

ORGS.

MARILIA MOROSINI

CARLA CASSOL

CRISTINA ELSNER

CRAIG WHITSED

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

**reflexões e práticas do
Brasil e da Austrália**



Embaixada da Austrália

 **ediPUCRS**

*Marília Morosini
Carla Camargo Cassol
Cristina Elsner de Faria
Craig Whitsed
(Organizadores)*

**INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: PRÁTICAS E REFLEXÕES DO
BRASIL E DA AUSTRÁLIA**

 **ediPUCRS**

PORTO ALEGRE

2021

© EDIPUCRS 2021

CAPA Thiara Speth

DIAGRAMAÇÃO EDIPUCRS

REVISÃO Texto Certo Assessoria Linguística

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I61 Internacionalização da educação superior [recurso eletrônico] :
práticas e reflexões do Brasil e da Austrália / organizadores
Marília Morosini ... [et al.]. – Dados eletrônicos. – Porto
Alegre : EDIPUCRS, 2021.
1 Recurso on-line (416 p.).

Modo de acesso: <<https://editora.pucrs.br>>
ISBN 978-65-5623-208-9

1. Ensino superior. 2. Globalização. 3. Educação
Internacional. 4. Educação. I. Morosoni, Marília.

CDD 23. ed. 378

Anamaria Ferreira – CRB-10/1494

Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

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



Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone/fax: (51) 3320 3711
E-mail: edipucrs@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/edipucrs

PEDAGOGIA DA INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Marília Morosini¹
Vanessa Gabrielle Woicolesco²
Egeslaine de Nez³

1 Introdução

Nas últimas décadas, impressionantes transformações e mudanças globais de caráter financeiro, social, político e educacional destacam a necessidade de maior produção e disseminação do conhecimento (Hargreaves, 2004, Didriksson, 2008). Essas transformações produzem reflexos a nível local, assim como nos níveis regionais e globais,

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-doutorado no LILLAS/Universidade do Texas. Bolsista 1A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Coordena o Centro de Estudos do Ensino Superior (CEES/PUCRS) e a Rede de Investigadores do Ensino Superior do Sul do Brasil (RIES). E-mail: marilia.morosini@pucrs.br.

² Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com bolsa PROEX/CAPEX II. Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação e Especialista em Fundamentos Filosóficos e Políticos da Educação e em Gestão de Centros de Socioeducação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: vanessawoicolesco@gmail.com.

³ Pós-doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Pedagoga e Especialista em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *Campus* Universitário do Araguaia (CUA). Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT). E-mail: profedenez@gmail.com.

e pressionam para reformas no campo educacional. Em outras palavras, a conjuntura vivenciada pelas Instituições de Educação Superior (IES) está ancorada em transformações sócio-históricas e econômicas mundiais, que delineiam o que se denomina contextos emergentes. Como os contextos ainda estão em construção, refletem tendências históricas que se encontram entre um modelo de educação orientado para o bem social e um modelo voltado para o bem individual, em meio a tensões constantes (Morosini, 2017). Partindo dessa compreensão, não há um modelo único de IES e, conseqüentemente, nenhum modelo único de Internacionalização da Educação Superior.

Reiterando essas afirmativas, a globalização influencia a Educação Superior. A relação entre globalização e Educação Superior está associada a conceitos como os de educação internacional, internacionalização, cooperação internacional, mundialização, entre outros (Morosini, 2011, De Wit, 2017, Knight, 2020), sendo um tema relevante para estudos contemporâneos na Educação Superior. A definição mais utilizada para a Internacionalização da Educação Superior é a proposta por Knight (2004, p. 11): “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.” Em toda a literatura, a influência da globalização na Internacionalização da Educação Superior é amplamente observada, conforme expõe Knight (2004), e as visões supracitadas são corroboradas. Por ser um fenômeno complexo, expressa significados polissêmicos, que vão desde experiências e investigações científicas entre países até instituições sem fronteiras, programas internacionais, intercâmbio e cooperação técnica (De Wit, 2017).

A sociedade do conhecimento exige que as pessoas aprendam a aprender e aprendam ao longo da vida (Gacel-Ávila, 2018), e, mais recentemente, o aprender tem-se transformado para construir uma

sociedade que promova o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2021). Tais perspectivas têm apoio nas discussões promovidas pelos organismos internacionais capitaneados pela Organização das Nações Unidas (ONU) que se propõem ao desenvolvimento sustentável. A UNESCO, organismo internacional voltado à educação, formalmente, em 2015, com a Declaração de Incheon (UNESCO, 2016), estabeleceu a Agenda E2030.

Mais recentemente, esse organismo, buscando ouvir a sociedade, desenvolveu estudos por meio de informes e webconferências realizados a fim de compartilhar os resultados em um relatório global sobre os Futuros da Educação (UNESCO, 2021a). Esse é um projeto interativo, que propõe pensar a educação em longo prazo e estabelece 2050 como um marco possível. Nessa direção, a Terceira Conferência Mundial de Educação (CMES2022) também discutirá o desenvolvimento sustentável e tem como título “Reinventar o papel e o lugar da aprendizagem no Ensino Superior para um futuro sustentável” (UNESCO, 2021b). Nesse contexto, docentes e estudantes trabalham em um campo cada vez mais diverso e mutável, com inúmeros desafios a enfrentar.

Em síntese, a CMES2022 aponta para a urgência de o docente estar preparado para enfrentar um contexto que considere os impactos da COVID-19 na Educação Superior; o atendimento às metas do desenvolvimento sustentável; a inclusão na Educação Superior; a busca da qualidade e relevância dos cursos; a mobilidade acadêmica na Educação Superior, que o coloca diante da diversidade; a produção de dados e de conhecimento; a cooperação internacional para promover sinergias; e uma preparação do futuro da educação que considere suas novas competências (UNESCO, 2021b).

