

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

VANESSA GABRIELLE WOICOLESCO

**PEDAGOGIA DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A DOCÊNCIA NA  
UNILA**

Porto Alegre  
2023

PÓS-GRADUAÇÃO - STRICTO SENSU



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

VANESSA GABRIELLE WOICOLESCO

**PEDAGOGIA DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A  
DOCÊNCIA NA UNILA**

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

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Formação, Políticas e Práticas em Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini

Porto Alegre  
2023

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/PUCRS)  
Av. Ipiranga, 6681  
Prédio 8, 4º Andar, Sala 403  
Bairro Partenon  
Porto Alegre/RS – Brasil – CEP 90619-900  
Telefone: +55 51 33203620  
E-mail: [educação-pg@pucrs.br](mailto:educação-pg@pucrs.br)

## Ficha Catalográfica

W847p Woicolesco, Vanessa Gabrielle

Pedagogia da Internacionalização na Educação Superior : a  
docência na UNILA / Vanessa Gabrielle Woicolesco. – 2023.  
438f.

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

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini.

1. Educação Superior. 2. Internacionalização. 3. Pedagogia  
Universitária. 4. UNILA. 5. Docência. I. Morosini, Marília Costa.  
II. Título.

VANESSA GABRIELLE WOICOLESCO

**PEDAGOGIA DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A  
DOCÊNCIA NA UNILA**

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

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Formação, Políticas e Práticas em Educação

Aprovada em: 28 de março de 2023.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini (orientadora) – Pontifícia  
Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

---

Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme – Pontifícia Universidade  
Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

---

Prof. Dr. Gustavo Oliveira Vieira – Universidade Federal da Integração  
Latino-Americana (UNILA)

---

Prof. Dr. Manuir José Mentges – Pontifícia Universidade Católica do  
Rio Grande do Sul (PUCRS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Viera Duarte – Universidad de la República  
(UDELAR)

Porto Alegre  
2023

*Dedico esta tese a El Shaddai.*

## AGRADECIMENTOS

Sempre, e em primeiro lugar, o agradecimento é a Deus! Foi graças a Deus, com sua infinita graça e misericórdia, que cheguei até aqui. É pelo seu amor que alcançarei níveis mais altos.

Esta tese é resultado do meu esforço intelectual, físico e emocional. É consequência de um processo escolar e formativo que se iniciou na educação infantil e que até hoje não cessou, 33 anos depois. Com a experiência no doutorado, posso afirmar: nunca irá cessar. Contudo, muitos incentivadores e colaboradores precisam ser reconhecidos, embora nem todos estejam nominados nestes agradecimentos.

À minha família, especialmente ao meu amor e companheiro Marlon, que fez sacrifícios maiores do que os meus para que o processo de doutoramento pudesse se realizar. Confiou em mim, se arriscou e esperou pacientemente para que as oportunidades da própria vida acontecessem, enquanto não mediu esforços para que a minha vida e os meus sonhos fossem possíveis. Cuidou de mim mais do que a si próprio. Me ensinou o que é amar incondicionalmente. À minha mãe, minha primeira e eterna professora. Meu exemplo de mulher, mãe e amiga. Com sua firmeza e amorosidade, me guiou na infância até a vida adulta e não mediu esforços para que eu tivesse uma formação moral e acadêmica sólida. À Iara, minha sogra, amiga, pastora e cuidadora. Confiou em mim e nos desafios que a vida me impôs mais do que eu. Me apresentou um Jesus que eu não conhecia e me desafiou a experimentar a fé em um Deus vivo. Sem o seu amor, cuidado e, principalmente, sem o seu joelho dobrado, eu não teria chegado aos lugares onde pisei. Aos demais familiares, muito obrigada pelo apoio, incentivo e afeto durante os últimos quatro anos de ausências, que foram necessárias para que eu pudesse realizar este sonho.

À minha orientadora, Professora Marília Costa Morosini, por ter acreditado em mim desde o nosso primeiro encontro em 2017. Com sua nobreza intelectual e imensurável afetividade acadêmica, me possibilitou uma formação científica e acadêmica sólida. Sua rigurosidade exigiu que eu buscasse ir cada vez mais além, conduzindo minha formação doutoral com excelência. Agradeço a confiança e por todas as portas abertas, sejam elas acadêmicas ou profissionais. Todos os resultados que alcancei nos últimos quatro anos têm a sua marca. Todos aqueles que vierem a partir do doutorado também.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, agradeço a formação recebida. Cada professora e professor contribuiu para que eu me tornasse a pesquisadora que hoje sou.

Aos professores que me receberam como aluna especial durante o período do ensino remoto emergencial, contribuindo para a minha formação acadêmica e científica: Prof. Dr. Alfredo Mendes Catani (USP); Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Carla Hollweg Powaczuk, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dóris Pires Vargas Bolzan, Prof. Dr. Mario Vásquez Astudillo e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valeska Fortes de Oliveira (UFSM); Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Sampaio (Unicamp); e Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco (UFGRS). Ao professor Prof. Dr. Javier M. Lopez (UAM), agradeço a gentileza e atenção com que me recebeu como aluna ouvinte.

Aos membros da banca de qualificação, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Justin Cerveira Kampff (PUCRS), Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM), ao Prof. Dr. Gustavo Oliveira Vieira (UNILA) e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Viera Duarte (UDELAR), pela disponibilidade em realizar a leitura do meu texto, pelo olhar atento ao meu objeto e projeto de pesquisa, e pelas valiosas contribuições que guiaram a realização da pesquisa de campo e a conclusão do processo doutoral.

Aos membros da banca de defesa, Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme (PUCRS), Prof. Dr. Gustavo Oliveira Vieira (UNILA), Prof. Dr. Manuir José Mentges (PUCRS) e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Viera Duarte (UDELAR), pelo compromisso em fazer parte deste momento e contribuir, com sua leitura atenciosa e olhar crítico para a minha tese, com o meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

Aos parceiros dialógicos da pesquisa, meus colegas docentes na UNILA, que demonstram confiança em mim ao responderam ao questionário e participarem das entrevistas. Embora não possam ser citados nominalmente, cada um de vocês foi imprescindível para os resultados alcançados e para que esta tese fosse possível. Agradeço cada conversa, e-mail e incentivo encorajador que recebi, para que eu continuasse a perseguir o caminho que me conduziu a revelar como se configura a docência em uma universidade brasileira internacionalizada.

À Universidade Federal da Integração Latino-Americana, pelo incentivo à qualificação no doutorado, com a permissão para a realização de horário especial de estudante no primeiro semestre e afastamento integral durante o período de 43 meses, e pela anuência para a realização da pesquisa na instituição. Agradeço ao colega Geraldino Alves Bartozek e ao Prof. Dr. Gustavo Oliveira Vieira, pelo

acompanhamento das atividades realizadas e irrestrito incentivo para que eu continuasse a cada semestre me dedicando integralmente às atividades do doutorado. Ao Prof. Dr. Gustavo Oliveira Vieira, agradeço especialmente pela confiança no meu trabalho e pelas portas abertas que me fizeram voar para longe do ninho. Agradeço aos amigos Prof. Dr. Eduardo de Oliveira Elias e Prof. Me. Lúcio Flávio Gross Freitas, Pró-reitores de Graduação da UNILA no período compreendido entre 2014 e 2019. Com eles, aprendi sobre a interlocução entre a gestão e à docência universitária. Graças a sua generosidade, participei de espaços únicos, nacional e internacionalmente, os quais foram sedimentando os caminhos até esta pesquisa se realizar. O embrião desta pesquisa nasceu desse tempo em que convivemos. Aos meus colegas de PROGRAD, muito obrigada por nossa história de trabalho e amizade durante a estação em que estivemos juntos.

À amiga Egeslaine de Nez, com quem tive um encontro de vida e de propósitos. Pessoa verdadeira e íntegra, que segurou na minha mão em todos os momentos desta jornada, desde o primeiro ano. Foi uma amiga assídua e fiel todos os dias, com um bom dia, boa tarde, boa noite, como você está? Com sua generosidade, teve paciência de acompanhar o meu processo de formação e acreditou em tudo o que eu realizei nos últimos quatro anos.

À D'July Francielli Brito, pelos 20 anos de amizade inabaláveis, minha amiga e irmã por escolha. Nossa amizade é única e vitalícia. À Débora Villetti Zuck, uma colega de trabalho que se transformou em amiga e incentivadora. Com sua competência, me impulsionava a ir mais longe e me fez acreditar que era possível eu me tornar doutora. Aos amigos Jocélia Martins Marcelino e David Jorge Rodrigues Hatsek, o percurso foi muito mais leve e feliz ao lado de vocês.

Agradeço aos parceiros dos grupos de pesquisa Universitas/RIES, Grupos de Estudos sobre a Universidade/GEU/UFMT/UNEMAT e Grupo de Estudos e Pesquisas Decoloniais – GEPED/UFMT, que me acolheram nos últimos quatro anos e me proporcionam a experiência de pesquisar e aprender coletivamente sobre temas tão importantes para a educação superior.

Esta tese é uma fotografia da principal atividade que realizei para me tornar doutora em um Programa de Pós-Graduação em Educação de excelência (conceito CAPES 6), mas que se constitui como um requisito parcial ao título. No outro lado do processo formativo, também busquei fazer o “meu melhor” em todas as atividades que me envolvi nos durante essa trajetória. Espero que este trabalho consiga retratar como



foi rica e potente a formação no PPEdu da PUCRS. Vivi intensamente cada momento e estou muito feliz por ter encarado mais este desafio na minha vida. Valeu a pena!

Muito obrigada!

## **AGRADECIMENTO À CAPES E À UNILA**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001, e da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com afastamento integral para doutorado no país (Portaria PROGEPE/UNILA nº 726, de 9 de maio de 2019, publicada no Boletim de Serviços nº 444, de 10 de maio de 2019).

*É preciso ter esperança. Mas tem de ser  
esperança do verbo esperar. Porque tem  
gente que tem esperança do verbo esperar.  
Esperança do verbo esperar não é esperança, é  
espera. “Ah, eu espero que melhore, que  
funcione, que resolva”. Já esperar é ir atrás,  
é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar  
aquilo que apodrece a nossa capacidade de  
integridade e a nossa fé ativa nas obras.  
Esperança é a capacidade de olhar e reagir  
àquilo que parece não ter saída. Por isso, é muito  
diferente de esperar; temos mesmo é de  
esperançar!  
(Paulo Freire)*

## RESUMO

Esta tese se insere no campo científico da educação superior, nos subcampos da Internacionalização da Educação Superior e da pedagogia universitária, tendo como foco de análise a intersecção entre a docência e a internacionalização, e a pertinência de uma Pedagogia da Internacionalização. Os contextos emergentes interpelam as Instituições de Educação Superior para o desenvolvimento de políticas e práticas de internacionalização mais democráticas e sustentáveis, pautadas na equidade. Pesquisas recentes afirmam que a Internacionalização da Educação Superior atinge o nível integral quando está alinhada em todas as políticas e práticas das Instituições de Educação Superior, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão universitária. A partir dessa abordagem, os docentes são atores fundamentais do processo de internacionalização, e elementos decisivos nesse novo paradigma em construção. Nesta tese, a docência na educação superior se constituiu como eixo transversal de investigação, por ser compreendida como indissociável das dimensões ensino-pesquisa-extensão-internacionalização, que permeiam as instituições universitárias na atualidade. Tendo como *lócus* de investigação uma das universidades federais brasileiras com missão e vocação internacionais, a pesquisa teve como objetivo geral compreender como se configura a docência na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, na perspectiva de uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior. Em relação à abordagem metodológica, caracteriza-se como uma pesquisa de métodos mistos, realizada a partir da estratégia de estudo de caso. A construção dos dados foi realizada de forma concomitante entre as perspectivas qualitativa e quantitativa, tendo sido utilizadas entrevistas e questionário semiestruturados, além da pesquisa documental. Foram escolhidos como parceiros dialógicos os docentes que atuam na instituição, independentemente do vínculo institucional. Os procedimentos escolhidos para a análise de dados foram a Análise Textual Discursiva para os dados qualitativos, e a estatística descritiva e inferencial para os dados quantitativos, tendo sido utilizado o teste de qui-quadrado de independência para verificar a associação entre pares de variáveis. Os procedimentos analíticos revelaram quatro categorias centrais: características e processos formativos do docente que atua na UNILA; dimensões e perspectivas da Internacionalização da Educação Superior sob a ótica docente; a dimensão pedagógica da internacionalização e desenvolvimento profissional docente na UNILA. Os resultados demonstram que na Internacionalização da Educação Superior os docentes são os pilares de sustentação de uma arquitetura acadêmica, que precisa combinar conhecimento interdisciplinar nas diferentes áreas do conhecimento; distintas epistemologias, saberes e cosmovisões; interculturalidade; políticas linguísticas e perspectivas internacionais/globais. A tese apresenta uma proposta para a construção de um itinerário formativo voltado ao desenvolvimento profissional docente na UNILA, considerando as dimensões da internacionalização, bilinguismo/plurilinguismo, interculturalidade e interdisciplinaridade.

**Palavras-chave:** Educação Superior; Internacionalização; Pedagogia Universitária; UNILA; Docência.

## ABSTRACT

This thesis is inserted in the scientific field of higher education, in the subfields of Internationalization of Higher Education and university pedagogy, focusing on the intersection between teaching and internationalization, and the relevance of a Pedagogy of Internationalization. The emerging contexts challenge Higher Education Institutions to develop more democratic and sustainable internationalization policies and practices based on equity. Recent research indicates that the Internationalization of Higher Education reaches a comprehensive level when it is aligned in all policies and practices of Higher Education Institutions, contributing to the improvement of the quality of teaching, research, extension and university management. From this approach, professors are fundamental actors in the internationalization process and decisive elements in this new paradigm under construction. In this thesis, teaching in higher education has been constituted as a transversal axis of investigation, in order to be understood as inseparable from the teaching-research-extension-internationalization dimensions that permeate Higher Education Institutions nowadays. Having as a research site one of the Brazilian federal universities with international mission and vocation, the research had as a general objective to understand how teaching is configured at the Federal University of Latin American Integration - UNILA, from the perspective of a Pedagogy of Internationalization of Higher Education. Regarding the methodological approach, it is characterized as a mixed method research, carried out from the case study strategy. The data construction was carried out simultaneously between qualitative and quantitative perspectives, using semi-structured interviews and questionnaires, as well as documentary research. The dialogic partners chosen were the professors working in the institution, regardless of their institutional ties. The data analysis procedures were textual discourse analysis for the qualitative data and descriptive and inferential statistics for the quantitative data, after using the chi-square test of independence to verify the association between pairs of variables. The analytical procedures revealed four central categories: characteristics and training processes of the professor working at UNILA; dimensions and perspectives of Internationalization of Higher Education from the perspective of professors; the pedagogical dimension of internationalization; and professional development of professors at UNILA. The results show that in the internationalization of Higher Education, professors are the supporting pillars of an academic architecture that must combine interdisciplinary knowledge in different fields of knowledge; the different epistemologies, knowledge and cosmovision; interculturalism; language policies and international/global perspectives. The thesis presents a proposal for the construction of a formative itinerary aimed at the professional development of teaching staff at UNILA, considering the dimensions of internationalization, bilingualism/plurilingualism, interculturalism and interdisciplinarity.

**Keywords:** Higher Education; Internationalization; Higher Education Pedagogy; UNILA; Teaching.

## RESUMEN

Esta tesis se inserta en el campo científico de la educación superior, en los subcampos de Internacionalización de la Educación Superior y de la pedagogía universitaria, teniendo como foco de análisis la intersección entre la docencia y la internacionalización, y la pertinencia de una Pedagogía de la Internacionalización. Los contextos emergentes desafían a las Instituciones de Educación Superior a desarrollar políticas y prácticas de internacionalización más democráticas y sostenibles, basadas en la equidad. Investigaciones recientes afirman que la Internacionalización de la Educación Superior alcanza el nivel integral cuando se alinea con todas las políticas y prácticas de las Instituciones de Educación Superior, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de la enseñanza, de la investigación, de la extensión y de la gestión universitaria. Desde este abordaje, los docentes son actores fundamentales en el proceso de internacionalización, y elementos decisivos en este nuevo paradigma en construcción. En esta tesis, la docencia en la educación superior se constituyó como un eje transversal de investigación, por ser comprendida como inseparable de las dimensiones docencia-investigación-extensión-internacionalización, que hoy permean las Instituciones de Educación Superior. Teniendo como locus de investigación una de las universidades federales brasileñas con misión y vocación internacional, el objetivo general de la investigación fue comprender cómo se configura la docencia en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana – UNILA, en la perspectiva de una Pedagogía de la Internacionalización de la Educación Superior. En cuanto al abordaje metodológico, se caracteriza como una investigación de métodos mixtos, realizada a partir de la estrategia del estudio de caso. La construcción de los datos se realizó de forma concomitante entre las perspectivas cualitativa y cuantitativa, utilizando entrevistas y cuestionario semiestructurados, además de la pesquisa documental. Los docentes que trabajan en la institución fueron elegidos como socios dialógicos, independientemente del vínculo institucional. Los procedimientos para el análisis de datos fueron el Análisis Textual Discursivo para los datos cualitativos, y la estadística descriptiva e inferencial para los datos cuantitativos, utilizando la prueba de independencia qui-cuadrado para verificar la asociación entre pares de variables. Los procedimientos analíticos revelaron cuatro categorías centrales: características y procesos de formación del profesor que trabaja en la UNILA; dimensiones y perspectivas de la Internacionalización de la Educación Superior desde la perspectiva docente; la dimensión pedagógica de la internacionalización y el desarrollo profesional docente en la UNILA. Los resultados muestran que en la Internacionalización de la Educación Superior los docentes son los pilares de sustentación de una arquitectura académica, que necesita combinar conocimiento interdisciplinar en las diferentes áreas del conocimiento; distintas epistemologías, saberes y cosmovisiones; interculturalidad; políticas lingüísticas y perspectivas internacionales/globales. La tesis presenta una propuesta para la construcción de un itinerario de formación dirigido al desarrollo profesional docente en la UNILA, considerando las dimensiones de la internacionalización, bilingüismo/plurilingüismo, interculturalidad e interdisciplinariedad.

**Palabras clave:** Educación Superior; Internacionalización; Pedagogía Universitaria; UNILA; Docencia.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sexo e faixa etária dos parceiros dialógicos.....	213
Gráfico 2: País de origem dos parceiros dialógicos .....	214
Gráfico 3: Formação em nível de graduação .....	215
Gráfico 4: Formação em nível de pós-graduação – mestrado.....	217
Gráfico 5: Formação em nível de pós-graduação – doutorado .....	218
Gráfico 6: Participação durante a formação na pós-graduação (lato ou stricto sensu) em disciplina sobre Didática ou Metodologia do Ensino Superior e estágio de docência .....	220
Gráfico 7: Tempo de atuação na educação superior.....	221
Gráfico 8: Ano de ingresso como docente na UNILA.....	222
Gráfico 9: Regime de trabalho na UNILA .....	223
Gráfico 10: Unidade acadêmica de lotação.....	223
Gráfico 11: Área do conhecimento a qual o docente está vinculado.....	225
Gráfico 12: Atuação docente em cursos de graduação e no CCE .....	226
Gráfico 13: Programas de pós-graduação nos quais os parceiros dialógicos atuam .....	228
Gráfico 14: Saberes docentes e o exercício da docência na UNILA.....	306

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino – 2011-2021 .....	66
Figura 2: Os vinte países com maior número de matrículas em cursos de graduação .....	68
Figura 3: Participação percentual e número de docentes na educação superior por grau de formação e regime de trabalho, segundo o grau acadêmico .....	69
Figura 4: Campo científico da Internacionalização da Educação Superior .....	76
Figura 5: Modelos de Internacionalização da Educação Superior.....	81
Figura 6: Estrutura Conceitual da Internacionalização do Currículo.....	87
Figura 7: Agenda da Internacionalização Integral .....	89
Figura 8: Matriz Conceitual da Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior em contextos emergentes - perspectiva docente .....	120
Figura 9: Fases da metodologia do Estado do Conhecimento .....	124
Figura 10: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações .....	128
Figura 11: Bibliografia sistematizada sobre a interseção entre docência universitária e Internacionalização da Educação Superior .....	131
Figura 12: Fontes para construção das evidências na pesquisa de campo .....	145
Figura 13: Dimensões da entrevista semiestruturada .....	148
Figura 14: Eixos do questionário semiestruturado .....	151
Figura 15: Percorso metodológico da pesquisa .....	164
Figura 16: Mapa contendo a localização geográfica da UNILA.....	169
Figura 17: Organização acadêmica e administrativa da UNILA .....	170



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo da busca na BDTD-IBCT.....	128
Quadro 2: Bibliografia anotada sobre a interseção entre docência universitária e Internacionalização da Educação Superior .....	129
Quadro 3: Movimento de construção das categorias .....	160
Quadro 4: Organização e oferta acadêmica da UNILA .....	172
Quadro 5: Eixos do Ciclo Comum de Estudos da UNILA.....	174
Quadro 6: Documentos que compõem o marco normativo da UNILA para o ensino, pesquisa e extensão .....	191
Quadro 7: Características gerais e trajetória dos parceiros dialógicos que participaram das entrevistas .....	229
Quadro 8: Premissas para exercer a docência na UNILA: atuação alinhada às Diretrizes Institucionais .....	313

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Informações sobre a construção dos dados da pesquisa por meio de entrevistas .....	149
Tabela 2: Relação de estudantes brasileiros e internacionais por curso de graduação com vínculo ativo.....	176
Tabela 3: Relação de países de origem de estudantes ingressantes pelo PSI com vínculo ativo .....	178
Tabela 4: Relação de países de origem dos estudantes ingressantes pelo PSRH com vínculo ativo .....	180
Tabela 5: Relação quantitativa de estudantes ingressantes pelo PSIN com vínculo ativo.....	182
Tabela 6: Relação de cursos e programas de pós-graduação e nacionalidade dos estudantes.....	185
Tabela 7: Nacionalidade dos estudantes da UNILA .....	187
Tabela 8: Quantitativo de docentes por titulação e regime de trabalho.....	188
Tabela 9: A dimensão internacionalização nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UNILA.....	243
Tabela 10: Internacionalização e a prática docente no ensino de graduação e/ou pós-graduação na UNILA.....	251
Tabela 11: Bilinguismo/plurilinguismo e a prática docente no ensino de graduação e pós-graduação na UNILA .....	263
Tabela 12: Interculturalidade e a prática docente no ensino de graduação e pós-graduação na UNILA.....	274
Tabela 13: Interdisciplinaridade e a prática docente no ensino de graduação e pós-graduação na UNILA.....	282
Tabela 14: Internacionalização e a prática docente na extensão na UNILA .....	289
Tabela 15: Internacionalização e a prática docente na pesquisa na UNILA .....	296
Tabela 16: Saberes docentes e a atuação docente na UNILA.....	308
Tabela 17: Características da UNILA que mais impactam a atuação docente.....	318
Tabela 18: Necessidade de formação pedagógica para o exercício da docência universitária na UNILA .....	323
Tabela 19: Frequência de participação dos docentes da UNILA em ações/formações voltadas à atuação didático-pedagógica .....	328

Tabela 20: Sugestões de iniciativas voltadas ao desenvolvimento profissional docente na UNILA.....	333
Tabela 21: Critérios de elegibilidade para participação em iniciativas voltadas ao desenvolvimento profissional docente na UNILA .....	341
Tabela 22: Preferência de modalidade para realização de ações voltadas ao desenvolvimento profissional docente na UNILA .....	343

## LISTA DE SIGLAS

ALC	América Latina e Caribe
ANDIFES	Associação Nacional das Instituições Federais de Educação Superior
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES PRINT	Programa Institucional de Internacionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE	Ciclo Comum de Estudos
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CMES	Conferência Mundial de Educação Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUN/UNILA	Conselho Universitário da Universidade Federal da Integração Latino-Americana
COSUEN/UNILA	Comissão Superior de Ensino da Universidade Federal da Integração Latino-Americana
COSUEX/UNILA	Comissão Superior de Extensão da Universidade Federal da Integração Latino-Americana
COSUP/UNILA	Comissão Superior de Pesquisa da Universidade Federal da Integração Latino-Americana
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CEES/PUCRS	Centro de Estudos em Educação Superior da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
CRES	Conferência Regional de Educação Superior
CsF	Ciências sem Fronteiras
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação à Distância
ECG	Educação para a Cidadania Global

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENLACES	Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing
FAL	Fundamentos de América Latina
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FURB	Universidade Regional de Blumenau
IaH	Internacionalização em Casa
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IFs	Institutos Federais de Educação de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISD	Interacionismo sociodiscursivo
IoC	Internacionalização do Currículo
IsF	Inglês sem Fronteiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NIELI	Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Língua(gem) e Interculturalidade
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI/UNILA	Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal da Integração Latino-Americana

PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI/UNILA	Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Federal da Integração Latino-Americana
PSI	Processo Seletivo Internacional da Universidade Federal da Integração Latino-Americana da Universidade Federal da Integração Latino-Americana
PSRH	Processo Seletivo para Refugiados e Portadores de Visto Humanitário da Universidade Federal da Integração Latino-Americana
PSIN	Processo de Seleção de Povos Indígenas da Universidade Federal da Integração Latino-Americana
PTI	Parque Tecnológico de Itaipu
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Integração Latino-Americana
PROGEPE	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da Universidade Federal da Integração Latino-Americana
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana
PROINT	Pró-Reitoria de Relações Internacionais e Institucionais da Universidade Federal da Integração Latino-Americana
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
QUAL	Pesquisa Qualitativa
QUAN	Pesquisa Quantitativa
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIES	Rede Sul-Brasileira de Investigadores em Educação Superior

SECOM	Secretaria de Comunicação Social da Universidade Federal da Integração Latino-Americana
SeSU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAM	Universidad Autónoma de Madrid
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESCO-IESALC	Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e Caribe
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICENTRO	Universidade do Centro-Oeste do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
UTFPR-CT	Universidade Federal Tecnológica do Paraná – <i>Campus</i> Curitiba

## SUMÁRIO

<b>EIXO I INTRODUÇÃO</b> .....	27
1.1 Docência Universitária e sua interseção com a Internacionalização da Educação Superior.....	31
1.2 O encontro entre o campo empírico e a curiosidade teórica: a atuação na UNILA e a problematização da tese .....	36
1.3 Estrutura da tese .....	40
<b>EIXO II REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	42
<b>2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: DIÁLOGOS E TENDÊNCIAS</b> .....	42
2.1.1 Educação Superior na América Latina e Caribe: um olhar a partir das Conferências Regionais de Educação Superior .....	53
2.1.2 Configurações da Educação Superior no Brasil .....	61
<b>2.2 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA</b> .....	72
2.2.1 A Internacionalização da Educação Superior.....	74
2.2.2 Docência: o elo perdido na Internacionalização da Educação Superior	101
<b>2.3 DOCÊNCIA E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POR ONDE CAMINHAM AS PESQUISAS NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA?</b> .....	122
2.3.1 Estado do Conhecimento sobre a docência no contexto da Internacionalização da Educação Superior .....	127
<b>EIXO III – PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	139
3.1 O método e a abordagem de pesquisa .....	139
3.2 O contexto da pesquisa e os parceiros dialógicos .....	143
3.3 A construção dos dados da pesquisa: instrumentos e procedimentos.....	145
3.4 A análise dos dados .....	154
3.5 Aspectos éticos da pesquisa .....	165
<b>EIXO IV – PEDAGOGIA DA INTERNACIONALIZAÇÃO: A DOCÊNCIA NA UNILA</b> .....	167
4.1 UNILA: uma universidade em resposta aos desafios da educação superior nos contextos emergentes .....	168
4.1.1 Dimensões da Internacionalização da Educação Superior na UNILA... 190	
4.1.1 Dimensão institucional internacionalização .....	192
4.1.2 Dimensão institucional bilinguismo/plurilinguismo .....	197
4.1.3 Dimensão institucional interculturalidade.....	202
4.1.4 Dimensão institucional interdisciplinaridade .....	206
4.2 O professor da Educação Superior na UNILA: características e processos formativos.....	212
4.3 Horizontes da internacionalização sob a ótica docente.....	232
4.4 A dimensão pedagógica da internacionalização e o <i>ethos</i> docente .....	241
4.4.1 Internacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão na UNILA..	242



4.4.1.1 Internacionalização e a prática docente no ensino de graduação e pós-graduação.....	249
4.4.1.2 Bilinguismo/plurilinguismo e a prática docente no ensino de graduação e pós-graduação.....	261
4.4.1.3 Interculturalidade e a prática docente no ensino de graduação e pós-graduação.....	272
4.4.1.4 Interdisciplinaridade e a prática docente no ensino de graduação e pós-graduação na UNILA .....	281
4.4.2.5 Internacionalização e a prática docente na extensão .....	287
4.4.1.6 Internacionalização e a prática docente na pesquisa .....	295
4.4.2 Saberes docentes em movimento nos contextos emergentes .....	304
4.5 Pedagogia da Internacionalização: constituindo caminhos para o desenvolvimento profissional docente na UNILA .....	322
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>350</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>366</b>
APÊNDICE A – Percurso formativo da pesquisadora durante o Doutorado em no PPGEdu/PUCRS.....	402
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com docentes .....	407
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Entrevista ..	409
APÊNDICE D – Exemplo de e-mail encaminhado aos parceiros dialógicos para participação na pesquisa por meio das entrevistas.....	412
APÊNDICE E – Questionário semiestruturado.....	413
APÊNDICE F – Exemplo de e-mail encaminhado aos parceiros dialógicos para participação na pesquisa por meio do questionário .....	427
APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Questionário .....	428
ANEXO A – Carta de aprovação Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS.....	430
ANEXO B – Carta de aprovação Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS..	431
ANEXO C – Divulgação da pesquisa no site institucional da UNILA.....	435
ANEXO D – Divulgação da pesquisa no informativo <i>La Semana Unilera</i> .....	436
ANEXO E – Carta de anuência da instituição onde a pesquisa foi realizada.	438

## EIXO I INTRODUÇÃO

Esta tese se insere no campo científico da educação superior, nos subcampos da Internacionalização da Educação Superior e da pedagogia universitária, tendo como foco de análise a interseção entre a docência e a internacionalização, e a pertinência de uma Pedagogia da Internacionalização.

O estudo está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na linha de pesquisa: “Formação, políticas e Práticas em Educação”. Essa linha de pesquisa tem como objeto de estudo uma análise crítica da educação a partir de uma perspectiva sociopolítica, histórica e cultural, nos seus diferentes contextos e espaços, processos, políticas, práticas, planejamento e gestão. A pesquisa também está ancorada no grupo de pesquisa UNIVERSITAS/RIES e no Centro de Estudos em Educação Superior (CEES) da PUCRS.

A problemática que orienta esta investigação foi construída a partir da relação teoria e prática, resultado das inquietações advindas da realidade, provocadas pelo exercício profissional da pesquisadora no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Desse modo, esta pesquisa tem como *objetivo geral* compreender como se configura a docência na UNILA na perspectiva de uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior.

A construção desta investigação tem os reflexos da pandemia da COVID-19<sup>1</sup>, um fenômeno mundial que impactou todas as esferas da vida social e marcou para sempre a história. No campo educacional, as implicações foram severas, e a interrupção dos fluxos nos sistemas educacionais impactou aproximadamente 1,5 (um vírgula cinco) bilhão de estudantes em 188 países (84,3%), matriculados nos diversos níveis educacionais em todo o mundo (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2021).

Na América Latina e Cariba (ALC), houve o fechamento total das instituições educacionais em 32 países, e 165 milhões de estudantes foram afetados (Comissão Econômica para América Latina e Caribe [CEPAL], 2021). No Brasil, a interrupção das

---

<sup>1</sup> Pandemia está relacionada à distribuição geográfica de uma doença em grande escala (OPAS, 2020). Reconhecida como uma crise sanitária global, teve origem na cidade de Wuhan (China), no final do ano de 2019.

atividades presenciais nas instituições educativas afetou os 52.898.349 estudantes da educação básica e superior (UNESCO, 2021a).

Em todas as funções acadêmicas e administrativas das Instituições de Educação Superior (IES) foram identificados impactos da pandemia da COVID-19. Esses impactos atingiram os estudantes, os docentes, o pessoal técnico-administrativo e de apoio, e as próprias instituições e sua governança (Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior para a América Latina e Caribe [UNESCO-IESALC], 2020). Enquanto agentes sociais, as IES também precisaram responder à emergência sanitária e, para se adaptar aos desafios impostos por essa pandemia, utilizaram as experiências e capacidades já dominadas institucionalmente no período pré-pandêmico, como a qualificação do corpo docente para a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos processos de mediação pedagógica, equipe de suporte em tecnologia da informação, uso de plataformas digitais como ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros (UNESCO-IESALC, 2020).

No âmbito do ensino, a partir do uso das TICs, houve a transição do ensino presencial para o ensino remoto<sup>2</sup>, enquanto estratégia didática temporária e transitória. Cada IES teve um ritmo próprio de conduzir os processos de ensino e de aprendizagem, influenciada pelo repertório institucional prévio (NEZ; FERNANDES; WOICOLESCO, 2022; WOICOLESCO; MOROSINI; MARCELINO, 2022; SAMPAIO; PIRES; CARNEIRO, 2022).

No contexto da pesquisa, a busca por soluções dos problemas comuns a todos em uma crise sanitária global reforçou o protagonismo da cooperação internacional e multidisciplinar, pela qual a produção de conhecimento intensificou o trabalho e as publicações coletivas entre parceiros internacionais, por meio da colaboração *on-line* (MAIA, 2020; SAMPAIO; PIRES; CARNEIRO, 2022).

A extensão universitária também foi impactada por esse cenário, e ocupou um espaço de destaque durante a crise sanitária, tendo sido por meio de suas atividades extensionistas que as IES atuaram direta e rapidamente em resposta às demandas sociais (GOMEZ; NEOCATTO; DALLA CORTE, 2023). Segundo as autoras, nas

---

<sup>2</sup> Ensino remoto “significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado” (BEHAR, 2020, n.p.).

atividades extensionistas também houve a incorporação das TICs como uma estratégia para a manutenção dos vínculos entre a universidade e a comunidade, muitas vezes contribuindo para a ampliação da abrangência geográfica dessas ações.

No contexto da Internacionalização da Educação Superior, a interrupção das atividades presenciais nos *campi* universitários em todo o mundo, e o fechamento das fronteiras nacionais, impactaram, em um primeiro momento, nos estudantes e docentes que estavam realizando sua formação no exterior, os quais foram obrigados a decidir se retornavam para seus países de origem ou permaneciam no estrangeiro. Em um segundo momento, as oportunidades de mobilidade presencial foram reduzidas durante os períodos de isolamento social (UNESCO-IESALC, 2020; SAMPAIO; PIRES; CARNEIRO, 2022).

Por outro lado, houve um aumento significativo de oportunidades que promoveram o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais com o uso de TICs, envolvendo iniciativas como programas de intercâmbio virtual, projetos de Aprendizagem Colaborativa Internacional Online (COIL<sup>3</sup>); teletandem; *webinars*; participação em congressos e demais atividades realizadas no exterior; maior participação de convidados internacionais nos eventos realizados nacionalmente; oferta de cursos de curta duração e/ou com dupla titulação, entre outros (SAMPAIO; PIRES; CARNEIRO, 2022; WOICOLESCO; CASSOL-SILVA; MOROSINI, 2021).

Como um dos legados da pandemia da COVID-19, as economias global e dos estados nacionais entraram em crise. Nos países em desenvolvimento, avalia-se que a recuperação deverá ser mais lenta, o que impacta diretamente na incorporação da educação superior como prioridade nas políticas nacionais (ALTBACH; DE WIT, 2020). Nessa lógica, estima-se que é possível a diminuição do fluxo de estudantes latino-americanos e caribenhos no exterior, seja pela dificuldade de os governos nacionais aportarem recursos públicos para fomento de ações baseadas em mobilidade internacional, ou pelo empobrecimento da população (UNESCO-IESALC, 2020; QUINTERO, 2020).

Cabe destacar, que embora as estratégias encontradas pelas instituições educativas durante o período pandêmico para a continuidade de suas atividades tenha

---

<sup>3</sup> “O termo ‘aprendizagem colaborativa online internacional’ combina as quatro dimensões essenciais da mobilidade virtual real: é um exercício colaborativo de professores e estudantes; faz uso da tecnologia e da interação online; tem potenciais dimensões internacionais; e está integrado no processo de aprendizagem” (DE WIT, 2013, n.p.).

envolvido, em grande medida, o uso de TICs, de outro lado a pandemia da COVID-19 visibilizou “as desigualdades que já existem, as quais são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, porque não são todos os sujeitos do processo educativo que possuem acesso à internet e computadores/tablets ou celulares que possibilitem a conexão” (NEZ; FERNANDES; WOICOLESCO, 2022, p. 6).

Mas como um processo que culmina em transformação social, as mudanças que emergiram com a pandemia abriram uma janela de oportunidades nas IES para que, em contextos emergentes ou em momentos de crise, haja investimento na construção de um modelo de internacionalização, que oportunize o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais para todos os estudantes (MOROSINI, 2019; WOICOLESCO, CASSOL-SILVA, MOROSINI, 2022).

Nesse cenário, para que a Internacionalização da Educação Superior possa “gerar um maior e melhor entendimento e cooperação entre as culturas e as nações, estimulando uma colaboração interinstitucional baseada na solidariedade e no respeito mútuo” (GÁCEL-ÁVILA, 2018, p. 46-47, tradução nossa), é preciso desenvolver um modelo de Internacionalização endógeno, baseado no humanismo, na solidariedade, com vistas à integração regional.

A pandemia da COVID-19 foi decretada no mês de março 2020, segundo ano de doutoramento da pesquisadora, e suas consequências nesse percurso não foram lineares. De um lado, há contribuições significativas ao processo formativo, como a possibilidade de cursar disciplinas como aluna especial em universidades como a Universidade de São Paulo (USP); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), concomitante às atividades no PPGEdu da PUCRS. Também foi possível a participação como ouvinte na disciplina *Educación Supranacional: Políticas Educativas de Organizaciones Internacionales*, ofertada no curso de Mestrado em Qualidade e Melhora da Educação, da Universidade Autónoma de Madrid (UAM).

Outro aspecto positivo foi a oportunidade de participação em eventos internacionais no México, Portugal e Uruguai; assistir aos inúmeros *webinars* com pesquisadores relevantes para o campo científico sob o qual está constituída esta investigação; e a experiência de publicação em periódicos internacionais, mediante a chamada em dossiês destinados, especificamente, à contextualização do cenário pandêmico em todas as regiões do globo.

Entre os principais impactos negativos para o processo formativo, destaca-se que o isolamento social impossibilitou o convívio presencial no ambiente universitário da PUCRS com colegas e professores durante aproximadamente dois anos, implicando em não usufruir da infraestrutura institucional para cultivar o *habitus* acadêmico no próprio *campus*. Além disso, como o contexto pandêmico não era objeto de análise desta investigação, optou-se por aguardar o retorno presencial das atividades acadêmicas de ensino da UNILA, que se deu no mês de abril de 2022, para realizar as entrevistas e aplicação do questionário, culminando com o último ano do doutorado da pesquisadora.

Após essa breve explanação do contexto sob o qual a presente investigação foi conduzida, a seguir será apresentada a contextualização do tema da tese; os caminhos que guiaram a autora até o problema de pesquisa; a problematização da investigação, contendo as justificativas, objetivos, e a estrutura na qual está organizado o texto.

### 1.1 Docência Universitária e sua interseção com a Internacionalização da Educação Superior

O desenvolvimento de uma sociedade é marcado por ciclos, nos quais a educação e a cultura tornam-se um determinante social (DIDRIKSSON, 2008). São transições de longo prazo, complexas e que congregam as forças de “todos os lados e tem efeitos e causas desiguais entre o que está acabando e o que está emergindo” (DIDRIKSSON, 2008, p. 26, tradução nossa).

Nesse contexto, nas últimas décadas, o campo da educação superior tem vivenciado uma conjuntura marcada por transformações sociais, históricas, políticas, econômicas e educacionais, que têm influenciado a constituição de políticas supranacionais que orientam os atores, instituições e governos em prol do desenvolvimento da educação superior (DALLA CORTE, 2017; MOROSINI; DALLA CORTE, 2021; SOUSA, 2021).

Os determinantes apontados acima contribuem para a conformação de uma realidade multifacetada, compreendida como contextos emergentes, nos quais a educação superior se configura como uma transição complexa entre o modelo tradicional de universidade e um modelo de universidade orientado ao bem individual,

ao mercado e que responde a uma agenda supranacional (DALLA CORTE, 2017; MOROSINI, 2016; SOUSA, 2021).

Esses contextos podem ser compreendidos como “configurações em construção na educação superior, observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas” (MOROSINI, 2014, p. 386).

São contextos que revelam um cenário de incertezas e contradições na educação superior, e requerem a problematização do papel que ocupa nos projetos de desenvolvimento das nações (FRANCO, S. 2016; SOUSA, 2021). Além disso, à medida que “regulações políticas, sociais, econômicas, e culturais que impactam a o cenário educacional, os contextos emergentes tensionam e desafiam a reconfiguração da docência” (BOLZAN; POWACZUK, 2021, p. 52).

Nesse sentido, o exercício de compreender os contextos emergentes requer a interpretação dos elementos que constituem a educação superior a partir dessa conjuntura de transição. No Brasil, assim como na América Latina, são marcados por processos de fragmentação e diversificação, privatização, democratização do acesso, autonomia institucional e acadêmica, cuja regulação é centralizada no Estado (DALLA CORTE, 2017; LAMARRA; COPPOLA, 2013).

Desse modo, embora a oferta de educação superior na região tenha passado por um processo de ampliação e democratização, seja nas instituições públicas ou privadas, ainda é marcada por um caráter elitista (DALLA CORTE, 2017; LAMARRA; COPPOLA, 2013). Apesar disso, outras estruturas de IES vêm sendo constituídas a partir de novos atores, currículos e missões institucionais, pautadas em uma agenda que busca melhorar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, ao mesmo tempo que precisa atender às exigências da globalização (DALLA CORTE, 2017; DIDRIKSSON, 2014; LAMARRA; COPPOLA, 2013).

São contextos marcados também pelas demandas sociais, históricas e movimentos político-econômicos que alteram a estrutura das universidades, atingindo a gestão, a docência e suas práticas (CUNHA, 2020a; CUNHA; ZANCHET; RESCHKE, 2018); expansão e democratização do acesso a esse nível de ensino; processos de privatização; convívio entre diferentes tipologias, currículos e sujeitos (docentes e estudantes) (CUNHA, 2020a; MOROSINI, 2014); impactos das TICs, que modificam a estrutura de produção do conhecimento (CUNHA, 2020a); e pelos processos de internacionalização (MOROSINI, 2016; SOUSA, 2021).

O atual desafio das instituições universitárias é a integração de todas essas dimensões e dilemas na busca pela equidade e compromisso social (FRANCO, S. 2016; MOROSINI, 2016), culminando com “novos ambientes educativos, novas práticas pedagógicas e inovações educacionais [...]” (DALLA CORTE, 2017, p. 358). Na perspectiva de Bolzan e Isaia (2018, p. 15) os contextos emergentes interpelam as IES para a necessidade da “inclusão acadêmica dos grupos sociais discriminados, demarcando ‘novas formas’ de acesso à educação superior, tendo como premissa interagir com a diversidade na perspectiva de inclusão das diferenças”.

Em um cenário em constantes mudanças, os contextos emergentes apresentam novas exigências e desafios para a educação superior, demandando das instituições a reorganização de suas políticas e dos seus atores, principalmente os docentes, e a reconfiguração das práticas (BOLZAN, 2016). Desde esse ponto de vista, “os sujeitos que participam desses contextos experimentam novos espaços/tempos socioculturais, marcados pelas novas profissões e demandas em contextos globalizados” (BOLZAN, 2016, p. 9).

Como uma das tendências que influencia e determina a educação superior nos contextos emergentes, a internacionalização tem se constituído como objeto de investigação e análises por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento e de todas as partes do mundo. Conceitualmente, expressa as perspectivas dos contextos nos quais é desenvolvida. Seus atributos estão relacionados a experiências de intercâmbio de estudantes, professores e pesquisadores, ao desenvolvimento de pesquisa com parceiros internacionais, aprendizagem de línguas estrangeiras, acordos de cooperação e convênios, programas de dupla titulação e/ou cotutela, instalação de *campus* fora do país de origem, além da participação e posicionamento em *rankings* (KNIGHT, 2020).

A Internacionalização da Educação Superior é meio para uma educação como bem público, e favorece o intercâmbio de conhecimentos entre pessoas, a criação de redes de pesquisa e desenvolvimento de projetos conjuntos, a partir do estabelecimento de processos formativos que privilegiam a interculturalidade e a responsabilidade social (MOROSINI, 2016), estimulando o compartilhamento do conhecimento global necessário ao enfrentamento dos dilemas das sociedades locais (WAGNER; CUNHA, 2019).

