

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ESCOLA DE HUMANIDADES

CARLA CAMARGO CASSOL DA SILVA

## O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO EM UMA IES BRASILEIRA

Porto Alegre  
2022

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ESCOLA DE HUMANIDADES

CARLA CAMARGO CASSOL DA SILVA

**O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO EM UMA IES  
BRASILEIRA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini

Porto Alegre

2022

CARLA CAMARGO CASSOL DA SILVA

**O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO EM UMA IES  
BRASILEIRA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Luciane Stallivieri – UFSC

---

Profa. Dra. Egeslaine de Nez – UFRGS

---

Prof. Dr. Alexandre Guilherme Anselmo – PUCRS

---

Prof. Dr. Marília Morosini – PUCRS

## **Ficha Catalográfica**

S586p Silva, Carla Camargo Cassol da

O processo de internacionalização do currículo em uma IES brasileira / Carla Camargo Cassol da Silva. – 2022.  
177.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profª. Dra. Marília Costa Morosini.

1. Educação Superior. 2. Internacionalização da Educação Superior. 3. Currículo. 4. Internacionalização do Currículo. I. Morosini, Marília Costa. II. Título.

Dedico este trabalho à minha família.

## AGRADECIMENTOS

Desde a decisão de participação na seleção até a entrega deste trabalho, o doutorado me desafiou. Foi uma caminhada laboriosa e de muito aprendizado. Por vezes alegre, por vezes pesada. Eu sabia que seria árduo. Mas, nesse mesmo período, a vida se encarregou de me interpor desafios que imaginei intransponíveis. Superá-los foram vitórias tão grandiosas quanto o título de doutora. E tudo isso só foi possível porque tive ao meu lado pessoas especiais que me apoiaram, me guiaram e que merecem um agradecimento público.

Agradeço àqueles que são a razão de tudo que faço, que me fizeram amar incondicionalmente e motivação de minha alegria e felicidade só por existirem em minha vida: meus filhos, Carlos e Liv.

Àqueles que sempre me apoiaram, estiveram comigo nos momentos de celebrações e de dificuldades, meu porto-seguro: meus pais, João e Jane.

Àquele que sempre me amou como sou, sem julgamentos, e que chamo de melhor amigo: meu irmão de sangue e alma, Cauê.

Àqueles que me proporcionaram momentos de diversão quando eu pude, mas também compreenderam a minha ausência quando necessário: minhas amigas (elas sabem quem são).

Àquela que acreditou em mim e no meu potencial do início ao fim desta caminhada, me apoiou durante os momentos em que a dúvida pairou e hoje chamo de amiga e colega: minha orientadora, Prof. Dra. Marília Morosini.

À instituição que acredita que educação e pesquisa contribuem para o desenvolvimento da sociedade e abriu suas portas para que a realização deste estudo fosse possível: PUCRS.

Àqueles que apostaram na minha ideia, me desafiaram a entregar os resultados e me confiaram suas equipes para realização desta pesquisa: Ir. Manuir Mentges, Prof. Dra. Adriana Kampff e Prof. Dr. Jefferson Braga.

Àquela que confiou a mim a missão de replicar seu modelo no Brasil, incentivou-me a evoluir e inseriu-me na renomada rede de autores e pesquisadores da nossa área de estudos: Profa. Dra. Betty Leask.

Àquele me recebeu na Austrália e não mediu esforços para que eu me sentisse acolhida, instigando-me a desenvolver e contagiando-me com sua paixão pela educação: Dr. Craig Whitsed.

Àqueles que abraçaram junto comigo todo o projeto que ambiciona a evolução da internacionalização da educação no Brasil e que foram parceiros genuínos dessa caminhada: Dra. Cristina Elsner e Mathew Johnston.

Àquele que me honrou essa missão e colocou todas essas pessoas incríveis em meu caminho: Deus.

## RESUMO

Impelida pela sociedade global e necessidades adjacentes, a internacionalização da educação passou a ser pauta central nas discussões que versam sobre a contribuição das instituições de educação superior e a qualidade da educação. Ao considerar que a principal missão da educação superior para a sociedade é a formação de profissionais e cidadãos preparados para viver e trabalhar em um mundo multicultural e interconectado, não se pode considerar excelente uma instituição de educação superior que não seja minimamente internacionalizada. Portanto, posto o desafio de projetar e promover experiências que desenvolverão propositadamente competências globais e interculturais em alunos para promover os conhecimentos, as habilidades e a autoconsciência que eles precisam para participar efetivamente como cidadãos e profissionais nessa sociedade global, a internacionalização do currículo revela-se como uma alternativa. O objetivo deste estudo foi propor a internacionalização do currículo formal de um programa de graduação em uma IES brasileira, a partir do modelo de Leask (2015), seguindo-se os protocolos de pesquisa-ação. O modelo de internacionalização do currículo de Leask (2015) foi aplicado, contando com o envolvimento de professores e lideranças da IES campo de estudo. Dados foram coletados e analisados durante as fases de planejamento e execução da pesquisa. Após a entrega da proposta de currículo internacionalizado, uma análise aprofundada, compreendendo uma triangulação das análises anteriormente realizadas, a comparação do currículo vigente com o currículo proposto e uma avaliação crítica do processo de pesquisa possibilitaram apontar os resultados da pesquisa. Além da proposta de um currículo formal de um programa de graduação internacionalizado, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de adaptação do modelo de Leask (2015) para aplicação no contexto institucional estudado. Tais adaptações foram realizadas e analisadas, possibilitando a proposta de um novo modelo adaptado, que poderá ser replicado no contexto brasileiro, viabilizando a internacionalização do currículo de mais programas.

**Palavras-Chave:** Educação Superior; Internacionalização da Educação Superior; Currículo; Internacionalização do Currículo.



## ABSTRACT

Driven by global society and its adjacent needs, the internationalization of education has become a central issue in discussions on the contribution of higher education institutions (HEIs) and the quality of education. Considering that the main mission of higher education to society is the development of professionals and citizens to live and work in a multicultural and interconnected world, a higher education institution that is not minimally internationalized cannot be considered excellent. Therefore, given the challenge of designing and promoting experiences that will purposefully develop global and intercultural competencies in students to promote the knowledge, skills and self-awareness they need to participate effectively as citizens and professionals in this global society, the internationalization of the curriculum appears as a viable alternative. The goal of this study is to propose the internationalization of the formal curriculum of an undergraduate program in a Brazilian HEI, based on Leask's internationalization of the curriculum model (2015), following the action research protocols. Leask's model (2015) was applied, with the involvement of professors and leaders from the HEI under study. Data were collected and analyzed during the research planning and execution phases. After the delivery of the internationalized curriculum proposal, an in-depth study, comprising the analyses previously carried out, the comparison of the current curriculum with the proposed one and a critical evaluation of the research process, made it possible to point out the research outcomes. In addition to the proposal of an internationalized formal curriculum for an undergraduate program, the research findings pointed to the need to adapt Leask's model (2015) in the context under study. Such adaptations were made and analyzed, thus enabling the proposal of a new adapted model, which can be replicated in the Brazilian context, paving the way to internationalize more programs.

**Keywords:** Higher Education; Internationalization of Higher Education; Curriculum; Internationalization of the Curriculum.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura conceitual para o processo de IoC .....	57
Figura 2 – Modelo de processo de internacionalização do currículo de Leask (2015) .....	63
Figura 3 – Espiral Dialética da Pesquisa-Ação ( <i>Dialectic Action Research Spiral</i> ) ...	73
Figura 4 – Pesquisa-ação.....	74
Figura 5 – Percurso da pesquisa.....	99
Figura 6 – Correlação do modelo de Leask (2015) com a pesquisa .....	102
Figura 7 – Importância da internacionalização do currículo de Medicina .....	105
Figura 8 – Principais razões/motivações para a internacionalização do currículo ..	106
Figura 9 – Clareza sobre as razões/motivações para a internacionalização do programa.....	107
Figura 10 – Metas, objetivos e resultados de aprendizagem internacionais/interculturais do programa de medicina .....	108
Figura 11 – Questão sobre o nível de internacionalidade dos conteúdos do programa .....	108
Figura 12 – Exigência de aplicabilidade do conhecimento e da habilidade dos alunos .....	110
Figura 13 – Compreensão da equipe docente sobre o contexto internacional do programa.....	111
Figura 14 – Estratégias de ensino.....	112
Figura 15 – Definição dos objetivos e dos resultados de aprendizagem internacionais e interculturais no plano de curso.....	112
Figura 16 – Os planos de ensino e aprendizagem.....	113
Figura 17 – <i>Slides</i> utilizados para fomentar discussões.....	114
Figura 18 – Efetividade dos planos de ensino e aprendizagem .....	115
Figura 19 – Exigência das atividades avaliativas .....	115
Figura 20 – Melhoria do processo de ensino e aprendizagem na IoC em nível disciplinar .....	116
Figura 21 – Autorreflexão sobre a atuação e o conhecimento do professor .....	117
Figura 22 – Reflexão sobre a necessidade da IoC.....	118
Figura 23 – Proposta de modelo de IoC para a IES estudada .....	135

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do referencial teórico.....	68
Quadro 2 – Proposta de cronograma .....	89
Quadro 3 – Grupos de trabalho.....	94
Quadro 4 – Plano de ação.....	95
Quadro 5 – Relação dos objetivos específicos com as seções de apresentação e de análise dos resultados.....	104
Quadro 6 – Modificações gerais do currículo 1 .....	120
Quadro 7 – Perfil do egresso e internacionalização: currículo vigente X currículo novo .....	122
Quadro 8 – O destaque da internacionalização no currículo.....	127
Quadro 9 – Atividades complementares .....	130
Quadro 10 – Ementas .....	131

## LISTA DE SIGLAS

ACE	American Council on Education (Conselho Americano de Educação)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COIL	<i>Collaborative Online International Learning</i> (Aprendizagem Colaborativa Internacional <i>Online</i> )
COVID-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i>
CRES	Conferência Regional de Ensino Superior
CRESALC	Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe
CsF	Programa Ciências sem Fronteiras
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENLACES	Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior
ESMED	Escola de Medicina
FAPs	Fundações de Amparo à Pesquisa
FAUBAI	Associação Brasileira de Educação Internacional
GT	Grupo de Trabalho
IaH	<i>Internationalization at Home</i> (Internacionalização em Casa)
IAU	International Association of Universities
IES	Instituições de Ensino Superior
IESALC	Instituto Internacional para la Educacion Superior em América Latina y el Caribe
IoC	<i>Internationalization of the Curriculum</i> (Internacionalização do Currículo)
IsF	Idiomas sem Fronteiras
MEC	Ministério da Educação
MNC	Marcos Nacionais de Qualificação de Competências
NAFSA	Association of International Educators (Associação Internacional de Educadores)
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGGB	Programa de Pós-Graduação em Gerontologia Biomédica
PPGMCS	Programa de Pós-Graduação em Medicina e Ciências da Saúde
PPGPSC	Programa de Pós-Graduação em Pediatria e Saúde da Criança
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROGRAD	Pró-Reitora de Graduação e Educação Continuada
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
QIC	<i>Questionnaire on Internationalization of the Curriculum</i> (Questionário de Internacionalização do Currículo)
QS	Quacquarelli Symonds
RRI	<i>Responsible Research and Innovation</i> (Pesquisa e Inovação Responsáveis)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCM	Universidades de Classe Mundial
UK	United Kingdom (Reino Unido)
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USA	United States of America (Estados Unidos)
WEF	World Education Forum (Fórum Mundial de Educação)
WCU	<i>World Class University</i>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1 JUSTIFICATIVA .....	19
1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA .....	21
1.3 OBJETIVOS .....	23
<b>1.3.1 Objetivo geral</b> .....	<b>23</b>
<b>1.3.2 Objetivos específicos</b> .....	<b>23</b>
1.4 ESTRUTURA DA TESE .....	23
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>25</b>
2.1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	25
<b>2.1.1 Conceitos acerca do tema</b> .....	<b>25</b>
<b>2.1.2 Conceitos e informações complementares pertinentes</b> .....	<b>28</b>
<b>2.1.3 Documentos orientadores provenientes de organismos internacionais</b> ..	<b>29</b>
2.1.3.1 Competências destacadas .....	30
2.1.3.2 Competência intercultural.....	32
2.1.3.3 Competência global.....	32
2.1.3.4 Cidadania global.....	33
<b>2.1.4 Perspectiva internacional x perspectiva global</b> .....	<b>33</b>
<b>2.1.5 Modelo pedagógico baseado em competências</b> .....	<b>33</b>
2.2 INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: fases e evolução .....	35
2.3 INTERNACIONALIZAÇÃO NA AMÉRICA LATINA .....	40
2.4 INTERNACIONALIZAÇÃO NO BRASIL .....	44
2.5 PANDEMIA DA COVID-19 E INTERNACIONALIZAÇÃO.....	48
2.6 INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO .....	52
<b>2.6.1 Definição de internacionalização do currículo</b> .....	<b>52</b>
<b>2.6.2 Por que IoC?</b> .....	<b>54</b>
<b>2.6.3 Estrutura conceitual da internacionalização do currículo</b> .....	<b>57</b>
<b>2.6.4 Métodos de internacionalização do currículo</b> .....	<b>61</b>
<b>2.6.5 Estruturação do processo de IoC</b> .....	<b>62</b>
<b>2.6.6 Síntese do referencial teórico</b> .....	<b>68</b>
<b>3 MÉTODO E PROCEDIMENTOS</b> .....	<b>70</b>
3.1 MÉTODO DE PESQUISA .....	70
3.2 MÉTODO DE TRABALHO .....	72

<b>3.2.1 Fase exploratória</b> .....	<b>75</b>
<b>3.2.2 Planejamento</b> .....	<b>76</b>
<b>3.2.3 Execução</b> .....	<b>76</b>
<b>3.2.4 Análise e síntese</b> .....	<b>76</b>
<b>3.3 ATIVIDADES DA PESQUISA</b> .....	<b>77</b>
<b>3.3.1 Delimitação do tema da pesquisa</b> .....	<b>77</b>
<b>3.3.2 A colocação dos problemas</b> .....	<b>77</b>
<b>3.3.3 A formulação de hipóteses</b> .....	<b>78</b>
<b>3.3.4 O seminário</b> .....	<b>79</b>
<b>3.3.5 Campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa</b> .....	<b>80</b>
<b>3.3.6 Aprendizagem</b> .....	<b>81</b>
<b>3.3.7 Saber formal-informal</b> .....	<b>81</b>
<b>3.3.8 Plano de ação</b> .....	<b>82</b>
<b>3.3.9 Divulgação externa</b> .....	<b>82</b>
<b>3.4 PERSPECTIVAS SOBRE QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA</b> .....	<b>83</b>
<b>4 A PESQUISA-AÇÃO</b> .....	<b>85</b>
<b>4.1 PERCURSO DA PESQUISA – FASES E ETAPAS</b> .....	<b>85</b>
<b>4.2. FASE EXPLORATÓRIA</b> .....	<b>85</b>
<b>4.2.1 Etapa 1 – Fundamentação Teórica</b> .....	<b>85</b>
<b>4.2.2 Etapa 2 – Seleção da Unidade de Campo</b> .....	<b>85</b>
<b>4.2.3 Etapa 3 – Seleção dos Participantes</b> .....	<b>86</b>
<b>4.3 FASE DE PLANEJAMENTO</b> .....	<b>88</b>
<b>4.3.1 Etapa 4 – Diagnóstico</b> .....	<b>88</b>
<b>4.3.2 Etapa 5 – QIC</b> .....	<b>90</b>
<b>4.3.3 Etapa 6 – Alinhamento Teórico e Preparo Didático</b> .....	<b>90</b>
<b>4.3.4 Etapa 7 – Formulação de Hipóteses</b> .....	<b>91</b>
<b>4.3.5 Etapa 8 – Coleta e Análise de Informações Relevantes</b> .....	<b>91</b>
<b>4.3.6 Etapa 9 – Seminário</b> .....	<b>93</b>
<b>4.4 FASE DE EXECUÇÃO</b> .....	<b>96</b>
<b>4.4.1 Etapa 10 – Execução do Plano de Ação</b> .....	<b>96</b>
<b>4.4.2 Etapa 11 – Aprovação da Câmara</b> .....	<b>97</b>
<b>4.5 FASE DE ANÁLISE E DE SÍNTESE</b> .....	<b>98</b>
<b>4.5.1 Etapa 12 – Análise de Resultados</b> .....	<b>98</b>
<b>4.5.2 Etapa 13 – Redação do Relatório Final</b> .....	<b>98</b>

4.6 CORRELAÇÃO DA PESQUISA COM O MODELO DE LEASK (2015).....	99
<b>5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....</b>	<b>104</b>
5.1 QIC – RESULTADOS E ANÁLISE .....	104
5.2 CURRÍCULO VIGENTE X NOVO CURRÍCULO .....	119
5.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA .....	121
5.4 O PERFIL DO EGRESSO .....	122
5.5 OS OBJETIVOS DO PROGRAMA.....	124
5.6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	125
<b>5.6.1 A Internacionalização como destaque .....</b>	<b>126</b>
<b>5.6.2 As atividades complementares.....</b>	<b>129</b>
<b>5.6.3 As ementas das disciplinas.....</b>	<b>130</b>
5.7 ADAPTAÇÕES DO MODELO DE LEASK (2015) .....	132
5.8 PROPOSTA DE MODELO DE IOC PARA O CONTEXTO INSTITUCIONAL ESTUDADO .....	133
5.9 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DECORRENTE DA PESQUISA-AÇÃO	138
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>142</b>
6.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PROPOSIÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS	145
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	<b>155</b>
<b>APÊNDICE B – EXCERTO DO DIÁRIO DE BORDO .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONNAIRE ON INTERNATIONALISATION OF THE CURRICULUM (ADAPTADO) .....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO A – QUESTIONNAIRE ON INTERNATIONALISATION OF THE CURRICULUM (QIC) (ORIGINAL – AUTORA Betty Leask) .....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO B – APROVAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA DA ESCOLA DE HUMANIDADES PUCRS .....</b>	<b>173</b>
<b>ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP .....</b>	<b>174</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A educação superior se tornou cada vez mais internacional, impulsionando as instituições de ensino superior (IES) a desenvolverem e a evoluírem em seus processos de internacionalização. A globalização não somente influenciou a economia, mas também induziu o surgimento de novos formatos de IES, influenciando os alunos, os professores, o processo de ensino e aprendizagem, as comunidades acadêmicas e os serviços prestados pelas IES. Ela também trouxe exigências sociais, as quais levam em conta não apenas mecanismos internacionais, mas também necessidades locais.

A internacionalização das universidades, portanto, passa a ser um dos componentes emergentes. Nas palavras de Morosini (2012, p. 202):

[...] a qualidade em contextos globalizados é marcada, na maioria dos casos, pela internacionalização, via intercâmbio estudantil e docente, e/ou currículos internacionalizados e, num estágio mais aprimorado, via redes colaborativas.

Há dez anos, De Wit (2011) já previa que o futuro da educação superior seria marcado por parcerias internacionais estratégicas em pesquisa, ensino e transferência de conhecimento entre universidades, com o objetivo de gerenciar os desafios que a globalização demandaria. Hudzik (2011, p. 10), na mesma época, afirmava que:

[...] para tornar-se uma instituição de educação superior de distinção no século XXI, é requerida sistemática atenção institucional para a internacionalização – e para o engajamento institucional no exterior.

Confirmando as suposições dos autores, atualmente, temos a internacionalização inserida nesse novo contexto emergente, como parte fundamental da agenda estratégica das IES.

Observa-se que a internacionalização assume uma posição protagonista na agenda da educação superior mundial. Embora ela se refira a um conceito com práticas ainda em evolução e com particularidades diretamente ligadas ao contexto em que se insere, o processo de internacionalização da educação passa a ser considerado inerente ao setor e fundamental para as contribuições que ele se propõe entregar para a sociedade. Nessa conjuntura, foi direcionado um olhar mais atento à

área, ampliando conceitos e práticas, a partir de um volume maior de estudos, pesquisas, reflexões e ações, que possibilitaram desenvolver uma abordagem mais estratégica para a internacionalização da educação superior.

No entanto, é ainda um equívoco comum considerar a internacionalização como um objetivo em si mesma, em vez de considerá-la um meio para o alcance do principal fim: aprimorar a qualidade da educação, da pesquisa e dos serviços à sociedade (DE WIT; ALTBACH, 2021). O papel social e primordial das IES é formar profissionais qualificados para o exercício de sua profissão, os quais atuem como cidadãos responsáveis, conscientes e atuantes na sociedade, podendo, assim, promover o desenvolvimento sustentável local, regional e mundial. Dessa forma, a educação superior contribuirá não apenas para o desenvolvimento econômico-social global, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, ancorada na formação de cidadãos globais<sup>1</sup>.

Nesse contexto, “há expectativas de as universidades tornarem-se atores-chave na economia do conhecimento global, e a internacionalização é identificada como resposta-chave para a globalização” (DE WIT; HUNTER, 2014, p. 5). A importância da internacionalização em instituições de educação superior, portanto, torna-se incontroversa. Desse modo, na última década, as IES, os governos e as organizações internacionais tornaram-se mais proativos, diversos e inovadores em suas abordagens à internacionalização (DE WIT; LEASK, 2015). Enquanto a mobilidade permanece como o componente dominante das políticas de internacionalização no mundo, outros componentes relacionados a ela, como a internacionalização em casa, do inglês *Internationalization at Home* (IaH), e a internacionalização do currículo, do inglês *Internationalization of the Curriculum* (IoC), tem se destacado (DE WIT; ALTBACH, 2021).

Pesquisas recentes na área começaram a focar mais detalhadamente na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem no ambiente crescentemente internacional e global da educação superior. Estamos testemunhando um crescente interesse em pesquisas que busquem explorar formas pelas quais os espaços de ensino e aprendizagem da educação superior sejam mais inclusivos e pedagogicamente compatíveis com a natureza multicultural crescente desses novos espaços de aprendizagem (MARINGE; WOODFIELD, 2013).

---

<sup>1</sup> O conceito de cidadania global será apresentado no capítulo *Referencial Teórico*.

Nesse contexto, emerge a discussão sobre a necessidade de se desenvolver a internacionalização do currículo, uma vez que “[...] não faz sentido discutir a internacionalização de uma universidade sem discutir a internacionalização do currículo e o aprendizado do aluno” (LEASK, 2015, p. 3).

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Apesar de ser conhecida a necessidade de desenvolver, nos alunos da educação superior, competências internacionais e interculturais, para que possam atuar como profissionais e cidadãos globais responsáveis, “[...] a discussão da IoC por programa ou por curso ainda é bastante incipiente, e as iniciativas registradas no Brasil ainda são bastante raras” (STALLIVIERI, 2016, p. 7).

Mesmo em países desenvolvidos, nos quais a internacionalização da educação superior vem de décadas e nos quais há evidências de numerosas atividades internacionais,

[p]esquisas globais recorrentes em universidades, conduzidas pela International Association of Universities (IAU) indicam confusão sobre o que a internacionalização do currículo significa na prática (Egron-Polak & Hudson, 2010; Knight, 2006). Além disso, essas pesquisas identificaram falta de esclarecimento na área como uma das principais barreiras para que uma universidade alcance sua estratégia de internacionalização (LEASK, 2013, p. 263).

De Wit, Gacel-Ávila e Jones (2017) destacam que a internacionalização do ensino superior é, em grande medida, norteadas por motivações econômicas e por uma crescente competitividade, bem como pelo domínio do modelo universitário ocidental. Eles apontam também que a internacionalização é influenciada pelos *rankings* internacionais e que ela se utiliza, comumente, dos indicadores empregados por esses *rankings* para medir a internacionalização (número de alunos internacionais, número de professores internacionais, número de alunos e de funcionários em mobilidade acadêmica, número de publicações com coautoria internacional, entre outros). Esses indicadores e o desejo de se posicionar com destaque nos *rankings* acabam influenciando lideranças governamentais e institucionais de ensino superior a endossarem esforços no aumento desses resultados qualitativos, elaborando políticas e estratégias para alcançar tais metas. Acabam sendo priorizados o foco no ensino em língua inglesa, as políticas de bolsas e o direcionamento exclusivo em estratégias

de pesquisa de mercado e de *marketing*; com isso, pouco espaço é deixado para novas e inovadoras ideias para a internacionalização, integradas no contexto local e no institucional.

A realidade é que estudos de internacionalização do currículo na educação superior são escassos, e vozes acadêmicas raramente são ouvidas nas discussões sobre internacionalização. Como resultado, a relação entre internacionalização, currículo e disciplinas é compreendida de maneira muito insatisfatória (DE WIT; LEASK, 2015).

Em 2015, Green e Whitsed escreveram um artigo, intitulado *Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum*, que versa sobre perspectivas críticas na internacionalização do currículo. Os autores iniciam a publicação contando uma experiência recente, em que se reuniram com um grupo internacional de legisladores, pesquisadores e professores, muito interessados no assunto da internacionalização, para discutirem o tema *Internacionalização em Casa: 10 anos depois*. Destaca-se que a internacionalização em casa e a internacionalização do currículo, apesar de suas diferenças sutis (que serão posteriormente abordadas), compartilham um objetivo comum: desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes internacionais e interculturais em todos os alunos, de forma intencional e planejada.

A proposta do encontro era discutir o quanto o tema havia evoluído, o que tinha sido alcançado. O relato dos autores no artigo (GREEN; WHITSED, 2015) mostra um sentimento de frustração coletiva dos participantes da discussão, em razão do pouco avanço no alcance do objetivo comum à IaH e à IoC. Segundo os autores, em meio à discussão, um dos participantes afirmou que os conceitos estão muito bem colocados, mas que ele não sabia como nem por onde começar. O participante acrescentou que compreendia a ideia, mas não conseguia ver o que estaria por trás dela, e afirmou que não conseguia achar uma direção, um rumo para a aplicação dos conceitos. Ainda segundo ele, tudo é muito abstrato, até mesmo ideológico, e não leva a lugar algum. A partir da leitura do artigo e de conversas informais com docentes, foi possível perceber que alguns professores sentem dificuldade em entender a aplicabilidade do conceito, trazendo um sentimento de frustração e uma necessidade de proposição de alguma solução para o problema identificado. É possível inferir que possivelmente muitos profissionais acreditam na proposta, mas não sabem como executá-la. Portanto, o desafio estava, naquele momento, posto.

Percebe-se, também, que:

[m]uitas universidades possuem ambiciosas declarações em seus planos estratégicos sobre o valor e lugar que internacionalização ocupa. Entretanto, quando se trata da operacionalização da internacionalização no processo de ensino e aprendizagem, muitos acadêmicos se dizem aborrecidos pelo que veem, estando o discurso longe da prática (GREEN; WHITSED, 2015, p. 3).

Desse modo, torna-se altamente relevante o desafio de projetar e promover experiências que desenvolverão propositadamente perspectivas internacionais e interculturais nos alunos, de modo a promover os conhecimentos, as habilidades e a autoconsciência de que eles precisam para participar efetivamente como cidadãos e profissionais em uma sociedade global (LEASK, 2011). Ademais, o entendimento de que a aplicabilidade prática do conceito de IoC trará essa oportunidade aos alunos e instrumentalizará docentes para empreender o processo de internacionalização do currículo em suas disciplinas justifica fortemente a realização da pesquisa proposta.

## 1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Preparar alunos para viver e trabalhar em uma sociedade globalizada está quase sempre entre os objetivos declarados por universidades que buscam internacionalizar-se. Em estudo conduzido pela IAU ainda em 2012 e publicado no artigo intitulado *Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action*, “melhorar o preparo dos alunos para um mundo globalizado/internacionalizado”<sup>2</sup> (IAU, 2012, p. 2, tradução nossa) foi classificado como a motivação mais importante para a internacionalização.

Nesse sentido, observa-se que a internacionalização do currículo surge como uma alternativa para desenvolver a internacionalização da educação superior de forma acessível a todos. Ela é uma forma efetiva para auxiliar os alunos no desenvolvimento de perspectivas internacionais, com os estudantes interagindo com pessoas de outras culturas e engajando-se ativamente em um aprendizado intercultural.

Conforme mencionado anteriormente, muitos docentes do ensino superior ainda não estão convictos do que a internacionalização do currículo significa e de como se dá esse processo dentro dos contextos institucionais e de suas disciplinas, muitas vezes não compreendendo o seu papel nesse processo (KNIGHT, 2008;

---

<sup>2</sup> Do original: “*better preparation of students as national and global citizens*”.

HUDZIK; STOHL, 2009). Mesmo que a importância da internacionalização do currículo (IoC), como conceito, esteja sendo cada vez mais reconhecida mundialmente, a sua prática não tem sido entusiasticamente aceita e incorporada por equipes docentes, pois muitos professores sentem dificuldade em entender a aplicabilidade do conceito (GREEN; WHITSED, 2015). Sendo essa uma realidade mundial, pode-se inferir que, no contexto brasileiro, a situação é ainda mais delicada, uma vez que a internacionalização da educação brasileira foi iniciada bastante tempo depois que a de países do Global Norte.

A partir do exposto, o estudo proposto orienta-se pela necessidade de instrumentalizar IES brasileiras com a prática de internacionalização do currículo, para que possam não apenas desenvolver em seus alunos competências internacionais e interculturais requeridas pela atual sociedade globalizada, mas também fazê-lo de forma planejada e intencionada, provendo o desenvolvimento dessas competências para todos.

Alguns questionamentos norteiam esta pesquisa. O primeiro deles, trazido pela autora Jocelyne Gacel-Ávila (2005), indaga sobre como as IES podem preparar adequadamente os seus egressos, para viverem e atuarem como cidadãos globais e profissionais. A pergunta incita uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que todos os alunos estarão nele inseridos.

Ao considerar a internacionalização do currículo como uma alternativa para atender à questão, surge a pergunta: *como pode-se internacionalizar um curso ou um programa?*

A partir de um aprofundamento teórico, é possível observar que a internacionalização poderá ter significados, objetivos e resultados diferentes, dependendo do contexto em que ela está sendo desenvolvida. Dessa forma, realiza-se uma reflexão sobre como se pode internacionalizar o currículo de um determinado programa, a partir de suas disciplinas, dado um contexto institucional particular.

Assim sendo, a partir do viés de contribuição ao ensino superior brasileiro e ao contexto institucional em que a pesquisa foi desenvolvida, a pesquisa respondeu ao seguinte problema:

Como internacionalizar o currículo formal de um programa de graduação no contexto em que ele está inserido?

### 1.3 OBJETIVOS

A seguir, estão apresentados os objetivos gerais e específicos.

#### 1.3.1 Objetivo geral

Propor a internacionalização do currículo formal de um programa de graduação em uma IES brasileira.

#### 1.3.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos são:

- a) Propor a internacionalização de um currículo formal de um programa de graduação em uma IES brasileira, aplicando o modelo de internacionalização do currículo proposto por Leask (2015);
- b) Validar ou propor ajustes ao modelo de estruturação de um currículo internacionalizado de Leask (2015) para o contexto institucional;
- c) Propor um modelo de internacionalização de currículo aplicável ao contexto institucional estudado.

### 1.4 ESTRUTURA DA TESE

Ao endossar o argumento de que a evolução do processo de internacionalização de uma IES é imanente ao processo de ensino e aprendizagem, este trabalho propõe discutir a internacionalização do currículo como tema central.

Assim sendo, este primeiro capítulo apresentou a definição do problema de pesquisa, explicitando seus objetivos geral e específicos, os quais norteiam os passos seguidos pela autora para realização da pesquisa. Também trouxe a justificativa para realização desta investigação, evidenciando a pertinência do tema e sua exploração.

O capítulo 2 atende ao referencial teórico que embasa a realização desta pesquisa. Portanto, são apresentadas contribuições da literatura sobre o tema de internacionalização. Um panorama sobre as fases e evolução do ensino superior em níveis mundial, regional e nacional é apresentado, trazendo-se, em seguida, uma

discussão sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na área. Logo após, discute-se a internacionalização do currículo, tema central do trabalho, quando são abordados tópicos como a importância da IoC, a estrutura conceitual de IoC, os métodos e a estruturação do processo de internacionalização do currículo. Por fim, uma síntese do referencial teórico é apresentada como possível guia para o leitor, a ser utilizada nos capítulos seguintes.

Por tratar-se de uma pesquisa-ação, método ainda pouco utilizado na área da educação no Brasil, um arcabouço teórico sobre o método de pesquisa e método de trabalho adotados mostrou-se necessário. Assim sendo, o capítulo 3 apresenta as fases e atividades da pesquisa-ação, apontadas por autores dedicados ao tema como norteadoras para sua execução.

Uma descrição detalhada do caminho percorrido pela pesquisadora para alcançar os objetivos propostos é apresentada no capítulo 4. Desse modo, nesse capítulo, são mostradas as etapas do estudo, apresentando-se cada fase e atividades relacionadas. Por fim, uma correlação do método percorrido com o modelo de internacionalização do currículo proposto pela autora Betty Leask (2015) é realizada, dado ser este o modelo a ser implementado nesta pesquisa.

No capítulo 5, encontram-se a apresentação, a análise e a discussão dos resultados da pesquisa. Neste, revela-se o atendimento aos objetivos específicos do estudo, bem como a resposta para a pergunta de pesquisa suscitada. Ademais, esse capítulo apresenta reflexões, proposições e potenciais contribuições teóricas para a área.

As considerações finais, por sua vez, contemplam as principais contribuições desta pesquisa (sejam estas especificamente para a IES em que a pesquisa foi realizada ou para outras IES, professores e profissionais que se interessam pelo tema), bem como propondo caminhos para estudos futuros sobre o tema e apresentando as limitações do estudo.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo consiste em uma revisão teórica sobre os temas envolvidos na pesquisa, a fim de abordar e consolidar conceitos, com o objetivo de fornecer o embasamento teórico para a pesquisa a ser realizada. Assim sendo, percorre-se o caminho do aprofundamento teórico sobre o tema, iniciando pelo conceito de internacionalização da educação superior e pelos demais conceitos pertinentes ao assunto, partindo para a sua evolução enquanto conceitos. Um breve panorama sobre a internacionalização da educação na América Latina e no Brasil será apresentado, buscando-se uma contextualização do tema ao local de realização da pesquisa. Uma sucinta exposição sobre os impactos da pandemia da COVID-19<sup>3</sup> na área também será abordada, dadas as mudanças substanciais que essa pandemia ocasionou na área de educação internacional. A seguir, será objeto de estudo a internacionalização do currículo, tema central da pesquisa. Serão apresentados: o seu conceito; as motivações para a execução do modelo; o próprio modelo de IoC, proposto por Leask (2015); os métodos para internacionalizar o currículo; e a estruturação do processo. Salienta-se que, devido ao fato de a maioria das referências utilizadas neste trabalho consistirem em obras estrangeiras, a tradução para a língua portuguesa foi realizada pela autora; assim, evita-se o uso da expressão “tradução nossa” nas devidas citações.

### 2.1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

#### 2.1.1 Conceitos acerca do tema

Muitos autores trazem conceitos e definições para distinguir e elucidar as diferentes formas de internacionalização e as suas acepções. Gacel-Ávila (2003, p.110) afirma que:

[...] internacionalizar significa integrar uma dimensão internacional, intercultural, multidisciplinar e comparativa ao currículo (entendido este como conteúdos acadêmicos e métodos pedagógicos), ao fomento à mobilidade estudantil, ao perfil internacional da estrutura docente, à utilização de métodos pedagógicos, em que os estudantes estrangeiros são utilizados como um recurso educativo, às práticas profissionais em ambientes de

---

<sup>3</sup> Do inglês *coronavirus disease 2019*.

trabalho internacional, à organização de cursos para a população estrangeira e ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação, entre outros.

A autora também assegura que “por educação internacional se entende uma educação relacionada – e envolvida – com as pessoas, culturas e sistemas de diferentes nações”. Ela traz uma definição:

[...] internacionalização e educação internacional como um processo educativo que integre nas funções universitárias substanciais uma dimensão global, internacional, intercultural, comparada e interdisciplinar, que pretende propiciar aos estudantes uma consciência global em prol dos valores e das atitudes de uma cidadania global (GACEL-ÁVILA, 2003, p. 143).

Além das definições expostas, outros autores trazem conceitos e definições para a internacionalização do ensino superior, mas a definição mais amplamente citada é a de Knight (2008, p. 21): “[...] o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global na proposta, funções ou entrega da educação superior”. O termo “processo” é utilizado para enfatizar a relação contínua e prolongada da atividade, inferindo a necessidade de se ter um método e/ou um procedimento. Assim, é possível “[...] distingui-la de ações isoladas e institucionalmente não integradas, consideradas como sinônimo de internacionalização” (MIURA, 2009, p. 2). O verbo “integrar” atribui um sentido de que é necessário um engajamento de todas as partes interessadas, sejam elas internas ou externas, a partir de parcerias firmadas.

Em 2015, De Wit e Hunter, propondo aperfeiçoar o conceito de Knight (2008) – tido até então como referência na área –, definem a internacionalização da educação superior como o processo intencional de integração das dimensões internacional, intercultural e/ou global aos objetivos, às funções e à implementação da educação superior, a fim de elevar a qualidade da educação e da pesquisa, produzindo uma significativa contribuição para a sociedade. Além de explicitarem a intencionalidade do processo, o que implica que ele não é orgânico, De Wit e Hunter (2015) claramente estabelecem a relação entre internacionalização e qualidade da educação e da pesquisa, bem como a consequente contribuição da internacionalização para a sociedade.

Em uma perspectiva holística e imbuída de valores e de princípios que norteiam uma sociedade mais justa, Stallivieri (2018) coere o conceito de internacionalização da educação superior com o conceito de Pesquisa e Inovação Responsáveis, do

inglês *Responsible Research and Innovation* (RRI). Ao apresentar o conceito de Internacionalização Responsável, a autora propõe que a internacionalização pode ser um processo desenvolvido de forma equilibrada, responsável, sustentável, inclusiva e com o comprometimento de todos os envolvidos.

Por fim, Morosini e Nascimento (2017) engloba múltiplas perspectivas e elabora o conceito a partir de um entendimento que compreende o processo de internacionalização articulado com seus diferentes e variados atores e contextos. Para Morosini (2019, p. 18), a internacionalização da educação superior é o:

[...] 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 tecnológica nacional, conectada com o local, com o fito de ser irradiador do desenvolvimento sustentável.

Além da evolução dos conceitos, três perspectivas têm prosperado no decorrer do tempo e se estabelecido como mecanismos de enquadramento dominante nos estudos de internacionalização. São elas: a internacionalização em casa (*Internationalization at Home*, ou IaH), que pressupõe ações de internacionalização no *campus*, excluindo mobilidade); a internacionalização abrangente (*Comprehensive Internationalization*) (HUDZIK, 2011); e a internacionalização do currículo (*Internationalization of the Curriculum*, ou IoC). Tais perspectivas, de acordo com Knight (2008), dão importância aos aspectos da internacionalização, incluindo as dimensões internacional e intercultural, no processo de ensino-aprendizagem e pesquisa, nas atividades extracurriculares e no relacionamento com grupos locais e étnicos, bem como na integração de estudantes e acadêmicos estrangeiros nas atividades e no cotidiano do *campus* (GREEN; WHITSED, 2015).

A IaH teve seu movimento iniciado na Europa, objetivando uma abordagem mais inclusiva, para atender àqueles alunos que não fazem mobilidade. A definição mais citada da IaH é a de Beelen e Jones (2015, p. 69): “Internacionalização em casa é a integração propositada das dimensões internacional e intercultural nos currículos formal e informal, para todos os alunos, dentro de ambientes de aprendizagem locais”.

Já a definição de IoC, proposta por Leask (2015, p. 9), indica que a internacionalização do currículo é:

[...] 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.

Observa-se que a IaH faz referência ao local de realização das atividades, enquanto a IoC focaliza o processo de ensino e aprendizagem e suas interfaces, sem excluir a possibilidade de mobilidade.

Hudzik (2011, p. 6) apresenta o conceito de Internacionalização Integral (*Comprehensive Internationalization*) como “[...] um compromisso, confirmado através da ação, de infundir perspectivas internacionais e comparativas através das missões de ensino, pesquisa e serviços do ensino superior”. Segundo o autor, a internacionalização abrangente moldará o *ethos* e os valores da IES, estando no DNA do ensino superior. Para tanto, é fundamental que essa perspectiva seja adotada por lideranças institucionais, governança, equipes docente e discente e por todas as unidades de suporte e de serviços acadêmicos: “É um imperativo institucional, não apenas uma possibilidade desejada” (HUDZIK, 2011, p. 6).

Ao concordar com Hudzik (2011), Robson (2011, p. 614) considera o conceito de internacionalização transformadora, exigindo uma abordagem holística em que as universidades se tornam comunidades de espírito internacional, e não simplesmente instituições com um aumento do número de estudantes internacionais e de atividades internacionais: “A estratégia de internacionalização responsável far-se-á pela incorporação de abordagens inovadoras para o desenvolvimento curricular, de apoio ao estudante e de mecanismos e iniciativas de desenvolvimento acadêmico”.

A internacionalização da educação superior, como área de investigação, tem recebido uma grande atenção e cada vez mais interessados, seja por uma atual condição exigida pela sociedade global, seja pela conexão da internacionalização com a qualidade da educação. Portanto, novos conceitos e novas teorias, bem como inovações, deverão surgir como propostas de aperfeiçoamento.

### **2.1.2 Conceitos e informações complementares pertinentes**

A educação tem se tornado pauta principal nas agendas diplomáticas, institucionais e de organismos internacionais, dada a importância do desenvolvimento de competências que possibilitem fortalecer relações internacionais e interculturais

sustentáveis na trajetória de aprendizagem acadêmica. Em razão dessa importância, torna-se frequente o engajamento de organismos multilaterais na elaboração de diretrizes e de acordos de metas para a evolução da educação ao redor do mundo.

Desse modo, é relevante analisar alguns documentos emitidos por essas organizações, que versam sobre o tema da educação, e entender como eles podem contribuir para as práticas pedagógicas e curriculares.