Acompanhando essas discussões, o paradigma da Internacionalização da Educação Superior tem-se baseado em concepções abrangentes e equitativas, que promovam oportunidades

de aprendizagem diferenciadas por meio de percursos formativos que preparem os estudantes para a sociedade global e seus desafios. Assim, os contextos emergentes são instados a fornecer uma resposta de dentro. Nesses contextos,

[...] uma internacionalização humanista e solidária contribui para gerar um maior e melhor entendimento e cooperação entre as culturas e as nações, estimulando uma colaboração interinstitucional baseada na solidariedade e no respeito mútuo. (Gacel-Ávila, 2018, p. 46-47)

Morosini (2017, p. 289), considerando a proposição mundial de busca de desenvolvimento sustentável, descreve a internacionalização como

[...] um processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural na Educação Superior, advindo de interações sustentadas por redes colaborativas, com blocos socioeconômicos desenvolvidos e com outros que valorem múltiplas culturas, diferenças e tempos, fortalecendo a capacidade científica e tecnológica nacional, conectada com o local, com o fito de ser irradiador do desenvolvimento sustentável.

A definição de Morosini (2017) pode levar a um conceito mais amplo, que complementa a ideia de integrar uma perspectiva internacional e intercultural na Educação Superior, em consonância com os desafios que a internacionalização tem gerado para as IES a partir da existência de atores e modelos nas diferentes partes do mundo. Nesse sentido, a internacionalização é um pilar estruturante no desenvolvimento de toda a IES e constituiu uma estratégia indispensável para o avanço científico e tecnológico, bem como para a geração de oportunidades de qualificação da comunidade acadêmica.

Ao longo dos anos, seu conceito esteve relacionado ao intercâmbio de estudantes e pesquisadores, estudo de línguas estrangeiras, projetos de pesquisa com parceiros internacionais, educação internacional e comparada, convênios, cooperação binacional, abertura de *campi (branch-campus)* e instalação de instituições fora do país de origem, redes de cooperação, titulação conjunta, *rankings*, entre outros (Knight, 2020).

Essa diversidade de interpretações reflete a importância que a internacionalização vem obtendo no campo da Educação Superior. Por estar imbricada com a missão das IES, é atravessada por fatores externos e busca

[...] se adaptar aos principais problemas e eventos do mundo, como, por exemplo, tensões e reviravoltas políticas, desastres ambientais, problemas de migrantes e refugiados, riscos para a saúde como o vírus da zika e a COVID-19 e tumultos econômicos. (Knight, 2020, p. 12)

Por muito tempo, a internacionalização foi vista como sinônimo de mobilidade e intercâmbios acadêmicos. A tendência atual, no entanto, é para a Internacionalização em Casa (IaH) e Internacionalização do Currículo (IoC). A IaH é entendida como “a integração proposital das dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal, para todos os alunos, em ambientes de aprendizagem domésticos” (Beelen & Jones, 2015, p. 69, tradução nossa), enquanto a IoC, é definida como “a incorporação das dimensões internacional, intercultural e/ou global nos conteúdos curriculares, assim como nos resultados de aprendizagem, avaliações, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudos” (Leask, 2015, p. 9).

Embora a IaH exclua especificamente a mobilidade, a IoC inclui atividades de mobilidade e atividades domésticas. O fortalecimento das duas perspectivas, contudo, é motivado porque em ambas a

ênfase ao processo de Internacionalização da Educação Superior é pedagógica (Beelen & Jones, 2015, Leask, 2015), ou seja, elas promovem uma formação acadêmica para todos os estudantes da IES a partir da incorporação das dimensões internacionais e interculturais nos currículos. Essas abordagens contemporâneas de internacionalização têm como foco a função do ensino, e, nesse contexto, os docentes constituem-se como os principais atores (Beelen & Jones, 2015, Leask, 2015). Como consequência, a formação de docentes da Educação Superior para atuação no âmbito da Internacionalização da Educação Superior é um elemento decisivo no processo educacional e ainda um campo em construção.

Considerando que a internacionalização deve envolver todos os estudantes na busca pela equidade proposta nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU e o contexto específico da Educação Superior brasileira, onde as opções de mobilidade são muito limitadas, o foco desse capítulo será a IaH. A IaH está mais próxima da realidade das IES brasileiras em termos de internacionalização, pois poucos estudantes e docentes têm acesso à mobilidade acadêmica e seus benefícios. À luz dos elementos que foram brevemente discutidos desde o início do estudo, o objetivo deste capítulo é **refletir sobre a necessidade de uma Pedagogia para a Internacionalização da Educação Superior no contexto brasileiro, com destaque para o modelo da IaH.**

Para atender o objetivo deste capítulo, o texto está dividido em três seções, além da introdução e dos apontamentos conclusivos. Na primeira, apresentam-se constructos teóricos e uma visão sobre o desenvolvimento da Internacionalização da Educação Superior no Brasil; em seguida, discute-se o potencial que a IaH apresenta para a internacionalização nos contextos emergentes, aqui entendidos como países em desenvolvimento; e, por fim, discute-se a pertinência de uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior com ênfase na formação do corpo docente.

2 Desenvolvimento da Internacionalização da Educação Superior no Brasil

O campo científico da Internacionalização da Educação Superior é composto de inúmeros atores e diferentes vertentes teórico-práticas que compõem um movimento complexo e em transformação. A perspectiva de campo científico de Bourdieu (1983) reflete as disputas e posições de agentes na luta pelo capital simbólico da autoridade científica, o que torna complexa a definição de seus limites e relações disciplinares. O ethos que delinea o campo científico denota tendências mundiais, as quais apresentam diferentes posições e compreensões em relação a temas como nacionalismo, regionalização e globalização (Morosini & Nez, 2020). Esses entendimentos:

[...] não são isolados e vêm relacionados, e, em todos esses momentos, as tensões são subjacentes e refletem o sistema de posições políticas e científicas do campo, que se consubstanciam no monopólio da *competência científica*. (Morosini & Nez, 2020, p. 2)

A disputa no bojo do campo científico gera reconhecimento aos atores envolvidos. Sobre esse reconhecimento da autoridade científica pelos pares, discorrem Azevedo, Oliveira e Catani (2016, p. 784):

[...] são objetos simbólicos de disputa nesse campo específico. Ao agirem, os atores sociais respondem ao desafio de conquistar maior autonomia do campo acadêmico em relação a outros atores sociais, em especial ao campo do poder.

Além disso, esse não é um campo neutro, pois baseia-se em uma abordagem interdisciplinar. É objeto de interesse das diferentes áreas de conhecimento, incluindo as Relações Internacionais, a Linguística,

a História, as Ciências Políticas e outras áreas, com destaque para a Administração e para a Educação (Morosini & Nascimento, 2017).