A Internacionalização da Educação Superior impõe uma agenda de desafios para as IES, que opera modificando sua missão institucional e estrutura. Cada



instituição, a partir de sua missão e estágio de desenvolvimento, produzirá respostas a essa agenda (HUDZIK, 2011). Como são diversas entre si, as IES possuem diferentes missões e pontos de partidas. Em cada instituição, a internacionalização deve ser compreendida como uma das estratégias presentes nas ações, políticas e planos de desenvolvimento institucionais, contribuindo “para o enfrentamento dos desafios atuais da educação superior, para a cooperação solidária internacional e potencializando a relação Sul-Sul frente a um mundo globalizado” (MOROSINI *et al.*, 2020, p. 350).

Atualmente, há o entendimento de que a internacionalização pode ocorrer no exterior e no próprio país, a partir da implantação das premissas que valorizem e impulsionem a interculturalidade, como a Internacionalização em Casa (IaH), Internacionalização do Currículo (IoC), Internacionalização Integral ou *Comprehensive*, ou, ainda, mediada por tecnologias, denominada de Internacionalização Virtual.

Essa mudança de paradigmas é motivada pela incorporação de uma dimensão pedagógica na Internacionalização da Educação Superior, que está embasada na premissa de que todos os estudantes da IES devem ter acesso a uma formação acadêmica que promova o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais. É uma abordagem contemporânea da internacionalização, com foco no ensino. Como consequência, os docentes são atores fundamentais nesse contexto, e elementos decisivos nesse novo paradigma em construção (AMBLEE; DHAYANITHY, 2018; ARENAS, 2009; BEELEN; JONES, 2015; LEASK, 2015; TRAN *et al.*, 2021).

No Brasil, a criação de duas universidades nativo-internacionalizadas no ano de 2010, a UNILA e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no bojo do processo de expansão e interiorização da educação superior no país, constituem um campo de pesquisa promissor para compreender o desafio dos professores universitários em contextos acadêmicos internacionalizados.

A UNILA, localizada no estado do Paraná, em uma fronteira trinacional do Brasil com a Argentina e o Paraguai, tem como missão promover a formação de recursos humanos aptos a contribuir com o desenvolvimento dos países latino-americanos. Atualmente, a instituição possui estudantes de 35 países, os quais representam 31% do total de estudantes e servidores de dezessete nacionalidades (UNILA, 2023).

A UNILAB, localizada nos estados da Bahia e Ceará, foi criada para promover a educação superior e a integração com os demais países membros da Comunidade

dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), a partir da formação em nível superior de recursos humanos preparados para atuar nas realidades dos países da CPLP, especialmente nos países africanos (UNILAB, 2023). Dados disponibilizados pela IES no site institucional apontam que nos cursos de graduação presenciais 29% dos estudantes são internacionais, oriundos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste (UNILAB, 2023). Na pós-graduação esse percentual é menos expressivo: nos programas *stricto sensu* (mestrado), os estudantes internacionais representam 5%, e nos cursos *lato sensu*, são 7% do total de estudantes (UNILAB, 2023).

O desafio da atuação do docente universitário em ambientes internacionalizados, como é o caso da UNILA e da UNILAB, e também como a internacionalização impacta os membros do corpo docente dentro dessas organizações, ainda é pouco explorado nas pesquisas desse subcampo científico (AMBLEE; DHAYANITHY, 2018; CORADIN-BAIL, 2020; CRISWELL II; ZHU, 2015; GREEN; WHITSED, 2013; ORTELANI, 2017; PAZELLO, 2019; PRETTO, 2020; RODRIGUES; ATHAYDE, 2022; SANDERSON, 2011; SILVA; ATHAYDE, 2020; TRAN; PASURA, 2018; TRAN *et al.*, 2021; VAN DER WERF, 2012).

Para internacionalizar a universidade, não é suficiente que a intenção esteja contemplada nas políticas institucionais se os docentes não dominarem os saberes necessários para desenvolver um currículo que promova a internacionalização da aprendizagem (LEASK, 2015). Nesse sentido, as práticas pedagógicas dos docentes que atuam na educação superior trazem consequências para as políticas institucionais, e esses profissionais podem estar adotando uma concepção da Internacionalização estrita ou difusa daquela constante nas políticas universitárias (CRISWELL II; ZHU, 2015; LEASK, 2015).

Acompanhando as abordagens pedagógicas contemporâneas, centradas no estudante e na aprendizagem, a relevância de pesquisas sobre Internacionalização da Educação Superior “voltadas à sala de aula poderiam agregar conhecimento estratégico ao cenário acadêmico da internacionalização. Sem dúvida, um olhar mais cuidadoso à questão vai implicar a revisitação ao papel do professor de magistério superior” (PAZELLO, 2019, p. 357).

Revelar como se configura a docência em uma universidade federal brasileira com missão internacional, e em que medida os atuais desafios endereçados aos professores universitários pela internacionalização têm refletido no ensino, na

pesquisa e na extensão, é relevante para compreender a interseção entre docência universitária e a Internacionalização da Educação Superior, conforme aponta a literatura.

## 1.2 O encontro entre o campo empírico e a curiosidade teórica: a atuação na UNILA e a problematização da tese

A escolha do tema de investigação está relacionada a minha atuação<sup>4</sup> profissional na UNILA, com sede em Foz do Iguaçu-PR, como Técnica em Assuntos Educacionais desde o ano de 2012. Esse cargo integra o plano de carreira dos Técnicos-Administrativos em Educação (PCCTAE) que atuam nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) brasileiras<sup>5</sup>.

Para a investidura no cargo, é exigido dos candidatos curso superior em Pedagogia ou nas demais licenciaturas. Além da formação inicial em Pedagogia, tenho especialização em Fundamentos Filosóficos e Políticos da Educação, em Gestão de Centros de Socioeducação, e Mestrado em Educação, formações realizadas na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

A exigência de uma formação pedagógica para a ocupação do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais está associada à natureza das atividades realizadas pelos ocupantes do cargo, que são responsáveis por processos de planejamento, supervisão, orientação e coordenação de atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão nas IFES<sup>6</sup>.

Minha experiência profissional nessa instituição esteve relacionada a três lotações distintas. No período de 2012/2013, as funções desempenhadas estavam relacionadas à assistência estudantil. Foi a partir do trabalho direto com os estudantes, conhecendo suas dificuldades e expectativas em relação à formação universitária que minha identidade como profissional que atua na educação superior

---

<sup>4</sup> O subeixo 1.2 do eixo I – Introdução está escrito em primeira pessoa do singular por tratar-se do memorial da pesquisadora e constituir um dos pilares que justificam a realização desta pesquisa.

<sup>5</sup> Lei nº 11.091/2005 – Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (BRASIL, 2005a).

<sup>6</sup> Do ponto de vista jurídico-normativo, atualmente o cargo não possui uma descrição sumária. O Ministério da Educação (MEC) emitiu o Ofício-Circular nº 1/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC e tornou sem efeito a descrição desse e dos demais cargos do PCCTAE, e orientou as IFES a considerarem, até que nova regulamentação da descrição dos cargos fosse reemitida pelo órgão responsável, a descrição das atividades constantes no Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987, que Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987).

foi se constituindo. O trabalho cotidiano envolvia a realização de atendimentos para orientação vocacional, planejamento de estudos, orientação para matrícula, relação docente-estudante, estudante e gestão universitária, elaboração de relatórios sobre o desempenho acadêmico, visita às instalações das moradias estudantis, estudos de caso, entre outros.

A partir do ano de 2013, fui lotada no Departamento de Apoio Acadêmico ao Aluno, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UNILA), e minha atuação assumiu um caráter ainda mais pedagógico, com foco em ações e programas direcionados ao apoio e acompanhamento pedagógico de estudantes de graduação durante seu percurso formativo.

No período 2013/2017, atuei como chefe do setor, que tinha como atribuições a gestão dos programas acadêmicos de monitoria, tutoria, de apoio à participação de discentes em eventos e para realização do trabalho de conclusão de curso, para a realização de atividades de campo e viagem de estudos relacionadas ao desenvolvimento de componentes curriculares, atendimentos individuais para acompanhamento da trajetória acadêmica, pesquisas e estudos sobre evasão e retenção nos cursos de graduação, elaboração de relatórios sobre desempenho acadêmico discente, mediação de conflitos entre professores e estudantes, entre outros.

No final do ano de 2017, ao assumir o cargo de Assessora da Reitoria, a atuação se concentrou em realizar uma assessoria pedagógica à Reitoria e ao Pró-Reitor de Graduação em suas atividades. Foi nesse cargo que meu aprendizado sobre a dinâmica de todos os processos implicados na gestão universitária se expandiu.

Atuei em processos como ingresso nos cursos de graduação; registro e controle acadêmico; elaboração de respostas aos órgãos de controle e a outras unidades da UNILA; interlocução e mediação de conflitos com professores e estudantes; assessoria às coordenações dos Programas Institucionais de Iniciação à Docência e de Residência Pedagógica; e articulação junto aos cursos de licenciatura para a implantação do Fórum das Licenciaturas.

As atividades de Assessora Pedagógica ainda contemplaram o planejamento e execução da I Mostra de Cursos da UNILA; elaboração de propostas de programas institucionais voltados ao apoio e acompanhamento acadêmico de estudantes; coordenação de grupo de trabalho para implantação das Secretarias Acadêmicas de Apoio aos cursos de graduação; elaboração do organograma e de relatórios de gestão

de pessoas; coordenação do processo de elaboração do mapeamento dos processos e do calendário administrativo da PROGRAD/UNILA; do Plano Anual de Capacitação; da elaboração do Regimento Interno da unidade; além da elaboração de documentos, relatórios, listas, planilhas, entre outros, para subsidiar as ações do Pró-Reitor de Graduação na tomada de decisão sobre assuntos da área.

No âmbito da pedagogia universitária, a preocupação com os processos de formação desenvolvidos na UNILA ensejou o planejamento, coordenação e a realização de três Seminários de Formação Pedagógica, realizados nos anos de 2016, 2018 e 2019. No ano de 2016, foi realizado o I Seminário de Formação Pedagógica da UNILA, com a temática central Práticas e Desafios no Ensino Superior. Para a pedagoga da UNILA, Débora Villetti Zuck, esse evento foi

um espaço inicial de reflexão e problematização de questões que permeiam o ensino e a aprendizagem na graduação, tendo em vista a universidade contemporânea, as inovações na Educação Superior e a permanência do discente em prol da qualidade e da pertinência social da Instituição. (UNILA, 2016, n.p.).

Na edição de 2018, o foco esteve no Planejamento Educacional no Ensino Superior, e a temática escolhida para essa edição do seminário tinha estreita relação com o momento de desenvolvimento institucional da UNILA, que entrava na quarta gestão pró-tempore (2017-2019), mas a primeira composta por um reitor e vice-reitor integrante do corpo docente próprio da instituição. O evento envolveu o diálogo

sobre o conceito de planejamento educacional e os elementos que envolvem o processo de planejamento no ensino superior; sobre as estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação no ensino superior e o reconhecimento de sua importância nos resultados acadêmicos da Universidade; e ao construirmos um ambiente propício ao planejamento educacional na UNILA, estaremos nos aproximando cada vez mais do objetivo de nossa política de ensino, definida no Plano de Desenvolvimento Institucional como 'formar pessoas para contribuir para a integração latino-americana e caribenha por meio de soluções democráticas em prol da construção de sociedades justas e solidárias' (UNILA, 2018a, n.p.)

No ano de 2019, a temática escolhida para o III Seminário foi Direitos Humanos e a Promoção da Inclusão no Ensino Superior, que estava intrinsecamente ligada às políticas da gestão da UNILA à época, que trabalhava para ampliar a diversidade dos estudantes na instituição, promovendo processos seletivos específicos para o ingresso de discentes indígenas, refugiados e portadores de visto humanitário. Para o ex-Reitor da UNILA, Prof. Dr. Gustavo Oliveira Vieira (UNILA, 2019a), a inclusão dos povos originários possui coerência com a identidade dessa universidade, e é

fundamental para ampliar a diversidade cultural presente no ambiente universitário, constituindo-se, dessa forma, o patrimônio da instituição.

Ao ser servidora de uma universidade brasileira internacionalizada, as posições ocupadas na gestão universitária possibilitaram uma experiência privilegiada de contato diário com os desafios da construção dessa universidade. O atravessamento do campo empírico para o campo teórico foi tensionando a prática profissional.

Para compreender esses processos, busquei por formação continuada. Realizei visitas técnicas em outra IES, participei de eventos acadêmicos e técnicos e do desenvolvimento de iniciativas que fomentaram os processos de formação continuada para o exercício da docência universitária na UNILA. Esses caminhos foram imprescindíveis para sedimentar o desenvolvimento pessoal e profissional, e por estimular o interesse por compreender a docência universitária na perspectiva de uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior.

Para desenvolver uma pesquisa a respeito, procurei pela formação doutoral. Durante essa formação, também busquei direcionar os esforços acadêmicos no sentido de compreender como ocorreram os processos pedagógicos no âmbito da Internacionalização da Educação Superior. A trajetória constituída no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS está apresentada no Apêndice A.

A partir do memorial apresentado e do percurso formativo percorrido durante o curso de Doutorado em Educação, foi possível estabelecer o encontro entre o campo empírico e a curiosidade teórica. Desse modo, os caminhos da pesquisa tensionam para o seguinte *problema de investigação*: em que medida a docência na UNILA contribui para uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior?

Para responder a essa problemática, o *objetivo geral* traçado foi o de compreender como se configura a docência na UNILA, na perspectiva de uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior. O verbo configurar presente no objetivo geral foi escolhido pela semântica da palavra, definida no dicionário como: “dar ou tornar determinado aspecto, forma ou figura; desenhar; revestir-se dos aspectos que caracterizam algo; parecer; representar algo ou alguém em pensamento; idear, imaginar” (DICIONÁRIO MICHAELIS, 2021).

Nesse sentido, o exercício de compreender como se configura a docência na UNILA reivindicou um verbo que contemplasse a docência como uma prática social complexa, em todas as suas relações com a instituição, seus atores e a sociedade.

Respondem a esse objetivo geral cinco *objetivos específicos*:

1. Identificar os condicionantes e as perspectivas da interseção entre Internacionalização da Educação Superior e da pedagogia universitária;
2. Reconhecer o significado atribuído pelos docentes da UNILA para a Internacionalização da Educação Superior;
3. Analisar o impacto da Internacionalização da Educação Superior para a docência universitária;
4. Revelar em que medida o *ethos* docente na UNILA contempla os princípios filosóficos e metodológicos institucionais relacionados à Internacionalização da Educação Superior;
5. Examinar os saberes docentes necessários para a atuação em ambientes acadêmicos internacionais e interculturais;
6. Propor um itinerário<sup>7</sup> para o desenvolvimento profissional docente na UNILA, considerando o contexto da internacionalização, bilinguismo/plurilinguismo, interculturalidade e interdisciplinaridade.

Esta tese configura a pedagogia da internacionalização em contextos emergentes, os quais impulsionam a dimensão pedagógico-equitativa da educação superior, e interpelam saberes docentes potencializadores do desenvolvimento de competências internacionais e interculturais para os estudantes. Nesta pesquisa, a docência na educação superior se constituiu como eixo transversal de investigação, por ser compreendida como indissociável das dimensões ensino-pesquisa-extensão-internacionalização, que permeiam as IES na atualidade, e buscou-se colocá-la como eixo transversal em toda a tese.

### 1.3 Estrutura da tese

Após essa introdução, apresentamos o referencial teórico que sustenta esta tese, composto por um diálogo entre educação superior, internacionalização e pedagogia universitária. Em seguida, é apresentado o percurso metodológico que orientou a pesquisa de campo e a construção dos dados, conduzindo aos resultados.

---

<sup>7</sup> A palavra itinerário, segundo Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis, significa indicação de caminho a seguir, percurso, roteiro (DICIONÁRIO MICHAELIS, 2023).

Na sequência, são apresentados e discutidos os resultados obtidos, finalizando com as considerações finais. Referências, apêndices e anexos completam o documento.



## **EIXO II REFERENCIAL TEÓRICO**

Este eixo está dividido em três capítulos, e busca atender aos objetivos específicos “Identificar os condicionantes e as perspectivas da interseção entre Internacionalização da Educação Superior e da pedagogia universitária”, e “Analisar o impacto da Internacionalização da Educação Superior para a docência universitária”.

No primeiro capítulo, procurou-se focalizar a educação superior na ALC, estabelecendo um diálogo com as tendências contemporâneas, apresentando uma breve síntese sobre os contextos emergentes e de políticas educativas supranacionais contemporâneas.

O segundo capítulo apresenta como a literatura tem abordado a interseção entre internacionalização e pedagogia universitária, chamando à atenção para a necessidade de ampliar os horizontes interpretativos a respeito da dimensão pedagógica da internacionalização, tendo em vista as atuais características das universidades nos contextos emergentes e os desafios endereçados aos docentes universitários.

No terceiro capítulo, revela-se como a produção científica brasileira tem abordado esse tema em teses e dissertações, a partir de uma pesquisa de Estado do Conhecimento, demonstrando-se como esse campo científico ainda está em construção.

### **2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: DIÁLOGOS E TENDÊNCIAS**

Neste capítulo, buscou-se apresentar perspectivas sobre a dinâmica do campo científico da educação superior nos contextos emergentes, com destaque para o cenário da América Latina e Caribe. Para isso, são apresentados os contextos emergentes, identificadas as influências das relações sociais, políticas e econômicas e de uma agenda globalmente estruturada na educação, evidenciando em que medida estas culminam em tensões e disputas na realidade universitária.

Para poder configurar o cenário da educação superior no século XXI, dividiu-se este capítulo em dois subcapítulos. No primeiro optamos por trazer um olhar sobre a educação superior a partir das Conferências Regionais de Educação Superior (CRES), por considerarmos que estes espaços plurais de diálogo se constituem como

instâncias necessárias para ampliar o protagonismo regional no debate e proposição de políticas e práticas neste nível de ensino. O segundo capítulo revelou o atual panorama da configuração do sistema universitário brasileiro, apresentando suas principais características.

Enquanto um campo científico, a educação superior é marcada por tensões e disputas entre diferentes atores e instituições, na busca pela legitimação da autoridade científica (MOROSINI, 2021; SOUSA, 2021). Distintas áreas do conhecimento têm direcionado esforços para a investigação nesse tema, contribuindo para desvelar análises complexas e profundas sobre o campo científico, demonstrando o quanto este é multidisciplinar (SOUSA, 2021).

Compreender as diferentes dinâmicas do campo da educação superior enseja reconhecer como “os desafios da sociedade do conhecimento afetam a instituição universitária em geral, tanto nos países desenvolvidos, quanto nos emergentes e periféricos” (TRINDADE, 2003a, p. 174).

Na sociedade contemporânea, a educação superior é constituída a partir de um conjunto de instituições com atores, características, missões e vocações distintas, as quais tem vital importância para o projeto político e de desenvolvimento dos países, sendo relevante para os processos de mudança social (FRANCO, S. 2016; SAMPAIO, 2018; SOUSA, 2021). Sousa (2021) acrescenta, ainda, que seu desenvolvimento é marcado por complexas relações sociais, políticas e econômicas, dos contextos nos quais se insere.

Nesse contexto de desafios, a educação superior sofre interferência de uma situação dicotômica: de um lado, é “influenciada pela ideia de que o desenvolvimento é um processo de crescimento econômico e a educação e o conhecimento tem um valor exclusivamente econômico”; e do outro, a educação é considerada como fundamental para o desenvolvimento humano e social sustentável (TRINDADE, 2003b, p. 188). Essa dualidade é identificada nos sistemas de ensino superior de boa parte do mundo, os quais

deparam-se hoje com uma tensão permanente entre duas de suas principais funções: formar elites associadas à pesquisa e facilitar e estimular a mobilidade social. No Brasil, não é diferente. Seu sistema de ensino superior padece nas duas pontas: o ensino de massa não se desenvolve como deveria porque busca sempre imolar um modelo inacessível de universidade de pesquisa; e, na outra ponta, as universidades de pesquisa são pressionadas para abrir espaço para políticas de inclusão, buscando, dessa forma, conciliar a tradição da meritocracia com novas demandas da sociedade de acesso geral ao ensino superior. (SAMPAIO, 2018, p. 82).

Nessa perspectiva analítica, verifica-se que as complexas exigências endereçadas pela sociedade às IES demandam que essas instituições alicercem

transformações necessárias para se tornarem os referentes das mudanças que as sociedades exigem e que devem ser gestadas no consenso de suas próprias comunidades, respondendo à urgência e magnitude de seus desafios. Nesse compromisso, a autonomia é condição essencial para que as funções básicas da universidade sejam desdobradas ao máximo de suas possibilidades. (UNESCO-CRESALC, 1996, p. 06, tradução nossa).

Partindo disso, “o dilema central que emerge é o de como harmonizar os objetivos do setor público, os interesses privados e o *ethos* acadêmico” (SGUISSARDI, 2003, p. 220). Nesse debate, o esforço é pelo reconhecimento das IES para o projeto político e de desenvolvimento nacional, e devem “estar visceralmente ligada às questões locais, às questões da educação básica, da cidade, dos direitos humanos, das desigualdades sociais, da saúde, dos problemas regionais, dos problemas tecnológicos locais” (FRANCO, S. 2016, p. 57). Segundo o autor, é a partir desse imbricamento com o local e o regional que estas instituições contribuem para a melhoria da qualidade da educação, para o desenvolvimento e progresso de um país.

No contexto da América Latina e Caribe, as IES têm sido confrontadas a redefinir sua presença no cenário nacional e internacional, considerando as rápidas transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas (SPELLER, 2018). Segundo o autor, para dar respostas aos atuais desafios, a formação em nível superior “para uma sociedade em processo de transformação requer novos desenhos curriculares, novos métodos pedagógicos e novas habilidades a serem adquiridas pelos estudantes” (SPELLER, 2018, p. 145, tradução nossa).

Abordar esses desafios implica reconhecer as IES como grandes protagonistas nos países da região, “seja em função da formação de profissionais necessários para sustentar o desenvolvimento, como de criadoras do novo conhecimento, difusoras de cultura e impulsionadoras de olhares críticos sobre a sociedade e a natureza” (SPELLER, 2018, p.138, tradução nossa). Ao mesmo tempo, nos contextos emergentes, essas instituições precisam ser ressignificadas a partir da integração dos distintos modelos institucionais vigentes, de modo a “integrá-los em um outro maior, que não despreze o compromisso social. Que seja visceralmente integrada nas

realidades tão plurais do mundo contemporâneo, especialmente dos países não desenvolvidos” (FRANCO, S. 2016, p. 58).

Nessa lógica, a educação superior é compreendida como um direito e um bem público, sendo “um instrumento poderoso de formação de cidadãos e profissionais [...] cientificamente competentes e, ao mesmo tempo, comprometidos com o projeto social do país” (TRINDADE, 2003a, p. 173). Por isso, tem como responsabilidade a “formação de gerações universitárias que estejam preparadas para o exercício da cidadania global, que possam viver e trabalhar em uma sociedade sustentável” (MOROSINI; WOICOLESCO; NEZ, 2021, p.143). Esse cenário de mudanças e transformações tem apresentado exigências para a reconfiguração universitária na ALC, porque enfatiza a necessidade de atenção às demandas contemporâneas da sociedade e da qualidade do ensino universitário, “como o valor social do conhecimento e da aprendizagem produzidos e transferidos de outra gestão institucional horizontal e cooperativa” (DIDRIKSSON, 2014, p. 555, tradução nossa).

Os desafios já assinalados e o paradigma de uma educação superior enquanto direito comum e bem público contribuíram para a diversificação das instituições, exigindo “modernização, redes de pesquisa e informação, formas não tradicionais de educação superior, avaliação, cooperação (internacional, regional e institucional), universidades e Institutos de Educação Superior, estudos de graduação e novas tecnologias” (SOUSA, 2021, p. 157).

O aumento da responsabilidade das IES na sociedade contemporânea tem estimulado a criação de uma tipologia variada de instituições, as quais fundamentam suas missões e objetivos institucionais visando atender às demandas locais, regionais e internacionais (DIDRIKSSON, 2008, 2018; MOROSINI, 2014; SAMPAIO, 2018; SOUSA, 2021). Além disso, há outros elementos que contribuem para a heterogeneidade do sistema de educação superior, como localização geográfica das instituições, porte, antiguidade, perfil docente e discente e qualidade acadêmica (SAMPAIO, 2018).

Embora na região ainda prevaleça “a ideia de um modelo dominante de educação superior que deveria ser emulado ou copiado” (DIDRIKSSON, 2018, p. 7, tradução nossa), a criação de novas universidades públicas na América Latina, orientadas para o bem público e social, demonstra que é possível “colocar em prática modelos universitários, distintos e alternativos mas que conservem sua tradição

histórica e o legado das lutas pela autonomia e o co-governo, impulsionadas e generalizadas há 100 anos” (DIDRIKSSON, 2018, p. 8, tradução nossa).

Nesse contexto, podem ser citadas como exemplo de novas universidades que buscam promover um novo paradigma educacional e social no continente a Universidade Metropolitana para a Educação e Trabalho (UMET) (Argentina); UNILA (Brasil); Centros Regionais de Educação Superior (Colômbia); Universidade Nacional de Educação (UNAE) (Equador); Universidade Nacional das Artes (UNARTES) (Equador); Universidade Autônoma da Cidade do México (UACM) (México); Universidade da Ciénega de Michoacán (UCM) (México); Universidade Bolivariana da Venezuela (Venezuela) (DIDRIKSSON, 2018).

Segundo o autor, essas experiências demonstram que é possível um outro modelo universitário, coerente com os contextos emergentes, no qual a excelência acadêmica e a inovação estão alinhadas a pertinência e inclusão social, a interculturalidade, a gestão democrática e participativa e a relevância da instituição em nível local, nacional, regional e internacional. A criação dessas novas universidades na ALC faz parte de

[...] um novo período de construção institucional e de inovação acadêmica e social, no que começam a destacar a constituição de plataformas de conhecimento e aprendizado, o uso e manejo extenso de novas tecnologias e a gestão de processos de inovação para ir concretizando a ideia de uma “sociedade latino-americana do conhecimento” ou de um “espaço comum do conhecimento”, na perspectiva de uma ênfase no bem social do valor dos estudos e da investigação universitária. (DIDRIKSSON, 2018, p. 386, tradução nossa).

As perspectivas epistêmicas que fundamentam a reconfiguração das IES nos contextos emergentes também resultam da atuação dos organismos internacionais, os quais operam como atores intergovernamentais para estabelecer tendências e marcos de referência para as políticas públicas em todas as regiões do globo. As manifestações atuais da globalização refletem os modos e meios engendrados pela globalização do conhecimento, sendo importante conhecer os documentos produzidos por estas instituições, os quais são fonte indicativa de políticas públicas, configuração, limitação e determinação de políticas e práticas educacionais em todo o mundo.

Como um dos reflexos do processo de globalização, a internacionalização afeta a educação contemporânea, principalmente no âmbito das políticas educacionais. Como tendências educativas globais, não podem ser entendidas como normas

vinculantes ou como “política no sentido estrito da expressão... Mas constituem claramente quadros reflexivos universais que permitem orientar o debate sobre questões educativas e alinhar políticas a este respeito com uma perspectiva universalista” (VALLE, 2015, p. 03, tradução nossa).

Embora não tenham um caráter vinculante implícito, esses documentos apresentam as tendências em matéria educativa, consideradas como *soft power*, e compreendem o conjunto de indicações, recomendações e diretrizes emitidas por organismos internacionais no campo educacional, que se tornam políticas quando aplicadas e têm impacto nos sistemas educacionais dos Estados membros (VALLE, 2012; 2015). São instrumentos de discussão e debate nos campos sociais, acadêmicos e científicos, e apresentam uma tendência para proporcionar subsídios aos países para atingir os objetivos educacionais delineados por esses organismos, independentemente das diferenças culturais, políticas, ideológicas e econômicas dos territórios (VALLE, 2015).

Alguns desses movimentos buscam os ajustes estruturais como uma forma de alinhar os países em desenvolvimento à nova ordem econômica mundial, ajustando principalmente “as políticas educacionais às demandas mercadológicas e produtivas” (SOUZA; ASSUNÇÃO, 2022, p. 99). Por outro lado, organismos internacionais têm promovido a cooperação internacional, por meio de projetos e programas que têm possibilitado “a países em todas as latitudes do mundo, especialmente aqueles com menos recursos, desenvolverem ações como a alfabetização de adultos, escolarização de meninos e meninas, atenção socioeducativa precoce ou mobilidade de alunos e professores” (VALLE, 2015, p. 12, tradução nossa).

Com uma implicação cada vez mais intensa na harmonização dos sistemas educacionais dos Estados-membros, os direcionamentos dos organismos internacionais têm implicado não apenas nas políticas educativas, mas nas práticas pedagógicas. Nesse cenário, há um conjunto de documentos elaborados na última década que refletem inúmeros valores em jogo, principalmente aqueles orientados pela “futura agenda global de desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2015a, p. 4).

Como políticas educativas supranacionais contemporâneas, no bojo dos objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS), podemos citar a Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2015b), a Agenda Educação E2030 para a implementação do ODS4 e Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação (UNESCO, 2022).

O aumento da dimensão global da educação direcionou a atenção para a necessidade de uma formação para o exercício da cidadania global (MARCELINO; LAUXEN, 2021, p. 73). A UNESCO (2015, p. 2) considera como cidadãos globais os indivíduos “que pensam e agem para um mundo mais justo, pacífico e sustentável”. Na concepção de Morosini (2017, p. 139), o cidadão global

[...] é aquele indivíduo que: está consciente do mundo mais amplo e tem um senso de seu próprio papel como cidadão do mundo; respeita e valoriza a diversidade; tem uma compreensão de como o mundo funciona econômica, política, social, cultural, tecnológica e ambientalmente; mostra indignação com a injustiça social; participa e contribui para a comunidade em vários níveis, desde o local até o global; está disposto a agir para tornar o mundo um lugar mais sustentável; e assume a responsabilidade por suas ações.

A ECG reconhece a importância da educação para a formação de indivíduos capacitados em compreender e resolver questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. Desenvolve o conhecimento e habilidades cognitivas para a construção de valores, habilidades socioemocionais e comportamentais, que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social (UNESCO, 2015b).

Para auxiliar os países a enfrentar os desafios de uma sociedade globalizada e alcançar o desenvolvimento da cidadania global, é estabelecido um marco paradigmático de metas e objetivos educacionais, e de resultados de aprendizagem que visam o desenvolvimento das habilidades cognitivas, socioemocionais e comportamentais dos estudantes, bem como um sistema de valores que promovam a paz mundial por meio do respeito aos direitos humanos, às diversidades e ao desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2015b).

No âmbito da Internacionalização da Educação Superior, a ECG é uma categoria fundamental, e tem sido usada como estratégia visando à formação do cidadão global (MAUÉS; CAMARGO, 2022). Além disso, desafia as tradicionais formas de internacionalização que envolvem a mobilidade física de estudantes e docentes, pois implica no desenvolvimento de competências internacionais e interculturais para todos os estudantes (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2019).

Ao ser incorporada nos processos de ensino e de aprendizagem na educação superior, a ECG promove a formação humanística dos estudantes, pautada em processos educacionais transformadores e holísticos, no diálogo, no pensamento crítico e na formação para valores que visam construir habilidades e atitudes que

preparem os indivíduos para a responsabilidade social, atuando como membros de uma comunidade local que interage com o global (UNESCO, 2015b).

No bojo dos esforços para responder aos desafios globais, durante o Fórum Mundial de Educação, realizado em Incheon (Coréia do Sul) no ano de 2015, foi aprovada a Declaração de Incheon para a Educação 2030, a qual estabeleceu um Marco de Ação da Educação, a Agenda E2030.

Considerando que o desenvolvimento sustentável é orientado por eixos como “pessoas, planeta, parceria, prosperidade e paz, de tal forma que se possa atingir um nível satisfatório de desenvolvimento social e econômico” (MOROSINI; MENTGES, 2020, p. 635), a Agenda E2030 tem como objetivo direcionar os esforços para o alcance do desenvolvimento sustentável nos Estados-membros da ONU, que a adotaram em 2015.

Ao reconhecer o papel da educação como impulsionadora dos ODS, a Agenda E2030 se constitui como um instrumento que oferece orientações para o alcance do ODS4 – assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015a). A Agenda E2030 é composta por metas e estratégias, “nas quais os países possam se basear para desenvolver planos e estratégias contextualizados, que levem em consideração realidades nacionais, capacidades e níveis de desenvolvimento diferentes e respeitem políticas e prioridades nacionais” (UNESCO, 2015a, p. 23).

Ampliando o horizonte para 2050, no ano de 2019 a UNESCO apresentou uma nova agenda em matéria de política educativa no âmbito dos ODS, desenvolvida em um processo de diálogo global, com o objetivo de contribuir para a construção de futuros com justiça social, sustentabilidade e paz (UNESCO, 2022). Esse processo culminou com a publicação do relatório “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, e a iniciativa integra uma série de relatórios globais encomendados pela instituição com o objetivo de inspirar mudanças nos sistemas educacionais, para enfrentar os desafios que o futuro reserva (UNESCO, 2022).

Nesse documento, é apresentada uma reflexão sobre o lugar da educação na sociedade contemporânea, buscando-se assegurar a educação como um bem público comum, garantir a educação de qualidade ao longo da vida e promover os direitos humanos. Para isso, destaca a necessidade de que a educação possa nos ajudar a construir futuros sustentáveis e pacíficos, por meio de sistemas educacionais inclusivos e de qualidade, que fomentem a construção compartilhada do



conhecimento e das práticas pedagógicas, além de destacar a urgência da solidariedade global e da cooperação internacional (UNESCO, 2022).

O referido relatório surge em uma projeção de futuros, que se lança a partir de um mundo em crise e reforça a relevância dos ODS, por meio de um “ponto de vista de um humanismo estendido, que capta um repensar necessário das relações humanas com o planeta, entre si e com a tecnologia, e apresenta um caso e uma estratégia para construir a educação como um bem público e comum” (FACER, 2021, p. 17, tradução nossa).

Para a educação superior, o novo contrato social busca catalisar os esforços para o fortalecimento da educação como um bem comum, por meio de soluções criativas e inovadoras para o apoio à pesquisa, à ciência e à parceria com instituições educacionais em âmbito local e internacional (UNESCO, 2022). Contudo, o papel da pedagogia adotada é posto em destaque, na busca pela renovação da educação superior. O caráter pedagógico da função universitária ganha relevância, uma vez que é essencial para o “desenvolvimento e a aplicação de capacidades produtivas tão essenciais para nossos futuros individuais e coletivos, [...] de uma compreensão profunda, assim como de habilidades proficientes e atitudes reflexivas” (UNESCO, 2022, p. 58). Para isso, o relatório enfatiza a necessidade de uma relação intrínseca com a educação básica, adoção de metodologias de ensino e de aprendizagem ativas e participativas, envolvimento dos estudantes com pesquisa e projetos comunitários e valorização docente.

Ao considerar que há uma pluralidade de perspectivas de futuros, que ao serem validados reconhecem a existência de muitas formas de conhecer e estar no mundo, “valores como respeito, empatia, igualdade e solidariedade devem ser fundamentais para a missão de universidades, faculdades e institutos técnicos no futuro” (UNESCO, 2022, p. 58). Para isso, o documento aponta que a educação superior deve fomentar processos que promovam o exercício da cidadania, a partir de premissas como ética, defesa dos direitos humanos, reconhecimento e valorização da diversidade cultural, justiça social, combate a todas as formas de discriminação, e responsabilidade socioambiental.

Acompanhando essa tendência, a UNESCO, por meio do IESALC, ampliou o projeto e criou uma iniciativa para discutir os Futuros da Educação Superior, realizada por meio de uma consulta pública a 25 especialistas internacionais, comunidade em geral e jovens (UNESCO-IESALC, 2021). Neste projeto, a educação superior em 2050

está centrada em quatro áreas: educação superior para todos, centrada no estudante, organização do conhecimento e conectada a múltiplos níveis.

Os resultados dessa iniciativa culminaram com a defesa da educação superior como um direito humano, pautada na justiça social, devendo, por isso, ter qualidade e estar disponível a todos que desejam acessar esse nível de ensino, sendo contextualizada aos atuais desafios globais. Ao ser centrado no estudante, a iniciativa do IESALC ratificou as perspectivas apresentadas no relatório Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação (UNESCO, 2022), e reforçou a premissa da aprendizagem ao longo da vida, devendo a formação em nível superior formar os estudantes para o exercício de uma cidadania crítica e voltada aos desafios da atualidade. Para tanto, as IES devem estabelecer trajetórias de aprendizagem flexíveis, e permitir que os estudantes sejam proativos na concepção dos currículos, fortalecendo o protagonismo estudantil na tomada de decisões.

Em relação ao conhecimento, a educação superior precisa se dedicar à produção e disseminação de conhecimentos que reflitam diversas epistemologias, inovar as estratégias de ensino e aprendizagem, bem como de investigação, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades que preparem os estudantes para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento local, regional e internacional (UNESCO-IESALC, 2021).

Outra tendência apresentada é a necessidade de desenvolvimento da educação superior no cenário de processos sociais complexos, que considerem a inter-relação entre os contextos local, regional e global como estratégia para o desenvolvimento de sistemas inclusivos, que fomentem a cooperação interinstitucional com atores sociais, na busca por encontrar soluções que melhorem o planeta (UNESCO-IESALC, 2021).

Segundo os especialistas latino-americanos, há alguns horizontes possíveis de futuros para a educação superior. Objetiva-se que a educação superior seja emancipatória, esteja a serviço de um cidadão humano global, interligado com sua humanidade, seus pares, o meio ambiente e o universo, em um mundo globalizado (ALMEIDA-FILHO, 2021; RUIZ BRAVO, 2021).

Espera-se uma educação superior que promova uma formação que resgate os valores humanísticos (ALMEIDA-FILHO, 2021); respeite a diversidade cultural, as formas de viver e ser no mundo e do conhecimento (SARANGO, 2021); produza uma mudança nos paradigmas de desenvolvimento local, regional e global (BECKLES,

2021; BRUNNER, 2021), reconectando a sociedade à universidade (GÁCEL-ÁVILA, 2021) e comprometendo-se com o espaço público (RUIZ BRAVO, 2021).

Tendo como horizonte 2050, a educação superior deverá ser vista como um fator de mudança, que contribui para o desenvolvimento sustentável e para a democracia (ALMEIDA-FILHO, 2021; BECKLES, 2021; GÁCEL-ÁVILA, 2021); busca soluções inovadoras para problemas de desenvolvimento nas dimensões global, regional e local (BECKLES, 2021; BRUNNER, 2021); ampliando as fronteiras do conhecimento, o desenvolvimento de redes de aprendizagem e de tecnologias responsáveis (BECKLES, 2021; RUIZ BRAVO, 2021), fomentando IES comprometidas com a qualidade e a equidade (ALMEIDA-FILHO, 2021). Além disso, as IES deverão promover o “diálogo de saberes com equidade epistêmica”, a pluralidade pedagógica (SARANGO, 2021, p. 01, tradução nossa) e oportunizar a flexibilidade curricular (RUIZ BRAVO, 2021).

Nesse contexto, a Internacionalização da Educação Superior tem potencial para contribuir com o alcance desse horizonte de futuros (GÁCEL-ÁVILA, 2021; MOLLIS, 2021), desde que as IES conformem um sistema integrado, “que tenha como premissa a solução dos problemas globais pautados na integridade, na qualidade acadêmica, no acesso equitativo, na reciprocidade, no desenvolvimento das competências da ECG, no avanço da colaboração internacional em investigação (GÁCEL-ÁVILA, 2021, p. 5, tradução nossa).

Para os especialistas da ALC, o futuro da educação superior é aquele que prospera em um paradigma colaborativo para o benefício de todos (RUIZ BRAVO, 2021), e que demanda um plano de ação com dimensões social e política, culturais e éticas (ALMEIDA-FILHO, 2021) e investimentos robustos (BECKLES, 2021).

Conforme demonstrado, a necessidade de estabelecer marcos regulatórios como os mencionados reforça a centralidade que a educação ocupa nas sociedades contemporâneas, como um importante acelerador do alcance de todos os ODS, apoiada em um concerto global que defende uma concepção humanista de educação (MOROSINI; MENTGES, 2020).

### 2.1.1 Educação Superior na América Latina e Caribe: um olhar a partir das Conferências Regionais de Educação Superior

A América Latina pode ser compreendida, entre outras características, como uma unidade geográfica de colonização predominantemente espanhola e portuguesa, composta por 20 países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e República Bolivariana da Venezuela. Ou seja, é uma região que integra a América do Norte (México), América Central, América do Sul e alguns países do Caribe (ZUCK, 2021).

A criação das primeiras universidades na América teve o apoio dos colonizadores espanhóis e estiveram vinculadas às ordens religiosas que haviam se instalado no território (CUNHA, 2007; LEITE, 2018; SOUSA, 2021). Na América espanhola, a primeira universidade

foi fundada em 1538, a Universidade de Santo Domingo, na Capitania Geral de Santo Domingo. Seguiu-se, em 1551 a criação da Universidade de San Marcos no Vice-Reino do Peru e, no mesmo ano, a Universidade do México, no Vice-Reino da Nova Espanha; em 1595 da Universidade de San Carlos, situada na denominada Índias Orientais Espanholas. Em 1613, criou-se a Universidade de Córdoba, ligada ao Vice-Reino do Peru. Depois de Córdoba, em 1624, fundou-se a Universidade Maior Real e Pontifícia San Francesco Xavier em Chuquisaca, no Vice-Reino do Peru; em 1676, a Universidade de San Carlos de Guatemala, no Vice-Reino da Nova Espanha e em 1653, a Universidade de Rosário também dentro da jurisdição pertencente ao Vice-Reino do Peru. (LEITE, 2018, p. 39).

Em contraste, na América portuguesa, as primeiras instituições voltadas ao ensino superior são criadas tardiamente, no Século XIX, aproximadamente quatrocentos anos depois daquelas instituídas na colônia espanhola (TRINDADE, 2002; SOUSA, 2021), e estiveram a “serviço da exploração da Colônia pela Metrópole” (CUNHA, 2007, p. 19). Segundo o autor, podem ser considerados como os primeiros cursos superiores ofertados no país Filosofia e Teologia, ministrados nos colégios mantidos pela Companhia de Jesus.

Contudo, é importante considerar que outras ordens religiosas também tinham institucionalizada a oferta de ensino superior, mas embora os “franciscanos, beneditinos e carmelitas mantivessem em seus conventos, mesmo antes da expulsão dos jesuítas, cursos de Artes e Teologia – ensino superior, portanto –, eles estavam voltados mais para a reprodução interna de seus quadros” (CUNHA, 2007, p. 21).

Um segundo momento da implantação das universidades no Brasil é marcado pela criação de cursos superiores isolados, a partir da chegada da Família Real Portuguesa no ano de 1808, sendo “Engenharia da Academia Real da Marinha, Curso de Cirurgia da Bahia, Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro e o Curso de Economia” (SOUSA, 2021, p. 99). Nos anos seguintes, são criados o Curso de Medicina (1809); o Curso de Engenharia da Academia Real Militar (1810); o Curso de Agricultura (1817); o Curso de Química (1817); e Desenho Técnico (1818) (CUNHA, 2007; SOUSA, 2021).

O terceiro momento ocorre quando,

o clima de agitação político social e a efervescência intelectual [...] contribuíram, sobremaneira, para que diversos educadores começassem a compreender que a questão educacional não poderia continuar sendo objeto de discussões e decisões isoladas de determinados Estados, mas deveria ser encarada como um problema nacional que afetava toda a sociedade. (SOUSA, 2021, p. 109).

São marcas desse contexto a criação dos “primeiros estabelecimentos de ensino superior com o nome de universidade, sendo que a do Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927) as que vingaram (CUNHA, 2007, p. 134). Embora “ainda que existam controvérsias históricas em relação à criação da primeira instituição universitária no país, a Universidade do Rio de Janeiro pode ser apontada como primeiro estabelecimento desta natureza instalada no território brasileiro” (SOUSA, 2021, p. 111). A partir da década de 1930 outras universidades são criadas no país, como a Universidade de São Paulo (USP) (1934); Universidade de Porto Alegre (UPA)<sup>8</sup> (1934); e Universidade do Distrito Federal (UDF)<sup>9</sup> (1935) (CUNHA, 2007; SOUSA, 2021).

A partir dessa configuração histórica, para compreender a educação na ALC, optou-se por utilizar como horizontes interpretativos as CRES, realizadas pelo IESALC como preparação da região para as discussões apresentadas nas Conferências Mundial de Educação Superior (CMES), organizadas pela UNESCO (1998, 2009, 2022).

Em tempos de globalização, organismos internacionais têm exercício forte influência supranacional sobre os sistemas e as políticas educativas em nome de uma agenda global de educação (MAUÉS, 2021; MOROSINI, 2021; VALLE, 2015).

---

<sup>8</sup> Renomeada para Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1947 (SOUSA, 2021, p. 112).

<sup>9</sup> Esta instituição foi extinta e no ano de 1968 é criada a Universidade de Brasília (UnB) (SOUSA, 2021).