### **2.1.3 Documentos orientadores provenientes de organismos internacionais**

A *Declaração de Incheon* (WEF, 2015), resultado do Fórum Mundial de Educação, ocorrido na Coreia do Sul, reconhece a educação como um objetivo autônomo; além disso, também inclui metas educacionais em outras áreas, como saúde, crescimento e emprego, produção e consumo sustentável e mudança climática. Seu foco está no aumento e na expansão do acesso, na inclusão e na equidade, assim como na qualidade e nos resultados da aprendizagem em todos os níveis, no âmbito de uma abordagem de aprendizado ao longo da vida. O documento aponta ainda para a necessidade de os sistemas educacionais se apresentarem como relevantes, respondendo prontamente à sociedade, que muda com rapidez.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), braço educacional da Organização das Nações Unidas (ONU), traz a proposta da *Educação para a Cidadania Global*, reconhecendo a relevância da educação para a compreensão e para a resolução de questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. Essa proposta também reconhece o papel da educação em ir além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas, passando a construir valores, habilidades socioemocionais e atitudes entre alunos, os quais possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social.

Não distante do posicionamento dos organismos mencionados, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) pauta suas diretrizes no pressuposto de que a missão da educação é apoiar indivíduos no seu desenvolvimento como pessoas, cidadãos e profissionais. Nessa visão, preconiza-se o bem-estar individual e coletivo como objetivo essencial de futuro para a sociedade, em uma abordagem baseada em tendências para o futuro, a qual considera: (i) o aumento e a consolidação da globalização; (ii) a necessidade de estabilização da

democracia e da consciência de cidadania; (iii) a segurança presencial e virtual como necessidade básica; (iv) a longevidade humana; e (v) a transformação da sociedade, com vistas às novas culturas e conjunturas sociais e familiares.

Especificamente com relação ao papel da educação superior e das universidades, a Declaração de Incheon (WEF, 2015) aponta que, além de transmitir habilidades para o trabalho, a educação terciária e as universidades desempenham um papel vital de estímulo ao pensamento crítico e criativo e também de geração e de disseminação de conhecimentos para o desenvolvimento social, cultural, ecológico e econômico; com isso, elas são cruciais para a educação de futuros cientistas, especialistas e líderes. O texto elucida ainda que, por meio da pesquisa, as IES desempenham um papel fundamental na criação de conhecimentos e no apoio ao desenvolvimento de capacidades analíticas e criativas, possibilitando a descoberta de soluções para problemas locais e globais, em todas as áreas do desenvolvimento sustentável.

#### 2.1.3.1 Competências destacadas

Um dos elementos que compõem a base dos documentos analisados são as competências consideradas essenciais para o alcance dos objetivos sustentáveis globais. A Declaração de Incheon (WEF, 2015), através do movimento Educação 2030, pretende garantir que todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e criativo e habilidades colaborativas, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência. Segundo o documento, o objetivo é aumentar substancialmente o número de jovens e de adultos que tenham habilidades relevantes, incluindo competências técnicas e profissionais, para o emprego, o trabalho decente e o empreendedorismo, mas também com ênfase no desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas/transferíveis, como resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, trabalho em equipe, comunicação e resolução de conflitos etc.

Para a UNESCO, o papel da educação vai além do desenvolvimento de conhecimento e de habilidades cognitivas para a construção de valores, habilidades cognitivas e não cognitivas e atitudes entre os alunos. Isso ocorre, pois há o entendimento de que a educação facilitará a cooperação internacional e promoverá a

transformação social de uma forma inovadora, em direção a um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável.

No documento intitulado *Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para os desafios do século XXI* (UNESCO, 2015), o organismo explana sobre atitudes, conhecimentos, habilidades e capacidades comportamentais que precisam ser desenvolvidos ao longo do percurso formativo de cada indivíduo. Eles seriam os seguintes:

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

A OCDE, de forma mais didática e objetiva, apresenta a sua *Bússola de Aprendizagem (OECD Learning Compass 2030)*, em que define pilares principais, como condições fundamentais e conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que são pré-requisitos para aprender mais durante o desenvolvimento do currículo (OECD, 2019).

É importante observar que a metáfora de uma bússola de aprendizagem foi adotada para enfatizar a necessidade de os alunos aprenderem a navegar sozinhos por contextos desconhecidos, o que evidencia a necessidade de se desenvolverem seres autônomos e protagonistas de suas aprendizagens.

Seguindo a mesma ideia dos organismos anteriormente citados, a OECD sugere que a educação precisa visar a mais do que preparar jovens para o mundo do trabalho; seu papel é equipar estudantes com as habilidades necessárias para que se tornem cidadãos ativos, responsáveis e engajados em problemas globais.

De forma complementar, os documentos publicados elucidam conceitos que permeiam as teorias e o processo de internacionalização da educação, tais como competência intercultural, competência global e cidadania global, os quais serão apresentados a seguir.

#### 2.1.3.2 Competência intercultural

Em 2009, Darla Deardorff definiu competência intercultural como a ação de se comunicar e de se comportar efetiva e apropriadamente ao interagir com diferenças culturais (DEARDORFF; PUSARCHIK; YUN, 2009). Em uma publicação mais recente, a autora resume várias definições existentes e afirma que as competências interculturais estão relacionadas ao aprimoramento das interações humanas através das diferenças, seja dentro de uma sociedade (diferenças relacionadas a idade, gênero, religião, condição econômico-social, preferências políticas, etnia etc.) ou além de fronteiras (DEARDORFF, 2020).

#### 2.1.3.3 Competência global

Em 2018, a OCDE, ao propor a avaliação da competência global no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), estabelece que indivíduos globalmente competentes serão capazes de examinar problemas locais, globais e interculturais, de compreender e apreciar perspectivas e visões de mundo diferentes, de interagir de forma exitosa e respeitosa com outros indivíduos e de assumir sua responsabilidade na promoção do bem-estar coletivo e da sustentabilidade.

Para essa organização, os indivíduos devem não apenas aprender a participar de um mundo mais interconectado, mas também apreciar e beneficiar-se das diferenças culturais.



#### 2.1.3.4 Cidadania global

De acordo com a UNESCO (2015), a expressão “cidadania global” refere-se a um senso de pertencimento a uma comunidade maior e à humanidade compartilhada. A cidadania global enfatiza tanto a interdependência como a interconectividade política, econômica, social e cultural entre o local, o nacional e o global. Assim sendo, o cidadão global assumirá papéis globais e locais ativos, a fim de enfrentar e de solucionar desafios globais; por fim, esse cidadão se tornará um contribuinte proativo para o desenvolvimento de um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável (UNESCO, 2015).

#### 2.1.4 Perspectiva internacional x perspectiva global

Jansa e Anderson (2021), na publicação intitulada *Socially responsive leadership for post-pandemic international higher education: theoretical considerations and practical implications*, argumentam que os termos “internacional” e “global” diferem em suas acepções. Para os autores, o termo “internacional” está focado no conhecimento e na compreensão passiva de desenvolvimentos geopolíticos e sistemas econômicos, tecnológicos e socioculturais interconectados, enquanto o termo “global” captura aspectos mais amplos da experiência humana. A partir dessa visão, os autores adotam o termo “global” para enfatizar a proficiência linguística e cultural, a compreensão e a apreciação de perspectivas múltiplas e o desenvolvimento da empatia pelo outro.

Essa perspectiva também foi adotada nesta pesquisa, que considera que “internacional” pode referir-se a algo que não é da mesma nacionalidade, mas que não representa a multiplicidade característica do mundo em que vivemos.

#### 2.1.5 Modelo pedagógico baseado em competências

São crescentes a importância e o uso de instrumentos de planejamento que garantam a articulação entre a educação formal e o saber fazer, bem como a generalização dos sistemas nacionais e internacionais de avaliação e de certificação de competências, como forma de medir a efetividade da educação profissional, no sentido de formação para o trabalho. Marcos Nacionais de Qualificação de

Competências (MNC) são instrumentos básicos de planejamento da oferta de educação profissional na maioria dos países desenvolvidos, sendo recomendados por organismos internacionais, em especial, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) (KÜLLER; RODRIGO, 2014). No entanto, nas últimas décadas, essa abordagem também recebeu atenção na educação superior.

Segundo Sacristán *et al.* (2011), as competências constituem um saber fazer complexo e adaptativo, ou seja, um saber não mecanicista, mas sim reflexivo, suscetível de se adaptar a uma diversidade de contextos. Além disso, elas apresentam um caráter integrador, abrangendo conhecimentos, habilidades, emoções, valores e atitudes. Os autores defendem que “[...] toda competência inclui um *saber*, um *saber fazer* e um *querer fazer* em contextos e situações reais em função dos propósitos desejados” (SACRISTÁN *et al.*, 2011, p. 68).

Küller e Rodrigo (2014) caracterizam a metodologia por competências (ou modelo pedagógico baseado em competências, termo utilizado nesta pesquisa) por alguns princípios:

- A aprendizagem é privilegiada, em detrimento da transmissão de informações ou de conhecimentos;
- As situações de aprendizagem são focadas nas atividades dos alunos, sendo eles os protagonistas da ação pedagógica;
- As atividades propostas aos educandos devem garantir que as competências em desenvolvimento sejam requeridas, exercitadas e submetidas à reflexão, o que implica a sequência ação-reflexão-ação;
- O ambiente de aprendizagem e as situações de aprendizagem devem ser preparados de maneira semelhante a como as competências aparecem em situações reais.

Para os autores, “[...] o desenvolvimento de competências se dá na ação, em situações complexas, envolvendo problemas que exigem a mobilização e a busca de saberes para a sua resolução” (KÜLLER; RODRIGO, 2014, p. 65). Trata-se, portanto, de uma metodologia de aprendizagem, e não de uma metodologia de ensino.

Um dos princípios que norteia os documentos orientadores dos organismos internacionais citados é o de que os seres humanos são seres sociais, culturais e econômicos, que precisam pensar local, nacional e globalmente (RIZVI; LINGARD,

2010). Os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores que serão exigidos dos estudantes como profissionais e cidadãos globais estão claramente expostos.

Ao analisar os documentos apresentados, é possível observar uma convergência nos elementos norteadores, expostos a seguir:

- O modelo pedagógico por competências, em que os conteúdos se tornam apenas componentes articuladores para o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais;
- A formação holística, que preconiza um processo que vá além do desenvolvimento de competências técnicas para a formação de profissionais, dando importância ao desenvolvimento de habilidades emocionais, de atitudes e de valores;
- Os currículos que contemplem percursos formativos flexíveis, valorizando experiências prévias, bem como abordagens formais e informais de aprendizagem.

## 2.2 INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: FASES E EVOLUÇÃO

Como resultado da globalização da economia, da informação e da sociedade, instituições de ensino superior no mundo têm se tornado cada vez mais internacionais em suas atividades. O significativo crescimento de *joint ventures*, de parcerias, de consórcios e de cooperações na educação superior é um reflexo dessa globalização e uma resposta da educação superior a esse novo cenário. Desde então, o enfoque tradicional da internacionalização tem sido em intercâmbios e na cooperação, objetivando contribuir para um melhor entendimento de culturas diferentes e de suas línguas.

Desde a década de 1990, nota-se que a internacionalização rumou em direção a uma maior competitividade. Van der Wende (2001) chama essa transformação de uma mudança de paradigma da cooperação para a competição. Jones e De Wit (2014) discutem a globalização da internacionalização, exigindo de atores da educação superior de países em desenvolvimento que escolham entre um direcionamento mais competitivo da internacionalização ou uma abordagem socialmente responsável (DE WIT; ALTBACH, 2021).

Pesquisadores da área afirmam que, possivelmente em função da globalização e da possibilidade de expansão para novos mercados, ocorreu um aumento nos negócios internacionais de serviços educacionais, e uma competição mundial se revelou (DE WIT, 2011).

Dados da OECD de 2021 mostram que o número de estudantes internacionais cresceu substancialmente nos últimos 20 anos, em escala mundial. Em 2019, 6,1 milhões de alunos da educação superior atravessaram fronteiras nacionais para estudar, mais que o dobro do número de 2017. O número de alunos internacionais matriculados em instituições fora do seu país de origem cresceu em média 5,5% ao ano entre 1998 e 2019 (OECD, 2021).

Ainda de acordo com OECD (2021), 67% dos estudantes internacionais matriculados em IES de países pertencentes à OECD provêm de países em desenvolvimento. Esses alunos buscam principalmente instituições de ensino com qualidades superiores às das instituições dos seus países de origem.

Dado que a maioria dos estudantes internacionais subsidia os seus estudos, receber alunos internacionais tornou-se uma importante fonte de recursos financeiros para alguns países. Ademais, estudantes internacionais podem contribuir também para a *performance* econômica e para a inovação locais, quando o estudante ingressa no mercado de trabalho. Inclusive, a habilidade de atrair estudantes internacionais tornou-se um critério de avaliação de *performance* e de qualidade de IES em alguns países, o que levou à proposição de políticas públicas que buscam encorajar a flexibilização da mobilidade e da atração de estudantes internacionais, ao se revisarem acordos considerados no financiamento de IES (OECD, 2021).

No entanto, uma reação à abordagem mercadológica da internacionalização aconteceu na virada do século. O movimento da internacionalização em casa (IaH) na União Europeia, iniciado em 1999, requeria mais atenção e oportunidades para os 90% de alunos que não participavam dos programas de mobilidade, como Erasmus ou outros. Na Austrália e no Reino Unido, movimentos similares chamavam a atenção para a internacionalização do currículo e do processo de ensino e aprendizagem, confrontando o crescente foco no recrutamento de alunos internacionais para a geração de receita nesses mesmos países. Nos Estados Unidos, observou-se uma atenção dada à internacionalização do *campus* e um desenvolvimento de abordagens mais abrangentes e/ou integrais de internacionalização, como alternativas aos programas de estudo da graduação no exterior (DE WIT; ALTBACH, 2021).

Essas reações foram – e ainda são – manifestações importantes em relação ao caminho mercadológico, elitista e competitivo que a internacionalização trilhou e um apelo para que fosse dada mais atenção à dimensão qualitativa da internacionalização, incluindo o papel das IES de promover o desenvolvimento da cidadania global e a melhoria da qualidade da pesquisa, da educação e da extensão. Embora as motivações econômicas, bem como a colocação em *rankings*, ainda conduzam a agenda de internacionalização no mundo, observa-se que agora também há discussões sobre as motivações culturais, políticas, sociais e acadêmicas da internacionalização (DE WIT; ALTBACH, 2021).

A fim de elucidar o entendimento sobre o desenvolvimento do processo de internacionalização da educação superior, Brandenburg *et al.* (2020) apontam cinco avanços da área que podem ser consideradas marcos teóricos e práticos e que favoreceram uma significativa evolução do tema:

**a) Avanço 1: de atividades individuais (final da década de 1980) a uma sistemática institucionalização da internacionalização integral.**

A internacionalização apresentava-se apenas na forma de mobilidade e de modo limitado, em termos de quantidade e, majoritariamente, de alunos, sem apresentar uma abordagem institucional sistemática. Havia uma forte ênfase nas conexões pessoais entre os professores, os quais atuavam de forma individual. Atualmente, a gestão, a mensuração e a avaliação do processo de internacionalização nas instituições e em alguns países evoluíram; observa-se um processo mais sistematizado e organizado, com dados e com programas específicos sendo desenvolvidos nos níveis institucional, nacional e regional.

**b) Avanço 2: da “agradável” experiência individual de mobilidade à educação de cidadãos globais.**

Não apenas a mobilidade se tornou muito mais estruturada e organizada, conforme mencionado anteriormente, mas também houve uma mudança da ideia de que a mobilidade traria benefícios individuais, através de uma experiência pessoal, estimulada para atender a requisitos de mercado, visando à empregabilidade. Atualmente, a observância dos conceitos de Cidadania Global (UNESCO) e dos Objetivos de Desenvolvimento

Sustentáveis da Agenda 2030 (ONU) trazem perspectivas de responsabilização pela formação dos egressos da educação superior para as IES e para os atores da área.

**c) Avanço 3: a convergência dos conceitos de internacionalização em casa e internacionalização do currículo.**

Por muito tempo, houve dúvidas em relação aos conceitos de IaH e IoC e, até mesmo, uma sobreposição desses conceitos. Embora esteja claro que os conceitos de IoC e de IaH são muito próximos, há uma sutil diferença na ênfase e na abordagem de cada um. Ambos apresentam o mesmo objetivo, que é promover a aprendizagem internacional e intercultural em todos os alunos, de forma intencional e planejada. Porém, em contraste com a IaH, a principal preocupação da IoC não está em onde a atividade ou a ação acontece (se no local ou no exterior). Já a IaH foca especificamente no que acontece nos ambientes de aprendizagem domésticos/locais, enquanto a IoC inclui a aprendizagem que ocorre no exterior tanto quanto aquela que acontece em casa, em aula, no *campus* e na comunidade. Ainda mais importante do que a sutil diferença é o fato de que ambas as abordagens são complementares, o que possibilita um processo de internacionalização mais inclusivo e focado na formação integral do egresso como profissional e como cidadão.

**d) Avanço 4: da vida baseada em crenças para a prestação de contas baseada em dados e fatos; ou seja, do “achismo” para os dados e os fatos.**

Todos acreditavam que a mobilidade trazia efeitos positivos, que a internacionalização era essencialmente boa e, mais importante, que ela era um objetivo por si só. Em suma, internacionalizar-se era uma tarefa autossuficiente.

No passado, por exemplo, era impressionante e já suficiente ter centenas de universidades internacionais parceiras como opções para os alunos. A internacionalização evoluiu, no sentido de se observarem não apenas dados quantitativos, mas também resultados e impactos. Ela se tornou mais ambiciosa. Atualmente, o que realmente importa é o que um projeto

internacional atinge em relação aos seus objetivos e aos objetivos institucionais, e não a quantidade de pessoas que participaram desse processo, por exemplo. A avaliação e a gestão do processo de internacionalização estão crescentemente olhando para o que acontece com aqueles que participaram das atividades internacionais, para como essa participação os influenciou como indivíduos e para o que essa participação trouxe como contribuição para a instituição e a sociedade.

**e) Avanço 5: da internacionalização anglo-ocidental e europeia para uma abordagem verdadeiramente global, promovendo a autoconfiança regional.**

Segundo os autores, a internacionalização está finalmente se tornando verdadeiramente global. Mais atenção em cooperação regional está emergindo, entre países asiáticos e entre países do Global Sul. Ademais, um forte foco em IoC mostra-se como necessário para se quebrar o paradigma de recrutamento de alunos internacionais para ganhos financeiros. Observa-se o desenvolvimento de políticas e de ações pautadas nos contextos e nas culturas locais, regionais e nacionais. Além disso, observa-se uma tendência a se considerar a internacionalização como um meio para qualificar as três funções essenciais da educação superior: pesquisa, ensino e extensão.

**f) Avanço 6: a internacionalização como peça-chave no desenvolvimento da sociedade.**

A responsabilidade social ainda tem sido raramente o foco do pensamento sistêmico, o qual envolve a internacionalização como componente. A universidade também tem um contrato e uma obrigação para com a sociedade, e as estratégias de internacionalização devem contemplar esse contrato. Em algumas regiões, principalmente nas regiões em desenvolvimento, a internacionalização passa a ser vista como um instrumento valioso para o alcance de objetivos sociais. Nessa circunstância, a conexão entre o engajamento social e a internacionalização ganha relevância, e esse será um próximo avanço da internacionalização para os próximos anos.

A responsabilidade social e o desenvolvimento da cidadania global são temas cada vez mais presentes no discurso da internacionalização da educação superior, especialmente, nos países em desenvolvimento, dado que esse é um assunto que os impacta diretamente. Segundo De Wit, Gacel-Ávila e Jones (2017), a educação superior, no mundo em desenvolvimento, reconhece/admite muito mais a missão social das universidades do que ocorre em relação às universidades do mundo desenvolvido, no qual a noção de sociedade se tornou mais focada no viés mercadológico de recrutamento de alunos e mais pautada na empregabilidade.

O conhecimento do mundo e sobre o mundo se tornou uma necessidade intelectual primordial. Além disso, a solução de problemas internacionais requer uma abordagem e um processo de planejamento globais. (GACEL-ÁVILA, 2005).

Na região da América Latina e do Caribe, há exemplos interessantes de como a internacionalização pode ser usada como um meio para intensificar a inclusão social de populações tradicionalmente desfavorecidas (DE WIT; GACEL-ÁVILA; JONES, 2017). Esses países mostram que é possível atuar com êxito em seus contextos regionais e locais, bem como fazer contribuições significativas e responsáveis para a sociedade. As estratégias de internacionalização podem seguir ambos os caminhos, tanto em uma direção competitiva quanto em uma socialmente justa e responsável (DE WIT; GACEL-ÁVILA; JONES, 2017).

### 2.3 INTERNACIONALIZAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Na primeira Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRESALC), realizada em 1996 em Havana (Cuba), já se destacava a necessidade de a educação superior utilizar métodos pedagógicos focados na aprendizagem e no protagonismo do aluno, objetivando formar sujeitos que aprendam a aprender e a empreender, através de métodos que intensifiquem o aprender a aprender, a conhecer, a conviver e a ser (CRESALC, 1996).

Dados de pesquisas realizadas pelo Banco Mundial em 2005 e pela OCDE em 2010 mostram que poucas mudanças curriculares haviam acontecido na América Latina. A OCDE aponta ainda que poucas IES integravam conteúdos internacionais



nos seus currículos e tinham políticas para promover o desenvolvimento de competências globais e interculturais nos estudantes (OECD, 2010). Segundo os estudos, o principal obstáculo identificado foi o tradicional modelo curricular da graduação que prevalece na região, caracterizado pela superespecialização das disciplinas, pelo foco em empregabilidade, pela falta de flexibilidade para a colaboração internacional e pelas dificuldades de reconhecimento de créditos (GACEL-ÁVILA, 2012)

Em junho de 2018, na cidade de Córdoba, na Argentina, foi realizada a CRESALC de 2018, que ratificou os acordos que foram alcançados pelas Regionais e pela Conferência Mundial de Educação Superior de Paris. A conferência reafirmou a “[...] educação como um bem público social, um direito humano e universal, e um dever dos Estados” (CRESALC, 2018, p. 58).

Dessa conferência, resultou um plano de ação para o período 2018-2028, em que consta um eixo específico voltado para a internacionalização (IESALC, 2018). Observa-se: a incorporação do modelo de internacionalização abrangente nas políticas e nos Planos Nacionais de Educação; a indispensabilidade de financiamento de programas nacionais e institucionais de internacionalização; a necessidade de estruturas para a gestão e para a avaliação do processo de internacionalização nas IES; o dever dos Estados de revisar as normativas legais nacionais, fortalecendo o Convênio Regional de Reconhecimentos de Estudos, Títulos e Diplomas de Educação Superior; as ações para consolidação do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES); e o desejo de consolidação da cooperação Sul-Sul, fortalecendo redes institucionais existentes e estabelecendo a criação de outras, buscando garantir a visibilidade internacional dos sistemas de educação superior regionais (IESALC, 2018).

O Plano de Ação da Conferência Regional de Ensino Superior (CRES) 2018-2028 procura ainda impulsionar programas de internacionalização que privilegiem conhecimentos sobre a própria região, suas histórias, suas culturas e suas línguas, a partir de uma perspectiva intercultural (IESALC, 2018). A incorporação das dimensões internacional e intercultural na formação de professores também é estimulada, assim como nos currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação em geral (IESALC, 2018).

Thondhlana, Garwe e De Wit (2021) afirmam que, de alguma forma, o plano de ação tem trazido os resultados esperados, ao afirmarem que, no contexto da América

Latina, a internacionalização da educação superior é vista como uma ferramenta viável para a integração da sub-região às necessidades do desenvolvimento sustentável para todas as regiões do Global Sul, destacando a importância da cooperação e do intercâmbio regionais, fortalecendo os seus espaços de educação superior regional. Os autores apontam ainda que a internacionalização da educação superior está se consolidando no Global Sul, com os países demonstrando um engajamento ativo no mundo externo, embora em níveis variáveis. Segundo eles, “[...] a internacionalização da educação superior tem se diversificado por uma perceptível mudança de amplamente olhar para o Norte para, cada vez mais, olhar para o Sul” (THONDHLANA; GARWE; DE WIT, 2021 p. 595). De acordo com Gacel-Ávila:

[...] A região tem apresentado um progresso inegável no seu processo de internacionalização. Atualmente, o tópico é amplamente conhecido como chave para a melhoria da qualidade e da relevância da educação superior e é valorado para o preparo dos alunos, para o avanço da produção do conhecimento e para a competitividade regional e nacional. Essa tendência é evidenciada pelo aumento na mobilidade acadêmica de estudantes e professores e pela importante participação em redes de pesquisa internacional (GACEL-ÁVILA, 2012, p. 506).

No entanto, ainda há um caminho longo a percorrer. Apesar do progresso realizado, a América Latina tem o segundo menor índice mundial de alunos *out*, os quais representam apenas 5,2% do total, e a mobilidade acadêmica *in* é responsável por apenas 0,3% do total de matrículas (GACEL-ÁVILA; RODRIGUEZ-RODRIGUEZ, 2018).

Tais dados apontam que a estratégia de internacionalização adotada, de dimensão individual, ainda apresenta um potencial limitado, no sentido de expandir as oportunidades de aprendizagem internacional e intercultural para a comunidade acadêmica.

As estratégias de internacionalização na América Latina ainda estão focadas nas ações que atendem a indivíduos (mobilidade); por isso, elas não causam impacto duradouro, limitando consideravelmente a contribuição da internacionalização para a melhoria da qualidade e para a transformação do setor de educação superior.

Outros problemas identificados, e que merecem destaque, são:

- 1) a IoC é quase inexistente;
- 2) a região tem o menor número de duplas diplomações;
- 3) não há estratégias regionais para atrair alunos internacionais e professores talentosos;
- 4) baixa e insuficiente proficiência em línguas

estrangeiras das comunidades acadêmicas; 5) baixos índices de professores com perfil internacional (GACEL-ÁVILA, 2012, p. 506).

Muitos países assumem a necessidade de adoção de uma abordagem estratégica para a internacionalização da educação superior, devido à sua crítica importância no avanço das sociedades do conhecimento, para o desenvolvimento sustentável nacional e para a qualificação do seu sistema educacional. Alguns países, como Colômbia, Brasil, Chile e Argentina, têm endossado esforços e elaborado políticas públicas para o tema. No entanto, observa-se que os países da região ainda abordam a internacionalização da educação superior de forma fragmentada, descoordenada e pontual (THONDHLANA; GARWE; DE WIT, 2021). Com isso, faz-se necessário um fortalecimento regional, o qual promova ainda mais a união dos países pertencentes, em busca de um objetivo estratégico comum.

Em pesquisa conduzida por Thondhlana, Garwe e De Wit na região (2021), a minoria dos participantes mencionou a internacionalização em casa e a internacionalização do currículo, o que demonstra que o processo de internacionalização da educação ainda se apresenta limitado nesse local. Ao fazerem menção à internacionalização do currículo, os participantes indicaram uma conscientização sobre a necessidade de implementação desse processo; no entanto, não há clareza de que há um efetivo entendimento dele, bem como uma aplicabilidade e uma prática.

Em geral, conclui-se que, no Global Sul, a internacionalização da educação superior está em processo de evolução, o que evidencia o aumento da conscientização sobre a necessidade não apenas de usar uma abordagem estratégica para a internacionalização, mas também de observar e de adaptar as estratégias ao contexto regional. Ademais, a tendência de intensificar a regionalização e a cooperação Sul-Sul mostra uma mudança do antigo “copiar e colar” dos paradigmas ocidentais da internacionalização da educação superior, havendo uma busca pelo atendimento de objetivos regionais e um planejamento de estratégias que façam sentido no contexto regional e no local. Nessa situação, o desenvolvimento de um *mindset* global é um aspecto-chave para a evolução do processo de internacionalização da região. Entretanto, isso requer uma mudança profunda, também nos paradigmas educacionais atuais.

## 2.4 INTERNACIONALIZAÇÃO NO BRASIL

No Brasil, a mobilidade também se apresenta como a mais presente estratégia de internacionalização da educação superior. Não há dúvidas de que a mobilidade acadêmica fomenta a competência internacional. No entanto, sabe-se que essa mobilidade está restrita a um percentual bastante limitado da população global de estudantes (ACE, 2013), seja pela dificuldade de alguns estudantes de se ausentarem de suas origens, seja pela disponibilidade de recursos financeiros. Além disso, nos países em desenvolvimento – como o nosso –, a distância e a desvalorização cambial são fatores que oneram consideravelmente esse processo. Pressupondo que uma universidade internacionalizada deveria prover uma experiência educacional internacional para todos os seus alunos, em um ambiente inclusivo e acolhedor (RAMANAU, 2016), a mobilidade torna-se apenas uma ação entre as diversas estratégias e possibilidades que a internacionalização da educação traz.

O processo de internacionalização das IES brasileiras iniciou-se majoritariamente de “[...] forma induzida, com forte presença estatal, e esteve historicamente subordinado às prioridades e aos interesses desenvolvimentistas do Governo Federal” (KNOBEL *et al.*, 2020, p. 674). Agências de fomento, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>4</sup>, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ)<sup>5</sup> e as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs)<sup>6</sup>, são fundamentais para iniciar e consolidar o processo de internacionalização das IES.

O compromisso vinculante entre o ensino superior e a sociedade faz parte da identidade das IES latino-americanas, e a sua terceira função, chamada de extensão, atende a essa missão. Inseridas em um contexto emergente, essas instituições enfrentam tensões e desafios próprios dos países em desenvolvimento, mas preservam a missão da extensão, vinculada com o ensino e com a pesquisa, como

---

<sup>4</sup> Fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, que atua na expansão e na consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros.

<sup>5</sup> Entidade ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, voltada para o incentivo à pesquisa no Brasil.

<sup>6</sup> Categoria específica de fundação que viabiliza recursos para o desenvolvimento de pesquisas nas diversas áreas da Ciência e da Tecnologia. É constituída por entidades que integram o Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia e que estão distribuídas em estados que compõem o território brasileiro.

um tripé sustentável. Nesse contexto, a internacionalização já integra a agenda por busca de soluções que respondam às demandas da sociedade local, regional e global.

Ao observarmos o desenvolvimento do processo de internacionalização da educação superior no país, é possível identificar que esse processo possui menor incidência e não está contemplado em todas as Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras. Pode-se afirmar que, até a primeira década deste século, a internacionalização é marcada por movimentos de docentes e de estudantes para o exterior de forma individualizada. Posteriormente, na década de 1930, o movimento de internacionalização *in* (ingresso de alunos internacionais no país) se intensifica, com a criação de mecanismos e de estratégias para atrair docentes de Portugal e da França, basicamente. Entretanto, é na década de 1970 que são criados os primeiros Planos Nacionais de Desenvolvimento da Pós-Graduação, para a capacitação de docentes brasileiros em instituições do Global Norte, principalmente do Reino Unido (UK) e dos Estados Unidos (USA). Apesar de haver um foco em mobilidade, essa mobilidade estava diretamente focada na função pesquisa.

Com a abertura do mercado brasileiro na década de 1980, e com a globalização, a internacionalização da educação superior brasileira passa a se estender também para a função ensino e toma corpo institucional. A internacionalização passa a ser critério de excelência e de avaliação na distribuição de financiamento público estatal. Importa destacar que a regulamentação da educação superior no Brasil é de responsabilidade do governo federal; em razão disso, ela apresenta uma forte dependência de políticas públicas.

Os programas de internacionalização fomentados pelo governo federal brasileiro mais recentes são o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) (2011-2017), o Idiomas sem Fronteiras (IsF) (2012, vigente como Rede Andifes IsF) e o Programa Institucional de Internacionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES Print) (2018-2022). O Programa Ciência sem Fronteiras posicionou o Brasil no mercado mundial de educação internacional, ampliando consideravelmente o volume de mobilidade do país. Entretanto, terminado o programa, a taxa de mobilidade permanece baixa, se comparada a outras realidades: há 67.183 estudantes brasileiros no exterior, o que representa apenas 1,2% do total de estudantes em mobilidade acadêmica no mundo. Além disso, 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; há 21.181 estudantes nessa situação (UNESCO, 2021).

O atual programa de internacionalização financiado pelo governo brasileiro, intitulado Programa CAPES Print (2018), busca mudar a perspectiva individual da internacionalização para a perspectiva institucional, mais abrangente, das universidades brasileiras selecionadas para o programa, cujo requisito é a existência de um plano de internacionalização institucional. Observa-se, portanto, uma atenção à estratégia, à gestão e à avaliação do processo de internacionalização em nível institucional, buscando-se ampliar as oportunidades de experiências internacionais e interculturais para um maior número de beneficiados, acompanhando as tendências mundiais atuais (KNOBEL *et al.*, 2020).

Verifica-se um aumento significativo da produção de conhecimento sobre a internacionalização no país. Entretanto, diferentemente do Global Norte – no qual as produções sobre o cotidiano da internacionalização predominam –, no Brasil, os dados apontam para um volume maior no conceito, nas suas perspectivas epistemológicas e nas influências de organismos internacionais do que nas boas práticas de internacionalização (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017; MOROSINI; CORTE, 2018). Iniciativas para o entendimento de modelos e práticas de gestão e de avaliação da internacionalização são empreendidas por parte de algumas instituições e associações, como a Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI), além de grupos de pesquisa específicos, que procuram atender a essa temática com projetos pontuais, buscando participações representativas.

Discussões sobre laH e loC ainda se mostram incipientes. A perspectiva de uma formação internacional e intercultural para todos os estudantes é um dos pressupostos para a cidadania global. Essa premissa é compartilhada por pesquisadores da área que entendem a loC e a laH como uma alternativa que atinge a todos os estudantes e que possibilita a interação com pessoas de culturas distintas, promovendo o engajamento ativo no aprendizado e contribuindo para uma educação superior equitativa e de qualidade. No entanto, ainda são poucas as vozes que ecoam essa perspectiva. No contexto brasileiro, além da falta de conhecimento sobre o tema, um dos desafios para a implementação tanto da laH quanto da loC é a:

[...] falta de aporte financeiro institucional para a capacitação dos envolvidos no processo educativo e a institucionalização da cultura de

internacionalização como um ponto focal para a qualificação das instituições (LAUXEN; MARCELINO, 2018, p. 4).

Em sua publicação *Education at a Glance 2011*, a OCDE informava que, no Brasil, nenhum ou quase nenhum programa de educação superior era oferecido em inglês (OECD, 2011). Observa-se que esse padrão se repetia em outros países com baixo engajamento no tema. No entanto, a internacionalização é identificada como estratégica, não apenas para o sucesso de IES, como também para o potencial desenvolvimento regional, através de pesquisa, inovação, aumento da qualidade educacional e entrega de profissionais mais qualificados. Portanto, após alguns anos, e a partir de projetos governamentais e institucionais, atualmente, é possível observar uma ampliação da oferta, ainda que limitada, de disciplinas em língua estrangeira (ORBAN; NOVELLI, 2019).

O processo de internacionalização brasileiro ainda sofre forte influência da internacionalização anglo-ocidental, centrada na Europa. Essa influência sempre foi marcada, tanto pelo processo de colonização por Portugal quanto pelo fato de a educação superior no país ser centralizada no governo federal, uma vez que a maioria das políticas de internacionalização – senão todas – fomentam a interação com o Norte Global. Esse foco dificulta a busca por uma internacionalização para a integração regional, no caso específico, com a América Latina, que ainda tem o desafio da integração linguística – espanhol e português. No entanto, a partir da atuação da IESALC/UNESCO – que, através de suas conferências regionais, tem buscado discutir uma perspectiva de educação superior para a região –, fazem-se mais presentes as discussões sobre parcerias Sul-Sul em congressos, em eventos da área e nas abordagens institucionais.

Em um artigo intitulado *Internacionalização da Educação Superior no contexto pandêmico: a virtualização como um estágio emergente no Brasil*, Woicolesco, Cassol-Silva e Morosini (2022, no prelo) analisam as estratégias adotadas por universidades brasileiras para a continuidade das ações de internacionalização do ensino superior durante a pandemia da COVID-19. Tomando como guia os estágios de desenvolvimento da internacionalização da educação superior propostos por Branderburg *et al.* (2020) as autoras propõem um novo estágio de desenvolvimento, intitulado de virtualização da internacionalização da educação superior, estágio esse alavancado pela crise sanitária, com perspectivas de perenidade. O estudo identifica que as ações de internacionalização desenvolvidas

pelas universidades brasileiras estudadas contribuem para um novo modelo sustentável de internacionalização no país, pautado pela virtualização.

Embora a internacionalização da educação superior do país esteja em construção, é possível identificar iniciativas diversas para se promover a evolução do processo, de forma contínua e consistente. Talvez o processo não seja tão ágil como esperamos, mas ele ocorre dentro das possibilidades que nosso contexto comporta.

## 2.5 PANDEMIA DA COVID-19 E INTERNACIONALIZAÇÃO

A difusão da pandemia da COVID-19 ocasionou a paralisação/suspensão das atividades de educação superior no mundo todo. As universidades cessaram as atividades presenciais, e os países fecharam as suas fronteiras, em resposta às medidas governamentais de isolamento. Se a crise afetou todos os alunos da educação superior, ela trouxe, em particular, um impacto extremo na sua internacionalização.

Segundo De Wit e Altbach (2021, p. 34),

[...] a pandemia da COVID-19 trouxe disrupções significativas na vida acadêmica, ao colocar o ensino, pelo menos temporariamente, no formato à distância e, com isso, questionando muitas das tradicionais práticas da educação superior.

Em 2020, com o fechamento dos *campi* para o controle do avanço e da disseminação da COVID-19, mais de 3,9 milhões de alunos internacionais e estrangeiros que estavam estudando em países da OCDE foram potencialmente afetados (UNESCO, 2020).

Dados anteriores sobre mobilidade internacional de estudantes mostram uma expansão considerável e consistente nos últimos 20 anos. Em 2018, 5,6 milhões de estudantes foram para outros países para estudar, mais que o dobro do número de 2005 (OECD, 2020a).

A crise causada pela pandemia afetou não apenas a segurança e o *status* legal de estudantes internacionais que estavam em seus países de destino de estudos, mas também a continuidade da sua aprendizagem e, mais profundamente, a percepção de valor por parte dos alunos sobre a sua diplomação internacional. Segundo especialistas, esse último elemento poderá trazer consequências desastrosas para a



mobilidade acadêmica de alunos nos próximos anos (BECKHTEIN, 2020; NAFSA, 2020; OCDE, 2020b; QS, 2020; ACE, 2021; GREENFIELD, 2021; PRUVOT, 2021).

Os estudantes internacionais foram severamente impactados no início do isolamento, quando tiveram que lidar com as implicações do fechamento dos *campi* em que estavam estudando e morando. Eles foram impelidos a tomar decisões imediatas com relação ao retorno aos seus países de origem ou à permanência nos países de estudos (se a bolsa assim permitisse), com acesso limitado às informações, sem saberem se e quando poderiam retornar ou por quanto tempo poderiam permanecer no país de destino sem implicações legais de visto. Ademais, a sua permanência estava sujeita ao enfrentamento da restrição de oportunidades de educação e de empregabilidade. De acordo com a OCDE (2020), alguns países, como o Canadá e o Reino Unido, demonstraram uma complacência a respeito das regras de visto ou ainda da possibilidade de permanência no *campus*. As variadas decisões e orientações, muitas vezes divergentes, das IES e dos países mostraram a complexidade de responsabilização sobre o bem-estar e a segurança dos alunos internacionais em um mercado globalizado de educação superior (OCDE, 2020).

Para garantir a continuidade da educação, apesar do isolamento, as IES buscaram o uso da tecnologia e passaram a ofertar aulas e experiências de aprendizagem *online* e remotas, como substitutas às aulas presenciais. Embora muitas IES já ofertassem cursos e programas *online* antes da pandemia, poucos estudantes consideravam essa oferta como uma alternativa completa e substituta ao aprendizado presencial. Nos USA, por exemplo, apenas 13% dos alunos de educação superior estavam matriculados no ensino *online*, segundo dados de 2017 (MCFARLAND *et al.*, 2019). Agora, com a reabertura do próximo ano acadêmico comprometida, e com as restrições de viagens mantidas mesmo depois do período de isolamento, os estudantes internacionais não possuem outra opção que não seja o ensino *online*.

Relatórios sobre o impacto da COVID na educação internacional (BECKHTEIN, 2020; NAFSA, 2020; OCDE, 2020b; QS, 2020; ACE, 2021; GREENFIELD, 2021; PRUVOT, 2021) indicam que também é importante considerar que os estudantes podem questionar o valor do alto investimento realizado para estudar em outro país em tempos de incertezas, especialmente, em momentos em que o aprendizado acontece de forma *online* e remota. Segundo a OCDE (2020), muitos alunos já solicitaram reembolsos parciais das suas mensalidades, e muitas IES estão atuando

nesse sentido, ofertando reembolsos proporcionais para a acomodação e para a prorrogação de pagamentos. O setor poderá ser drasticamente afetado financeiramente, o que poderá provocar um efeito dominó na prestação de serviços para alunos internacionais, nas atividades de pesquisa e em todas as demais atividades.

A pandemia também trouxe dúvidas com relação à vulnerabilidade dos alunos internacionais em tempos de crise. Esses aspectos devem influenciar na percepção de valor de um diploma internacional pelos estudantes e no preço que estão dispostos a pagar. Como resultado, espera-se um declínio na mobilidade acadêmica de estudantes para os próximos anos. O relatório *Education at a Glance 2020* (OECD, 2020) argumenta que, além da experiência de aprendizagem local, os alunos também estão perdendo outros benefícios da mobilidade internacional presencial, como exposição internacional, vivência de outra cultura, acesso ao mercado de trabalho em outro país e *networking* internacional.