Uma proposta de modelo conceitual para o campo científico da Internacionalização da Educação Superior, na qual estão contempladas as racionalidades subjacentes ao Norte e Sul Globais, é apresentada a Figura 1.

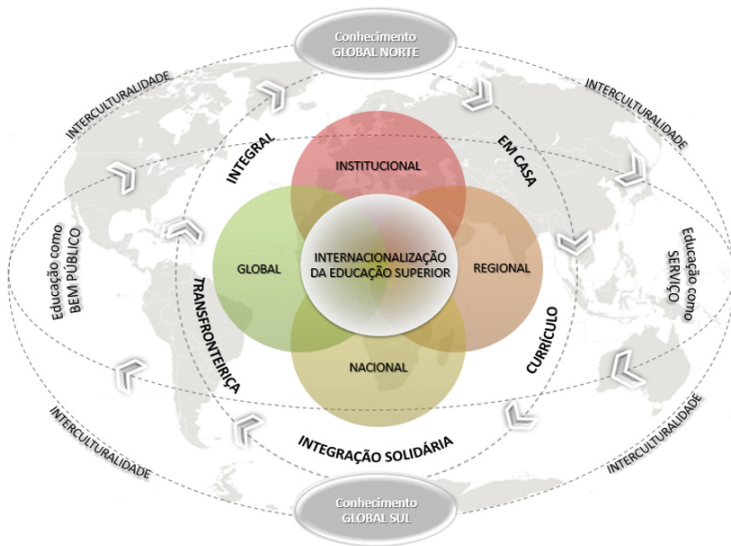


Figura 1. O campo científico da Internacionalização da Educação Superior
Fonte: Morosini e Dallacorte (2021, p. 45).

Observando a figura, destaca-se que coexistem vários conceitos e modelos que compõem o campo científico da Internacionalização da Educação Superior que precisam ser analisados à luz de alguns critérios. Segundo Knight (2020, p. 20), alguns deles são

[...] as diferenças entre países e regiões do mundo, 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.

Ainda que, nos pressupostos da Internacionalização da Educação Superior, estejam presentes

[...] a interculturalidade, a integração e a solidariedade entre os povos, é, contraditoriamente, um motivo de debates, embates e combates entre os atores sociais do próprio campo acadêmico e dos campos sociais, na interseção espacial, dos envolvidos na produção e na distribuição do conhecimento e da ciência. (Azevedo, 2014, p. 101)

Essa situação significa que a IES é um campo dominado pelo conhecimento técnico e pelo poder social, no qual há desequilíbrio entre as estruturas existentes diante da centralização e produção de conhecimento e do monopólio da competência científica pelos países desenvolvidos (Morosini & Nez, 2020). Já é possível, contudo, identificar uma leve descentralização com a ampliação da valoração do conhecimento produzido na Ásia e na América Latina e Caribe (ALC). Esse movimento é resultado do processo social e histórico de construção da Internacionalização da Educação Superior e “necessita de atores sociais comprometidos com seus princípios; precisa também de iniciativas, incentivos, movimentos e políticas, de Estados e autoridades regionais (Europa, Mercosul...), para sua emulação, financiamento e efetivação” (Azevedo, 2014, p. 105-106).

Além das consolidadas abordagens de internacionalização procedentes do monopólio da competência científica dos países desenvolvidos, ganham força os entendimentos emergentes advindos do Sul Global, com destaque para aqueles que visam uma perspectiva mais democrática da internacionalização. Esse movimento baseia-se

nas relações sul-sul horizontais, cujos propósitos não são apenas estabelecidos na

[...] busca de aprimoramento na formação de recursos humanos de alto nível, mas na crença de que o conhecimento de realidades emergentes é importante para a formação do sujeito com identidade local, e uma contribuição importante para a integração solidária. (Morosini & Nez, 2020, p. 2)

Uma situação exemplificadora desse movimento é proveniente da ALC, que expressou, nas Conferências Regionais de Educação Superior (CRES/UNESCO-IESALC) de 1996, 2008 e 2018, a defesa de uma concepção de educação como um **bem público social, um direito humano universal e dever dos Estados**. Nesse contexto, na busca por soluções para os problemas da sociedade,

[...] a internacionalização é concebida como ferramenta *da integração regional solidária*, com a participação ativa de todos os atores com uma perspectiva crítica e autônoma para a minimização das desigualdades e para a geração de circuitos não mercantis de internacionalização. (Morosini & Nez, 2020, p. 3)

Durante muito tempo, a Internacionalização da Educação Superior esteve vinculada aos contatos dos pesquisadores e ao processo da mobilidade acadêmica, assumindo uma dimensão passiva e individual. Para que ela realmente transforme o ambiente universitário, contudo, precisa acontecer de maneira endógena e constante:

[...] não como um modismo ou um etnocentrismo, o contexto local (cidade e campo) deve ser respeitado. Desse modo, a solidariedade internacional contribui para a justa execução de políticas públicas inclusivas e progressiva-

mente transformadoras e fortalece as mudanças sociais. (Azevedo, 2014, p. 106)

A internacionalização tem relevância e requer a atenção de toda a IES por ser estratégica para o desenvolvimento, inovação e melhoria da qualidade da Educação Superior (Gacel-Ávila, 2018). Como ação planejada, tem sido incorporada nas missões, Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), políticas, programas e ações. Com um “foco definido em conteúdo, métodos, pessoas e estruturas internacionais” (Barbosa & Neves, 2020, p. 26), a IES torna-se responsiva aos desafios da sociedade do conhecimento. A Internacionalização da Educação Superior torna-se “uma resposta proativa do mundo acadêmico frente à dinâmica global, que favorece uma práxis educativa estratégica, projetada para o mundo e coerente com as demandas e necessidades locais para o desenvolvimento sustentável” (Gacel-Ávila, 2018, p. 61).

No Brasil, a internacionalização iniciou timidamente, em resposta às prioridades governamentais para ampliar a *expertise* para o desenvolvimento do país. Em um cenário mais recente, o governo brasileiro articulou programas estratégicos para impulsionar a internacionalização, como o programa Ciência sem Fronteiras (CsF) (2011–2015), o Idiomas sem Fronteiras (IsF) (2012, atualmente denominado Rede Andifes IsF) e, mais recentemente, o Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2018–2022).