Embora não tenham força de lei, influenciam “o contexto, o conteúdo e os discursos presentes nos documentos, que são os orientadores das políticas nacionais” (MOROSINI; NEZ; WOICOLESCO, 2022, p. 816).

Desde a década de 1990 têm sido realizadas as CMES, constituídas como espaços privilegiados para o debate e o planejamento do futuro da educação superior no mundo. A realização das CMES é precedida de eventos regionais em todo o globo, nos quais os continentes apresentam as perspectivas para o futuro da educação superior, respeitando as particularidades regionais.

A caminhada da ALC nessas discussões, a partir dos aportes das CRES realizadas em 1996 (Havana/Cuba), 2008 (Cartagena/Colômbia) e 2018 (Córdoba/Argentina), representam um compromisso regional e são considerados os eventos mais importantes para discussão, reflexão, debate e proposição de agendas desse nível de ensino. Em decorrência desse cenário, as CRES representam um percurso “repleto de tensões entre o domínio da competência científica do norte global e a crença da necessidade de desenvolvimento do conhecimento para o sul global” (MOROSINI, 2021, p. 366).

Na primeira edição, um dos temas centrais debatidos foi a qualidade da educação superior, dada a expansão que esse nível de ensino experimentava em todo o continente; a dificuldade em estabelecer uma relação do sistema com os demais níveis de ensino; a questão do financiamento; carreira docente; questões pedagógicas, de ensino e aprendizagem; o avanço das tecnologias de informação e comunicação, e do alcance do conhecimento socialmente produzido (UNESCO-IESALC, 1996). A qualidade, por ser um aspecto inerente à educação superior, ainda permanece em destaque nos debates atuais, e tem sido acompanhada de debates sobre a Internacionalização e a integração regional.

A Declaração final da CRES 1996 apresentou um resgate histórico das condições sociais e políticas da região latino-americana e caribenha, e de como as IES deveriam se posicionar nesse cenário. Com o avanço dos processos de globalização em curso na sociedade, busca-se na educação superior a capacidade para o enfrentamento das crises cíclicas do capital, como instrumento que auxilie as sociedades na superação das desigualdades sociais.

Tendo em conta a dimensão e a urgência dos problemas, é imperioso reforçar a educação superior, a fim de torná-la o mais rapidamente possível, num instrumento fundamental para superar este quadro sombrio, abrindo espaço para uma solidariedade inteligente e responsável, desenvolver os valores

culturais, reconstruir o tecido social e o próprio Estado e contribuir, juntamente com os outros setores sociais, para o aumento gradual da qualidade de vida dos nossos cidadãos. (UNESCO-CRESALC, 1996, p. 292, tradução nossa).

Nessa época, a mobilização mundial em torno da educação superior estava pautada, principalmente, nas funções acadêmicas, tendo em vista a necessidade de formação qualificada; elaboração de novos conhecimentos e prestação de serviços à sociedade, com vistas a contribuir com o desenvolvimento sustentável e exercer sua “função ética que implica o desenvolvimento da crítica social, que favorece a formação integral e forma responsáveis capazes de iniciativa, aptos ao diálogo e a colaborar para a construção de uma sociedade melhor” (RODRIGUES-DIAS, 2017, p. 114).

Nesse espaço de reflexão coletiva, o balanço realizado teve como suporte outros eventos cruciais para o fortalecimento da educação superior na região, como por exemplo, a Reforma de Córdoba (1918), a CRES de Havana (1996) e a Conferência Mundial de Educação Superior (1998).

A segunda CRES, realizada em 2008 em Cartagena, foi um espaço no qual os participantes debateram e consolidaram a posição do continente em relação aos temas emergentes da educação superior, e que serviriam de embasamento para a CMES realizada em Paris no ano de 2009. A tônica que acompanhou essa edição foi a defesa da educação superior como um “bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado” (UNESCO-IESALC, 2009, p. 9).

Nessa edição, foi realizada uma prospecção das demandas que a sociedade impõe à educação superior, dentre as quais destacavam-se a diversidade, equidade, qualidade e integração. O respeito aos povos latino-americanos foi fortemente pontuado na segunda CRES. O caráter humanista foi reivindicado, e feita a defesa de que a educação superior precisa estar comprometida com uma formação integral, ética, capaz de contribuir para o desenvolvimento sustentável e com a integração dos países da região.

A ALC é “marcadamente pluricultural e multilíngue. A integração regional e a abordagem dos desafios que enfrentam nossos povos requerem enfoques próprios que valorizem nossa diversidade humana e natural como nossa principal riqueza” (UNESCO-IESALC, 2009, p. 237). Por isso, as políticas de educação superior precisam reforçar o compromisso com o desenvolvendo sustentável, qualidade, autonomia e pertinência social.

Essas políticas devem visar a uma educação superior para todos e todas, tendo como meta alcançar uma maior cobertura social com qualidade, equidade e compromisso com nossos povos; devem induzir o desenvolvimento de alternativas e inovações nas propostas educativas, na produção e transferência de conhecimentos e aprendizagens, assim como promover o estabelecimento e consolidação de alianças estratégicas entre governos, setor produtivo, organizações da sociedade civil e Instituições de Educação Superior, Ciência e Tecnologia. Devem também considerar a riqueza da história, das culturas, das literaturas e das artes do Caribe e favorecer a mobilização das competências e dos valores universitários desta parte de nossa região, para edificar uma sociedade latino-americana e caribenha diversa, forte, solidária e perfeitamente integrada. (UNESCO-IESALC, 2009, p. 234).

Portanto, a educação superior deve ter o compromisso de produzir “transformações sociais que sejam capazes de superar as assimetrias sociais, econômicas, políticas e culturais, permitindo o acesso de todos a este nível de ensino como um direito humano universal” (MARCELINO; WOICOLESCO, 2022, p. 118).

Ao defender a educação superior como um direito humano universal, reafirmando sua contribuição para a formação integral dos povos, a CRES 2008 expressava que a soberania das nações latino-americanas e caribenhas somente seria atingida quando houvesse o compromisso no combate a toda forma de discriminação, por meio do respeito à diversidade cultural e a promoção de uma cultura de paz, a defesa dos patrimônios culturais e ambientais, da soberania alimentar, bem como o fortalecimento da cooperação regional e com os demais países do globo.

Outra discussão de destaque nessa edição foi o enfrentamento da incorporação da Educação como um serviço no Acordo Geral de Livre Comércio da Organização Mundial do Comércio (OMC). Ao abrir a educação superior para o livre comércio, permitindo que provedores educacionais que visam apenas o lucro também sejam responsáveis por esse nível de ensino, os princípios de uma educação que se destine à soberania das nações latino-americanas e caribenhas seriam paulatinamente invalidados. Como nesse modelo de oferta não é possível um controle dos Estados sobre as empresas e conglomerados transnacionais que ofertam serviços educacionais, a defesa da educação superior como um bem público é colocada em risco frente às consequências que tal abertura comercial representa.

Neste século, as políticas educacionais têm sido amplamente influenciadas por diretrizes de organismos internacionais como a UNESCO, o Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), OMC (Organização Mundial do Comércio), entre



outros. Esses organismos defendem que o ensino superior deve ser adaptado às necessidades da economia, considerado um serviço (mercadoria) principalmente a partir de indicações para que seja reduzido o financiamento público do ensino superior, com o respectivo estímulo à iniciativa privada.

A transnacionalização do ensino superior, a expansão da oferta sem a garantia da qualidade, a relação dialética entre preço x valor, a incorporação da lógica do mercado no campo educacional – lei da oferta e da procura, o investimento em empreendimentos educacionais majoritariamente nos grandes centros, acirrando as desigualdades regionais e pondo em cheque a interiorização da educação superior, a inevitável interferência externa nas políticas educacionais nacionais, a instalação de um padrão comum de formação que não valorize as características e necessidades regionais, a submissão da educação a lógicas e interesses comerciais e não educacionais, são algumas das implicações que tornaram ainda mais frágil o papel da educação na garantia de sociedades mais justas e igualitárias (RODRIGUES-DIAS, 2017).

O autor acrescenta, ainda, que os países em desenvolvimento precisam estar atentos aos prejuízos que decorrem da restrição do acesso à educação superior, pois “os que defendem a introdução do sistema de ensino superior pago partem de um diagnóstico que, em alguns lugares, pode ser correto: os pobres pagam pelos ricos” (RODRIGUES-DIAS, 2017, p. 47).

Em função dessas evidências, os representantes das classes mais privilegiadas conseguiriam ter acesso à educação superior de qualidade, independentemente de ser gratuita ou paga, e os demais membros da sociedade apenas têm acesso àquela educação que sua condição financeira permite pagar. Contudo, retomando o conceito de educação superior como um direito humano universal, é evidente que para que haja a democratização dessa etapa de ensino é necessário investimento público.

A terceira CRES, realizada em 2018, no ano do centenário da Reforma de Córdoba, ratificou a educação superior como um bem público social, um direito humano e universal, e dever dos Estados, conforme os acordos já estabelecidos nas conferências regionais e mundiais anteriores. Na Declaração da CRES (2018), foram enfatizados princípios indispensáveis para a garantia da educação superior como um direito humano e universal e um bem público.

Entre esses princípios, destacam-se: a necessidade de democratização do conhecimento; o direito à educação superior pública, gratuita e de amplo acesso; autonomia universitária; diálogo entre saberes e culturas; ciência, tecnologia e artes como meio para liberdade e igualdade; ampliação da oferta de educação superior pautada em políticas de ação afirmativa; compromisso dos Estados em não fomentar a mercantilização da educação em qualquer nível, regulamentar e avaliar as instituições e cursos superiores, e ampliar os recursos destinados à educação, ciência e tecnologia; e o indicativo de que a educação superior precisa constituir-se de lideranças locais, estaduais, nacionais, regionais e internacionais, para poder realizar as transformações necessárias dentro e fora do sistema (UNESCO-IESALC, 2018a).

Para que esses compromissos fossem colocados em prática na próxima década pelas IES de toda a região, pelos governos e pelos organismos internacionais, foi elaborado um plano de ação. Esse plano está organizado a partir dos sete eixos temáticos convergentes, que constituíram a CRES (2018), acrescidos de um eixo complementar, relativo à formação de professores.

Todos esses parâmetros estão orientados para o alcance do ODS 4, estabelecido a partir da consolidação da Agenda Educação 2030, através da qual a UNESCO afirma o comprometimento com uma educação de qualidade, com o intuito de responder aos desafios locais e globais, através de uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável e a ECG.

Os eixos do Plano de Ação da CRES (2018) referem-se à educação superior como parte do sistema educativo na ALC; a diversidade e a interculturalidade; a internacionalização e a integração regional; o papel da educação superior frente aos desafios sociais; a investigação científica, tecnológica; a inovação como impulso para o desenvolvimento humano, social e econômico; o protagonismo da educação superior no desenvolvimento sustentável da região e na formação de professores (UNESCO-IESALC, 2018b).

A Internacionalização da Educação Superior também foi uma das temáticas debatidas na CRES 2018 e contemplada no Plano de Ação 2018-2028. No documento, a internacionalização foi estabelecida como uma área estratégica, que deveria passar por um processo de institucionalização e gestão. Essa institucionalização, propõe o documento, deve ser realizada a partir da cooperação interinstitucional, com ênfase nas relações Sul-Sul e na integração regional, mediante o diálogo intercultural e o respeito à identidade dos parceiros, fortalecendo as

capacidades nacionais e regionais, facilitando a integração acadêmica regional e o reconhecimento de itinerários formativos internacionais (UNESCO-IESALC, 2018b).

Esse Plano de Ação é composto por oito objetivos, catorze metas e 52 estratégias sistêmicas e integrais, e constituem-se de marco orientador para IES, governos e organismos internacionais. Estabelecido para mobilizar os meios e alcançar os pressupostos compactuados durante a CRES de 2018, vislumbra para a ALC uma internacionalização inclusiva, inovadora, endógena, solidária, e com vocação regional, compatível com os objetivos do desenvolvimento sustentável. Destacam-se nesse marco como eixos centrais no Plano de Ação da CRES (UNESCO-IESALC, 2018b) a incorporação de uma concepção de internacionalização abrangente nas políticas e nos Planos Nacionais de Educação; a imprescindibilidade de financiamento de programas nacionais e institucionais de internacionalização; a necessidade de estruturas operacionais qualificadas, dedicadas à gestão do processo de internacionalização nas IES.

Além disso, é enfatizado o dever dos Estados em revisar as normativas legais nacionais, para promover o reconhecimento de títulos, fortalecendo o Convênio Regional de Reconhecimentos de Estudos, Títulos e Diplomas de Educação Superior na América Latina e Caribe da UNESCO; as ações para consolidação do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES); de fortalecimento da cooperação Sul-Sul entre IES; consolidando redes institucionais existentes e fomentando a criação de outras; estabelecendo mecanismos que garantam a visibilidade internacional aos sistemas de educação superior regionais (UNESCO-IESALC, 2018b).

Ainda em relação ao Plano de Ação da CRES (UNESCO-IESALC, 2018b), merecem destaque as indicações referentes a impulsionar os programas de internacionalização que privilegiem conhecimentos sobre a própria região, sua história, cultura e línguas, a partir de uma perspectiva intercultural. A incorporação das dimensões internacional e intercultural na formação de professores também é estimulada, assim como nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação em geral. Até 2028, o documento estima um aumento de 30% no estudo de idiomas estrangeiros nas IES da ALC. Para isso, também são previstos investimentos em programas de formação de professores de idiomas em nível de graduação e pós-graduação.

Como tendência para a Internacionalização da Educação Superior no futuro, o documento prevê a incorporação de processos virtuais baseados em redes de cooperação. A esse respeito, foi estabelecido que devem ser priorizados espaços de mobilidade acadêmica presencial e virtual, a partir do desenho de políticas e programas intergovernamentais, para que se ampliem as oportunidades de aprendizagem intercultural para todos os professores, estudantes e pessoal administrativo (UNESCO-IESALC, 2018b).

### 2.1.2 Configurações da Educação Superior no Brasil

No âmbito da América Latina e Caribe, a universidade brasileira foi uma das últimas a ser criada, tendo sua gênese na vinda da família real portuguesa ao país, constituída a partir do modelo francês-napoleônico de formação de profissionais (CUNHA, 2007; MOROSINI, 1994; SOUSA, 2021). Com a reforma universitária de 1968, o país passou a conviver com outra concepção de universidade, inspirada no modelo humboldtiano, consubstanciado prioritariamente na premissa da indissociabilidade entre produção do conhecimento, pesquisa e educação superior (MOROSINI, 1994; SOUSA, 2021).

Além disso, cabe um destaque às influências do modelo latino-americano de universidade na configuração do sistema brasileiro de educação superior, que ganha força a partir dos anos 1950, momento no qual defendia-se uma reforma das IES da região, legado da Reforma Universitária ocorrida na Universidade de Córdoba<sup>10</sup>, em 1918 (SOUSA, 2021).

Conduzida pelos estudantes que estavam engajados com a realidade sócio-histórica da época, essa reforma “parte do pressuposto que a universidade deve estar inserida na comunidade, buscando alternativas de ajudá-la a propor novas formas para mudar as condições existenciais dos sujeitos que a ela pertencem” (SOUSA, 2021, p. 83). Segundo o autor, as mudanças ocorridas durante essa transição e

---

<sup>10</sup> Os princípios da Reforma de Córdoba (1918) foram “a) autonomia universitária; b) eleição dos dirigentes pela comunidade acadêmica; c) concursos para a provisão de cargos docentes; e) docência livre; f) assistência livre; g) gratuidade do ensino; h) renovação dos métodos de ensino e aprendizagem; i) assistência social para permanência dos estudantes e democratização do acesso j) extensão universitária; k) integração e unidade latino-americana” (OLIVEIRA; AZEVEDO, 2008, p. 66).

convívio de modelos universitários reverbera até hoje nas IES da região, e foi decisivo para a configuração de um modelo universitário alinhado às sociedades democráticas.

Considerando a atual configuração do sistema de educação superior brasileiro, verifica-se que este é marcado pela diversificação institucional, seja pela natureza das instituições ou pela dependência administrativa (MOROSINI, 1994; SAMPAIO, 2018; SOUSA, 2021). Conforme dados do Censo da Educação Superior, referentes ao ano de 2021, no Brasil, atualmente existem 2.574 IES, sendo 313 públicas e 2.261 privadas, com e sem fins lucrativos (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira [INEP], 2022a). As instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, atualmente representam 88% do total de IES no país.

Em relação à organização acadêmica, há o predomínio das Faculdades (1.979), seguido dos Centros Universitários (350), Universidades (204) e Institutos Federais (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (41) (INEP, 2022). Quanto à categoria administrativa das IES públicas, atualmente o maior percentual é de instituições estaduais (42,8%), seguido das instituições federais (38%) e, ainda, municipais, que representam 19,2% do total desse grupo (INEP, 2022a).

Embora no país as Universidades representem 7,9% das IES brasileiras, elas são responsáveis por 55,1% do total de matrículas nos cursos de graduação; já os Centros Universitários representam 28,9% do total de instituições, e atendem atualmente a 28,9% dos estudantes de graduação (INEP, 2022a). As Faculdades, que representam 76,9% das IES brasileiras atualmente, são responsáveis por 13,4% das matrículas, enquanto os IFs e CEFETs, que representam 1,6% do total, abarcam 1,6% das matrículas (INEP, 2022a).

A educação superior no Brasil manifesta as mudanças em curso em outros países em desenvolvimento, com destaque para a ampliação do acesso (SAMPAIO, 2018). A autora destaca que isso pode estar relacionado ao aumento da demanda pela educação superior no país, em razão da melhoria do fluxo de alunos na educação fundamental, a qual “promoveu o aumento do número de ingressantes e de egressos do ensino secundário, deflagrando a ampliação do contingente de pessoas formalmente aptas para ingressar em cursos de graduação” (SAMPAIO, 2018, p. 67).

Analisar a educação superior brasileira hoje exige, em primeiro lugar, considerar o contexto da expansão, principalmente a partir dos anos 2000, com a criação de programas e políticas que contribuíram para ampliar o número de instituições, vagas e cursos, possibilitou a interiorização, a reserva de vagas para

estudantes por cotas raciais, sociais e para pessoas com deficiência, além de permitir que dentro do território nacional os estudantes tivessem maior mobilidade (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis [FONAPRACE], 2019).

O quadro apresentado acima é resultado de um conjunto de iniciativas governamentais criadas a partir dos anos 2000 e que contribuíram para a expansão do ensino superior, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); o Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); o Sistema de Seleção Unificada (SiSU); e a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012).

O FIES é um modelo de financiamento estudantil que atende estudantes com renda familiar bruta de até cinco salários-mínimos, regularmente matriculados em cursos de graduação em IES privadas que aderiram ao programa. Esses cursos precisam estar avaliados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) com conceito igual ou maior a três. Além dos requisitos estabelecidos em legislação pertinente e nos editais que regulamentam a concessão do financiamento semestralmente, os candidatos precisam ter participado de ao menos uma edição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) desde 2010, e obtido rendimento satisfatório, comprovado pela obtenção de pelo menos 450 pontos na média das cinco provas, e nota superior a zero na prova de redação (BRASIL, 2001; 2018).

Em 2004, outra política de financiamento estudantil foi criada pelo governo federal, com o objetivo de ampliar as vagas na educação superior, o PROUNI. Nesse programa, as IES privadas com fins lucrativos, ou sem fins lucrativos beneficente, oferecem bolsas de estudos com percentuais de 50% a 100%, e em contrapartida, o governo federal isenta essas instituições de alguns tributos. Os cursos de graduação, para serem admitidos no termo de adesão do PROUNI, precisam ter obtido conceito igual ou maior que três no SINAES (BRASIL, 2004a).

Os requisitos para a candidatura dos estudantes a essas bolsas de estudos contemplam a trajetória escolar, comprovação de renda e desempenho no ENEM. Em relação à trajetória escolar, o estudante deverá ter cursado todos os anos do ensino médio na rede pública, e caso tenha estudado na rede particular de ensino, necessariamente precisa ter sido na condição de bolsista integral. Essas duas condições são uma exceção aos candidatos que sejam pessoas com deficiência.

Outro requisito exigido é a comprovação de renda familiar bruta mensal, que deverá ser de até 1,5 (um vírgula cinco) salários-mínimos por pessoa. Os critérios de desempenho no ENEM requeridos para a participação no PROUNI são os mesmos do FIES.

As bolsas de estudo do PROUNI também se destinam aos professores efetivos que atuam na educação básica e na rede pública de ensino, os quais são dispensados de comprovação de renda (BRASIL, 2004a; 2004b; 2005). Além disso, o PROUNI não é destinado aos estudantes que já sejam portadores de diploma de curso superior.

Instituído em 2007, o REUNI teve como objetivo central a ampliação do acesso e da permanência na educação superior pública, e contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e sociais no Brasil. O programa foi concebido a partir de um conjunto de estratégias que almejavam promover a expansão da estrutura física das IFES, possibilitando, dessa forma, as condições para a ampliação do acesso, principalmente com o aumento da oferta de cursos noturnos e a ocupação das vagas ociosas; da promoção de inovações acadêmicas e pedagógicas, além da revisão da estrutura acadêmica, possibilitando que o estudante pudesse construir seu itinerário formativo com maior mobilidade.

Visando à permanência estudantil e o combate à evasão, foram ampliadas as políticas de ações afirmativas e de assistência estudantil. Além disso, entre as diretrizes do REUNI, estava a necessidade de maior articulação das IFES com a Educação Básica, por meio de seus cursos de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2007a). Considerando as demandas que essa ampliação do acesso impôs para as IFES, em 2010 foi criado o PNAES, que representou a consumação da democratização do acesso e da permanência no ensino superior público federal. Ao colocar a assistência estudantil como eixo central no desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, propiciou as condições para promover a inclusão social de estudantes de graduação por meio da educação (BRASIL, 2010a). As principais ações contempladas no PNAES compreendem:

moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2007b, p. 1).

Outra política que contribuiu para a atual conformação do perfil estudantil nas IES públicas brasileiras é conhecida como a Lei de Cotas, a Lei nº 12.711/2012, que

estabeleceu que as IFES deveriam destinar, em cada edição dos seus processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo 50% das vagas, por curso e turno, para estudantes que integralizaram o ensino médio exclusivamente em escolas públicas, e que tivessem renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (BRASIL, 2012a).

Além desses critérios, a ocupação dessas vagas deveria contemplar candidatos por cotas raciais (pretos, pardos e indígenas) e pessoas com deficiência, “em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE” (BRASIL, 2012a, p. 1).

O SiSU complementou esse contexto de democratização da educação superior no Brasil. É um sistema informatizado, vinculado ao Ministério da Educação, que promove a seleção de estudantes para os cursos de graduação das IES públicas brasileiras. Estas instituições, a cada ciclo do SiSU, fazem a adesão ao sistema, informando a quantidade de vagas que serão disponibilizadas para a seleção dos estudantes.

O SiSU se caracteriza como um processo seletivo complementar àqueles que já são realizados pelas IES, embora em algumas instituições esse processo seja o mecanismo que detém a maior parte ou a totalidade das vagas para ingressantes em cursos de graduação. A adesão a esse sistema não tem custos para as instituições participantes ou para os estudantes, que para concorrer a uma vaga são avaliados pelo sistema com base nos resultados que foram obtidos no ENEM, no ano anterior ao da seleção (BRASIL, 2012b).

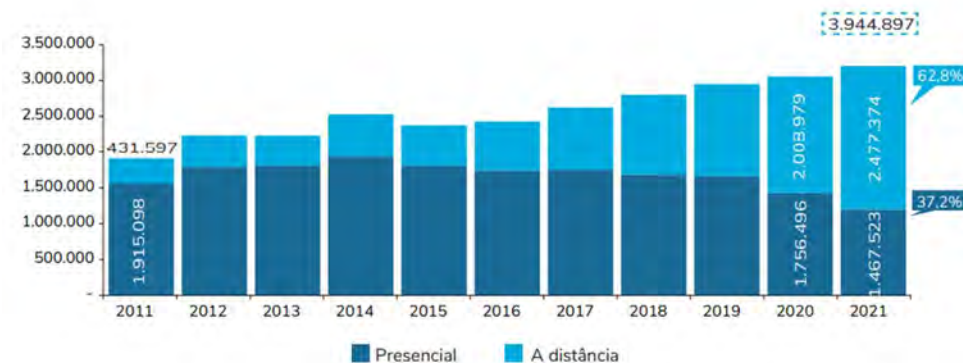
O conjunto de políticas e programas apresentados foram determinantes para configurar o atual estágio de desenvolvimento da educação superior no Brasil. Para exemplificar o contexto, utilizaremos o Censo da Educação Superior 2021 (BRASIL, 2022a; 2022b), que apresenta alguns dados referentes à série histórica 2011-2021, os quais contribuem para caracterizar a educação superior brasileira hoje.

Nesse período, a média de crescimento anual de matrículas na educação superior foi de 2,9%, acumulando um avanço de 32,8% na década de 2011-2021 (BRASIL, 2022a). Em valores absolutos, isso significa dizer que em 2011 havia 6.765.540 milhões de estudantes matriculados nesse nível de ensino, e que em 2021 estavam matriculados 8.987.120 milhões de estudantes (BRASIL, 2022a).



Atualmente, 58,6% dos estudantes matriculados na educação superior frequentam cursos presenciais, e 41,4% frequentam cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD) (BRASIL, 2022a). Embora a modalidade presencial tenha o maior número de estudantes matriculado atualmente, a expansão entre as modalidades presencial e a distância não foi similar na série histórica 2011-2021. A modalidade presencial dos cursos de graduação registrou uma queda de -8,3% nas matrículas, enquanto a modalidade EaD registrou um aumento de 274,3% (BRASIL, 2022a). Os dados demonstram que a modalidade EaD foi a responsável por expandir o acesso à educação superior no Brasil no período 2011-2021. Complementa esse cenário o percentual dos ingressantes em cursos de graduação por modalidade de ensino. Esse crescimento pode ser observado no número de matrículas dos ingressantes nas modalidades de ensino presencial e a distância, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1: Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino – 2011-2021



Fonte: BRASIL (2022, p. 16).

De acordo com os dados apresentados na Figura 1, no período compreendido entre 2011 e 2021 houve um aumento expressivo no número total de ingressantes na educação superior brasileira. Em 2011, foi registrado o ingresso de 2.346.695 milhões de estudantes em cursos de graduação presencial e a distância. Naquele ano, a modalidade presencial era responsável por 81,6% do total de matrículas, e a modalidade EaD por 18,4% (BRASIL, 2022a, p. 16).

A partir de uma análise da série histórica, observa-se que, até o ano de 2019, os ingressos em cursos de graduação eram, em sua maioria, na modalidade presencial. A partir de 2020, ano em que é decretada a pandemia da COVID-19, o cenário é revertido e o ingresso nos cursos de graduação na modalidade EaD são

superiores aos ingressos na modalidade presencial. Nessa mesma análise, é possível constatar que “entre 2011 e 2021, o número de ingressos variou negativamente (-23,4%) nos cursos de graduação presencial; nos cursos à distância aumentou 474,0%” (BRASIL, 2022a, p. 16).

Esses são dados que apresentam o perfil discente nos cursos de graduação das IES públicas e privadas brasileiras. De acordo com o Censo da Educação Superior 2021, a idade média dos estudantes que ingressam na educação superior é de 19 anos nos cursos de graduação presenciais, e de 21 anos nos cursos na modalidade EaD.

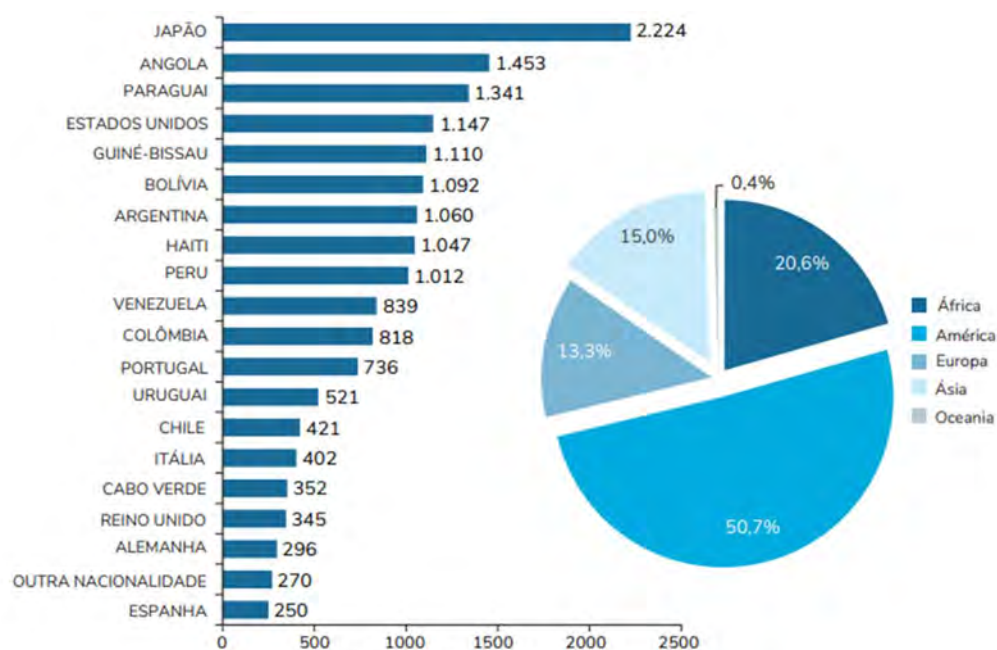
Os concluintes têm idade média de 23 anos nos cursos presenciais, e de 32 anos nos cursos na modalidade EaD. Em relação ao grau acadêmico, nos cursos presenciais e a distância predominam as matrículas em cursos de bacharelado. Quanto ao turno de funcionamento dos cursos, atualmente os cursos noturnos presenciais são responsáveis pelo maior número de estudantes matriculados (BRASIL, 2022a).

Atualmente, o público feminino representa a maioria dos estudantes dos cursos de graduação, 58,4%, e os estudantes do sexo masculino são 41,6% do total de matriculados (BRASIL, 2022a). Em relação à raça, os dados analisados revelam que os estudantes autodeclarados brancos são 46,2%, os estudantes autodeclarados preto/pardo representam juntos 36% do total de matrículas, os estudantes autodeclarados de cor/raça amarela/indígena correspondem a 2,4%, e 15,4% dos registros acadêmicos em relação à cor/raça não contém essa informação nos registros acadêmicos das IES (BRASIL, 2022a). O percentual de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação equivale a 0,7% do total de matrículas na educação superior (BRASIL, 2022a).

Outro aspecto relevante para se considerar quando se analisa a Lei de Cotas (BRASIL, 2012a) é a análise dos dados socioeconômicos dos estudantes. Atualmente, nas IFES, o percentual de estudantes que vivem em famílias com renda mensal *per capita* de até 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo já atinge 70,2% do total de estudantes, representando um aumento de 58% no período 2014-2018 (ANDIFES, 2019).

No contexto desta pesquisa, um outro elemento do perfil discente que precisa ser considerado está relacionado à presença de estudantes internacionais nos cursos de graduação das IES brasileiras, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2: Os vinte países com maior número de matrículas em cursos de graduação



Fonte: BRASIL (2022, p. 24).

Com base nos dados apresentados na Figura 2, observa-se que em 2021 foram registradas 17.947 matrículas de estudantes internacionais no país, o que corresponde a 0,2% (BRASIL, 2022b). Em relação à origem desses estudantes, as 172 nacionalidades distintas são em sua maioria oriundas do continente americano (52%), seguido da África (23,5%), Ásia (11,7%), Europa (12,5%) e Oceania (0,4%) (BRASIL, 2022b). Em relação à distribuição das matrículas de estudantes internacionais em cursos de graduação, o INEP observa que “305 alunos estrangeiros não possuem informação de país de origem ou são apátridas e não foram considerados no percentual por continente” (BRASIL, 2022b, p. 24).

As IES brasileiras que mais têm estudantes internacionais matriculados nos cursos de graduação são a UNILAB (1.398), a UNILA (1.368), a Universidade Paulista (863), a Universidade Estácio de Sá (696), a Universidade Nove de Julho (448), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (344), a Universidade de São Paulo (USP) (342), o Centro Universitário Leonardo da Vinci (337), a Universidade Cruzeiro do Sul (277), e a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) (275) (BRASIL, 2022b). Em comparação com as instituições públicas, UFSC, USP e UNESP, a UNILAB e a UNILA apontam com um número expressivo de estudantes

internacionais, reforçando a característica internacional configurada desde a gênese das duas instituições.

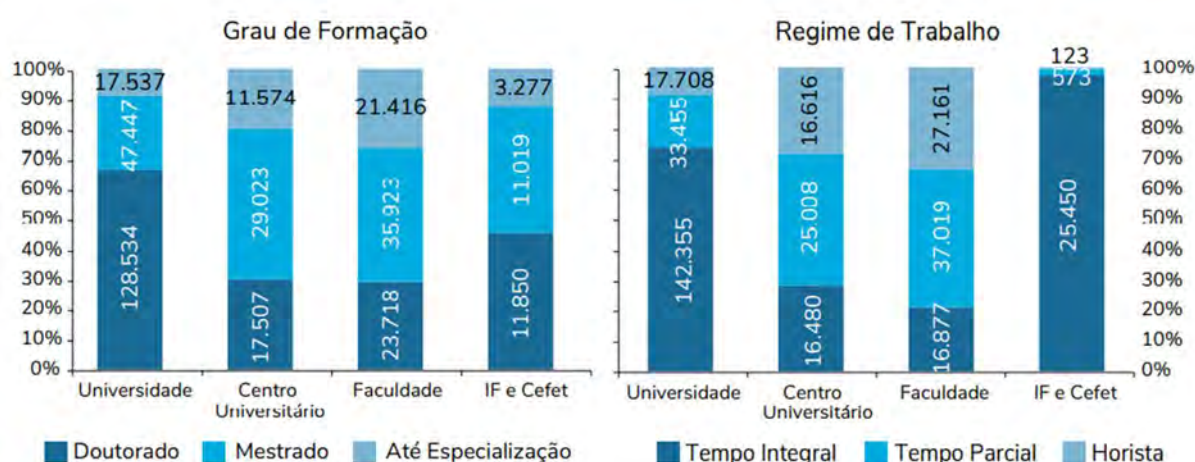
Vislumbra-se, dessa forma, que a criação de Universidades nativo-internacionalizadas como a UNILA e a UNILAB modificou o panorama da Internacionalização da Educação Superior no país, principalmente na graduação, colocando as duas instituições no topo do *ranking* das IES brasileiras com maior número de estudantes estrangeiros em cursos de graduação.

Constituídas para atender a um modelo de Internacionalização da Educação Superior orientado para a integração regional com os demais países e povos da América Latina, Caribe e dos países de língua portuguesa, essas instituições possuem identidades estratégicas e inovadoras no conjunto das IES brasileiras (VIEIRA, 2021).

A diversificação do sistema de educação superior do país reflete no perfil docente que atua nesse nível de ensino, profissional que “caracteriza-se como um dos sujeitos dos processos formativos, engajando-se na formação para o mundo do trabalho, espaço no qual exercita concepções, valores e crenças, demarcando a postura pessoal, profissional e institucional” (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 274).

Atualmente, atuam na educação superior 358.825 docentes, dos quais 49% em IES públicas e 51% nas instituições privadas (BRASIL, 2022a, p. 28). Na Figura 3, são apresentadas informações quanto ao grau de formação e ao regime de trabalho, que contribuem para o conhecimento do perfil docente que atua na educação superior.

Figura 3: Participação percentual e número de docentes na educação superior por grau de formação e regime de trabalho, segundo o grau acadêmico



Fonte: BRASIL (2022, p. 29).

A partir da análise da Figura 3, identifica-se que em relação à organização acadêmica, nas Universidades atuam 53,9% dos docentes, nas Faculdades são 16,2%, em Centros Universitários esse percentual é de 22,6% e nos IFs/CEFETs é de 7,3%. Quanto ao regime de trabalho, os dados da Figura 3 apontam que 73,6% dos docentes nas universidades, e 97,3% nos IFs e CEFETs, têm o regime de contrato de trabalho em tempo integral, “número superior aos docentes em tempo integral dos centros universitários (28,4%) e das faculdades (20,8%)” (BRASIL, 2022a, p. 29). Ainda sobre as IFES, nas universidades os percentuais de docentes que atuam em tempo parcial (17,3%) e como horistas (9,1%) são inferiores aos observados nos Centros Universitários e Faculdades, e um pouco maiores daqueles presentes nos IFs e CEFETs.

Nas universidades, além dos docentes que atuam em regime de tempo integral, 17,3% atuam em tempo parcial e 9,1% como horistas. Nos IFs/CEFETs, apenas 2,2% atuam em tempo parcial e 0,5% como horistas. A maioria dos docentes que atuam nos Centros Universitários trabalham no regime parcial (43%) e os demais dividem-se entre horistas (28,6%) e regime de tempo integral (28,4%). Nas Faculdades, a maioria dos docentes atua em tempo parcial (33,5%) ou como horista (33,5%), sendo que 20,8% atuam em tempo integral. Em síntese, a maioria dos docentes que possuem contrato de trabalho em tempo integral atuam nas Universidades, IFs e CEFETs, aqueles que atuam sob o regime de tempo parcial atuam majoritariamente em Universidades e Faculdades, seguidos pelos horistas, cujo maior percentual está vinculado às Faculdades.

No que diz respeito ao grau de formação dos docentes que atuam nas Universidades, 66,4% dos docentes possuem doutorado, 24,5% mestrado e 9,1% possuem formação acadêmica até a especialização<sup>11</sup>. Entre aqueles que atuam em Centros Universitários, os doutores representam 30,1%, os mestres 49,9%, e aqueles com formação até a especialização somam 20%. Nas Faculdades, 39,3% dos docentes têm doutorado, 44,3% têm mestrado e 26,4% têm formação acadêmica até a especialização.

Em relação à modalidade dos cursos de graduação, nos cursos presenciais, 60,3% dos docentes possuem doutorado, 29,6% dos docentes possuem apenas

---

<sup>11</sup> “O grau de formação ‘Até a especialização’ compreende os docentes sem graduação (114), docentes apenas com graduação (4.277) e docentes que possuem especialização (49.463)” (BRASIL, 2022a, p. 32).

mestrado e 10,1% possuem até especialização. Nos cursos na modalidade EaD, a maioria dos docentes é composta por mestres (46,7%), com um percentual significativo de doutores (42,5%), e uma minoria apenas com formação até a especialização (10,8%) (BRASIL, 2022a).

Conforme os dados do Censo da Educação Superior 2021 (BRASIL, 2022a), o perfil típico do docente que atua nas instituições públicas de ensino superior é composto majoritariamente por docentes do sexo masculino, com idade aproximada de 40 anos, com formação em nível de doutorado e atuação em tempo integral. Entre aqueles que atuam nas instituições privadas, a maioria também é do sexo masculino, com mestrado e regime de trabalho em tempo parcial.

## 2.2 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a relação entre Internacionalização e Pedagogia no âmbito da educação superior. O primeiro subcapítulo trata da Internacionalização da Educação Superior, tendo sido demonstrado que o campo científico da internacionalização se configura como complexo, e coexiste a partir de diferentes atores, modelos e correntes teórico-práticas.

Para demonstrar como a docência ainda é um campo em construção no âmbito da internacionalização, o segundo subcapítulo é denominado Docência universitária: o elo perdido na internacionalização, tendo em vista que, ao assumir um lugar de protagonismo na Internacionalização da Educação Superior, o ensino demanda novas interfaces e desafios para os docentes universitários.

Para introduzir a discussão, no entanto, busca-se delimitar o significado da Pedagogia, um conceito basilar que transpassa a estrutura analítica da investigação, que se propõe a compreender como o exercício da docência universitária na UNILA contribui para uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior.

Até o século XIX, o termo pedagogia era compreendido a partir de sua origem grega, que culturalmente o associava à figura do pedagogo, no sentido de mestre, guia, acompanhante, preceptor, entre outros (CAMBI, 1999; LIBÂNEO, 2010; SAVIANI, 2020), e com frequência também assumia um caráter pejorativo, ao ser associado à figura de um mestre autoritário e pobre de espírito (SAVIANI, 2020).

Na época contemporânea, emergem outras possibilidades de compreensão desse construto, sobretudo nas línguas germânicas e latinas, que superam a relação pedagogo-mestre e passam a utilizar o “termo ‘pedagogia’ para designar a conexão entre a elaboração consciente da ideia da educação e o fazer consciente do processo educativo” (SAVIANI, 2020, p. 24). Para o autor, a trajetória histórica da pedagogia se constitui a partir de uma tradição teórica e científica “em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática, sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação” (SAVIANI, 2020, p. 19).

A pedagogia é um campo científico “que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração humana” (LIBÂNEO,

2010, p. 30). O autor afirma que, enquanto teoria e prática da educação, a pedagogia ocupa-se das problemáticas educativas em sua totalidade, recorrendo aos aportes científicos, históricos, filosóficos, técnico-profissionais, e de outras áreas do conhecimento para investigar a realidade educacional.

Enquanto um saber social, político e cultural, especializado em educação,

pela pedagogia passam os diversos problemas da convivência social e da projeção política, como também os da continuidade e da renovação cultural: todos esses problemas implicam um empenho de formação, um itinerário de intervenção, uma obra de orientação, de acompanhamento, de interpretação ativa, que só a pedagogia/educação pode desenvolver. (CAMBI, 1999, p. 642).

Desse modo, a pedagogia se constitui a partir de um saber complexo e sistemático, resultado da investigação de situações e práticas educativas reais e concretas, em constante transformação, “que concorrem para a formação humana, no seu desenvolvimento histórico, para daí extrair objetivos sociopolíticos e formas de intervenção organizativa e metodológica em trono dos processos que correspondem à ação educativa” (LIBÂNEO, 2010, p. 96).

Sua constituição enquanto campo científico é configurada a partir da relação enquanto “campo epistêmico e de profissionalização de educadores”, que estuda a Educação em suas diferentes maneiras de se manifestar na prática social (PIMENTA; SEVERO, 2021, p. 11). O objeto de estudo da pedagogia está situado “entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre” (LIBÂNEO, 2010, p. 38).

A pedagogia, ao ser reconhecida como ciência da prática educativa, deve estar a “serviço da humanização do homem, isso significa estar ao lado de sua emancipação, de sua libertação” (FRANCO, 2008, p. 73). A partir dessa concepção, a Pedagogia assume a responsabilidade de “estudar a práxis educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da educação, entre os quais o(a) professor(a), para promover as condições de uma educação humanizadora” (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p. 42).

Nessa mesma perspectiva analítica, a finalidade da pedagogia é “orientar a práxis, na medida em que os conhecimentos (teóricos) produzidos nessa dialética são propositivos, se articulam aos modos de agir, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificada” (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p. 43). Ou seja, o objetivo da pedagogia é fornecer aos educadores perspectivas analíticas mediante



conhecimentos filosóficos, científicos e técnico-profissionais, que permitam transformar a realidade educativa na qual atuam, a partir da compreensão da formação humana em perspectiva histórica, social, cultural e institucional (FRANCO, 2008; LIBÂNEO, 2010; PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021).

Embora a pedagogia não seja a única área do conhecimento que se dedica à investigação das problemáticas educativas, ela é a “ciência que aborda o fenômeno educativo sob perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação. É a Pedagogia que pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas” (LIBÂNEO, 2010, p. 37).

Enquanto um campo científico de caráter multidimensional, interdisciplinar, com identidade e problemáticas próprias (LIBÂNEO, 2010), “apostar na pedagogia como ciência da educação significa pressupor a necessária intercomunicação entre pesquisa e transformação, entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade” (FRANCO, 2008, p. 78). Isso se faz necessário pois “o mundo contemporâneo não apenas se apresenta como sociedade pedagógica como pede ações pedagógicas mais definidas, implicando uma atuação que os profissionais da pedagogia não estão capacitados a dar” (LIBÂNEO, 2010, p. 193).

Essa tendência reforça o papel da pedagogia como ciência que direciona a práxis educativa, a qual tem como finalidade oferecer aos educadores perspectivas teóricas e práticas de análise para compreenderem a formação humana nos diferentes contextos sociais nos quais estão inseridos (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021).

Após essas notas introdutórias sobre a concepção de pedagogia defendida nesta tese, neste capítulo exploramos a interseção entre Internacionalização da Educação Superior e pedagogia universitária, demonstrando em que medida a docência ainda é um objeto em construção no âmbito da internacionalização.

Conforme já apresentado anteriormente, nos contextos emergentes as profundas mudanças impostas às IES, reforçam a ambiciosa busca pela identidade pedagógica da Internacionalização da Educação Superior e tensionam pela necessidade de uma Pedagogia da Internacionalização.