Mas será que essa mudança é apenas negativa? Certamente, a educação terá que se reinventar, e as IES terão que desenvolver uma nova proposição de valor, que reconsidere a qualidade do aprendizado e os mecanismos de entrega em sala de aula. Esses mecanismos terão que atender às necessidades dos alunos internacionais, os quais, agora, estão menos propensos a atravessar fronteiras apenas para estudar.

É evidente que um decréscimo na fatia de mercado dos estudantes Internacionais poderá trazer impactos significativos na economia de alguns países, bem como graves repercussões no modelo de financiamento de algumas IES, uma vez que os estudantes internacionais pagam mensalidades mais caras do que os alunos locais e que parte dos recursos recebidos são revertidos em bolsas para alunos locais. Países como Canadá, Austrália, Inglaterra e USA, que dependem fortemente da receita de estudantes internacionais, sofrerão as maiores perdas financeiras.

A crise colocou todas as dimensões da educação superior na linha de frente: alunos internacionais, aproveitamento de estudos realizados fora, parcerias e redes internacionais, colaboração internacional em pesquisa, internacionalização para a sociedade, aprendizagem colaborativa internacional *online* – do inglês *collaborative online international learning* (COIL) –, internacionalização em casa, internacionalização do currículo, entre outros. A crise não somente demonstra os riscos e os desafios da internacionalização no exterior, mas também fornece novas direções e oportunidades:

Dado a internacionalização no exterior, nas décadas passadas, ter apresentado principalmente a direção Sul-Norte, os desafios e as implicações potenciais para o Global Norte estão manifestas. A dependência de alunos internacionais do Sul põe em risco e terá maiores implicações de capital humano e financeiro para países do Global Norte e suas IES (THONDHLANA; GARWE; DE WIT, 2021, p. 595).

A crise também trará sérias implicações financeiras para o Global Sul, mas ela criou uma oportunidade para o setor de educação superior do Sul, uma vez que esse setor é menos dependente do faturamento de estudantes internacionais e de estudos no exterior. Isso permite um foco na internacionalização em casa, na internacionalização do currículo e no uso de tecnologias para o desenvolvimento da internacionalização. Com isso, ela tem a oportunidade de desenvolver novos paradigmas.

Cabe destacar que a atual ameaça da COVID-19 à mobilidade também trouxe para primeiro plano a mobilidade virtual, o que proporcionou uma abordagem da internacionalização mais inclusiva e mais viável economicamente. Thondhlana, Garwe e de Wit, (2021, p. 606), ao considerarem o impacto da pandemia na América Latina, entendem que “[...] o uso da tecnologia para a internacionalização da educação superior deverá manter-se dessa forma, para que a região mantenha os ganhos adquiridos até então e desenvolva-se ainda mais no futuro”.

“Outras formas, como o ensino híbrido, em que os alunos podem cursar parte do programa com parceiros internacionais no formato *online*, estão se tornando mais importantes e parte do processo de internacionalização” (DE WIT; ALTBACH, 2021, p. 41). O COIL permite que as instituições promovam a aprendizagem internacional e intercultural para os seus estudantes sem as limitações da mobilidade física e os seus custos inerentes, o que possibilita uma forma de mobilidade de investimento relativamente baixo, menos elitista, além de economicamente viável (DE WIT; ALTBACH, 2021).

Segundo o relatório da QS intitulado *The Coronavirus Crisis and the Future of Higher Education* (2020), a aprendizagem *online* e remota se tornou o novo normal do setor de educação superior em 2020. Universidades do mundo todo mostraram uma extraordinária flexibilização e uma capacidade de inovação, ao mudarem as suas operações para plataformas *online* e ao fazerem uso de variadas ferramentas virtuais:

Ao observar dados de tendências a partir de pesquisas com alunos, é possível observar que o interesse pela educação *online* parece crescer

gradualmente. A proporção de alunos que não demonstravam interesse nessa modalidade de ensino baixou de 42% em março para 36% em agosto do ano passado (QS, 2020, p. 7).

De acordo com De Wit e Altbach (2021), são algumas das tarefas-chave da internacionalização nas próximas décadas a limitação da mobilidade para que seja de curto prazo (menos de oito semanas), para programas como Erasmus, para que sejam neutras em carbono, a limitação de viagens administrativas, o apoio ativo aos intercâmbios virtuais e ao COIL, bem como o atendimento às necessidades de populações de imigrantes e de refugiados.

Desse modo, é possível prever uma transformação da internacionalização a partir dos recentes acontecimentos. Quiçá evoluamos 20 anos em 2, fazendo o uso de tecnologias educacionais, além do ensino remoto e *online*, para ampliar consideravelmente o volume de alunos com acesso a contextos internacionais de educação. A mobilidade virtual, o COIL, os webinários, os programas e os cursos 100% *online*, entre outros, mostraram-se como possibilidades exitosas para o desenvolvimento de perspectivas internacionais e de competências interculturais para todos os alunos. É também fundamental uma internacionalização mais acessível e inclusiva, uma vez que, assim, é facilitado o acesso a ambientes de aprendizagem internacionais, com apenas um clique, não mais sendo requeridos custos extras com viagem e acomodação.

## 2.6 INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

### 2.6.1 Definição de internacionalização do currículo

Leask (2015, p. 9) define a internacionalização do currículo 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.

A definição proposta pela autora é inclusiva em todos os aspectos das situações de ensino e aprendizagem, uma vez que reconhece: o currículo formal (o conteúdo programático do curso e as atividades e as experiências planejadas para que os alunos o desenvolvam); o currículo informal (atividades adicionais e serviços

que não fazem parte do currículo formal, mas que podem ser acessadas pelo aluno e podem apoiá-los no desenvolvimento do seu aprendizado); assim como o currículo oculto (mensagens não intencionais e implícitas que são dadas aos alunos através das escolhas e das seleções – de material didático ou de apoio, por exemplo – realizadas pelos docentes ou pela instituição). A definição inclui, ainda, as dimensões internacional e intercultural, também incluindo planos de ensino e aprendizagem e resultados de aprendizagem, além de conteúdos. Ao destacar os serviços de apoio, essa definição traz uma implicação à necessidade da criação de uma cultura de internacionalização no *campus*, corroborando o conceito de internacionalização abrangente de Hudzik (2011), que estimula e premia interações interculturais em todos os ambientes da IES. Além disso, o destaque para “programa de estudos” envolve todos os alunos e exige mais do que atividades e experiências isoladas e opcionais.

A própria autora salienta que essa definição é suficientemente ampla para permitir interpretações especificamente disciplinares, mas suficientemente específica para garantir que componentes-chave do currículo sejam contemplados e que todos os alunos sejam incluídos e influenciados (LEASK, 2015).

A fim de elucidar melhor a definição proposta e adotada para fins desta pesquisa, cabe destacar que, por resultados de aprendizagem, entende-se o que a IES pretende que os estudantes aprendam como resultado das atividades de aprendizagem por eles desenvolvidas no decorrer de um curso ou de um programa (LEASK, 2015).

Breit, Obijiofor e Fitzgerald (2013) destacam que a loC é muito mais do que aquilo que as pessoas aprendem. A loC considera como as pessoas aprendem e as atitudes que elas trazem para o processo de aprendizagem. Essa forma de internacionalização exige – além da revisão do programa de estudos e da redefinição dos resultados de aprendizagem – experiências e atividades. Exige uma perspectiva holística, para a elaboração de um programa de estudos que considere dimensões internacionais, globais e interculturais da disciplina e da formação do profissional da área em questão.

Leask (2015) enfatiza que a loC não deve ser um fim em si, mas sim uma estratégia que apoiará os alunos a se tornarem mais conscientes da sua própria cultura e de outras culturas. Por isso, há a importância de se atentar ao que os alunos aprendem, a partir de um currículo internacionalizado.

Faz-se necessário evidenciar a diferença entre IoC e currículo internacionalizado. O primeiro refere-se ao processo, enquanto o segundo é o produto do primeiro. Ou seja, o processo de internacionalização do currículo resultará em um currículo internacionalizado. Nesse contexto, entende-se por currículo internacionalizado aquele que engajará os alunos em pesquisas internacionalmente embasadas, apresentando diversidade cultural e linguística; esse currículo propositadamente desenvolverá nos alunos perspectivas internacionais e interculturais, para que eles atuem como profissionais e como cidadãos globais (LEASK, 2009).

Cabe ainda destacar que a IoC pode apresentar significados diferentes em diferentes disciplinas, porque as perspectivas internacionais requeridas por diferentes profissões variam (LEASK; BRIDGE, 2013). Ou seja, não há um modelo a ser seguido, que caberá para todos os casos. Cada contexto pressupõe suas demandas e suas especificidades, que nortearão o processo e, conseqüentemente, impactarão no seu resultado.

### **2.6.2 Por que IoC?**

Em 2007, Kehm e Teichler publicaram o artigo intitulado *Research on internationalisation in higher education* no *Journal of Studies in International Education* e afirmaram que era provável que os programas fossem tão itinerantes como são estudantes e acadêmicos. Passados mais de 10 anos dessa afirmação, e ao se considerar que a internacionalização é “[...] um meio para o alcance dos objetivos de aprimorar a qualidade da educação, pesquisa e serviços à sociedade” (DE WIT; ALTBACH, 2021, p. 31), é possível declarar que é necessário que os programas sejam tão itinerantes como são estudantes e acadêmicos. Só assim garantiremos a preparação de egressos para viver e para trabalhar localmente em um mundo globalizado, o que é um fundamento para a internacionalização do currículo (LEASK; BEELEN; KAUNDA, 2013).

Com a internacionalização do currículo, a atenção teria enfoque no principal ator e protagonista do processo de ensino e aprendizagem: o aluno. Saímos de uma perspectiva organizacional para darmos importância aos resultados de aprendizagem, a fim de possibilitarmos que a maioria da comunidade universitária, que está no *campus* e que não sai em mobilidade, tenha a oportunidade de experiências

universitárias internacionalizadas. Oferecer essas experiências para os alunos através do currículo formal e do informal poderá desenvolver indivíduos mais criticamente comprometidos, com pensamento global e com consciência intercultural (ALMEIDA *et al.*, 2019).

Apesar de apresentarmos um olhar direcionado ao protagonismo e à formação do aluno, a internacionalização do currículo implica uma abordagem coletiva, menos individual e elitista que a mobilidade. Gacel-Ávila (2012, p. 494) reforça essa ideia, ao afirmar que:

[...] é importante compreender a diferença no nível das estratégias de internacionalização: aquelas que afetam os indivíduos, como a mobilidade; e aquelas que impactam o próprio sistema, como a internacionalização do currículo e da pesquisa.

A internacionalização do currículo impactará e transformará os alunos, os egressos, os professores, as instituições e a própria sociedade como um todo.

O foco em preparar todos os egressos para viver e para trabalhar em um mundo globalizado – integrando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes internacionais e culturais ao programa de ensino – posiciona a internacionalização do currículo, tanto no domínio acadêmico quanto no domínio administrativo das universidades.

Segundo Knight (2004), a internacionalização da educação superior inclui os domínios internacional, cultural e global. Esse é um processo de escopo mundial, que requer esforço contínuo e permanente (DEARDORFF; JONES, 2012). A internacionalização do currículo inclui os três domínios da internacionalização (LEASK; BEELEN; KAUNDA, 2013) e demanda atualização constante, prevendo a contínua e permanente avaliação e revisão curricular.

Uma atenção maior para a internacionalização em casa e para a internacionalização do currículo – que se alinhasse a outros níveis da educação e que endereçasse as dimensões internacionais de responsabilidade social – nos faria rumar em uma direção mais socialmente justa e responsável. Essa não é uma tarefa fácil. Ela requer aporte substancial de recursos públicos e privados; porém, é mais socialmente inclusiva e, a longo prazo, resultará em um setor de alta qualidade (DE WIT; GACEL-ÁVILA; JONES, 2017).

Leask, Beelen e Kaunda (2013, p. 33) argumentam que:

[...] um currículo internacionalizado disponível para todos os alunos é uma forma de engajar aqueles que podem não ter a oportunidade de desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes críticas para trabalhar e viver em um mundo globalizado.

Desse modo, a internacionalização do currículo torna-se também uma questão de equidade, assim como de necessidade no contexto brasileiro, em que a minoria dos alunos tem a oportunidade de realizar intercâmbios, mobilidade virtual ou ter experiências educacionais fora do país.

Cabe destacar que os coordenadores acadêmicos e seus times de professores controlam o currículo formal dentro das disciplinas e dos programas. São eles que definem e que administram esse currículo. Isso inclui selecionar conteúdos, além de organizar e de avaliar os resultados de aprendizagem dos alunos. Desse modo, é primordial dar atenção ao engajamento da equipe acadêmica no significado da internacionalização, dentro das suas disciplinas:

Comunidades disciplinares são até certo ponto limitadas em pensamento e ação pelos paradigmas com que trabalham. Assim sendo, decisões críticas sobre o que incluir no currículo, como ensinar e avaliar o aprendizado são frequentemente decididas com pouca ou nenhuma consideração a modelos alternativos e modos de desenvolver e disseminar o conhecimento, praticar uma profissão ou ver o mundo (LEASK; BEELEN; KAUNDA, 2013, p. 190).

Portanto, além da formação de egressos mais culturalmente competentes e com consciência de cidadania global, teremos equipes acadêmicas igualmente desenvolvidas nesse sentido. E isso seria um ganho considerável para as IES, bem como para a sociedade.

O relatório *Education at a Glance*, publicado pela OCDE em 2020, realizado a partir de uma pesquisa com estudantes da União Europeia que estavam estudando no Reino Unido, mostra que as principais razões apontadas por estudantes para estudar fora são ampliar os horizontes/as experiências com outras culturas, ampliar prospecções no mercado de trabalho e melhorar a *performance* linguística. Ademais, aprender ou melhorar o conhecimento em línguas estrangeiras e conhecer novas pessoas estavam entre as demais razões citadas entre os estudantes participantes do programa Erasmus (OECD, 2020a). A internacionalização do currículo não impede o desenvolvimento de nenhum desses elementos apontados na pesquisa. Eles serão, nessa perspectiva, planejados e desenvolvidos de forma intencional.



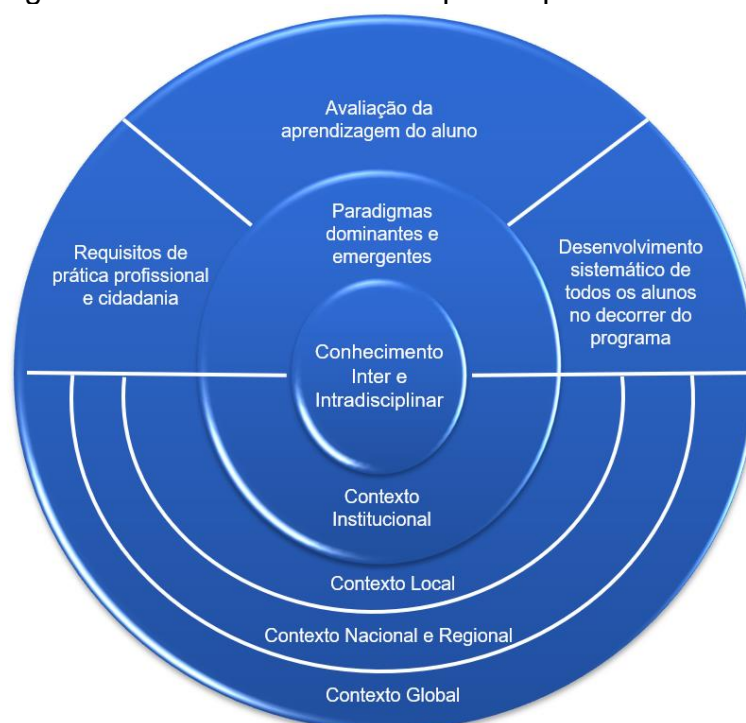
Mas, então, por que internacionalizar o currículo? O currículo internacional favorece a formação holística do indivíduo e prevê uma estrutura curricular integral, humanística e socioconstrutivista. Se a essência da internacionalização da educação superior é qualificar a educação, entregando à sociedade globalizada egressos com competências que lhes permitirão atuar nela e impactá-la positivamente, a IoC se direciona a esses objetivos e denota uma abordagem coletiva e planejada para o seu alcance. A IoC torna-se, no atual contexto, uma pedra basilar para a evolução de uma sociedade socialmente justa, ecologicamente correta e economicamente viável.

### 2.6.3 Estrutura conceitual da internacionalização do currículo

Afirmar que a IoC pode significar coisas diferentes em diferentes disciplinas incita uma reflexão sobre as diferentes perspectivas e os diferentes contextos que influenciam no processo. Diferentes culturas, diferentes objetivos, diferentes expectativas, diferentes cursos, diferentes metodologias, diferentes legislações, entre outras diferenças, impactam o processo.

Leask (2015) apresenta uma estrutura conceitual para a IoC, conforme a figura abaixo:

Figura 1 – Estrutura conceitual para o processo de IoC



Fonte: Adaptado de Leask (2015).

Primeiramente, importa salientar que o processo é complexo e que o seu resultado precisa ser compreendido como diretamente dependente do contexto e das interações inerentes a ele. São essas interações que poderão elucidar, no decorrer do processo, interesses similares, mas diferentes prioridades (LEASK; BRIDGE, 2013).

As disciplinas e, conseqüentemente, as equipes disciplinares que elaboram o currículo são posicionadas no centro da estrutura, uma vez que é ali que são valorados os conhecimentos e os autores que comporão o escopo do currículo. Portanto, o trabalho principal será realizado pela equipe docente que atua no programa, e serão necessárias interlocuções e colaborações interdisciplinares (LEASK; BRIDGE, 2013).

Essa posição explica as variações nas interpretações do significado de internacionalização do currículo em diferentes disciplinas, cursos e instituições, dentro dos contextos regional e nacional. Cada “camada” de contexto interage e influencia direta e indiretamente uma à outra, criando um aparato complexo de condições, que influenciam na elaboração de um currículo internacionalizado.

A parte superior da estrutura refere-se à elaboração do currículo, identificando três elementos-chave: (i) requisitos internacionais e interculturais da prática profissional e cidadã; (ii) desenvolvimento; e (iii) avaliação sistemática dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes internacionais e interculturais no programa, os quais são influenciados por paradigmas dominantes e emergentes dentro de cada disciplina. De acordo com Leask: “Uma importante parte do processo de IoC é ir além dos paradigmas dominantes a fim de explorar paradigmas emergentes e imaginar novas possibilidades e novas formas de pensar e fazer” dentro do programa (LEASK, 2015, p. 29).

As camadas de contexto representadas na parte inferior da estrutura influenciarão variavelmente nas decisões que a equipe de trabalho tomará em relação ao processo:

- **Contexto institucional:** desde o ano 2000, há uma tendência mundial na elaboração e na divulgação, no plano estratégico institucional das competências do egresso. Descrito como conhecimentos, habilidades e atitudes que os alunos devem desenvolver durante o seu período de estudos na instituição de ensino, a definição das competências varia de instituição para instituição, de acordo com suas políticas e seus objetivos;

- **Contexto local:** inclui as condições sociais, culturais, políticas e econômicas em que a instituição, os docentes e os discentes estão inseridos;
- **Contextos nacional e regional:** a força econômica do país, o *status* internacional da língua nativa, a reputação acadêmica do sistema educacional de ensino superior e o tamanho do país. Segundo Kehm e Teichler (2007), esses são fatores que interagem de forma única, direcionando e configurando os objetivos de internacionalização;
- **Contexto global:** considera-se uma visão verdadeiramente global. É necessário destacar a necessidade de conscientização sobre as consequências para indivíduos e sociedade mundial de pensar-se e abordar-se apenas uma perspectiva, desenvolvendo um currículo que apresenta apenas uma visão predominante.

A dinâmica inter-relação entre o internacional e o intercultural no contexto local e no global desempenha papéis diferentes em disciplinas diferentes. Por exemplo, os programas na área da saúde são mais suscetíveis a ter foco no desenvolvimento da compreensão sociocultural, enquanto, em uma engenharia, a ênfase pode ser no desenvolvimento de responsabilidades globais ambientais e na necessidade de um desenvolvimento sustentável de projetos (BREIT; OBIJIOFOR; FITZGERALD, 2013).

Em resumo, os fatores disciplinares, institucionais, locais, nacionais, regionais e globais interagem de diferentes formas para facilitar e até mesmo restringir as estratégias de internacionalização do currículo, além da forma como os resultados de aprendizagem são definidos, ensinados e avaliados.

É importante destacar que a IoC envolve muito mais do que a revisão de um programa de estudos, das experiências e das atividades que o compõem e a redefinição de seus resultados de aprendizagem. A internacionalização do currículo demanda uma abordagem holística, que implicará:

1. o contexto institucional, ou seja, como a IES compreende, implementa e prioriza a IoC;
2. o âmbito educacional, no sentido de como os acadêmicos de determinada área educacional compreendem, implementam e priorizam os objetivos educacionais;

3. o imaginário dos alunos, isto é, como eles se veem e como essas percepções de si mesmos moldam os seus pensamentos, as suas ações e os seus aprendizados (BREIT; OBIJIOFOR; FITZGERALD, 2013).

A partir da perspectiva de influência dos contextos, importa destacar que:

[...] qualquer processo de elaboração de currículo envolve decisões sobre objetivos de curso e programa e resultados de aprendizagem pretendidos, avaliações e planos de ensino e aprendizagem (LEASK, 2015, p. 41).

O processo de loC, portanto, pressupõe um desafio de elaborar um programa de estudo que:

- Amplie conhecimentos e compreensões do local relativo ao global;
- Fomente uma maior consciência de um aumento da diversidade de alunos e funcionários;
- Integre experiências e habilidades, para possibilitar interações em contextos culturais diversos;
- Desenvolva habilidades reflexivas, que podem desafiar hábitos e premissas que subsidiam atitudes em relação à prática profissional e à de aprendizado (BREIT; OBIJIOFOR; FITZGERALD, 2013).

Portanto, o processo de loC deve envolver uma exploração crítica dos fundamentos de cada conhecimento dentro de cada disciplina. Essa exploração crítica deve questionar as premissas fundamentais da disciplina e como essas premissas estimulam ou restringem o desenvolvimento das perspectivas globais e interculturais esperadas em um currículo internacionalizado (GREEN; WHITSED, 2015).

Em síntese, para Breit, Obijiofor e Fitzgerald (2013), um processo efetivo de loC demanda uma compreensão aprofundada de como um programa de estudos em uma IES específica contribui para a área de estudos. Essa compreensão envolve uma análise dos conteúdos do curso, da metodologia de ensino e aprendizagem, da construção de conhecimento e das práticas profissionais dentro de um contexto mais amplo.

Uma questão importante a ser considerada é que “[...] a equipe envolvida no processo de loC deve equilibrar as demandas do mercado de trabalho, da sociedade

e das comunidades disciplinares, as quais muitas vezes competem entre si” (LEASK; BRIDGE, 2013, p. 97-98), para que demandas relevantes e críticas sejam consideradas e priorizadas, em detrimento de questões pessoais ou setoriais indevidas.

Finalmente, se a IoC preconiza um processo de internacionalização acessível a todos, seja no *campus* ou na mobilidade, na cooperação ou na competição, na aula física ou na virtual, no Norte ou no Sul, os pressupostos de cidadania global e de competência profissional devem se tornar interligados e interpretados de acordo com o contexto local, para que seja possível considerar esse processo como inclusivo (DE WIT; LEASK, 2015).

É imprescindível compreender que a internacionalização do currículo é um processo contínuo, que requer um esforço também contínuo para evoluir permanentemente (LEASK; BEELEN, 2011). Trata-se de um processo permanente, o qual, a cada ciclo de aprendizado, faz com que todas as partes envolvidas evoluam.

#### **2.6.4 Métodos de internacionalização do currículo**

Segundo Williams (2015), os três métodos de IoC mais comuns são: complementar, de infusão e transformacional. A abordagem complementar é a mais antiga abordagem de IoC. Ela é caracterizada por adicionar conteúdos ou temas internacionais e/ou interculturais em cursos ou em currículos já existentes, sem modificações na sua estrutura original ou na sua metodologia pedagógica. Críticas a esse modelo preconizam que uma reforma curricular exige mais do que adicionar conteúdos e/ou fazer uma nova embalagem para um programa.

Na abordagem de infusão, o currículo é incutido com conteúdos que enriquecem compreensões interculturais e conhecimentos de culturas diversas por parte dos alunos. Essa abordagem prioriza a natureza interdisciplinar da IoC. Ela expõe os alunos a perspectivas internacionais e multiculturais em todas as áreas de estudo. A principal crítica a essa abordagem contesta que ela enfatiza a disseminação do conhecimento, em vez de desenvolver uma aprendizagem ativa e crítica, necessária para o desenvolvimento de habilidades e de atitudes interculturais. Além disso, corre-se o risco de se ter um currículo baseado em ideologias únicas, de acordo com os interesses das equipes docentes, com as políticas externas e institucionais predominantes, entre outras questões.

Já a abordagem transformacional, baseada nos princípios da pedagogia crítica, estimula novas formas de pensar e incorpora novas metodologias, para que diferentes questões epistemológicas sejam consideradas, antigas premissas sejam questionadas, fontes de informação secundárias sejam consideradas e antigas teorias sejam revisadas ou invalidadas. Segundo alguns estudiosos, nessa abordagem, a IoC deixa de ser uma simples exploração da diversidade cultural, uma vez que os alunos são estimulados a questionar e a examinar criticamente os valores dominantes e as políticas de diferenciação em relação às histórias de conhecimento e de poder (WILLIAMS, 2015).

### **2.6.5 Estruturação do processo de IoC**

Entre os anos de 2010 e 2011, foi realizada uma importante pesquisa sobre o tema de internacionalização do currículo, que muito contribuiu para estudos posteriores e evoluções na execução do processo em IES ao redor do mundo. Intitulada *Internacionalização do Currículo em Ação (Internationalization of the Curriculum in Action)*, a pesquisa, liderada pela professora e pesquisadora da área de internacionalização da educação superior, Betty Leask, e subsidiada pelo governo da Austrália, foi realizada em 13 universidades australianas, em colaboração com pesquisadores, professores e especialistas do Reino Unido, da Holanda, da África do Sul e dos Estados Unidos. A pesquisa tinha dois objetivos principais: (i) explorar, elucidar e disseminar o significado da internacionalização do currículo em diferentes disciplinas; e (ii) identificar como os grupos de trabalho que atuam em diferentes disciplinas e contextos institucionais podem estar mais bem preparados e apoiados para realizar o processo.

O projeto de pesquisa de Leask teve vários desdobramentos, como estudos de caso, e apresentou, como um dos seus principais resultados, a proposta de um modelo de estruturação de um currículo internacionalizado. O modelo de processo de internacionalização do currículo proposto contempla cinco estágios e gerou recursos de apoio aos grupos de trabalho no decorrer do processo. O valor do modelo foi confirmado através da consulta e da colaboração com outros acadêmicos, que apoiaram o processo de internacionalização do currículo no Reino Unido, na Holanda e na Suécia.

Segue, abaixo, a representação gráfica do modelo de processo de internacionalização do currículo proposto em decorrência da pesquisa realizada:

Figura 2 – Modelo de processo de internacionalização do currículo de Leask (2015)



Fonte: Adaptado de Leask (2015).

De acordo com Leask (2015), a principal diferença entre esse processo e a comumente usada revisão curricular é o segundo estágio, considerado como essencial por estimular a incerteza criativa, provocada através do questionamento ao tradicional e ao óbvio, incitando o engajamento na amplitude e no aprofundamento do diferente no processo de construção do currículo. Esse processo convida os acadêmicos a se engajarem em conhecimentos alternativos. No processo de elaboração do currículo, o conhecimento já desenvolvido é normalmente considerado certo e dificilmente é contestado. A partir dessa concepção, é importante examinar o currículo a partir da tradição dominante e da não dominante. Devem ser amplamente discutidas considerações sobre quais conhecimentos, referências, fontes e autores devem ser valorizados e por quê.

Ainda segundo a autora, uma importante parte do processo, que não está representada na figura, é reunir as pessoas certas. É essencial envolver o coordenador do programa, bem como, pelo menos, dois ou três pessoas-chave. Também é importante, senão essencial, que a equipe não seja convocada a participar, mas sim que atue de maneira voluntária (LEASK, 2015).

Foram desenvolvidas possíveis questões focais e atividades-chave associadas a cada etapa. O modelo sugere que o processo seja conduzido por um facilitador interno ou externo, o qual possua conhecimento sobre internacionalização do currículo.

Abaixo, há uma descrição de cada etapa.

## **1) REVISAR E REFLETIR**

A questão norteadora desta etapa é: “Até que ponto nosso currículo é internacionalizado?”.

As atividades relacionadas a essa etapa devem considerar:

- Estabelecer/revisar/refletir sobre a motivação para a internacionalização do currículo no programa;
- Revisar conteúdos e planos de ensino e aprendizagem nas disciplinas e no decorrer do programa, em relação à internacionalização do currículo;
- Revisar a avaliação e o *feedback* dos alunos em relação aos elementos internacionais e interculturais do currículo;
- Comparar e contrastar o *feedback*, a partir de diferentes elementos do programa para alunos internacionais e locais;
- Revisar o *feedback* de outras partes interessadas, tais como associações profissionais e empresários;
- Revisar os objetivos institucionais relacionados à internacionalização do currículo e ao alinhamento do programa à internacionalização;
- Refletir sobre as realizações e identificar possíveis oportunidades de melhoria;
- Negociar o alinhamento de informações e de expectativas.

Também nessa etapa, indica-se a aplicação do Questionário de Internacionalização do Currículo, do inglês *Questionnaire on Internationalization of the Curriculum* (QIC), que se mostra como um instrumento eficaz para estimular as discussões e para identificar possíveis ações.



## **2) IMAGINAR**

Nesta etapa, a questão-chave é: “Que outras formas de pensar e de fazer são possíveis?”.

Segundo Leask (2015), essa etapa promove um desafio intelectual, um aumento da motivação para ampliar a colaboração em pesquisa com colegas internacionais, bem como novas oportunidades para conectar pesquisa com ensino.

As atividades relacionadas incluem:

- Discutir as fundamentações culturais de paradigmas dominantes nas disciplinas;
- Examinar as origens e a natureza dos paradigmas dentro dos quais a disciplina é trabalhada;
- Identificar paradigmas emergentes e pensar sobre as possibilidades que eles oferecem;
- Imaginar o mundo do futuro – o que e como os alunos precisarão aprender para viver e trabalhar de forma efetiva e ética no mundo do futuro;
- Imaginar formas diferentes de fazer coisas em um futuro previsível;
- Negociar e entrar em acordo sobre possibilidades.

Essas duas primeiras etapas fundamentarão as fases seguintes e, portanto, constituem os momentos em que a criatividade deve ser fomentada. As próximas etapas trazem implicações mais concretas e uma realização viável.

## **3) REVISAR E PLANEJAR**

A terceira etapa pressupõe a pergunta: “Dadas as possibilidades para internacionalizar o currículo, que mudanças queremos fazer no programa?”. Essa etapa contempla as seguintes atividades:

- Estabelecer metas e objetivos para a internacionalização do currículo no programa;

- Identificar inibidores e facilitadores que poderão atuar sobre a equipe ou sobre os seus componentes para o alcance das metas e dos objetivos estabelecidos;
- Identificar *experts* dentro das equipes ou na IES, os quais poderão auxiliar no alcance dos objetivos;
- Identificar e adquirir recursos e apoios para auxiliar equipes e alunos a superar os principais obstáculos;
- Estabelecer prioridades e desenvolver um plano de ação que descreva o que será feito, por quem, até quando, e quais recursos e apoios serão necessários;
- Discutir como será avaliada a efetividade de qualquer mudança realizada no currículo, incluindo a sua incidência no aprendizado do aluno;
- Negociar os papéis de cada participante da equipe no processo de internacionalização nas próximas etapas.

#### 4) AGIR

A pergunta-chave que orienta essa etapa é: “Como saberemos se alcançamos os objetivos de internacionalização do currículo propostos?” Nessa etapa, é planejado como se avaliará o resultado dos planos de ação a serem desenvolvidos.

São propostas as seguintes atividades para a realização desse estágio:

- Negociar e implementar novos planos de ensino e de serviços de suporte para alunos e equipe;
- Rastrear possíveis novas providências de suporte no currículo informal;
- Introduzir *workshops* compulsórios para todos os alunos antes de tarefas multiculturais em grupo;
- Introduzir novas tarefas avaliativas;
- Introduzir uma nova disciplina ou unidade curricular;
- Coletar evidências para avaliar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes interculturais e internacionais nos alunos (avaliação qualitativa e/ou quantitativa).

## 5) AVALIAR

Na última etapa do processo, a questão-chave norteadora é: “Até que ponto alcançamos nossos objetivos de internacionalização?”.

Nessa fase do processo, é necessário:

- Analisar evidências coletadas a partir de partes interessadas, incluindo alunos e equipe de trabalho;
- Refletir sobre o impacto das ações realizadas;
- Considerar interferências, tais como eventos inesperados que podem ter impactado negativa ou positivamente no alcance dos objetivos;
- Considerar quaisquer falhas de evidências e buscar evidências pós-processo, se necessário;
- Resumir resultados alcançados e relacioná-los com os resultados pretendidos na etapa Revisar e Refletir;
- Negociar e definir com a equipe de trabalho regras e responsabilidades para a internacionalização do currículo.

Leask (2013) destaca ainda que as escolhas sobre avaliação, ensino e aprendizagem estão no coração da internacionalização do currículo. Considerando que os coordenadores acadêmicos e as suas equipes docentes controlam os currículos, apenas eles podem tomar decisões e implementá-las no processo de internacionalização do currículo.

O modelo proposto pressupõe cinco fases interconectadas, que completam o ciclo do processo de internacionalização do currículo. É necessário reiterar que esse processo é contínuo, sendo, portanto, necessário repetir o modelo periodicamente, a fim de garantir a sua evolução. Também cabe destaque, conforme exposto na representação gráfica, a importância da negociação em todas as fases do processo, uma vez que esse processo deve obter o engajamento dos participantes e que, portanto, é um processo de todos, o qual gerará resultados para todos.

Agnew (2012, p.183) pondera que “[...] a internacionalização do currículo é uma estratégia considerável para desenvolver e apoiar a internacionalização de todo o *campus*”. Portanto, seria aconselhável olharmos para a internacionalização do currículo de forma mais atenta, para que, ativamente, consigamos encontrar formas

de internacionalização que possam desenvolver a educação superior brasileira, em termos de qualidade e de equidade.

### 2.6.6 Síntese do referencial teórico

A partir da bibliografia pesquisada, foi possível obter um embasamento teórico para o entendimento do contexto em que o estudo foi realizado e para a elaboração dos seus objetivos. Os conceitos auxiliaram na formatação dos instrumentos de coleta e foram revisitados durante toda a extensão da execução da pesquisa.

O quadro que segue objetiva sintetizar as principais ideias abordadas, possibilitando uma visualização geral da construção realizada até o presente momento.

Quadro 1 – Síntese do referencial teórico

Abordagem	Ideia Desenvolvida	Autores
<b>Conceito de Internacionalização</b>	Processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global na proposta, nas funções ou na entrega da educação superior.	Gacel-Ávila (2003), Knight (2008), Hudzik (2011), De Wit (2015), Morosini (2019) e Stallivieri (2018).
<b>Conceito de IoC</b>	Incorporação das dimensões internacional, intercultural e/ou global nos conteúdos curriculares, assim como nos resultados de aprendizagem, nas avaliações, nos métodos de ensino e nos serviços de apoio de um programa de estudos.	Leask (2015).
<b>Estrutura Conceitual de IoC</b>	Fatores disciplinar, institucional, local, nacional, regional e global interagem de diferentes formas para facilitar ou restringir as estratégias de internacionalização do currículo.	Leask (2015), Leask e Bridge (2013), Breit, Obijiofor e Fitzgerald (2013).
<b>Método de IoC</b>	Os três métodos de IoC mais comuns são: complementar, de infusão e transformacional.	Williams (2015).
<b>Modelo de Processo de IoC</b>	O processo de IoC prevê 5 etapas: 1) Revisar e refletir; 2) Imaginar; 3) Revisar e planejar; 4) Agir; e 5) Avaliar.	Leask (2015).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Este capítulo contemplou o referencial teórico que embasou este trabalho. O capítulo a seguir apresenta o método adotado pela pesquisadora para realização do estudo, objetivando elucidar os pressupostos teóricos que nortearam a realização do mesmo. Assim sendo, serão apresentados os conceitos e a aplicabilidade da pesquisa-ação, contemplando suas fases e atividades inerentes.

### 3 MÉTODO E PROCEDIMENTOS

O conhecimento científico, produto da investigação científica, surge não apenas pela necessidade de se encontrarem respostas aos problemas de ordem cotidiana, mas também pelo desejo de se fornecerem explicações sistemáticas e que possam ser testadas e criticadas, através das provas empíricas e da discussão intersubjetiva, segundo Köche (1997). O autor ainda afirma que a investigação científica se inicia com a identificação de uma dúvida, de uma pergunta ainda sem resposta, sendo o conhecimento existente incapaz de encontrá-la.

#### 3.1 MÉTODO DE PESQUISA

O método utilizado neste estudo é orientado pelo paradigma interpretativista (GIL, 2010), associando a compreensão de um fato a seu contexto e a seus interlocutores, incluindo o pesquisador. Em termos da natureza dos dados e da sua análise, a pesquisa orienta-se como qualitativa. A palavra “qualitativa” implica uma ênfase nas qualidades das entidades e nos processos e nos significados que não são experimentalmente medidos ou examinados em termos de quantidade, intensidade ou frequência. A pesquisa qualitativa explora a natureza socialmente construída da realidade, a relação íntima do pesquisador com o seu objeto de estudo e as restrições situacionais que moldam a pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2005).

O método utilizado é baseado nos protocolos da pesquisa-ação. A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, havendo o envolvimento cooperativo dos pesquisadores e dos participantes que representam a situação ou o problema (THIOLLENT, 2011). Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver uma ação por parte das pessoas envolvidas no problema sob observação. Essa ação, nesse tipo de método, é considerada não trivial; além disso, ela é considerada merecedora de uma investigação a ser elaborada e conduzida.

O ponto de partida é, em geral, uma demanda da organização-cliente, sendo impossível realizar esse tipo de experiência à revelia dos membros da organização (THIOLLENT, 2009). Segundo Thiollent (2009), na pesquisa-ação, os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas, buscando também

aumentar tanto o seu conhecimento quanto o nível de consciência das pessoas consideradas.

Ainda de acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação tem dois tipos de objetivo: prático ou instrumental. A pesquisa com objetivo prático busca contribuir para a melhor solução de um problema, considerado central para a pesquisa, chegando-se a uma solução e a uma proposta de ações. Nesse caso, há também um objetivo de conhecimento, ou seja, a obtenção de informações que seriam de difícil acesso em outro contexto, o que faz com que o conhecimento sobre determinadas situações aumente. Já no caso da pesquisa com objetivo instrumental, busca-se a solução de um problema prático de ordem técnica, limitado a um contexto sociocultural. Eventualmente, os problemas não terão uma solução fácil. Nesses casos, não há soluções de curto prazo, sendo o objetivo da pesquisa exatamente evidenciar essa complexidade. Para se pensar de forma complexa, necessita-se trabalhar com o objeto em seu contexto. (VASCONCELLOS, 2013).

Na área educacional, a pesquisa-ação, enquanto linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva, “[...] é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (THIOLENT, 2009, p. 9), apresentando-se como uma proposta informativa e conscientizadora. A relação entre conhecimento e ação está no centro da problemática metodológica da pesquisa social voltada para a ação coletiva.

Tendo isso em vista, o objetivo da pesquisa-ação em educação é:

[...] prover ao professor pesquisador um método para resolver problemas cotidianos no ambiente educacional, a fim de melhorar o processo de aprendizagem do estudante e a efetividade do professor (GAY; MILLS; AIRASIAN, 2006, p. 499).

Ou seja, o objetivo é dar aos pesquisadores e aos grupos de participantes os meios de se tornarem aptos a responderem com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular, sob a forma de diretrizes de ação transformadora.

Cabe destacar que “[...] a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação” (THIOLENT, 2009, p. 24). Com ela, são necessários a produção conhecimentos e o ganho de experiência, além de haver uma contribuição para a discussão e para as reflexões acerca do tema abordado.

Conforme detalhado no subcapítulo 1.3 – *Objetivos*, esta pesquisa responde ao problema de “como internacionalizar o currículo formal de um programa de graduação em uma IES brasileira”, através do *design* de um currículo internacionalizado para um programa de graduação em uma IES brasileira, aplicando o modelo de internacionalização do currículo proposto por Leask (2015). Se, no contexto brasileiro, atualmente, o professor é responsável pelo currículo, desde a sua concepção até a sua execução, não é possível alcançar o objetivo do estudo sem posicionar professores como atores e agentes de mudança do currículo em questão.

Ademais, conforme afirmado por Thiollent (2009), o uso da pesquisa-ação no contexto educacional é justificado, uma vez que a metodologia convencional se limita a uma simples descrição da situação, revelando-se insuficiente quando se busca a sua transformação ou a sua evolução.

Por fim, no âmbito da pesquisa-ação, embora não exista a necessidade de que todas as hipóteses sejam testadas estatisticamente, esse raciocínio obviamente não elimina a necessidade da busca de provas. Essa perspectiva, porém, orienta essa busca em um viés qualitativo, ainda que com a necessidade de aprovação dos resultados, tanto por parte do pesquisador quanto por parte dos seus pares (THIOLLENT, 2011).

### 3.2 MÉTODO DE TRABALHO

O método de pesquisa compreende a estratégia global percorrida na coleta e na análise de informações e de dados. Segundo Thiollent (2011), o planejamento de uma pesquisa-ação é flexível e, ao contrário de outros tipos de pesquisa, não segue uma série de fases rigidamente ordenadas.