O CsF tinha como objetivo propiciar uma formação internacional e de qualidade em instituições de nível superior de excelência no exterior, além de possibilitar a atração para o país de jovens pesquisadores em áreas estratégicas para o país, como foi estabelecido pelo Decreto n. 7642 (Brasil, 2011). O programa impulsionou a capacitação dos indivíduos (estudantes de cursos de graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, entre outros)

como estratégia para fomentar o processo de internacionalização das IES e centros de pesquisa brasileiros (Brasil, 2011).

O programa IsF representou a política linguística para a Internacionalização da Educação Superior no Brasil e foi pautado nos eixos de formação de docentes, capacitação em língua estrangeira para estudantes e pesquisadores brasileiros e em português como segunda língua para pesquisadores internacionais (Knobel et al., 2020), o que contribuiu para uma melhor inserção dos acadêmicos brasileiros no ambiente global da Educação Superior. Teve como eixos centrais de atuação a oferta de cursos de línguas estrangeiras presenciais e a distância, a realização de testes de proficiência e o fomento à criação de centros de línguas nas IES (Brasil, 2012).

O atual programa de internacionalização financiado pelo governo brasileiro é o CAPES PrInt (2018). A partir dele, a concepção de internacionalização no país começa a sofrer mutações, e a perspectiva individual começa a dar lugar para a perspectiva institucional — *comprehensive*. Esta concede autonomia às IES para gerir o processo de internacionalização, sintetizado em bolsas no exterior, como doutorado sanduíche, professor visitante sênior, capacitação em cursos de curta duração ou *summer/winter schools*, bolsas para pós-doutorado e missão de trabalho (CAPES, 2021).

O programa CAPES PrInt atende 36 IES brasileiras. Como grande parte das que participam desse programa é composta de universidades públicas, a atual política pública que impulsiona os processos de internacionalização ainda não tem impacto em todo o sistema universitário brasileiro, porque, no Brasil, das 2.608 IES, 2.306 pertencem à rede privada e detêm 75,8% (6.523.678) das matrículas nos cursos de graduação (INEP, 2020).

Segundo investigação realizada pela CAPES (2017) sobre a internacionalização das IES brasileiras que possuem programas de pós-graduação avaliados pela agência com nota de 3 a 7, existem

dois grupos distintos de IES no Brasil. Um deles, que é menor, aproveita as condições de fomento que refletem em número elevado de bolsas, acordos de cooperação e projetos. O segundo grupo contém o maior quantitativo de instituições, no entanto, menos programas e cursos de pós-graduação.

A pesquisa identificou que a maioria das IES tem seu processo de internacionalização caracterizado como fraco ou moderado (70,3%), e apenas oito instituições têm características intensas. Em relação à presença do plano de internacionalização no Plano de Desenvolvimento Institucional das IES, entre aquelas que desenvolvem um processo de internacionalização pequeno ou moderado, 52,5% ainda não possuem um plano de internacionalização, sendo que 65% dessas afirmam ser necessário o apoio de uma consultoria externa para a elaboração do plano. 62% das IES com um processo de internacionalização intenso dizem possuir um plano de internacionalização consistente, enquanto 38% informam que é necessária uma consultoria externa para sua construção e implementação. Aponta-se, desse modo, para uma forte tendência nacional à internacionalização passiva, com baixas taxas de atração de profissionais internacionais. Pode-se considerar, contudo, que esse é um cenário dinâmico, visto que os professores visitantes já aparecem entre as prioridades do processo de internacionalização das IES.

Quando analisados os dados referentes à mobilidade de estudantes brasileiros para contextos internacionais, identifica-se que a internacionalização se caracterizava como um *plus* na carreira de estudantes provenientes de estratos econômicos médio-alto e alto. No país, a taxa de mobilidade não é alta quando comparada a outras realidades: há 67.183 estudantes brasileiros no exterior, o que indica apenas 1,2% do total de estudantes em mobilidade acadêmica no mundo. Os alunos internacionais que procuram o Brasil para realizar a mobilidade acadêmica representam apenas 0,4% do

total de estudantes em mobilidade acadêmica no mundo, ou seja, 21.181 estudantes (UNESCO, 2021a).

Nesse sentido, os dados expõem que a mobilidade acadêmica, por fundamentar-se numa dimensão individual, apresenta um potencial limitado para expandir as oportunidades de aprendizagem internacional e intercultural para toda a comunidade acadêmica do país. No Brasil, a mobilidade ocorre em um campo marcado por expressiva heterogeneidade e diversidade institucionais. Seja na relação norte/norte ou sul/sul, a mobilidade e/ou o intercâmbio acadêmico impacta na internacionalização, mas não é suficiente para promover a esperada cidadania global no conjunto de estudantes que estão vinculados à Educação Superior. Isso acontece porque a mobilidade acadêmica é vista “como um fim em si mesma, e não como um meio de conectividade através da pesquisa, ensino e aprendizagem” (Leask & Green, 2020, p. 1).

Há, todavia, outras formas de internacionalizar a Educação Superior. No contexto brasileiro, diante dos desafios já apresentados, ganha força a proposta de internacionalização baseada no modelo da IaH, que se vai constituindo como um caminho possível para os contextos emergentes que particularmente têm dado ênfase aos esforços de internacionalização por meio da mobilidade.

3 Internacionalização em Casa: um caminho possível para os contextos emergentes

A crença na importância da mobilidade acadêmica para conferir qualidade à Educação Superior vem sendo desafiada. Embora ainda seja vista como o principal fator de internacionalização, alguns aspectos estão colocando seu protagonismo em xeque. No contexto da ALC, em primeiro lugar destaca-se o baixo impacto que a mobilidade representa na comunidade universitária e seu alto custo. Isso demanda a busca por

[...] alternativas que alcancem um número maior de estudantes, abarquem distintos países (para além do Norte Global), promovam o respeito à diversidade cultural e étnico-racial, desenvolvam a responsabilidade social e tragam benefícios para a sociedade como um todo. (Baranzeli, Morosini & Woicolesco, 2020, p. 257)

Essa situação foi agravada pelo fechamento das fronteiras e pela drástica diminuição da mobilidade durante a pandemia da COVID-19. As IES precisaram implantar modelos de internacionalização baseados em ambientes virtuais para não perderem seu espaço no contexto global.