### 2.2.1 A Internacionalização da Educação Superior

A internacionalização universitária é um dos eixos que dão suporte para uma educação superior como bem público, sendo considerada como uma estratégia de

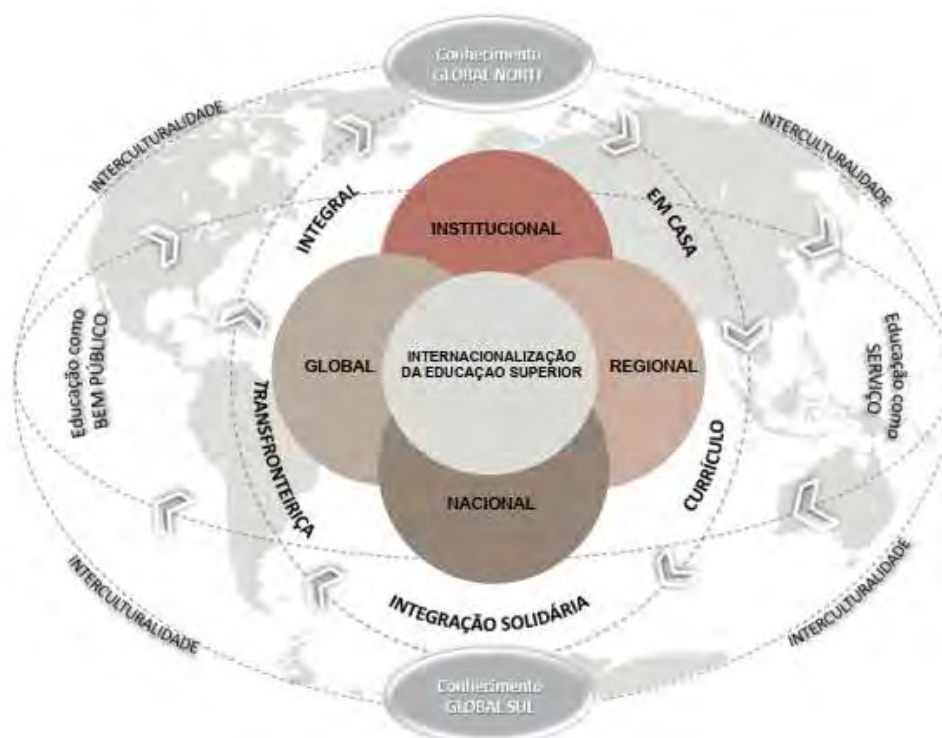
desenvolvimento das IES e indispensável para a promoção do desenvolvimento científico e tecnológico. Na atualidade, com um mundo cada vez mais globalizado, impõe-se às instituições uma agenda de internacionalização, que deve ser compreendida em sua dimensão teórico-prática, para a constituição da identidade universitária do século XXI.

À medida que as demandas sociais e globais impunham suas agendas para a educação superior, a partir da década de 1980 houve um aumento considerável nas ações e estratégias com dimensão internacional adotadas por IES e governos, conforme observa Knight (2020). Para atender a essa agenda, as universidades precisaram ampliar o desenvolvimento de suas políticas de internacionalização, a partir do modelo que fosse mais coerente com sua missão e vocação institucional, agindo dentro de suas fronteiras ou fora delas (HUDZIK, 2011).

Ao longo dos anos, as iniciativas de Internacionalização da Educação Superior estiveram associadas à mobilidade acadêmica, redes de cooperação, línguas estrangeiras, cooperação internacional, cooperação técnica, parceiros internacionais, educação internacional e comparada, convênios, instalação de *campus* de instituições fora do país de origem, dupla titulação, *rankings*, entre outros (CRISWELL II; ZHU, 2015; DE WIT, 2017; KNIGHT, 2020).

Reverbera, desse modo, uma disputa do campo científico da Internacionalização da Educação Superior, que reflete tendências mundiais como o nacionalismo, regionalização e globalização (MOROSINI; NEZ, 2020) e a posição que os atores sociais ocupam na disputa pela autoridade científica nesse campo. Convém destacar, ainda, que essa é uma arena que se constitui como objeto de interesse das diferentes áreas de conhecimento, e transita com mais ênfase na linguística, história, relações internacionais, ciências políticas, com destaque para administração e educação (MOROSINI, 2018). Para melhor compreender o campo científico da Internacionalização da Educação Superior, Morosini e Dalla Corte (2021) propuseram um modelo conceitual, apresentado na Figura 4.

Figura 4: Campo científico da Internacionalização da Educação Superior



Fonte: MOROSINI; DALLA CORTE (2021, p. 45).

No modelo conceitual proposto por Morosini e Dalla Corte (2021), apresentado na Figura 4, é possível observar como o campo da Internacionalização da Educação Superior se tornou complexo, a partir da existência de atores e modelos nas diferentes partes do mundo. Quando buscamos compreender esse cenário, alguns critérios devem ser utilizados, como por exemplo, “as diferenças entre países e regiões do mundo, reconhecendo que as prioridades, razões, abordagens, riscos e benefícios diferem entre oriente e ocidente, norte e sul, entre países remetentes e receptores, desenvolvidos e em desenvolvimento” (KNIGHT, 2020, p. 20).

Embora a Internacionalização ainda seja um campo dominado pelos países do Norte Global (MOROSINI; NEZ, 2020), observa-se um movimento de descentralização, com a ampliação da valoração do conhecimento produzido no Sul Global, e que apresenta uma perspectiva mais democrática da Internacionalização (MOROSINI; WOICOLESCO; NEZ, 2022). Esse deslocamento nas premissas que estão subjacentes ao campo da Internacionalização da Educação Superior está ancorado nas relações horizontais Sul-Sul, que atuam não apenas na

busca de aprimoramento na formação de recursos humanos de alto nível, mas na crença de que o conhecimento de realidades emergentes é importante para a formação do sujeito com identidade local, e uma

contribuição importante para a integração solidária. (MOROSINI; NEZ, 2020, p. 2, tradução nossa).

Contudo, esse movimento de mudança é resultado de um processo social e histórico que “necessita de atores sociais comprometidos com seus princípios; precisa também de iniciativas, incentivos, movimentos e políticas, de Estados e autoridades regionais (Europa, Mercosul, ...), para sua emulação, financiamento e efetivação” (AZEVEDO, 2014, p. 105-106), para que atinja o cerne da racionalidade da Internacionalização da Educação Superior. Como um campo em disputa, a internacionalização representa conceitos, razões e sentidos diferentes, dada a diversidade de atores envolvidos com essa dimensão da educação superior.

A primeira definição para o termo internacionalização presente na literatura da área foi oferecida por Knight (1994, p. 7, tradução nossa), que a caracterizou como “o processo de integração de uma dimensão internacional e intercultural no ensino, pesquisa e aos serviços de uma instituição”. Após uma década, a autora reformulou seu conceito, que atualmente é um dos mais citados para definir a Internacionalização da Educação Superior como o “processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária” (KNIGHT, 2004, p. 11, tradução nossa).

Como o campo científico está em constante movimento, atualmente as abordagens estão focadas em imprimir um novo sentido para a Internacionalização, que englobe o trânsito de saberes e culturas, fortaleça pessoas, instituições e a sociedade, estabelecendo processos formativos que privilegiem a interculturalidade e a responsabilidade social. Essa premissa está presente no conceito definido por Gácel-Ávila (2006, p. 61) para internacionalização e educação internacional, considerado pela autora como

um processo educacional que integra uma dimensão global, internacional, intercultural, comparativa e interdisciplinar nas funções substantivas da universidade, que visa fomentar nos estudantes uma dimensão global uma perspectiva global das questões humanas e uma consciência global dos valores e atitudes de um responsável, humanista e consciência global para os valores e atitudes de cidadania global responsável, humanista e solidária.

A dimensão formativa da Internacionalização da Educação Superior está presente no conceito proposto por Gácel-Ávila (2006), e nessa perspectiva apresenta um maior potencial para a promoção de uma mudança cultural dentro das IES. Para a autora, esse é um processo que desencadeia uma renovação nas instituições

universitárias, pois a incorporação de uma dimensão internacional e intercultural, não apenas em estratégias, mas na missão e visão institucionais, melhora todas as funções universitárias.

Diversos autores e perspectivas contemporâneas de Internacionalização da Educação Superior têm ampliado a sua concepção na busca por responder aos desafios emergentes que a internacionalização enfrenta com o desenvolvimento da sociedade e das IES. Uma nova dimensão para o conceito é apresentada por De Wit *et al.* (2015, p. 29), que a definem como

o processo intencional de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, funções e entrega do ensino pós-secundário, a fim de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os alunos e funcionários e fazer uma contribuição significativa para a sociedade.

Essa interação é realizada, segundo Morosini (2017b), a partir de relações com países de todas as regiões do globo, privilegiando as diferenças culturais, alcançando as comunidades locais e permitindo que, através do desenvolvimento sustentável, a cidadania global seja alcançada. Essa é uma concepção mais ampla de internacionalização, que se alinha aos desafios enfrentados pelas IES atualmente, e complementa os conceitos propostos por Knight (2004), Gácel-Ávila (2006) e De Wit *et al.* (2015).

Pesquisas recentes têm afirmado que a Internacionalização da Educação Superior precisa estar alinhada em todas as políticas e práticas das IES, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão universitária; possibilitando que as instituições e a produção acadêmica ganhem visibilidade internacional; propiciando aos estudantes experiências de aprendizagem em um mundo intercultural globalizado; a fim de que estrategicamente as comunidades locais e a sociedade sejam alcançadas (BEELEN; JONES, 2015; BRANDENBURG *et al.*, 2020; DE WIT *et al.*, 2015; GÁCEL-ÁVILA, 2006, 2012, 2017; HUDZIK, 2011; 2015; LEASK, 2009, 2015; MOROSINI, 2017b).

Essa consideração apresenta a internacionalização como um processo que envolve toda a comunidade universitária para o cumprimento dessa missão institucional (GÁCEL-ÁVILA, 2017; HUDZIK, 2015). Quando a Internacionalização da Educação Superior atinge o nível Integral ou *Comprehensive*, todos os setores acadêmicos e administrativos das IES, servidores técnico-administrativos, professores e estudantes, estão convencidos dos seus benefícios para a própria

instituição e para a sociedade, estabelecendo planos setoriais estratégicos de internacionalização, e engajando-se no seu cumprimento (GÁCEL-ÁVILA, 2017).

A gama de significados atribuídos à internacionalização também reflete os fatores externos que atingem as IES. Os atuais eventos que assolam o mundo “como por exemplo, tensões e reviravoltas políticas, desastres ambientais, problemas de migrantes e refugiados, riscos para a saúde como o vírus da Zika e a COVID-19, e tumultos econômicos” (KNIGHT, 2020, p. 12), exigem que as instituições desenvolvam políticas e ações que permitam responder aos desafios emanados do contexto e do mundo.

Em contextos emergentes e nesses momentos de crise, as IES precisam investir na construção de um modelo de internacionalização que oportunize o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais para todos os estudantes (MOROSINI, 2019), visto que a discussão da internacionalização requer o redesenho dos currículos e da aprendizagem desses estudantes (LEASK, 2015). Nesse cenário, é preciso desenvolver um modelo de internacionalização endógeno, baseado no humanismo e solidariedade, que contribua “para gerar um maior e melhor entendimento e cooperação entre as culturas e as nações, estimulando uma colaboração interinstitucional baseada na solidariedade e no respeito mútuo” (GÁCEL-ÁVILA, 2018, p. 46-47, tradução nossa).

Essa é premissa defendida nas CRES de 1996, 2008 e 2018, a partir das quais a Internacionalização foi reconhecida como uma ferramenta que contribui para “a integração regional solidária, com a participação ativa de todos os atores com uma perspectiva crítica e autônoma para a minimização das desigualdades e para a geração de circuitos não mercantis de internacionalização” (MOROSINI; NEZ, 2020, p. 3, tradução nossa).

Essa concepção coloca a internacionalização no cerne do desenvolvimento, inovação e melhoria da qualidade da educação superior (GÁCEL-ÁVILA, 2018; MOROSINI, 2018) e modifica o ambiente universitário, a partir de sua incorporação na missão, políticas e planos de desenvolvimento institucional (GÁCEL-ÁVILA, 2006, 2018; HUDZIK, 2011; HUDKIZ, 2015). Como uma resposta proativa das IES, a internacionalização solidária “contribui para a justa execução de políticas públicas inclusivas e progressivamente transformadoras e fortalece as mudanças sociais” (AZEVEDO, 2014, p. 106).

Outro ponto que compõe a atual agenda da Internacionalização da Educação Superior, e representa uma oportunidade de a internacionalização ocupar um protagonismo na consecução dos ODS, e de grandes problemas sociais, é definida por Brandenburg *et al.* (2019) como Internacionalização da Educação Superior para a Sociedade.

Na perspectiva dos autores, alinhar as agendas de Internacionalização e a responsabilidade social universitária “visa explicitamente beneficiar a comunidade mais ampla, em casa ou no exterior, através da educação internacional ou intercultural, pesquisa, serviço e engajamento” (BRANDENBURG *et al.*, 2019, tradução nossa). A premissa da Internacionalização da Educação Superior para a sociedade

dialoga, mas não pode ser compreendido como um sinônimo da ideia de universidade-sociedade por vias da extensão, como idealizada pelo Movimento de Córdoba. A IHES assume que o trabalho em internacionalização deve ser vinculado ao trabalho de engajamento social, com foco em ‘questões globais’ como xenofobia, populismo, mudança climática e preservação da democracia. Por sua vez, a extensão segundo Córdoba diz respeito à relevância social do ensino e da pesquisa; é motor da geração de práticas universitárias integrais; na busca por um diálogo de saberes científicos e populares. Seu escopo, inserido no contexto latino-americano, é antes local do que global. (LEAL; SOUZA; MORAES, 2023, p. 14).

As instituições universitárias da região enfrentam tensões e desafios próprios dos contextos emergentes e preservam a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. No âmbito da extensão, geralmente observa-se que está desconectada das demais missões universitárias, no que se refere às ações de internacionalização (JONES *et al.*, 2021). Por isso, defende-se a necessidade de “desenhar estratégias, dispositivos e ações que permitam integrar a extensão universitária como função substantiva da universidade na dimensão internacional das instituições de ensino superior” (BUSCEMI, 2017, p. 232, tradução nossa).

Na sociedade contemporânea, o local e o global, a responsabilidade social e o bem público precisam estar então entrelaçados e nortear todas as missões universitárias (JONES *et al.*, 2021). Desse modo, como um conceito em construção, a Internacionalização da Educação Superior no contexto latino-americano precisa estar pautada pela relevância social e indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão; pela autonomia universitária; democratização; integração regional; justiça social, entre outros (ABBA; STRECK, 2021; LEAL; SOUZA; MORAES, 2023).

Compreender o movimento e o desenvolvimento da Internacionalização da Educação Superior também requer a identificação das formas mais comuns de internacionalizar, conforme apresentado na Figura 5.

Figura 5: Modelos de Internacionalização da Educação Superior



Fonte: MOROSINI (2019, p. 20).

Na Figura 5 estão representados os principais modelos de Internacionalização da Educação Superior, a Internacionalização Integral ou *Comprehensive*<sup>12</sup>, loC e laH e a mobilidade acadêmica, também conhecida como *crossborder*, os quais eram os mais estudados e desenvolvidos até o advento da pandemia da COVID-19. Contudo, o atual contexto pandêmico tem contribuído para o desenvolvimento de um novo modelo de Internacionalização da Educação Superior, que utiliza as TICs como o principal instrumento para mediar o desenvolvimento das competências interculturais e internacionais nos estudantes, assim como para a realização de eventos acadêmico/científicos, parcerias, pesquisas, cooperações, entre outros.

Como um dos modelos tradicionalmente conhecidos de Internacionalização da Educação Superior, a laH tem origem na década de 1990, quando, após mais de uma década, os programas europeus de mobilidade acadêmica não atingiam 90% do total dos estudantes da educação superior e alguns docentes (NILSSON, 2003). A primeira definição da laH foi cunhada por Nilsson (2003), que descreveu a laH como toda atividade de cunho internacional que é realizada dentro das IES, exceto as que envolvem o intercâmbio.

<sup>12</sup> Considerando que o campo científico da Internacionalização da Educação Superior tem origem nos países nos quais o idioma inglês é predominante, e que nos estudos sobre o tema as terminologias e siglas utilizadas, inclusive por pesquisadores brasileiros, mantém o idioma original, optou-se por manter as terminologias ou siglas referentes aos distintos processos de Internacionalização nesse idioma.



Na época que cunhou essa concepção, para a maioria dos atores universitários e para as pessoas que estavam fora desse contexto, apenas a mobilidade acadêmica era vista como possibilidade de internacionalização. O autor expressa que esse conceito de IaH, embora não seja uma inovação no contexto da educação internacional, “é apenas uma maneira de abraçar todas as ideias e medidas a serem tomadas para dar a todos os alunos uma dimensão internacional durante sua permanência na universidade” (NILSSON, 2003, p. 31, tradução nossa).

No bojo da IaH, é importante levar em consideração, embora sejam processos de internacionalização que ocorram dentro das IES, que essas instituições fazem parte da sociedade e, em certa medida, suas atividades são influenciadas por agentes externos, como governos, agências governamentais e não-governamentais, marcos regulatórios e instituições financiadoras (WÄCHTER, 2000). No entendimento de Otten (2000), a Internacionalização da Educação Superior se caracteriza pela mobilidade de estudantes, docentes e equipe técnico-administrativa, com suas próprias perspectivas culturais e visões de mundo, que se relacionam em contextos internacionais com outros horizontes. Para o autor, essas características contribuem para a conformação de um contexto intercultural, no qual “é muito provável que essas diferentes visões de mundo – e, até certo ponto, problemas relacionados e mal-entendidos – moldem todas as interações social e que as pessoas tenham que adaptar suas habilidades, atitudes e comportamentos” (OTTEN, 2000, p. 20, tradução nossa).

Dessa forma, pelo processo de internacionalização é possível fortalecer um processo educativo comprometido com o desenvolvimento dos estudantes enquanto cidadãos globais, pois a presença de estudantes internacionais em sala de aula constitui um recurso pedagógico relevante, promotor de diálogo e reflexão crítica sobre os fenômenos sociais e mundiais, como “a ameaça contínua do terrorismo internacional, a multiplicação dos movimentos étnicos, a existência de genocídio, pobreza, fome e doenças, e a destruição irreversível do meio ambiente” (GÁCEL-ÁVILA, 2017, p. 14, tradução nossa). Mas além dessa característica, é relevante destacar que, a partir do processo de expansão da educação superior, há nas IES uma vasta diversidade cultural dos estudantes, e a IaH, ao propor que as estratégias de internacionalização sejam desenvolvidas no *campus*, permite a todos os estudantes conviver com essa diversidade cultural e obter uma aprendizagem internacional e intercultural (BEELEN; JONES, 2015; KNIGHT, 2020).

O atual conceito da laH difundido em pesquisas sobre o tema foi cunhado por Bellen e Jones (2015, p. 69, tradução nossa), e para os autores a laH promove “a integração intencional das dimensões internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os estudantes dentro dos ambientes de aprendizado doméstico”, sendo considerada uma abordagem mais equitativa de Internacionalização da Educação Superior (ALMEIDA *et al.*, 2019). Ao ampliar para todos os estudantes da IES a oportunidade de uma formação internacional e intercultural, a laH também contribui para o desenvolvimento mundial sustentável, marcado pela convivência democrática, pelo respeito, pela solidariedade e pela cooperação para uma cidadania socialmente responsável (MOROSINI, 2017b).

A laH pode se constituir como uma estratégia principal da IES e envolver, além dos atores institucionais (estudantes, docentes e equipe técnico-administrativa), o tripé indissociável do ensino-pesquisa-extensão (BARANZELI, 2019). Além disso, ela deve estar presente nos processos formais e não-formais de ensino; no currículo; no reconhecimento de que o domínio de um segundo idioma não é determinante para se fazer a internacionalização no ambiente doméstico do *campus*; em palestras com convidados regionais ou internacionais, estudos e práticas de casos, inclusão de literatura regional e internacional, desenvolvimento de redes colaborativas (BARANZELI, 2019; MOROSINI; NEZ, 2020).

A laH também pode servir como um meio de promover valores comuns e uma compreensão mais próxima entre diferentes povos e culturas, melhorar cooperação entre instituições de educação superior nos seus esforços de internacionalização, ao mesmo tempo que melhorar a qualidade educacional do setor e dos recursos humanos através da aprendizagem mútua, comparação e intercâmbio de boas práticas. (ALMEIDA *et al.*, 2019, p. 202, tradução nossa).

Embora apresente um grande potencial de modificar o *status quo* da Internacionalização da Educação Superior, ainda são identificados alguns entraves para sua implementação. Para Beelen (2018), o que impede a consolidação da laH nas IES é a multiplicidade de sentidos que lhe são atribuídos; a ausência de uma formação dos professores do Ensino Superior para atuação na laH; demonstrando como a ausência de estratégias institucionais incorre na falta de afinidade dos atores institucionais com a sua execução.

Esse olhar para a Internacionalização da Educação Superior aponta para uma preocupação em promover uma formação que incorpore o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais para todos os estudantes da IES, o que

também está presente na IoC. Na perspectiva de Nilsson (2000, p. 18, tradução nossa), “um currículo que oferece conhecimentos e habilidades internacionais e interculturais, com o objetivo de preparar estudantes para a performance profissional, social e emocional em um contexto internacional e multicultural”.

O conceito é ampliado por Clifford (2009, p. 135, tradução nossa), para quem a IoC compreende, além o currículo,

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

A partir do conceito proposto por Clifford (2009), é possível observar na IoC como uma dimensão pedagógica vai sendo incorporada cada vez mais na Internacionalização da Educação Superior. Atualmente, o conceito da IoC mais difundido entre as pesquisas da área é o proposto por Leask (2015, p. 9, tradução nossa), que a definiu 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”.

Na perspectiva da autora, os resultados de aprendizagem se referem às expectativas que as IES têm sobre seus estudantes ao concluírem um curso de graduação ou pós-graduação, e envolvem tudo o que foi desenvolvido no decorrer dessa formação. Já o conceito de programa de estudos compreende que todos os estudantes terão acesso a uma formação que contemple dimensões internacional, intercultural e/ou global em seu percurso formativo, independentemente de atividades ou experiências isoladas que tenham o mesmo objetivo (CASSOL-SILVA, 2019).

A IoC “está situada na intersecção das políticas e práticas universitárias” (LEASK, 2015, p. 04, tradução nossa). Para a autora, para internacionalizar a universidade não seria suficiente que a intenção estivesse contemplada nas políticas institucionais, se os professores não dominarem os saberes necessários para desenvolver um currículo que promova a internacionalização da aprendizagem.

Isso significa dizer que a internacionalização deve estar presente em todas as dimensões de um currículo (formal, informal e oculto). Referindo-se a esses três conceitos, Leask (2015) compreende o currículo formal como o conteúdo programático definido em um projeto de curso (de graduação ou pós-graduação), assim como as atividades que os estudantes precisam realizar durante seu percurso

formativo. Fazem parte do currículo informal todas as experiências, atividades e serviços oferecidos pela IES, que apoiam e promovem a aprendizagem dos estudantes, mas não são contempladas no currículo formal.

O currículo oculto, segundo a autora, é resultado do processo de comunicação entre professores e estudantes, que acontece implicitamente através da escolha das referências bibliográficas, explicações disponibilizadas em aula para exemplificar alguma situação, elaboração de materiais complementares (como apostilas, listas de exercícios, slides, e outros materiais didáticos). Esse tipo de currículo também envolve aspectos da experiência educacional do estudante, como por exemplo, a dimensão atitudinal do docente, pela qual normas, comportamentos e valores não oficiais são transmitidos e influenciam a formação, estando imbricado com os currículos formais e informais.

Esses elementos do currículo interagem dinamicamente nos processos de ensino e de aprendizagem, modelando a experiência acadêmica de todos os estudantes, desenvolvendo “as habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias para criar oportunidades futuras para eles e outros dentro de uma sociedade cada vez mais conectada e globalizada” (LESK, 2015, p. 9, tradução nossa). Esse é um atributo importante da Internacionalização da Educação Superior, principalmente quando “as fronteiras entre o local, o nacional, e o global se turvou e nosso futuro, coletiva e individualmente, depende de quão flexíveis, abertos e criativos somos na maneira como pensamos, vivemos e trabalhamos” (LEASK, 2015, p. 16, tradução nossa).

Para compreender a IoC, também é preciso diferenciá-la de um currículo internacionalizado, sendo a primeira os processos e a segunda seu produto (CASSOL-SILVA, 2019). Assim, um currículo internacionalizado tem o objetivo de promover um percurso formativo que desenvolva competências internacionais e interculturais, oportunizando aos estudantes uma formação profissional adequada ao contexto internacional e multicultural e ao exercício da cidadania global (LEASK, 2015; NILSSON, 2000; MOROSINI, 2018).

Internacionalizar o currículo dos cursos de graduação e de pós-graduação, a extensão e a pesquisa, exige uma mudança de postura da IES, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas ao desafio de

pensar sobre os contornos de um ambiente educacional internacionalizado, com a presença de estudantes de várias nacionalidades, com diferentes backgrounds, falando diferentes línguas e com hábitos, crenças e valores diferentes certamente coloca o professor-educador na posição de vigília

permanente, pois tem em suas mãos um dos mais profícuos e estimulantes laboratórios ou observatórios educacionais. (STALLIVIERI, 2016, p. 6).

As IES têm o compromisso de formar as próximas gerações a partir de situações práticas e reais, promovendo o respeito aos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, o domínio as TICs e, quando possível, a aprendizagem de línguas estrangeiras, formando sujeitos que tenham empatia, saibam se comunicar em diferentes contextos e culturas, habilidades estas requeridas para o exercício de uma cidadania global (STALLIVIERI, 2016). Ou seja, a contribuição da IoC está em

formar um indivíduo que, em um primeiro estágio, o da consciência, se apossa de outras culturas por meio do conhecimento de suas normas, valores e experiências e consegue aplicar na sua rotina. Em um segundo estágio, o da compreensão, afirma que o indivíduo analisa como a diversidade influencia a interação entre sujeitos e busque implementar comportamentos para os diferentes contextos. E, finalmente, em um terceiro nível, o da autonomia, que se fundamenta na identificação e na compreensão da diversidade cultural diversa e proponha uma interação respeitosa com essa cultura para possibilitar o enfrentamento de condições de incerteza e de desenvolvimento profissional. (MOROSINI, 2018, p. 122).

Conforme defendido por Leask (2015), a IoC tem sentidos e significados distintos, que variam conforme as premissas requeridas para o exercício das profissões, e de acordo o contexto das instituições educacionais. Por isso, a IoC apresentada pela autora, mais do que apenas um conceito, é uma proposta estruturada que possibilita às IES compreenderem o ciclo desse modelo de internacionalização, para que, a partir de sua implantação, possam revisar, planejar, fazer e fazer diferente, avaliando e mensurando o impacto das atividades realizadas para aperfeiçoá-las. Para melhor compreender a estrutura conceitual da IoC proposta por LESK (2015), apresentamos a Figura 6.

Figura 6: Estrutura Conceitual da Internacionalização do Currículo



Fonte: CASSOL-SILVA (2019, p. 92) a partir de LEASK (2015).

A estrutura conceitual da IoC, representada na Figura 6, está dividida em duas partes: superior e inferior. Na parte superior, estão contidos os elementos que se relacionam ao design de um currículo de internacionalização, e na parte inferior, são contemplados os contextos que determinam o currículo. A análise dessa matriz permite que as IES identifiquem seus dispositivos a partir do contexto no qual estão inseridas e com os quais se relacionam, para que o modelo da IoC seja adaptado à realidade de cada instituição.

A autora propõe que a compreensão da matriz seja iniciada pelo eixo central, no qual estão contidas as disciplinas que fazem parte de um currículo, as quais são resultado de uma decisão em equipe. Nas disciplinas estão determinados os conhecimentos que são valorizados e que definem o currículo de um curso ou programa, principalmente os disciplinares. Contudo, conforme apresentado no eixo inferior, cada vez mais os contextos: institucional, local, regional, nacional, e internacional influenciam a educação superior e determinam a produção do conhecimento nas disciplinas, o que reivindica abordagens interdisciplinares (LEASK, 2015).

Na metade superior da estrutura, é possível identificar os pressupostos que devem estar presentes na elaboração de um currículo internacionalizado: as dimensões internacionais e interculturais que permeiam o exercício da profissão e da cidadania global; o modo como esse currículo é desenvolvido e as escolhas que são realizadas para avaliar a aprendizagem internacional e intercultural dos estudantes

em um curso ou programa (LEASK, 2015). Ainda nesse aspecto, a autora observa que em cada disciplina que compõe um currículo há paradigmas dominantes e, com menos frequência, outros emergentes, e que isso precisa ser considerado na análise da estrutura conceitual da IoC.

Quando a IaH e a IoC já são uma realidade nas IES, e a internacionalização consegue promover uma mudança cultural e organizacional, atingindo o ensino-pesquisa-extensão, gestão, serviços administrativos, e toda a comunidade acadêmica, Hudzik (2011) propõe que a internacionalização tenha chegado a um nível Integral ou *Comprehensive*. Para o autor, quando a internacionalização chega nesse nível, ela é caracterizada como

um compromisso, confirmado através da ação, de infundir perspectivas internacionais e comparativas através do ensino, da investigação e das missões de serviço do ensino superior. Dá forma ao etos e aos valores institucionais e afeta a entidade do ensino superior em sua totalidade. É essencial que seja aceite pela liderança institucional, a governança, o corpo de professores, os estudantes e todas as unidades de serviço e apoio acadêmico. É um imperativo institucional e não uma mera possibilidade desejável. A internacionalização integral não afeta apenas toda a vida do campus, mas também os marcos de referência externos, as associações e as relações da instituição. A reconfiguração global das economias, dos sistemas de comércio, da investigação e da comunicação, bem como o impacto das forças globais sobre a vida local, amplia drasticamente a necessidade de uma internacionalização integral e das motivações e propósitos que a impulsionam. (HUDZIK, 2011, p. 1-2, tradução nossa).

Esse processo é marcado pela busca de uma internacionalização que alcance todos os estudantes da IES, a partir de ações e programas que envolvam “distintos países (para além do Norte Global), promovam o respeito à diversidade cultural e étnico-racial, desenvolvam a responsabilidade social e tragam benefícios para a sociedade como um todo” (BARANZELI; MOROSINI; WOICOLESCO, 2020, p. 257).

Para que as instituições consigam desenvolver uma perspectiva mais ampla da internacionalização, precisam “reconhecer a diversidade de motivações, interesses, medidas de sucesso e responsabilidade, e métodos que reunirão uma massa crítica de liderança institucional e participação necessária para tornar isso possível” (HUDZIK, 2015, p. 43, tradução nossa). Para isso, não há um modelo padrão, e cada IES deverá promover um ambiente que permita o envolvimento de toda a comunidade universitária no estabelecimento das prioridades e estratégias de internacionalização, sem desconsiderar sua missão e cultura institucional (HUDZIK, 2011, 2015).

A internacionalização atinge o *status* Integral quando abrange toda a instituição, pois consiste no compromisso de adoção das premissas internacionais e

interculturais em todos os processos desenvolvidos, integrando a gestão universitária, os docentes e a equipe técnico-administrativa, os estudantes e os demais membros da comunidade. O objetivo da Internacionalização Integral é modificar a cultura organizacional, em um processo constante de avaliação e adequação das ações implementadas para que a internacionalização seja possível (HUDZIK, 2011, 2015).

Ao ser considerada como um compromisso institucional que afeta a missão e os valores das IES, a Internacionalização Integral demanda uma agenda com metas ambiciosas e de longo prazo, circunscritas a todas as políticas e ações da instituição (WOICOLESCO, 2019), conforme apresentado na Figura 7.

Figura 7: Agenda da Internacionalização Integral



Fonte: WOICOLESCO (2019, p. 34) a partir de HUDZIK (2015).

A adoção dessa agenda de compromissos (Figura 7) possibilita que a IES desenvolva um modelo próprio de internacionalização, a partir de uma mudança na cultura institucional, do engajamento da comunidade universitária e da criação de um ambiente que supere a falsa oposição entre o local e global (HUDZIK, 2015). O autor considera que a construção das respostas institucionais para um modelo de internacionalização que abranja toda a instituição deve ser realizada a partir de um planejamento estratégico e operacional, levando em consideração o contexto no qual a IES está inserida.

Para desenvolver a Internacionalização Integral, algumas áreas prioritárias devem ser observadas, conforme aponta HUDZIK (2015):

*Compromisso institucional:* criação de uma comissão responsável por coordenar e avaliar os processos de internacionalização, elaboração de



planeamento estratégico para a internacionalização, identificação de pessoas na própria IES que estejam interessadas na temática;

*Liderança e estrutura:* coordenação de esforços de toda a IES em prol da cultura da internacionalização, por meio da mobilização de recursos humanos, financeiros e de estrutura física adequados às necessidades decorrentes da internacionalização;

*Currículo, atividades extracurriculares e os resultados de aprendizagem:* por meio de um currículo internacionalizado, todos os estudantes, independente da IES que frequentam, estarão expostos a perspectivas internacionais e interculturais, contribuindo para o desenvolvimento das competências internacionais e intercultural em casa/no próprio espaço universitário. A oferta de atividades extracurriculares que reforcem os elementos internacionais e interculturais do currículo, promovem interações interculturais com indivíduos e organizações culturalmente diversos, contribuindo, assim, para o exercício da cidadania global;

*Políticas e práticas docentes:* o docente é considerado o principal protagonista da Internacionalização Integral, por ser o responsável por conduzir os processos de ensino e de aprendizagem. Em relação às políticas institucionais, estas devem estar voltadas ao desenvolvimento profissional e à valorização docente, estabelecimento de critérios para contratação de professores com competências internacionais e interculturais, e fomento a participação do corpo docente em intercâmbios acadêmicos presenciais ou virtuais.

Os modelos de Internacionalização da Educação Superior apresentados acima eram os hegemônicos até o advento da pandemia da COVID-19. Durante os anos pandêmicos de 2020 e 2021, a alternativa encontrada pela comunidade acadêmica para a continuidade dos processos de internacionalização foi a incorporação das TICs.

O processo de incorporação das TICs na Internacionalização da Educação Superior é denominado de Internacionalização Virtual (BRUHN, 2017), ou ainda, de Internacionalização a Distância (MITTELMEIER *et al.*, 2021). Para Brunh (2017), a Internacionalização Virtual ocorre quando são incorporadas as TICs nas dimensões internacional, intercultural ou global das funções e finalidades do ensino superior.

A definição de Internacionalização a Distância (MITTELMEIER *et al.*, 2021) amplia o conceito de Internacionalização Virtual (BRUNH, 2017), sendo definida como a realização de atividades a distância por estudantes, professores e funcionários, além

das fronteiras geográficas das instituições, que são mediadas por tecnologia, ampliando assim os benefícios da internacionalização para um público maior.

A incorporação das TICs nas ações e programas de internacionalização como uma estratégia institucional, possibilitam o fortalecimento da IaH e a IoC. Ao apresentar um caráter mais inclusivo e sustentável, possibilita o acesso de um maior número de estudantes nas oportunidades de desenvolvimento das competências internacionais e interculturais no próprio *campus* da IES, promovendo uma mudança na ênfase da internacionalização, que passa de um modelo de elite para um modelo mais inclusivo (LEASK; GREEN, 2020; WOICOLESCO; CASSOL-SILVA; MOROSINI, 2022). Com a ampliação da oferta de ações de internacionalização virtuais e/ou a distância, será importante investigar mais profundamente como essa nova modalidade impacta nos processos de Internacionalização da Educação Superior.

No contexto da ALC, a incorporação de processos virtuais baseados em redes de cooperação na internacionalização do ensino superior já estava contemplada no Plano de Ação da CRES (2018-2028), conforme já apresentamos no subcapítulo um, do capítulo um deste eixo. Nesse documento, ficou estabelecido que deveriam ser priorizados espaços de mobilidade acadêmica presencial e virtual, a partir do desenho de políticas e programas intergovernamentais, para que se ampliem as oportunidades de aprendizagem intercultural para todos os professores, estudantes e pessoal administrativo (UNESCO-IESALC, 2018b).

Todas as abordagens e conceitos apresentados até o momento tiveram origem no Norte Global. Quando analisamos o processo de desenvolvimento da internacionalização no Brasil, verifica-se que seu início esteve subordinado aos interesses e fomento do Estado, vinculado majoritariamente aos programas de pós-graduação e grupos de pesquisa (BARBOSA; NEVES, 2020; KNOBEL *et al.*, 2020). Além disso, pelas características das IES que compõe o sistema de educação superior, a internacionalização não esteve alinhada ao ensino, pesquisa, extensão e gestão, ou compunha os planos estratégicos das universidades (MAIA, 2020).

Na realidade brasileira, a Internacionalização da Educação Superior é recente e não abrange todas as IES (WOICOLESCO; CASSOL-SILVA; MOROSINI, 2022). Para compreender como ela se desenvolveu no país, utilizamos uma tipologia proposta por Brandenburg *et al.* (2020), pela qual é possível caracterizar os estágios de desenvolvimento da internacionalização no país.

O primeiro estágio identificado pelos autores é descrito como “das atividades individuais à internacionalização institucionalizada sistemática e abrangente”, e é caracterizado pela perspectiva de ações e atividades de cunho individual para uma institucionalização da internacionalização em toda a IES (BRANDENBURG *et al.*, 2020, p. 23, tradução nossa). No Brasil, suas atividades podem ser identificadas a partir da criação de estratégias para a atração de professores estrangeiros, momento relacionado ao nascimento das universidades no país. Nessa fase, a dimensão individual da internacionalização estimulava que professores participassem de intercâmbios para ampliar sua formação em nível de pós-graduação.

A partir da década de 1970, com a criação do Plano Nacional de Desenvolvimento da Pós-Graduação, a internacionalização esteve voltada para a pesquisa e a formação dos professores brasileiros era realizada prioritariamente em instituições localizadas nos Estados Unidos e Reino Unido (WOICOLESCO; CASSOL-SILVA; MOROSINI, 2022). A internacionalização também está relacionada aos critérios de qualidade e excelência acadêmica e influenciam a distribuição do fomento estatal para as IES no país, que são utilizados para o custeio de bolsas de estudos para mestrado e doutorado no exterior (parcial e integral), visitas técnicas, missões de estudo ou pesquisa, bolsas de produtividade, atração de jovens pesquisadores estrangeiros, entre outros (WOICOLESCO; CASSOL-SILVA; MOROSINI, 2022).

A mudança na perspectiva de uma dimensão individual para uma dimensão institucional da internacionalização no Brasil é marcada pela inclusão do ensino dentre suas premissas, pelo fomento de políticas e programas governamentais que também impulsionaram a internacionalização baseada em instituições, como o Programa Ciência sem Fronteiras<sup>13</sup> (CsF) (2011-2017), o Programa Idiomas sem Fronteiras<sup>14</sup> (IsF) (2012-2018), que atualmente é realizado sob o nome de Rede Andifes IsF (2018); o Programa Institucional de Internacionalização da Coordenação de

---

<sup>13</sup> O escopo do Programa Ciências sem Fronteira esteve relacionado a estratégias de fomento do processo de internacionalização das IES e dos centros de pesquisa brasileiros, como a formação internacional e de qualidade dos estudantes brasileiros em instituições de nível superior de excelência no exterior; atração de jovens pesquisadores em áreas estratégicas para o Brasil; e capacitação de estudantes professores, pesquisadores, entre outros, como estratégia (BRASIL, 2011).

<sup>14</sup> O Programa Idioma sem Fronteiras constitui a política linguística para a internacionalização do ensino superior no Brasil, e teve áreas prioritárias a oferta de cursos de línguas estrangeiras presenciais e a distância, a realização de testes de proficiência, e o fomento à criação de Centro de Línguas nas IES (BRASIL, 2012d).

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior<sup>15</sup> (CAPES PrInt) (2018 – 2022); e pela criação de universidades federais internacionalizadas, como a UNILA e a UNILAB (KNOBEL *et al.*, 2020). Nesse sentido, os autores observaram que essa mudança possibilitou que a Internacionalização da Educação Superior no Brasil acompanhasse as tendências mundiais e assumisse uma perspectiva mais abrangente, com a ampliação das experiências de aprendizagem internacional e intercultural para um número maior de estudantes.

Outro estágio de desenvolvimento da Internacionalização foi identificado pelo redirecionamento da ênfase na “boa experiência de mobilidade”, para a necessidade de “educar os cidadãos globais” (BRANDENBURG *et al.*, 2020, p. 24, tradução nossa). Na primeira fase desse estágio, o fluxo da internacionalização para os países do norte global foi mais incentivado, e a mobilidade acadêmica era considerada como um bônus no percurso formativo dos estudantes pertencentes aos estratos econômicos mais elevados no país (WOICOLESCO; CASSOL-SILVA; MOROSINI, 2022).

Embora a ênfase da internacionalização pela mobilidade acadêmica possa ser observada nesse estágio de desenvolvimento da internacionalização no Brasil, atualmente o número de estudantes móveis brasileiros no estrangeiro é de 89.151, o que corresponde a uma taxa 1,4% do total de estudantes matriculados na educação superior no país (UNESCO, 2023). O país também não é um dos destinos mais procurados pelos estudantes internacionais que realizam mobilidade acadêmica durante seu processo formativo. Atualmente, 22.364 estudantes internacionais estão realizando seus estudos no Brasil, os quais representam apenas 0,4% do total de estudantes em mobilidade acadêmica no mundo (UNESCO, 2023).

A segunda fase desse estágio de desenvolvimento da internacionalização está alinhada à agenda da UNESCO para o Desenvolvimento Sustentável, que pretende, através de uma Educação para a Cidadania Global, formar o cidadão global “com valores, conhecimentos e habilidades que sejam baseado e promovido o respeito aos direitos humanos, à justiça social, à diversidade, à igualdade de gênero e à sustentabilidade ambiental” (UNESCO, 2015b, p. 2). Nessa dimensão, há o

---

<sup>15</sup> O Programa CAPES PrInt selecionou 36 IES brasileiras, a partir do estabelecimento de um projeto ou plano institucional de Internacionalização, concedendo recursos e autonomia às IES para gerirem o próprio processo de internacionalização, por meio de ações que podem envolver bolsas no exterior (doutorado sanduíche, professor visitante sênior, capacitação em cursos de curta duração ou *summer/winter schools*), bolsas para pós-doutorado e missão de trabalho (CAPES, 2023).

entendimento de que ser um cidadão global é possuir “um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla, além de fronteiras nacionais, que enfatiza nossa humanidade comum e faz uso da interconectividade entre o local e o global, o nacional e o internacional” (UNESCO, 2015b, p. 2).

Quando a internacionalização assume uma identidade voltada para o desenvolvimento da cidadania global, alinhada aos ODS, fortalece a educação inclusiva, equitativa e, ao longo da vida (ODS 4), assume “uma perspectiva holística e integrada dos diversos níveis educativos, o pensamento crítico, a preservação de valores universais e o diálogo entre os diferentes atores” (WOICOLESCO; CASSOL-SILVA; MOROSINI, 2022, p. 226, tradução nossa). Nesse estágio, ganham força os modelos de internacionalização IaH e IoC, pois, ao contrário da mobilidade acadêmica, o foco está em desenvolver um percurso formativo que integre as dimensões internacional e intercultural, com foco na cidadania global para todos os estudantes da IES.

Outro estágio observado no desenvolvimento da internacionalização, interligado ao estágio anterior, pode ser identificado na convergência dos conceitos de IaH e IoC (BRANDENBURG *et al.*, 2020). Em ambos os modelos, o ensino é uma premissa indispensável para a internacionalização, e a aprendizagem dos estudantes determina as políticas, programas e ações de internacionalização nas instituições (WOICOLESCO; CASSOL-SILVA; MOROSINI, 2022). Além disso, esse estágio está pautado no princípio da equidade, que busca por meio da internacionalização oportunizar a todos os estudantes da IES o contato com a realidade local, nacional e global, a interação com uma comunidade e cultura que ultrapasse as fronteiras nacionais, pressupostos alinhados a ECG.

No contexto brasileiro, alguns desafios estão presentes para a implantação dos modelos da IaH ou IoC, como investimento, capacitação dos atores institucionais, gestão e cultura institucional (MOROSINI, 2021). Desse modo, a convergência entre conceitos de IaH e IoC, e sua implementação na realidade do ensino superior brasileiro, foi intensificada durante a pandemia da COVID-19. Para Woicolesco, Cassol-Silva e Morosini (2022, p. 227, tradução nossa), “a incorporação de tecnologias nas ações de internacionalização pode representar uma oportunidade de expandir a experiência internacional e intercultural, a partir do modelo de Internacionalização em Casa”.

O quarto estágio de desenvolvimento apresentado por Brandenburg *et al.* (2020, p. 25, tradução nossa) relaciona-se à mudança de paradigma na internacionalização entre “viver baseado em mitos à responsabilidade baseada em fatos ou do *input* ao *output*, resultado e impacto”, ou seja, a Internacionalização da Educação Superior não deve ser um fim em si mesma, mas deve vincular-se aos objetivos e interesses dos indivíduos e instituições.