Esse método inicia-se por uma fase exploratória e finaliza com a divulgação dos resultados. Ou seja, apresenta-se o ponto de partida e o ponto de chegada, sabendo que, no intervalo, haverá uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos, em função das circunstâncias (THIOLLENT, 2009). Em geral, quando os planejadores da pesquisa estabelecem uma divisão de fases, eles acabam infringindo a ordem, em função dos problemas imprevistos que surgem (THIOLLENT, 2011).

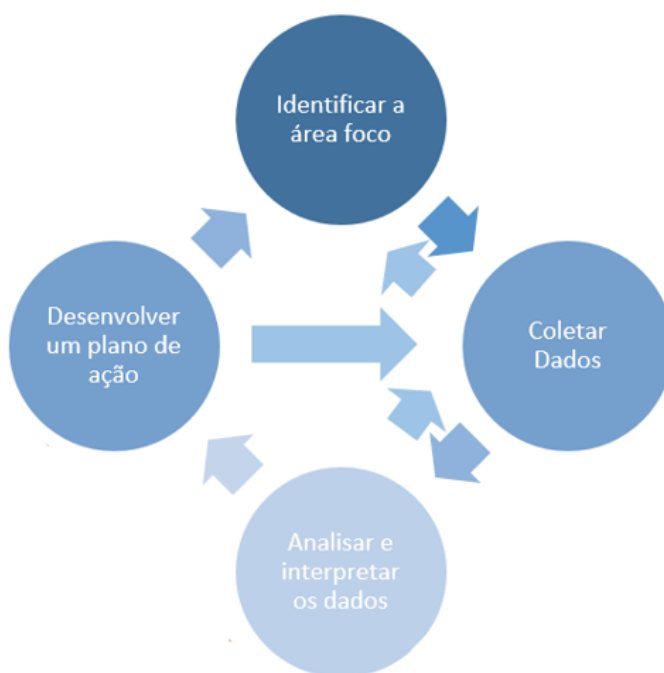
Portanto, definiu-se, nesse modo de trabalho, o ponto de partida e o de chegada, traçando um roteiro básico para as fases intermediárias, mas sem a pretensão de que ele seja rígido. Desvios e adaptações foram monitorados e



registrados em um diário de bordo – elemento relevante do protocolo de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) – e, posteriormente, analisados. Tomou-se, como ponto de partida, a lacuna identificada no provimento de oportunidades para o desenvolvimento de perspectivas internacionais e de competências interculturais para todos os alunos durante os seus percursos formativos. O ponto de chegada é a entrega de um currículo internacionalizado, a partir de um processo colaborativo.

Gay, Mills e Airasian (2006) apresentam, como etapas básicas do processo de pesquisa-ação: (i) a identificação de uma área foco; (ii) a coleta dos dados; (iii) a análise e a interpretação dos dados; e (iv) desenvolvimento do plano de ação. Esse processo de 4 fases foi denominado Espiral Dialética da Pesquisa-Ação, do inglês *Dialectic Action Research Spiral*, e está ilustrado a seguir:

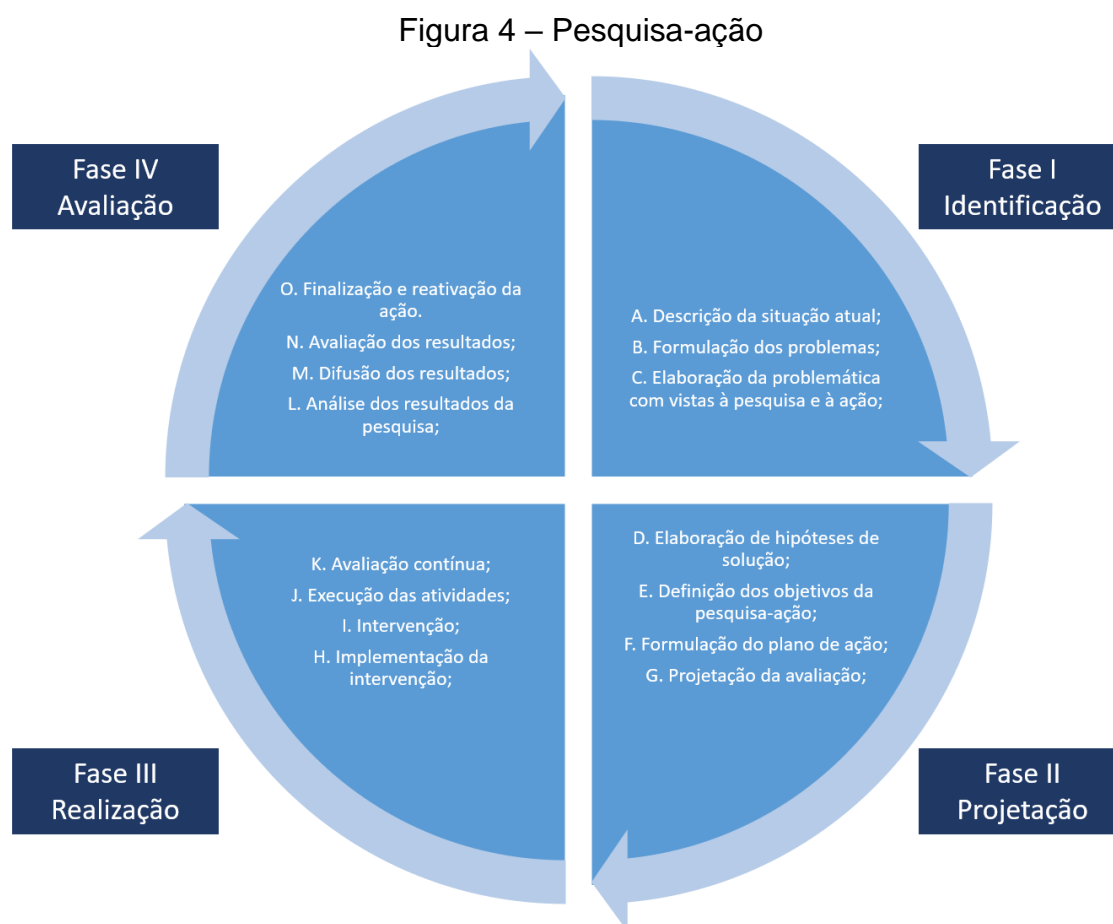
Figura 3 – Espiral Dialética da Pesquisa-Ação (*Dialectic Action Research Spiral*)



Fonte: Adaptada de Gay, Mills e Airasian (2006).

A Espiral Dialética da Pesquisa-Ação mostra que os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação, no qual os participantes atuem de forma colaborativa e decidam sobre essas prioridades.

Dionne (2007) identifica quatro macrofases na intervenção planejada de desenvolvimento, dentro das quais se insere um conjunto de etapas, operações e atividades. Ao todo, o autor apresenta 14 etapas de ação, representadas a seguir:



Fonte: Adaptada de Dionne (2007).

Conforme já exposto, a pesquisa-ação contempla atividades intercambiáveis, e não há rigidez sequencial (DIONNE, 2007; THIOLENT, 2009). O planejamento da pesquisa-ação difere para cada pesquisa, por seu caráter singular. Ademais, seu planejamento pode diferir da sua execução, considerando-se que essa forma de pesquisa constitui um processo participativo, havendo uma tomada de decisão conjunta em suas diversas fases.

Na pesquisa-ação, a possibilidade de substituição das hipóteses por diretrizes não dispensa a forma de raciocínio hipotética no decorrer da pesquisa:

Trata-se de definir problemas de conhecimento ou de ação cujas possíveis soluções, num primeiro momento, são consideradas como suposições (quase-hipóteses) e, num segundo momento, objeto de verificação em função das situações constatadas. (THIOLENT, 2009, p. 36)

A transição do conhecer ao agir se reflete na estrutura do raciocínio, na transformação de proposições indicativas ou descritivas (*status*: a situação está assim) em proposições normativas ou imperativas (perspectiva futura: temos que fazer isso ou aquilo para alterar a situação).

Thiollent (2009; 2011) também define quatro fases da pesquisa-ação: 1) exploratória; 2) planejamento; 3) execução; e 4) análise e síntese. Da mesma forma, dentro de cada fase, encontram-se atividades correlacionadas, não sequenciais e intercambiáveis, que compõem a estrutura da pesquisa.

Os autores citados (GAY; MILLS; AIRASIAN, 2006; DIONNE, 2007; THIOLENT, 2009) apresentam abordagens semelhantes, seguindo a lógica de início da pesquisa-ação com uma fase de exploração, continuando com a execução e finalizando com a análise e a avaliação. Da mesma forma, os autores defendem que as atividades que compõem uma pesquisa-ação estão interconectadas e que o vaivém é comum, dada a atuação ativa dos participantes, como em um organismo vivo. Percebem-se algumas variações na terminologia utilizada; no entanto, a significação permanece inalterada, denotando coerência nas três literaturas consultadas.

Para fins de realização desta pesquisa, optou-se, como embasamento metodológico, pela obra de Thiollent (2009; 2011), uma vez que ele é, entre os autores referenciados, o mais citado em pesquisas realizadas no Brasil. Portanto, o protocolo de pesquisa-ação de Thiollent (2009; 2011) e o processo de internacionalização proposto por Leask (2015), anteriormente apresentado, serviram como alicerce teórico para fins de metodologia.

A seguir, serão apresentadas as etapas e as atividades da pesquisa-ação propostas por Thiollent (2009; 2011).

### **3.2.1 Fase exploratória**

A fase exploratória consiste em conhecer o campo de pesquisa, os interessados e as suas expectativas e estabelecer um diagnóstico da situação. Nos primeiros contatos com os interessados, busca-se identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos considerados importantes, para que seja possível identificar a viabilidade de uma intervenção de tipo pesquisa-ação no meio considerado.

De acordo com Thiollent (2011), também é nessa fase que se faz a coleta de todas as informações disponíveis, e é após o levantamento das informações iniciais que os pesquisadores e os participantes estabelecem o objetivo principal da pesquisa. Ao definir o objetivo principal, identifica-se o problema, o campo de observação, os atores e o tipo de ação que será enfocada no processo de investigação.

### **3.2.2 Planejamento**

Fase da pesquisa em que se projetam as hipóteses e os objetivos específicos a serem alcançados. Também é nessa fase que o plano de ação é elaborado (THIOLLENT, 2009). A confluência da teoria com a prática figura-se como essencial.

### **3.2.3 Execução**

Thiollent (2009) aponta que essa é a fase da ação propriamente dita. É na fase de execução que todas as atividades planejadas são empreendidas pelos participantes, para que seja possível alcançar os objetivos propostos através da hipótese formulada.

### **3.2.4 Análise e síntese**

Após a realização das fases anteriores, cabe ao pesquisador analisar não apenas o resultado da pesquisa, mas também toda a sua execução. Nessa fase, ocorrem, após a análise mencionada, a síntese da pesquisa e a divulgação dos resultados alcançados (THIOLLENT, 2009).

Incorporadas às etapas macro da pesquisa-ação, diversas atividades e ações – como o seminário, a escolha do tema, a definição do problema, a coleta de dados, o cotejo do saber formal dos especialistas com o saber informal dos usuários, a elaboração do plano de ação e a sua execução – são discutidas por Thiollent (2009; 2011). Tais atividades serão apresentadas a seguir.

### 3.3 ATIVIDADES DA PESQUISA

#### 3.3.1 Delimitação do tema da pesquisa

São realizados, em um processo de discussão com os participantes e/ou demandantes da pesquisa, a definição do tema da pesquisa-ação e o seu consecutivo desdobramento em problemas que serão pesquisados. Segundo Thiollent (2009), a formulação do tema pode ser descritiva ou de caráter formativo. No caso formativo, a ação é orientada em função de uma norma; a “melhoria” supõe um “ideal desejado”, comparado à situação real. Ou seja, a “melhoria” é definida em termos relativos, evidenciando o que algo é e o que se deseja que algo seja.

Adeptos da pesquisa-ação (GAY; MILLS; AIRASIAN, 2006; THIOLENT, 2009; VASCONCELLOS, 2013; MERTLER, 2019) afirmam que um tema que não interessar aos participantes não terá o seu engajamento e que, da mesma forma, um tema que não interessar ao pesquisador não contará com o seu pleno empenho e, portanto, não apresentará resultados eficientes. Assim, é importante definir um tema que atenda às expectativas dos participantes e que contará com a eficiência esperada por parte do pesquisador. Dessa forma, o tema escolhido para esta pesquisa (internacionalização do currículo) necessitava ser relevante para a universidade, para a academia e para o contexto em que os participantes estavam envolvidos.

Conforme apontado por Thiollent (2009), junto com os envolvidos nas definições do campo da pesquisa, o pesquisador elucida a natureza e as dimensões dos problemas designados pelo tema, para que, então, a pesquisa seja organizada em torno da busca de soluções. Uma vez selecionados o tema e os problemas iniciais, o pesquisador poderá enquadrá-los num marco referencial mais amplo, de natureza teórica. Portanto, cabe salientar que a pesquisa-ação não é limitada aos aspectos práticos; assim, não se trata de uma simples ação pela ação. A mediação teórico-conceitual permanece operando em todas as fases de desenvolvimento do projeto (THIOLENT, 2009).

#### 3.3.2 A colocação dos problemas

Conforme relatado anteriormente, é indispensável definir, juntamente com os objetivos, os problemas. Faz-se, portanto, necessário definir uma problemática na

qual o tema escolhido adquira sentido. A aplicabilidade da teoria e a relação entre teoria e prática/ação tornam-se evidentes, uma vez que uma problemática pode ser considerada como a definição dos problemas que a pesquisa busca resolver em um campo teórico e prático.

Na pesquisa-ação, os problemas colocados são inicialmente de ordem prática, e a sua proposta é procurar soluções para se alcançar um objetivo ou para se realizar uma possível transformação dentro da situação observada, partindo do diagnóstico para uma situação ideal. Dessa forma, Thiollent (2011) observa que o processo de formulação do problema a ser resolvido pela pesquisa-ação compreenderá:

- a. A análise e a delimitação da situação inicial;
- b. O esboço da situação final, considerando-se critérios de desejabilidade e de factibilidade;
- c. A identificação dos problemas a serem resolvidos para se permitir a evolução de (a) para (b);
- d. O planejamento das ações relacionadas;
- e. A execução e a avaliação das ações e dos resultados.

### **3.3.3 A formulação de hipóteses**

“Uma hipótese é simplesmente definida como uma suposição formulada pelo pesquisador a respeito de possíveis soluções a um problema colocado na pesquisa, principalmente ao nível observacional” (THIOLLENT, 2009, p. 61). A hipótese, na pesquisa-ação, também pode se apresentar como uma diretriz que versará sobre o modo de se alcançarem os objetivos, sobre os meios de se tornar a ação mais eficiente e sobre a avaliação dos possíveis efeitos, desejados ou não.

O papel da teoria, nesse caso, consiste em gerar ideias, hipóteses ou diretrizes que orientem a pesquisa e as interpretações decorrentes dela. A partir das hipóteses ou das diretrizes escolhidas, os pesquisadores e os participantes compartilham as informações necessárias, bem como as técnicas de coletas a serem utilizadas. A pesquisa-ação possibilita a composição de indicadores que, a partir da formulação, norteiam a comprovação das hipóteses, considerando a análise e a interpretação dos dados coletados.

### 3.3.4 O seminário

O desenvolvimento da pesquisa-ação exige a realização do seminário, que é “uma reunião do pesquisador com participantes, para examinarem, discutirem e tomarem decisões acerca do processo de investigação” (THIOLLENT, 2009, p. 63). O seminário centraliza as informações coletadas e discute as interpretações, envolvendo todos os participantes na construção e na posterior execução das ações previstas na pesquisa.

A realização do seminário gera atas, as quais apresentarão registros das informações reunidas, poderão ser consultadas a qualquer tempo pelos participantes e trarão informações da trajetória percorrida pelo pesquisador e pelos participantes, a fim de se deslocar do *status* do início da pesquisa para a situação desejada.

Segundo Thiollent (2009), dentro da perspectiva teórica adotada, o seminário elabora as diretrizes de pesquisa (hipóteses) e as diretrizes de ação, as quais são submetidas à aprovação dos participantes e serão posteriormente testadas na prática.

O seminário desenvolve as seguintes atividades:

1. Acordo sobre o tema com os participantes e levantamento dos problemas para os quais a pesquisa foi solicitada;
2. Elaboração da problemática, na qual serão tratados os problemas e as correspondentes hipóteses ou diretrizes da pesquisa;
3. Composição dos grupos de estudos e das equipes de pesquisa, bem como organização das suas atividades;
4. Centralização das informações provenientes de diversas fontes e de diversos grupos;
5. Discussão das interpretações;
6. Busca de soluções e definição de diretrizes de ação;
7. Acompanhamento e avaliação das ações;
8. Divulgação dos resultados por meio dos canais apropriados (THIOLLENT, 2009).

Thiollent (2011) considera que o trabalho do seminário implica algumas premissas e algumas condições prévias:

- Quanto à sua constituição, é necessário observar a designação dos membros e as suas atribuições, promovendo-se transparência;
- A informação dos assuntos debatidos precisa estar disponível para a consulta dos participantes; portanto, há a necessidade dos registros em atas;
- É necessário desenvolver o preparo didático dos pesquisadores e dos participantes, pois é muito importante a real aprendizagem das técnicas do trabalho de pesquisa.

A necessidade do preparo didático traz consequências ao processo de aprendizagem dos participantes. É necessário um alinhamento conceitual, para que todos tenham um papel ativo na investigação. Nesse momento, é possível que o pesquisador elucide comparações ou outros tipos de raciocínios não conclusivos “[...] que permitam aos respondentes uma reflexão individual ou coletiva a respeito dos fatos observados e cuja interpretação é objeto de questionamento” (THIOLLENT, 2009, p. 70).

### **3.3.5 Campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa**

Gay, Mills e Airasian (2006) destacam que, ao escolher a amostra, os pesquisadores devem lembrar o objetivo principal de selecionar participantes que melhor podem contribuir para a compreensão do fenômeno estudado. As perspectivas dos participantes, observadas e descritas pelo pesquisador, formam a base principal de um estudo qualitativo. Portanto, a qualidade da seleção da amostra é mais importante do que uma amostra em larga escala.

Thiollent (2009) argumenta ainda que, quando a população é de tamanho limitado, a pesquisa deve abranger o conjunto da população, para exercer um efeito conscientizador e mobilizador em torno de uma ação coletiva. Nesse contexto, é primordial a consulta dos participantes, sob a forma de questionários ou de discussões em grupos.

Por seu objetivo de transformação, a pesquisa-ação na área educacional é realizada a partir de uma amostra intencional, dado que “[...] a informação que esses atores são capazes de transmitir é muito mais rica que a que se pode alcançar por meio de questionários comuns” (THIOLLENT, 2009, p. 68) aplicados aleatoriamente.



Gay, Mills e Airasian (2006, p. 114) sugerem ainda que, ao selecionar um participante, o pesquisador deve se encontrar com ele, a fim de estabelecer uma conexão e de promover uma aproximação: “A comunicação inicial é o começo de uma relação que deve continuar durante todo o estudo”, dada a importância da interação e da participação contínua durante todo o processo.

### **3.3.6 Aprendizagem**

Um dos pressupostos da pesquisa-ação é o processo de aprendizagem dos participantes e do pesquisador. “Uma capacidade de aprendizagem é associada ao processo de investigação” (THIOLLENT, 2009, p. 71), o que, por si só, já indica que a situação será modificada e que haverá transformação.

A capacidade de aprendizagem e a aprendizagem dos participantes propriamente dita são inerentes ao processo, ao se considerar que as ações investigadas envolvem a produção e a circulação de informação, a elucidação e a tomada de decisões. Tanto os pesquisadores quanto os participantes aprendem algo ao investigarem e ao discutirem possíveis ações, cujos resultados oferecem novos ensinamentos, novos direcionamentos e novas ações.

De acordo com Thiollent (2009), a aprendizagem se dá por meio de seminários, de grupos de estudos ou de discussões, bem como pela divulgação de material didático. Todo o processo é sistematicamente organizado no percurso investigativo.

### **3.3.7 Saber formal-informal**

Outro princípio importante imanente à pesquisa-ação é a relação entre o saber formal dos especialistas e o saber informal dos participantes, baseado na sua experiência concreta.

Durante as diversas fases do processo de investigação, “[...] os participantes são levados a descrever a situação ou o problema que estão focalizando, com aspectos de conhecimento (busca de explicações) e de ação (busca de soluções)” (THIOLLENT, 2009, p. 74). São os participantes que, junto com o pesquisador, tanto no seminário quanto nas discussões em grupo, identificam os problemas e endereçam possíveis soluções, a partir do alinhamento teórico realizado.

Importa destacar que, na pesquisa-ação, o objetivo não é fazer com que os participantes aceitem pontos de vista ou noções que não pertenciam ao seu universo de representações. As discussões, as observações e os constantes *feedbacks* dos participantes podem alterar a própria representação do pesquisador, no sentido de enriquecer, completar ou concretizar o conteúdo que ele previamente conhecia, talvez apenas em teoria (THIOLLENT, 2009).

### **3.3.8 Plano de ação**

A formulação do plano de ação constitui uma exigência fundamental na pesquisa-ação. A ação corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para se chegar à solução de um determinado problema e precisa ser planejada para posterior execução e avaliação. A própria ação será, portanto, planejada, ou seja, objeto de análise, deliberação e avaliação por todos os participantes (THIOLLENT, 2009).

A elaboração do plano de ação consiste na definição de:

- a. Quem são os atores intervenientes;
- b. Como se relacionam os atores e a instituição;
- c. Quem lidera o processo decisório;
- d. Quais são as metas tangíveis da ação e os critérios de sua avaliação;
- e. Como dar continuidade à ação, apesar das dificuldades;
- f. Como assegurar a participação dos participantes e incorporar as suas sugestões;
- g. Como controlar o processo de investigação como um todo;
- h. Como avaliar os resultados.

O plano de ação norteará o curso da pesquisa; quando necessário, ele deve ser revisto e reajustado.

### **3.3.9 Divulgação externa**

A divulgação dos resultados da pesquisa-ação também deve ser considerada relevante no seu processo de planejamento e de conclusão. Segundo Thiollent (2011),

o retorno é importante para que se estenda o conhecimento e para que se fortaleça a convicção sobre a evolução tanto dos participantes quanto do objeto investigado.

Thiollent (2009) argumenta que a divulgação externa não deve ser confundida com uma “propaganda”. Trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa colaborativa, que contou com a participação de agentes transformadores e que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência. Ademais, eventualmente, a realização de uma pesquisa-ação bem-sucedida e a divulgação dos seus resultados podem sugerir o início de mais um ciclo de ação de investigação.

### 3.4 PERSPECTIVAS SOBRE QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA

Projetos de pesquisa, de qualquer natureza, que envolvam o estudo com seres humanos no Brasil deverão ser submetidos à aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com o objetivo de cumprir a Resolução n. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2012). Esta pesquisa, portanto, foi submetida à aprovação através da Plataforma Brasil, encaminhada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS), o que poderá ser consultado a qualquer tempo. O Comitê de Ética é um órgão independente, constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e de membros da comunidade, e a sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes, por meio da revisão e da aprovação dos estudos.

Nesta pesquisa, os participantes não são identificados, mantendo-se o anonimato não apenas desses participantes, mas também dos dados e das possíveis citações referentes a documentos da instituição pesquisada, em respeito aos aspectos éticos da Resolução n. 510/16 (CNS, 2016). É importante salientar também que os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice I). Os documentos de Aprovação da Comissão Científica da Escola de Humanidades PUCRS (Anexo B) e Aprovação do CEP (Anexo C) encontra-se anexos.

Estabelecidos os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa realizada, o capítulo seguinte descreve o percurso investigativo da pesquisadora, percorrendo sobre a execução da pesquisa-ação. Suas fases e as atividades realizadas são relatadas em correlação com a teoria sobre pesquisa-ação apresentada no capítulo

anterior e o modelo de processo de internacionalização do currículo proposto por Leask (2015).

## **4 A PESQUISA-AÇÃO**

### **4.1 PERCURSO DA PESQUISA – FASES E ETAPAS**

Nesta seção, serão apresentadas as fases e as etapas da pesquisa, a fim de esclarecer o caminho percorrido pela pesquisadora para alcançar os resultados apresentados ao final do estudo.

### **4.2. FASE EXPLORATÓRIA**

#### **4.2.1 Etapa 1 – Fundamentação Teórica**

Essa primeira fase envolveu a sistematização da fundamentação teórica, para a sustentação da pesquisa. Esse processo realizou-se com o suporte e a supervisão da orientadora. Além disso, foi fundamental o programa de estágio realizado na Austrália, na Curtin University, com o Prof. Dr. Craig Whitsed, sob a supervisão da Profa. Dra. Betty Leask. Nessa etapa, as bases conceituais da investigação foram esboçadas; além disso, foram possibilitados o estudo e a observação *in loco* do processo de internacionalização do currículo proposto por Leask (2015).

Após exploração teórica acerca do tema “internacionalização do ensino superior”, com foco em internacionalização do currículo, foi possível identificar a lacuna e a preocupação de diversos teóricos e estudiosos do tema no Brasil, uma vez que esse assunto é relativamente novo como área de estudos nesse contexto.

#### **4.2.2 Etapa 2 – Seleção da Unidade de Campo**

O presente estudo parte do problema relatado – como internacionalizar o currículo formal de um programa de graduação no contexto em que esse currículo está inserido – para a ação. O trabalho de campo em questão foi desenvolvido, por conveniência e por solicitação da própria instituição, em uma IES privada, localizada na cidade de Porto Alegre; objetivou-se identificar evidências empíricas sobre o método proposto, para a elaboração de um currículo internacionalizado em um programa de graduação. A IES possui um plano institucional de internacionalização, em que consta a loC como ação estratégica. A instituição é mundialmente

reconhecida por atividades internacionais e pretende ampliar a sua atuação como IES internacionalizada.

O acesso à organização em nível estratégico-tático é um condicionante de viabilidade de um estudo dessa natureza. Desse modo, realizou-se um alinhamento com algumas das principais lideranças da IES (Pró-Reitor de Graduação e Educação Continuada, Diretora de Graduação e Decanos de duas escolas que seriam potencialmente envolvidas); nesse contexto, estabeleceu-se a real expectativa em relação à pesquisa e às condições financeiras e de tempo para a sua realização.

Optou-se pela formulação do tema de caráter formativo, na qual a ação é orientada em função de uma norma, quando a “melhoria” supõe um “ideal desejado”, comparado à situação real. O ideal desejado representa os objetivos prioritários da pesquisa para a organização, estabelecidos como o desenvolvimento da equipe docente, na perspectiva teórico-prática de IoC, e como a entrega do currículo internacionalizado. A norma orientadora consiste no modelo proposto por Leask (2015) para o processo de IoC.

Nesse momento, foram sugeridos dois cursos de graduação para realização da pesquisa. No entanto, após discussão entre lideranças, optou-se pelo curso de Medicina, pelo impacto na organização.

### **4.2.3 Etapa 3 – Seleção dos Participantes**

Realizada a definição do tema e a da unidade de campo, e estabelecidos os objetivos prioritários da pesquisa, atividade executada pelas lideranças da IES citadas anteriormente, foi feita uma reunião com o Decano da Escola de Medicina, para a seleção dos atores envolvidos e do tipo de ação enfocada no processo de investigação. Devido ao seu objetivo de transformação, a seleção intencional da amostra foi definida pela participação de atores ativos na construção do currículo.

A escola conta com 172 professores, que atuam em docência nos diversos níveis de ensino. A gestão do programa de graduação em Medicina é feita pelo Coordenador do Curso, com o apoio do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e da Comissão Coordenadora.

O Coordenador de Curso realiza reuniões regulares com o corpo docente, com a Comissão Coordenadora e com o NDE. As reuniões com docentes, individuais ou em grupo, tem como objetivo administrar as potencialidades do corpo docente,

enquanto o trabalho com o NDE e a Comissão Coordenadora visa a garantir a eficiência da gestão e, sobretudo, a avaliação e a atualização do curso. Todas essas ações são efetivadas com o objetivo de favorecer a integração dos professores e a melhoria contínua do curso.

O Núcleo Docente Estruturante da Medicina é composto pelo Coordenador do Curso e por mais quatro docentes com destacada atuação no curso e que atendem às exigências estabelecidas pela legislação. O NDE também se reúne regularmente para acompanhar a transição, a consolidação e a atualização do Projeto Pedagógico de Curso (PPC); realiza estudos e atualizações periódicas, que são devidamente registradas em atas; além de elaborar revisões mais profundas, como no caso desta pesquisa. Além disso, o NDE preocupa-se, de forma constante, com a verificação do impacto do sistema de avaliação da aprendizagem na formação do estudante e com a adequação do perfil do egresso, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais e as novas demandas do mundo do trabalho.

A Comissão Coordenadora é composta pelos seguintes profissionais:

- Decano da Escola;
- Coordenador Administrativo;
- Coordenadora de Graduação;
- Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Medicina e Ciências da Saúde (PPGMCS);
- Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Pediatria e Saúde da Criança (PPGPSC),
- Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Gerontologia Biomédica (PPGGB);
- Coordenadora de Educação Continuada;
- Coordenadora de Pesquisa;
- Coordenador do Núcleo de Formação Específica em Cirurgia e Patologia;
- Coordenador do Núcleo de Formação Específica em Ginecologia e Obstetrícia;
- Coordenador do Núcleo de Formação Específica em Pediatria e Medicina de Família e Comunidade;
- Coordenador do Núcleo de Formação Específica em Medicina Interna e Diagnóstica;

- Coordenador do Núcleo de Formação Específica em Neurociências;
- Coordenador Geral do Internato em Medicina;
- Coordenador do Internato em Cirurgia;
- Coordenador do Internato em Ginecologia;
- Coordenador do Internato em Medicina Interna;
- Coordenador do Internato em Obstetrícia;
- Coordenador do Internato em Pediatria;
- Coordenador do Internato em Saúde Coletiva.

Todos os professores foram convidados a voluntariamente participar da pesquisa. Além do grupo gestor – o qual é composto pelos profissionais que compõem a Comissão Coordenadora e contempla 20 participantes –, 19 professores se envolveram no processo de investigação, totalizando 39 sujeitos ativos.

### 4.3 FASE DE PLANEJAMENTO

#### 4.3.1 Etapa 4 – Diagnóstico

Nessa etapa, realizou-se o diagnóstico da situação atual, através da análise do currículo vigente do programa e dos demais documentos pertinentes, de conversas informais com a equipe gestora do curso e da realização de uma reunião de apresentação da pesquisa para os participantes.

Conforme já mencionado, adeptos da pesquisa-ação indicam que o tema deve interessar aos participantes. Assim sendo, a sugestão de uma reunião para a apresentação da proposta de trabalho, realizada nessa fase, buscou engajar os participantes. Alinhada com o grupo gestor, a pesquisadora trouxe elementos estrategicamente sensíveis ao grupo, desenvolvendo uma abordagem de qualificação do programa e de competitividade, além de uma percepção inclusiva, no sentido de proporcionar a todos os alunos o desenvolvimento de competências interculturais e de experiências internacionais.

Além das provocações e das reflexões incitadas acerca do tema, a proposta de um cronograma foi apresentada, e os presentes foram convidados a participarem ativamente da construção do novo currículo. Além disso, eles foram levados a sanarem todas as suas dúvidas sobre o trabalho.



Quadro 2 – Proposta de cronograma

ATIVIDADE	OBJETIVO	QUEM	DURAÇÃO
Apresentação IoC e da proposta de trabalho	Sensibilização equipe docente – definição do grupo de trabalho	Docentes – convite, por adesão	1h
<i>Stage 1</i> Alinhamento de conhecimentos e conceitos Modelo por Competências Avaliação currículo atual – aplicação QIC (questionário)	Quão internacionalizado é o nosso currículo atual? Mudança de <i>Mindset</i> para Modelo por Competências	Todos	2h
<i>Stage 2</i> Consulta Mercado + Alumni + Alunos + Legislação	Informações sobre requisitos que nortearão a construção do currículo	Grupo de Trabalho	Online
<i>Stage 2</i> Definição do Perfil do Egresso Objetivos Geral e Específico do Curso	Estruturação Curricular	Grupo de Trabalho	2h
<i>Stage 2</i> Discussão resultados questionário (consenso) Brainstorming	Planejamento de metas Onde estamos – onde queremos chegar O que pode ser feito?	Grupo de trabalho	2h
<i>Stage 3</i> Revisar e planejar	Definição de do plano de ação, competências a serem desenvolvidas no curso, definição de prioridades e papéis	Grupo de trabalho	2h
<i>Stage 3</i> Revisar e Planejar	Definição de atividades discentes e processo avaliativo Definir Ementas das Disciplinas	Grupo de trabalho	Reuniões Individuais por disciplina
<i>Stage 3</i> Planejar	Fechamento proposta de currículo internacionalizado Levantamento de possíveis dificuldades e estratégias para minimizar	Gestores	2h

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após sanarem dúvidas e tecerem comentários sobre a proposta de trabalho, os participantes foram estimulados a discutirem sobre a definição dos problemas da pesquisa. Dois problemas prioritários foram apontados: 1) antes de se iniciar o *design* do currículo a partir do processo de 5 fases proposto por Leask (2015), era necessário sensibilizar e capacitar os professores no modelo pedagógico por competências; 2) muitas ações de internacionalização eram realizadas, mas nem todos os alunos tinham a oportunidade de desenvolverem perspectivas internacionais e competências interculturais em seus percursos formativos.

#### **4.3.2 Etapa 5 – QIC**

Ainda na finalização da etapa anterior, quando ocorreu a definição dos problemas, foi solicitado aos participantes que respondessem ao questionário sobre internacionalização do currículo (QIC). O QIC é indicado por Leask (2015) como parte da primeira fase do processo de IoC proposto pela autora.

Thiollent (2011) orienta que, na organização prática da pesquisa, os pesquisadores devem ficar atentos para que a discussão teórica não afete nem desestime os participantes que não dispõem de uma formação teórica. O autor indica que certos elementos teóricos sejam adaptados e “traduzidos” em linguagem comum, a fim de facilitar a compreensão. O QIC (Anexo A) foi aplicado em três participantes, para fins de validação do instrumento. A partir do *feedback* dos participantes, foi realizada uma adaptação ao questionário, para evitar o desestímulo do grupo ao respondê-lo. Foi necessário torná-lo mais breve e sucinto, inclusive, em razão da característica de objetividade do grupo participante.

Segundo Leask (2015), o questionário objetiva estimular uma reflexão crítica e uma discussão consistente sobre a atual situação/condição da internacionalização do currículo do programa. Os resultados do QIC estão apresentados e analisados, conjuntamente com outros temas, na seção *Resultados*.

#### **4.3.3 Etapa 6 – Alinhamento Teórico e Preparo Didático**

Thiollent (2011) argumenta que, uma vez selecionados o tema e os problemas iniciais, o pesquisador poderá enquadrá-los num marco referencial mais amplo, de

natureza teórica. Isso posto, nessa etapa, ocorreu uma reunião presencial com os participantes, em que foi realizado um alinhamento teórico acerca dos temas “internacionalização da educação” e “internacionalização do currículo”, bem como acerca de uma abordagem teórico-prática do modelo pedagógico por competências, seguindo o referencial teórico de Leask (2015) e Küller e Rodrigo (2014).

Pode-se afirmar que essa etapa proveu um preparo didático, imbricado no processo de aprendizagem dos participantes, estimulando todos a desempenharem um papel ativo na investigação. O papel da teoria, nesse caso, consiste em gerar ideias, hipóteses ou diretrizes que orientem a pesquisa e as interpretações decorrentes dela. Assim, a etapa seguinte refere-se à formulação de hipóteses.

#### **4.3.4 Etapa 7 – Formulação de Hipóteses**

A partir das etapas anteriores, ainda durante a reunião de alinhamento teórico e de preparo didático, foi possível formular hipóteses, cujas validações serão discutidas na seção *Resultados*.

Segundo Thiollent (2011), na pesquisa-ação, a hipótese também se apresenta como uma diretriz que indicará o modo de se alcançarem os objetivos, além de apontar os meios de se tornar a ação mais eficiente. Ademais, a hipótese proporcionará a avaliação dos possíveis efeitos, desejados ou não.

Nesta pesquisa, a diretriz utilizada foi o processo de IoC proposto por Leask (2015). Foi sustentada, como hipótese principal, a de que é possível internacionalizar o currículo do programa aplicando o modelo de internacionalização do currículo proposto por Leask (2015), se adaptações ao modelo forem realizadas, considerando as especificidades do contexto.

#### **4.3.5 Etapa 8 – Coleta e Análise de Informações Relevantes**

A oitava etapa consistiu em consultas para obter informações de requisitos que nortearam o *design* do currículo, a partir do *feedback* de atores importantes na execução do plano de ensino e na produção do seu impacto. Seguindo a diretriz de Leask (2015), foram realizadas consultas a alunos, a parte da comunidade *alumni*, a representantes do setor produtivo e a professores. As consultas foram conduzidas por

todos os participantes da pesquisa e lideradas pelo Decano da escola. O grupo também ficou responsável pela compilação das informações e pela sua disseminação nas reuniões de grupo.

A discussão e a coleta de dados e de informações de docentes e discentes ocorreu na Semana Acadêmica da Escola de Medicina (ESMED), realizada no início do semestre acadêmico, cujo tema central foi: “Vamos juntos construir o PPC da ESMED”. A Semana Acadêmica é um evento anual realizado pelo Diretório Acadêmico, em parceria com a Escola de Medicina. Esse evento apresenta os seguintes objetivos: 1) incentivar a produção científica entre os acadêmicos de Medicina e o público externo; 2) promover o debate de temas pertinentes no meio acadêmico, baseando-se em evidências atuais acerca dos assuntos; e 3) unir a comunidade acadêmica em prol de discussões que envolvam a inovação científica dentro de grandes eixos da Medicina. O evento tem, como público-alvo, estudantes de Medicina e profissionais da área da Saúde.

Representantes do setor, os quais frequentemente absorvem os egressos em suas organizações de saúde, foram informalmente contatados pelos participantes. Foram trazidos pelo grupo *feedbacks* significativos quanto à interdisciplinaridade, às competências técnicas de alta *performance* e ao desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Ademais, foram realizadas discussões acerca dos resultados nas avaliações internas (institucionais) e nas externas, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), além de ser abordado o desempenho em provas de Residência Médica. Cabe destacar que, além do NDE, a escola conta com o Núcleo de Educação Médica, constituído por discentes e docentes, que realizam encontros trimensais, nos quais são discutidos os resultados das avaliações mencionadas.

Os dados e as informações foram compilados pelo NDE e pela Comissão Coordenadora, disponibilizados aos participantes para consulta e apresentados em uma reunião geral de professores.

Além das informações anteriormente relatadas, outras informações e diretrizes foram consideradas, tais como:

- Adequação do curso às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), ao Plano de Desenvolvimento Institucional

(PDI), ao Plano Estratégico da Universidade e aos Projetos Estratégicos, Percursos Formativos e Projetos de Inovação Pedagógica;

- Atendimento aos critérios de avaliação externa (instrumento de avaliação de curso de graduação);
- Exigências estabelecidas pela legislação profissional específica da área;
- Avanços da área de conhecimento, a partir de demandas do mundo do trabalho;
- Resultados de avaliações (Avaliação Institucional, ENADE, Avaliação de Curso, Avaliação de Disciplinas, Avaliação de Formandos, Avaliação de Diplomados).

#### **4.3.6 Etapa 9 – Seminário**

Conforme apontado por Thiollent (2011), o questionário não é suficiente na pesquisa-ação. Ele traz informações sobre o universo considerado, que serão analisadas e discutidas em reuniões e em seminários com a participação de pessoas representativas. Sendo assim, nessa etapa, ocorreu a realização do seminário. O seminário, por sua complexidade e pelo seu aprofundamento, ocorreu em três encontros, que ultrapassaram o tempo planejado de 2 horas por encontro. Os três encontros que constituíram o seminário ocorreram nos meses de abril, maio e junho, nas datas das reuniões mensais do Decano com as lideranças intermediárias da escola.

Thiollent (2011) declara que, no seminário, centralizam-se as informações coletadas e discutem-se as interpretações, envolvendo-se os participantes na construção e na posterior execução das ações previstas na pesquisa. Logo, foi no seminário que foram apresentadas e analisadas as respostas ao QIC. Após essa discussão, com a mediação da pesquisadora, os participantes foram desafiados a pensar na estruturação curricular macro do programa, definindo o perfil (desejado) do egresso e os objetivos do programa. A estruturação curricular embasou o plano de ação. Ou seja, o planejamento de metas teve como meta o perfil (desejado) do egresso e os objetivos do programa (aonde queremos chegar), para, então, definir o que precisava ser feito para se alcançar o objetivo.

No seminário, os próprios participantes elaboraram as diretrizes de pesquisa e as diretrizes de ação, as quais serão posteriormente testadas na prática. O plano de

ação apontou a definição de prioridades e de papéis, bem como a composição de grupos de estudos por área, responsáveis por discutir detalhadamente as disciplinas. Os participantes definiram, como diretriz, que cada disciplina deveria propor o desenvolvimento de competências que contribuirão para formação do egresso, conforme perfil definido, além de proporem objetivos compatíveis com os objetivos do programa. As discussões e as leituras sobre IoC serviriam como subsídios para as etapas que se sucederiam, bem como as informações obtidas a partir das avaliações institucionais previamente realizadas e das consultas às partes interessadas.