Nessa conjuntura, no contexto brasileiro, a IaH ganha força. Isso ocorre porque a IaH tem como objetivo produzir experiências universitárias internacionalizadas inclusivas para todos os estudantes (Almeida et al., 2019). O conceito “em casa” foi desenvolvido para dar maior destaque às atividades e estratégias realizadas no *campus*. Consequentemente, os esforços de internacionalização possibilitam aos estudantes o convívio em um contexto que é culturalmente diverso e está interconectado (Knight, 2020). Essa perspectiva incorpora as estratégias para o desenvolvimento de um modelo que atinja a IES como um todo, a partir de atividades em casa e no exterior (Barbosa & Neves, 2020).

A IaH não tem como finalidade a mobilidade. Ainda que no contexto doméstico não estejam presentes estudantes internacionais, a IaH considera que a diversidade dos estudantes é um fator que precisa ser reconhecido e trabalhado em sala de aula e deve explorar as dimensões internacionais e interculturais do currículo (Beelen & Jones, 2015, Leask, 2015). Além do mais, a IaH está incluída em outras abordagens de internacionalização, como a IoC, que congrega a IaH e a mobilidade (Leask, 2015), e a Internacionalização Integral

ou *Comprehensive*, que exige uma internacionalização em todas as funções universitárias (Hudzik, 2015).

Tanto para a IaH quanto para a IoC, é nos ambientes de aprendizagem fornecidos por um currículo formal e informal que as dimensões internacionais e interculturais serão contempladas na formação acadêmica. O que é importante reconhecer é que a IoC se concentra na aprendizagem, mas não exclui a mobilidade e o intercâmbio, enquanto a IaH concentra-se no *campus* e na aprendizagem dentro de um contexto mais estreito.

A IaH também pode servir como um meio de promover valores comuns, uma compreensão mais próxima entre diferentes povos e culturas e melhorar a cooperação entre IES nos seus esforços de internacionalização, ao mesmo tempo que pode melhorar a qualidade educacional do setor e dos recursos humanos por meio da aprendizagem mútua, comparação e intercâmbio de boas práticas (Almeida et al., 2019).

A IaH, portanto, tem o potencial de estender, à grande maioria dos estudantes, um processo internacional e intercultural de formação. Para desenvolvê-la, há uma variedade de instrumentos, como “palestras com convidados de empresas e universidades parceiras internacionais, estudos e práticas de casos internacionais, literatura internacional, entre outros” (Morosini & Nez, 2020, p. 3). A IaH permite que as IES ocupem um papel significativo na sociedade, pois, ao ampliar, para todos os estudantes, as experiências desse tipo de aprendizagem, contribui “para o desenvolvimento mundial sustentável, marcado pela convivência democrática, pelo respeito, pela solidariedade e pela cooperação para uma cidadania socialmente responsável” (Morosini, 2017, p. 291).

Há alguns entraves, contudo, para a implementação da IaH. Segundo Beelen (2018), atualmente existem quatro dimensões que impedem seu avanço nas IES: a) crescimento de perspectivas

equivocadas sobre os sentidos e razões do conceito, o que dificulta sua consecução; b) ausência de estratégias institucionais para sua implementação e para o desenvolvimento profissional dos docentes; c) falta de competência dos docentes para a internacionalização; e, por fim, d) falta de afinidade entre os interessados no processo de implementação da IaH. Nas análises de Morosini e Nez (2020), também é imprescindível o fomento, a capacitação de recursos humanos, políticas nacionais e institucionais e o predomínio da cultura da educação *on-line*.

Para que os estudantes possam compreender as questões internacionais e globais, a interculturalidade precisa estar incluída nesse processo, visto que possibilita transcender as diferenças culturais e reconhecer sua existência dentro de um ambiente acadêmico, ou seja, entender as outras visões do mundo (Deardorff, 2006). A incorporação das dimensões internacionais e interculturais nas experiências de aprendizagem pode ser realizada por meio de atividades colaborativas desenvolvidas *on-line* e complementadas com as experiências de mobilidade no próprio *campus* (Knight, 2020).

Interconectando internacionalização e interculturalidade, é possível desenvolver habilidades interculturais, ampliar atitudes para apreciar a complexidade do mundo e examinar valores, atitudes e responsabilidades pela liderança local/global. Além disso, pode-se identificar poder e privilégio no contexto local/global e construir, com os alunos, o cenário da interculturalidade e da justiça social em um contexto global. A experiência contrapõe e enfatiza habilidades do coletivo, preparando estudantes e docentes para cooperar e também competir em um local de trabalho intercultural e global (Killick, 2015).

Por acompanhar as abordagens de ensino contemporâneas que são centradas no estudante, a IaH exige diferentes competências de ensino e aprendizagem. Muitos estudos já estão preocupados com a aprendizagem internacional dos estudantes (Clifford, 2009,

Clifford & Montgomery, 2014, 2015, Baranzeli, Morosini & Woicolesco, 2020), e, neste momento, abordar o desenvolvimento profissional docente para a internacionalização é um desafio por ser um tema pouco explorado (Van Der Werf, 2012, Green & Whitsed, 2013, Tran & Pasura, 2018). Desse modo, no atual estágio de desenvolvimento da internacionalização, vai ganhando força a defesa de uma Pedagogia para a Internacionalização da Educação Superior, conforme será discutido a seguir na perspectiva da formação docente.

4 A Pertinência de uma Pedagogia para a Internacionalização da Educação Superior

A Internacionalização da Educação Superior representa uma mudança de paradigmas, e as IES transitam de uma identidade nacional e/ou regional para um ambiente internacional e intercultural. Para que essa transição seja bem-sucedida, as IES precisam investir no seu capital humano em nível pessoal e profissional (Van Der Werf, 2012). Com a IaH transformando o ambiente universitário, novas interfaces apresentam-se para os docentes.

No contexto brasileiro, um dos pilares da formação de docentes é a profissionalidade, que “tem sido aprofundada paulatinamente em estudos e se configurou na Pedagogia Universitária⁴ que caracteriza o professor como um profissional” (Morosini & Nez, 2020, p. 5). Esse constructo está ancorado na defesa de que os docentes são especialistas no seu campo de conhecimento, os quais são complementados pelos conhecimentos pedagógicos.

⁴ No contexto latino-americano, a Pedagogia Universitária tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional. Cada vez mais, vem sendo desafiada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, trazidas pelos processos avaliativos (Leite, 2006).

