencenet/Inclusive_learning_and_teaching_in_higher_education_synthesis>. Cited: Apr. 14, 2016
- Hudzik, J. *Comprehensive internacionalization: Institutional pathways to success*. New York: Routledge, 2015.
- Killick, D. *Developing the global student: Higher education in an era of globalization*. New York: Routledge, 2015.
- Killick, D. Global citizenship and campus community: Lessons from learning theory and the lived-experience of mobile students. In: Ryan, J. (Ed.). *Cross-cultural teaching and learning for home and international students*. London: Routledge, 2013. p.182-195.
- Knight, J. *Internationalization of higher education: New directions, new challenges*. Paris: IAU, 2005. International Association of Universities Global Survey Report.
- Lauder, H. et al. (Ed.). *Education, globalization and social change*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- Leask, B. *Internationalizing the curriculum in action*. London: Routledge, 2015.
- Mestenhauser, J.A. Portraits of an international curriculum: An uncommon multidimensional perspective. In: Mestenhauser, J.A.; Ellingboe, B. (Ed.). *Reforming the Higher Education*

curriculum: Internationalizing the campus. Phoenix: The Oryx Press, 1998. p.3-39.

Miranda, J.; Bentes, J. Internacionalização: dificuldades na gestão das IES brasileiras. In: Bentes, J. et al. (Org.). *Gestão no ensino superior: governança internacional*. Rio de Janeiro: Wak, 2017. p.91-108.

Miranda, J.A; Fossatti, P; Mochlecke, C. Internacionalização das IES brasileiras: uma análise crítica ante as dificuldades na gestão. In: Colóquio Internacional de Gestão Universitária - GIGU, 15., 2015, Mar del Plata. *Anais eletrônicos...* Mar del Plata: Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136050/101_00156.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 out. 2016.

Nokkala, T. *Constructing the ideal university: The internationalization of higher education in the competitive knowledge society*. 2007. 309 f. (Academic Dissertation) – University of Tampere, Tampere, 2007.

Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento. *The teacher today: Tasks, conditions, policies*. Paris: OECD, 1990. p.6.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Conferência Mundial sobre a Educação Superior*. Paris: Unesco, 2009. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/docs/3_relatorionacionalacompanhamentoodm.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

Pereira, M.V. O lugar da prática na globalização da educação superior. *Educação em Revista*, v.27, n.3, p.109-124, 2011.

Pereira, V.M. Arranjos de uma política: uma análise sobre o programa Ciência Sem Fronteiras. *NAU Social*, v.6, n.10, p.103-117, 2015.

Ramos, R.K. Perspectivas interculturais na internacionalização do currículo. In: Lunna, J.M.F. (Org.). *Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global*. Pontes: Campinas, 2016. p.99-115.

Richardson, R.J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

Romão, J.E. Globalização, internacionalização e Educação Superior. In: Beltran, J.; Teodoro, A. (Org.). *Educación superior e inclusión social: Aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales*. Buenos Aires: Mino e Avila, 2013. p.86-96.

Schuerholz-Ler, S. Teaching for global literacy in higher education: How prepared are the educators? *Journal of Studies in International Education*, v.11, n.2, p.180-204, 2007.

Walsh, C. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, v.15, n.1-2, p.61-74, 2009. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412>>. Acesso em: 16 oct. 2017.

Ward, C. The A, B, Cs of acculturation. In: Matsumoto, D. (Ed.). *The handbook of culture and psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2001. p.411-445.

Recebido em 14/12/2016, reapresentado em 21/9/2017 e aprovado em 10/10/2017.