Os grupos de trabalho foram definidos por área, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 – Grupos de trabalho

GT	Participantes
Pediatria	Coordenador de Pós-Graduação em Pediatria e Saúde da Criança (PPGPSC), Coordenadora de Graduação, Coordenador e Coordenador-Adjunto do Núcleo de Formação Específica em Pediatria e Medicina de Família e Comunidade, Coordenador do Internato em Pediatria, Pesquisadora, Professores convidados
Gerontologia	Coordenadora de Pós-Graduação em Gerontologia Biomédica (PPGGB), Coordenadora de Graduação, Coordenador do Internato em Saúde Coletiva, Pesquisadora, Professores convidados
Cirurgia	Coordenador e Coordenador-Adjunto do Núcleo de Formação Específica em Cirurgia e Patologia, Coordenador do Internato em Cirurgia, Coordenadora de Educação Continuada, Coordenadora de Graduação, Pesquisadora, Professores convidados
Ginecologia e Obstetrícia	Coordenador e Coordenador-Adjunto do Núcleo de Formação Específica em Ginecologia e Obstetrícia, Coordenador do Internato em Ginecologia, Coordenador do Internato em Obstetrícia, Coordenadora da Graduação, Pesquisadora, Professores convidados
Neuro	Coordenador e Coordenador-Adjunto do Núcleo de Formação Específica em Neurociências; Coordenadora de Pesquisa; Coordenador de Pós-Graduação em Medicina e Ciências da Saúde (PPGMCS); Coordenadora de Graduação, Pesquisadora, Professores convidados
Interna	Coordenador e Coordenador-Adjunto do Núcleo de Formação Específica em Medicina Interna e Diagnóstica; Coordenador do Internato em Medicina Interna; Coordenador Geral do Internato em Medicina, Coordenadora de Graduação, Pesquisadora, Professores convidados

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O plano de ação, elaborado pelos participantes de forma colaborativa, é apresentado a seguir:

Quadro 4 – Plano de ação

Plano de Ação				
O quê?	Quem?	Quando?	Como?	Por quê?
Leitura Materiais	Todos	Até 15/7	Materiais compartilhados com o grupo	Subsídios revisão currículo
Reuniões de Dúvidas	Partipantes + Pesquisadora + Coord. Graduação	De 30/6 a 6/11, conforme necessidade	Agendamento online	Apoio
Revisão Bibliográfica	Todos	Até 11/9	Buscar Referências Internacionais	Internacionalização
Análise das Ementas	Todos	Até 31/7	A partir das discussões realizadas, materiais lidos, perfil do egresso e objetivos do programa e das orientações recebidas	Currículo Internacionalizado, coeso, no modelo por competências
Reunião de Discussão	GT Pediatria	18/8	Presencial	Apresentação das propostas de alteração, discussão e fechamento das ementas
	GT Gerontologia	13/8		
	GT Cirurgia	13/8		
	GT Ginecologia e Obstetrícia	17/8		
	GT Neuro	11/8		
	GT Interna	12/8		
Envio ementas NDE + Comissão Coordenadora	Todos	11/9	E-mail	Análise das propostas de alteração
Análise NDE	NDE + Coordenadora de Graduação + Pesquisadora	De 11/9 a 16/10	Online e reuniões presenciais, quando necessário	Análise e discussão das propostas de alteração; alinhamento de <i>feedback</i>
Parecer NDE	NDE + Coordenadora de Graduação + Pesquisadora	16/10	E-mail	Feedback das propostas
Revisão Ementas	Todos	16/10 a 30/10	Discussões em grupo, reanálise a partir do parecer	Ajustes, caso necessário
Fórum de Validação	Todos	4/11	Presencial	Apresentação da proposta de versão final do currículo para o grupo
Ajustes Finais	NDE	De 3/11 a 6/11	Presencial e online	Ajustes finais na redação
Envio Câmara	Decano	6/11	E-mail	Aprovação em Câmara

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

## 4.4 FASE DE EXECUÇÃO

### 4.4.1 Etapa 10 – Execução do Plano de Ação

Nessa etapa, a execução do plano de ação foi realizada. As ações planejadas foram integralmente realizadas, mas houve intercorrências e ajustes necessários. Ausências, atrasos, discussões e discordâncias fizeram parte do processo. No entanto, cumpriram-se as etapas em tempo para o envio à Câmara de Graduação, para a aprovação institucional.

Relacionando essa fase com o modelo de Leask (2015), ela contemplou atividades como: negociar os novos planos de ensino e serviços de suporte para alunos e equipe; rastrear possíveis novas providências de suporte no currículo informal; introduzir novas tarefas avaliativas; e introduzir novas disciplinas.

Foram disponibilizadas aos participantes e enviadas por *e-mail* pelo Decano da escola referências bibliográficas sobre internacionalização, internacionalização do currículo e modelo pedagógico por competências, juntamente com o documento intitulado *Orientações para Elaboração do Projeto Pedagógico de Curso* e compilados das discussões realizadas até essa fase.

As chamadas Reuniões de Dúvidas não aconteceram da forma planejada. Apenas três reuniões foram presencialmente realizadas, uma com apenas um participante, e as outras duas, em grupos. Uma reunião foi realizada *online*. No entanto, foram realizadas diversas interações para consultas, solicitações de orientações e esclarecimento de dúvidas, através de ligações telefônicas, mensagens de WhatsApp, conversas e chamadas via Teams.

A Revisão Bibliográfica foi realizada pelos participantes durante a revisão das ementas sob a sua responsabilidade. Cabe destacar que, nas fases anteriores, especialmente na aplicação do QIC, do Alinhamento Conceitual e do Seminário, foram discutidos paradigmas dominantes e emergentes, incluindo o olhar para a bibliografia e para o currículo oculto. As escolhas de determinadas referências, de preferências implícitas e explícitas por fontes e de respectivas origens foram exaustivamente debatidas. Alterações nas indicações de bibliografia serão oportunamente descritas na seção *Resultados*.

A Reunião de Discussão realizada com os Grupos de Trabalho (GTs) foi um momento de discussões aprofundadas sobre as ementas e sobre a sua correlação



com o programa do curso. Propostas de novas disciplinas, bem como reorganizações de outras, foram apresentadas e discutidas nos grupos. Foi possível perceber que alguns participantes não haviam realizado atividades anteriores, o que fez com que as lideranças e a pesquisadora estendessem o prazo, com garantia de comprometimento e de entrega.

Após o recebimento das ementas revisadas, o NDE, a coordenadora de graduação e a pesquisadora analisaram os documentos, realizando comentários e sugestões de alteração no próprio documento. Após essa análise, ocorreu uma reunião de consenso, para que, então, fosse emitido um parecer sobre as ementas propostas aos participantes. Das 46 ementas analisadas, 16 retornaram para revisão, com sugestões de melhoria. Em quatro casos, foi necessário realizar ajustes mais complexos, e, portanto, os participantes foram individualmente orientados por telefone.

Após os ajustes realizados e a aprovação do NDE, no Fórum de Validação, o novo Projeto Pedagógico do Curso, produto final da pesquisa-ação, foi apresentado pelo Decano da escola para todos os participantes. Após algumas discussões sobre a proposta e após o esclarecimento de dúvidas, o novo currículo foi validado pelos participantes.

Seguindo as diretrizes institucionais, posteriormente, o projeto foi encaminhado à Pró-Reitora de Graduação e Educação Continuada (PROGRAD), mediante ofício do Decano, acompanhado das atas das sessões de aprovação do projeto pelo Colegiado da escola e pelo NDE.

#### **4.4.2 Etapa 11 – Aprovação da Câmara**

O currículo internacionalizado, produto da pesquisa-ação, foi aprovado pela Câmara de Graduação e Educação Continuada na primeira reunião do ano seguinte de realização desta pesquisa.

## 4.5 FASE DE ANÁLISE E DE SÍNTESE

### 4.5.1 Etapa 12 – Análise de Resultados

Durante todo o percurso da pesquisa, foram realizados registros das atividades realizadas, seja pelos participantes, seja pela pesquisadora ou por ambos. Um diário de bordo foi produzido pela pesquisadora, para que informações importantes não fossem olvidadas.

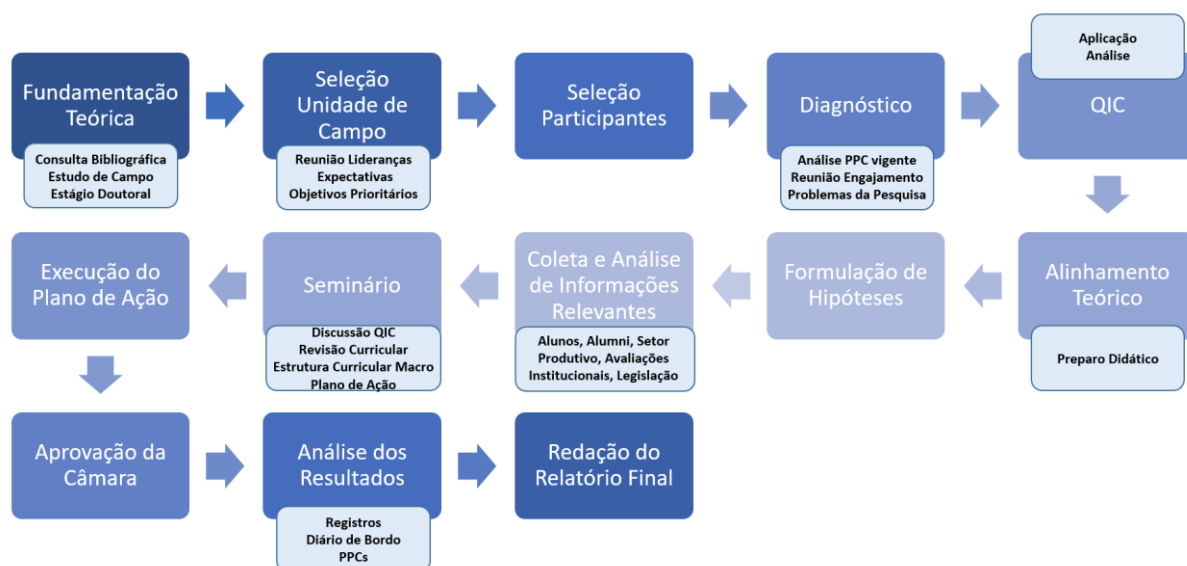
Na décima segunda etapa, todos os registros foram reunidos, para a análise dos resultados da pesquisa. As atas das reuniões, os documentos, os arquivos de apresentações, as respostas ao QIC, o projeto pedagógico de curso vigente, o projeto pedagógico de curso proposto e as anotações no diário de bordo foram examinados e analisados, para a verificação dos resultados da pesquisa, além do produto entregue. Todos esses documentos e registros compõem o *corpus* de análise da pesquisa realizada.

### 4.5.2 Etapa 13 – Redação do Relatório Final

Todos os registros e documentos que possibilitaram a análise dos resultados da pesquisa também contribuíram para a redação do relatório final. O diário de bordo, que contém anotações dos encontros realizados com os participantes, registrou as ações dos participantes e as evoluções do processo, transcritos neste texto.

A figura a seguir sintetiza, de forma esquemática sequencial, as etapas percorridas na realização da pesquisa para que se alcançassem os resultados apresentados ao final:

Figura 5 – Percurso da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

#### 4.6 CORRELAÇÃO DA PESQUISA COM O MODELO DE LEASK (2015)

A pesquisa realizada teve por objetivo elaborar um currículo internacionalizado para um programa de graduação em uma IES brasileira, aplicando o modelo de internacionalização do currículo proposto por Leask (2015). Portanto, o processo de internacionalização proposto pela autora direcionou a realização da pesquisa, servindo como sua base teórico-metodológica, juntamente com o método da pesquisa-ação. Assim, torna-se substancial correlacionar as 5 etapas do modelo de Leask (2015), apresentada no capítulo *Referencial Teórico*, com o percurso da pesquisa, demonstrado na Figura 5, apresentada na seção anterior.

Conforme descrito no item *Estruturação do Processo de IoC*, no capítulo *Referencial Teórico*, a primeira etapa proposta por Leask, intitulada *Revisar e Refletir*, propõe: 1) a aplicação do QIC, com discussões acerca dos dados obtidos a partir dele; 2) a revisão dos planos de ensino e aprendizagem; 3) a obtenção e a análise do *feedback* dos alunos e de outras partes interessadas em relação aos elementos internacionais e interculturais do currículo; 4) a reflexão sobre os objetivos institucionais relacionados à internacionalização do currículo e sobre o alinhamento do programa a esses objetivos; e 5) a identificação de possíveis oportunidades de melhoria, até o alinhamento de expectativas dos participantes.

Isso posto, é possível inferir que as fases de Diagnóstico (4), QIC (5) e Coleta e Análise de Informações Relevantes (8) seguem as atividades propostas por Leask

(2015) na etapa *Revisar e Refletir* e, portanto, são correspondentes. As fases 1, 2 e 3 da pesquisa são referidas em Leask (2015) como anteriores ao processo de IoC propriamente dito. Pode-se depreender que o modelo de Leask (2015) está focado na atuação do corpo docente, enquanto autores e executores do currículo, uma vez que as etapas anteriores (Fundamentação Teórica, Seleção da Unidade de Campo e Seleção dos Participantes) se relacionam à atuação prévia da pesquisadora e a deliberações institucionais, não integrando o modelo.

A segunda etapa do Modelo de Leask (2015), *Imaginar*, propõe o desafio intelectual dos participantes, ao promover discussões acerca de paradigmas dominantes e ao incitá-los a pensar em outras formas de atuar em seu fazer didático-pedagógico. A segunda fase de Leask (2015) correlaciona-se com as fases Alinhamento Teórico (6), Formulação de Hipóteses (7) e Seminário (9), em que foram desenvolvidas discussões teórico-práticas profundas, que posteriormente culminaram na discussão sobre o perfil desejado do egresso e sobre os objetivos do curso, bem como sobre as possibilidades para prover a todos os alunos a oportunidade de desenvolver perspectivas internacionais e competências interculturais durante as suas trajetórias formativas no programa.

Observa-se que as atividades realizadas na fase 8 da pesquisa (Coleta e Análise de Informações Relevantes) estão previstas na primeira fase de Leask (2015). Optou-se pela execução das atividades em um período oportunamente posterior, ao se considerar que 1) Leask (2015) destaca a negociação e a definição de regras com a equipe de trabalho como pontos-chave em seu modelo; 2) a pesquisa-ação prevê atividades com sequência intercambiável; 3) a pesquisa-ação deve contar com a participação ativa dos atores envolvidos; 4) Thiollent (2009) ressalta a necessidade de se considerar o saber formal e o informal dos participantes; e 5) a alteração da ordem das atividades foi uma solicitação das lideranças intermediárias da escola, a partir do alinhamento da proposta de plano de ação da pesquisa.

A etapa *Revisar e Planejar* do modelo de IoC de Leask (2015) contempla atividades realizadas na fase 9 da pesquisa (Seminário), em que foram estabelecidos os objetivos e as metas para a internacionalização do currículo do curso, os GTs foram organizados, com a definição de papéis de cada integrante, e foi estruturado o plano de ação, estabelecendo-se prazos e prioridades.

Já a etapa 4 de Leask, *Agir*, mostra-se correlata à fase Execução do plano de ação da pesquisa. Todas as atividades executadas a partir do plano de ação,

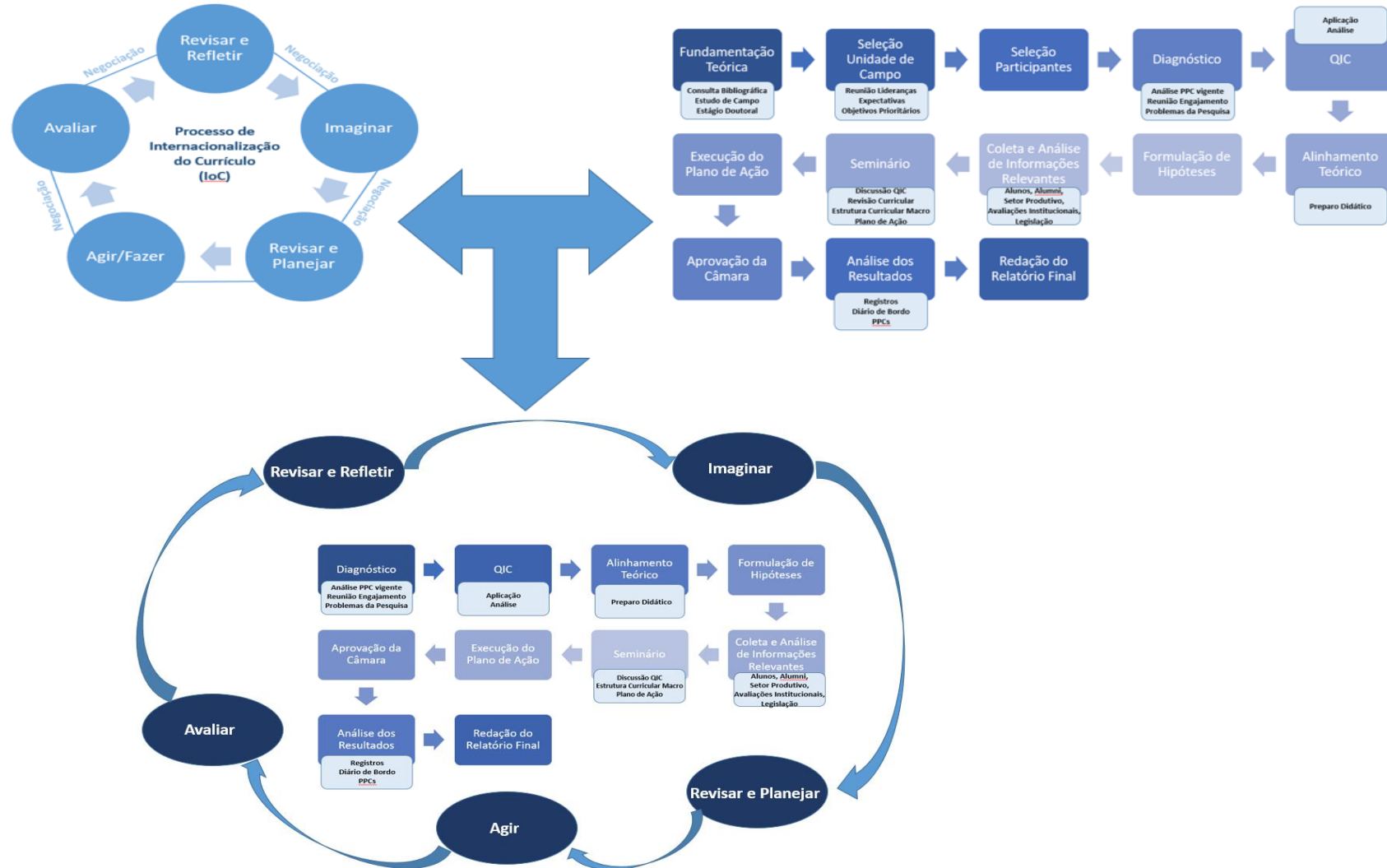
elaborado pelos participantes, relacionam-se diretamente com a reestruturação curricular propriamente dita. Leask (2015) propõe que, nessa fase, ocorra a estruturação do currículo, com o olhar atento às disciplinas, aos conteúdos e aos serviços de suporte para alunos, e foi exatamente nesse estágio da pesquisa que o currículo internacionalizado foi elaborado pelos participantes.

Na última etapa do processo de Leask (2015), a autora propõe, como questão-chave norteadora, a pergunta: “até que ponto alcançamos nossos objetivos de internacionalização?”. São ações indicadas para realização nessa fase a análise de evidências coletadas e do impacto das ações realizadas, a identificação dos resultados alcançados e a sua relação com os resultados pretendidos. Essas ações foram realizadas nas fases 11, 12 e 13 da pesquisa (Aprovação da Câmara, Análise dos Resultados e Redação do Relatório Final), as quais são, portanto, correlacionadas com a última fase do modelo de Leask (2015), nomeada *Avaliar*.

O modelo de internacionalização do currículo de Leask (2015) pressupõe cinco fases interconectadas, que completam o ciclo do processo de internacionalização do currículo. Ao correlacionar as fases desse modelo com as fases e as atividades correspondentes realizadas na pesquisa, entende-se que o modelo foi integralmente contemplado nela, conforme proposto.

A figura a seguir apresenta, de forma esquemática, a correlação do modelo de Leask (2015) com a pesquisa:

Figura 6 – Correlação do modelo de Leask (2015) com a pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Este capítulo detalhou a execução da pesquisa-ação, informando a sequência de atividades realizadas na investigação. O capítulo a seguir apresenta a análise dos dados obtidos e os resultados alcançados, respondendo à pergunta da pesquisa e percorrendo o atendimento aos objetivos específicos propostos. Os resultados da pesquisa serão apresentados e discutidos, propondo reflexões que poderão contribuir não apenas para a literatura relacionada ao tema como também para o desdobramento do processo de internacionalização do currículo na instituição em que a pesquisa foi realizada.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Este capítulo trata da apresentação e da análise dos resultados da pesquisa-ação, embasadas no referencial teórico abordado. Objetiva-se responder à pergunta da pesquisa, percorrendo o atendimento aos objetivos específicos propostos.

Importa destacar que a proposta desta pesquisa-ação era internacionalizar o currículo formal de um programa de graduação em uma IES brasileira – aplicando o modelo de internacionalização do currículo proposto por Leask (2015) – e, a partir da realização da pesquisa, validar e/ou propor ajustes ao modelo de estruturação de um currículo internacionalizado de Leask (2015) para o contexto institucional, bem como propor um modelo de internacionalização de currículo aplicável àquele contexto.

O Quadro 5 relaciona os objetivos específicos com as seções deste capítulo que buscam atendê-los, para uma melhor compreensão do leitor e para que haja uma maior facilidade na identificação da inter-relação entre esses objetivos.

Quadro 5 – Relação dos objetivos específicos com as seções de apresentação e de análise dos resultados

<b>OBJETIVO GERAL: Propor a internacionalização do currículo formal de um programa de graduação em uma IES brasileira.</b>	
<b>OBJETIVO ESPECÍFICO</b>	<b>SEÇÃO CORRESPONDENTE</b>
a) Propor a internacionalização de um currículo formal de um programa de graduação em uma IES brasileira, aplicando o modelo de internacionalização do currículo proposto por Leask (2015).	Currículo vigente X novo currículo
b) Validar ou propor ajustes ao modelo de estruturação de um currículo internacionalizado de Leask (2015) para o contexto institucional.	Adaptações do modelo de Leask (2015)
c) Propor um modelo de internacionalização de currículo aplicável ao contexto institucional estudado.	Proposta de modelo de IoC para o contexto institucional estudado

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

### 5.1 QIC – RESULTADOS E ANÁLISE

Conforme mencionado no capítulo *A pesquisa-ação*, no item *Etapa 5 – QIC*, realizou-se, na fase de planejamento da pesquisa-ação, a aplicação do Questionário de Internacionalização do Currículo (QIC – *Questionnaire on Internationalization of the Curriculum*), indicado por Leask (2015) como parte da primeira fase do processo de

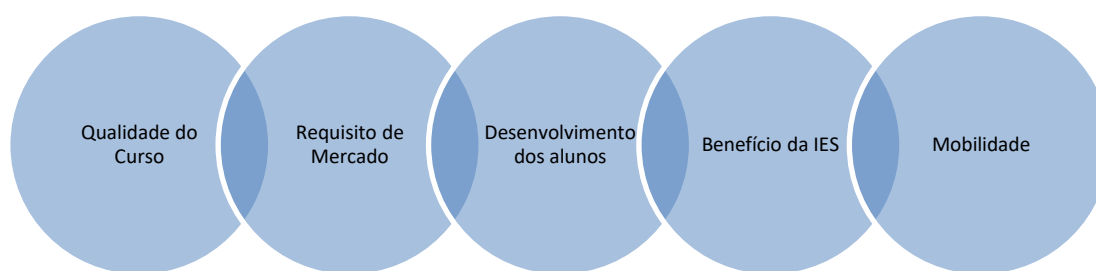




- A perspectiva de desenvolvimento dos alunos, no sentido de que eles precisam estar preparados para atuar profissionalmente em ambientes multiculturais e em outros países;
- A qualidade do curso/programa, correlacionando a internacionalização do programa com a sua qualidade, no âmbito do desenvolvimento docente, do aprimoramento de metodologias, da atualização de conteúdos e da bibliografia;
- O atendimento aos requisitos do mercado de trabalho, conectando a formação superior com a empregabilidade;
- O benefício da própria instituição, denotando que a internacionalização do currículo do programa pode ser uma vantagem competitiva, que agregará valor à IES como um todo;
- A preparação dos alunos para a mobilidade, ao se considerar essa preparação como um ponto de excelência do programa.

A figura a seguir sintetiza as principais razões/motivações para a internacionalização do currículo apontadas pelos participantes:

Figura 8 – Principais razões/motivações para a internacionalização do currículo



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

É possível afirmar que as perspectivas trazidas se mostram coerentes com a literatura sobre IoC, com exceção da hipervalorização da mobilidade como um objetivo a ser alcançado por todos e como um sinônimo de sublimidade.

A terceira questão buscava entender se as razões/motivações para a internacionalização do curso de Medicina estavam claras para todos. A maioria dos respondentes informou que esse assunto era frequentemente discutido pelo grupo em reuniões e em encontros periódicos.

Figura 9 – Clareza sobre as razões/motivações para a internacionalização do programa

**Q3: How clearly is the rationale for internationalization of this PROGRAM understood by members of the PROGRAM team?**



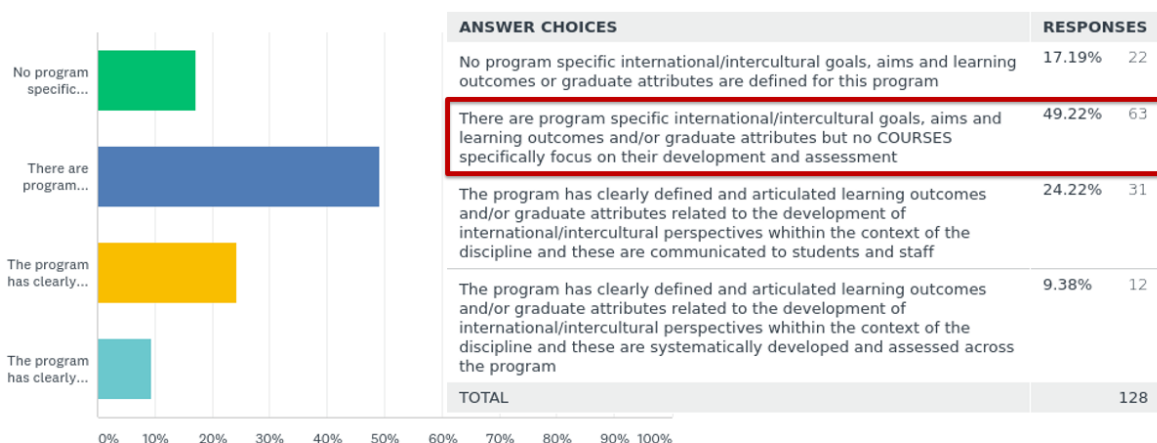
Fonte: Elaborada pela autora (2022).

É possível inferir que, embora o tema da internacionalização do currículo não seja conhecido pela equipe acadêmica, a internacionalização e os seus objetivos constituem um assunto recorrente nas discussões internas da escola.

Na quarta pergunta, quando os participantes foram questionados sobre quão claramente definidos e articulados estavam as metas, os objetivos e os resultados de aprendizagem internacionais/interculturais do programa de Medicina, a maioria deles respondeu que esses elementos estavam especificados no nível do programa, mas que o mesmo não ocorria nas disciplinas. Assim sendo, observa-se que a internacionalização está representada como um objetivo a ser alcançado em nível macro; porém ela é operacionalmente ignota. Ou seja, queremos a internacionalização, precisamos dela, mas não sabemos como alcançá-la.

Figura 10 – Metas, objetivos e resultados de aprendizagem internacionais/interculturais do programa de medicina

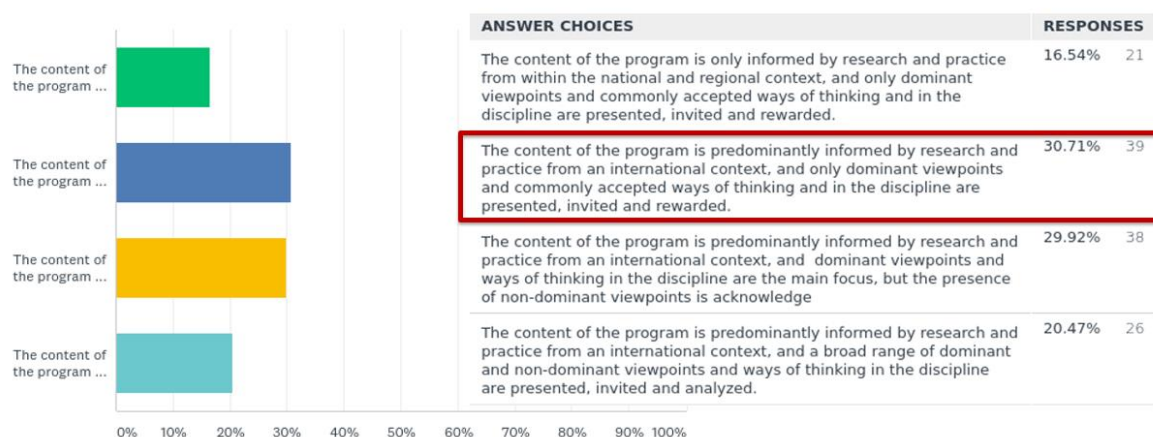
**Q4: How clearly defined and articulated are the international/intercultural learning goals, aims and outcomes of this PROGRAM?**



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A quinta questão versava sobre o nível de internacionalidade<sup>7</sup> dos conteúdos do programa. A maioria dos participantes considerava que os conteúdos eram atualizados e selecionados a partir de perspectivas internacionais.

**Figura 11 – Questão sobre o nível de internacionalidade dos conteúdos do programa**  
**Q5: To what extent is the content of this PROGRAM internationalized?**



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

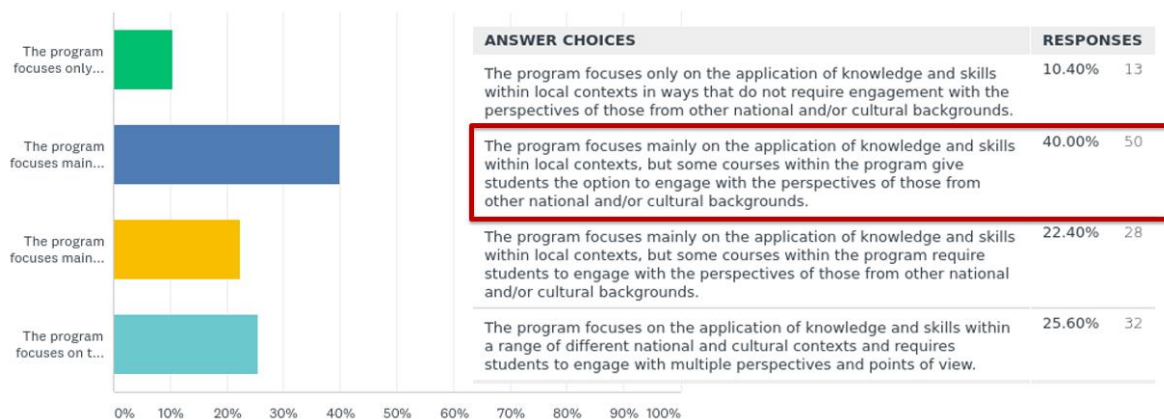
<sup>7</sup> Para Brandenburg e Federkeil (2007), a internacionalidade refere-se ao *status* atual das atividades internacionais, a um “retrato” do momento exato da coleta de informações.

De fato, foi possível observar, ao se realizar a análise do currículo vigente, que havia referências bibliográficas internacionais e alguns conteúdos com referências internacionais. Essa questão, no entanto, também suscitou a análise sobre paradigmas dominantes e emergentes, enfatizados na literatura de Leask (2015).

Há uma oportunidade de melhoria, apontada na maioria das respostas, quando implica que apenas perspectivas dominantes e modos de pensar comumente aceitos são apresentados, estimulados e recompensados (30,71%), ou que perspectivas emergentes são apenas aceitas, mas não são salientadas e analisadas (29,92%). A análise conjunta dessa questão, na ocasião do seminário, fomentou discussões acerca de visões limitadas sobre o viés internacional. Ao considerarmos a perspectiva de apenas um país ou uma região ou cultura, limitamos a discussão que ocorreria em uma lente global. Concluiu-se que havia visões diversas de outras partes do mundo, também apontadas com nível de excelência na área da Medicina, mas que não eram consideradas. Após os estudos e as discussões, percebeu-se que não é possível afirmar que há uma perspectiva global que preparará egressos para o exercício da cidadania global plena, se apenas paradigmas dominantes são eleitos para compor o plano de curso.

Na pergunta seguinte, ao se questionar até que ponto é exigido dos alunos que ponham em prática conhecimentos e habilidades em contextos nacional e culturalmente diversos, outra oportunidade de melhoria foi identificada. A maioria dos respondentes (40%) indicou que o foco principal do programa é a aplicabilidade de conhecimentos e de habilidades em um contexto local e que apenas algumas disciplinas que compõem o programa possibilitam ao aluno interagir com pessoas de outros países e/ou de culturas diversas.

Figura 12 – Exigência de aplicabilidade do conhecimento e da habilidade dos alunos  
**Q6: To what extent are students required to apply knowledge and skills in different national and cultural contexts?**



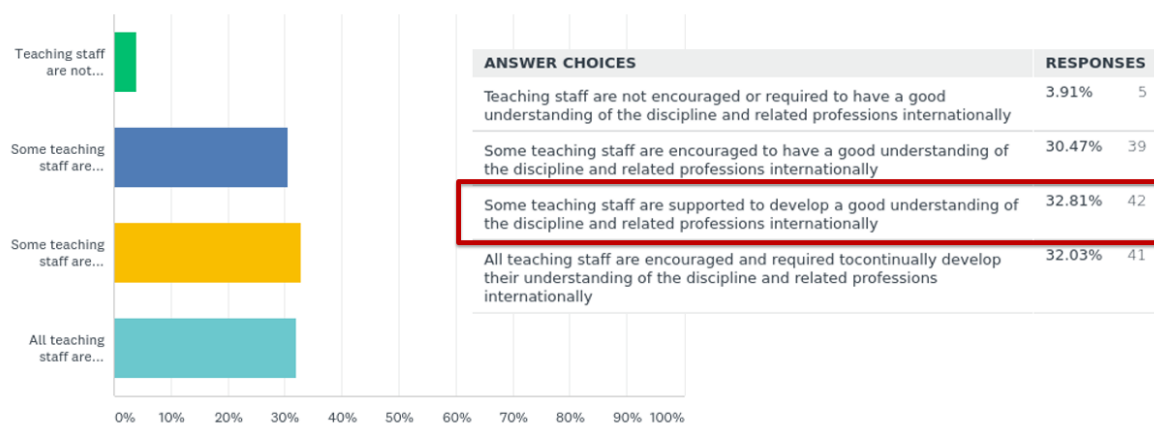
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Durante o seminário e nas reuniões dos GTs, tratadas no capítulo *A pesquisa-ação*, os participantes abordaram a possibilidade de se explorar a riqueza cultural do Brasil e das regiões do país como potencial para o desenvolvimento de competências interculturais, considerando-se que muitos dos alunos do programa são de regiões distintas.

A questão 7 buscava conhecer até que ponto é esperado da equipe docente que ela compreenda o contexto internacional do programa e das profissões relacionadas a ele. Os respondentes indicaram que há um apoio institucional para o desenvolvimento dessa competência e que há uma exigência dela, na maioria das vezes.

Figura 13 – Compreensão da equipe docente sobre o contexto internacional do programa

**Q7: To what extent is teaching staff expected to understand the international context of the PROGRAM and its related professions?**



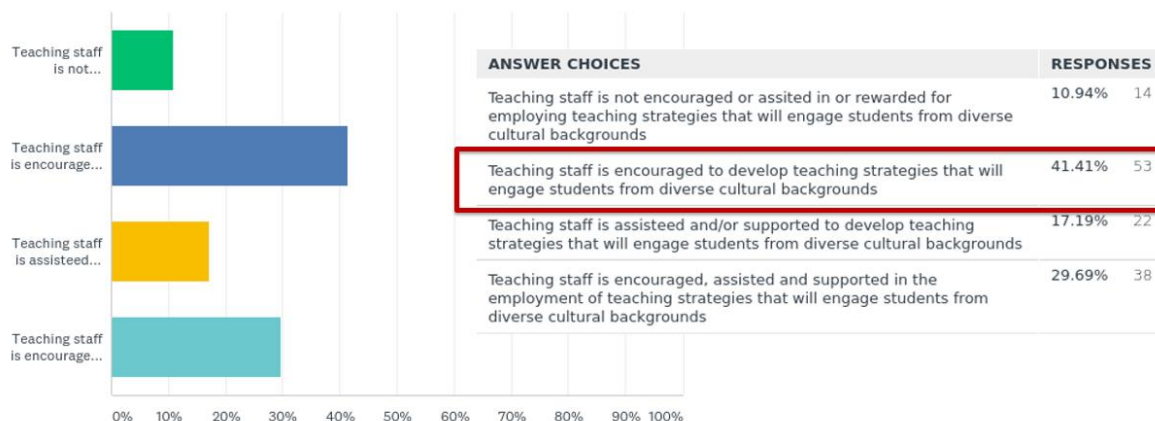
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No contexto brasileiro e institucional, o currículo formal, o plano de curso e as ementas das disciplinas são responsabilidade do professor. É o professor, portanto, que planeja e que realiza essas atividades. Tendo isso em conta, é necessário que o professor seja estimulado e apoiado para também desenvolver competências necessárias para internacionalizar o curso/programa/disciplina sob a sua responsabilidade. O processo de internacionalização do currículo também traz, nas discussões, esse olhar do contexto institucional.

Na oitava pergunta, ainda buscando reflexões sobre o prisma institucional, a maioria dos participantes declarou que a equipe docente é estimulada e recebe apoio institucional para desenvolver estratégias de ensino que possibilitarão ao aluno lidar com contextos culturais diversos (46,88%), sendo que 29,69% dos respondentes indicaram que, além de serem estimulados e apoiados institucionalmente, os professores também recebem assistência para tal. Leask (2015) argumenta que o apoio institucional é fundamental no processo de internacionalização do currículo, para que se viabilizem as ações e as atividades planejadas. Os alunos, os professores e a instituição são atores importantes, desempenhando papéis complementares para que a IoC alcance os seus objetivos, alinhados aos objetivos institucionais.



Figura 14 – Estratégias de ensino  
**Q8: To what extent is teaching staff in this PROGRAM expected to employ teaching strategies that engage students from diverse cultural backgrounds?**



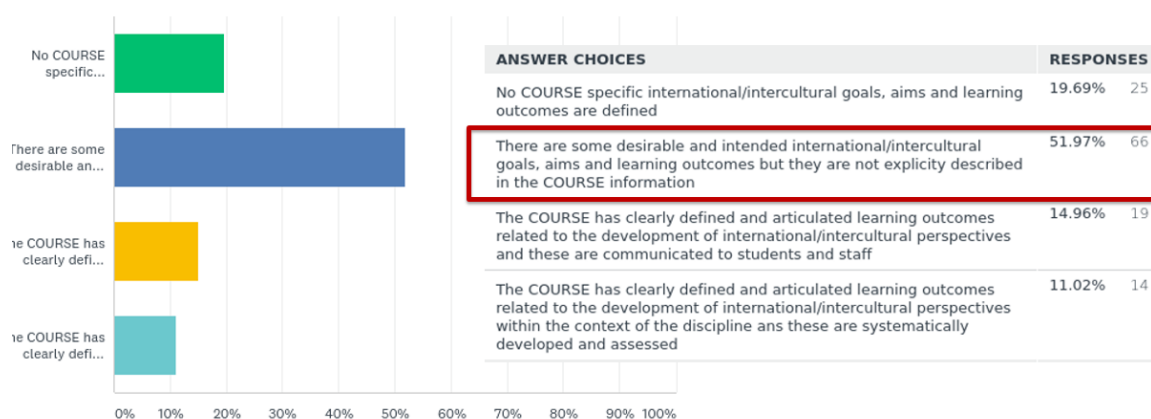
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Partindo para uma perspectiva mais específica, as questões seguintes abordam *status* e reflexões sobre o currículo, enfocando o nível das disciplinas.

A pergunta 9 indaga até que ponto os objetivos e os resultados de aprendizagem internacionais e interculturais estão claramente articulados e definidos no plano de curso. A maioria dos participantes (51,97%) apontou que esses aspectos não estão explicitados no plano da disciplina, apesar de os respondentes afirmarem que eles existem.

Figura 15 – Definição dos objetivos e dos resultados de aprendizagem internacionais e interculturais no plano de curso

**Q9: In the COURSE for which you are responsible, how clearly defined and articulated are any international/intercultural learning goals, aims and outcomes?**



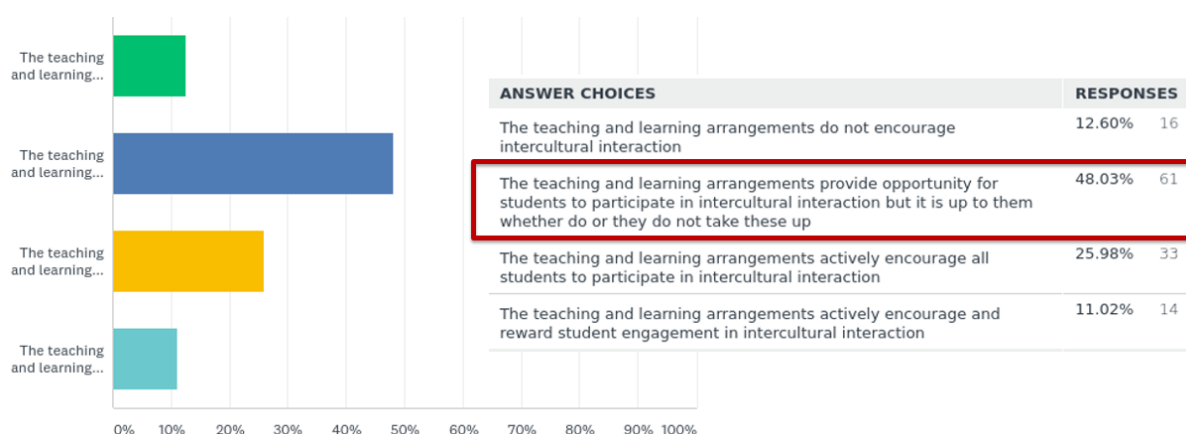
Fonte: Elaborado pela autora (2022).