No Brasil, a internacionalização ainda não é o foco das diretrizes para a formação de docentes. Infere-se, então, que “a inexistência de tais determinações nas diretrizes acarreta consecutivamente a inexistência de prática” (Morosini & Nez, 2020, p. 4). A formação de docentes para a Educação Superior no país também não é formalizada em uma política pública. Os profissionais que desejam trabalhar nas IES buscam qualificações oferecidas em programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Na maioria das áreas do conhecimento, contudo, essa formação qualifica e especializa o pesquisador em sua área, mas não o profissionaliza, pois são poucos os cursos que propiciam os conhecimentos, experiências e os saberes didático-pedagógicos, principalmente os relacionados à prática na Educação Superior (Cunha, 2018).

Nesse contexto, é essencial que o docente domine e reflita sobre o seu campo científico, contudo, “o mesmo esforço não vem se aplicando às práticas de ensinar e aprender, à ampliação do diálogo epistemológico interdisciplinar, ao trânsito entre ciência, cultura e sociedade e às práticas mais coletivas e solidárias de produção” (Cunha, 2018, p. 8). Embora algumas instituições promovam atividades formativas que contemplem os paradigmas de uma metodologia para o Ensino Superior, essa não é uma realidade que atinja a todos os docentes do sistema de Educação Superior brasileiro. Isso traz inúmeras implicações para os processos de ensino e aprendizagens, que são exponencialmente multiplicados quando se intenta introduzir as premissas da internacionalização.

Nos contextos emergentes, a IaH exige que os docentes que atuam na Educação Superior promovam a internacionalização dos seus planos de ensino, trabalhem com grupos culturalmente diversos, mantenham e ampliem as relações colaborativas com instituições e pesquisadores, parcerias no exterior, entre outras possibilidades (Van Der Werf, 2012). Isso é importante porque a convivência, em

sala de aula, com a diversidade cultural e, em alguns casos, internacional, representa um desafio para os docentes que precisam “questionar a eficácia de seus próprios princípios e abordagens de ensino em relação a um grupo extremamente heterogêneo” (Tran & Pasura, 2018, p. 351).

O papel dos docentes em IES não está limitado ao ensino das questões internacionais ou ao trabalho com grupos de estudantes culturalmente diversos (Van Der Werf, 2012). Seu papel é complexo, pois envolve diferentes habilidades, assim como sua atividade, que traz cada vez mais pesquisa, comunicação com a sociedade e gestão de atividades administrativas. Como podemos observar, é uma profissão que requer

[...] uma multiplicidade de saberes (inclusive os pedagógicos), competências apropriadas e atitudes pertinentes, compreendidas em suas relações, configurando-se como um trabalho essencialmente interativo; prevê o domínio de um conteúdo especializado e orientado para a formação de uma profissão. (Isaia, Maciel & Bonzan, 2012, p. 171)

A formação de estudantes em um mundo globalizado, que é ao mesmo tempo internacional e intercultural, exige dos docentes uma aprendizagem profissional contínua. As dimensões da formação acadêmica dos estudantes precisam fazer parte dos programas de desenvolvimento profissional docente, porque se constitui uma estratégia para a qualidade e relevância da Educação Superior em uma sociedade baseada no conhecimento (Morosini & Nez, 2020). Para atender a esses desafios, propõe-se uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior para o contexto brasileiro, com destaque para o docente, conforme apresentado na Figura 2.

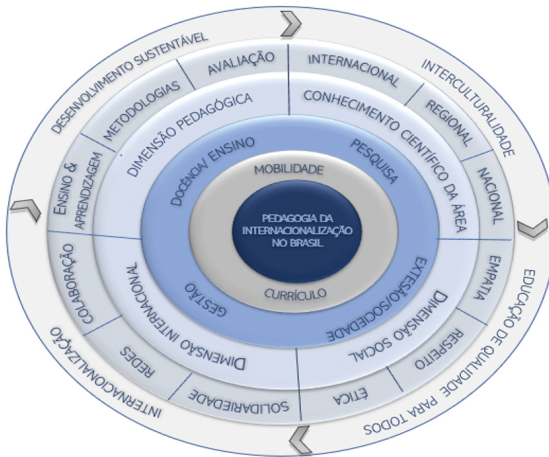


Figura 2. Matriz Conceitual da Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior em contextos emergentes: perspectiva docente

Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

Numa Pedagogia que busca a internacionalização num contexto de desenvolvimento sustentável, a perspectiva docente está relacionada a quatro dimensões:

- **Dimensão do conhecimento científico da área:** compreende que o docente precisa ter domínio da área de conhecimento a partir das realidades e referências nacionais, regionais e internacionais, contemplando as tendências do campo científico e proporcionando uma formação com uma perspectiva global;
- **Dimensão pedagógica:** compreende a relação entre os elementos do processo de ensino e aprendizagem, a escolha das metodologias e recursos adequados ao perfil dos estudantes e um processo de avaliação da aprendizagem constituído a partir de uma perspectiva diagnóstica e formativa que reorienta a própria prática do professor com base no currículo;

- **Dimensão internacional:** compreende a capacidade de trabalhar em redes e projetos colaborativos numa perspectiva solidária, fortalecendo as capacidades recíprocas e contribuindo para a construção de um espaço local/regional/internacional de educação.
- **Dimensão social:** compreende a presença dos alicerces da empatia, respeito e ética, que expressam os valores indissociáveis de uma educação de qualidade e para todos, sem distinção e rumo ao desenvolvimento sustentável.