Nesse estágio, ganha ênfase a necessidade da construção de indicadores para avaliar os impactos das ações, programas e políticas de internacionalização desenvolvidos pelas IES. Um outro elemento desse estágio identificado por Brandenburg *et al.* (2020) está relacionado ao desenvolvimento do campo científico da internacionalização e o aumento da produção acadêmica sobre seus impactos e resultados. No Brasil, essa tendência é acompanhada pela elaboração e implementação de planos e projetos institucionais de internacionalização, em uma perspectiva de Internacionalização Abrangente, impulsionada pelo CAPES PrInt; e pelo fomento ao desenvolvimento de projetos e pesquisas com parceiros internacionais (WOICOLESCO; CASSOL-SILVA; MOROSINI, 2022).

O quinto e último estágio de desenvolvimento dos processos de internacionalização identificado por Brandenburg *et al.* (2020, p. 26, tradução nossa) também se refere a uma mudança nos referenciais da internacionalização, que passa “de uma internacionalização anglo-ocidental e centrada na Europa para uma abordagem verdadeiramente global e de autoconfiança regional”.

A Internacionalização da Educação Superior historicamente foi influenciada e determinada pelos países do Norte Global e de língua inglesa, sendo estes países também o destino mais frequente dos estudantes que participam de intercâmbio (BRANDENBURG *et al.*, 2020). Contudo, o desenvolvimento da internacionalização e a ampliação da participação dos atores do Sul Global tem provocado mudanças nesse contexto.

Para os autores, isso se deve ao fato de a relevância dos impactos da educação superior na sociedade ser mais forte nesses países do que naqueles localizados na Europa. Todavia, no Brasil ainda é possível observar que o Norte Global exerce uma hegemonia na influência dos referenciais da internacionalização. Em certa medida, isso é resultado das políticas e programas governamentais de fomento a internacionalização, que privilegiam a interação com o Norte Global (MOROSINI; DALLA CORTE, 2018; PINTO; LARRECHEA, 2018).

Nesse estágio, a mudança no paradigma da internacionalização no país é acompanhada pela premissa de uma internacionalização solidária, voltada para a integração regional dos países da ALC, com foco nas relações Sul-Sul (AZEVEDO, 2014; GÁCEL-ÁVILA, 2006; 2018; MOROSINI; NEZ, 2020). Uma internacionalização que promova a integração solidária entre os países da ALC também é impulsionada pelo UNESCO-IESALC, que tem fomentado uma perspectiva de educação superior para a região, com base na Agenda E2030.

Por essa razão, ganha força ainda a premissa de que a internacionalização deve adquirir uma dimensão de responsabilidade social e vincular-se aos objetivos, interesses e necessidades da sociedade, e interesses dos indivíduos e instituições. Denominada por Brandenburg *et al.* (2019, p. 10, tradução nossa) de Internacionalização da Educação Superior para a Sociedade, essa premissa “visa explicitamente beneficiar a comunidade mais ampla, em casa ou no exterior, através da educação internacional ou intercultural, pesquisa, serviço e engajamento”. É um conceito emergente, no qual a internacionalização ocupa um lugar de destaque no engajamento das IES com a sociedade, possibilitando o alcance dos ODS e respostas aos problemas sociais (BRANDENBURG *et al.*, 2020).

Nas IES latino-americanas e caribenhas, o compromisso entre a educação superior e a sociedade já se faz presente desde a Reforma Universitária de Córdoba (1918), considerada a mais importante do ensino superior na ALC. Por estarem inseridas em um contexto emergente, as instituições localizadas da ALC são convocadas a propor soluções que respondam as demandas da sociedade local, regional e global, a partir da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nesse estágio do desenvolvimento da Internacionalização da Educação Superior, e considerando o cenário de tensão e desafios próprios dos países em desenvolvimento, a internacionalização passa a ser considerada como transversal às missões universitárias do ensino, pesquisa e extensão. Outro fator relevante para considerar nos processos de internacionalização das IES latino-americanas e caribenhas, é a constituição de estratégias que façam frente ao modelo hegemônico Norte-Norte ou Sul-Norte.

A partir do fortalecimento e da criação de redes colaborativas entre os países da região e suas IES, é possível potencializar a cooperação, o desenvolvimento e a

integração regional, com relações mais simétricas tanto no Sul-Norte como no Sul-Sul (MOROSINI; NEZ; WOICOLESCO, 2022).

Os estágios de desenvolvimento da Internacionalização da Educação Superior apresentados, foram propostos em 2020, antes da pandemia da COVID-19, mas o atual contexto evidencia a utilização das TICs como meio para desenvolver as ações de internacionalização, conforme foi discutido anteriormente. Durante esse período, as IES precisaram desenvolver processos de internacionalização baseados na IaH e IoC, mediados pelas TICs, que indicam um contexto de transformação na Internacionalização da Educação Superior, no qual a virtualização pode se constituir como uma oportunidade para a continuidade das políticas de internacionalização no Brasil e no Sul Global no contexto pós-pandemia, assumindo uma identidade mais equitativa e sustentável (WOICOLESCO; CASSOL-SILVA; MOROSINI, 2022).

Outro assunto que merece destaque na Internacionalização da Educação Superior, é reconhecer que uma das condições necessárias para sua consecução é o entrelaçamento cultural, que propicia o diálogo intercultural, o plurilinguismo, perspectivas múltiplas e a circulação de pessoas, seja em ambientes físicos ou virtuais. Essa posição foi reforçada pela CRES 2018, que trouxe em sua declaração final que

Na América Latina e no Caribe a internacionalização deve sustentar uma cooperação interinstitucional baseada em uma relação solidária entre iguais, com ênfases na cooperação Sul-Sul e a integração regional. Deve promover o diálogo intercultural, respeitando a idiossincrasia e identidade dos países participantes, fomentar a organização de redes interuniversitárias e fortalecer as capacidades nacionais mediante a colaboração interinstitucional e a interação com pares acadêmicos em escala regional e internacional. Isto propiciará a circulação e a apropriação do conhecimento como bem social estratégico, a favor do desenvolvimento sustentável da região e o dos seus países. Sua antítese seria a concepção de uma internacionalização mercantilista que favoreça os interesses hegemônicos e desnacionalizantes da globalização. (UNESCO-IESALC, 2018a, p. 7).

Para Clemente e Morosini (2020, p. 231), quando se fala em internacionalização e interculturalidade na educação superior, estamos tratando de conceitos complementares, pois “a inter (nacionalização) é observada como um processo que não se dissocia da inter (culturalidade), dado que o primeiro é um fator de qualificação das universidades”, e em relação ao segundo, “em um contexto cada vez mais global, repleto de línguas, artefatos, raças, dialetos e outros símbolos, não se pode negar a existência da heterogeneidade cultural” (p. 234).



Nos contextos emergentes, como é o caso da ALC, a internacionalização se correlaciona com a interculturalidade quando há a perspectiva de uma internacionalização solidária e voltada para o desenvolvimento sustentável. Esse argumento pauta-se na compreensão da interculturalidade como promotora de integrações, na busca pelo aprofundamento de relações mais democráticas, que buscam conectar pessoas sem anular a singularidade do outro. A interculturalidade é orientada a gerar, construir e propiciar o respeito mútuo e um desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos, acima de suas diferenças culturais e sociais.

Além disso, para responder à necessidade de formação de um cidadão global, é exigido cada vez mais o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais. O conceito de competência intercultural é complexo e multifacetado, não apresentando um consenso entre os teóricos. Para Byram (1997), por exemplo, competência intercultural é a capacidade de conhecimento do outro e de si mesmo, é a habilidade de interpretar, relacionar, descobrir e interagir, é o reconhecimento dos valores, crenças e comportamento do outro relativizando a si mesmo, ou seja, sem julgar o outro, a partir de sua própria visão e vivência.

As competências interculturais também podem ser compreendidas a partir de três elementos que enfatizam a importância da consciência cultural, “como a conscientização, valorização e compreensão das diferenças culturais; experimentação de outras culturas; e autoconsciência da própria cultura” (DEARDORFF, 2006, p. 247, tradução nossa). Já a interculturalidade se refere

[...] às complexas relações entre grupos humanos, conhecimentos e práticas culturais diferentes, partindo do reconhecimento das assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder e das condições institucionais que limitam o “outro” em se tornar sujeito com identidade, diferença e agência. (WALSH, 2009, p. 6, tradução nossa).

A autora defende que a interculturalidade deve ser entendida como um desenho de sociedade, tal como um projeto político, epistêmico e ético, direcionado para uma mudança estrutural e sócio-histórica, baseada em uma construção conjunta (WALSH, 2001). De acordo com esse ponto de vista, o conceito de interculturalidade pode ser considerado a partir de três perspectivas: a relacional, a funcional e a crítica.

A interculturalidade relacional é a forma mais básica e limitada, consiste na troca entre culturas (entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais diferentes), que podem ocorrer em condições de igualdade ou desigualdade. A interculturalidade funcional reconhece a diversidade e a diferença cultural e busca

promover a inclusão, o diálogo, a convivência e a tolerância. Já a perspectiva crítica, é entendida como um processo que se desenha a partir dos sujeitos, opera com a transformação das estruturas, instituições e relações sociais (WALSH 2009).

Desse modo, o significado atribuído à interculturalidade remete à construção de novas epistemologias, “de uma outra prática política, de um outro poder social e de uma outra sociedade, o que supõe e implica o desvio das formas de poder dominantes e dos paradigmas sociais e epistemológicos de caráter ocidentocêntrico e colonial” (ESTERMANN; TAVARES; GOMES, 2017; p. 23).

Visto desse modo, a interculturalidade configura-se como “um processo dinâmico de compartilhamento, comunicação e aprendizagem de saberes e práticas, com vistas à construção de um espaço de negociação no qual se reconhecem os conflitos para refletir sobre modos de intervenção solidária” (ARAÚJO; HONÓRIO; FORTES, 2022, p. 572).

Sendo assim, as competências interculturais “constituem-se em um conjunto de habilidades e características cognitivas, afetivas e comportamentais, que suportam a interação eficaz e adequada, em uma variedade de contextos culturais” (BENNETT, 2009, p. 124, tradução nossa). Além disso, a competência intercultural envolve “o desenvolvimento da compreensão, respeito e empatia para pessoas com diferentes origens nacionais, culturais, sociais, religiosas e étnicas” (NILSSON, 2003, p. 36, tradução nossa).

Na educação superior, a interculturalidade propicia a troca de experiências com vistas ao desenvolvimento de relações respeitadas e de reconhecimento mútuo entre os indivíduos, valorizando e preservando as diferentes identidades culturais. O conceito de interculturalidade que assumimos nesta tese aponta para a sua dimensão crítica, está relacionado ao reconhecimento, valorização e inter-relação entre as diferentes culturas, línguas, saberes, epistemologias, visões de mundo, modos de ser, estar e aprender (ESTERMANN; TAVARES; GOMES, 2017; MATO, 2018; WALSH, 2006).

Em relação à competência intercultural, a literatura traz duas terminologias distintas para sua definição: ora é apresentada como global, ora como internacional. Nesta tese, assumem-se os dois conceitos como sinônimos, embora compreenda-se que existem diferenças semânticas entre as duas palavras. A opção pela compreensão e uso da expressão *competências internacionais* está apoiada na

“defesa do desenvolvimento de uma comunidade de interesse e cooperação entre nações” (BADLEY, 2000, p. 244, tradução nossa).

Nilsson (2003, p. 36) apresenta a definição de competência internacional como “conhecimento e capacidade nas relações internacionais; por exemplo, habilidades em línguas estrangeiras e conhecimento sobre o desenvolvimento político, social e econômico de países/regiões” (NILSSON, 2003, p. 36, tradução nossa).

Para a Associação de Competência Global, que desenvolve pesquisas sobre o tema desde 1999, a definição de competência global também está relacionada à aquisição de “atitudes flexíveis e respeitosas, incluindo autopercepção, aplicar conhecimento de perspectivas históricas, geográficas e sociais que influenciam as culturas, a fim de interagir e construir relacionamentos eficazes com pessoas de todo o mundo” (HUNTER; HUNTER, 2018, n.p., tradução nossa).

A OCDE também utiliza a expressão competência global, que pode ser compreendida como uma construção multidimensional, que desenvolve a “capacidade dos alunos de examinar questões locais, globais e interculturais, de se envolver em interações abertas, apropriadas e eficazes com pessoas de diferentes culturas e de agir para o bem-estar coletivo e o desenvolvimento sustentável” (OCDE, 2018, n.p.).

O desenvolvimento dessas competências na formação universitária está alinhado à ECG, ao

estimular alunos a analisar criticamente questões da vida real e a identificar possíveis soluções de forma criativa e inovadora; apoiar alunos a reexaminar pressupostos, visões de mundo e relações de poder em discursos “oficiais” e considerar pessoas e grupos sistematicamente sub-representados ou marginalizados; focar o engajamento em ações individuais e coletivas, a fim de promover as mudanças desejadas; e envolver múltiplas partes interessadas, incluindo aquelas que estão fora do ambiente de aprendizagem, na comunidade e na sociedade mais ampla. (UNESCO, 2015a, p. 3).

O conceito de competência internacional que assumimos nesta tese aponta conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permitam compreender e aplicar o conhecimento a respeito das questões locais, internacionais e interculturais, a partir de suas dimensões históricas, sociais, culturais, geográficas e econômicas, nas inter-relações com o outro e com o meio ambiente, buscando engajar-se em ações individuais e coletivas com atitudes respeitosas, a fim de promover soluções criativas e inovadoras; voltadas ao bem comum e ao desenvolvimento sustentável (HUNTER; HUNTER, 2018; NILSSON, 2003; OECD, 2018; UNESCO, 2015a).

Para Stallivieri (2016, p. 4), quando essas competências são incorporadas em um currículo internacionalizado, permitem que os estudantes desenvolvam “responsabilidades morais que vêm com a cidadania local, nacional e global”. Para que ambas as competências sejam desenvolvidas em todos os estudantes da educação superior, além de políticas, planos ou estratégias institucionais de Internacionalização, é necessário que os docentes estejam comprometidos com essas premissas em todas as suas atividades acadêmicas (MOROSINI; USTÁRROZ, 2016).

### 2.2.2 Docência: o elo perdido na Internacionalização da Educação Superior

A docência tem como características básicas o sentido etimológico da palavra docência, *docere* em latim, que significa ensinar, e um sentido formal, que se refere ao trabalho que é inerente ao professor (VEIGA, 2005). O professor é aquele profissional que “transforma e articula os saberes dos educandos com os saberes produzidos social e culturalmente pela humanidade, para que eles se desenvolvam no mundo do trabalho, enfrentando as múltiplas demandas e transformações sociais” (THIERREN; DIAS; LEITINHO, 2016, p. 23).

Na educação superior, a docência se caracteriza como uma atividade humana complexa, tecida a partir da integração dos percursos inerentes ao desenvolvimento pessoal do ciclo de vida do professor, que se alinha às trajetórias que são construídas no exercício da profissão e influenciadas pelos espaços nos quais esse profissional já atuou (ISAIA, 2006). O sentido estrito da docência está relacionado com o conhecimento do campo científico em uma perspectiva que o inter-relaciona, a partir de um saber pedagógico, com o ensino, a pesquisa e a extensão no processo de formação humana e de produção de outros conhecimentos.

A esse respeito, Cunha, Bolzan e Isaia (2021, p. 275), em suas reflexões, consideram que “a profissão de professor, caracterizada como um espaço de interação humana no contexto de estruturas de poder, é atingida pelas tensões ideológicas e morais que partilham tempos e espaços contraditórios”. Isso significa dizer que a docência universitária deve ser compreendida a partir de sua natureza social, pois o ser professor é constituído na dinâmica das interrelações com os pares, estudantes, instituições e sociedade, sendo influenciada pelos contextos locais,

nacionais e internacionais, o que demanda profissionalismo, comum a qualquer outra profissão.

A docência na educação superior abrange todas as atividades realizadas pelo professor, que propiciem a formação dos estudantes e de si próprio (ISAIA, 2005), que incorpore o estatuto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021; VEIGA, 2005), e a gestão universitária (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021; ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2012; ZABALZA, 2004). A incidência dessa profissão reverbera em toda a sociedade, tendo em vista que é responsável pela formação de profissionais especializados nas diferentes áreas do conhecimento (ALMEIDA; PIMENTA, 2011; CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021; SEVERINO, 2013).

A atividade docente na educação superior está apoiada em “conhecimento, saberes, fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético” (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 308). Para as autoras, isso significa que a dimensão da docência transpassa a dimensão técnica da atuação profissional, sendo vinculada a uma reflexão pessoal que respalda a forma como os professores organizam o trabalho pedagógico.

Se espera da atividade docente na educação superior o envolvimento de

uma intenção agregada de despertar nos estudantes uma nova consciência social, o que envolve um olhar competente e crítico sobre a realidade histórico-social do país. Impõe-se articular então a tríplice tarefa do ensino superior em sua relação com o conhecimento: tarefa pedagógica de ensino, tarefa social de extensão e tarefa epistêmica de pesquisa, direcionando-se então explicitamente para a transformação da sociedade. (SEVERINO, 2013, p. 48).

Para realizar esse trabalho, Zabalza (2004) identifica que a docência pode ser compreendida a partir de três dimensões, definidas como: profissional, pessoal e administrativa. A dimensão profissional está relacionada à atuação profissional e suas exigências, à identidade dessa profissão e à formação inicial e continuada. Na dimensão pessoal, são consideradas as características individuais que interferem na profissão, como idade, gênero, condição social, as situações de sofrimento psíquico e de (in) satisfação no trabalho. A dimensão administrativa se refere às situações relacionadas à carreira docente, e englobam aspectos como contratação, carga horária de trabalho, atribuições, entre outros.

Cunha, Bolzan e Isaia (2021, p. 314-315) também apresentam um núcleo composto por três dimensões que orientam o exercício da docência: dimensão

peçoal, dimensão pedagógica e dimensão profissional. Para as autoras, a primeira dimensão remete à subjetividade, trajetórias e experiências, que determinam a maneira como o sujeito se torna professor. A dimensão pedagógica está relacionada à organização e reorganização contínua de saberes que façam a transposição do conteúdo de determinada área do conhecimento, com o objetivo de torná-lo compreensivo e aplicável no processo formativo dos estudantes. A dimensão profissional diz respeito ao entrelaçamento do conhecimento, saberes e fazeres próprios da docência, que orientam as estratégias pedagógicas adotadas nas atividades profissionais dos professores.

Nas IES públicas, o docente encontra as condições adequadas para a construção do trabalho pedagógico, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a qual tem como característica a integração da produção e socialização do conhecimento, e precisa ser associada de maneira contextualizada na formação dos futuros profissionais (FRANCO, 2011; VEIGA, 2005). Para as autoras, o ensino, a pesquisa e a extensão não são elementos isolados que permeiam a formação acadêmica, mas elementos indispensáveis para problematizar a realidade social de forma articulada.

Essas questões remetem à identidade do docente que atua na educação superior, que repousa no conhecimento da especialidade científica em detrimento dos conhecimentos inerentes a ação docente (ZABALZA, 2004). Dito de outro modo, na docência universitária, o âmbito científico sobressai o pedagógico, e muitos docentes universitários têm mais facilidade em se identificar simplesmente como médico, engenheiro, geógrafo, cientista social, músico, por exemplo, do que efetivamente como professor universitário (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ZABALZA, 2004).

A identidade docente é um fenômeno relacional, resultado de um processo complexo e evolutivo, que harmoniza a subjetividade construída pessoal e coletivamente durante a trajetória do sujeito, que “acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto” (MARCELO, 2009, p. 112).

Em relação à identidade profissional do professor da educação superior, embora essa atuação esteja vinculada “ao conhecimento e/ou atuação em uma determinada área de estudos, o que identifica o professor não é o fato de ser um expert em um tema, mas de lidar com o ensino, com a condição de ensinar” (CUNHA;

BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 278). Essa realidade está associada pela tradição, e no Brasil está ratificada pela legislação, tendo em vista que o docente universitário é um profissional formado em uma disciplina científica, em nível de graduação ou pós-graduação, que preconiza o desenvolvimento de pesquisas para o domínio de um campo científico (CUNHA, 2005a).

A atuação docente na educação superior é marcada por uma multiplicidade de papéis complementares, o que exige desse profissional a capacidade de adaptação e criatividade para exercer suas funções. A docência na contemporaneidade exige considerar algumas nuances dos processos de ensino e de aprendizagem, como “compreender e lidar com diferenças culturais, estabelecer comunicação empática e inclusiva, reconhecer problemas comuns e construir coletivamente soluções viáveis” (KAMPFF, 2019, p. 252).

Em muitos campos do conhecimento, a formação universitária em nível de graduação e de pós-graduação não inclui a função pedagógica para o exercício da docência. Desse modo, para desenvolver o seu trabalho os profissionais formados em uma disciplina científica “foram treinados ‘para gerar e gerenciar novos produtos e serviços para a sociedade’ ou simplesmente foram treinados em uma disciplina?” (SOTO ARANGO, 2009, p. 178, tradução nossa). As IES também corroboram com essa perspectiva, ao passo que “têm se preocupado em qualificar os docentes no que diz respeito à titulação e à larga produção científica decorrente de pesquisas, no intuito de conquistarem a excelência acadêmica” (BOLZAN; POWACZUK, 2021, p. 65).

Enquanto uma ação humana e prática social, a docência possui um *ethos* histórico e cultural (CUNHA, 2005a). A autora afirma que, no contexto universitário, o suporte para o exercício da docência não está alicerçado na formação inicial (em nível de pós-graduação), mas na trajetória escolar e acadêmica, formada a partir da experiência adquirida no convívio com os seus próprios professores, conformando o *ethos* profissional.

A construção da identidade de qualquer profissional “inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais de diferentes áreas” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 105). Contudo, quando esse profissional passa a atuar como professor, “sua passagem ocorre ‘naturalmente’; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! Não

sem traumas nem sem, muitas vezes, ocasionar danos aos processos de ensino e de aprendizagem” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 105).

De acordo com Cunha (2005a), é preciso romper com essa tradição cultural, histórica e política da formação do docente universitário, o que exige deste profissional um processo de desconstrução e reflexão sobre suas práticas e formação, para transpor esse padrão de reprodução. Essa realidade implica na necessidade de valorização da profissão docente, buscando implementar alternativas que contribuam para o desenvolvimento da carreira.

Por ser uma atividade orientada para a formação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021; ISAIA, 2003; 2006; LEITE, 2006), a docência universitária precisa atender aos requisitos legais instituídos para o exercício das profissões, a partir de práticas que considerem os princípios éticos e sociais que constituem os currículos formal e informal (LEITE, 2006).

A partir dessas evidências, as autoras observam que o prestígio do docente universitário recai sobre a pesquisa e a pós-graduação, e a dimensão pedagógica do exercício profissional docente é relegada a segundo plano, naturalizada com a reprodução das experiências vividas com seus professores enquanto esteve estudante.

O trabalho do docente nas IES também se constitui a partir de uma profissionalidade, que compreende que o docente que atua na educação superior é um profissional especialista no seu campo do conhecimento (MOROSINI; NEZ, 2020). Dito de outra forma, o exercício da docência universitária “nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (CUNHA, 2005b, p. 81).

Embora os docentes universitários sejam especialistas em uma determinada área do conhecimento, a identidade de um professor é moldada pela sua atuação no ensino, premissa que exige uma compreensão mais profunda do quê e porquê ele ensina, e requer uma “constante vigilância sobre os resultados de seu trabalho, produzindo conhecimentos teórico-práticos que lhe dão condições de intervir na formação de outros seres humanos, contribuindo com o desenvolvimento de sua própria humanidade” (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 278).

A prática docente na educação superior é uma prática social (CUNHA; ZANCHET; RESCHKE, 2018; FRANCO, M. 2016) e um constructo teórico-prático, que



representa a complexidade das relações educativas (CUNHA, 2020b), que pode ser adaptado para a conservação das relações sociais ou para sua transformação, e expressa “intencionalidades, sujeitos, relações e conteúdos pensados, planejados, definidos de modo consciente” (SOUSA, 2016, p. 45).

Contudo, é preciso esclarecer que há uma diferença entre prática docente e prática pedagógica, sendo esta última caracterizada pela intencionalidade do ato educativo (FRANCO, M. 2016). Para a autora,

um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO, M. 2016, p. 541).

Ou seja, através das práticas pedagógicas, os docentes precisam contribuir para uma formação acadêmica para além do domínio do conhecimento técnico-científico das distintas áreas do conhecimento, e preparar para o exercício da cidadania (LEITE, 2006), em uma sociedade multicultural, plurilíngue, globalizada, e que convive com crises sociais e ambientais. Desse modo, com um contexto tão diverso, não existe na pedagogia universitária uma receita que seja adequada para todas as circunstâncias nas quais as relações de ensinar e aprender se estabelecem (LEITE, 2006).

Complementam a profissionalidade os saberes constitutivos da docência, chamados de epistemologia da prática profissional, cuja finalidade é “compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (TARDIF, 2014, p. 256).

São saberes determinados pelo contexto, educação e instituições escolares, que sofrem mutações no tempo e espaço, e mobilizam políticas e pesquisas voltadas para a formação docente (CUNHA, 2005b). A noção de saber compreende “um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer, e saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 255).

Ao caracterizar o conjunto de saberes docentes como uma epistemologia da prática profissional, Tardif (2014, p. 256) esclarece que a finalidade é “revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos

profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho”.

Portanto, os saberes são saberes de ação, de trabalho, incorporados a prática e articulados pelos docentes no exercício de sua profissão (TARDIF, 2014). Investigar a docência universitária na UNILA, na perspectiva de uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior, poderá fazer “emergir as construções dos saberes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do trabalho cotidiano” (TARDIF, 2014, p. 260).

Isso porque a docência na educação superior, ao se constituir no bojo das interações humanas e sociais,

exige um repertório de saberes e conhecimentos que estimulam estratégias e técnicas pedagógicas para o enfrentamento da complexidade da profissão. Trata-se de uma *práxis* ou atividade teoricamente fundamentada, pois se toma a teoria, recria-se e inventa-se a prática como sujeitos. (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 274, grifo das autoras).

A emergência das reconfigurações citadas acima é potencializada pelos atuais desafios endereçados à docência universitária, os quais exigem “saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se constitui, como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções” (CUNHA, 2009, p. 221). Esse cenário complexo é influenciado pela realidade local e pelas demandas internacionais, “pelos campos científico [...] que impacta a profissionalização, tornando o professor responsável pelo desenvolvimento de processos formativos dos estudantes na educação superior e por produzir e disseminar conhecimento acadêmico em sua área” (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 275).

A literatura estabeleceu diferentes critérios para organizar os saberes dos professores, mas foi identificada uma convergência em torno dos saberes disciplinares (PIMENTA, 1999; SAVIANI, 1996; TARDIF, 2014); saberes curriculares (TARDIF, 2014); saberes experienciais (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2014); e saberes profissionais/pedagógicos (PIMENTA, 1999; SAVIANI, 1996; TARDIF, 2014).

Os saberes disciplinares estão relacionados às diferentes áreas do conhecimento (não ligados à formação pedagógica), oriundos da formação acadêmica, e que são organizados pelas IES sob a forma de disciplinas curriculares nos cursos de graduação e de pós-graduação (ex: Matemática, História, Literatura, Biologia, entre outros. (SAVIANI, 1996; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2014). Esses

saberes “aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas” (TARDIF, 2014, p. 41).

Os saberes curriculares apresentam-se como programas de ensino que direcionam o planejamento do professor e formam o conjunto de conhecimentos que deverão ser ensinados (projeto pedagógico do curso, plano de ensino, conteúdos, objetivos, métodos) (SAVIANI, 1996; TARDIF, 2014). São saberes que “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares [...] que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38), e possuem implicação “não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico, como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos” (SAVIANI, 1996, p. 150).

Os saberes experienciais emanam do exercício prático da docência, construídos pelos professores no cotidiano da sala de aula, que emergem do contato com diferentes modelos de professores ao longo de sua vida escolar e acadêmica, da sua experiência profissional em “ser professor”, da relação com os colegas professores e do processo de reflexão permanente sobre sua prática, que culminam na cultura docente (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2014). São saberes que “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39, grifo do autor), sendo importante destacar que apenas “os saberes da experiência não bastam” (PIMENTA, 1999, p. 20) para constituir a identidade docente, é necessária a articulação de todos os saberes.

São compreendidos como saberes profissionais ou pedagógicos os conhecimentos adquiridos através do tempo, que progressivamente vão sendo construídos desde a trajetória escolar até a realização do trabalho docente, e incluem o conjunto de conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados em teorias e métodos de ensino, adquiridos no processo de formação do professor em cursos de formação inicial e continuada, que orientam e organizam o trabalho educativo, na articulação entre teoria e prática (PIMENTA, 1999; SAVIANI, 1996; TARDIF, 2014). São esses os saberes que fornecem “a base de construção da perspectiva especificadamente educativa, com base na qual se define a identidade do

educador como um profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional” (SAVIANI, 1996, p. 149).

Apresentamos até aqui uma organização dos saberes docentes consolidada na literatura, na qual há alguns núcleos mais privilegiados que outros no debate da epistemologia da prática profissional. Por compreendermos que a docência universitária é influenciada por demandas locais, nacionais, internacionais, interculturais, políticas, econômicas, sociais, tecnológicas, entre outras, exigindo “o desenvolvimento de habilidades e saberes antes não configurados, estimulando novas compreensões sobre o fazer profissional docente” (CUNHA, 2010, p. 66), foram mobilizados para essa argumentação os saberes tecnológicos/digitais (ASSIS; VIEIRA-SANTOS, 2021; KOEHLER; MISHRA; CAIN, 2015; MISHRA; KOEHLER, 2006); os saberes interculturais (CANDAU, 2014; WALSH, 2006); os saberes internacionais/globais (GOODWIN, 2019); e os saberes da gestão acadêmica-administrativa (ZABALZA, 2004).

Os saberes tecnológicos/virtuais abrangem a compreensão e articulação de recursos tecnológicos na mediação pedagógica do conteúdo curricular e dos diversos processos relacionados ao ensino e à aprendizagem (ASSIS; VIEIRA-SANTOS, 2021; KOEHLER; MISHRA; CAIN, 2015; MISHRA; KOELHER, 2006). Esses saberes são “decorrentes da formação, do aprendizado experiencial e saberes construídos na interação com seus pares” (ASSIS; VIEIRA-SANTOS, 2021, p. 10), e vão além “de abordagens simplistas que tratam a tecnologia como um ‘agregado’, para focar, de maneira mais ecológica, nas conexões entre a disciplina de tecnologia e a pedagogia e seu desdobramento no contexto da sala de aula” (KOEHLER; MISHRA; CAIN, 2015, p. 21, tradução nossa).

Os saberes interculturais estão relacionados ao reconhecimento das múltiplas visões de mundo e respeito a toda forma de diversidade – cultural, raça, etnia, gênero, língua, social; valorização da diversidade cultural e linguística; entendimento da própria identidade cultural e sua influência nas posições pessoais e práticas em sala de aula (CANDAU, 2014; WALSH, 2006). São saberes mobilizadores do crescimento pessoal e social, que desafiam a ampliação de

horizontes e experiências, a dialogar com diversos conhecimentos e sentidos, a desenvolver valores e práticas sociais, a reconhecer os diferentes atores presentes no seu dia a dia, a valorizar as diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação, assim como a construir vínculos interpessoais significativos com diferentes atores. (CANDAU, 2014, p. 41).

Os saberes internacionais/globais incluem o conhecimento e compreensão dos fatores sócio-históricos que constituem a realidade local, regional e internacional em suas dimensões social, cultural, econômica, política, entre outros, em sua articulação com o ensino, a pesquisa e a extensão. São saberes que integram “o currículo, o profissional, o moral e o pessoal, de modo a atender a questões globais significativas de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que abraçamos nossa humanidade e vulnerabilidade compartilhadas” (GOODWIN, 2019, p.15, tradução nossa).

O último saber apresentado compreende os saberes da gestão acadêmica-administrativa, relacionados à colaboração profissional, envolvimento em atividades de gestão acadêmica e administrativa, participação em comissões institucionais, atividades de representação institucional, participação em convênios, gestão dos financiamentos dos projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão (ZABALZA, 2004). A esse respeito, o autor destaca que a dimensão administrativa também faz parte da definição do papel do docente universitário, porque os “situa diante dos aspectos mais claramente relacionados com as condições contratuais, com os sistemas de seleção e promoção, com os incentivos, com as condições (carga horária, horários, obrigações vinculadas ao exercício profissional, etc.). Esse saber também é necessário, tendo em vista que a atuação docente também é permeada pelas relações institucionais presentes em diversos setores, como departamentos, faculdades, institutos, reitoria e pró-reitoria, secretarias, entre outros.

Como foi possível observar a partir da exposição acima, enquanto uma atuação complexa, a docência envolve “uma multiplicidade de saberes (inclusive os pedagógicos), competências apropriadas e atitudes pertinentes, compreendidas em suas relações, configurando-se como um trabalho essencialmente interativo” (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2012, p. 171), exigindo dos docentes que atuam na educação superior um desenvolvimento profissional contínuo. Nesse sentido, as ações voltadas ao desenvolvimento profissional docente nas “instituições universitárias devem ser orientadas para a formação de um professor que compreenda seu meio e sua história, preparando-o assim para o ingresso nas sociedades do conhecimento” (SOTO ARANGO, 2009, p. 183, tradução nossa).

Como um subcampo da pedagogia, a pedagogia universitária tem origem na tradição francesa de investigar a relação que ocorre entre os processos de ensinar e aprender (LEITE, 2006). É caracterizada pela intersecção entre “conhecimentos,

subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão” (LUCARELLI, 2000, p. 36, tradução nossa). Os processos formativos do professor da educação superior “caracterizam-se como um sistema que envolve tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 286). Desse modo, são marcados pela formação inicial e desenvolvidos ao longo da trajetória profissional do professor.

O campo da pedagogia universitária tem se dedicado a analisar como os docentes universitários organizam suas práticas. Além disso, tem ocupado espaço no campo científico da educação superior, pois, ao debruçar-se em fenômenos pedagógicos complexos, permite compreender a ação docente e suas implicações na formação dos estudantes (CÓSSIO, 2020). Nesse sentido, é necessário que o docente universitário domine os códigos específicos do saber pedagógico, paralelamente aos códigos do campo científico vinculado à área de conhecimento na qual possui a formação (CUNHA, 2005b).

Para a autora, uma das possíveis razões para que o saber pedagógico ocupe um lugar marginal na formação universitária, pode estar relacionado ao significado do seu conceito, de origem grega, que remete à condução da criança para o aprendizado, e pelo fato de que inicialmente a pedagogia se constituiu fora do espaço universitário. Atualmente, a pedagogia é compreendida como um conceito complexo e, por isso, existem vários sentidos para esse constructo, conforme apresentado na introdução deste capítulo.

No âmbito da América Latina, se constitui a partir de um movimento de prática e investigação transdisciplinar, que enseja o desenvolvimento da formação e o exercício pedagógico da função docente, a partir dos objetos de estudos já constituídos na origem francesa da expressão, tendo incorporado o elemento da avaliação em seu cerne (LEITE, 2006). No Brasil, o campo da pedagogia universitária tem seu percurso mais expressivo a partir dos últimos 60 anos, quando a ênfase nos processos pedagógicos que acontecem nas universidades começou a ser objeto de preocupação de estudantes, professores e pesquisadores, ao lado dos processos de avaliação e reconhecimento institucionais (MASETTO; GAETA, 2019; WAGNER; CUNHA, 2019).

A pedagogia universitária é reconhecida por diversos atributos que envolvem a “produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior.

Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características” (CUNHA, 2005a, p. 14). Para a autora, a pedagogia universitária “é também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão” (CUNHA, 2006, p. 351).

Ainda em relação à conceituação da pedagogia universitária, esta pode ser compreendida como um “campo de pesquisa, prática e formação, que se interessa pelo processo de ensino e aprendizagem, pelas condições de exercício e saberes da docência e pelas teorias de formação de professores e estudantes da educação superior” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 10).

A pedagogia universitária pode ser caracterizada pela indissociabilidade entre educação superior-didática-formação docente, e tem o ensino e a pesquisa como lugares e espaços de formação, que provem interações sociais na relação entre as pessoas e a produção do conhecimento (CUNHA, 2006; TAUCHEN *et al.*, 2020). Além disso, a pedagogia universitária também é resultado da relação entre o Estado e as IES, principalmente a sala de aula universitária (MOROSINI, 2006a). Enquanto um subcampo científico da educação superior, a pedagogia universitária dedica-se aos processos

de estudo sobre o ensino e a aprendizagem desenvolvidos na universidade e a formação pedagógica do docente, buscando também melhoria de um ensino de modo que garanta a qualidade deste, sobre as práticas e conhecimentos da área de atuação e que, vai para além do ensino, estreitando a tríplice que deveria ser desenvolvida pelos docentes na universidade. (GALVÃO; BITTENCOURT, 2018, p. 2017).

O conceito de pedagogia universitária remete ao “esforço abstrativo de construção teórica na tentativa de ressignificar a prática profissional do professor” (FRANCO; KRAHE, 2003, p. 113), a partir de um conjunto de produções científicas elaboradas em instituições, grupos de pesquisa e por indivíduos que almejam a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem nas instituições universitárias. Ou seja, a pedagogia universitária se constitui enquanto um percurso voltado para os processos educacionais que ocorrem no ensino superior.

Os principais temas que envolvem a produção do conhecimento sobre a pedagogia universitária estão relacionados ao conjunto de situações que ocorrem no ambiente acadêmico, e que se articulam entre as teorias e práticas da formação de

professores, as práticas pedagógicas, o currículo, e a formação dos estudantes (CUNHA, 2006).

Por fazer uma “interlocução com os distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características” (CUNHA, 2006, p. 351), a pedagogia universitária constitui um campo polissêmico, que busca “responder ao desafio do ensinar e do aprender em diferentes carreiras profissionais no espaço de uma instituição contraditória como é a universidade, submetida a processos constantes de avaliação” (LEITE, 2006, p. 58).

Conforme a Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a formação de professores para atuação na educação superior é realizada em nível de pós-graduação, preferencialmente em programas de mestrado e doutorado, sendo admitido em casos específicos, o notório saber. Os programas de pós-graduação são responsáveis pela produção e avanço do conhecimento científico no Brasil, e pela formação científica dos pós-graduandos nas diversas áreas do conhecimento, contudo, não exercem protagonismo na formação pedagógica das futuras gerações de professores universitários (CUNHA, 2005b).

Para a autora, isso ocorre porque na maioria dos programas de pós-graduação *stricto sensu* não são propiciados os conhecimentos, experiências e saberes didático-pedagógicos relacionados à prática profissional na educação superior. Esse preceito aposta na intenção dos pós-graduandos desenvolverem, durante os cursos de mestrado e doutorado, os saberes necessários para o desempenho da docência universitária, a partir do exercício para ação docente em atividades como o estágio de docência ou da oferta da disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior.

Embora presente na LDB (BRASIL, 1996), a formação de professores para a educação superior não foi regulamentada em uma política pública. Em algumas IES brasileiras, são promovidas ações formativas que buscam apresentar aos seus docentes os paradigmas da metodologia de ensino neste nível de ensino, todavia, essa não é uma prática que atinge todos os docentes universitários.

Enquanto reverbera uma diversidade institucional presente na organização administrativa das IES brasileiras, a institucionalização da pedagogia universitária segue afetada, “pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, trazidas pelos processos avaliativos” (LEITE, 2006, p. 57). Para a autora, esse quadro pode



ser revertido com a ampliação da produção do conhecimento sobre a pedagogia que sustenta a educação superior, na qual as pesquisas precisam estar atentas às mudanças em curso nesse nível de ensino e seus impactos na qualidade.

Com a atual organização da formação dos docentes universitários no Brasil, espera-se desse profissional uma especialidade em determinada área do conhecimento, que produzirá o domínio do conteúdo a partir das atividades de pesquisa, publicações em periódicos científicos e participação em eventos acadêmicos (CUNHA, 2005a). Segundo a autora, o maior prestígio na carreira docente está relacionado aos processos que envolvem a pesquisa e a gestão universitária, tendo o ensino, principalmente o de graduação, sido compreendido como uma atividade natural do profissional docente, na qual há a reprodução cultural dos modos de aprender e de ensinar.

Com docentes e estudantes com múltiplas expectativas a respeito do processo de ensino e aprendizagem no ambiente universitário, a universidade deve se constituir como um espaço que acolha e integre essas ambições, favorecendo processos de formação pedagógica do docente que alcancem esse objetivo (MASETTO; GAETA, 2019). Dessa forma, o campo da pedagogia universitária tem se dedicado a analisar como os docentes universitários organizam as suas práticas.

O processo formativo dos professores universitários tem sido tratado pela literatura acadêmica com maior ênfase na contemporaneidade (IMBERNÓN, 2012). Uma das justificativas para isso é que até há pouco tempo a universidade representava os interesses das classes sociais majoritárias que nela se faziam presente, o que legitimava as práticas pedagógicas e definia o modo como a instituição de educação superior forjava seu funcionamento (CUNHA; ZANCHET; RESCHKE, 2018). Com a implantação de políticas de ações afirmativas, caracterizadas pela ampliação do acesso de estudantes por cotas sociais, raciais, e/ou com deficiência, a diversidade cultural do *campus* universitário foi ampliada, contribuindo para a igualdade de acesso a estudantes oriundos de grupos sub-representados no ensino superior (WAGNER; CUNHA, 2019; ZANCHET; SELBACH; BRUM, 2019).

O novo perfil estudantil trouxe implicações para a atuação dos docentes universitários. Hoje, a sala de aula conta com a presença de estudantes de várias regiões do país, o que exigiu que os docentes reorganizassem suas práticas, no sentido de reconhecer os direitos e privilegiar as singularidades desse público

(ZANCHET; SELBACH; BRUM, 2019). Nesse contexto, a mudança na composição da sala de aula universitária se apresenta como uma possibilidade para uma

mudança na concepção como essas experiências podem ressignificar a prática pedagógica ao se aproximarem de demandas sociais trazidas por eles, que muitas vezes atravessam o Brasil, trazendo consigo outros problemas a serem enfrentados nas diversas áreas do conhecimento, problemas relacionados às suas vivências oriundas de diferentes regiões e culturas. (ZANCHET; SELBACH; BRUM, 2019, p. 101).

Entre os condicionantes que impactam a pedagogia universitária, destaca-se o atual contexto das IES, que em razão das políticas de democratização do acesso e interiorização que, ao lado de uma sociedade em mudança, tem contribuído para que a diversidade social seja reproduzida no ambiente universitário.

Essas transformações requerem ações institucionais a fim de promover não apenas o ingresso, mas principalmente uma permanência qualificada e a formação dos estudantes. Assim, o trabalho do docente universitário sofre impactos que não foram previstos em seu processo de formação inicial e que impõem às IES a responsabilidade social e política pela formação dos professores à luz da pedagogia universitária.

Na atualidade, com professores e estudantes com múltiplos anseios a respeito do processo de ensino e aprendizagem no ambiente universitário, a universidade deve se constituir como um espaço que acolha e integre essas expectativas, favorecendo processos de formação pedagógica do docente que alcancem esse objetivo (MASETTO; GAETA, 2019).

Nas instituições públicas, esse cenário é complexificado com a utilização do SiSU como processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, pelo qual são promovidos “novos arranjos, novas ideias e formas de pensar o ensino universitário, algo a ser considerado diante da forma tradicional que a sala de aula costuma apresentar a seus estudantes” (ZANCHET; SELBACH; BRUM, 2019, p. 102). Quando incorporamos a esse contexto a internacionalização, na sala de aula universitária passam “a coexistir diferentes culturas e concepções de conhecimento dos alunos e dos professores” (ZANCHET; SELBACH; BRUM, 2019, p. 91).

Além disso, a globalização e a internacionalização modificam o paradigma da docência universitária e trazem implicações para os processos de ensino e aprendizagem. Em um contexto intercultural, as práticas pedagógicas estão sendo

ressignificadas, e são elas que permitem a construção de uma experiência única para estudantes e docentes (ZANCHET; SELBACH; BRUM, 2019).

À medida que a Internacionalização da Educação Superior acolhe a função ensino como uma premissa indispensável para a ampliação das oportunidades de formação internacional e intercultural para um maior número de estudantes, através dos modelos da IaH, IoC ou virtual, os professores se tornam seus principais atores (BEELEN; JONES, 2015; LEASK, 2015; TRAN *et al.*, 2021).

Quando o ensino assume um lugar de protagonismo na Internacionalização da Educação Superior, novas interfaces e desafios se apresentam para os atores desse processo, e “a formação de professores do ensino superior para atuação a partir das premissas da Internacionalização da Educação Superior é um elemento decisivo no processo educacional, e, ainda um campo em construção” (MOROSINI; WOICOLESCO; NEZ, 2021, p. 124).