É necessário que, na ementa da disciplina, constem as competências que aquela disciplina propõe desenvolver. Se há a intenção de propor aos alunos que desenvolvam competências interculturais e internacionais, elas precisam estar claramente descritas no documento, a fim de engajar os alunos em uma perspectiva justa e transparente de desenvolvimento (LEASK, 2015).

Na décima pergunta, foi questionado sobre os planos de ensino e aprendizagem. Entre os respondentes, 48,03% declararam que os planos de ensino e aprendizagem preveem oportunidades para que os alunos interajam em contextos interculturais, mas que é escolha do aluno aproveitá-las ou não.

Figura 16 – Os planos de ensino e aprendizagem  
**Q10: In the COURSE for which you are responsible, to what extent do the teaching and learning arrangements encourage intercultural interaction?**



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

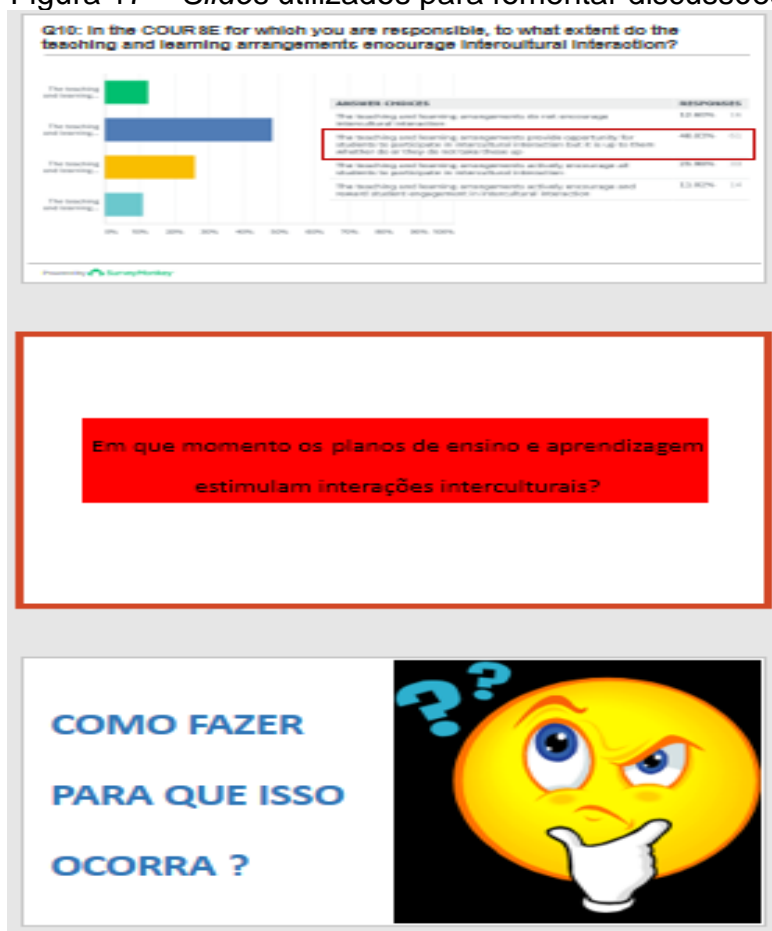
Da mesma forma que o desenvolvimento e as competências técnicas são requisitos para a aprovação do aluno, se é desejado que os estudantes desenvolvam competências interculturais e entende-se que o desenvolvimento dessas competências é um requisito para a formação integral do indivíduo, é responsabilidade do professor e da IES não apenas proporcionar a eles o desenvolvimento das competências, mas também avaliar o seu resultado. A escolha deixa de ser individual e passa a ser institucional.

Na primeira pergunta desse questionário, a internacionalização do currículo do programa de Medicina foi avaliada como muito importante. Considerando-se que o principal objetivo da internacionalização do currículo é proporcionar a todos os alunos, de forma planejada e estruturada, a possibilidade de desenvolverem perspectivas

internacionais e competências interculturais, observa-se mais uma oportunidade de melhoria. Esse tópico foi amplamente discutido no seminário, e entendeu-se que as competências interculturais deveriam compor os objetivos e as metas do programa, além do processo avaliativo dos estudantes no novo currículo, sendo uma escolha institucional.

As figuras abaixo ilustram os *slides* utilizados pela pesquisadora, na ocasião do seminário, para fomentar as discussões sobre esse aspecto:

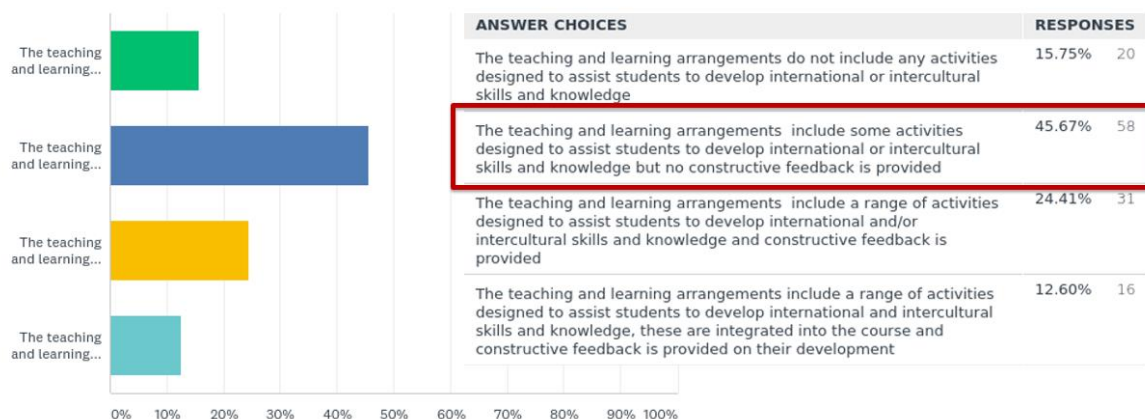
Figura 17 – *Slides* utilizados para fomentar discussões



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A questão 11 aborda até que ponto os planos de ensino e aprendizagem ajudam todos os alunos a desenvolverem conhecimentos e habilidades internacionais e interculturais. A maioria dos respondentes (45,67%) entende que, no currículo atual, algumas atividades atendem a esse quesito, mas percebe-se que há uma lacuna no *feedback* oferecido aos alunos.

Figura 18 – Efetividade dos planos de ensino e aprendizagem  
**Q11: In the COURSE for which you are responsible, to what extent do the teaching and learning arrangements assist all students to develop international and intercultural skills and knowledge?**

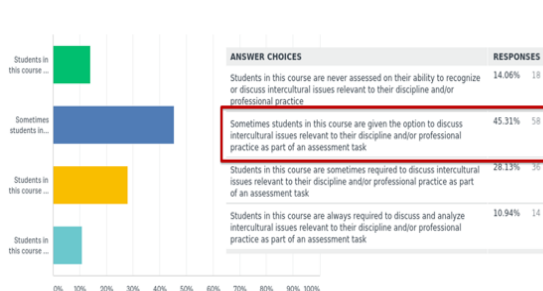


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

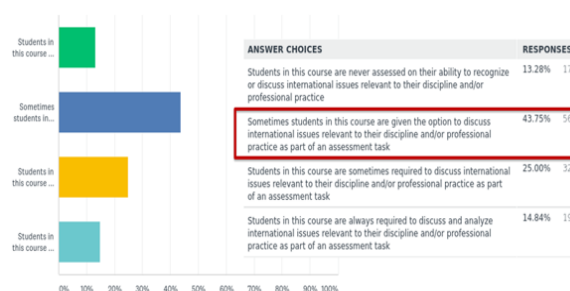
Ainda com foco no plano de ensino e aprendizagem, no escopo das disciplinas, as perguntas 12 e 13 questionam até que ponto as atividades avaliativas exigem que os alunos reconheçam questões interculturais (questão 12) e internacionais (questão 13) relevantes para a disciplina ou para a prática profissional. Em ambas as questões, a maioria dos participantes indicou que apenas às vezes é facultado aos estudantes discutir questões internacionais (43,75%) e interculturais (45,31%) relevantes para as suas práticas profissionais como parte de uma tarefa avaliativa.

Figura 19 – Exigência das atividades avaliativas

**Q12: In the COURSE for which you are responsible, to what extent do assessment tasks require students to recognize intercultural issues relevant to their discipline and/or professional practice?**



**Q13: In the COURSE for which you are responsible, to what extent do assessment tasks require students to recognize international issues relevant to their discipline and/or professional practice?**



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para fins de análise, faz-se a correlação das cinco questões anteriores (9, 10, 11, 12 e 13):

- As competências internacional e intercultural não estão explícitas no plano de ensino (questão 9);
- Logo, a avaliação das competências intercultural e internacional não é planejada (questões 10, 12 e 13);
- Uma vez que o *feedback* é inerente à avaliação, se essa é inexistente, o *feedback*, conseqüentemente, também o é (questão 11).

A partir dessa análise, irrompe-se um círculo vicioso, em que a ausência do primeiro aspecto (formalização das competências internacionais e interculturais no plano de ensino) desencadeia a possibilidade de ausência dos demais. Isso não significa que não serão proporcionadas atividades que desenvolvam e que avaliem as competências internacionais e interculturais, mas sim que essas atividades não serão propositalmente planejadas, não havendo uma garantia ou pelo menos uma tentativa de minimizar o fato de essas competências não se realizarem.

Assume-se, portanto, que é plausível a hipótese de que a formalização das competências internacionais e interculturais desejadas no currículo formal suscitaria uma melhoria significativa no processo de ensino e aprendizagem. Essa hipótese é representada pela figura a seguir, que propõe o ciclo virtuoso de IoC no nível disciplinar:

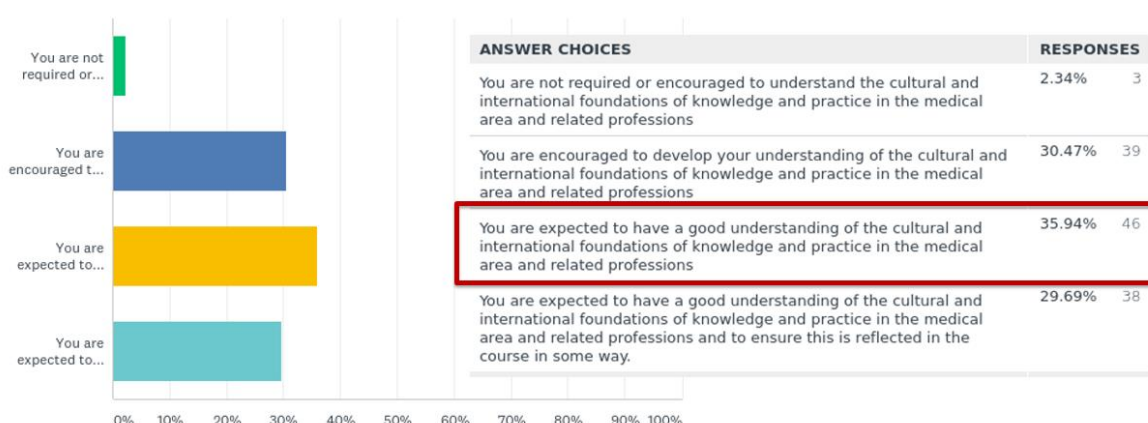
Figura 20 – Melhoria do processo de ensino e aprendizagem na IoC em nível disciplinar



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A décima quarta pergunta do questionário propõe uma autorreflexão sobre a atuação e o conhecimento do professor. As respostas à pergunta “*até que ponto você compreende as bases de conhecimentos e de práticas internacionais e culturais na área médica e nas profissões relacionadas?*” evidenciaram que os professores são estimulados a desenvolver as suas compreensões acerca de conhecimentos e de práticas internacionais e culturais na área médica (30,47%) e que há a expectativa de que eles possuam um bom nível de compreensão nesse sentido (35,94%). Além disso, 29,69% dos respondentes informaram que, além da expectativa de terem um bom nível de compreensão das bases de conhecimentos e de práticas internacionais e culturais na área médica e nas profissões relacionadas, é esperado que essa compreensão seja contemplada, de alguma forma, na disciplina.

Figura 21 – Autorreflexão sobre a atuação e o conhecimento do professor  
**Q14: To what extent do you understand the cultural and international foundations of knowledge and practice in the Medical Area and related professions?**



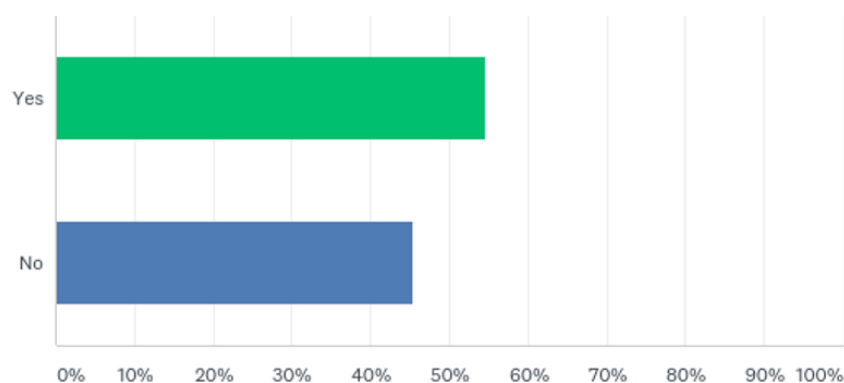
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As respostas indicam que é alta a expectativa institucional em relação às competências internacionais e interculturais dos professores. Para que eles possam não apenas desenvolver, mas também incorporar e demonstrar essas competências no processo de ensino, é necessário que os professores tenham oportunidades e apoio institucional para tal. Em um viés positivo, as respostas e as análises das questões 7 e 8 mostram que há um estímulo e um apoio institucional para o desenvolvimento da equipe docente em prol da internacionalização, o que denota uma coerência na perspectiva institucional.

A primeira pergunta do QIC versava sobre a importância da IoC na percepção dos participantes. A última pergunta do QIC propõe uma reflexão sobre a necessidade da IoC. Ao serem questionados se acreditam que são dados aos estudantes uma ampla formação e um amplo suporte, para que eles estejam aptos a trabalhar efetivamente em outro país e em situações diversas com grupos multiculturais, apesar das respostas estarem equilibradas – apresentando uma diferença de apenas 15,78 pontos percentuais –, a maioria dos participantes acreditava que eles estavam aptos, mas 42,11% deles ainda indicavam o contrário. Esse dado mobilizou e engajou os participantes a seguirem com a pesquisa-ação, havendo a expectativa, relatada em seminário, de que a proposta de internacionalização do currículo do programa de Medicina pudesse melhorar essa percepção e esse resultado.

Figura 22 – Reflexão sobre a necessidade da IoC

**Q15: Do you believe your students are given extensive training and support so that by the time they graduate they will be able to work effectively in another country and in a variety of cross-cultural group work situations?**



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

É singular observar que, apesar de os participantes indicarem que a equipe docente está preparada para desenvolver a internacionalização e que a instituição apoia e provê meios para esse desenvolvimento, muitos respondentes acreditam que os egressos não estariam preparados para atuarem profissionalmente e como cidadãos no mundo globalizado em que vivemos.

Diversas hipóteses de explicação para isso foram geradas pelo grupo durante o seminário, mas duas foram as mais aceitas: 1) a falta de um processo mais estruturado para a internacionalização, o qual direcione os esforços e possibilite

orientar os professores sobre como realizá-la; 2) o fato de que o processo de ensino e aprendizagem não depende exclusivamente do empenho institucional e daquele realizado pela equipe docente, pois os alunos é que são os protagonistas do seu processo de aprendizagem.

O segundo entendimento pode ser considerado insopitável. É evidente que há técnicas e estratégias para o engajamento do aluno no processo de aprendizagem. Uma delas, sugerida por Green e Whitsed (2015), é apresentar aos alunos as perspectivas internacionais e a as competências culturais a serem desenvolvidas durante o programa ainda antes do seu início, abordando a sua importância e a sua relevância para a formação dos estudantes; além disso, é importante abrir uma discussão em que os estudantes possam ser ouvidos sobre as suas visões. Essa ação seria como um pacto pedagógico entre professor e alunos antes do início da disciplina/programa. No entanto, sabe-se que a decisão final em se empenhar nas atividades é do aluno.

Já para o primeiro item apontado, a falta de um processo mais estruturado para a internacionalização, entende-se que essa pesquisa atendeu a essa questão, ao propor um modelo de processo de internacionalização do currículo para o contexto institucional da IES que constitui o campo de estudo.

## 5.2 CURRÍCULO VIGENTE X NOVO CURRÍCULO

Conforme declarado no subcapítulo *Método de trabalho*, a realização de uma pesquisa-ação inicia-se por um ponto de partida e tem como objetivo um ponto de chegada (THIOLLENT, 2011). Nesta pesquisa, tomou-se como ponto de chegada a entrega de um currículo internacionalizado, a partir de um processo colaborativo, com a participação de professores e lideranças de uma IES brasileira. Desse modo, apresentam-se, neste subcapítulo, as principais modificações e as principais melhorias realizadas no currículo do curso de Medicina de uma IES brasileira, a partir da pesquisa-ação realizada.

Algumas modificações gerais foram feitas, conforme quadro a seguir:



Quadro 6 – Modificações gerais do currículo 1

Características Gerais	Currículo Vigente	Currículo Novo
<b>Tipo de Curso</b>	Bacharelado	Bacharelado
<b>Modalidade de Oferta</b>	Presencial sem atividades de EAD	Presencial com atividades EAD
<b>Carga-horária</b>	8.340	7.845
<b>Créditos</b>	462	460
<b>Duração Mínima</b>	12 semestres	12 semestres
<b>Disciplinas Eletivas</b>	12	24
<b>Atividades Complementares</b>	120 horas	120 horas
<b>Carga-horária de Estágio</b>	3.600	3.405
<b>Pré-Requisitos</b>	62	64
<b>Aprovado em</b>	2013	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Atividades em Educação à Distância (EAD) foram propostas pelos participantes, por orientação do NDE, uma vez que a IES possui uma diretriz para que parte das disciplinas de um programa seja realizada nessa modalidade de ensino. No entanto, diversas discussões sobre o uso de TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) foram realizadas no decorrer da pesquisa, visto que é possível fazer um uso dessas tecnologias para se internacionalizar o currículo.

Os participantes entenderam que alguns conteúdos poderiam ser substituídos ou abordados de forma mais concisa, pois esses conteúdos não contribuíam significativamente para o atendimento dos objetivos do curso e das competências elencadas como desejadas para o egresso no novo currículo. Dessa forma, uma redução da carga-horária foi contemplada.

Foram criadas três disciplinas, sendo que uma delas será ofertada em inglês. Essa disciplina, intitulada *Basic Skills on Neuroscience: a Translational Approach*, com 2 créditos, fará parte do rol de disciplinas obrigatórias, evidenciando o conhecimento em inglês como um requisito para a formação em Medicina na IES. Também foi proposta outra disciplina, estruturada com o objetivo de desenvolver o processo de internacionalização. A disciplina *Discussão de Casos Clínicos (Global Health)* propõe a abordagem de aspectos de saúde global em uma interface com sociedades internacionais, como a Organização Mundial da Saúde, a Organização Pan-americana de Saúde e as universidades internacionais.

Outros aspectos discutidos no seminário e nas reuniões dos GTs foram a interdisciplinaridade e, como já relatado, o protagonismo do estudante ao percorrer a sua trilha de aprendizagem. Por conseguinte, mais disciplinas eletivas foram contempladas no novo currículo.



Cabe destacar que a revisão curricular, considerando-se a forma como foi realizada, já pode ser caracterizada como uma ação inovadora no contexto institucional em que está inserida. Destarte, diversas melhorias e modificações foram feitas. A análise a seguir enfatizará aquelas mudanças relacionadas à internacionalização, foco e escopo da pesquisa realizada.

### 5.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA

O documento da IES que traz orientações para a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso indica que ele se inicie com uma seção de contextualização do curso, com uma breve apresentação do histórico do curso e das suas principais transformações, estabelecendo relações do PPC com o Projeto Pedagógico Institucional, com o Plano Estratégico dos Percursos Formativos e com as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Ao se analisar o currículo vigente, observou-se que não havia uma referência explícita à internacionalização; porém, uma abordagem de formação integral estava presente:

A proposta pedagógica está estruturada para formar médicos com atitudes crítica e reflexiva, capacitados a atuarem no processo de saúde-doença, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania (PPC CURSO DE MEDICINA, 2013, p. 5).

Já na contextualização do novo currículo, logo no início do documento, a internacionalização é evidenciada como tópico essencial. Faz-se referência à necessidade de se considerar o contexto internacional, conforme o excerto a seguir:

Esse currículo proposto visa a atender ao Projeto Estratégico da IES, que abrange como tópicos essenciais: a inovação didática-pedagógica, a interdisciplinaridade, a **internacionalização** e o empreendedorismo. [...] Escola de Medicina vai oferecer um novo currículo com importantes e significativas mudanças que irão colaborar com a formação médica do nosso aluno, que deve estar envolvido com os conceitos contemporâneos de saúde e doença, voltados ao atendimento das demandas sociais, suscitadas nacional e **internacionalmente** (PPC CURSO DE MEDICINA, 2020, p. 8, grifos da autora).

## 5.4 O PERFIL DO EGRESSO

O perfil do egresso foi elaborado a partir das exigências profissionais no campo de atuação médica, mantendo-se uma coerência com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), com os órgãos de classe e com os princípios que orientam a proposta educativa da IES. Conforme relatado anteriormente, além dos conteúdos, os participantes foram desafiados a apresentar as habilidades e as competências que serão aprimoradas ao longo do curso.

Ao comparar os dois PPCs, fica evidente a proposta de internacionalização no novo currículo, conforme se pode observar no quadro a seguir. Os aspectos de internacionalização inseridos no novo currículo aparecem destacados em negrito, para uma melhor visualização do leitor:

Quadro 7 – Perfil do egresso e internacionalização: currículo vigente X currículo novo

Currículo vigente	Currículo novo
<p>Ao concluir o curso de Medicina, espera-se que o egresso seja um profissional generalista, humanitário, crítico, reflexivo e criativo, que esteja apto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Agir nos processos de saúde, doença e morte, nos diferentes níveis de atenção;</li> <li>▪ Desenvolver ações em saúde com conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à promoção, à prevenção, à recuperação e à reabilitação, com condutas eticamente corretas;</li> <li>▪ Exercer prática integral e em equipe multiprofissional de saúde, estando socialmente comprometido;</li> <li>▪ Manter seu processo de educação permanente.</li> </ul>	<p>Ao concluir o curso de Medicina, espera-se que o egresso seja um profissional generalista, humanitário, crítico, reflexivo, criativo e <b>com perspectivas internacionais e sensibilidade cultural desenvolvidas</b>, e que esteja apto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Agir nos processos de saúde, doença e morte, nos diferentes níveis de atenção;</li> <li>▪ Desenvolver ações em saúde com conhecimento, habilidades e atitudes necessárias à promoção, à prevenção, à recuperação e à reabilitação, com condutas eticamente corretas;</li> <li>▪ Exercer prática integral e em equipe multiprofissional de saúde, estando socialmente comprometido;</li> <li>▪ Manter seu processo de educação permanente.</li> </ul>
<p>Espera-se que o aluno construa conhecimentos e desenvolva habilidades e competências para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estabelecer relação médico-paciente-família, com acolhimento, sensibilidade e empatia;</li> </ul>	<p>Espera-se que o aluno construa conhecimentos e desenvolva habilidades e competências para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estabelecer relação médico-paciente-família, com acolhimento, sensibilidade e empatia;</li> </ul>

- Compreender o paciente integrado a um contexto **bio-psico-sócio-ambiental** em evolução e em constante troca com o seu meio;
  - Realizar exame clínico visando à formulação e ao esclarecimento de hipóteses diagnósticas;
  - Solicitar e interpretar investigação complementar adequada ao nível de atenção de que participa;
  - Estabelecer plano terapêutico que contemple a educação em saúde;
  - Manejar adequadamente os recursos terapêuticos;
  - Promover a melhor qualidade de vida do paciente;
  - Realizar procedimentos indispensáveis para o atendimento inicial das urgências e das emergências em todas as fases do ciclo vital;
  - Empregar conhecimentos básicos de epidemiologia para ação em saúde;
  - Contribuir para a promoção da saúde, a prevenção das doenças, a reabilitação e o acompanhamento do processo de final de vida;
  - Considerar as relações risco-benefício e custo-benefício nas decisões médicas, levando em conta as necessidades da população;
  - Exercer atividade profissional em serviços de saúde de complexidade diversa, identificando as particularidades das principais especialidades médicas, para encaminhar pacientes cujo manejo não esteja ao alcance do médico generalista;
  - Ter formação integral com sólidas bases humanitárias, éticas e científicas, respeitando os princípios éticos e o compromisso com a comunidade;
  - Respeitar e aplicar os direitos e os deveres do médico, embasados nos preceitos deontológicos e nos princípios bioéticos;
- Compreender o paciente integrado a um contexto bio-psico-sócio-ambiental em evolução e em constante troca com o seu meio;
  - Realizar exame clínico visando à formulação e ao esclarecimento de hipóteses diagnósticas;
  - Solicitar e interpretar investigação complementar adequada ao nível de atenção de que participa;
  - Estabelecer plano terapêutico que contemple a educação em saúde;
  - Manejar adequadamente os recursos terapêuticos;
  - Promover a melhor qualidade de vida do paciente;
  - Realizar procedimentos indispensáveis para o atendimento inicial das urgências e das emergências em todas as fases do ciclo vital;
  - Empregar conhecimentos básicos de epidemiologia para ação em saúde;
  - Contribuir para a promoção da saúde, a prevenção das doenças, a reabilitação e o acompanhamento do processo de final de vida;
  - Considerar as relações risco-benefício e custo-benefício nas decisões médicas, levando em conta as necessidades da população e de cada indivíduo;
  - Exercer atividade profissional em serviços de saúde de complexidade diversa, identificando as particularidades das principais especialidades médicas, para encaminhar pacientes cujo manejo não esteja ao alcance do médico generalista;
  - Ter formação integral com sólidas bases humanitárias, éticas e científicas, respeitando os princípios éticos e o compromisso com a comunidade;
  - Respeitar e aplicar os direitos e os deveres do médico, embasados nos preceitos deontológicos e nos princípios bioéticos;

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabalhar em equipe multiprofissional, organizando adequadamente o ambiente de trabalho;</li> <li>▪ Aplicar os conhecimentos básicos de planejamento e de gestão em saúde;</li> <li>▪ Lidar criticamente com as políticas, os sistemas de saúde e a dinâmica do mercado de trabalho;</li> <li>▪ Aplicar os conceitos de organização da profissão, associativismo e valorização do trabalho médico;</li> <li>▪ Utilizar os métodos científicos na análise dos problemas em saúde individual e coletiva;</li> <li>▪ Valorizar e promover a educação permanente, possibilitando a leitura crítica de artigos científicos e a participação na produção de conhecimentos;</li> <li>▪ Acessar e compartilhar produções científicas da área médica em língua estrangeira;</li> <li>▪ Utilizar o conhecimento de tecnologias avançadas na prática médica;</li> <li>▪ Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como apoio à aprendizagem e à formação continuada.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabalhar em equipe multiprofissional <b>e multicultural</b>, organizando adequadamente o ambiente de trabalho e <b>comunicando-se de forma efetiva</b>;</li> <li>▪ Aplicar os conhecimentos básicos de planejamento e de gestão em saúde;</li> <li>▪ Lidar criticamente com as políticas, os sistemas de saúde e a dinâmica do mercado de trabalho;</li> <li>▪ Aplicar os conceitos de organização da profissão, associativismo e valorização do trabalho médico;</li> <li>▪ Utilizar os métodos científicos na análise dos problemas em saúde individual e coletiva;</li> <li>▪ Valorizar e promover a educação permanente, possibilitando a leitura crítica de artigos científicos e a participação na produção de conhecimentos;</li> <li>▪ Acessar e compartilhar produções científicas da área médica em língua estrangeira;</li> <li>▪ <b>Comunicar-se efetivamente em ambientes internacionais</b>;</li> <li>▪ Utilizar o conhecimento de tecnologias avançadas na prática médica;</li> <li>▪ Utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como apoio à aprendizagem e à formação continuada.</li> </ul> |
|--|---|

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

## 5.5 OS OBJETIVOS DO PROGRAMA

Todo PPC precisa explicitar os objetivos da formação. Para a revisão dos objetivos do curso de Medicina, foram consideradas as modalidades formativas da IES, a coerência do objetivo com a concepção do curso, o perfil do egresso, bem como a dinâmica e a estrutura globais para a formação dos estudantes.

O objetivo geral do novo currículo não destaca termos que remetem explicitamente ao tema da internacionalização, mas elucida claramente a necessidade de o egresso “saber atuar profissionalmente com **competências multiculturais** e com **pensamento global** de modo a capacitá-lo para os desafios de um mercado

transformador e evolutivo” (PPC CURSO DE MEDICINA, 2020, p. 8, grifos da autora) nos objetivos específicos.

O currículo vigente não fazia referência ao desenvolvimento de competências interculturais ou de perspectivas internacionais em seu objetivo geral e não apresentava objetivos específicos.

## 5.6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O documento orientador para a elaboração de PPCs da IES indica a necessidade de se explicitarem as referências pedagógicas que estabelecerão as conexões entre a intencionalidade descrita no PPC e a prática cotidiana da formação, pois é a ação pedagógica que possibilitará a efetivação do perfil pretendido do egresso e o alcance dos objetivos do curso.

Nessa seção do PPC, pretende-se descrever, com brevidade, os aspectos teórico-conceituais que fundamentam o curso e destacar os princípios epistemológicos e pedagógicos que serão adotados. Também são explicitadas as ações docentes e discentes previstas para o atendimento dos princípios teórico-conceituais, bem como para o desenvolvimento das competências relacionadas às características apontadas no perfil do egresso.

No currículo vigente, apenas uma referência implícita sobre a internacionalização foi encontrada nessa seção, conforme o excerto a seguir:

Também se estimula constantemente o uso da **literatura internacional**, disponibilizada na *WEB* através da Biblioteca da ESMED, Portal CAPES, e UpToDate® (*online*) para consultas e aprendizagem (PPC CURSO DE MEDICINA, 2013, p. 18, grifo da autora).

No currículo novo, a seção de práticas pedagógicas e de inovação curricular faz referência a uma bibliografia compartilhada pela pesquisadora com os participantes, conforme relatado na seção intitulada *Etapa 10 - Execução do plano de ação*.

Os trechos a seguir, retirados do novo currículo, demonstram a atenção à formação integral do egresso, buscando-se a referência internacional como embasamento:

[A] UNESCO, por meio de sua Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, estabelece os quatro pilares de um novo tipo de educação com enfoque em aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser [...] (PPC CURSO DE MEDICINA, 2020, p. 14).

A **globalização**, segundo a UNESCO, mostra que o “moderno desenvolvimento de recursos humanos implica não somente uma necessidade de perícia em profissionalismo avançado, mas também de consciência nos assuntos culturais, de meio ambiente e social envolvidos”. Para isso, a universidade deverá reforçar seus papéis no aumento dos valores éticos e morais da sociedade e no desenvolvimento do espírito cívico ativo e participativo de seus futuros graduados. A universidade precisa **dar maior ênfase para o desenvolvimento pessoal dos estudantes, juntamente com a preparação de sua vida profissional** (PPC CURSO DE MEDICINA, 2020, p. 15, grifos da autora).

Ainda nessa seção que versa sobre a prática pedagógica do curso, outra referência à internacionalização é encontrada:

[...] utilizam-se problemas e situações reais vividas por pacientes e médicos, para a necessária formação de um profissional que deverá atender pacientes nos diferentes cenários e contextos (locais, nacionais ou **internacionais**) demandados pela sociedade contemporânea (PPC CURSO DE MEDICINA, 2020, p. 17, grifo da autora).

### 5.6.1 A Internacionalização como destaque

Ao se analisar o currículo vigente, é possível encontrar, na sua redação, referências à internacionalização e ao desenvolvimento de competências interculturais.

No capítulo que aborda políticas de inclusão e formação integral do estudante, no trecho que aborda a educação das relações étnico-raciais e o estudo das histórias e das culturas afro-brasileira e indígena, encontra-se uma menção à “formação de atitudes não discriminatórias em relação às pessoas de **diferentes etnias, culturas e nacionalidades**” (PPC CURSO DE MEDICINA, 2013, p. 20, grifo da autora).

No mesmo capítulo sobre políticas de inclusão e de formação integral do estudante, há uma seção que explicita o programa de mobilidade acadêmica. O texto informa que a Escola de Medicina “promove a Mobilidade Acadêmica do corpo docente e discente, em parceria com diversas Instituições Internacionais para proporcionar o intercâmbio, formação e capacitação dos seus professores e alunos” (PPC CURSO DE MEDICINA, 2013, p. 21). Há, nesse segmento, relatos de alunos

que têm realizado cursos no exterior, e são nomeadas algumas IES internacionais parceiras.

O texto informa ainda que se pretende “que ações desta natureza sejam mantidas e ampliadas de forma a contemplar as diferentes áreas da Medicina, oportunizando a internacionalização do curso” (PPC CURSO DE MEDICINA, 2013, p. 21).

É possível inferir, a partir do exposto, que, no currículo vigente, a internacionalização está apresentada como um sinônimo de mobilidade acadêmica docente e discente e que o desenvolvimento de competências interculturais é intrinsecamente relacionado à formação integral do indivíduo, mas sem uma associação direta à internacionalização.

No currículo proposto, a internacionalização ocupa um lugar de destaque. Apontada como um dos diferenciais da formação acadêmica, a internacionalização recebeu uma seção dedicada exclusivamente a ela; nessa seção, são abordados temas como internacionalização do currículo, cidadania global, internacionalização em casa, acreditação, mobilidade docente e discente, competências interculturais, conhecimento internacional e programas internacionais.

O quadro a seguir mostra estratos retirados do currículo proposto, correlacionando-os com as referências citadas. Algumas palavras foram destacadas, pois trazem evidências da análise realizada.

Quadro 8 – O destaque da internacionalização no currículo

Trecho <sup>8</sup>	Referência
<p>“Dentre os pilares do PDI 2016-2022 e conforme previsto no <b>Plano Institucional de Internacionalização</b> [...] está prevista a Internacionalização do Currículo de modo que o egresso tenha <b>competências para atuar no mundo globalizado</b>, independente da nação ou cultura de origem [...], na busca pela excelência acadêmica com impacto no desenvolvimento da sociedade, contribuindo para a <b>formação de cidadãos para um mundo multicultural e interconectado</b>.”</p>	<p>Internacionalização do currículo</p> <p>Cidadania global</p>

<sup>8</sup> Trechos retirados do currículo proposto (PPC CURSO DE MEDICINA, 2020, p. 35-36).

Trecho	Referência
<p>“Tendo em vista que na sociedade globalizada há múltiplas <b>influências culturais</b>, econômicas e tecnológicas, sendo a <b>Internacionalização do Currículo</b> um processo integrado a tais influências e pelas quais se busca o aprendizado do indivíduo numa dimensão ampla, acreditamos que essa <b>internacionalização</b> seja composta de <b>atividades internacionais</b> que qualificam o <b>currículo formal e informal</b> na busca da formação profissional para uma <b>Cidadania Global</b> (UNESCO, 2015)”.</p>	<p>Internacionalização do currículo</p> <p>Cidadania global</p>
<p>“Os termos relacionados à <b>internacionalização</b> são analisados em duas perspectivas, a <b>internacionalização do currículo (<i>internationalization of curriculum – IoC</i>)</b> e a <b>internacionalização em casa (<i>internationalization at home – IaH</i>)</b>. A internacionalização em casa está conexas a quaisquer atividades relacionadas internacionalmente, exceto as que envolvam a mobilidade de estudantes; de outra forma, a internacionalização do currículo tem foco na oferta de <b>conhecimentos e habilidades internacionais e interculturais</b>, de forma que prepare o estudante para desenvolver, em um <b>contexto internacional e multicultural</b>, as habilidades profissionais, sociais e emocionais (NILSSON, 2003)”.</p>	<p>Internacionalização do currículo</p> <p>Internacionalização em casa</p>
<p>“Dentro da proposta de um <b>currículo internacionalizado</b> em relação ao conteúdo, utilizamos <b>bibliografias internacionais</b>, como por exemplo <b>artigos e estudos internacionais</b>, numa perspectiva que <b>visa à formação de uma identidade internacional</b> [...]. [A] utilização de <b>materiais internacionais</b> como parte do conteúdo programático proporciona aos alunos a reflexão e o <b>desenvolvimento de competências interculturais</b> para que atendam necessariamente ao alinhamento com a <b>visão global</b>. Muitas das ementas das disciplinas desse PPC contemplam uma <b>visão internacional de conteúdo</b> e atendem determinações de <b>conhecimentos de modo intercultural e internacional</b>”.</p>	<p>Internacionalização do currículo</p> <p>Competências interculturais</p> <p>Conhecimento internacional</p>
<p>“Nossos professores são estimulados para pós-doutorado e <b>capacitação no exterior</b>, nas suas áreas de atuação [...]. [R]ecebemos <b>professores estrangeiros</b>, de diferentes continentes, que participam de atividades na escola como aulas, palestras, cursos e participação de bancas de defesa de doutorado.”</p>	<p>Mobilidade docente</p>
<p>“A Escola trabalha na promoção institucional da <b>mobilidade acadêmica</b> nacional e <b>internacional</b> na forma de <b>intercâmbios</b>. Desde 2013, instituiu o Programa [...]. O discente selecionado para esse prêmio, através de entrevista e currículo, tem a oportunidade de permanecer três meses na Universidade parceira, realizando estágio.”</p>	<p>Mobilidade discente</p>



Trecho	Referência
“[R]ecebeu em 2019 o <b>reconhecimento pela World Federation of Medical Education</b> , por 10 anos, indicando que o mesmo tem <b>padrões de qualidade reconhecidos internacionalmente.</b> ”	Acreditação
“O <i>Summer Course</i> é um programa de estudos de curto prazo, voltado para <b>alunos internacionais</b> de graduação em Medicina de <b>qualquer país</b> ou universidade. Esses cursos marcaram uma etapa importante de captação de <b>alunos estrangeiros</b> . Numa perspectiva mais ampla, ajudam a promover a expansão da <b>mobilidade in</b> , a formação de um <b>ambiente acadêmico culturalmente diverso</b> e o aumento da visibilidade da [IES] no <b>cenário internacional.</b> ”	Programas internacionais

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

### 5.6.2 As atividades complementares

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ministério da Educação do Brasil, atividades complementares são aquelas que, guardando relação de conteúdo e de forma com atividades de cunho acadêmico, representem instrumentos válidos para o aprimoramento da formação básica e profissional e/ou para o aperfeiçoamento pessoal, em proveito da primeira (MEC, 2001). As atividades complementares objetivam incentivar o aluno a participar de experiências diversificadas que contribuam para a sua formação.

Ambos os currículos do curso de medicina preveem que o aluno deverá acumular 120 horas ao longo do curso, em quatro (ou mais) diferentes modalidades de atividades complementares. Os PPCs também apresentam uma lista de atividades complementares aceitas, para fins de validação dos estudos. A comparação das listas aponta para uma maior valorização da internacionalização no currículo novo.

O currículo vigente indica que a apresentação de trabalho em congresso, seminário, simpósio, salão de iniciação científica ou similar, em âmbito local, regional, nacional e internacional equivale a horas de atividades complementares. Cada apresentação equivale a 10 horas em eventos regionais ou nacionais e a 15 em eventos internacionais. Cursos de língua estrangeira também são contemplados na listagem, contabilizando 5 horas por semestre.

O novo currículo aponta para uma diversidade maior de atividades complementares internacionais e as valoriza mais em relação às demais, conforme a tabela a seguir:

Quadro 9 – Atividades complementares

<b>CATEGORIA</b>	<b>Discriminação</b>	<b>Especificação</b>	<b>Valor</b>	<b>Máximo por categoria</b>
<b>Apresentação de trabalho</b>	Apresentação de trabalho (tema livre) em congresso, seminário, simpósio, salão de iniciação científica ou similar, local, regional, nacional e internacional	Regional nacional	10h	30h
		Regional nacional premiado	15h	
		Internacional	15h	
		Internacional premiado	20h	
<b>Artigo publicado</b>	Publicações de artigo científico completo (artigo efetivamente publicado ou com aceite final de publicação) em periódico especializado, com comissão editorial, sem a necessidade de ser o primeiro autor	Artigo publicado nacional	10h	30h
		Internacional	20h	
<b>Capítulo de livro</b>	Publicação de capítulo de livro	Capítulo livro nacional	10h	30h
		Capítulo livro internacional	20h	
<b>Estágio nacional</b>	Estágio sob supervisão, não obrigatório, realizado em instituições nacionais	—	30h	60h
<b>Estágio internacional</b>	Estágio sob supervisão, não obrigatório, em instituições internacionais	—	30h	30h
<b>Língua estrangeira</b>	Cursos de língua estrangeira	Língua estrangeira com certificação	30h	30h
		Língua estrangeira sem certificação	15h	

Fonte: Adaptado de PPC Curso de Medicina (2020, p. 63).

### 5.6.3 As ementas das disciplinas

O documento da IES que orienta a elaboração do PPC de cursos caracteriza a ementa de uma disciplina como a descrição dos conteúdos que compõem o seu objeto de estudo, conjugados com a respectiva ação pedagógica, podendo explicitar também procedimentos que serão utilizados. O documento também informa que as ementas

deverão contemplar conteúdos nucleares de seu campo específico e atividades que permitam a construção da competência profissional, em consonância com as características apontadas no objetivo do curso e no perfil do egresso.

Dada a renovação curricular proposta, muitas disciplinas tiveram os seus nomes alterados. Além disso, procedeu-se à atualização de bibliografia e de competências a serem desenvolvidas, observando-se o viés da internacionalização.