A internacionalização configura-se como missão da universidade, e suas estratégias devem estar presentes nas políticas e planos institucionais, contribuindo “para o enfrentamento dos desafios atuais da Educação Superior, para a cooperação solidária internacional e potencializando a relação sul-sul frente a um mundo globalizado” (Morosini, Nez & Woicolesco, 2020, p. 350). A cooperação internacional constitui-se como uma ferramenta indispensável no processo de constituição de uma Pedagogia para a Internacionalização. Por meio dela, é possível desenvolver relacionamentos horizontais que oportunizem a inserção internacional das IES por meio de

[...] intercâmbios; redes de cooperação internacionais; projetos de investigação colaborativa (com alcance global, sem deixar de ser local); recursos de fontes variadas de financiamento; participação em reuniões locais, regionais, nacionais e internacionais; convênios e acordos de colaboração científicos; títulos acadêmicos; criação de centros de excelência de reconhecimento mundiais; formação de quadros altamente capacitados (técnicos, alunos e docentes). (Nez, 2019, p. 162)

Uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior exige o compromisso de toda a IES. Isso acontece a partir de uma

atuação conjunta que integre os valores institucionais a uma ação efetiva para o desenvolvimento profissional docente, gere resultados e incida em curto, médio e longo prazo sobre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Para isso, é fundamental que seja desenvolvido um programa institucional de desenvolvimento profissional, onde o foco será formar “professores que sejam cidadãos competentes e comprometidos com a realidade social, fortalecendo uma educação de qualidade” (Morosini & Nez, 2020, p. 5). Para as autoras, há ainda outras dimensões que devem ser acrescidas a esses programas, como a

[...] integração de conceitos que garantam a formação de professores cidadãos do mundo; incorporação no plano de estudos de práticas, bibliografia e outros elementos para um domínio de um idioma estrangeiro; configuração de uma estrutura e funcionamento flexível da IES que possibilite a mobilidade docente; atualização permanente do plano para a formação continuada com uma perspectiva global. (Morosini & Nez, 2020, p. 5)

Diante das exigências da IaH, esse programa de desenvolvimento profissional deve possibilitar aos docentes o reexame de suas práticas e convicções, para

[...] compreender as diversas necessidades e origens culturais dos estudantes internacionais e desenvolver práticas adequadas de ensino e aprendizagem em resposta a essa coorte e à necessidade crítica de preparar todos os alunos para o mercado de trabalho intercultural. (Tran & Pasura, 2017, p. 366)

Desse modo, por meio do desenvolvimento profissional contínuo na IaH, os docentes desenvolvem habilidades e competências que

possibilitam a apropriação de práticas pedagógicas que utilizam como recurso de ensino e de aprendizagem a diversidade dos próprios estudantes (Tran & Pasura, 2018).

Nessa direção, a IES que assume o desenvolvimento de um programa de desenvolvimento profissional docente a partir das premissas apresentadas na Matriz Conceitual da Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior direciona seus esforços para a concretização de seus objetivos e ressignificação de suas práticas institucionais.

5 Considerações finais

Neste capítulo, buscou-se desvelar conceitos, modelos e práticas de internacionalização que têm sido analisados e difundidos no meio acadêmico, sendo que a intensidade e perspectiva desse campo variam de país para país. As contribuições teóricas foram orientadas ao objetivo do texto: **refletir sobre a necessidade de uma Pedagogia para a Internacionalização da Educação Superior no contexto brasileiro, com destaque para o modelo da IaH**. Foi apresentada a constituição do campo científico da Internacionalização da Educação Superior, um movimento complexo e em transformação, composto de atores e vertentes teórico-práticas distintas. Embora ainda seja um campo majoritariamente dominado pelos países desenvolvidos, já é possível identificar transformações nesse cenário e uma ênfase no protagonismo dos saberes e práticas advindos dos países em desenvolvimento, o que é reflexo de um processo social e histórico de construção da Internacionalização da Educação Superior.

A partir dos dados elencados neste capítulo, compreende-se que a internacionalização das IES brasileiras é um processo necessário, não um fim em si mesmo, e que precisa estar alinhado aos desafios de uma sociedade globalizada, intercultural e sustentável. No início, a pesquisa estava no centro da relação entre a internacionalização

e o Ensino Superior. Hoje, o ensino e a responsabilidade social das universidades estão na vanguarda das políticas e práticas de internacionalização, juntamente com a pesquisa. Atualmente, muitas vezes estão identificando a integração das dimensões internacional e intercultural nos processos de ensino e aprendizagem, o que é um desafio para o corpo docente do Ensino Superior.

A responsabilidade pela formação de gerações de graduados que estejam preparadas para o exercício da cidadania global e que possam viver e trabalhar em uma sociedade sustentável é um desafio que precisa ser assumido por toda a comunidade universitária. Desenvolver uma Pedagogia para a Internacionalização da Educação Superior no Brasil, a partir da perspectiva docente, contribui para responder a esse desafio “urgente”.

Além disso, as estratégias de cooperação e integração têm a capacidade de promover aprendizagens relevantes e condizentes com as realidades do século XXI. Como foi destacado neste capítulo, portanto, é de extrema importância que programas de desenvolvimento profissional sejam oferecidos para preparar o corpo docente para a IaH por meio do desenvolvimento de um conjunto de habilidades que caracterizem o perfil de um educador globalmente competente.

Em futuros estudos, para o aprofundamento dos pressupostos de uma Pedagogia para Internacionalização da Educação Superior, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas que busquem compreender o significado da internacionalização para os docentes. Refletir sobre quais são os saberes e as competências que eles consideram relevantes para o desenvolvimento de sua atuação em ambientes internacional e intercultural, além de analisar quais são as práticas pedagógicas que proporcionam aos estudantes uma formação internacional e intercultural, certamente contribuirá para revisitar o papel do docente na Internacionalização da Educação Superior.

Referências

- Almeida, J., Robson, S., Morosini, M., & Baranzeli, C. (2019). Understanding internationalization at home: Perspectives from the Global North and South. *European Educational Research Journal*, 18(2), 200-217. <https://doi.org/10.1177/1474904118807537>.
- Azevedo, M. L. N. (2014). A internacionalização da educação superior em questão: Mitos, enganos e verdades. *Horizontes Latino-Americanos*, 3(1), 99-110.
- Azevedo, M. L. N., Oliveira, J. F., & Catani, A. M. (2016). O sistema nacional de pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): Regulação, avaliação e financiamento. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 32(3), 783-803. <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.68576>.
- Baranzeli, C., Morosini, M., & Woicolesco, V. G. (2020). "A chave está na troca": Estudantes de mobilidade como vetores da internacionalização em casa. *Série-Estudos*, 25(53), 253-274. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i53.1400>.
- Barbosa, M. L. O., & Neves, C. E. B. (2020). Internationalization of higher education: Institutions and knowledge diplomacy. *Sociologias*, 22(54), 22-44. <https://doi.org/10.1590/15174522-104425>.
- Beelen, J. (2018). Watering a hundred flowers: Institutional leadership for internationalisation at home. In: Beelen, J., & Walenkamp, J. (eds.). *Leading internationalisation in higher education: People and policies* (pp. 65-80). Netherlands: The Hague University of Applied Sciences.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In: Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., & Scott, P. (eds.). *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 67-80). London: Springer.
- Bourdieu, P. (1983). O campo científico. In: Ortiz, R. (org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática.
- Brasil. (2011). *Decreto n. 7.642, de 13 de dezembro de 2011*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm.
- Brasil. (2012). *Portaria n. 1.466, de 18 de dezembro de 2012*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf.