Conforme já apresentado, as agendas da Internacionalização da Educação Superior estão mudando. Para Teekens (2003, p. 108, tradução nossa), os docentes estão diante de “novos desafios, visto que as competências para ensinar em ambientes internacionais não ocorrem naturalmente. A docência para grupos multiculturais requer a prática, o desenvolvimento e aprendizado de habilidades especiais”. De acordo com Criswell II e Zhu (2015, p. 25, tradução nossa), as IES têm alguns desafios para implementar um processo que promova o engajamento dos docentes na internacionalização, como a

necessidade de fazer um trabalho explicando as políticas e objetivos relativos à internacionalização; ser mais proativas na promoção dos programas existentes e das oportunidades para os membros do corpo docente; trabalhar com os membros do corpo docente para identificar fontes de financiamento externo para ensino, pesquisa e extensão; rever as políticas e estruturas institucionais para simplificar o acesso ao financiamento institucional; rever a adequação do financiamento à luz dos custos reais que os membros do corpo docente incorrem com as tarifas aéreas, estadia internacional, e custo de vida quando estão trabalhando no exterior; buscar construir parcerias institucionais robustas, especialmente com instituições em partes do mundo que estão sub-representadas, que promovem o ensino interinstitucional, pesquisa, e oportunidades de extensão [...].

Essas são algumas recomendações que têm o objetivo de melhorar o impacto dos esforços institucionais no âmbito da Internacionalização da Educação Superior, principalmente os que envolvem o corpo docente. Desse modo, fica evidente que o desenvolvimento profissional docente é crucial para o sucesso da internacionalização e para a aprendizagem internacional e intercultural dos estudantes (TRAN; LE, 2018).

internacionalizar a educação superior requer que as IES priorizem nas suas políticas e estratégias institucionais o desenvolvimento profissional dos docentes, orientado às premissas da internacionalização.

No atual estágio de desenvolvimento da internacionalização, os docentes universitários convivem com uma sala de aula culturalmente diversa, que demanda a esses profissionais “questionar a eficácia de seus próprios princípios e abordagens de ensino em relação a um grupo extremamente heterogêneo” (TRAN; PASURA, 2018, p. 351, tradução nossa). Para responder à atual agenda de desafios das IES, o ensino e a extensão devem estar alinhados a pesquisa nas ações, políticas e práticas de internacionalização. Essa integração incorpora as dimensões internacionais e interculturais na atuação do professor da educação superior (MOROSINI; WOICOLESCO; NEZ, 2021).

Como a ênfase da IaH está em propiciar que as diferenças culturais dos estudantes do próprio *campus* seja um elemento central nos processos de ensino e aprendizagem, o docente universitário assume um lugar de protagonismo na internacionalização, e seu engajamento e desenvolvimento profissional são necessários para que a política de internacionalização da IES se efetive (BEELEN, 2017; CRISWELL II, ZHU, 2015; KORHONEN; WEIL, 2016; VAN DER WERF, 2012; TRAN; PASURA, 2018; TRAN *et al.*, 2021).

Para compreender como a Internacionalização da Educação Superior impacta a docência universitária, algumas dimensões são identificadas por Korhonen e Weil (2016), como: os impactos na prática de ensino, necessidade de desenvolver competências internacionais próprias e a capacidade de conceber ambientes de aprendizagem nos quais os estudantes possam desenvolver competências internacionais. Nesse contexto, as competências pedagógicas dos docentes tornam-se vitais. Embora as IES tenham adotado a internacionalização no nível estratégico e político, existe uma lacuna observada entre o discurso institucional e as práticas docentes (CHILDRESS, 2009).

Mas o papel do professor na Internacionalização da Educação Superior não está apenas vinculado à sala de aula internacional e/ou intercultural, pois o processo de internacionalização das instituições envolve uma gama de atividades, que vão desde o planejamento dos projetos pedagógicos dos cursos, elaboração de planos de ensino, acolhida e acompanhamento dos estudantes nacionais e internacionais; orientação dos estudantes domésticos para realização de uma etapa dos estudos em

outro país; estabelecimento e manutenção de parcerias com IES no exterior; realização de cursos e missões de pesquisa no exterior, entre outros (VAN DER WERF, 2012).

Visto desse modo, uma prática docente com perspectivas internacionais e interculturais pode englobar algumas dimensões, como:

1. Ter algum conhecimento básico de teoria educacional;
2. Incorporar conteúdo internacionalizado no material do assunto.
3. Ter uma apreciação crítica da própria cultura e de seus pressupostos.
4. Possuir algum conhecimento de outros países e culturas, mas uma preferência por estar aberto e apreciar outras visões de mundo.
5. Utilizar estratégias universais de ensino para melhorar as experiências de aprendizagem de todos os alunos.
6. Entender a maneira como a disciplina acadêmica e sua profissão relacionada (por exemplo, fisioterapia) estão estruturadas em vários países.
7. Compreender o mercado de trabalho internacional em relação à área do conhecimento. (SANDERSON, 2011, p. 665-666, tradução nossa).

Essas características pessoais e profissionais dos docentes são necessárias para sustentar as práticas docentes internacionais e interculturais, tendo em vista que, atualmente, os docentes que atuam na educação superior são originários de uma formação, em sua maioria, disciplinar, que desenvolveu “um senso de identidade e compromisso pessoal com os valores compartilhados e as formas associadas de fazer, pensar e estar inseridos nos paradigmas dominantes de suas comunidades disciplinares” (LEASK, 2015, p. 29, tradução nossa). Contudo, é importante que os docentes consigam ir além dos paradigmas dominantes e imaginem novas possibilidades de pensar, fazer e agir, principalmente quando se trata de internacionalizar um currículo.

Sendo assim, o docente é um dos alicerces para o processo de internacionalização, e deverá estar disposto e preparado para desenvolver sua prática profissional em contextos nos quais a diversidade cultural é o elemento mais importante da sala de aula. Ou seja, para que a implementação da IoC realmente aconteça nas IES, devem ser criadas políticas e estratégias de revisão curricular e de formação continuada para o exercício da docência universitária alinhados a esse propósito.

Do ponto de vista da Internacionalização da Educação Superior, Morosini e Nez (2020, p. 4, tradução nossa) identificam que no Brasil esse não é o foco das ações e programas de formação de professores, o que presume que “a inexistência de tais determinações nas diretrizes acarreta consecutivamente a inexistência de prática”.

Para formar “professores que sejam cidadãos competentes e comprometidos com a realidade social, fortalecendo uma educação de qualidade” (MOROSINI; NEZ, 2020, p. 5, tradução nossa), e que estejam preparados para a atuação em ambientes internacionais e culturalmente diversos, é necessária uma pedagogia própria para a internacionalização.

A Pedagogia da Internacionalização requer um compromisso de toda a IES, para que a missão e os valores institucionais interajam nas ações destinadas ao desenvolvimento profissional dos docentes (MOROSINI; WOICOLESCO; NEZ, 2021). Isso significa dizer que diante das exigências da Internacionalização da Educação Superior, os professores precisam realizar um exame de suas convicções e práticas profissionais para

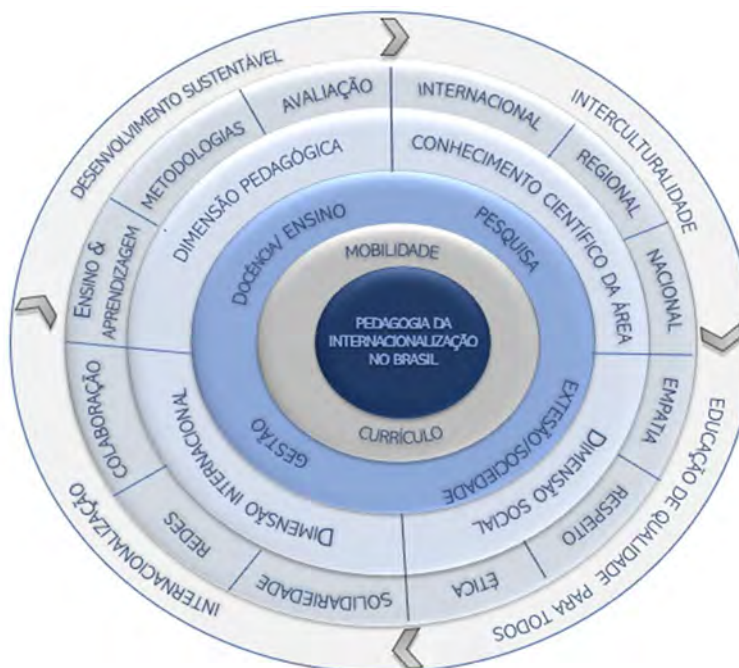
compreender as diversas necessidades e origens culturais dos estudantes internacionais e desenvolver práticas adequadas de ensino e aprendizagem em resposta a esse grupo e à necessidade crítica de preparar todos os alunos para o mercado de trabalho intercultural. (TRAN; PASURA, 2018, p. 366, tradução nossa).

A aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores que atuam em ambientes universitários internacionalizados deve promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas que utilizam a diversidade dos próprios estudantes como recurso de ensino e de aprendizagem, e para o desenvolvimento de suas próprias habilidades e competências (TRAN; PASURA, 2018), promovendo resultados a curto, médio e longo prazo no ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Nessa direção, a IES que inclui as dimensões da internacionalização e da interculturalidade nas ações e programas de desenvolvimento profissional dos seus professores direciona esforços para o cumprimento de sua missão e a concretização de seus objetivos de desenvolvimento institucionais (MOROSINI; WOICOLESCO; NEZ, 2021).

Uma matriz conceitual foi proposta por Morosini, Woicolesco e Nez (2021), para subsidiar a elaboração de programas voltados ao desenvolvimento profissional docente, que considerem as dimensões centrais da dimensão pedagógica da Internacionalização da Educação Superior, conforme apresentado na Figura 8.

Figura 8: Matriz Conceitual da Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior em contextos emergentes - perspectiva docente



Fonte: MOROSINI; WOICOLESCO; NEZ (2021, p.139).

Na matriz conceitual apresentada na Figura 8, as autoras buscaram reconstituir as áreas e dimensões da atuação do docente da educação superior no Brasil, a partir das premissas da internacionalização e interculturalidade, do desenvolvimento sustentável e de uma educação de qualidade para todos (ODS 4), tendo como objetivo sustentar uma proposta de Pedagogia para a Internacionalização.

Composta a partir de quatro dimensões, essa matriz busca integrar concepções que promovam um desenvolvimento profissional alinhado aos atuais desafios do magistério superior. As dimensões identificadas por Morosini, Woicolesco e Nez (2021, p. 139-140) são:

Dimensão do conhecimento científico da área: compreende que o docente precisa ter domínio da área de conhecimento a partir das realidades e referências nacional, regional e internacional, contemplando as tendências do campo científico e proporcionando uma formação com uma perspectiva global;

Dimensão pedagógica: compreende a interrelação dos elementos do processo de ensino e aprendizagem, com a escolha das metodologias e recursos, adequados ao perfil de estudantes, e com um processo de avaliação da aprendizagem, constituído a partir de uma perspectiva diagnóstica e formativa, que reorienta a própria prática do professor com base no currículo;

Dimensão internacional: compreende a capacidade de trabalhar em redes e projetos colaborativos, numa perspectiva solidária e de cooperação,

fortalecendo as capacidades recíprocas e contribuindo para a construção de um espaço local/regional/internacional de educação;

Dimensão social: compreende a presença dos alicerces da empatia, respeito e ética que expressam os valores indissociáveis de uma educação de qualidade e para todos, sem distinção, rumo ao desenvolvimento sustentável.

Essa estrutura conceitual pode orientar programas de desenvolvimento profissional do corpo docente, voltados para a Internacionalização da Educação Superior, os quais precisam incorporar tópicos pedagógicos, internacionais/globais e interculturais, com o objetivo de promover uma experiência de formação mais abrangente aos docentes.

A preocupação com o desenvolvimento profissional docente no âmbito da Internacionalização da Educação Superior é relevante, tendo em vista que o foco da literatura contemporânea, tanto aquela relacionada à estrutura conceitual quanto os modelos organizacionais da internacionalização, não aprofundam as implicações que esse processo apresenta para o exercício da docência. Desse modo, a incorporação da matriz proposta por Morosini, Woicolesco e Nez (2021), nos programas voltados ao desenvolvimento profissional docente, pode se constituir como uma estratégia que promova os saberes internacionais e interculturais nos docentes universitários.

Para isso, esses programas devem ser planejados para atender às necessidades dos docentes, de modo a se constituírem a partir de um itinerário flexível, que possa ser projetado e adaptado à medida que essas necessidades se alteram, para melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes e estabelecer a excelência acadêmica na IES. Podem se constituir como objetivos das iniciativas institucionais voltadas ao desenvolvimento profissional docente no contexto da Internacionalização da Educação Superior:

1. Aumentar a consciência e o conhecimento do corpo docente a respeito da Internacionalização do Currículo, a partir de suas perspectivas históricas e filosóficas.
2. Envolver o corpo docente na revisão crítica e investigação da internacionalização do currículo, pedagogia, incluindo o desenvolvimento de objetivos internacionalizados, resultados da aprendizagem, atividades, tarefas, projetos, e instrumentos de avaliação.
3. Aumentar a consciência e sensibilidade do corpo docente sobre conhecimentos, habilidades e atitudes que orientem e incorporem a internacionalização na escolha dos conteúdos e nos métodos de ensino e de aprendizagem.
4. Revisão e prática de processos pedagógicos internacionalizados de ensino e de aprendizagem.
5. Envolver o corpo docente no compartilhamento dos resultados do processo de internacionalização por meio de apresentação, relatórios e publicação de resultados. (OSAKWE, 2017, p. 9-10, tradução nossa).



A incorporação da Matriz da Pedagogia da Internacionalização em contextos emergentes - perspectiva docente, proposta por Morosini, Woicolesco e Nez (2021) nos programas de desenvolvimento profissional docente pode se constituir como uma estratégia que promova a qualidade e a relevância da educação superior.

### **2.3 DOCÊNCIA E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POR ONDE CAMINHAM AS PESQUISAS NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA?**

Neste capítulo, busca-se explicitar a intersecção entre a docência e a Internacionalização da Educação Superior, presente na produção de dissertações e teses nos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros.

Realizar o exame do campo científico a partir de um mapeamento das teses e dissertações já produzidas sobre o objeto de estudo permite ao pesquisador conhecer a produção acadêmica do país, descobrir as metodologias mais usuais em investigações da mesma natureza, reconhecer os principais referenciais de determinada área do conhecimento, descobrir as tradições de pesquisa, identificando as linhas e grupos de pesquisa, bem como dos programas de pós-graduação e as áreas do conhecimento que mais se dedicam ao exame daquele objeto (MOROSINI; NASCIMENTO; NEZ, 2021).

Com a internacionalização, houve a expansão dos repositórios bibliográficos, muitos indexados em bases de dados e atrelados a métricas, e as publicações em periódicos internacionais e nacionais foram se constituindo como uma ferramenta que auxilia o pesquisador para conhecer o campo científico que está ajudando a construir (OLIVEIRA, 2021). A construção do conhecimento, realizada no processo de produção de resgate da memória do campo científico e de descoberta de novos achados, está relacionada “não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global” (MOROSINI, 2015, p. 102).

A recuperação da produção científica desvela novo emergente e, na maioria das vezes, o conhecimento legitimado por uma comunidade acadêmica (MOROSINI; FERNANDES, 2014). Esse exame do campo científico permite que o pesquisador compreenda a produção do conhecimento numa perspectiva histórico-cultural; reconheça a complexidade da produção científica, estruturada a partir de relações disciplinares; as influências do contexto local/regional e global.

Uma das formas de permitir o revisitar da produção em um campo científico é a metodologia do Estado do Conhecimento, realizada a partir da “identificação, registro, categorização, que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Enquanto uma revisão sistematizada da literatura, essa metodologia pode ser conceituada como um estudo quantitativo/qualitativo, descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado objeto, estabelecendo relações contextuais com um conjunto de outras variáveis como, por exemplo, data de publicação, temas e periódicos, entre outros (MOROSINI, 2015; MOROSINI; NASCIMENTO, 2017). Ou seja, sua construção pode contemplar a utilização de recursos e técnicas específicas para a representação numérica das informações coletadas, e permitir compreender a relação entre o objeto da pesquisa e o sujeito, suas percepções.

O Estado do Conhecimento auxilia na construção de trabalhos acadêmicos, desconstruindo os pré-conceitos que o pesquisador tem ao eleger um tema a ser estudando, e identificando as lacunas que ainda precisam ser estudadas em determinado campo (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021; MOROSINI, 2015; MOROSINI; FERNANDES, 2014; MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). É uma perspectiva metodológica centrada no papel ativo que o pesquisador possui para levantar, analisar, refletir, sistematizar e registrar a investigação realizada em bancos de dados.

Esta metodologia promove o engajamento do pesquisador, que passa a cultivar o *habitus* científico, visto que a própria metodologia exige rigor, autonomia e disciplina. Além disso, a elaboração de Estado do Conhecimento permite ao pesquisador a originalidade na delimitação do objeto de pesquisa, a identificação da abrangência do objeto e de outras abordagens já realizadas, contextualização histórica do que já foi produzido, caracterizando a relevância do estudo que está realizando com uma produção textual resultante da metodologia utilizada (MOROSINI, 2015).

Optar pelo Estado do Conhecimento para conhecer as produções recentes em uma determinada área do conhecimento permite ao pesquisador proceder com o afastamento do objeto de estudo, para que possa realizar sua pesquisa e construir seus argumentos a respeito de determinado tema com rigor científico.

Com a elaboração do Estado do Conhecimento o pesquisador começa a dominar a área do conhecimento que está investigando, e aprende a identificar as fontes confiáveis de disseminação dos resultados de pesquisas, para poder selecionar e analisar o conhecimento já produzido sobre o seu objeto de estudo.

Essa produção pode estar indexada em diferentes plataformas confiáveis, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBCT) ou o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, quando se refere às dissertações e teses produzidas no Brasil; *Scielo*, *Scopus*, *Web of Science*, *Eric*, entre outras bases de dados que congregam periódicos científicos, e, em alguns casos, livros ou documentos de eventos científicos.

A metodologia compreende organização, sistematização e construção do texto analítico, e está estruturada em uma sequência analítica, conforme apresentado na Figura 9.

Figura 9: Fases da metodologia do Estado do Conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

O fluxo do processo de elaboração de uma pesquisa a partir da metodologia do Estado do Conhecimento (Figura 9) inicia-se com a delimitação do objeto de estudo, etapa que guiará o pesquisador nas demais fases previstas na metodologia. A segunda fase é composta pela elaboração de um design da investigação, e envolve a escolha do repositório/base de dados, leitura flutuante dos primeiros resultados da pesquisa, entrevistas e pesquisas adicionais, objetivando assegurar a qualidade da problematização.

Após a definição do objeto de estudo e do repositório/base de dados, o pesquisador iniciará as fases metodológicas, estabelecendo critérios que permitam selecionar a produção científica de acordo com os objetivos de sua pesquisa.

A fase de revisão da literatura compreende a sistematização do *corpus* de análise (publicações que serão analisadas), sendo realizada em quatro modalidades de registro diferenciadas, denominadas de bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021; MOROSINI; KOLHS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

Na bibliografia anotada, o pesquisador deve elaborar uma sistematização da referência completa das publicações que irá apreciar. Para isso, devem ser discriminadas na tabela, além da referência completa, informações como ano de defesa, autor, título, palavras-chave e resumo. Sugere-se, ainda, que cada publicação receba uma identificação numérica em todas as tabelas que constituem a etapa de sistematização da metodologia do Estado do Conhecimento, bem como no nome do arquivo, o que auxiliará o pesquisador na rápida identificação do trabalho no processo de análise dos dados (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021; MOROSINI; KOLHS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

A terceira fase é constituída pela elaboração da Bibliografia Categorizada, que exige um exame mais aprofundado do conteúdo das publicações selecionadas, mediante um processo auto-organizado, que estabeleça relações entre as pesquisas já desenvolvidas, e identifique unidades de sentido, palavras-chave, categorias ou temáticas que representem um conjunto dessas publicações (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021; MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

A construção de categorias, uma das etapas da perspectiva metodológica em questão, é um processo individual e exige atenção, dedicação e paciência do pesquisador, sendo constituída a partir de suas próprias leituras sobre o *corpus*. O principal objetivo dessa fase é reordenar as informações já apresentadas na fase

anterior com a Bibliografia Sistematizada, reagrupando o conteúdo dessa tabela em uma nova, a partir das principais temáticas identificadas (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021; MOROSINI; KOLHS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

As autoras denominam de categorização o reagrupamento das dissertações e teses por blocos temáticos. Moraes e Galiazzi (2011) chamam à atenção para o fato de que a definição das categorias de análise deve ser rigorosa, atenta ao objetivo da pesquisa, elaborada a partir de princípios homogêneos e abrangentes o suficiente para possibilitar a compreensão do objeto dentro de uma área do conhecimento.

A quarta etapa é denominada de Bibliografia Propositiva. Nesta fase, o pesquisador já está impregnado pelo seu corpus de análise e consegue realizar uma análise mais aprofundada das dissertações e teses selecionadas (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021; MOROSINI; KOLHS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). É esperado que o pesquisador identifique as possíveis contribuições e proposições das pesquisas que examinou e, ainda, que sugira proposições emergentes (como indicadores, ações, estratégias, políticas, entre outros) para o campo de conhecimento que está em construção (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021; MOROSINI; KOLHS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

Assim como nas demais fases, uma nova tabela deve ser elaborada, contendo a categoria identificada no estágio anterior, os achados, as proposições apresentadas pelo autor ao final do estudo e as proposições emergentes (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021; MOROSINI; KOLHS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). Para as autoras, o principal objetivo da Bibliografia Propositiva é estimular o envolvimento intenso do pesquisador com seu *corpus* analítico, para que possa manifestar os resultados das pesquisas já realizadas, a partir do exercício de uma postura proativa, que contribuiu para desenvolver autoria e originalidade.

A última fase da metodologia do Estado do Conhecimento contempla a escrita dos resultados da pesquisa, redigida em formato de texto descritivo-dissertativo, e a comunicação dos resultados encontrados em cada etapa anterior, desde a exploração da base de dados ao tratamento dos resultados obtidos e as interpretações correspondentes (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

Recomenda-se, ainda, em pesquisas de natureza de revisão bibliográfica, que a definição dos descritores utilizados seja realizada com base no *Thesauros* Brasileiro de Educação (Brased) e no *Thesauros* da UNESCO, que são listas de termos

controlados e estruturados, utilizados para indexar e recuperar informações, documentos e pesquisas em repositórios.

O *Thesaurus* Brasileiro da Educação é desenvolvido e mantido pelo INEP, com o objetivo de padronizar a estrutura conceitual da área da educação, a partir de um conjunto de termos que descrevem os conceitos e temas relacionados a esse campo científico, sendo empregados como um instrumento de indexação e recuperação de diversas fontes de informação (BRASIL, 2021). A UNESCO também mantém um *Thesauros* desde o ano de 1977, que pode ser utilizado para analisar e recuperar “documentos e publicações nas áreas de educação, cultura, ciências naturais, ciências sociais e humanas, comunicação e informação” (UNESCO, 2021b, n.p.). Atualmente, o *Thesauros* – UNESCO está disponível nos idiomas inglês, francês, espanhol, russo e árabe, e apresenta “termos usados na análise de assuntos e recuperação de documentos e publicações nas áreas de educação, cultura, ciências naturais, ciências sociais e humanas, comunicação e informação” (UNESCO, 2021b, n.p.).

Apresentamos no próximo subcapítulo os resultados da pesquisa realizada na BDTD-IBCT, os quais permitiram identificar, sistematizar, avaliar e analisar a produção científica no campo do conhecimento no qual este projeto de tese está inserido.

### 2.3.1 Estado do Conhecimento sobre a docência no contexto da Internacionalização da Educação Superior

A construção do Estado do Conhecimento apresentado neste subcapítulo teve como objetivo conhecer a produção científica brasileira disponível em dissertações e teses, e que foram desenvolvidas a partir do descritor Internacionalização do Ensino Superior em sua relação com a docência universitária. Na Figura 10 apresentamos o layout de consulta dessa base de dados.

Figura 10: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

The screenshot shows the homepage of the BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) website. At the top, there is a navigation bar with links for 'Participe', 'Acesso à Informação', 'Legislação', and 'Canais'. The BDTD logo is prominently displayed on the left. Below the logo, there are links for 'Página Inicial', 'Sobre a BDTD', 'Rede BDTD', 'Acesso Aberto Brasil', and 'Serviços'. A search bar is located in the center, with a dropdown menu set to 'Todos os campos' and buttons for 'Buscar' and 'Busca Avançada'. Below the search bar, a statistics section displays four key metrics: 134 Instituições, 586.365 Dissertações, 214.910 Teses, and 801.275 Documentos.

134	586.365	214.910	801.275
Instituições	Dissertações	Teses	Documentos

Fonte: BDTD-IBCT (24/01/2023).

A pesquisa foi realizada na BDTD-IBCT, no dia 24 de janeiro de 2023. Para um melhor mapeamento da produção disponível neste repositório, foram utilizados os seguintes descritores: Internacionalização da Educação Superior OU Internacionalização do Ensino Superior E professor; Internacionalização da Educação Superior OU Internacionalização do Ensino Superior E docente; e Internacionalização da Educação Superior OU Internacionalização do Ensino Superior E docência.

Nas buscas, a opção “Todos os campos” foi selecionada, o que significa que o buscador procura o(s) descritor(es) pesquisado(s) no título, autor, assunto, resumo em português, resumo em inglês, editor e ano da defesa dos trabalhos cadastrados. Os resultados obtidos na busca inicial realizada na BDTD-IBCT estão representados no Quadro 1.

Quadro 1: Resumo da busca na BDTD-IBCT

Descritor pesquisado		Trabalhos encontrados			Campo pesquisado
		D	T	TOTAL	
1	Internacionalização da Educação Superior OU Internacionalização do Ensino Superior E professor	50	32	94	Todos os campos
2	Internacionalização da Educação Superior OU Internacionalização do Ensino Superior E docente	60	34	82	Todos os campos
3	Internacionalização da Educação Superior OU Internacionalização do Ensino Superior E docência	7	3	10	Todos os campos
Total		117	69	186	

Fonte: Elaborado pela autora.

Com os descritores Internacionalização da Educação Superior OU Internacionalização do Ensino Superior E professor foram encontrados 94 trabalhos, produzidos no período 2001-2022, sendo sessenta dissertações e 34 teses. Os descritores Internacionalização da Educação Superior OU Internacionalização do Ensino Superior E docente resultaram em 82 trabalhos, publicados no período 2009-2022, sendo cinquenta dissertações e 32 teses, conforme dados disponíveis no Quadro 1. A pesquisa com os descritores Internacionalização da Educação Superior OU Internacionalização do Ensino Superior E docência apresentou dez trabalhos (produzidos no período 2010-2021), sendo sete dissertações e três teses.

Para a construção das fases da metodologia do Estado do Conhecimento foi realizada uma leitura flutuante dos títulos e resumos, para identificar os trabalhos que atendiam ao escopo da pesquisa. Os dados catalográficos das publicações encontradas na BDTD-IBCT foram utilizados para a elaboração da Bibliografia Anotada. Para a análise empreendida neste Estado do Conhecimento, cada trabalho foi considerado apenas uma vez. Após essa análise inicial das dissertações e teses, tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, foram selecionadas quinze publicações, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2: Bibliografia anotada sobre a interseção entre docência universitária e Internacionalização da Educação Superior

(continua)

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Autor</b>
2009	O impacto da adoção das normas contábeis internacionais no ensino superior de Contabilidade, segundo a percepção dos docentes	Normas internacionais de contabilidade. Ensino de contabilidade. Internacionalização.	Edilma Pinheiro da Silva
2013	A internacionalização da pós-graduação: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Maria	Internacionalização. Pós-graduação. Avaliação. Pós-graduação. Pós-graduação no Brasil.	Liliane Gontam Timm Della Méa
2014	Formação de doutores no país e no exterior: impactos na internacionalização da ciência brasileira	Pós-graduação. Brasil. Formação acadêmica. Internacionalização.	Milena Yumi Ramos
2014	A internacionalização da pós-graduação no Brasil: a relação entre os rankings acadêmicos globais e avaliação dos programas de pós-graduação em Administração	Internacionalização do ensino superior. Estratégia. Avaliação. Rankings acadêmicos globais. Sistema Nacional de Pós-Graduação-SNPG.	Rosilene Carla Vieira
2016	Faces do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização: uma leitura interacionista sociodiscursiva de representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos Institutos Federais	Formação profissional e tecnológica. Internacionalização. Linguagem. Políticas de línguas. Representações docentes.	Rivadavia Porto Cavalcante



(conclusão)			
2019	Internacionalização na UTFPR: da cereja do bolo às duas pontas do iceberg	Internacionalização. Língua inglesa. Cenário pedagógico do docente na internacionalização. Crenças docentes.	Elizabeth Pazello
2019	Pós-doutorado no exterior: implicações para a produção científica no âmbito da UFBA	Internacionalização da Educação Superior. Mobilidade acadêmica. Pós-doutoramento. Desenvolvimento científico.	Joana Espinheira Avena
2019	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB): uma estratégia de cooperação solidária ou consolidação da internacionalização mercantil?	Política educacional. Educação superior. Internacionalização. Cooperação internacional.	Josiele Soares da Silva
2019	O papel professor no processo de internacionalização nos programas de pós-graduação da Universidade Regional de Blumenau - FURB	Internacionalização. Educação superior. Pós-graduação. Professor. Ação social.	Pablo Pereira
2020	A Internacionalização da Educação Superior na Bahia e suas potencialidades na formação continuada docente	Internacionalização. Educação superior. Formação continuada. Docência.	Débora Valim Sinay Neves
2020	Efeitos das políticas de internacionalização sobre a produção científica: estudo de caso do Programa de Pós-Graduação em Ciências (Bioquímica) da Universidade Federal do Paraná	Análise de políticas públicas. Internacionalização da Educação Superior. Internacionalização da produção científica. Avaliação.	Klarissa Valero Ribeiro Saes
2020	Expatriação de docentes e o processo de internacionalização em programas de pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá	Estratégia. Expatriação de docentes. Internacionalização. Programas de pós-graduação. Pós-doutorado.	Thiago Oliveira da Silva
2020	Formação de professores de inglês para fins específicos com vistas à internacionalização do ensino superior	O Paraná Fala Inglês. Formação continuada. Comunidades de prática. Professor-autor.	Cibele Coradin-Bail
2020	Letramentos acadêmicos para implementar o inglês como meio de instrução na Universidade Federal de Santa Maria	English-Medium Instruction (EMI). Letramentos acadêmicos. Internacionalização.	Amanda de Mendonça Pretto
2021	Isomorfismo institucional e internacionalização: Um estudo na Universidade Estadual do Centro-Oeste	Isomorfismo. Estratégia. Teoria institucional. Universidades. Internacionalização.	Genival Jardel Trajano Teixeira

Fonte: Elaborado pela autora.

Após essa primeira exploração, o *corpus* de análise foi constituído a partir de nove dissertações e seis teses (Quadro 2), o que representa uma taxa geral de aproveitamento dos trabalhos identificados na BDTD-ICBT de 8%. A partir deste resultado, é possível inferir que o número de dissertações e teses que explorou a interseção entre docência universitária e a Internacionalização da Educação Superior ainda é incipiente e se trata, portanto, de um campo em construção.

Continuando na fase exploratória da construção do Estado do Conhecimento, a próxima etapa foi composta pela elaboração da Bibliografia Sistematizada, conforme demonstrado na Figura 11.

Figura 11: Bibliografia sistematizada sobre a interseção entre docência universitária e Internacionalização da Educação Superior



Fonte: Elaborado pela autora.

O diagnóstico do *corpus* de análise, conforme exposto na Figura 11, permitiu identificar nesses trabalhos que a produção de dissertações e teses sobre a interseção entre docência e Internacionalização da Educação Superior está vinculada a diversas áreas do conhecimento e com forte predominância de publicação nos últimos cinco anos. Em relação à área do conhecimento das produções acadêmicas analisadas, a maioria está associada às áreas de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (n=5) e Linguística, Letras e Artes (n=4). Em segundo lugar o maior volume de pesquisas está concentrado na área da Educação (n=3). Nas áreas de Ensino, Ciências Biológicas II e Geociências foram identificadas uma publicação, respectivamente.

Quanto aos programas de pós-graduação, as dissertações e teses foram produzidas em programas de Administração (n=3), Administração em Gestão Internacional (n=1), Ciências (Bioquímica) (n=1), Ciências Contábeis (n=1), Educação (n=3), Ensino (n=1), Estudos da Linguagem (n=1), Geociências (n=1), Letras (n=2) e Linguística (n=1). Outro dado relativo ao *corpus* analítico diz respeito às IES no qual estes programas estão localizados, tendo sido identificadas a Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Paraná

(UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), UFSM, Unicamp, Unicentro (Universidade do Centro-Oeste do Paraná) e Universidade do Vale do Taquari (Univates). Pelo nome das instituições, é possível verificar a predominância da região Sul (n=9) entre a localização geográfica destas instituições, seguida pelas regiões Sudeste (n=3) e Nordeste (n=3).

As pesquisas que compõem este Estado do Conhecimento têm como principais percursos metodológicos a opção pela abordagem qualitativa (n=10) ou de métodos mistos (n=5). Em relação as estratégias para a construção dos dados, destacam-se entrevistas (n=11), questionários (n=8), análise documental (n=8), estudo de caso (n=7) e grupo focal (n=1). As técnicas para análise dos dados envolvem a análise de conteúdo (n=7), análise de dados com apoio de software (n=2), análise do discurso (n=1), interacionismo sociodiscursivo (ISD) (n=1), ciclo de codificação (n=1), interpretação por triangulação dos dados (n=1), análise estatística descritiva (n=4) e inferencial (n=1).

Após a elaboração da Bibliografia Sistematizada, passou-se para a fase da Bibliografia Categorizada. Nesta etapa, realizou-se uma análise mais aprofundada do *corpus* de análise, na qual foram identificadas as principais recorrências, agrupando as publicações de acordo com os padrões mais relevantes, permitindo a definição das categorias analíticas.

As categorias de análise identificadas nas dissertações e teses analisadas são: Internacionalização da Educação Superior na atuação docente; Internacionalização da pós-graduação e sua implicação na produção do conhecimento; Internacionalização da Educação Superior e o desenvolvimento profissional docente. A seguir apresentamos as análises sobre as publicações relacionadas à cada uma das categorias.

A categoria Internacionalização da Educação Superior é composta pelos trabalhos de Silva (2006), Cavalcanti (2016), Pazzelo (2019), Pereira (2019) e Pretto (2020).

No estudo de Silva (2006), a autora avaliou a percepção de docentes universitários a respeito da adequação dos cursos de Ciências Contábeis ao processo de internacionalização. A pesquisa mostra que os docentes entrevistados relataram estar preparados para tratar de normas internacionais no âmbito do ensino de graduação. Contudo, na prática constatou-se que a incorporação da temática ao cotidiano de formação universitária ainda é uma realidade incipiente, pois a

perspectiva internacional na formação dos bacharéis em Ciências Contábeis parece estar restrita a um componente curricular (Contabilidade Internacional). A lacuna identificada é a de não compreensão, pelos docentes da necessidade de a internacionalização perpassar todo o currículo, para que haja o desenvolvimento das novas competências demandas por um mercado de trabalho global.

O trabalho de Cavalcante (2016) investigou as representações construídas por professoras no processo de implantação de uma política linguística em Institutos Federais. Os resultados da pesquisa demonstram que os sujeitos da pesquisa têm um papel determinante na formulação e implementação de políticas e práticas institucionais no âmbito da Internacionalização da Educação Superior. Isso ocorre porque ao se envolverem ativamente nesse processo acontece a reconfiguração dos objetivos e finalidades de ensinar e aprender línguas estrangeiras, culminando com a modificação das práticas docentes e os padrões institucionais de internacionalização.

Na tese desenvolvida por Pazzelo (2019, p. 30), a autora examinou “a percepção do conceito de internacionalização na UTFPR-CT e sua repercussão institucional a partir da voz de envolvidos com o processo de internacionalização”. Entre os atores institucionais, a pesquisa avaliou a percepção de docentes, coordenadores, diretores e técnico-administrativos. Como resultados da pesquisa, a autora concluiu que a maioria das estratégias de internacionalização na instituição estão vinculadas a mobilidade acadêmica, e que a percepção do conceito de internacionalização legitima a busca por boas posições nos rankings e o reconhecimento da UTFPR-CT como uma universidade de classe mundial.

Com relação aprendizagem e proficiência de línguas estrangeiras, o inglês aparece em posição privilegiada na instituição. Este também é o cenário pedagógico analisado na pesquisa em relação ao papel do professor na internacionalização. Como uma das ações que comumente são realizadas para internacionalizar os currículos universitários, a oferta de disciplinas em língua inglesa representa um desafio para os docentes que não tem formação nesta língua. Uma das constatações da autora é que o professor é um ator fundamental para o êxito do processo institucional de internacionalização. Por isto, defende que os processos de formação continuada no âmbito da internacionalização poderiam contemplar as metodologias de ensino de língua estrangeiras.

Na pesquisa de Pereira (2019) o autor investigou o papel do professor no processo de internacionalização de programas de pós-graduação. Os resultados

indicaram que na atuação docente no ensino, pesquisa e extensão, as principais estratégias voltadas à internacionalização compreendem a produção do conhecimento, intercâmbios, IoC e gestão intercultural. Para o autor, a atuação docente na educação superior pode ser configurada a partir de um “protagonismo cosmopolita”, o qual está embasado em razões pessoais, interculturais, acadêmico-científica e profissional/institucional, que sustentam o comportamento do professor diante da internacionalização da pós-graduação.

No trabalho elaborado por Pretto (2020), a autora mapeou a percepção de docentes universitários a respeito da adoção do Inglês como Meio de Instrução (English-Medium Instruction, EMI) para fins acadêmicos e de letramento. Como um dos componentes do processo de Internacionalização da Educação Superior, o EMI é considerado relevante pela maioria dos docentes da UFSM. Em relação às áreas do conhecimento, o estudo revela que docentes vinculados aos campos disciplinares das Engenharias, Ciências Agrárias, Ciências Exatas e Ciências Biológicas tem mais interesse no EMI do que aqueles vinculados as ciências sociais e humanas. Em relação à prática docente, uma das dificuldades apresentadas pelos participantes da pesquisa para a implementação do EMI na instituição é a baixa proficiência dos professores e estudantes, desconhecimento sobre EMI e falta de apoio e regulamentação institucional.

Na categoria Internacionalização da pós-graduação e sua implicação na produção do conhecimento, Avena (2019) identificou que o pós-doutorado no exterior contribui para o desenvolvimento/aprimoramento de competências do pesquisador docente e influencia na produção do conhecimento. Participar de pós-doutorado fora do país não aumenta quantitativamente as publicações, contudo amplia a visibilidade e qualidade das produções dos docentes, tendo em vista que há uma ampliação de suas publicações em revista com maior fator de impacto/melhor *Qualis*. Os resultados da pesquisa apontam ainda que há outras influências do pós-doutorado no exterior na atuação docente, como “aspectos culturais, a relevância para melhoria das atividades de ensino e orientação, a participação em redes de pesquisa internacional, além do crescimento pessoal advindo da experiência” (AVENA, 2019, p. 105).

A pesquisa realizada por Silva (2020) também investigou a experiência de docentes que participaram de pós-doutorado no exterior, e em seus resultados o autor destaca o professor como protagonista do processo de internacionalização. Após uma temporada no exterior, eles se tornam mais proativos para desenvolver estratégias

que contribuem para a internacionalização da pós-graduação sem depender exclusivamente de recursos financeiros da própria instituição ou de agências de fomento. Entre as ações que contribuem para a internacionalização da pós-graduação, destacam-se a inclusão da dimensão internacional nos componentes curriculares que ministra, receber professores e estudantes internacionais, oferecer disciplinas em inglês ou em outros idiomas, escrever e publicar artigos em língua estrangeira, escrever artigos em coautoria com pesquisadores que trabalham no exterior, ter projetos de pesquisa conjunta com pesquisadores ou IES no exterior, e participar de redes (grupos) de pesquisa internacionais.

Em sua pesquisa, Saes (2020) examinou a promoção da internacionalização da ciência a partir da política científica determinada pela CAPES e de um estudo de caso. Entre os resultados, a autora destaca que na trajetória de formação do corpo docente da instituição analisada, que a internacionalização tem forte presença pela realização do doutorado sanduíche e do pós-doutorado, realizados majoritariamente em países do Norte Global e de língua inglesa. É relevante destacar que entre os docentes da IES, aproximadamente um terço não teve experiências internacionais em sua formação. No caso investigado, mais de 90% dos artigos foram publicados fora do país, principalmente em periódicos do Reino Unido, dos Estados Unidos e da Holanda. Em relação a coprodução e coautoria de artigos com autores baseados em instituições estrangeiras, os dados da pesquisa revelam que 39% dos artigos contavam com a participação de ao menos um pesquisador de instituição no exterior.

A autora identificou que a internacionalização influencia a produção científica, e que a experiência de formação ou mobilidade no exterior tem efeitos positivos na internacionalização da publicação acadêmica, embora não tenha sido aprofundados os efeitos de “movimento migratório de cientistas do Sul para o Norte, padronização de critérios de avaliação e língua inglesa na comunicação científica, manutenção da cooperação sul-sul periférica e pouco integrada” (SAES, 2020, p. 8).

O último trabalho explorado nesta categoria foi elaborado por Teixeira (2021) e teve como objetivo analisar como se desenvolve o processo de internacionalização e uma IES a partir do ciclo de internacionalização proposto por Knight (1994). Em relação aos impactos para a atuação docente, o autor identificou a pressão para a produção científica em periódicos internacionais e em língua estrangeira, baixa competência linguística da comunidade acadêmica, a avaliação dos programas de pós-graduação, posicionamento da instituição em rankings, pressões externas de

ordem governamental às IES diante da internacionalização e padronização dos currículos escolares, entre outros. Teixeira também assume que os docentes são os principais atores do processos de internacionalização das IES.

A terceira categoria trata da Internacionalização da Educação Superior e o desenvolvimento profissional docente. Na pesquisa conduzida por Coradin-Bail (2019), a autora investigou as práticas de formação continuada de professores de inglês para fins específicos em uma IES. Nos achados da investigação, a autora verificou que os docentes têm expressado a necessidade de aperfeiçoamento na língua inglesa “no intuito de garantir que a produção de conhecimento local encontre espaço em publicações de periódicos científicos de alto impacto ou em eventos internacionais” (CORADIN-BAIL, 2019, p. 141), contudo, a formação inicial de professores de inglês não estaria em consonância com demandas do ensino de inglês para fins específicos. Partindo dessa análise, a autora considera que é necessário o desenvolvimento de processo de formação docente continuada para o ensino de inglês com foco na internacionalização e que esta tem ressonâncias na formação da identidade profissional desses professores.

Ao examinar em que medida a participação em ações de Internacionalização na Educação Superior contribui na formação continuada dos docentes das instituições públicas baianas, Neves (2020) identificou que estas ações possibilitam ao professor crescimento pessoal e profissional diferenciado e contribuem para o seu desenvolvimento profissional. A autora constatou que a participação em experiências internacionais (seja em processo de formação ou qualificação) impacta a atuação docente no que se refere à “difusão do conhecimento; promoção da vivência intercultural; fortalecimento do desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão; e abertura para parcerias de pesquisa colaborativa e cooperativa com universidades estrangeiras” (NEVES, 2020, p. 7). Em relação às práticas pedagógicas, a participação em ações internacionais contribui para a inovação e inclusão da dimensão internacional na atuação docente no ensino, pesquisa e extensão.

Depois da análise das publicações que compuseram este Estado do Conhecimento, foi elaborada a última etapa da metodologia, a qual compreendeu a Bibliografia Propositiva. Com essa etapa foi possível qualificar as proposições emergentes dos estudos, indo além do que estava aparente no corpus analítico.

A categoria Internacionalização da Educação Superior na atuação docente sinaliza como proposições a necessidade de revisitar o papel da docência universitária nos contextos emergentes, considerando os cenários pedagógicos da internacionalização, interculturalidade, interdisciplinaridade e das políticas linguísticas. É preciso considerar as dificuldades de gestores acadêmicos e docentes com o processo de internacionalização dos currículos, incorporando a formação universitária as competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho no cenário da globalização. As complexidades impostas à educação superior na contemporaneidade exigem práticas docentes mais inclusivas e integradas, que valorizem e respeitem a diversidade cultural e promovam a convivência e a comunicação intercultural no campus universitário.

As proposições que emergiram na análise da categoria Internacionalização da pós-graduação e sua implicação na produção do conhecimento indicam que a consolidação da internacionalização dos programas de pós-graduação stricto sensu e das IES carecem de ferramentas de gestão acadêmica, que permitam dar visibilidade e legitimidade às estratégias adotadas. Verifica-se a constante indução da CAPES à melhoria da qualidade da pós-graduação no país por meio da inserção internacional de pesquisadores/docentes e estudantes.

Esse quadro interfere no fortalecimento dos programas por envolver IoC, formação em línguas estrangeiras, mobilidade de estudantes e professores, participação em projetos de pesquisa em redes internacionais, mas pode ocasionar a fuga de cérebros em áreas estratégicas. Por isso, os pesquisadores destacam a necessidade de compreender em que medida a internacionalização desses programas tem contribuído para a definição de mecanismos avaliativos referentes à qualidade e produtividade científica, afetando a carreira docente.