Duas ementas são apresentadas a seguir, a fim de evidenciar a inserção, em suas redações, da perspectiva de internacionalização.

Quadro 10 – Ementas

Currículo vigente		Currículo novo
Disciplina	Aproximação à Prática Médica	Aproximação à Profissão Médica
Ementa	Contextualização do curso de Medicina e o ciclo vital humano normal. Apresentação de aspectos históricos do desenvolvimento da Medicina através do tempo e de relações com o contexto social até a atualidade. Reflexão sobre questões próprias dos estudantes de Medicina e as relativas a relacionamentos entre as pessoas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem/atendimento médico. Abordagem do desenvolvimento humano.	Contextualização do curso de Medicina, permitindo identificação do ciclo vital humano normal nos diversos cenários da prática médica. Apresentação de aspectos históricos do desenvolvimento da Medicina através do tempo e de relações do profissional com o contexto social até a atualidade, em abordagem multicultural que possibilite ao aluno a <b>aplicação dos conhecimentos em diferentes cenários nos níveis nacional e internacional.</b>
Disciplina	Fundamentos da Relação Parasita-Hospedeiro II	Microbiologia Humana
Ementa	Estudo de microbiologia e parasitologia, incluindo o desenvolvimento de habilidades relativas à identificação da etiologia de doenças bacterianas, virais, parasitárias e fúngicas que atingem o trato geniturinário e os sistemas nervoso e respiratório. Estabelecimento das relações destas patologias com a homeostase, o encaminhamento semiológico e as possíveis medidas profiláticas e terapêuticas.	Estudo teórico-prático de bactérias e vírus e de seus mecanismos relacionados às infecções, bem como da relação da microbiota com a homeostase no hospedeiro humano. Investigação, fundamentação e discussão sobre ação e resistência a antimicrobianos em um contexto de saúde única, de maneira a proporcionar a <b>capacitação para práticas e padrões empregados internacionalmente.</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

## 5.7 ADAPTAÇÕES DO MODELO DE LEASK (2015)

Conforme exposto no subcapítulo 1.3, *Objetivos*, a proposta desta pesquisa era elaborar um currículo internacionalizado para um programa de graduação em uma IES brasileira, aplicando o modelo de internacionalização do currículo proposto por Leask (2015), assim como validar ou propor ajustes ao modelo de estruturação de um currículo internacionalizado de Leask (2015) para o contexto institucional em que a pesquisa seria realizada. Pode-se depreender, a partir dos protocolos da pesquisa-ação fundamentados por Thiollent (2011), que foi levantada e validada a hipótese de que o modelo necessitaria de adequações.

O modelo proposto pressupõe cinco fases interconectadas, que completam o ciclo do processo de internacionalização do currículo. Para cada estágio, foram sugeridas questões focais e atividades-chave associadas. No entanto, a aplicação do modelo no contexto institucional de realização da pesquisa requereu modificações.

A primeira etapa proposta por Leask (2015), intitulada *Revisar e Refletir*, inicia-se com a revisão de conteúdos e de planos de ensino e aprendizagem nas disciplinas e no programa. Iniciar pela revisão de conteúdos e de planos de ensino tornou-se inviável, uma vez que o modelo de Leask (2015) traz pressuposta a utilização do modelo por competências na organização curricular, o que não é uma realidade no contexto brasileiro, que ainda possui currículos elaborados a partir de conteúdos.

Também nessa primeira fase, Leask (2015) indica a aplicação do Questionário de Internacionalização do Currículo (*QIC – Questionnaire on Internationalization of the Curriculum*). Foram necessários ajustes no questionário, conforme sugestões de alguns participantes, antes do envio para o grupo maior. Foi necessário reduzir o número de perguntas, e percebeu-se que algumas perguntas não estavam claras, talvez pela questão linguística e pela imprecisão da interpretação para não nativos de língua inglesa. No entanto, cabe destacar que o instrumento se mostrou eficaz para estimular discussões e para identificar possíveis ações.

Na segunda etapa proposta por Leask (2015), chamada de *Imaginar*, a questão-chave é: “*Que outras formas de pensar e fazer são possíveis?*”. Para a autora, a principal diferença entre esse processo e a comumente usada revisão curricular é representada, justamente, por esse estágio, que estimula a incerteza criativa, através do questionamento ao tradicional e ao óbvio, incitando a reflexão sobre o “diferente” no processo de construção do currículo. Observa-se que, no

contexto institucional em que a pesquisa foi realizada, há muitas incertezas sobre o que é internacionalização. A maioria dos participantes desconhecia o termo “internacionalização do currículo” antes da pesquisa e associava internacionalização com mobilidade. Posto isto, foi necessário realizar um alinhamento teórico sobre a internacionalização, abordando – de forma bastante sucinta e superficial, ainda antes de se iniciarem as discussões – aspectos como internacionalização em casa, internacionalização do currículo, internacionalização abrangente, estratégias de internacionalização entre outros elementos, correndo-se o risco de não se alcançar o aprofundamento desejado na elaboração do novo currículo.

As demais etapas do modelo de Leask (2015) seguiram-se de acordo com o modelo proposto. Não obstante, convém salientar a importância da negociação em todas as fases da pesquisa e da aplicação do modelo, conforme apontado pela autora. A negociação é a peça-chave para se manter o engajamento dos participantes. Desde a definição dos atores envolvidos e dos objetivos a serem alcançados até o ponto de chegada, com a finalização da redação do novo currículo e com a sua aprovação em Câmara, foram realizadas muitas discussões e muitas negociações individuais e coletivas, com o apoio e a intervenção das lideranças da escola. Nem todos os pontos discutidos tiveram aceitação em sua totalidade; nesses casos, partiu-se para uma tomada de decisão democrática, situação na qual valeu a opinião da maioria. Portanto, as escolhas foram procedentes, o que viabilizará a execução do currículo pelos professores, quando ocorrer a sua implementação.

## 5.8 PROPOSTA DE MODELO DE IOC PARA O CONTEXTO INSTITUCIONAL ESTUDADO

Consoante com os objetivos da pesquisa, apresentados no subcapítulo 1.3, *Objetivos*, foi possível, a partir do estudo realizado, analisar a aplicabilidade da teoria de Leask (2015) no contexto institucional de realização da pesquisa. Thiollent (2009) destaca que, com os resultados da pesquisa, as instruções normativas adotadas podem sair fortalecidas ou, caso contrário, devem ser alteradas ou substituídas por outras. Com base nas análises e nos resultados apresentados, decorrentes da pesquisa, tornou-se praticável propor um modelo de internacionalização de currículo aplicável ao contexto institucional estudado.

Entende-se – ao se considerarem as diferenças circunstanciais apontadas por Leask (2015) em sua estrutura conceitual para o processo de IoC, bem como as adaptações necessárias para a aplicação do modelo da autora na IES estudada, relatadas no subcapítulo *Adaptações do modelo de Leask (2015)* –, que é necessário acrescentar etapas consideradas superadas na educação superior australiana, seja pela evolução daquele país no tema, seja pela incipiência na abordagem desse assunto no contexto pesquisado.

Uma questão importante a ser considerada é a necessidade do desenvolvimento inicial do processo de internacionalização do currículo em nível macro, aplicado ao programa/curso, e, posteriormente, em nível micro, discutindo-se a disciplina. É possível internacionalizar o currículo de uma disciplina de forma isolada, mas corre-se o risco de as ações planejadas não se viabilizarem, por estarem distanciadas das demais disciplinas que compõem o programa. Ademais, ao se entender que o processo de “internacionalização do currículo é uma estratégia importante para desenvolver e apoiar a internacionalização de todo o *campus*” (AGNEW, 2012, p. 183), uma ação desconexa pode ser percebida como incoerente. Por fim, mas não menos importante, considera-se fundamental que as disciplinas dialoguem minimamente com o programa, com o perfil do egresso e com a estratégia institucional, uma vez que elas compõem a maior parte da trilha de aprendizagem do aluno.

Na perspectiva macro, em nível de programa, cabe incluir etapas como o alinhamento conceitual, a definição de atores (que trarão informações sobre mercado e *feedbacks* do currículo atual), a definição dos requisitos do programa a partir do uso de informações relevantes e a elaboração do perfil do egresso a partir das informações coletadas, para, por fim, definirem-se os objetivos do programa. Importa ainda acentuar que todas as fases, em nível micro ou macro, estão pautadas no Modelo Pedagógico Baseado em Competências, uma vez que esse modelo é largamente adotado por Universidades de Classe Mundial (UCM)<sup>9</sup>.

A seguir, há uma representação do processo de internacionalização do currículo adaptado ao contexto institucional, considerando-se as adaptações decorrentes da pesquisa:

---

<sup>9</sup> Universidades de Classe Mundial (UCM) ou *World Class Universities* (WCU): instituições de educação superior que apresentam, como resultados, graduados altamente procurados, pesquisas de ponta, conhecimento dinâmico e transferência de tecnologia (STALLIVIERI, 2021).

Figura 23 – Proposta de modelo de IoC para a IES estudada



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Em ambos os níveis, o modelo de IoC proposto possui seis etapas interconectadas, que estruturam um processo de melhoria contínua. No nível do programa, que antecede o da disciplina, é necessário refletir sobre os temas de forma holística e estratégica.

A primeira etapa proposta objetiva possibilitar a compreensão sobre o tema e o engajamento da comunidade acadêmica na proposta de redesenho curricular, com vistas a promover o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais em todos os alunos. Essa etapa consiste na disseminação da teoria de IoC, evidenciando a sua aplicabilidade. Sugere-se a participação de todos os atores institucionais que possuam alguma conexão com o programa, seja de ensino, seja aprendizagem e/ou gestão.

Na segunda etapa, os atores institucionais, participantes voluntários da etapa anterior, definem as motivações para o redesenho curricular daquele programa, definindo os seus objetivos. Nesse momento, importa definir o porquê da internacionalização, esclarecendo o sentido da proposta naquele contexto, para aquela área.

Na terceira etapa, é necessária a definição de quem serão os atores envolvidos nas próximas fases do modelo. No contexto estudado, esse é um momento crítico, que envolverá negociações e alinhamentos com lideranças, pois levará a uma mudança substancial na forma como a IES elabora atualmente os seus PPCs. É

importante considerar as representações do setor produtivo, da equipe gestora institucional e dos corpos docente e discente. Todos devem possuir representatividade legitimada, para fornecerem *inputs* que subsidiarão as etapas seguintes. Também é nessa etapa que são analisados documentos e informações relevantes sobre o mercado de atuação do egresso, a concorrência e os resultados de avaliações do programa (avaliações institucionais, avaliações de órgãos regulamentadores, avaliações de alunos, *rankings* etc.).

Na quarta etapa, todos os atores envolvidos – voluntários e convidados – definem os requisitos internacionais e interculturais. As informações coletadas na etapa anterior servem como subsídio para as discussões, que poderão ser realizadas a partir de metodologias diversas, como seminários, *workshops*, grupos focais, Delphi etc.

Os requisitos definidos nessa etapa servirão como subsídio para a quinta etapa, quando ocorre a elaboração do perfil ou das competências do egresso.

A sexta e última etapa do nível macro propõe a elaboração dos objetivos geral e específico do programa, alinhados com o perfil do egresso. Nesse momento, é possível limitar a participação apenas aos atores institucionais voluntários, sem deixar de considerar os *inputs* gerados nas fases anteriores pelos convidados.

Finalizado o ciclo macro relacionado ao programa, parte-se para aquele que versará sobre as disciplinas que integram o seu currículo; aqui, esse ciclo é referido como ciclo micro ou segundo ciclo.

O ciclo micro proposto inclui uma primeira fase além daquelas propostas por Leask (2015). As cinco fases de Leask estão contempladas no ciclo micro proposto, algumas com sugestões de adaptações e de realização.

O primeiro estágio desse ciclo, intitulado Refletir, é destinado à aplicação do questionário de IoC proposto por Leask (2015), que permite fazer um diagnóstico do *status* do programa. Sugere-se que a aplicação do questionário seja realizada na modalidade *online*, para um melhor aproveitamento do tempo em que todos os envolvidos estão reunidos. Já com relação à apresentação dos resultados do questionário e das discussões decorrentes dele, sugere-se que essa apresentação seja realizada com interação síncrona e com planejamento de duração suficiente para que considerações de todos sejam contempladas. O questionário poderá ser traduzido para a língua portuguesa, a fim de facilitar o entendimento dos respondentes.



Na segunda etapa, propõe-se revisar e definir as competências que serão desenvolvidas em cada disciplina, correlacionando-as com as competências do perfil do egresso. A questão-chave dessa etapa é compreender como cada disciplina contribui para o desenvolvimento das competências propostas para o curso, estabelecendo os resultados de aprendizagem pretendidos.

Dadas as definições anteriores, o terceiro passo é considerado o momento criativo, em que os participantes são desafiados a imaginar formas diferentes de executar a prática pedagógica. Ideias são bem-vindas, considerando-se possibilidades de ações internacionais, como dupla titulação, cooperação, mobilidade, professores estrangeiros convidados, disciplinas ministradas em outro idioma, eventos, interações com alunos internacionais, entre outros. Entende-se que, quanto mais livres e instigados a inovar os participantes estiverem, mais possibilidades surgirão.

Já na quarta etapa, agora de cunho pragmático, cria-se um plano de ação viável a partir das ideias resultantes da fase anterior. Selecionam-se ideias exequíveis, e planeja-se as mudanças nas disciplinas. São estabelecidas as situações de aprendizagem para o desenvolvimento das competências definidas e para a avaliação do aluno, de forma integradora, buscando estabelecer metas e objetivos. É recomendável que o plano de ação indique: 1) o que será feito; 2) quem será responsável por aquela ação; 3) prazo de realização; e 4) quais recursos e apoios serão necessários. Além disso, a proposição de indicadores de desempenho para cada ação facilitará as ações da fase seguinte.

Após a elaboração e a validação do plano de ação, inicia-se a execução. Nessa etapa, inicia-se a implementação do plano de ação, acompanhando-se a sua execução, a fim de elencar dificuldades e oportunidades de melhoria, bem como evidenciar pontos positivos. A participação ativa da coordenação do programa e das lideranças da escola, juntamente com a equipe docente, é fundamental para o cumprimento de prazos dessa etapa. O uso e a verificação constante do plano de ação, bem como o acompanhamento dos indicadores definidos, serão fundamentais para se evidenciar a evolução do processo, sendo possível identificar fatores que devem ser potencializados, bem como oportunidades de melhoria e detalhes de atenção, que necessitam de ações de mapeamento e mitigação.

A sexta e última etapa desse nível pressupõe a avaliação do conjunto de ações executadas, bem como a avaliação dos resultados do processo. Os resultados

mensurados servirão como a fonte de informação que embasará o reinício do ciclo, sempre que desejado.

O modelo proposto apresenta-se como uma possibilidade de se ampliar e de se desenvolver, de forma eficaz e equânime, a internacionalização da educação na IES, uma vez que esse modelo propõe a adaptação do modelo de internacionalização do currículo de Leask (2015) para a realidade institucional estudada. O modelo proposto pode servir como referência para a internacionalização de outros programas ofertados pela IES, em seus diferentes níveis de ensino – graduação, pós-graduação *stricto e lato sensu* e extensão –, compondo, inclusive, um documento orientador para o processo de IoC da IES.

É imprescindível compreender que a internacionalização do currículo é um processo contínuo, para uma evolução permanente (BEELEN; LEASK, 2011). Trata-se de um processo ininterrupto, que, a cada ciclo de aprendizado, faz evoluir todas as partes envolvidas. Portanto, ao se completarem todas as etapas do modelo de IoC proposto, ele pode ser reiniciado a qualquer tempo, o que pode possibilitar melhorias adicionais, em um ciclo virtuoso de aprendizagem.

## 5.9 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DECORRENTE DA PESQUISA-AÇÃO

Todo o processo de realização desta pesquisa-ação, desde o ponto de partida até a sua última etapa, proporcionou o desenvolvimento da pesquisadora e dos participantes, bem como deixou o legado da aprendizagem organizacional.

### **PARA OS PARTICIPANTES**

Segundo Thiollent (2009), a pesquisa-ação não se limita a uma forma de ação, o que levaria a um risco de ativismo. Ela busca aumentar o conhecimento dos pesquisadores e, minimamente, o “nível de consciência” dos envolvidos.

Após a execução da pesquisa e a análise de dados e resultados, é possível inferir que os participantes desenvolveram conhecimentos e competências sobre a internacionalização e sobre a internacionalização do currículo:

- Na análise das respostas do QIC, foi identificado que muitos participantes consideravam a internacionalização equivalente à mobilidade. Após a

realização o seminário, dos encontros dos GTs e das discussões realizadas, o próprio currículo novo e os elementos que o compõem demonstram o entendimento de que a internacionalização pode ser integrada ao processo de ensino e aprendizagem;

- A discussão sobre paradigmas dominantes e emergentes trouxe muitas reflexões acerca de outras fontes que podem ser utilizadas e de outros contextos que podem ser observados e, até mesmo, aproveitados, para o desenvolvimento das competências interculturais e da perspectiva internacional dos estudantes. Foi expressa nos relatos a diferenciação entre global (perspectiva de mundo) e internacional (pode ser de apenas um país ou de apenas uma região);
- Os participantes conhecem o processo de IoC e estão aptos a repensar e a redesenhar os seus planos de aula sempre que julgarem necessário;
- Os participantes podem ter desenvolvido um olhar mais crítico em relação às bibliografias elegidas e às propostas de atividades que não incluem o viés internacional ou intercultural.

## **A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL**

A realização da pesquisa-ação em um contexto institucional específico possibilita a replicação dos seus resultados na instituição. Ademais, o uso de informações relevantes provenientes dos alunos, do setor produtivo e da análise de mercado mostrou-se altamente eficaz, e futuras ações poderão incorporar as orientações institucionais para a elaboração de novos PCCs.

O *feedback* dos alunos gerou melhorias para o programa, conforme pode ser observado no excerto a seguir:

A Escola de Medicina desencadeou um debate em que professores e alunos participassem ativamente das discussões referentes ao processo de ensino e aprendizagem, visando adequar seu currículo para atender o novo perfil proposto de egresso que precisa ser formado para atender as demandas do novo século. [...] Outro diferencial, a pedido dos alunos, foi disponibilizar uma disciplina onde tivessem contato com os professores da EsMed no segundo nível do curso, único nível sem esse contato. Assim, dividimos a disciplina de Aproximação à Profissão Médica em dois semestres, ficando dois créditos no

nível I (Aproximação à Profissão Médica I) e dois créditos no nível II (Aproximação à Profissão Médica II) (CURRÍCULO NOVO, 2020, p. 14)<sup>10</sup>.

## PARA A PESQUISADORA

Muitos foram os desafios interpostos à pesquisadora no decorrer da sua caminhada, os quais promoveram aprendizados significativos, contínuos e progressivos.

Conhecer a realidade da aplicabilidade do modelo de Leask (2015) na Austrália possibilitou a compreensão das implicações de diferentes contextos, de suas especificidades e particularidades. Uma análise comparativa da educação superior da Austrália e do Brasil serviu como elemento-chave para as adaptações do modelo, que foram necessárias para a realização da pesquisa. O fato de a pesquisadora trazer, a partir dessa experiência anterior, *insights* para a instituição em que a pesquisa foi realizada também foi viabilizado pela vivência proporcionada.

A mediação dos diversos momentos de interação pressupõe o desenvolvimento de habilidades de negociação e de escuta ativa. Para que os envolvidos se sintam valorizados e para que sigam ativamente partícipes, foi fundamental a proposição de momentos de reflexão para todos os envolvidos.

Considerar humildemente os saberes informais e a alta capacidade cognitiva dos participantes, demonstrando abertura para reconhecê-los, traz engajamento. Sem o apoio e a dedicação dos participantes, não seria possível alcançar os resultados esperados. No entanto, ter um posicionamento firme quando preciso traz segurança aos participantes. Portanto, é necessária a construção de um relacionamento baseado em confiança.

Tão importantes quanto a participação ativa dos atores envolvidos são o apoio e o endosso institucional. Se a instituição não acreditar na proposta e não reconhecer os envolvidos, o engajamento torna-se mais custoso. Relatos e reuniões de *feedback* sobre o andamento da pesquisa, nos quais são indicados pontos de atenção e fragilidades do processo, engajam as lideranças institucionais e reforçam o seu apoio.

---

<sup>10</sup> O PPC é um documento interno da instituição de ensino superior onde esta pesquisa foi realizada, de caráter sigiloso. Seu acesso foi permitido para os fins desta pesquisa e, portanto, ele não está disponível em domínio público, e não há autorização institucional para a sua publicação.

No decorrer da pesquisa, além dos momentos previstos nos protocolos da pesquisa-ação, conversas informais somam muito. Entender as perspectivas dos atores envolvidos e transitar em diferentes instâncias institucionais trazem um aprendizado que agrega valor ao trabalho e que facilita a viabilização dos itens anteriormente mencionados.

Por fim, empreender a metodologia da pesquisa-ação revela claramente a aplicabilidade da teoria, e a entrega de resultados tangíveis decorrentes dessa aplicabilidade implica em melhorias imediatas. Portanto, a metodologia da pesquisa-ação pode se tornar uma ferramenta de trabalho assertiva na atuação de profissionais da educação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O embasamento teórico e os resultados obtidos a partir da coleta de dados e da execução da pesquisa-ação possibilitaram a proposição da internacionalização do currículo formal do curso de graduação em Medicina em uma IES brasileira, a aplicação do modelo de internacionalização do currículo proposto por Leask (2015) e a proposição de ajustes a esse modelo para o contexto institucional da pesquisa, assim como a proposição de um modelo de internacionalização de currículo aplicável ao contexto institucional estudado.

Este capítulo tem por objetivo apresentar algumas considerações sobre o estudo, através da revisão dos objetivos da pesquisa e da discussão dos resultados da análise, das suas implicações e das suas contribuições potenciais para a área. Finaliza-se com a indicação das limitações desta pesquisa e com a proposição para futuros estudos sobre o tema.

O primeiro objetivo específico consiste na proposição de um currículo formal internacionalizado de um programa de graduação em uma IES brasileira, aplicando-se o modelo de internacionalização do currículo proposto por Leask (2015). Através do embasamento teórico, da observação e da análise *in loco* da aplicabilidade do modelo em IES australianas, bem como da conexão direta com a autora, Betty Leask, foi possível compreender o modelo e aplicá-lo, conforme preceitos teóricos. O *framework* conceitual que compõe a obra de Leask (2015), juntamente com a proposta de um processo de internacionalização, em que se argumenta sobre a relevância dos diversos contextos (global, nacional, local e institucional), confirma-se como uma ferramenta norteadora de discussões sobre a IoC.

Com o atendimento do primeiro objetivo específico, foi possível depreender que o modelo de Leask (2015), adotado em diversos países, mostra-se eficaz no contexto estudado, mas que adaptações são necessárias. A identificação das adaptações necessárias, considerando-se o perfil institucional e o dos participantes – como a necessidade do alinhamento conceitual, assim como o conhecimento e a adaptação ao modelo pedagógico baseado em competências –, e os ajustes realizados no QIC, para que se garantisse um maior número de respondentes, foram adaptações necessárias para que se assegurassem a evolução da pesquisa e a motivação dos participantes. A definição e a constante retomada das razões/motivações para a internacionalização do currículo naquele programa e naquele contexto agregaram

valor ao trabalho desenvolvido. Uma perspectiva mais pragmática, com os porquês claramente definidos, norteia as atividades e atende à objetividade característica do profissional médico. Da mesma forma, perceber que as discussões no nível do programa produzem um viés mais estratégico e mais coletivo do que as discussões em nível de disciplinas agilizou o processo e tornou-o mais assertivo.

Com base na análise dos dados coletados a partir da aplicação do QIC e do estudo aprofundado do construto teórico, foi possível perceber uma importante lacuna no currículo e nas ementas das disciplinas: as competências que aquela disciplina propõe desenvolver. As competências desejadas precisam estar claramente descritas no documento, a fim de engajar os alunos em uma perspectiva justa e transparente de desenvolvimento. A partir dessa análise, tornou-se plausível levantar uma nova hipótese: a de que a formalização, no currículo, das competências internacionais e interculturais desejadas suscitaria uma melhoria significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Outrossim, a relevância das discussões produzidas – as quais trouxeram visões diversas de outras partes do mundo, sugerindo a quebra de paradigmas dominantes na construção do currículo – denota a potencialidade de elevação do nível de consciência dos participantes sobre uma perspectiva verdadeiramente global. Uma visão crítica sobre as opções elegidas para compor o PPC do curso reverberará em contribuições para o processo de aprendizagem dos estudantes, multiplicando-se os benefícios.

A proposição de um modelo de internacionalização de currículo aplicável ao contexto institucional estudado foi o terceiro objetivo específico a ser contemplado. Para atendê-lo, além da correlação com o construto teórico, foi realizada a triangulação dos dados obtidos a partir da realização da pesquisa. A partir da análise desses dados, tornou-se legítimo realizar uma nova proposta de internacionalização do currículo, adaptada de Leask (2015) – que atende às particularidades do contexto institucional e que poderá ser replicada para outros programas da IES estudada.

A entrega e a aprovação institucional da proposta de currículo internacionalizado – com mudanças curriculares substanciais, as quais provocaram a criação de novas disciplinas, bem como o destaque à internacionalização no PPC, no perfil do aluno, nos objetivos do programa, nas atividades complementares etc. – assegura o atendimento ao objetivo geral da pesquisa realizada, além de constituir uma entrega tangível e uma contribuição relevante do estudo para a IES, para a

comunidade acadêmica e para a sociedade, que futuramente poderá receber médicos com competências globais e interculturais desenvolvidas.

Por meio de toda essa construção analítica, pressupõe-se que o estudo atendeu aos objetivos da pesquisa, bem como respondeu à questão-chave do seu problema, além de trazer importantes contribuições para o avanço do processo de internacionalização do currículo da IES estudada.

A escolha da pesquisa-ação como metodologia apresentou-se como assertiva. Uma proposta de pesquisa que visava à entrega de um produto à IES estudada e às contribuições teóricas ao tema da internacionalização acabou por resultar em uma contribuição proeminente, na perspectiva de aprendizagem e de aplicabilidade prática. A aprendizagem inerente à pesquisa-ação – tanto na esfera pessoal e na profissional dos participantes quanto na esfera institucional – constitui uma transformação perene. É aceitável pensar que a IES, os participantes e a pesquisadora finalizaram o trabalho diferentes em comparação a quando o iniciaram. Cabe também destacar que o protagonismo que se proporciona com o desenvolvimento de uma pesquisa-ação é essencial para as instituições de ensino, pois envolve os principais atores e agentes de transformação da educação e, através dela, da sociedade.

A escolha da profa. Betty Leask como principal referência da pesquisa parece também ter sido uma escolha acertada. Em primeiro lugar, por sua legitimidade como pesquisadora internacionalmente reconhecida, não apenas pela teoria, mas também pela aplicação do seu modelo em diversos países. Em segundo lugar, pela convergência da visão da autora com as relações dialógicas estabelecidas a partir da definição das motivações para a IoC. A preocupação com todos os alunos e com a sua formação integral, para serem médicos com competências globais e interculturais desenvolvidas, vinculou-se à perspectiva de uma internacionalização mais inclusiva, perspectiva essa defendida pela autora e pela pesquisadora.

A qualidade da educação está diretamente relacionada ao percurso formativo do aluno e às competências desenvolvidas por ele durante esse percurso, as quais serão demonstradas, após a conclusão da sua formação, nas suas atividades profissionais e na sua vida social. Então, não se pode, na sociedade global em que vivemos hoje, dissociar a internacionalização da qualidade de ensino. Uma IES não terá nível de excelência se não for internacionalizada. No entanto, a evolução do processo de internacionalização da educação é inerente ao protagonismo do professor, pois a internacionalização precisa estar presente na prática pedagógica e



no processo de ensino e aprendizagem. E muitos professores aceitam o desafio. Porém, eles podem não saber como fazer. Nesse contexto, o apoio institucional é fundamental para a evolução do processo de internacionalização da educação, pois, se tiver suporte e endosso, o professor fará. Avancemos com aqueles que querem, e o resultado será, no mínimo, transformador.

## 6.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PROPOSIÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

O presente estudo objetivou, a partir da realização de uma pesquisa-ação, internacionalizar o currículo de um programa de graduação em uma IES brasileira, seguindo as orientações da autora Betty Leask (2015), reconhecida internacionalmente pelo trabalho e pelos estudos realizados na área. A proposta contemplou todas as fases do processo de internacionalização do currículo indicado pela autora, desde a sua concepção até a sua aprovação na Câmara de Graduação da universidade participante da pesquisa. No entanto, como o estudo é baseado em uma abordagem interpretativista e como ele parte da experiência em apenas uma IES privada brasileira, a sua replicabilidade fica limitada ao contexto institucional no qual a pesquisa foi realizada, podendo ela ser expandida às instituições com características semelhantes, ainda que sem a garantia de obtenção dos mesmos resultados.

O método pretende ser um direcionador consistente para a IES na qual a pesquisa será realizada. O estudo pode ser replicado para outros cursos; no entanto, esta pesquisa não tem a pretensão de se apresentar como solução definitiva ou exaustiva para essa questão.

Por falta de uma dedicação exclusiva da pesquisadora para a realização do estudo, o prazo para sua elaboração, sua execução, sua análise e sua redação, juntamente com as restrições impostas pela pandemia da COVID-19, limitaram as possibilidades de extensão da análise. Portanto, o fator tempo foi um limitador.

Como uma indicação para futuros estudos, sugere-se a realização de pesquisas similares, as quais apliquem em diferentes contextos os modelos de IoC propostos, para fins de aprendizado, verificação de recorrência e identificação de adequações adicionais aos modelos sugeridos. Além disso, pesquisas com instituições públicas poderiam trazer importantes reflexões acerca de similaridades e diferenças acerca do processo em si e dos resultados obtidos a partir da pesquisa.

Ademais, um estudo que avalie e que acompanhe a execução do currículo proposto, bem como a avaliação das competências dos estudantes, possibilitaria avaliar a eficácia da proposta, das ações realizadas e do aprendizado dos participantes.

Por fim, é válido afirmar que a continuidade das investigações sobre o tema poderá tanto contribuir para os construtos teóricos sobre a internacionalização do currículo quanto auxiliar as IES que já iniciaram os seus processos de internacionalização ou que pretendam fazer com que eles evoluam.

## REFERÊNCIAS

- AGNEW, M. Strategic Planning: An Examination of the Role of Disciplines in Sustaining Internationalization of the University. **Journal of Studies in International Education**, v. 17, n. 2, 2012.
- ALMEIDA, J. *et al.* Understanding Internationalization at Home: Perspectives from the Global North and South School of Education, Communication and Language Sciences, Newcastle University, UK. **European Educational Research Journal**, v. 18, n. 2, p. 200-217, 2019.
- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (ACE). **Leading the Globally Engaged Institution: New Directions, Choices, and Dilemmas: A Report from the 2012 Transatlantic Dialogue**. Washington: One Dupont Circle NW, 2013.
- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (ACE). **Enrollment and Internationalization in the U.S. and U.K.: Present Impacts and Future Implications of COVID-19**. Washington: One Dupont Circle NW, 2021.
- ASSOCIATION OF INTERNATIONAL EDUCATORS (NAFSA). **Special COVID-19 Update**. Youtube, 1 vídeo [5min]. Canal NAFSA, 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=9MNYeroFn\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=9MNYeroFn_A). Acesso em: 22 mar. 2022.
- BECKHTEIN, A. How are international students coping with the COVID-19 pandemic? **THE**, 2020. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/student/blogs/how-are-international-students-coping-covid-19-pandemic>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining Internationalization at Home. *In*: CURAJ, L. A. *et al.* (ed.). **The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies**. Cham: Springer International Publishing, 2015. p. 59-72.
- BEELEN, J.; LEASK, B. **Internalisation at home on the move**. Berlin: Dr. Josef RaabeVerlag, 2011.
- BRANDENBURG, U. *et al.* **Internationalisation in Higher Education for Society (IHES): Concept, current research and examples of good practice (DAAD Studies)**. Bonn: DAAD, 2020. Disponível em: [https://www2.daad.de/medien/DAAD-aktuell/ihes\\_studie.pdf](https://www2.daad.de/medien/DAAD-aktuell/ihes_studie.pdf). Acesso em: 14 mar. 2022.
- BRANDENBURG, U.; FEDERKEIL, G. **How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions! Indicators and key figures**. CHE, Working Paper, n. 92, Berlin, July 2007. Disponível em: [https://www.che-consult.de/downloads/How\\_to\\_measure\\_internationality\\_AP\\_92.pdf](https://www.che-consult.de/downloads/How_to_measure_internationality_AP_92.pdf). Acesso em: 20 fev. 2015.
- BREIT, R.; OBIJOFOR, L.; FITZGERALD, R. Internationalization as De-Westernization of the Curriculum: The Case of Journalism at an Australian University. **Journal of Studies in International Education**, v. 1, n. 2, 2013.

CONFERENCIA REGIONAL SOBRE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CRESALC). **Informe del director del CRESALC**. Havana: UNESCO, 1996. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/1493330so.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CONFERENCIA REGIONAL SOBRE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CRESALC). Declaração final da CRES 2018. *In*: CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCACIONAIS SUPERIOR, 3., 2018. **Anais** [...]. celebrada na Córdoba: Universidade Nacional de Córdoba, 2018 p. 1-12. Disponível em <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracion2018-Port-CRES.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em: 15 mar. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

DEARDORFF, D.; JONES, E. Intercultural competence: An emerging focus in international higher education. *In*: DEARDORFF, D.; DE WIT, H.; ADAMS, T. (ed.). **The Sage Handbook of International Higher Education**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2012. p. 283-304.

DEARDORFF, D.; PUSARCHIK, D. T.; YUN, Z. S. **Towards effective international learning assessment: principles, design and implementation**. Amsterdam: EAIE, 2009.

DEARDORFF, D. **Manual for Developing Intercultural Competencies**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370336>. Acesso em: 14 mar. 2022.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The Sage Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

DE WIT, H.; HUNTER, F. The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. **International Higher Education**, n. 83, p. 2-3, 2015.

DE WIT, H. **Trends, issues and challenges in internationalisation of higher education**. Amsterdam: Hogeschol van Amsterdam, 2011.

DE WIT, H.; ALTBACH, P. G. Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. **Policy Reviews in Higher Education**, v. 5, n. 1, p. 28-46, 2021.

DE WIT, H.; GACEL-ÁVILA, J.; JONES, E. Voices and perspectives on internationalization from the emerging and developing world, where are we heading? DE WIT, H. *et al.* (org.). *In: The Globalisation of Internationalisation: Emerging voices and perspectives.* London: Routledge, 2017. p. 221-233.

DE WIT, H.; HUNTER, F. The next 25 years of the Internationalisation of Higher Education. **International Higher Education**, n. 74, p. 1-32, 2014.

DE WIT, H.; LEASK, B. Internationalisation, the Curriculum and the Disciplines in Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum. *In: GREEN, W.; WHITSED, C. (ed.) Disciplines. Reflective Narrative Accounts from Business, Education and Health.* Rotterdam: Sense Publishers, 2015. p. 10-12.

DIONNE, H. **A Pesquisa-Ação para o Desenvolvimento Local.** Brasília: Liber Livro, 2007.

GACEL-ÁVILA, J. Comprehensive Internationalisation in Latin America. **Higher Education Policy**, v. 25, n. 4, p. 493-510, 2012.

GACEL-ÁVILA, J. **La Internacionalización de la Educación Superior. Paradigma para la ciudadanía global.** Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2003.

GACEL-ÁVILA, J. The Internationalisation of Higher Education: A Paradigm for Global Citizenry. **Journal of Studies in International Education**, v. 9, n. 2, 2005.

GACEL-ÁVILA, J.; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, S. **Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: Un balance.** México: UNESCO-IESALC; Universidad de Guadalajara; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2018.

GAY, L. R.; MILLS, G. E.; AIRASIAN, P. **Educational research: competencies for analysis and applications.** 8. ed. New York: Pearson, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GREEN, W.; WHITSED, C. Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum. *In: ALTBACH, P. G. (ed.). Global Perspectives on Higher Education.* Boston: Center for International Higher Education at Boston College, 2015. p. 3-24.

GREENFIELD, N. M. Biggest drop in college enrolment in half a century. **University World News**, 2021. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20211027083949745>. Acesso em: 22 mar. 2022.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive internationalization.** Washington: NAFSA, 2011.

HUDZIK, J. K.; STOHL, M. **Modelling assessment of the outcomes and impacts of internationalisation.** Amsterdam: EAIE, 2009.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES (IAU). Affirming Academic Values in **Internationalization of Higher Education: A Call for Action**. 2012. Disponível em: <http://www.iau-aiu.net/content/affirming-academic-values-i>. Acesso em: 15 fev. 2020.

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACION SUPERIOR EM AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (IESALC). **Plan de acción de la conferencia regional de educación superior 2018-2018**. UNESCO, 2018. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1Mr\\_obMED-yv2RalSeC6L1YeStb1C9tiU/view](https://drive.google.com/file/d/1Mr_obMED-yv2RalSeC6L1YeStb1C9tiU/view). Acesso em: 15 fev. 2021.

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACION SUPERIOR EM AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (IESALC). **COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después: Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones**. UNESCO, 2020. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

JANSA, T.; ANDERSON, D. **Socially Responsive Leadership for Post-Pandemic International Higher Education: Theoretical Considerations and Practical Implications**. USA: Institute of International Education, Network Member Voices, 2021.

JONES, E.; DE WIT, H. Globalized Internationalization: Implications for Policy and Practice. **Institute of International Education Networker**, p. 28-29, 2014.

KEHM, B. M.; TEICHLER, U. Research on internationalisation in higher education. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3-4, p. 260-273, 2007.

KNIGHT, J. **Higher education in turmoil: the changing world of internationalization**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 5, p. 5-31, 2004.

KNOBEL, M. *et al.* Developments of Higher Education Internationalization in Brazil: From international academic mobility to the institutionalization of the process at the university. **Educação Temática Digital**, v. 22, n. 3, p. 672-693, 2020.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KÜLLER, J. A.; RODRIGO, N. F. **Metodologia de Desenvolvimento de Competências**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2014.

LAUXEN, S. L.; MARCELINO, J. M. O papel da IoC na internacionalização em casa. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 10., 2018. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2018. Disponível em: <https://ebooks.IES E.br/ediIESE/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/24.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

LEASK, B. Assessment, learning, teaching and internationalization: Engaging for the future. *In*: JONES, E. (ed.) **Internationalization and the Student Voice: Higher Education Perspectives**. Abingdon: Routledge, 2011. p. 3-17.

LEASK, B. Internationalising the curriculum in the disciplines – Imagining new possibilities. **Journal of Studies in International Education: Special Issue, Internationalisation of the Curriculum and the Disciplines**, v. 17, n. 2, p. 103-118. 2013.

LEASK, B. **Internationalizing the Curriculum**. New York: Routledge, 2015.

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

LEASK, B.; BRIDGE, C. Comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines: theoretical and practical perspectives. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 43, n. 1, p. 79-101, 2013.

LEASK, B.; BEELEN, J.; KAUNDA, L. Internationalisation of the curriculum: international approaches and perspectives: Salient Issues in the Internationalization of Higher Education in The Global South Concluding Observations. *In*: DE WIT, H. *et al.* (ed.). **Possible Futures: The next 25 years of the internationalisation of higher education**. Amsterdam: EAIE, 2013. p. 187-205.

MARINGE, F.; WOODFIELD, S. 2013. Contemporary issues on the internationalisation of higher education: critical and comparative perspectives. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 43, n. 1, p. 1-8, 2013.

MCFARLAND, J. *et al.* (ed.). **The Condition of Education 2019**. Washington: NCES, 2019. Disponível em: <https://nces.ed.gov/pubs2019/2019144.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

MERTLER, C. A. **The Wiley Handbook of Action Research in Education**. Medford: John Wiley & Sons, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **CNE/CES 1.133/2001**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1133\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1133_01.pdf). Acesso em: 23 mar. 2022.

MIURA, I. K. O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo em três áreas de conhecimento. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO (EnANPAD), 33., 2009. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAD, 2009. Disponível em: [http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad\\_2009/ESO/2009\\_ESO650.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2009/ESO/2009_ESO650.pdf). Acesso em: 20 fev. 2015.

MOROSINI, M. C. **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

MOROSINI, M. C. Qualidade e Internacionalização da Educação Superior: Estado de Conhecimento sobre indicadores. *In*: CUNHA, M.; BROILO, C. **Qualidade da Educação Superior**: Grupos Investigativos internacionais em diálogo. v. 5. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 29-62.

MOROSINI, M.; CORTE, M. G. D. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 47, p. 97-120, 2018.

MOROSINI, M.; NASCIMENTO, L. M. Internacionalização da educação superior no Brasil: A produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**, v. 33, e155071, p. 2-27, 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Education at a glance 2011**: OECD indicators. Paris: OCDE, 2011. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/educationataglance2011oecdindicators.htm>. Acesso em: 20 fev. 2015.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Education at a glance 2011**: OCDE nota para o Brasil. Paris: OECD, 2011. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/estatisticas\\_educacionais/ocde/education\\_at\\_a\\_glance/eag\\_2011\\_resumo\\_tecnico\\_brasil.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/eag_2011_resumo_tecnico_brasil.pdf). Acesso em: 20 fev. 2015.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Education at a glance 2020**: OECD indicators. Paris: OCDE, 2020a. Disponível em: Disponível em: <https://doi.org/10.1787/69096873-en>. Acesso em: 10 fev. 2020.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Executive Summary. *In*: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Reviews of National Policies for Education**: Santa Catarina State, Brazil. 2010. p. 19-25. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/46874230.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **OECD Learning Compass 2030**: A series Of Concept notes. 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/all-concept-notes/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **The shadows of the coronavirus education crisis**. 2020b. Disponível em: <https://oecdeditoday.com/shadows-coronavirus-education-crisis/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

ORBAN, V.; NOVELLI, B. **Políticas Públicas para o Ensino de Inglês**: um Panorama das Experiências na rede Pública Brasileira. São Paulo: British Council, 2019.