Clifford, V. (2009). Engaging the disciplines in internationalising the curriculum. *International Journal of Academic Development*, 14, 133-143. <https://doi.org/10.1080/13601440902970122>.

Clifford, V., & Montgomery, C. (2014). Challenging conceptions of western higher education and promoting graduates as global citizens. *Higher Education Quarterly*, 68, 28-45. <https://doi.org/10.1111/hequ.12029>.

Clifford, V., & Montgomery, C. (2015). Transformative learning through internationalization of the curriculum in higher education. *Journal of Transformative Education*, 13(1), 46-64. <https://doi.org/10.1177/1541344614560909>.

Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2017). *A internacionalização na universidade brasileira: resultados do questionário aplicado pela CAPES*. Recuperado de: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/a-internacionalizacao-nas-ies-brasileiras-pdf>.

Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2021). *Programa Institucional de Internacionalização CAPES*. Recuperado de: <https://capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>.

Cunha, M. I. (2018). Docência na educação superior: A professoralidade em construção. *Educação*, 41(1), 6-11. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>.

De Wit, H. (2017). Misconceptions about (the end of) internationalization, challenges and opportunities for the future. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 21(21), 65-78.

Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>.

Didriksson, A. (2008). Educación superior y sociedad del conocimiento en América Latina y el Caribe, desde la perspectiva de la Conferencia Mundial de la UNESCO. In: Tunnermann, C. (ed.). *La educación superior en América Latina y el Caribe: Diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (pp. 399-458). IESALC.

Gacel-Ávila, J. (2018). Educación Superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. In: Guajardo, P. H. (coord.). *Conferencia regional de educación superior de América Latina y el Caribe – Córdoba, 2018 (Resúmenes ejecutivos)* (pp. 45-85). IESALC.

Green, W., & Whitsed, C. (2013). Reflections on an alternative approach to continuing professional learning for internationalization of the curriculum across disciplines. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 148–164. <https://doi.org/10.1177/1028315312463825>.

Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed.

Hudzik, J. K. (2015). *Comprehensive internationalization: Institutional pathways to success*. London: Routledge.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020). *Notas Estatísticas: Censo da Educação Superior*. Recuperado de: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf.

Isaia, S. M. A., Maciel, A. M. R., & Bolzan, D. P. V. (2012). Qualidade na formação e no desenvolvimento profissional: Do ideal ao real no cenário da Educação Superior. In: Cunha, M. I., & Broilo, C. L. (orgs.). *Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo* (pp. 167-187). São Paulo: Junqueira & Marin.

Knobel, M., Lima, M. C., Leal, F. G., & Prolo, I. (2020). Desenvolvimentos da internacionalização da educação superior no Brasil: da mobilidade acadêmica internacional à institucionalização do processo na universidade. *Educação Temática Digital*, 22(3), 672-693. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659332>.

Killick, D. (2015). *Developing global students: higher education in an era of globalization*. London: Routledge.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definitions, rationales, and approaches. *Journal for Studies in International Education*, 8(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/1228315303260832>.

Knight, J. (2020). *Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios* (2. ed.). São Leopoldo: Oikos.

Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. New York: Routledge.

Leask, B., & Green, W. (2020). Is the pandemic a watershed for internationalisation? *University World News*. Recovered from: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200501141641136>.

Leite, D. (2006). Pedagogia universitária. In: Morosini, M. C. (org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário* (pp. 57-58). Brasília: INEP.

Morosini, M. C. (2011). Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: Cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista*, 27(1), 93-112. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100005>.

Morosini, M. C. *Internacionalização da Educação Superior e Integração Acadêmica*. Conferências UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 06.12.2017.

Morosini, M. C. (2017). Apresentação [Dossiê Internacionalização da educação superior]. *Educação*, 40(3), 288-292. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.30004>.

Morosini, M. C., & Dallacorte, M. (2021). Internacionalização da educação superior. In: Morosini, M. (org.). *Enciclopédia brasileira de educação superior* (pp. 35-172). Porto Alegre: CNPq, FAPERGS, EDIPUCRS.

Morosini, M. C., & Nascimento, L. M. (2017). Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. *Educação em Revista*, 33, e155071, 1-27. <https://doi.org/10.1590/0102-4698155071>.

Morosini, M. C., & Nez, E. (2020). Teacher education and internationalization at home. In: Peters, M. (ed.). *Encyclopedia of teacher education* (pp. 1-6). London: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_406-1.

Morosini, M. C., Nez, E., & Woicolesco, V. G. (2020). A Mobilidade acadêmica e as redes colaborativas sul-sul: O caso da UNILA. In: Lucena, S., Nascimento, M. B. C., & Boa Sorte, P. (orgs.). *Espaço de aprendizagem em redes colaborativas e na era da modalidade* (pp. 332-357). Aracaju: EDUNIT.

Nez, E. (2019). Fluxos de cooperação acadêmica para a internacionalização. In: Morosini, M. (org.). *Guia para a Internacionalização Universitária* (pp. 151-165). Porto Alegre: EDIPUCRS.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. UNESCO. Recovered from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021a). *Futures of Education: learning to become*. UNESCO. Recovered from: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/>.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021b). *World Higher Education Conference (WHEC2021): Reinventing the*

Role & Place of Higher Learning for a Sustainable Future. UNESCO. Recovered from: <https://en.unesco.org/sites/default/files/whec2021-concept-note-en.pdf>.

Tran, L. T., & Pasura, R. (2018). Professional development for teachers working with international students. *Vocations and Learning*, 11, 345-364. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9195-6>.

Van Der Werf, E. (2012). Internationalisation strategies and the development of competent teaching staff. In: Beelen, J. & De Wit, H. (eds.). *Internationalisation revisited: New dimensions in the internationalisation of higher education* (pp. 99-105). Amsterdam: University of Applied Sciences, CAREM.