Na categoria Internacionalização da Educação Superior e o desenvolvimento profissional docente destacou-se a relevância da inclusão de estratégias voltadas ao desenvolvimento profissional dos professores no planejamento institucional de internacionalização. As pesquisas reforçam a necessidade de apoio institucional aos docentes para estes participarem tanto de experiências de qualificação no exterior quanto adotarem práticas pedagógicas internacionalizadas e inovadoras, garantindo deste modo um processo de internacionalização contínuo na IES. Nesse entender, podem ser desenvolvidos instrumentos que permitam acompanhar e avaliar as



práticas docentes para identificar a coerência destas ao plano institucional de internacionalização.

Em síntese, as pesquisas analisadas enfatizam a relevância de desenvolvimento profissional docente com foco na internacionalização, tendo sido constatado que esta formação tem ressonâncias na formação da identidade profissional docente. A participação dos docentes em ações de internacionalização quando estavam em processo de formação (graduação, mestrado e doutorado) parece contribuir para a promoção de práticas pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais nos estudantes. Ações para o aperfeiçoamento, principalmente para o uso da língua inglesa como meio de instrução, são primordiais. Essa demanda também é reforçada pela necessidade de produção do conhecimento local em língua estrangeira e seu reconhecimento na comunidade científica mundial.

### **EIXO III – PERCURSO METODOLÓGICO**

No atual contexto, a produção do conhecimento tem se tornado cada vez mais complexa e interdisciplinar. Para revelar essa dinâmica social, às vezes o pesquisador precisará complementar os métodos de pesquisa, na busca por responder as suas questões investigativas (JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004, p. 15, tradução nossa). No campo da educação, isso acontece porque trata-se de um território marcado pelo pluralismo de vertentes teóricas, instrumentos, metodologias e perspectivas de análise.

A complexidade presente na compreensão e interpretação dos problemas de pesquisas relacionados à Educação, e o caminho para construir e analisar os dados em investigações nessa área, podem demandar enfoques multidimensionais (ANDRÉ, 2001; GATTI, 2012). Esse pluralismo poderia ocasionar uma fragmentação do conhecimento, mas Cambi (1999) reforça que são as perspectivas críticas de interpretação da história que permitirão a compreensão de um objeto tão complexo e que requer aprofundamentos.

O conjunto das escolhas teóricas e metodológicas para investigação do objeto de pesquisa fazem parte da trajetória e da subjetividade do pesquisador, e de como ele se relaciona com abordagens que permitem uma análise crítica e reflexiva da realidade a ser estudada, afinal “quem pesquisa acaba por se ouvir e, ao fazer isso, vai abrindo espaços de escuta no longo do caminho da construção dos conhecimentos” (EGGERT, 2003, p. 10).

Este eixo apresenta o percurso metodológico que direcionou a investigação desta tese, e permite a compreensão do esquema investigativo que conduziu este trabalho. Inicialmente, esclarece-se a abordagem metodológica da pesquisa. Na sequência, são apresentados o contexto e os parceiros dialógicos, e os instrumentos e procedimentos para a construção dos dados. Em seguida, descreve-se a etapa de análise dos dados. Na quinta e última parte, estão detalhados os aspectos éticos circunscritos à pesquisa em Educação.

#### **3.1 O método e a abordagem de pesquisa**

Esta investigação foi composta por etapas que convergiram para responder à complexidade da indagação apresentada no problema de pesquisa, buscando

assegurar a coerência teórico-metodológica do estudo. Em uma forma de espiral, foram constituídos caminhos que conduziram à compreensão de como se configura a docência em uma das universidades brasileiras mais internacionalizadas, a UNILA (INEP, 2021).

Em relação à escolha da abordagem metodológica, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de métodos mistos, definida como “o tipo de pesquisa na qual o pesquisador mistura ou combina técnicas, métodos, abordagens, conceitos ou linguagem de pesquisa quantitativa e qualitativa em um único estudo” (JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004, p. 17, tradução nossa). Para os autores, o objetivo da pesquisa de métodos mistos é aproveitar os pontos fortes das pesquisas qualitativas e quantitativas, minimizando seus pontos fracos e extraíndo os pontos fortes.

A pesquisa de métodos mistos legitima a adoção de abordagens e instrumentos complementares, na busca pela resposta às questões complexas apresentadas pelo campo de pesquisa, oferecendo ao investigador uma oportunidade de expandir a compreensão e obter respostas mais completas ao fenômeno estudado (GOLDENBERG, 2004; JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004; PARANHOS *et al.*, 2016).

Para os autores, quando utilizamos a pesquisa de métodos mistos, podemos nos deparar com duas situações: “se as descobertas forem corroboradas por diferentes abordagens, maior confiança pode ser mantida na conclusão singular; se as descobertas forem conflitantes, o pesquisador terá mais conhecimento e poderá modificar as interpretações e conclusões de acordo” (JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004, p. 19, tradução nossa).

Na pesquisa de métodos mistos, são as questões de pesquisas que direcionam a integração da produção e a análise dos dados obtidos por meio de estratégias qualitativas e quantitativas (CRESWELL; PLANO CLARCK, 2013). Considerando que cada perspectiva de pesquisa apresenta concepções e limitações distintas, para este estudo teve-se como objetivo utilizar a pesquisa de métodos mistos com estratégia incorporada concomitante, no qual o conjunto dos dados qualitativos e quantitativos foi obtido simultaneamente na fase da coleta de dados e se apoiam mutuamente (CRESWELL, 2010; CRESWELL; PLANO CLARCK, 2013).

Uma abordagem incorporada concomitante conduz a realização da pesquisa e permite tanto incorporar os resultados de uma pesquisa qualitativa aos obtidos pela pesquisa quantitativa e vice-versa, sendo possível identificar como cada uma das

abordagens lida com determinado elemento da pesquisa (CRESWELL, 2010). Segundo o autor, frequentemente esse modelo é utilizado para permitir ao pesquisador obter perspectivas mais amplas do seu campo de pesquisa e possibilita integrar e comparar as informações produzidas no bojo da investigação, na seção de discussão dos resultados. O pesquisador também pode optar por apresentar os dados obtidos em ambas as ênfases de pesquisa em quadros analíticos, sem realizar uma comparação, mas buscando uma avaliação do problema a partir dos elementos que cada uma das perspectivas apresentou.

Quando o pesquisador faz a integração da pesquisa qualitativa e quantitativa, é possível fazer o “cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular” (GOLDENBERG, 2004, p. 62). A interdependência dos instrumentos e procedimentos adotados para a construção dos dados em uma pesquisa de métodos mistos qualifica a investigação, mantendo o rigor científico de ambas as abordagens metodológicas.

Conforme apresentado Creswell e Plano Clark (2013, p. 106), os instrumentos desse tipo de pesquisa remetem a um sistema de notação QUAN+QUAL<sup>16</sup>, no qual “o pesquisador implementou os elementos quantitativos e qualitativos ao mesmo tempo, os dois elementos têm igual ênfase, e os resultados dos elementos separados convergiram”. Isso significa dizer que a integração dos dados qualitativos e quantitativos, durante a fase de interpretação e análise de dados, permite ao pesquisador demonstrar uma convergência entre os resultados.

Na pesquisa de métodos mistos, a ordenação temporal das fases qualitativa e quantitativa é considerada importante, porém, o pesquisador pode optar por executar as fases sequencialmente ou simultaneamente (JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004, p. 17, tradução nossa). Neste estudo, as etapas da pesquisa foram realizadas simultaneamente. Isso porque na pesquisa de métodos mistos, “é desejável que itens/temas/assuntos sejam compartilhados entre diferentes técnicas” (PARANHOS *et al.*, 2016, p. 394).

Metodologicamente, uma das formas de empreender uma pesquisa de métodos mistos em uma investigação, é combinar técnicas de pesquisa qualitativa e quantitativa. A complementaridade dos itens constantes nas diferentes técnicas e

---

<sup>16</sup> A sigla QUAN refere-se a abordagem qualitativa e a sigla QUAL a abordagem quantitativa.

instrumentos utilizados para a construção dos dados permite uma maior integração entre as distintas técnicas de pesquisa (YIN, 2015).

Em relação à generalização dos dados, nesta pesquisa optou-se pelas generalizações analíticas “em que a teoria previamente desenvolvida é usada como padrão, com o qual são comparados os resultados empíricos do estudo de caso” (YIN, 2015, p. 61). As teorias que embasam esta tese são a pedagogia universitária e a Internacionalização da Educação Superior.

Quanto à natureza, esta investigação se caracteriza como descritiva. Nesse tipo de estudos, o foco “reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas (...)”, podendo estabelecer relações entre variáveis (TRIVIÑOS, 2008, p. 110). Para o autor, os estudos de natureza descritiva têm como objetivo descrever a realidade encontrada no campo empírico, com todos os seus elementos. Quando o objetivo da pesquisa é o aprofundamento da descrição de uma determinada realidade, é empregado o estudo de caso (TRIVIÑOS, 2008), escolhido como procedimento para a realização desta pesquisa conforme apresentado a seguir.

Enquanto estratégia de pesquisa, o estudo de caso é caracterizado como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto puderem não ser claramente evidentes” (YIN, 2015, p. 17). Isso significa dizer que o estudo de caso é adotado quando o pesquisador busca compreender um fenômeno atual e complexo, a partir de perspectivas individual ou coletiva, social e/ou política, implicando numa aproximação com o campo empírico, através do trabalho de campo (YIN, 2015).

Além disso, o estudo de caso não está limitado à caracterização da coleta de dados. Sua execução deve perpassar a elaboração do projeto de pesquisa, a definição dos procedimentos e técnicas para coleta e construção dos dados, bem como escolha da(s) abordagem(ns) para a análise dos dados (YIN, 2015).

São pesquisas que podem abordar um caso único ou casos múltiplos. Nos estudos de caso único, o pesquisador irá investigar um caso “crítico, peculiar, comum, revelador ou longitudinal”, que à luz da teoria, pode oferecer novas proposições teóricas (YIN, 2015, p. 54). Nos estudos de caso múltiplos, o mesmo caso será analisado a partir de dois ou mais casos. Esta pesquisa trata de um estudo de caso único, por ter sido desenvolvida em uma das universidades brasileiras mais

internacionalizadas (BRASIL, 2022b). De acordo com o Censo da Educação Superior 2021, a UNILA é a segunda instituição que tem o maior número de estudantes internacionais matriculados em cursos de graduação, a primeira é a UNILAB. A partir desse argumento, verifica-se que esta investigação se enquadra como caso único, por representar um “caso extremo ou peculiar” no conjunto das IES brasileiras (YIN, 2015, p. 71).

Outro ponto relevante a se destacar nas pesquisas realizadas a partir de estudos de caso, é que esta não pretende generalizar os resultados em relação ao universo da pesquisa (generalização estatística), e sim, às proposições teóricas (generalização analítica) (TRIVIÑOS, 2008; YIN, 2015). A generalização analítica permitirá que o pesquisador estabeleça avanços nos conceitos teóricos apresentados na revisão de literatura, a partir da “corroboração, modificação ou rejeição” desses conceitos, assim como com a proposição de “novos conceitos que surgiram com a conclusão do seu estudo de caso” (YIN, 2015, p. 44).

O estudo de caso está alinhado à pesquisa de métodos mistos, por também prever como princípios para a coleta e construção dos dados múltiplas fontes de evidência. A convergência dessas evidências permite ao pesquisador abordar uma maior variedade de perspectivas para uma mesma realidade empírica (YIN, 2015).

### 3.2 O contexto da pesquisa e os parceiros dialógicos

A presente investigação foi realizada na UNILA, em virtude dos objetivos desta pesquisa, e em razão da pesquisadora ser servidora da instituição desde o ano de 2012. A instituição será apresentada na próxima seção. O objetivo desta pesquisa é compreender como se configura a docência na UNILA na perspectiva de uma Pedagogia da Internacionalização, por isso, destaca-se que a delimitação dos parceiros dialógicos foi construída a partir da perspectiva teórica do objeto de estudo.

Para Minayo (2008), ao adentrar no campo de pesquisa, uma relação dialógica e subjetiva é estabelecida entre o pesquisador e o participante da pesquisa, e são os instrumentos escolhidos para a construção dos dados que possibilitam a interação e a compreensão da realidade. Desse modo, no campo empírico, foram parceiros dialógicos da pesquisadora os docentes que atuam na UNILA, independentemente do vínculo institucional. São vínculos institucionais dos docentes na UNILA: professor efetivo, professor substituto e professor visitante.

Nas pesquisas de abordagens qualitativas, a amostra é o “grupo de pessoas, eventos, ocorrências, comunidades, etc., sobre os quais os dados deverão ser coletados, sem que necessariamente sejam estatisticamente representativos do universo ou população em estudo” (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FÉRNANDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2014, p. 384, tradução nossa). Para os autores, o que determina o número de casos é que estes “nos proporcionem um sentido de compreensão profunda do ambiente e do problema de investigação” (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FÉRNANDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2014, p. 386, tradução nossa). Ainda de acordo com os autores, em pesquisas do tipo estudo de caso, o tamanho mínimo de amostra sugerido é de seis a dez casos.

Atualmente, a UNILA possui quatro unidades acadêmicas, denominadas de Institutos, sendo eles: Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH), Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza (ILACVN), Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política (ILAESP) e Instituto Latino-Americano de Infraestrutura, Tecnologia e Território (ILATIT).

Cada um dos Institutos está organizado em duas subunidades acadêmico-científicas, denominadas de Centros Interdisciplinares. Aos oito Centros Interdisciplinares compete a gestão das atividades vinculadas ao ensino, pesquisa e extensão. Considerando a natureza interdisciplinar da UNILA, os docentes integram os diferentes cursos de graduação e pós-graduação. Em 2023, a UNILA tinha em funcionamento 29 cursos de graduação, doze programas de pós-graduação *stricto sensu* e sete cursos de especialização *lato sensu*, conforme será apresentado no Quadro 4.

Considerando o tamanho de amostra sugerido por Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2014), para as entrevistas foram considerados como parceiros dialógicos os docentes efetivos que atuam na UNILA, sendo ao menos um representante por Centro Interdisciplinar, o que corresponde a ao menos oito docentes. A seleção dos docentes que representariam cada um dos Centros Interdisciplinares foi realizada por conveniência (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FÉRNANDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2014), buscando-se por parceiros dialógicos com os quais a pesquisadora já tivesse um contato prévio. Isso possibilitou que esses participantes estivessem mais abertos a participarem da pesquisa.

Para o questionário, foram convidados todos os docentes que atuavam na UNILA à época da aplicação do questionário, independentemente do vínculo

institucional. Após um pedido de acesso à informação via Ouvidoria da UNILA<sup>17</sup>, em 25 de março de 2022 a instituição forneceu o nome dos docentes atuantes na universidade (UNILA, 2022i). Nessa lista constava o nome dos docentes com os vínculos ativos naquela data, como professor efetivo, professor visitante, professor substituto e a unidade acadêmica de lotação (Instituto) de cada um deles.

### 3.3 A construção dos dados da pesquisa: instrumentos e procedimentos

O propósito desta tese é compreender como se configura a docência na UNILA na perspectiva de uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior. Tendo em vista esse objetivo, para a construção dos dados analíticos da tese foram combinadas a análise documental, o uso de entrevista semiestruturada e de um questionário semiestruturado, conforme apresentado na Figura 12.

Figura 12: Fontes para construção das evidências na pesquisa de campo

Análise documental	Entrevista semiestruturada	Questionário semiestruturado
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marco regulatório para o ensino, pesquisa e extensão (Quadro 5) e informações institucionais disponíveis no repositório institucional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes efetivos, representando ao menos um Centro Interdisciplinar</li> <li>• Três dimensões: trajetória profissional e formativa, Internacionalização da Educação Superior e atuação docente na UNILA e desenvolvimento profissional docente</li> <li>• Presencial e <i>on-line</i> (por meio da Plataforma <i>Zoom</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os docentes que atuam na UNILA, independente do vínculo institucional</li> <li>• Cinco dimensões: caracterização dos participantes, significado atribuído pelos docentes para a Internacionalização da Educação Superior, exercício da docência na UNILA, saberes docentes e desenvolvimento profissional docente, demais contribuições</li> <li>• Plataforma virtual <i>Google Docs</i></li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Para o enfoque qualitativo da pesquisa, foi utilizada a análise documental e a entrevista semiestruturada, e para o enfoque quantitativo, utilizou-se um questionário semiestruturado, conforme demonstrado na Figura 12. A análise documental nos

<sup>17</sup> Informação obtida por meio da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação do Governo Federal via Ouvidoria da UNILA, sob o número de protocolo 23546.019097/2022-86.



estudos de caso, em conjunto com outras fontes, reflete e aumenta as evidências utilizadas na pesquisa (YIN, 2015, p. 11).

A análise documental procura reunir uma gama de informações disponíveis em diferentes formatos, que foram produzidas por outros e estão em registro textual ou não textual (HOLLOWAY, 1997; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Esse tipo de análise “propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 10). Por meio da análise de documentos, o pesquisador pode elucidar questões relacionadas ao seu campo empírico, a partir de materiais considerados fontes primárias, ou seja, que ainda não receberam tratamento analítico/científico por outros pesquisadores (GIL, 2010; MARKONI; LAKATOS, 2003; OLIVEIRA, 2007).

Nesta pesquisa, utilizam-se como fontes primárias para análise documental documentos relacionados à criação, expansão e desenvolvimento da instituição, principalmente relacionados ao ensino, pesquisa e extensão, os quais estão detalhados no Quadro 6. Ao utilizar esses documentos como subsídios, pretendeu-se desvelar como está constituída a Política de Internacionalização da UNILA, a partir dos principais marcos de referência que compõem os documentos institucionais da universidade. Buscou-se nesses documentos compreender em que medida os eixos da Política de Internacionalização da UNILA estão presentes nas demais políticas institucionais. Desse modo, foi possível compreender o contexto em estudo e como este tangencia a atuação docente, considerando os objetivos de investigação propostos. A análise documental foi realizada no mês de dezembro de 2022.

Para poder atingir o objetivo desta pesquisa, a interação entre a pesquisadora e os parceiros dialógicos era fundamental, e foi realizada em duas etapas concomitantes: realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de um questionário semiestruturado *on-line*.

A entrevista privilegia a interação entre o pesquisador e seus interlocutores (MARKONI; LAKATOS, 2003; MINAYO, 2008). Com as entrevistas, foi possível ouvir as vozes dos parceiros dialógicos em profundidade, reconhecendo seu contexto de fala e construindo os sentidos que guiaram a análise dos dados. As entrevistas também são uma fonte de evidência importante nos estudos de caso, pois, em sua maioria, são pesquisas relacionadas a temas e comportamentos humanos, haja visto sua perspectiva de análise envolver as dimensões individual, coletiva, social e política (YIN, 2015). As entrevistas permitem “entender e compreender o significado que os

entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador” (MARTINS, 2008, p. 27).

Em conjunto com outras fontes de evidência, as entrevistas podem fornecer detalhes a respeito do objeto de investigação, *insights* sobre o campo de pesquisa, e contribuem para o acesso a outros sujeitos, que podem ter percepções corroborantes ou opostas a respeito do tema investigado (YIN, 2015). Optou-se pelas entrevistas semiestruturadas por estas combinarem “perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2008, p. 64). Esse tipo de entrevista, “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 2008, p. 146).

A entrevista semiestruturada valoriza a narrativa do entrevistado a respeito do objeto de estudo, ao mesmo tempo que permite ao pesquisador manter uma postura ativa durante o processo de construção dos dados (TRIVIÑOS, 2008). O autor complementa esse argumento, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 2008, p. 152), estando, portanto, coerente com a opção metodológica elegida para esta investigação.

A realização das entrevistas semiestruturadas considerou o campo científico da pedagogia universitária e da Internacionalização da Educação Superior, e foi composta por três dimensões, conforme apresentado na Figura 13.

Figura 13: Dimensões da entrevista semiestruturada



Fonte: Elaborado pela autora.

Nas dimensões da entrevista semiestruturada (Figura 13), buscou-se compreender como foi constituída a trajetória formativa e profissional dos docentes que atuam na UNILA, percepções sobre a relação entre a Internacionalização da Educação Superior e sua atuação docente, e considerações acerca do seu processo de desenvolvimento profissional.

As entrevistas foram guiadas a partir de um roteiro semiestruturado<sup>18</sup> (Apêndice B), e realizadas em duas modalidades, presencial e *on-line*. Os parceiros dialógicos que participaram das entrevistas foram contatados por meio do e-mail institucional (Apêndice C). A pesquisadora fez uma apresentação dos objetivos da pesquisa, de sua vinculação institucional, e esclareceu que a pesquisa possuía aprovação Comissão Científica da Escola de Humanidades e Certificado de Apreciação Ética pela Comissão de Ética da PUCRS (CEP/PUCRS) (Anexos A e B). Os encontros foram agendados por e-mail, conforme datas e horários acordados entre os

<sup>18</sup> Informações complementares sobre os procedimentos éticos da pesquisa estão disponíveis no item 3.4 desta tese.

interlocutores. A organização da construção dos dados por meio das entrevistas pode ser identificada conforme informações apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1: Informações sobre a construção dos dados da pesquisa por meio de entrevistas

Parceiro dialógico	Sexo	Centro Interdisciplinar	Data da entrevista	Horário	Duração	Formato
E1	Feminino	CITAD	24/05/2022	14h00	1:40:29	<i>On-line</i>
E2	Masculino	CITI	10/05/2023	13h30	1:13:12	Presencial
E3	Masculino	CIRI	13/09/2022	14h00	1:18:15	<i>On-line</i>
E4	Feminino	CIES	21/09/2023	14h00	2:23:28	<i>On-line</i>
E5	Feminino	CILA	10/05/2023	15h30	1:27:22	Presencial
E6	Feminino	CIAH	23/09/2023	9h00	1:49:46	<i>On-line</i>
E7	Feminino	CICV	11/05/2023	13h30	1:06:31	Presencial
E8	Feminino	CICN	12/05/2023	10h00	1:29:04	Presencial
E9	Masculino	CICN	09/05/2023	15h30	1:07:54	Presencial
E10	Feminino	CIRI	11/05/2023	17h30	1:37:18	<i>On-line</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível verificar a partir dos dados da Tabela 1, a etapa presencial da pesquisa foi realizada entre os dias 9 e 14 de maio de 2022, na sede da UNILA, em Foz do Iguaçu/Paraná. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da entrevista (Apêndice D) foi assinado pelos parceiros dialógicos e pela pesquisadora, tendo sido disponibilizada uma cópia do documento para cada entrevistado. As entrevistas presenciais foram gravadas com um gravador de áudio. Aquelas realizadas *on-line* aconteceram entre os meses de maio a setembro de 2022, e foram realizadas pela plataforma Zoom e gravadas em mídia eletrônica.

Para privilegiar a narrativa dos entrevistados, o roteiro foi utilizado apenas como referência para guiar a conversa sobre as dimensões contempladas no instrumento. O entrevistado era convidado a discorrer sobre cada uma das dimensões, e a pesquisadora, buscando profundidade nas reflexões, ia elaborando questões complementares para esclarecer determinado tópico. Conforme a dinâmica estabelecida entre a pesquisadora e o parceiro dialógico, a ordem de questionamentos foi alterada, levando, em alguns casos, à formulação de novas perguntas.

Cada entrevista teve duração aproximada de uma hora e trinta minutos e foram transcritas pela pesquisadora. Destaca-se que a transcrição das entrevistas foi realizada de forma integral, tendo sido tecidos ajustes em relação à linguagem e

normas ortográficas (MANZINI, 2004). Ao todo, foram transcritos 853 minutos de gravação, ou seja, mais de 14 horas, os quais deram origem a 220 páginas de conteúdo. Após a transcrição, encaminhou-se aos participantes da pesquisa o arquivo em formato *word* para conhecimento do teor da transcrição. Nenhum dos participantes contestou o conteúdo transcrito. Buscando preservar o anonimato e o sigilo da identidade dos parceiros dialógicos, a caracterização destes após a transcrição das entrevistas foi feita por codificação, conforme será apresentado na seção de análise dos dados.

Embora não seja possível generalizar os resultados obtidos com as entrevistas, os indicativos apresentados pelos parceiros dialógicos fornecem subsídios para a compreensão de como se configura a docência na UNILA a partir da dimensão pedagógica da Internacionalização, tendo sido apresentadas percepções e posicionamentos que foram indispensáveis para a compreensão do problema de pesquisa. Ao optar por conhecer a percepção dos docentes que trabalham na UNILA, sobre o exercício da docência nessa instituição, por meio do questionário, foi possível examinar quantitativamente a percepção de um número significativo de parceiros dialógicos, o que contribuiu para que fosse possível delinear a proposição desta tese.

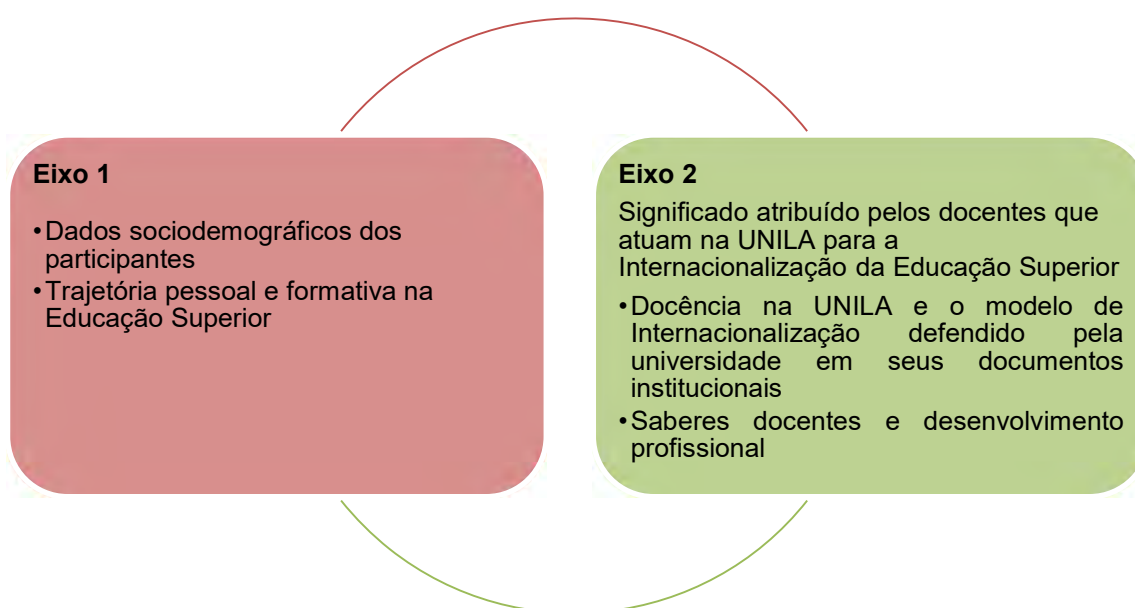
De forma complementar, uma das etapas para a construção dos dados foi a aplicação de um questionário semiestruturado *on-line* (Apêndice E). Incorporar o questionário enquanto instrumento para a construção dos dados da pesquisa proporcionou uma compreensão mais completa do problema de pesquisa, ao permitir conhecer a complexidade que se faz presente na realidade docente da UNILA. Como no instrumento foram contempladas algumas questões abertas, foi estabelecido um espaço para diálogo com a pesquisadora, no qual os participantes puderam acrescentar informações que considerassem importantes para o conhecimento da realidade da docência na UNILA.

O questionário é um instrumento que contempla um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por partes dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2007, p. 125). Nesta tese, optou-se por utilizar um questionário semiestruturado, o qual contemplou questões abertas, fechadas e questões dependentes, que passaram a ser respondidas pelo participante em razão da resposta atribuída à questão anterior (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011).

Ao utilizar esse tipo de questionário, buscou-se determinar se a variável unidade acadêmica de lotação interfere no exercício da docência nessa universidade. Essa variável também foi utilizada para examinar os saberes docentes que são necessários para a atuação em ambientes acadêmicos internacionais e interculturais, e para demonstrar como se relacionam com o desenvolvimento profissional docente.

O questionário foi composto por dois eixos, contemplando as quatro dimensões em 36 questões abertas e fechadas, conforme representado na Figura 14.

Figura 14: Eixos do questionário semiestruturado



Fonte: Elaborado pela autora.

O questionário foi estruturado em dois eixos (Figura 14). No primeiro, foram abordadas as questões referentes aos dados sociodemográficos dos parceiros dialógicos e contemplou um bloco de quatorze questões fechadas e uma aberta. O segundo eixo, foi composto por 22 questões de cunho objetivo, sendo dezoito com respostas fechadas e três questões abertas, nas quais os participantes puderam tecer suas considerações mais subjetivas sobre a temática da pesquisa em três dimensões: significado atribuído pelos docentes que atuam na UNILA para a Internacionalização da Educação Superior; exercício da docência universitária na UNILA e o modelo de internacionalização defendido pela universidade em seus documentos institucionais; e docência na UNILA, saberes e desenvolvimento profissional docente.

Antes de disponibilizar o questionário para os parceiros dialógicos, ele foi submetido a uma pré-avaliação, na qual um pequeno grupo de docentes que atuam na UNILA foi convidado, voluntariamente, a responder o instrumento e auxiliar a pesquisadora na identificação de perguntas que precisassem ter a redação modificada, ou mesmo serem eliminadas da versão final do instrumento. Após essa fase o instrumento foi adequado, considerando a percepção desses colaboradores.

O convite para a participação na pesquisa por meio do questionário foi encaminhado aos docentes em diferentes oportunidades. Primeiramente foi solicitado à UNILA, por meio da Secretaria de Comunicação Social (SECOM), para divulgar a pesquisa em sua *newsletter* diária, denominada *La Semana Unilera*, um boletim interno de comunicação produzido e encaminhado pela SECOM da universidade para o e-mail de todos os membros da comunidade acadêmica diariamente. No dia 29 de junho, a universidade publicou uma notícia sobre a pesquisa em seu site institucional (Anexo C), e no dia 30 de junho de 2020, o convite da pesquisa foi publicado no boletim *La Semana Unilera* (Anexo D). No convite constavam a apresentação e os objetivos da pesquisa, com *link* de acesso ao endereço eletrônico do instrumento na Plataforma *Google Docs* e prazo para participação.

Adicionalmente, a pesquisadora, como servidora da universidade, tinha acesso ao correio eletrônico de todos os docentes, e utilizou seu e-mail institucional para convidar nominalmente a cada um dos docentes que estavam atuando na UNILA em 25 de março de 2022<sup>19</sup>, a participarem da pesquisa por meio do questionário semiestruturado *on-line*.

O convite individual por e-mail foi enviado duas vezes para todos os docentes da UNILA, durante o período no qual o questionário ficou disponível para receber contribuições (Apêndice F). Nesse e-mail também foram disponibilizados aos parceiros dialógicos informações, como apresentação da pesquisadora, objetivos da pesquisa, aprovação do CEP/PUCRS e anuência da UNILA para a realização da investigação, *link* de acesso ao endereço eletrônico do instrumento na Plataforma *Google Docs* e prazo para participação.

O questionário foi configurado para permitir apenas uma resposta por e-mail, evitando, dessa forma, a duplicidade de respostas por um mesmo participante. A conclusão do preenchimento do instrumento poderia ser finalizada após o parceiro

---

<sup>19</sup> Informação obtida por meio da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação do Governo Federal via Ouvidoria da UNILA.

dialógico responder todas as questões marcadas como obrigatórias<sup>20</sup>. O questionário permitia o cadastro das respostas ao longo do prazo no qual ficou disponível, mediante *login* com o e-mail cadastrado inicialmente. Isso possibilitou a flexibilidade de participação na pesquisa e a reflexão sobre sua contribuição, sendo possível, nesse prazo, também realizar a edição das respostas.

Ao final do questionário, quando o participante concluía sua participação na pesquisa, havia uma informação sobre o *status* do preenchimento do instrumento, e ele era informado que ao clicar no botão “Enviar”, suas respostas seriam enviadas à pesquisadora e uma cópia enviada para o endereço de e-mail fornecido no início da pesquisa. Desse modo, além do registro das respostas fornecidas à pesquisadora, cada participante tinha uma cópia do TCLE<sup>21</sup> que foi assinado digitalmente ao início do questionário. Após o envio, não foi permitida a edição das respostas.

O questionário esteve disponível para preenchimento, de forma virtual, em plataforma *on-line* e recebeu respostas entre os dias 1º de julho e 25 de agosto de 2022. Essa forma foi escolhida por facilitar o acesso e a participação de um número representativo de parceiros dialógicos na pesquisa, que puderam responder ao questionário conforme disponibilidade e conveniência, dentro do prazo estabelecido para a construção dos dados com esse instrumento. Participaram da pesquisa respondendo ao questionário 158 docentes, o que representa 37% do total de docentes com vínculo ativo na instituição (UNILA, 2022i).

O questionário tinha duas questões abertas obrigatórias e onze espaços para que os parceiros dialógicos pudessem complementar suas respostas, caso desejassem. Ao todo, foram recebidas 860 contribuições nas questões abertas do questionário, sendo 368 espontâneas, ou seja, o campo de resposta não era obrigatório. Essa é um dos elementos que permite inferir que os dados da pesquisa obtidos com a aplicação do questionário forneceram subsídios relevantes para compreender como se configura a docência na UNILA.

O uso da plataforma *Google Docs* para gerenciar o questionário permitiu visualizar os resultados da pesquisa em diferentes formatos, como resultados individuais por participante, resultados por questão, e ainda uma planilha eletrônica

---

<sup>20</sup> No questionário, as perguntas cujas respostas eram obrigatórias estavam sinalizadas com um asterisco.

<sup>21</sup> Informações complementares sobre os procedimentos éticos da pesquisa estão disponíveis no item 3.4 desta tese.



geral (formato Excel) com todas as questões e respostas. Foram excluídos os dados, como nome e e-mail do banco de dados, para omitir a identificação e privacidade dos participantes. Os dados qualitativos dos questionários foram extraídos e inseridos em uma outra planilha eletrônica, e sua análise realizada por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALLIAZI, 2011), juntamente com os demais dados qualitativos da pesquisa.

### 3.4 A análise dos dados

Para garantir a coerência metodológica desta pesquisa, na análise dos dados, buscou-se estabelecer uma correlação entre os dados construídos pelas abordagens qualitativa (entrevista) e quantitativa (questionário). Em uma pesquisa de métodos mistos, as análises dos dados podem ser definidas a priori, a posteriori, ou de forma interativa quando uma análise é escolhida a priori e a(s) outra(s) emergem do processo analítico (COMBS; ONWUEGBUZIE, 2010).

Considerando que a construção dos dados foi realizada de forma concomitante, a decisão analítica foi realizada de forma interativa, tendo sido a Análise Textual Discursiva (ATD) escolhida a priori para a análise dos dados qualitativos, e as estatísticas descritiva e inferencial utilizadas após a coleta dos dados do questionário. Seguindo o modelo do processo de pesquisa de métodos mistos proposto por Onwuegbuzie e Teddlie (2003), a análise dos dados desta tese foi realizada da seguinte maneira:

- (a) redução dos dados: os dados qualitativos foram inseridos em uma planilha eletrônica, na qual cada entrevista transcrita e cada resposta de questão aberta do questionário foi analisada para a extração das unidades de sentido. Essa etapa foi acompanhada da codificação<sup>22 23</sup> das contribuições dos parceiros dialógico, buscando preservar o sigilo e anonimato. Para cada unidade de sentido foi atribuído um rótulo, realizada a reescrita da unidade de sentido com as próprias palavras da pesquisadora e elaboradas as categorias iniciais. Após, as categorias iniciais foram reagrupadas em

---

<sup>22</sup> O código E1.T8.5 indica entrevistado um, percepção sobre a oitava temática abordada na entrevista, e o número cinco sinaliza a quinta unidade de sentido apresentada para a mesma temática.

<sup>23</sup> O código Q.P30.S10 deve ser interpretado como uma unidade de sentido extraída dos dados qualitativos do questionário na questão 30, respondida pelo parceiro dialógico dez. A numeração do parceiro dialógico foi atribuída automaticamente pelo banco de dados extraídos do *Google Forms*.

categorias intermediárias e finais. A partir dessa planilha eletrônica, os dados quantitativos foram adaptados para que pudessem ser analisados no *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versão 20.0. A análise quantitativa compreendeu a estatística descritiva (frequência absoluta e relativa) e inferencial;

- (b) visualização dos dados: nessa fase foi realizada uma descrição imagética dos dados qualitativos e quantitativos, por meio de imagens, tabelas, diagramas e gráficos;
- (c) correlação dos dados: a interpretação dos dados construídos em campo foi realizada mediante a análise integrada dos resultados quantitativos e qualitativos para a explicação de cada unidade de análise;
- (d) consolidação dos dados: a análise dos dados foi realizada em um movimento espiral, no qual os dados quantitativos foram descritos e analisados em conjunto com os dados qualitativos, tendo sido estes combinados para criar e testar hipóteses analíticas;
- (e) comparação dos dados: embora esta pesquisa não tenha a pretensão estrita de comparar os dados qualitativos e quantitativos, durante o procedimento analítico buscou-se identificar as semelhanças e divergências entre os resultados das duas abordagens de;
- (f) integração dos dados: essa fase caracteriza o estágio final da análise de uma pesquisa de métodos mistos, e nesta tese está explicitada no eixo IV, onde são apresentados os resultados da pesquisa realizada.

A análise dos dados qualitativos construídos durante a pesquisa de campo (nas entrevistas e questionário) foi realizada sob a ancoragem da ATD, que apresenta uma abordagem fenomenológica hermenêutica, situada entre a descrição e a compreensão, que privilegia a produção de sentido expressa na linguagem em determinado contexto e tempo histórico, propiciando um conhecimento a respeito do objeto expandido, complexificado e aprofundado (MORAES; GALIAZZI, 2011).

A ATD, pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos discursivos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2011). Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando

nestes descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Esse procedimento analítico é realizado a partir de um conjunto de recursos textuais, o qual denomina-se *corpus* de análise. Para Moraes e Galiazzi (2011, p. 17), “os textos que compõem o ‘corpus’ da análise podem tanto ser produzidos especialmente para a pesquisa quanto podem ser documentos já existentes previamente”. Ou seja, no primeiro caso, são os documentos produzidos durante a pesquisa, como relatórios de diário de campo, transcrições de entrevistas, anotações, entre outros; e no segundo, materiais bibliográficos e documentais disponíveis para consulta em meio físico ou digital.

Para que a análise realizada tenha rigor científico e possibilite a compreensão de novos conhecimentos com qualidade, o processo precisa ser realizado num envolvimento intenso e aprofundado do pesquisador, identificado por Moraes e Galiazzi (2011) como impregnação.

Além disso, a análise do *corpus* é composta por um ciclo de três etapas:

- 1 – Unitarização e a produção de unidades de sentido: processo sistematizado de fragmentar textos com o objetivo de extração de enunciados significativos (unidades de sentido);
- 2 – Construção de categorias emergentes: a partir da construção de relações entre as unidades de sentido e o conhecimento a priori do pesquisador, devem ser estabelecidas as categorias de análise e recomenda-se a classificação entre iniciais, intermediárias e finais, as quais deverão servir de ancoragem para a próxima etapa; e
- 3 - Expressão da compreensão e comunicação do novo emergente: nessa fase o pesquisador deverá lançar mão de seus conhecimentos tácitos, da teoria, dos dados empíricos e exercer a autoria na interpretação dos dados analisados (MORAES; GALIAZZI, 2011).

A unitarização é parte do esforço de construir significado a partir de um conjunto de textos, e o processo pelo qual o *corpus* de análise é fragmentado em unidades de análise (que devem expressar sentido). Essa fragmentação deve ser realizada a critério do pesquisador, até o limite que este estabelecer, resguardando sempre a garantia de compreensão do sentido de cada unidade e sua validade diante dos objetivos do estudo. Para cada unidade de sentido, deve ser atribuído um código, o qual possibilitará identificá-lo no texto original (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Esse é um processo afetado pelos referenciais teórico-metodológicos que o pesquisador assume, e representa “parte de um processo de superação de uma leitura imediata e superficial para atingir sentidos mais aprofundados a partir de um afastamento cada vez maior dos textos em seu sentido imediato” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 69). No percurso analítico, os textos das entrevistas e as respostas das questões abertas do questionário foram tabelados em planilhas eletrônicas distintas.

Para a unitarização das entrevistas, primeiramente foi elaborada uma relação de unidades temáticas que foram abordadas nas entrevistas, a partir do próprio roteiro. Cada entrevista teve um ritmo, ditado pela narrativa do entrevistado e que, necessariamente, não seguiu a ordem pré-estabelecida no roteiro. A construção das unidades temáticas contribuiu para a otimização do processo de unitarização. Utilizando essa relação de unidades temáticas, foi elaborada uma aba na planilha eletrônica para cada entrevista.

Após a unitarização individual das entrevistas, as unidades de sentido foram reunidas em uma nova planilha eletrônicas, tendo sido utilizada uma aba para cada uma das dezoito unidades temáticas abordadas nas entrevistas, cada uma contendo a resposta de cada um dos dez entrevistados. Esse procedimento culminou em 965 unidades de sentido. A partir dessa reorganização, foram realizadas as demais etapas da ATD.

Na unitarização das respostas obtidas nas perguntas abertas do questionário, estas também foram reunidas em uma planilha em formato eletrônicas, e separadas em abas conforme o número da questão no instrumento (número da pergunta). Quando a contribuição do participante não estava vinculada a uma pergunta aberta, mas a um espaço destinado a complementar sua resposta em uma questão fechada, como, por exemplo, “Se você respondeu outro na questão 4, utilize este espaço para especificar seu país de origem”, utilizou-se o código 4A para poder identificar essa contribuição. Esse procedimento resultou em 860 unidades de sentido.

A etapa seguinte foi a reescrita dessas unidades de sentido, “de modo que expressem com clareza os sentidos construídos a partir do contexto de sua produção” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 20). Esse exercício possibilita que o pesquisador exerça autoria sobre a análise que está realizando, que será desenvolvida na construção do metatexto.

A segunda parte do ciclo da ATD é denominada de categorização. A categorização “corresponde a uma organização, ordenamento e agrupamento de conjuntos de unidades de análise, sempre no sentido de conseguir expressar novas compreensões dos fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 74). Permite, desse modo, a construção de uma estrutura de compreensão do *corpus* de análise a partir das unidades de sentido, que classifica os elementos comuns presentes e possibilita que o pesquisador teorize sobre seu resultado.

Exige-se, nesse momento, que as categorias produzidas a partir da unitarização do *corpus* tenham o atributo de validade, garantido a partir de fundamentação teórica. Nesse caso, a validade das categorias pode ser oriunda de teorias *a priori*, que o pesquisador assume de antemão na pesquisa, bem como da teorização possibilitada pelas categorias emergentes do *corpus*.

As categorias *a priori* estão “predeterminadas, ou seja, fornecidas de antemão. A origem das categorias nesse caso será geralmente alguma teoria que se fundamenta a pesquisa, com as categorias sendo deduzidas dessa teoria” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 87). As categorias emergentes são definidas a partir de análises indutivas. Para os autores, “quando se adota a análise indutiva o pesquisador não parte de hipóteses *a priori*, mas estas são construídas ao longo do processo em forma de hipóteses de trabalho” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 87), construídas a partir dos resultados da pesquisa. Nesta pesquisa, as categorias foram construídas *a posteriori*.

Outro atributo de validade é a homogeneidade, pela qual se estabelece que na “construção do conjunto de categorias é importante que a organização se dê a partir de um único critério. O uso de uma única dimensão na classificação dos materiais conduz a categorias homogêneas [...]” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 83). O terceiro atributo de validade está relacionado à amplitude e precisão, pelo qual as categorias construídas se caracterizam como gerais e amplas (amplitude) e precisas, quando são estabelecidas as subcategorias.

As categorias devem ser exaustivas, ou seja, contemplar todos os materiais que estejam relacionados à pesquisa, delimitadas pela saturação. Isto significa que “a inclusão de novos materiais em categorias já construídas não trazer mais novos elementos de compreensão, é improdutivo continuar a categorizar mais materiais” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 85). O último atributo do conjunto de categorias é a exclusão mútua, pela qual se compreende que uma unidade de sentido só pode ser

classificada em uma categoria, contudo, admite-se a inclusão em duas ou mais categorias, desde que essa variação contribua para a análise.

As categorias analíticas desta tese foram criadas a partir das recorrências identificadas na narrativa dos entrevistados, nas respostas obtidas pelo questionário, buscando-se por elementos comuns que permitissem a identificação de temas relacionados com o referencial teórico, com destaque para os elementos que constituem o professor da educação superior: formação docente e desenvolvimento profissional docente (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021). A impregnação no *corpus* de análise permitiu encontrar o ponto de saturação da etapa de categorização, tendo sido finalizado quando não foram mais identificadas novas categorias relevantes, conforme proposto por Moraes e Galiuzzi (2011).