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 14 mar. 2022.

PRUVOT, E. B. Will the EU's COVID recovery plan help the HE sector? **University World News**, 2021. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20211019092416747>. Acesso em: 22 mar. 2022.

QUACQUARELLI SYMONDS (QS). The Coronavirus Crisis and the Future of Higher Education Discover how universities and prospective international.Students are weathering the ongoing coronavirus crisis. **International Journal of Contemporary Hospitality Management**, v. 23, n. 2, p. 241-260, 2020.

RAMANAU, R. Internationalization at a Distance: A Study of the Online Management Curriculum. **Journal of Management Education**, v. 40, n. 5, p. 545-575, 2016.

RIZVI, F.; LINGARD, B. **Globalizing Education Policy**. London: Routledge, 2010.

ROBSON, C. **Real world research**. 3. ed. Chichester: Wiley, 2011.

SACRISTÁN, J. G. *et al.* **Educar por Competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

STALLIVIERI, L. A relevância da internacionalização para os programas de pós-graduação. *In*: WORKSHOP EGC 2018, 11., 2018. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2018.

STALLIVIERI, L. Avaliação da qualidade em instituições de ensino superior: Uma perspectiva de gestão. *In*: MOROSINI, M. *et al.* **Internacionalização da educação superior**: práticas e reflexões do Brasil e da Austrália. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 151-182.

STALLIVIERI, L. Estratégias para Internacionalização do Currículo: do Discurso à Prática. *In*: LUNA, J. M. F. **Internacionalização do currículo**: Educação interculturalidade e cidadania global. Campinas: Pontes, 2016. n.p.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

THONDHLANA, J.; GARWE, E. C.; DE WIT, H. Salient Issues in the Internationalization of Higher Education in The Global South: Concluding Observations. *In*: THONDHLANA, J. *et al.* (ed.). **The Bloomsbury Handbook of The Internationalization of Higher Education in The Global South**. London; New York: Bloomsbury Academy, 2021. p. 596-609.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Global education monitoring report 2020: Latin America and the Caribbean: inclusion and education: all means all.** Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374614>. Acesso em: 10 nov. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Global Flow of Tertiary-Level Students.** 2021. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>. Acesso em: 10 nov. 2021.

VAN DER WENDE, M. Studies in Internationalization. **Journal of Studies in International Education**, v. 5, n. 2, p. 165-169, 2001.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência.** Campinas: Papirus, 2013.

WILLIAMS, S. **Internationalization of the Curriculum: A Remedy for International Students' Academic Adjustment Difficulties?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculty of Education, Memorial University of Newfoundland, St. John's Newfoundland and Labrador, 2008.

WOICOLESCO, V. G.; CASSOL-SILVA, C.; MOROSINI, M. Internationalization at Home and Virtual: a sustainable model for Brazilian Higher Education. **Journal of Studies in International Education**, 2022 [no prelo].

WORLD EDUCATION FORUM (WEF). **Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longa da vida para todos.** 2015. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por). Acesso em: 15 set. 2021.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Carla Camargo Cassol da Silva, responsável pela pesquisa “O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO EM UMA IES BRASILEIRA”, convido você a participar como voluntário (a) nesse estudo. Esta pesquisa pretende implementar o processo de internacionalização do currículo de um programa de graduação em uma IES brasileira.

O estudo proposto orienta-se pela necessidade de instrumentalizar IES com teorias e práticas de internacionalização do currículo para que possam não apenas desenvolver em seus alunos competências internacionais e interculturais requeridas pela atual sociedade globalizada, como também fazê-lo de forma equânime, provendo o desenvolvimento dessas competências para todos.

Para a sua realização, será aplicado o modelo de processo de internacionalização do currículo proposto por Leask (2015), perpassando por todas as fases propostas pelo modelo, seguindo os protocolos da pesquisa-ação, embasados em Thiollent (2011).

Sua participação constará de integrar o grupo que elaborará e implementará o currículo, de forma voluntária. Neste tipo de pesquisa, habitualmente, não existe desconforto ou riscos físicos. Se houver, o desconforto que você poderá sentir é o de compartilhar informações sobre sua atuação profissional ou informações confidenciais. No entanto, você não precisará falar sobre tópicos que lhe tragam desconforto ou responder a qualquer pergunta que sinta desconforto em responder. Você terá o direito de pedir uma indenização por qualquer dano que resulte da sua participação no estudo.

Durante todo o período da pesquisa, você terá o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso, entrar em contato com Carla Cassol, no telefone 51-99701.2888, ou e-mail [cccassol@hotmail.com](mailto:cccassol@hotmail.com), a qualquer hora.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita, que será prestada no local de realização da pesquisa, em horário a combinar diretamente com a pesquisadora.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) por telefone: 51-3320.3345 ou, na Avenida Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre/RS ou ainda, por e-mail: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br), de segunda a sexta-feira, das 8 às 12 e das 13:30 às 17 horas. O Comitê de Ética é um órgão independente, constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes, por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma. Não assine este termo de consentimento, a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concorda em participar deste estudo, peço-lhe que rubrique todas as páginas, assine no local indicado e date duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pela pesquisadora.

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado (a) sobre a pesquisa a ser realizada, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente, também, dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido (a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes, da garantia de confidencialidade e de solicitar esclarecimentos, sempre que desejar.

Diante do exposto, expresso minha concordância, de espontânea vontade, em participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura de uma testemunha

Em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
(data)

## APÊNDICE B – EXCERTO DO DIÁRIO DE BORDO

**REUNIÃO nº 001/2020 - COLEGIADO ESMED,** [REDACTED]  
**Dia 13/01/2020 – 08:00**

Aos treze dias do mês de janeiro de 2020, teve início, na sala 302 3ª andar do prédio 12 A, a reunião do Colegiado da Escola de Medicina, sendo presidida pelo Prof. [REDACTED] com a presença da [REDACTED] Internacional da [REDACTED] Carla Camargo Cassol da Silva e a Assistente de comunicação da EsMed [REDACTED], Professores e Membros do Colegiado: [REDACTED]

[REDACTED] MEDICINA

Reunião Colegiado ESMED nº 001/2020 – 13/01/2020

### 3. ASSUNTOS GERAIS.

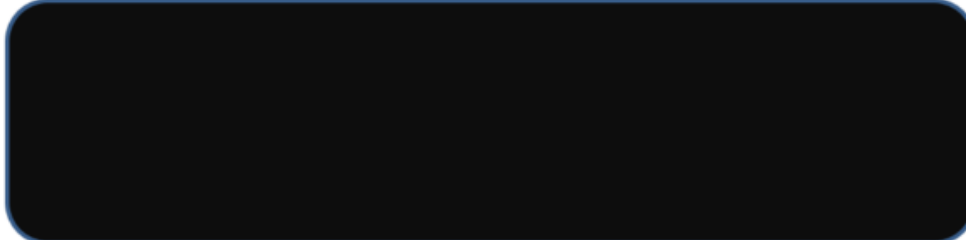
#### 3.1. Internacionalização do currículo, Carla Camargo Cassol Silva (Anexo)

- [REDACTED] passou a palavra para a [REDACTED] Escritório de Cooperação Internacional da [REDACTED] Carla Camargo Cassol da Silva que relatou a importância da internacionalização do currículo para a EsMed. Também apresentou os resultados do questionário de internacionalização do currículo da Escola de Medicina, respondido por 130 professores da EsMed. Ressaltou a importância de um plano para implementar a internacionalização no currículo conforme segue:
  - Perspectiva Internacional
  - Interculturalidade
  - Soft /skills – problem solving
  - Desafio linguístico
  - Bibliografia Internacional [REDACTED]
  - Conexão com Perfil do Egresso [REDACTED]
- Se colocou à disposição dos coordenadores para validar o planejamento das ementas que deverá ser encaminhada até o dia 24/01/2020, a validação do currículo até 27/01/2020 e a entrega do Currículo Internacionalizado para [REDACTED] dia 30/01/2020. O Colegiado tomou ciência da ação.

**REUNIÃO nº 002/2020 - COLEGIADO ESMED,** [REDACTED]  
**Dia 09/03/2020 – 08:00**

1970 - 2020

Aos nove dias do mês de março de 2020, teve início na sala 703, do 7º andar do prédio 12 Bloco A, a reunião do Colegiado da Escola de Medicina, sendo presidida pelo Prof. Dr. [REDACTED]



1.7. Horas Complementares, aprovação.

- Professora [REDACTED] apresentou a proposta com as categorias para integralização das Horas de Atividades Complementares para o novo PPC da Medicina, segue o regulamento vigente. O Colegiado aprovou a proposta.

2.1. Internacionalização do currículo, Carla Camargo Cassol Silva

- Dr. [REDACTED] passou a palavra para a [REDACTED] Escritório de Cooperação Internacional [REDACTED] Carla Camargo Cassol da Silva que informou que estará auxiliando na implementação da internacionalização do currículo da Escola de Medicina. Solicitou aos coordenadores dos Núcleos que agendem reuniões de alinhamento para que a Prof. Carla participe das reuniões dos Núcleos a partir de aril 2020. Os convites podem ser enviados por e-mail [REDACTED] Também informou que haverá dois workshops com todos os professores da Escola para tratar sobre a Internacionalização do Currículo. O Colegiado tomou ciência da ação.

## APÊNDICE C – QUESTIONNAIRE ON INTERNATIONALISATION OF THE CURRICULUM (ADAPTADO)

1. How important is internationalization of the curriculum at Medicine PROGRAM?

Not important at all Essential

2. Why do/don't you think it is important?

3. How clearly is the rationale for internationalization of this PROGRAM understood by members of the PROGRAM team?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> Reasons for internationalization of this program are never discussed   | <input type="radio"/> The rationale for internationalization of this program is frequently discussed and debated by members of the program team |
| <input type="radio"/> Reasons for internationalization of this program are sometimes discussed but we never seem to reach agreement and so nothing happens | <input type="radio"/> The reasons for internationalization of this program are unferstood and agreed by the program team                        |

What, for you, in the most compelling reason to internationalize this program?

4. How clearly defined and articulated are the international/intercultural learning goals, aims and outcomes of this PROGRAM?

- No program specific international/intercultural goals, aims and learning outcomes or graduate attributes are defined for this program
- The program has clearly defined and articulated learning outcomes and/or graduate attributes related to the development of international/intercultural perspectives within the context of the discipline and these are communicated to students and staff*
- There are program specific international/intercultural goals, aims and learning outcomes and/or graduate attributes but no COURSES specifically focus on their development and assessment*
- The program has clearly defined and articulated learning outcomes and/or graduate attributes related to the development of international/intercultural perspectives within the context of the discipline and these are systematically developed and assessed across the program

Add any information you believe can contribute to further discussion on this issue.

5. To what extent is the content of this PROGRAM internationalized?

- The content of the program is *only informed by research and practice from within the national and regional context, and only dominant viewpoints and commonly accepted ways of thinking and in the discipline are presented, invited and rewarded.*
- The content of the program is *predominantly informed by research and practice from an international context, and dominant viewpoints and ways of thinking in the discipline are the main focus, but the presence of non-dominant viewpoints is acknowledge*
- The content of the program is *predominantly informed by research and practice from an international context, and only dominant viewpoints and commonly accepted ways of thinking and in the discipline are presented, invited and rewarded.*
- The content of the program is *predominantly informed by research and practice from an international context, and a broad range of dominant and non-dominant viewpoints and ways of thinking in the discipline are presented, invited and analyzed.*

Add any information you believe can contribute to further discussion on this issue.



6. To what extent are students required to apply knowledge and skills in different national and cultural contexts?

- The program focuses *only* on the application of knowledge and skills within local contexts in ways that *do not require engagement* with the perspectives of those from other national and/or cultural backgrounds.
- The program focuses *mainly* on the application of knowledge and skills within local contexts, but some courses within the program *require students to engage* with the perspectives of those from other national and/or cultural backgrounds.
- The program focuses *mainly* on the application of knowledge and skills within local contexts, but some courses within the program *give students the option to engage* with the perspectives of those from other national and/or cultural backgrounds.
- The program focuses on the application of knowledge and skills *within a range of different national and cultural contexts and requires students to engage* with multiple perspectives and points of view.

Add any information you believe can contribute to further discussion on this issue.

7. To what extent is teaching staff expected to understand the international context of the PROGRAM and its related professions?

- Teaching staff *are not encouraged or required* to have a good understanding of the discipline and related professions internationally
- Some teaching staff are supported* to develop a good understanding of the discipline and related professions internationally
- Some teaching staff are encouraged* to have a good understanding of the discipline and related professions internationally
- All teaching staff are encouraged and required* to continually develop their understanding of the discipline and related professions internationally

Add any information you believe can contribute to further discussion on this issue.

8. To what extent is teaching staff in this PROGRAM expected to employ teaching strategies that engage students from diverse cultural backgrounds?

- Teaching staff is *not encouraged or assisted in or rewarded* for employing teaching strategies that will engage students from diverse cultural backgrounds
- Teaching staff is *assisted and/or supported* to develop teaching strategies that will engage students from diverse cultural backgrounds
- Teaching staff is *encouraged* to develop teaching strategies that will engage students from diverse cultural backgrounds
- Teaching staff is *encouraged, assisted and supported* in the employment of teaching strategies that will engage students from diverse cultural backgrounds

Add any information you believe can contribute to further discussion on this issue.

9. In the COURSE for which you are responsible, how clearly defined and articulated are any international/intercultural learning goals, aims and outcomes?

- No COURSE specific international/intercultural goals, aims and learning outcomes are defined
- There are some desirable and intended international/intercultural goals, aims and learning outcomes but they are not explicitly described in the COURSE information
- The COURSE has clearly defined and articulated learning outcomes related to the development of international/intercultural perspectives and these are communicated to students and staff
- The COURSE has clearly defined and articulated learning outcomes related to the development of international/intercultural perspectives within the context of the discipline and these are systematically developed and assessed

If you located your course at the third or fourth option, please describe the relevant outcomes

10. In the COURSE for which you are responsible, to what extent do the teaching and learning arrangements encourage intercultural interaction?

- The teaching and learning arrangements *do not* encourage intercultural interaction
- The teaching and learning arrangements *actively encourage* all students to participate in intercultural interaction
- The teaching and learning arrangements *provide opportunity for students* to participate in intercultural interaction but it is up to them whether do or they do not take these up
- The teaching and learning arrangements *actively encourage and reward* student engagement in intercultural interaction

Add any information you believe can contribute to further discussion on this issue.

11. In the COURSE for which you are responsible, to what extent do the teaching and learning arrangements assist all students to develop international and intercultural skills and knowledge?

- The teaching and learning arrangements *do not include* any activities designed to assist students to develop international or intercultural skills and knowledge
- The teaching and learning arrangements *include a range of* activities designed to assist students to develop international and/or intercultural skills *and knowledge and constructive feedback is provided*
- The teaching and learning arrangements *include some* activities designed to assist students to develop international or intercultural skills and knowledge *but no constructive feedback is provided*
- The teaching and learning arrangements *include a range of* activities designed to assist students to develop international and intercultural skills and knowledge, *these are integrated into the course and constructive feedback is provided on their development*

Add any information you believe can contribute to further discussion on this issue.

12. In the COURSE for which you are responsible, to what extent do assessment tasks require students to recognize intercultural issues relevant to their discipline and/or professional practice?

- Students in this course are *never* assessed on their ability to recognize or discuss intercultural issues relevant to their discipline and/or professional practice
- Students in this course are *sometimes required* to discuss intercultural issues relevant to their discipline and/or professional practice as part of an assessment task
- Sometimes* students in this course are *given the option* to discuss intercultural issues relevant to their discipline and/or professional practice as part of an assessment task
- Students in this course are *always required* to discuss and analyze intercultural issues relevant to their discipline and/or professional practice as part of an assessment task

If you chose answer 4, please explain how you do this or give an example.

13. In the COURSE for which you are responsible, to what extent do assessment tasks require students to recognize international issues relevant to their discipline and/or professional practice?

- Students in this course are *never* assessed on their ability to recognize or discuss international issues relevant to their discipline and/or professional practice
- Students in this course are *sometimes required* to discuss international issues relevant to their discipline and/or professional practice as part of an assessment task
- Sometimes* students in this course are *given the option* to discuss international issues relevant to their discipline and/or professional practice as part of an assessment task
- Students in this course are *always required* to discuss and analyze international issues relevant to their discipline and/or professional practice as part of an assessment task

If you chose answer 4, please explain how you do this or give an example.

14. To what extent do you understand the cultural and international foundations of knowledge and practice in the Medical Area and related professions?

- You are not required or encouraged to understand the cultural and international foundations of knowledge and practice in the medical area and related professions
- You are encouraged to develop your understanding of the cultural and international foundations of knowledge and practice in the medical area and related professions
- You are expected to have a good understanding of the cultural and international foundations of knowledge and practice in the medical area and related professions
- You are expected to have a good understanding of the cultural and international foundations of knowledge and practice in the medical area and related professions and to ensure this is reflected in the course in some way.

Add any information you believe can contribute to further discussion on this issue.

15. Do you believe your students are given extensive training and support so that by the time they graduate they will be able to work effectively in another country and in a variety of cross-cultural group work situations?

- Yes
- No

16. Are there any other questions, issues, considerations or discussion topics related to internationalization of the curriculum that you would like to raise?

## ANEXO A – QUESTIONNAIRE ON INTERNATIONALISATION OF THE CURRICULUM (QIC) (ORIGINAL – AUTORA BETTY LEASK)

### ANEXO I

#### Questionnaire on Internationalisation of the Curriculum (QIC)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> V13, 13/08/2011

<sup>2</sup> Throughout this document expressions in upper case refer to common higher education concepts that often have different names in different universities. Please refer to the glossary at the end of this document for clarification.

<sup>3</sup> Leask, B. (2009). 'Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students'. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221.

#### A Stimulus for Reflection and Discussion

The purpose of this questionnaire is to stimulate reflection and discussion amongst teams of teaching staff about internationalisation of the curriculum in their PROGRAM<sup>2</sup>. It is intended as an aid to identifying what is already happening and, where appropriate, what action might be taken to further internationalise the PROGRAM.

Internationalisation of the curriculum is 'the incorporation of an international and intercultural dimension into the content of the curriculum as well as the TEACHING AND LEARNING [ARRANGEMENTS] and support services of a program of study'<sup>3</sup>. This definition implies that an internationalised curriculum will:

- Engage students with internationally informed research and cultural and linguistic diversity,
- Purposefully develop students' international and intercultural perspectives - the knowledge, skills and self awareness they need to participate effectively as citizens and professionals in a global society characterised by rapid change and increasing diversity,
- Move beyond traditional boundaries and dominant paradigms and prepare students to deal with uncertainty by opening their minds and developing their ability to think both creatively and critically,
- Be supported by services focussed on the development of intercultural competence and international perspectives

The questionnaire looks at the context in which the PROGRAM is taught, as well as individual elements of the curriculum such as content, assessment and TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS. Respondents are asked to locate different aspects of their PROGRAM on a continuum, like the one below, **using the descriptors provided as a guide**. At the end of the questionnaire respondents are asked to locate the PROGRAM as a whole on the continuum.

1 2 3 4

A localised curriculum    An internationalised curriculum

NOTE: It is not necessarily desirable or appropriate for all aspects of all COURSES in a PROGRAM to be located at the same place on this continuum. One of the purposes of the follow-up discussion is to identify future goals in relation to internationalisation of the curriculum for the PROGRAM and develop a plan to achieve them, given what is already happening in individual COURSES across the PROGRAM.

**2** Professor Betty Leask ALTC National Teaching Fellow IoC in Action

***It is important that all program team members involved in the discussion have completed the questionnaire prior to the team meeting where the individual and***

***collective responses will be discussed.*** **3** Professor Betty Leask ALTC National Teaching Fellow IoC in Action

## Completing the Questionnaire

### Program name .....

There are 15 main questions in the questionnaire. There are also some questions 'For further consideration' related to each of the main questions. These questions will be discussed when the team comes together to share their individual responses to the main questions. However, you may want to think about your responses to the 'For further consideration' questions prior to that meeting. It should you between 30 minutes and one hour to complete the questionnaire, depending on the amount of detail you choose to include in explaining your answers.

**In answering the questions, consider which is the *most appropriate* response for your COURSE or PROGRAM, as far as you know, at this time. If you think that your COURSE or PROGRAM best fits somewhere between two numbers indicate that on the scale.**

**On the continuum, 4 indicates a higher level of internationalisation than 1.**

In the comments section associated with each question you should:

- make a note of why you have placed the item at the point you have on the continuum
- highlight any issues that have influenced your answer
- describe any changing circumstances
- list questions for further discussion around the item.

These comments will be important when you have the discussion with your colleagues in *Step 3*. Before you start the questionnaire please take a few minutes to record your thinking on relation to the following question:

### BACKGROUND

How important is internationalization of the curriculum in this **PROGRAM**?

1 2 3 4

Not important at all Essential

Why? **4** Professor Betty Leask ALTC National Teaching Fellow IoC in Action

### Rationale

**1. How clearly is the rationale for internationalisation of the curriculum in this PROGRAM understood by members of the PROGRAM team?**

1.1 Reasons for internationalisation of the curriculum in this PROGRAM *are never discussed*

1.2 Reasons for internationalisation of the curriculum in this PROGRAM *are sometimes discussed but we never seem to reach agreement and so nothing happens*

1.3 The rationale for internationalisation of the curriculum in this PROGRAM *is frequently discussed and debated by members of the PROGRAM team*

1.4 The reasons for internationalisation of the curriculum in this PROGRAM *are understood and agreed by the PROGRAM team*

1 2 3 4

A localised curriculum An internationalised curriculum

### Comments:

#### For further consideration

*What, for you, is the most compelling reason to internationalise the curriculum in this PROGRAM?* **5**

Professor Betty Leask ALTC National Teaching Fellow IoC in Action

### COURSE Level – Learning Outcomes

**2. In the COURSE for which you are responsible, how clearly defined and articulated are any international/intercultural learning goals, aims and outcomes?**

2.1 No COURSE specific international/intercultural goals, aims and learning outcomes are defined

2.2 There are *some desirable and intended* international/intercultural goals, aims and learning outcomes but they are *not explicitly described* in the COURSE information.

2.3 The COURSE has *clearly defined and articulated* learning outcomes related to the development of international/intercultural perspectives *and these are communicated to students and staff*

2.4 The COURSE has clearly defined and articulated learning outcomes related to the development of international/intercultural perspectives within the context of the discipline *and these are systematically developed and assessed*

1 2 3 4



A localised curriculum An internationalised curriculum

**Comments:**

If you located your **COURSE** at or between point 3 or point 4 on the continuum, describe the relevant outcomes.

**For further consideration**

*How do the international/intercultural learning goals, aims and outcomes of this COURSE relate to those of other COURSES in the PROGRAM?* **6** Professor Betty Leask ALTC National Teaching Fellow IoC in Action

**COURSE Level – TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS**

**3. In the COURSE for which you are responsible, to what extent do the TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS support students to work effectively in cross-cultural groups and teams?**

3.1 The TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS *do not support* students to work in cross-cultural groups

3.2 The TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS *encourage* students to work in cross-cultural groups

3.3 Students are *taught how to* work in cross-cultural groups and *how to reflect on and learn from their experiences* in more than one COURSE in this PROGRAM

3.4 Students are *given extensive training and support* so that by the time they graduate they will be able to work effectively in a variety of cross-cultural group work situations

1 2 3 4

A localised curriculum An internationalised curriculum

**Comments:**

**For further consideration**

*To what extent do the TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS across the PROGRAM support students to work effectively in cross-cultural groups and teams?*

1 2 3 4

*Is this appropriate? Why? Why not?* **7** Professor Betty Leask ALTC National Teaching Fellow IoC in Action

**4. In the COURSE for which you are responsible, to what extent do the TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS encourage intercultural interaction?**

4.1 The TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS *do not* encourage intercultural interaction

4.2 The TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS *provide opportunities for students* to participate in intercultural interaction but it is up to them whether they do or they don't take these up

4.3 The TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS *actively encourage* all students to participate in intercultural interaction

4.4 The TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS *actively encourage and reward* student engagement in intercultural interaction

1 2 3 4

A localised curriculum An internationalised curriculum

**Comments:**

**For further consideration**

*To what extent do the TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS across the PROGRAM encourage student engagement in intercultural interaction and international experience?*

1 2 3 4

*Is this appropriate? Why? Why not?* **8** Professor Betty Leask ALTC National Teaching Fellow IoC in Action

**5. In the COURSE for which you are responsible, to what extent do the TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS assist all students to develop international and intercultural skills and knowledge?**

5.1 The TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS *do not include* any activities designed to assist students to develop international or intercultural skills and knowledge

5.2 The TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS *include some* activities designed to assist students to develop international or intercultural skills and knowledge *but no constructive feedback is provided*



5.3 The TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS *include a range of activities designed to assist students to develop international and/or intercultural skills and knowledge and constructive feedback is provided*

5.4 The TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS *include a range of activities designed to assist students to develop international and intercultural skills and knowledge, these are integrated into the COURSE and constructive feedback is provided on their development*

1 2 3 4

A localised curriculum An internationalised curriculum

**Comments:**

**For further consideration**

*To what extent do the TEACHING AND LEARNING ARRANGEMENTS across the PROGRAM assist all students to develop international and intercultural skills and knowledge?*

1 2 3 4

*Is this appropriate? Why? Why not?* **9** Professor Betty Leask ALTC National Teaching Fellow IoC in Action

### COURSE Level – Assessment Tasks

**6. In the COURSE for which you are responsible, to what extent do assessment tasks require students to consider issues from a variety of cultural perspectives?**

6.1 Students in this COURSE are never required to consider issues from *more than one cultural perspective* in an assessment task

6.2 *Sometimes* students in this COURSE are *given the option* to consider issues from *more than one cultural perspective* in an assessment task

6.3 Students in this COURSE are *sometimes required* to consider issues from *more than one cultural perspective* in an assessment task

6.4 Students in this COURSE are *always required* to consider issues from *more than one cultural perspective* in an assessment task

1 2 3 4

A localised curriculum An internationalised curriculum

**Comments:**

If you located your COURSE at point 4 on the continuum, explain how you do this or give an example.

**For further consideration**

*To what extent do assessment tasks across the PROGRAM require students to consider issues from a variety of cultural perspectives?*

1 2 3 4

*Is this appropriate? Why? Why not?* **10** Professor Betty Leask ALTC National Teaching Fellow IoC in Action

**7. In the COURSE for which you are responsible, to what extent do assessment tasks require students to recognize intercultural issues relevant to their discipline and/or professional practice?**

7.1 Students in this COURSE are *never* assessed on their ability to recognize or discuss intercultural issues relevant to their discipline and/or professional practice

7.2 *Sometimes* students in this COURSE are *given the option* to discuss intercultural issues relevant to their discipline and/or professional practice as part of an assessment task

7.3 Students in this COURSE are *sometimes required* to discuss intercultural issues relevant to their discipline and/or professional practice as part of an assessment task

7.4 Students in this COURSE are *always required* to discuss and analyse intercultural issues relevant to their discipline and/or professional practice as part of an assessment task

1 2 3 4

A localised curriculum An internationalised curriculum

**Comments:**

If you located your COURSE at point 4 on the continuum, explain how you do this or give an example.

**For further consideration**

*To what extent do assessment tasks across the PROGRAM require students to recognize intercultural issues relevant to their discipline and/or professional practice?*

1 2 3 4

Is this appropriate? Why? Why not? **11** Professor Betty Leask ALTC National Teaching Fellow IoC in Action

### 8. In the COURSE for which you are responsible, to what extent are assessment tasks culturally sensitive?

8.1 Patterns of assessment task completions and results are *never* analysed for signs of any difficulties for particular groups of students

8.2 Patterns of assessment task completions and results are *rarely* analysed for signs of any difficulties for particular groups of students

8.3 Patterns of assessment task completions and results are *sometimes* analysed by some staff for signs of any difficulties for particular groups of students

8.4 Patterns of assessment task completions and results are *systematically* analysed for signs of any difficulties for particular groups of students

1 2 3 4

A localised curriculum An internationalised curriculum

#### Comments:

If you located your COURSE at point 4 on the continuum, explain how you do this.

#### For further consideration

To what extent are assessment tasks **across the PROGRAM** culturally inclusive?

1 2 3 4

Is this appropriate? Why? Why not? **12** Professor Betty Leask ALTC National Teaching Fellow IoC in Action

### PROGRAM Level – Learning Outcomes

#### 9. How clearly defined and articulated are the international/intercultural learning goals, aims and outcomes of this PROGRAM?

9.1 No PROGRAM specific international/intercultural goals, aims and learning outcomes or graduate attributes are defined for this PROGRAM

9.2 There *are* PROGRAM specific international/intercultural goals, aims and learning outcomes and/or graduate attributes but *no COURSES specifically focus on* their development and assessment

9.3 The PROGRAM *has clearly defined and articulated* learning outcomes and/or graduate attributes related to the development of international/intercultural perspectives within the context of the discipline *and these are communicated to students and staff*

9.4 The PROGRAM has clearly defined and articulated learning outcomes and/or graduate attributes related to the development of international/intercultural perspectives within the context of the discipline *and these are systematically developed and assessed across the PROGRAM*

1 2 3 4

A localised curriculum An internationalised curriculum

#### Comments:

If you located your PROGRAM at point 4 on the continuum, explain how you do this in relation to at least one PROGRAM learning outcome.

#### For further consideration

What international, intercultural or global perspectives do graduates of this PROGRAM need? Why? What are the 2-3 most important international/intercultural learning outcomes for graduates of this

PROGRAM? **13** Professor Betty Leask ALTC National Teaching Fellow IoC in Action

### PROGRAM Level - Curriculum

#### 10. To what extent is the content of this PROGRAM internationalised?

*NOTE: When considering 'content' you should think not only about the nature of the subjects or topics covered in text books and readings but also about the substantive information contained in your lecture slides and notes, PROGRAM and COURSE information booklets etc.*

10.1 The content of the PROGRAM is *only informed* by research and practice from *within the national or regional context*, and *only* dominant viewpoints and commonly accepted ways of thinking in the discipline are presented, invited and rewarded

10.2 The content of the PROGRAM is *predominantly informed by research and practice from an international context*, and *only* dominant viewpoints and commonly accepted ways of thinking in the discipline are presented, invited and rewarded

10.3 The content of the PROGRAM is predominantly informed by research and practice from an international context, and dominant viewpoints and ways of thinking in the discipline *are the main focus, but the presence of non-dominant viewpoints is acknowledged*

10.4 The content of the PROGRAM is predominantly informed by research and practice from an international context, and *a broad range of dominant and non-dominant viewpoints and ways of thinking in the discipline are presented, invited and rewarded*

1 2 3 4

A localised curriculum An internationalised curriculum

**Comments:**

**For further consideration**

*What are the main blockers to internationalisation of the content in this PROGRAM?* **14** Professor Betty Leask ALTC National Teaching Fellow IoC in Action

**11. To what extent are students required to apply knowledge and skills in different national and cultural contexts?**

11.1 The PROGRAM focuses *only* on the application of knowledge and skills within local contexts in ways that *do not require engagement* with the perspectives of those from other national and/or cultural backgrounds

11.2 The PROGRAM focuses *mainly* on the application of knowledge and skills within local contexts, but some COURSES within the PROGRAM *give students the option to engage* with the perspectives of those from other national and/or cultural backgrounds

11.3 The PROGRAM focuses *mainly* on the application of knowledge and skills within local contexts, but some COURSES within the PROGRAM *require students to engage* with the perspectives of those from other national and/or cultural backgrounds

11.4 The PROGRAM focuses on the application of knowledge and skills *within a range of different national and cultural contexts and requires students to engage* with multiple perspectives and points of view

1 2 3 4

A localised curriculum An internationalised curriculum

**Comments:**

**For further consideration**

*What is the appropriate balance in this PROGRAM between the application of knowledge and skills*

*within different national and cultural contexts? Why?* **15** Professor Betty Leask ALTC National Teaching Fellow IoC in Action

**PROGRAM Level – Teaching Team**

**12. To what extent do COURSE COORDINATORS understand the cultural foundations of knowledge and practice in the discipline and related professions?**

12.1 COURSE COORDINATORS are *not required or encouraged* understand the cultural foundations of knowledge and practice in the discipline and related professions

12.2 COURSE COORDINATORS are *encouraged* to develop their understanding of the cultural foundations of knowledge and practice in the discipline and related professions

12.3 COURSE COORDINATORS are *expected* to have a good understanding of the cultural foundations of knowledge and practice in the discipline and related professions

12.4 COURSE COORDINATORS are *expected* to have a good understanding the cultural foundations of knowledge and practice in the discipline and related professions and to ensure this is reflected in the course in some way

1 2 3 4

A localised curriculum An internationalised curriculum

**Comments:**

**For further consideration**

*What mechanisms would you expect to see in place in a PROGRAM at point 4 on the continuum?* **16** Professor Betty Leask ALTC National Teaching Fellow IoC in Action

**13. To what extent are teaching staff in this PROGRAM expected to understand the international context of the discipline and related professions?**

13.1 Teaching staff are *not encouraged or required* to have a good understanding of the discipline and related professions internationally

13.2 *Some* teaching staff are *encouraged* to have a good understanding of the discipline and related professions internationally

13.3 Some teaching staff are *required* to have a good understanding of the discipline and related professions internationally

13.4 All teaching staff are *encouraged and required to continually develop* their understanding of the discipline and related professions internationally

1 2 3 4

A localised curriculum An internationalised curriculum

**Comments:**

**For further consideration**

What types of **support and assistance** are most effective in developing the understanding of teaching staff of the international context of the discipline and related professions?

How should/are teaching staff **rewarded** for continually developing their understanding of the

international context of the discipline and related professions? **17** Professor Betty Leask ALTC National Teaching Fellow IoC in Action

**14. To what extent are teaching staff in this PROGRAM expected to employ teaching strategies that engage students from diverse cultural backgrounds?**

14.1 Teaching staff are *not encouraged or assisted in or rewarded* for employing teaching strategies that will engage students from diverse cultural backgrounds

14.2 Teaching staff are *encouraged* to develop teaching strategies that will engage students from diverse cultural backgrounds

14.3 Teaching staff are *assisted &/or supported* to develop teaching strategies that will engage students from diverse cultural backgrounds

14.4 Teaching staff are *encouraged, assisted and supported* in the employment of teaching strategies that engage students from diverse cultural backgrounds

1 2 3 4

A localised curriculum An internationalised curriculum

**Comments:**

**For further consideration**

What types of **support** are most likely to be effective in assisting teaching staff to develop strategies that engage students from diverse cultural backgrounds?

What types of **reward and recognition** are (or could be) provided to teaching staff who do this

effectively? **18** Professor Betty Leask ALTC National Teaching Fellow IoC in Action

**Overall Rating for this PROGRAM**

**15. Considering the above, overall where would you locate the curriculum of your PROGRAM on this scale?**

1 2 3 4

A localised curriculum An internationalised curriculum

**Comments:**

**Other related questions and issues**

**Are there any other questions, issues, considerations or discussion topics related to internationalisation of the curriculum that you would like to raise?** **19** Professor Betty Leask ALTC National Teaching Fellow IoC in Action

**Step 4: Developing the Action Plan**

This plan should be developed by the PROGRAM Director in consultation with the nominated team after the QIC has been completed and the responses discussed by the team. The focus of this step is to consider, given the individual responses of the team to the QIC and the resulting team discussion, what should be done, why, by whom and by when? Additional resources to support the development and implementation of the Action Plan are available from [www.ioc.global](http://www.ioc.global).

<b>Internationalisation of the Curriculum</b>	Why does this need to be done? What	Who will do this?	By when?
<b>Action Plan</b>	What needs to be done?	will be the benefit?	

## ANEXO B – APROVAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA DA ESCOLA DE HUMANIDADES PUCRS



**SIPESQ**  
Sistema de Pesquisas da PUCRS

---

Código SIPESQ: 10470

Porto Alegre, 11 de janeiro de 2022.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO EM UMA IES BRASILEIRA". Este projeto necessita da apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Toda a documentação anexa deve ser idêntica à documentação enviada ao CEP, juntamente com o Documento Unificado gerado pelo SIPESQ.

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES

## ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO EM UMA IES BRASILEIRA

**Pesquisador:** CARLA CAMARGO CASSOL DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 55033422.7.0000.5336

**Instituição Proponente:** UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.208.078

#### **Apresentação do Projeto:**

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1884825.pdf, de 14/01/2022) e/ou do Projeto Detalhado (Projetoqualificacaocarla.pdf, de 14/01/2022).

#### **Introdução**

A educação superior se tomou cada vez mais internacional, impulsionando as instituições de ensino superior (IES) a desenvolverem e evoluírem em seus processos de internacionalização. A globalização não só influenciou a economia como induziu o surgimento de novos formatos de IES, influenciando alunos, professores, o processo de ensino e aprendizagem, as comunidades acadêmicas e os serviços prestados pelas IES, trazendo também exigências sociais que levam em conta não apenas mecanismos internacionais, mas também necessidades locais. Observa-se que a internacionalização assume uma posição protagonista na agenda da educação superior mundial. Embora um conceito com

<b>Endereço:</b> Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703			
<b>Bairro:</b> Partenon		<b>CEP:</b> 90.819-900	
<b>UF:</b> RS	<b>Município:</b> PORTO ALEGRE		
<b>Telefone:</b> (51)3320-3345	<b>Fax:</b> (51)3320-3345	<b>E-mail:</b> cep@pucrs.br	



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 5.208.078

práticas ainda em evolução e com particularidades diretamente ligadas ao contexto em que está inserida, o processo de internacionalização da educação passa a ser considerado inerente ao setor e para as contribuições que o mesmo se propõe entregar para a sociedade. Nessa conjuntura foi direcionado um olhar mais atento à área, ampliando conceitos e práticas, a partir de um volume maior de estudos, pesquisas, reflexões e ações, que possibilitaram desenvolver uma abordagem mais estratégica para a internacionalização da educação superior.

No entanto, ainda um equívoco comum é considerar a internacionalização como um objetivo por si mesma, ao invés de considerá-la um meio para o alcance do principal fim: aprimorar a qualidade da educação, pesquisa e serviços à sociedade. (HANS DE WIT & PHILIP G. ALTBACH, 2021, p.31).

O papel social e primordial das IES é formar profissionais qualificados para o exercício de sua profissão, que ao mesmo tempo atuem como cidadãos responsáveis, conscientes e atuantes na sociedade, que poderão promover o desenvolvimento sustentável local, regional e mundial.

Dessa forma, a educação superior contribuirá não apenas para o desenvolvimento econômico-social global, como também para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, ancorada na formação de cidadãos globais. Nesse contexto, emerge a discussão sobre a necessidade de desenvolver-se a internacionalização do currículo,

Desse modo, o desafio de projetar e promover experiências que desenvolverão proposadamente perspectivas internacionais e interculturais em alunos para promover os conhecimentos, habilidades e autoconsciência que eles precisam para participar efetivamente como cidadãos e

profissionais em uma sociedade global (LEASK, 2011), torna-se altamente relevante. Ademais, ao entender que aplicabilidade prática do conceito de

IoC trará essa oportunidade aos alunos e instrumentalizará docentes para empreender o processo de internacionalização do currículo em suas disciplinas, justifica fortemente a realização da pesquisa proposta.

**Endereço:** Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703  
**Bairro:** Partenon **CEP:** 90.619-900  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** oep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 5.208.078

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Propor a internacionalização do currículo formal de um programa de graduação em uma IES brasileira.

Objetivo Secundário:

- a) Propor a internacionalização de um currículo formal de um programa de graduação em uma IES brasileira, aplicando o modelo de internacionalização do currículo proposto por Leask (2015);
- b) Validar ou propor ajustes ao modelo de estruturação de um currículo internacionalizado de Leask (2015) para o contexto institucional;
- c) Propor um modelo de internacionalização de currículo aplicável ao contexto institucional estudado.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Não confirmação das hipóteses.

Em relação à participação dos professores, observa-se como risco que os mesmos sintam-se desconfortáveis com alguma pergunta ou discussão realizada.

Benefícios:

A entrega de um currículo internacionalizado para a instituição estudada;

A proposta de um modelo adaptado ao contexto institucional e que poderá ser replicada;

O desenvolvimento de conhecimentos sobre o tema nos participantes.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa objetiva propor um currículo internacionalizado, a partir do modelo de internacionalização do currículo proposto por Leask (2015).

Seguirá os protocolos da pesquisa-ação, em que os docentes de um curso de graduação de uma universidade brasileira participarão ativamente do processo.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703  
 Bairro: Partenon CEP: 90.619-900  
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
 Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucrs.br



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS**



Continuação do Parecer: 5.208.078

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas na Resolução CNS n° 466 de 2012, Resolução n° 510 de 2016 e da Norma Operacional n° 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO EM UMA IES BRASILEIRA proposto pelo pesquisador CARLA CAMARGO CASSOL DA SILVA com numero de CAAE 55033422.7.0000.5336.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1884825.pdf	14/01/2022 12:08:03		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	docunificadoprojeto.pdf	14/01/2022 12:07:14	CARLA CAMARGO CASSOL DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	cartaaprovacao.pdf	14/01/2022 12:06:52	CARLA CAMARGO CASSOL DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetoqualificacaocarla.pdf	14/01/2022 12:02:42	CARLA CAMARGO CASSOL DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Carla_Cassol.docx	14/01/2022 11:52:43	CARLA CAMARGO CASSOL DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_pb.pdf	14/01/2022 11:42:46	CARLA CAMARGO CASSOL DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO ALEGRE, 21 de Janeiro de 2022

Assinado por:  
Denise Cantarelli Machado  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703  
Bairro: Partenon CEP: 90.619-900  
UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucrs.br