Durante a fase de categorização é possível identificar rótulos que podem ser agrupados em categorias iniciais mais abrangentes, dando origem a uma nova coluna na planilha. Ao trabalhar com a planilha eletrônica e seus recursos, é possível colorir e movimentar as células que contém cada uma das unidades de sentido, rótulos e categorias pelo espaço da planilha, facilitando a identificação das recorrências e temas emergentes. O movimento de construção das categorias está apresentado no Quadro 3.

Quadro 3: Movimento de construção das categorias

<b>Categorias iniciais</b>	<b>Categorias intermediárias</b>	<b>Categorias finais</b>
Condições para o trabalho docente considerando o contexto da Internacionalização da Educação Superior	Desenvolvimento profissional docente	Características, trajetória formativa e profissional do docente
Desafios impostos à atuação docente pelo contexto da Internacionalização da Educação Superior	Dimensões da docência: pessoal, pedagógica e profissional	Horizontes da internacionalização sob a ótica docente
Desenvolvimento profissional docente na UNILA	Docência universitária e Internacionalização da Educação Superior	A dimensão pedagógica da Internacionalização da Educação Superior na docência universitária
Docência universitária e Internacionalização da Educação Superior	Epistemologia da prática profissional	Saberes docentes em movimentos nos contextos emergentes
Estímulo da UNILA para o envolvimento com a internacionalização, bilinguismo/plurilinguismo, interculturalidade e interdisciplinaridade	Internacionalização da Educação Superior	Pedagogia da Internacionalização
Experiências docentes marcantes na UNILA	Ressonâncias da gestão institucional no exercício da docência universitária	
Experiências de internacionalização na trajetória formativa e profissional	Trajetória formativa e profissional dos docentes que atuam na UNILA	
Interferência dos espaços de diálogos e decisão institucional na atuação docente		
Internacionalização nos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação		
Participação em formação continuada		
Necessidade de formação pedagógica/projeto institucional de formação no âmbito da UNILA		
Saberes docentes para a atuação na UNILA		
Significado atribuído pelos docentes à Internacionalização da Educação Superior		
Trajetória formativa e profissional dos docentes que atuam na UNILA		

Fonte: Elaborado pela autora.

Inicialmente foram identificadas quatorze categorias iniciais, as quais representavam os principais assuntos abordados tanto nas entrevistas quanto no questionário. Em seguida, fez-se um movimento de síntese, na busca por buscar sentido entre as categorias iniciais, a literatura e os objetivos da pesquisa, tendo resultado em sete categorias intermediárias. Para sistematizar os resultados da pesquisa, de acordo com os objetivos da investigação, delimitou-se cinco categorias finais, conforme apresentado no Quadro 3.

Para expressar a compreensão das análises possibilitadas pela ATD, a terceira etapa do ciclo refere-se à construção do metatexto, que é caracterizado como um processo no qual “constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 89).

Nessa etapa, o pesquisador assume a identidade de autor do conhecimento, mediado pela teoria e pelo conteúdo de seu *corpus* de análise. O metatexto é definido como “a expressão por meio da linguagem das principais ideias emergentes das análises e apresentação dos argumentos construídos pelo pesquisador em sua investigação, capaz de comunicar a outros as novas compreensões atingidas” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 94).

Desse modo, o metatexto organiza e anuncia as novas compreensões a partir de um determinado conjunto de textos. Esse ciclo de análise conduz a um processo auto-organizado, no qual, a partir do trabalho sistemático e rigoroso do pesquisador, obtém-se como resultado novas compreensões que emergem de seu *corpus* analítico. A opção pela ATD para a análise dos dados imprimiu qualidade, precisão e originalidade no resultado da pesquisa.

A análise dos dados quantitativos envolveu as estatísticas descritiva (frequência absoluta e frequência relativa) e inferencial. Para verificar a associação significativa entre variáveis categóricas (qualitativas), que emergiram a partir de hipóteses levantadas durante o processo da investigação, foi realizado o teste não paramétrico qui-quadrado de independência. O objetivo desse teste “é fornecer uma metodologia que nos permita verificar se os dados amostrais trazem evidências que apoiem ou não uma hipótese (estatística) formulada” (MORETTIN; BUSSAB, 2017, p. 330). O qui-quadrado é um teste

não paramétrico ou de distribuição livre tem por objetivo auxiliar o pesquisador na resolução de problemas de pesquisa científica que ocorrem frequentemente na ciência, nos quais o experimentador ou pesquisador deseja testar uma hipótese baseada em alguma Lei Natural, distribuição teórica de probabilidade, homogeneidade de amostras ou elaborada por raciocínio indutivo, bem como na verificação ou ajustamento de frequências ou proporções genéticas em ensaios biológicos ou não. (ASSIS; SOUZA; LINHARES, 2020, p. 80).

De acordo com Westfall e Henning (2013), a metodologia de testes de significância estatística permite responder à pergunta: “os resultados são explicáveis



apenas por chance/aleatoriedade?”, ou seja, a ideia é decidir se, sob certas premissas, os resultados obtidos são tão inesperados de modo que deve haver algum efeito atuando, ou se podem ter sido resultado de variação aleatória. Em outras palavras,

Primeiramente, estabelecemos a hipótese nula de nenhuma diferença estatística entre os grupos e a hipótese alternativa de uma diferença estatística. Em seguida, selecionamos um teste estatístico para computar uma estatística de teste, que é uma medida numérica padronizada da diferença entre os grupos. (FERREIRA; PATINO, 2015, p. 485).

Na prática, se há hipóteses científicas que são convertidas em hipóteses estatísticas (quantitativas), se define uma hipótese nula denotada por  $H_0$ , que representa o *status quo*, ou seja, quando não tem associação entre as variáveis, e uma hipótese alternativa, denotada  $H_1$ , de modo que usualmente é relevante quando se tem evidências a favor de  $H_1$ , indicando que há relação estatisticamente significativa entre as variáveis analisadas. Ainda segundo Ferreira e Patino (2015, p. 485), “sob a hipótese nula, esperamos que o valor da estatística de teste seja pequeno, mas há uma pequena probabilidade que essa seja grande, somente por acaso. Uma vez calculada a estatística de teste, a utilizamos para calcular o valor-p”.

O p-valor, ou valor-p, “é a probabilidade de significância do teste” (ASSIS; SOUZA; LINHARES, 2020, p. 50), sendo “definido como a probabilidade de se observar um valor da estatística de teste maior ou igual ao encontrado” (FERREIRA; PATINO, 2015, p. 485). É definido como a probabilidade de se observar algo tão ou mais extremo quanto o evento que foi observado (amostra) sob a hipótese nula. Tradicionalmente, define-se um nível de significância comumente tomado como “valor de corte para rejeitar a hipótese nula de 0,05, o que significa que, quando não há nenhuma diferença, um valor tão extremo para a estatística de teste é esperado em menos de 5% das vezes” (FERREIRA; PATINO, 2015, p. 485).

Com o teste qui-quadrado de independência, buscou-se identificar as associações entre a variável unidade acadêmica de lotação e as perguntas 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35 e 36 do questionário. O nível de significância foi estabelecido em  $\alpha=0.05$ , e o intervalo de confiança em 95%. Para as associações

significativas, foi apresentado o *V de Cramer*<sup>24</sup>, para indicar o efeito da associação entre as variáveis testadas.

Os dados construídos nesta pesquisa estão apresentados em quatro categorias analíticas, que emergiram da análise dos dados qualitativos e quantitativos, além de um capítulo destinado à apresentação do contexto da pesquisa.

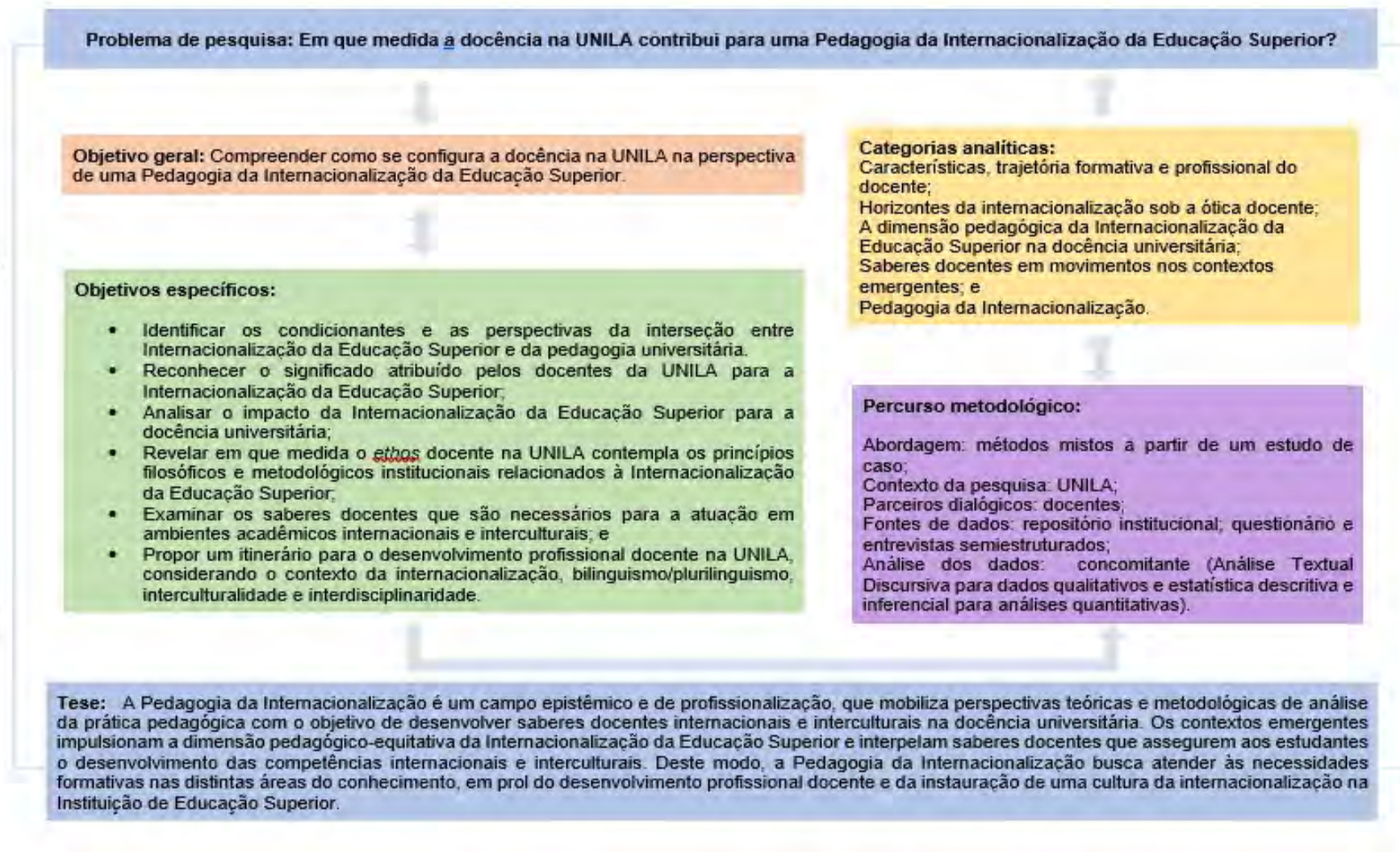
Constituem o eixo IV desta tese os capítulos relativos à pesquisa de campo, os seguintes capítulos: UNILA: uma universidade em respostas às novas realidades e desafios da educação superior nos contextos emergentes; o professor da educação superior na UNILA: características e processos formativos; horizontes da Internacionalização da Educação Superior sob a ótica docente; a dimensão pedagógica da internacionalização e o *ethos* docente na UNILA e Pedagogia da Internacionalização: constituindo caminhos para o desenvolvimento profissional docente na UNILA.

Na Figura 15, apresentamos um diagrama que ilustra o percurso metodológico adotado no processo de pesquisa, e que subsidiou o processo analítico deste estudo, que se encontra detalhado no próximo eixo desta tese.

---

<sup>24</sup> Quando o teste qui-quadrado apresenta resultado estatisticamente significativo, apresenta-se o *V de Cramer* como métrica para medir o grau de associação das variáveis. O grau de associação é considerado fraco quando for menor que 0.2, médio quando o resultado variar entre 0.2 e 0.6, e alto quando for maior que 0.7. Ou seja, quanto mais próximo de 1 estiver esse índice, há maior associação entre as variáveis.

Figura 15: Percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.5 Aspectos éticos da pesquisa

Esta pesquisa faz parte do conjunto de investigações produzidas pelo Centro de Estudos em Educação Superior da PUCRS. Em conformidade com a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre a regulação da ética na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (BRASIL, 2016), o presente trabalho comprometeu-se a respeitar os procedimentos éticos de pesquisa, conforme estabelecido na normativa.

Como a pesquisa de campo envolveu seres humanos, esta foi realizada após aprovação do projeto de pesquisa pela Comissão Científica da Escola de Humanidades (Anexo A) e do CEP/PUCRS (Anexo B), por meio da Plataforma Brasil, tendo obtido parecer favorável nas duas instâncias. A pesquisa “Pedagogia da Internacionalização: a docência na UNILA” está registrada no Sistema de Pesquisa da PUCRS, sob o código 10636, e no CEP/PUCRS com o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n.º 52984121.1.0000.533.

Considerando que esta pesquisa teve como intuito revelar a realidade de uma IES brasileira específica, e sua identificação era indispensável para os objetivos traçados, foi solicitada uma autorização prévia para a realização da investigação ao Gabinete da Reitoria, e obtida a anuência do dirigente máximo da instituição para a condução deste estudo (Anexo G).

Tendo sido realizada uma pesquisa que envolveu a participação de pessoas e a identificação da instituição investigada, questões como a confidencialidade e o processo de consentimento livre e esclarecido estiveram contempladas, conforme demonstrado nos apêndices C e G, considerando as características individuais, sociais, econômicas e culturais das pessoas ou grupos de participantes e as abordagens metodológicas aplicadas.

Como procedimento para preservar o anonimato dos parceiros dialógicos nas fases da pesquisa e na divulgação científica de seus resultados, foi mantido o anonimato do nome e de características dos entrevistados e daqueles que responderam ao questionário, para garantir que não seja possível sua identificação. As entrevistas foram gravadas e somente a pesquisadora e sua orientadora tiveram acesso ao material (áudio e texto transcrito). Após a etapa de transcrição das entrevistas, estas foram enviadas para os parceiros dialógicos para a conferência do conteúdo.

Os dados construídos em ambiente virtual, seja na plataforma *Google Docs*, que abrigou o questionário, ou no Zoom, por meio do qual foi realizada uma parte das entrevistas, possuem limitação de confiabilidade, por se tratar de plataformas em nuvem. Para mitigar essa situação, uma vez terminada a fase de construção dos dados, foi realizado o *download* dos arquivos no dispositivo eletrônico da pesquisadora responsável, tendo sido apagado todo e qualquer registro da plataforma virtual (nuvem).

Os dados construídos no campo empírico a partir da interação da pesquisadora com seus parceiros dialógicos, seja presencialmente ou de forma *on-line*, ficarão guardados em seu computador pessoal por cinco anos, a contar da publicação dos resultados. A pesquisadora é responsável pela guarda e sigilo dos dados e confidencialidade dos sujeitos que participaram da pesquisa.

A participação nesta investigação foi voluntária e não foram constatados benefícios ou vantagens diretas aos parceiros dialógicos. Contudo, espera-se que os resultados da investigação tragam benefícios coletivos para os interlocutores, uma vez que a identificação dos saberes docentes que são necessários para a atuação em ambientes acadêmicos internacionais e interculturais fundamentaram a proposição de um itinerário institucional para o desenvolvimento profissional docente na UNILA.

Conforme já apresentado anteriormente, o TCLE da entrevista (Apêndice C) foi assinado pelos parceiros dialógicos e pela pesquisadora, tendo sido disponibilizada uma cópia do documento para cada entrevistado. No caso do TCLE questionário (Apêndice G), como este foi hospedado em uma plataforma virtual, seu conteúdo foi inserido na aba inicial do instrumento e exigia-se do participante sua leitura e o click no espaço destinado à concordância com a participação na pesquisa. Quando o parceiro dialógico encerrava o preenchimento do questionário e enviava sua contribuição para o estudo, recebia no e-mail cadastrado inicialmente uma cópia do TCLE e de suas respostas.

A devolução dos resultados da pesquisa, construídos a partir da participação dos parceiros dialógicos e pela pesquisa documental, será feita pela entrega de uma cópia da tese final à UNILA, e pela disponibilidade da pesquisadora em apresentar esses resultados em seção pública para a comunidade acadêmica.

## EIXO IV – PEDAGOGIA DA INTERNACIONALIZAÇÃO: A DOCÊNCIA NA UNILA

Este eixo da tese, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa de métodos mistos, apresenta os resultados da investigação realizada, e busca responder aos seguintes objetivos específicos:

- Reconhecer o significado atribuído pelos docentes da UNILA para a Internacionalização da Educação Superior;
- Analisar o impacto da Internacionalização da Educação Superior para a docência universitária;
- Revelar em que medida o *ethos* docente na UNILA contempla os princípios filosóficos e metodológicos institucionais relacionados à Internacionalização da Educação Superior;
- Examinar os saberes docentes que são necessários para a atuação em ambientes acadêmicos internacionais e interculturais;
- Propor um itinerário para o desenvolvimento profissional docente na UNILA, considerando o contexto da internacionalização, bilinguismo/plurilinguismo, interculturalidade e interdisciplinaridade.

Primeiramente, é apresentada a UNILA enquanto *lócus* de realização da pesquisa e “caso” analisado. Entre as unidades de análise escolhidas para evidenciar o contexto da pesquisa, estão sua missão e vocação institucional, arcabouço legal que orienta a instituição em sua organização administrativa e pedagógica, descrição institucional a partir de dados obtidos junto ao Relatório de Gestão 2021 (UNILA, 2022a), no Painel Integrado de Indicadores e Informações Institucionais (UNILA, 2022b) e no site da instituição.

Uma análise do marco dos principais documentos que compõe o marco normativo para o ensino, pesquisa e extensão foi realizada com o objetivo de revelar em que medida os eixos internacionalização, bilinguismo/plurilinguismo, interculturalidade e interdisciplinaridade estão presentes nas demais políticas institucionais. Desse modo, foi possível compreender o contexto em estudo e como este tangencia a atuação docente, considerando os objetivos de investigação propostos.

Em seguida, são apresentados os resultados obtidos a partir da interação entre a pesquisadora e os interlocutores no campo empírico. Ouvir as vozes dos parceiros

dialógicos, por meio das entrevistas ou do questionário, permitiu reconhecer seu contexto de atuação, proporcionou uma compreensão mais completa do problema de pesquisa e contribuiu para construir os sentidos que guiaram a análise dos dados. Com isso, foi possível compreender como se configura a docência na UNILA na perspectiva de uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior.

A partir da análise dos dados da pesquisa, estes foram agrupados em seis categorias: UNILA: Um modelo de universidade em resposta às novas realidades e desafios da educação superior; O professor da educação superior na UNILA: características e processos formativos; Dimensões e perspectivas da Internacionalização da Educação Superior sob a ótica docente; A Internacionalização da Educação Superior e o *ethos* docente na UNILA; A dimensão pedagógica da Internacionalização da Educação Superior: novos saberes para os contextos emergentes; e Desenvolvimento profissional docente na UNILA, as quais serão detalhadas nos próximos capítulos deste eixo.

#### 4.1 UNILA: uma universidade em resposta aos desafios da educação superior nos contextos emergentes

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, criada pela Lei nº 12.189/2010, está localizada na região da fronteira trinacional entre Brasil, Argentina e Paraguai, e tem em sua concepção a dimensão internacional da educação superior, constituindo-se como uma instituição privilegiada para “a instauração da cultura do respeito à diversidade concomitante a uma interação compartilhada do saber e da tecnologia” (TRINDADE, 2009, p. 151). Na Figura 16, está representada a localização da UNILA no mapa da América Latina e Caribe.

Figura 16: Mapa contendo a localização geográfica da UNILA



Fonte: Woicolesco e Morosini (2022, p. 22).

A UNILA está instalada na “fronteira mais viva do Brasil, e excetuando-se a fronteira do México com os Estados Unidos, é também a área de fronteira de maior população na América Latina” (VIEIRA, 2018, p. 63). Uma das justificativas para a sede da UNILA ser em Foz do Iguaçu foi pela “necessidade de interiorizar e expandir a rede de instituições federais brasileiras nas regiões mais distantes dos centros urbanos desenvolvidos, inclusive nas regiões de fronteira com os países vizinhos da América do Sul” (IMEA, 2009, p. 15).

A criação da UNILA tem como objetivo a oferta de ensino, pesquisa e extensão nas diversas áreas do conhecimento, com a missão de

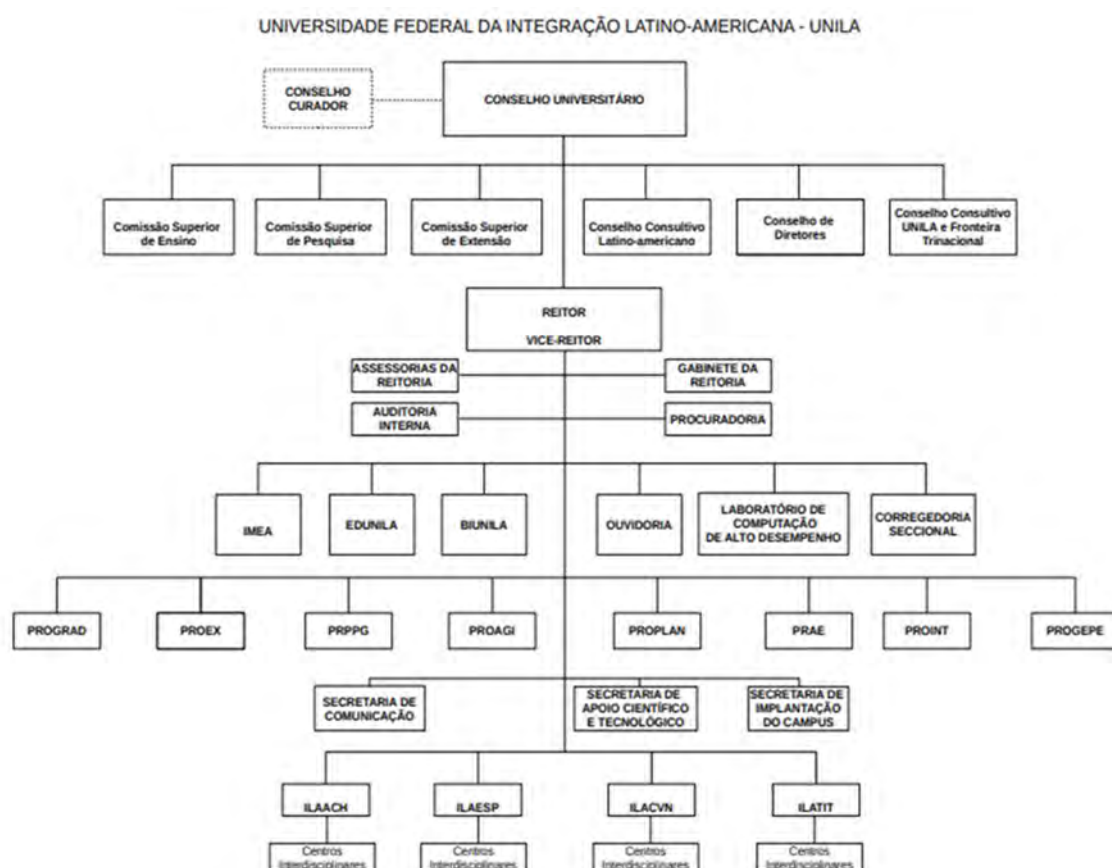
contribuir para a integração solidária e a construção de sociedades na América Latina e Caribe mais justas, com equidade econômica e social, por meio do conhecimento compartilhado e da geração, transmissão, difusão e aplicação de conhecimentos produzidos pelo ensino, a pesquisa e a extensão de forma indissociada, integrados à formação de cidadãos para o exercício acadêmico e profissional e empenhados na busca de soluções democráticas aos problemas latino-americanos. (UNILA, 2013a, p. 1-2).

Essa missão expressa a vocação internacional da universidade, através do elo de integração pelo conhecimento e cooperação solidária entre os países da ALC, e representa um papel importante no processo de Internacionalização da Educação



Superior e de integração regional no continente. O projeto pedagógico da UNILA, cujo objetivo é estabelecer as bases teóricas e metodológicas que devem orientar as ações institucionais, tem seus fundamentos alicerçados na “interdisciplinaridade, a interculturalidade, o bilinguismo e o multilinguismo, a integração solidária, a gestão democrática, a ética, os direitos humanos e a equidade étnico-racial e de gênero, a sustentabilidade e o bem-estar” (UNILA, 2019b, p. 35). Para atender a esses princípios, a universidade possui uma organização acadêmica constituída por unidades acadêmicas e administrativas, conforme apresentado na Figura 17.

Figura 17: Organização acadêmica e administrativa da UNILA



Fonte: UNILA (2023c).

A organização acadêmica e administrativa da UNILA (Figura 17) é composta pelos órgãos de deliberação superior; pela administração universitária, representada por pró-reitorias, secretarias, e demais órgãos suplementares; e pelas unidades acadêmicas. As quatro unidades acadêmicas, ILAACH, ILAESP, ILACVN e ILATIT, estão organizadas em duas subunidades acadêmico-científicas, denominadas de Centros Interdisciplinares. Aos oito Centros Interdisciplinares compete a gestão das

atividades vinculadas ao ensino, pesquisa e extensão. Considerando a natureza interdisciplinar da UNILA, os docentes integram os diferentes cursos de graduação e pós-graduação.

Quando iniciou suas atividades acadêmicas por meio de cursos de graduação no segundo semestre de 2010, a UNILA contava com seis cursos (Ciências Biológicas: Ecologia e Biodiversidade (bacharelado); Relações Internacionais e Integração (bacharelado); Economia, Integração e Desenvolvimento (bacharelado), Ciência Política – Sociedade, Estado e Política na América Latina (bacharelado); Engenharia de Energias Renováveis (bacharelado) e Engenharia Civil de Infraestrutura (bacharelado).

Em 2011, a universidade dobrou o número de cursos de graduação ofertados, e tiveram início: Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana (bacharelado); Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química (licenciatura); Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar (bacharelado); Geografia (bacharelado); História – América Latina (bacharelado); Letras – Expressões Literárias e Linguísticas<sup>25</sup> (bacharelado) (UNILA, 2012). Ainda em 2011, foi criado o curso de Mediação Cultural – Letras e Artes.

Outro momento que marcou a expansão do ensino de graduação na UNILA foi o segundo semestre de 2014 e o ano de 2015. Em agosto de 2014, tem início o primeiro curso de Medicina da cidade de Foz do Iguaçu e região. Nesse mesmo ano, foi aprovada a criação de 24 novos cursos de graduação, como: Administração Pública e Políticas Públicas (bacharelado); Artes Cênicas, habilitação em Teatro (bacharelado); Artes Visuais (licenciatura); Arqueologia (bacharelado); Biotecnologia (bacharelado); Ciências Biológicas (licenciatura); Ciência da Computação (bacharelado); Design (bacharelado); Educação do Campo (licenciatura); Educação Intercultural Indígena (licenciatura); Engenharia Física (bacharelado); Engenharia Química (bacharelado); Engenharia de Materiais (bacharelado); Farmácia (bacharelado); Filosofia (licenciatura); Geografia (licenciatura); História (licenciatura); Jornalismo (bacharelado); Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (licenciatura); Matemática (licenciatura); Música (licenciatura); Pedagogia (licenciatura); Química (licenciatura); e Serviço Social (bacharelado) (UNILA, 2014a).

---

<sup>25</sup> O curso de Letras – Expressões Literárias e Linguísticas foi descontinuado.

A implantação dos novos cursos de graduação no ano de 2015 seria de forma gradual, com doze cursos abrindo processo seletivo no primeiro semestre daquele ano, e os demais no segundo semestre. Tendo em vista o cenário nacional e institucional, apenas doze dos 24 cursos foram implantados, sendo eles: Administração Pública e Políticas Públicas (bacharelado); Biotecnologia (bacharelado); Engenharia Física (bacharelado); Engenharia Química (bacharelado); Engenharia de Materiais (bacharelado); Filosofia (licenciatura); Geografia (licenciatura); História (licenciatura); Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (licenciatura); Matemática (licenciatura); Química (licenciatura); e Serviço Social (bacharelado) (UNILA, 2023b).

Em 2023, a UNILA tinha em funcionamento 29 cursos de graduação, onze programas de pós-graduação *stricto sensu* e oito especializações *lato sensu*, conforme está apresentado no Quadro 4.

Quadro 4: Organização e oferta acadêmica da UNILA

(continua)

Instituto	Centro Interdisciplinar	Graduação	Pós-Graduação
ILAACH	Centro Interdisciplinar de Antropologia e História	Antropologia – Diversidade Cultural Latino-americana; História – América Latina; História (licenciatura)	Mestrado em Literatura Comparada; Mestrado em História; Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos; Curso de Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais; Curso de Especialização em Ensino de História e América Latina; Curso de Especialização em Direitos Humanos na América Latina
	Centro Interdisciplinar de Letras e Artes	Cinema e Audiovisual; Letras – Espanhol e Português como Línguas Adicionais (licenciatura); Mediação Cultural – Letras	
ILACVN	Centro Interdisciplinar de Ciências da Natureza	Ciências da Natureza - Biologia, Física e Química (licenciatura); Engenharia Física; Matemática (licenciatura); Química (licenciatura)	Mestrado em Biociências; Mestrado em Biodiversidade Neotropical; Mestrado em Física Aplicada; Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família; Gestão em Saúde
	Centro Interdisciplinar de Ciências da Vida	Biotecnologia; Ciências Biológicas; Medicina; Saúde Coletiva	
	Centro Interdisciplinar de Território, Arquitetura e Design	Arquitetura e Urbanismo; Geografia; Geografia (Licenciatura)	

(conclusão)

ILAESP	Centro Interdisciplinar de Economia e Sociedade	Administração Pública e Políticas Públicas; Ciências Econômicas; Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar; Filosofia (Licenciatura); Serviço Social	Mestrado em Economia; Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento; Mestrado em Relações Internacionais; Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina; Especialização em Integração Paraguai-Brasil: Relações Bilaterais, Desenvolvimento e Fronteiras; Curso de Especialização em Relações Internacionais Contemporâneas
	Centro Interdisciplinar de Relações Internacionais	Ciência Política e Sociologia; Relações Internacionais e Integração	
ILATIT	Centro Interdisciplinar de Infraestrutura, Tecnologia e Território	Engenharia Civil de Infraestrutura, Engenharia de Energia, Engenharia de Materiais, Engenharia Química	Mestrado e Doutorado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade; Mestrado em Engenharia Civil
	Centro Interdisciplinar de Território, Arquitetura e Design	Arquitetura e Urbanismo; Geografia; Geografia (Licenciatura)	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de UNILA (2023c).

A partir da oferta de cursos de graduação e de pós-graduação em todas as áreas do conhecimento, a UNILA tem como vocação a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento local e regional dos países da ALC, a partir de uma integração do saber (IMEA, 2009). Embora tenha uma vocação internacional, a UNILA está inserida no conjunto das universidades federais brasileiras, e precisa cumprir com as exigências legais instituídas para a educação superior no país.

Desse modo, os currículos dos cursos de graduação são elaborados de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), mas estão alinhados às problemáticas latino-americanas e caribenhas, e possuem um Ciclo Comum de Estudos (CCE). O CCE é composto por três eixos: Estudo Compreensivo sobre América Latina e Caribe, Línguas – Português e Espanhol e Epistemologia e Metodologia, conforme disposto no Quadro 5. Constituído a partir do prisma da interdisciplinaridade, os eixos do CCE têm como objetivo “o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, posturas e procedimentos indispensáveis para os egressos de cursos superiores” (UNILA, 2013b, p. 20), e enriquecem a formação acadêmica na UNILA.

Quadro 5: Eixos do Ciclo Comum de Estudos da UNILA

<b>Estudo Compreensivo sobre América Latina e Caribe</b>	<b>Línguas Espanhola e Portuguesa</b>	<b>Epistemologia e Metodologia</b>
Apresenta as múltiplas características da região, fornecendo subsídios para o pensamento crítico acerca das problemáticas relativas à mesma, bem como sobre as possibilidades e soluções a serem buscadas em cada campo do conhecimento, as quais poderão contribuir para a superação de suas históricas dificuldades.	Para atender aos propósitos de construir a UNILA como uma universidade bilíngue, os estudos da língua portuguesa para os estudantes não brasileiros e da língua espanhola para os estudantes brasileiros, prepararão os estudantes para as atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão em uma universidade de caráter internacional latino-americano e caribenho.	Tem o propósito de fornecer as bases para uma postura investigativa dos formandos, imprescindível aos diversos campos de atuação profissional. Este eixo trata dos métodos científicos necessários para a realização das práticas de investigação inerentes a cada área, levando em conta os desafios postos pela interdisciplinaridade.

Fonte: Elaborado por Woicolesco (2019, p. 39) a partir de UNILA (2013b, p.19-20).

Os eixos do CCE (Quadro 5) estão incluídos na matriz curricular e representam uma etapa formativa compartilhada dos cursos de graduação, contribuindo para “alicerçar a formação de um profissional consciente das condições sociais, políticas, econômicas, culturais, linguísticas e ambientais que caracterizam a América Latina e Caribe” (UNILA, 2019b, p. 39). Assim como no CCE, o diálogo interdisciplinar é um atributo relevante na formulação dos currículos dos cursos de graduação da UNILA, sem prejuízo aos domínios específicos de cada área, conforme estabelecido pelas DCNs.

Os cursos de graduação ofertados na modalidade de bacharelado são: Administração e Políticas Públicas; Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana; Arquitetura e Urbanismo; Biotecnologia; Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade; Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento; Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina; Cinema e Audiovisual; Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar; Engenharia Civil de Infraestrutura; Engenharia de Energia; Engenharia Física; Engenharia de Materiais; Engenharia Química; Geografia – Território e Sociedade na América Latina; História – América Latina; Mediação Cultural – Artes e Letras; Medicina; Música; Relações Internacionais e Integração; Saúde Coletiva. Os cursos de licenciatura são: Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química; Filosofia; Geografia; História; Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras; Matemática e Química (UNILA, 2023b).

A vocação internacional da UNILA sustenta as políticas para ingresso de estudantes e servidores oriundos dos países da ALC. Os estudantes da UNILA são selecionados a partir de um conjunto variado de processos seletivos, que respeitam a missão e vocação internacional da instituição, ao reservar 50% das vagas previstas para oferta em cursos de graduação a cada processo seletivo para candidatos não brasileiros, contribuindo para a democratização da educação superior (UNILA, 2019b).

Nos cursos de graduação, os estudantes brasileiros ingressam<sup>26</sup> a partir do SiSU e de programas próprios da instituição, como por exemplo, o ingresso no curso de Música, realizado entre candidatos participantes do ENEM e que já concluíram o Ensino Médio (ou equivalente), mediante prova de conhecimentos gerais e de habilidades específicas. Adicionalmente são realizados o processo seletivo para ocupação de vagas ociosas, nas modalidades reopção de curso, reingresso, transferência e aproveitamento de diploma; transferência externa, compulsória ou *ex-offício*; matrícula especial; mobilidade acadêmica; convênios; cortesia diplomática; via judicial, entre outros (UNILA, 2019b). As ações afirmativas para o ingresso nos cursos de graduação da UNILA contemplam as cotas estabelecidas pelo SiSU, conforme disposto na Lei de Cotas (BRASIL, 2012a).

Os processos seletivos para o ingresso na graduação e na pós-graduação de estudantes internacionais oriundos dos demais países latino-americanos e caribenhos, são realizados diretamente pela UNILA, e não há intermediação de instituições estrangeiras ou órgãos oficiais. A inscrição dos candidatos é realizada em sistema próprio, e a avaliação das candidaturas é realizada por uma comissão internacional instituída para este fim, conforme preconizado pelo inciso V, do art. 14, da Lei nº 12.189/2010 – Lei de Criação da UNILA (BRASIL, 2010b). Os processos seletivos na UNILA são realizados anualmente, conforme calendário acadêmico.

Na Tabela 2, é apresentada a relação quantitativa de estudantes brasileiros e internacionais por curso de graduação.

---

<sup>26</sup> Por esses processos seletivos, também ingressam estudantes com nacionalidade não-brasileira, desde que atendam aos requisitos previstos em edital.

Tabela 2: Relação de estudantes brasileiros e internacionais por curso de graduação com vínculo ativo

Curso de graduação	Total	Brasileiros	Internacionais	Nacionalidades
Administração Pública e Políticas Públicas	311	226	85	18
Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana	182	118	64	12
Arquitetura e Urbanismo	173	104	69	15
Biotecnologia	235	140	95	16
Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina	163	100	63	13
Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade	224	135	89	15
Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química (licenciatura)	179	131	48	9
Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento	185	109	76	17
Cinema e Audiovisual	250	171	79	19
Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar	154	84	70	11
Engenharia Civil de Infraestrutura	314	191	123	13
Engenharia de Energia	258	150	108	18
Engenharia de Materiais	178	102	76	11
Engenharia Física	200	121	79	11
Engenharia Química	216	129	87	17
Filosofia (licenciatura)	193	161	32	11
Geografia	119	92	27	10
Geografia (licenciatura)	168	147	21	8
História (licenciatura)	230	204	26	5
História – América Latina	132	97	35	10
Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (licenciatura)	250	183	67	14
Matemática (licenciatura)	163	141	23	7
Mediação Cultural – Letras e Artes	185	117	68	13
Medicina	372	218	154	22
Música	100	66	34	11
Química (licenciatura)	168	132	36	8
Relações Internacionais e Integração	277	184	93	20
Saúde Coletiva	219	139	80	16
Serviço Social	260	185	75	15
<b>TOTAL</b>	<b>6.059</b>	<b>4077</b>	<b>1982</b>	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de UNILA (2022b).

Para exemplificar a diversidade cultural presente no *campus* universitário da UNILA (Tabela 2), nos cursos de graduação há 6.059 estudantes com vínculo ativo, sendo 67,3% (n=4077) brasileiros, 32,7% (n=1982) internacionais, de 31 nacionalidades distintas (UNILA, 2023a). Conforme apresentado na Tabela 2, os

cursos de graduação que mais possuem estudantes internacionais são: Medicina, Engenharia Civil de Infraestrutura, Engenharia de Energia, Biotecnologia, Relações Internacionais e Integração, Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade, Engenharia Química, Administração Pública e Políticas Públicas, Saúde Coletiva e Cinema e Audiovisual.

Considerando a política de ingresso nos cursos de graduação estabelecida no PDI UNILA 2019-2023 (UNILA, 2019b), os cursos que mais se aproximam do percentual de 50% de estudantes internacionais são: Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar (45,5%), Engenharia de Materiais (42,7%), Engenharia de Energia (41,9%), Medicina (41,4%), Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento (41,1%), Biotecnologia (40,5%) e Engenharia Química (40,3%) (UNILA, 2022b).

As ações afirmativas para o ingresso nos cursos de graduação da UNILA contemplam as cotas estabelecidas pelo Sistema de Seleção Unificada, conforme disposto na Lei de Cotas (BRASIL, 2012a), no caso dos estudantes brasileiros, e por políticas internas, como o Processo Seletivo Internacional (PSI), Processo Seletivo para Refugiados e Portadores de Visto Humanitário (PSRH) e Processo de Seleção de Povos Indígenas (PSIN), destinados aos estudantes estrangeiros.

A seleção dos estudantes oriundos dos demais países latino-americanos e caribenhos é regida por meio do PSI. Nesse processo seletivo, os candidatos inscrevem-se diretamente junto à instituição, por meio de seus sistemas eletrônicos, e o principal instrumento utilizado para a seleção e classificação dos candidatos é a avaliação do desempenho acadêmico na etapa escolar equivalente ao Ensino Médio no Brasil, que é realizada por uma comissão institucional. Para que possam participar do PSI, os candidatos precisam atender a alguns requisitos, como:

- I – não ter nacionalidade brasileira, ainda que binacional;
- II – ter concluído o ensino médio completo ou formação equivalente fora do Brasil;
- III – não possuir vínculo ativo com a UNILA nos cursos de graduação; e
- IV – ter idade mínima de 18 (dezoito) anos ou completar 18 (dezoito) anos até a data da inscrição. (UNILA, 2022c, p. 1).

Além desses critérios, há outras exigências relacionadas ao idioma dos candidatos. No caso de estudantes oriundos de um dos países da ALC, que tenham como idioma oficial a Língua Espanhola, esses estudantes não precisam comprovar proficiência linguística. Para aqueles que tenham nacionalidade legalmente



comprovada e declarada de um dos países da ALC, mas que não tenham como idioma oficial a Língua Espanhola, é exigida

a) certificação internacionalmente reconhecida de proficiência em Língua Espanhola (CELU ou DELE); ou b) certificação internacionalmente reconhecida de proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras); ou c) residir no Brasil ou em qualquer país da América Latina de língua espanhola, há pelo menos 12 (doze) meses, anteriores à data de inscrição, desde que comprove por meio do documento legal de identificação do país no qual residiu. (UNILA, 2022c, p. 1).

Adicionalmente, a UNILA também estabelece modalidades de concorrência para os candidatos latino-americanos e caribenhos, que comprovem hipossuficiência econômica (demanda social) ou não (demanda geral) (UNILA, 2022c, p. 1). Em relação à distribuição de vagas do processo seletivo entre as duas modalidades, o edital prevê que essas vagas serão divididas entre os candidatos aprovados na demanda social e geral.

Conforme já mencionado, desde o ano de 2010, a UNILA realiza processos seletivos voltados à integração regional, por meio da presença de estudantes latino-americanos e caribenhos. Na Tabela 3, são apresentados os dados referentes aos países de origem dos estudantes que ingressaram pelo PSI, e atualmente estão com vínculo ativo nos cursos de graduação da instituição.

Tabela 3: Relação de países de origem de estudantes ingressantes pelo PSI com vínculo ativo<sup>27</sup>

(continua)

<b>País</b>	<b>Total</b>
Argentina	62
Belize	1
Bolívia	50
Chile	50
Colômbia	351
Costa Rica	14
Cuba	60
El Salvador	24
Equador	41
Guatemala	10
Haiti	331
Honduras	23
México	14

<sup>27</sup> Conforme dados fornecidos pela UNILA (2023a), até 2017 não havia divisão de processo seletivo nas informações institucionais. A partir de 2019, o processo seletivo internacional se dividiu em Processo Seletivo de Indígenas, de Refugiados e Internacional.

(conclusão)	
Nicaragua	9
Panamá	11
Paraguai	403
Peru	158
República Dominicana	20
Uruguai	7
Venezuela	87
<b>Total</b>	<b>1726</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de UNILA (2023a).

Conforme dados apresentados na Tabela 3, há 1726 estudantes de vinte nacionalidades com vínculo ativo nos cursos de graduação que ingressaram pelo PSI. Eles são, na grande maioria (62,9%), paraguaios (n=403), colombianos (n=351) e haitianos (n=331).

Além do PSI, a UNILA tem adotado uma série de iniciativas para aumentar a inclusão e a diversidade na educação superior. No ano de 2014, a universidade instituiu o Programa Especial de Acesso à Educação Superior da UNILA – Pró-Haiti, destinado a contribuir com a integração social e o fortalecimento do intercâmbio acadêmico entre os sistemas de educação superior brasileiro e haitiano (UNILA, 2014b). Este processo seletivo teve edições para ingresso de estudantes nos anos de 2015, 2016 e 2018. No ano de 2018, visando expandir as políticas institucionais voltadas à inclusão educacional por meio da seleção de estudantes latino-americanos e caribenhos, exceto brasileiros, a UNILA ampliou o público-alvo do PSI para contemplar o ingresso de estudantes refugiados, portadores de visto humanitário, sob motivações humanitárias, e indígenas.

Em 2021, a instituição estabeleceu nova regulamentação para a seleção dos estudantes internacionais, incluindo sujeitos sob motivações humanitárias, ingresso de refugiados e portadores de visto humanitário, ou residentes em aldeias, comunidades ou grupos indígenas dos territórios dos países da América Latina e Caribe, incluindo o Brasil (UNILA, 2021a).

O PSRH tem como público-alvo

peessoa com condição de refúgio reconhecida, o solicitante de refúgio que esteja com seu processo de reconhecimento em trâmite e o portador de Visto Humanitário residente no Brasil, que, independentemente de seu país de origem e/ou de sua nacionalidade, tiverem suas condições reconhecidas pelo

Comitê Nacional para Refugiados (Conare) ou órgão federal competente nos termos da lei<sup>28</sup>. (UNILA, 2022d, p. 1).

A questão da proficiência linguística é um dos critérios para a seleção de estudantes que se encontrem nessa condição, e o candidato que não tem o espanhol ou o português como língua oficial precisa comprovar a proficiência linguística, por meio de certificações internacionais, curso de idioma espanhol ou português que contabilize um ano, ou 180 horas de carga horária; ou residir em qualquer país da América Latina de língua espanhola, ou no Brasil há pelo menos doze meses anteriores à data de inscrição (UNILA, 2022d).

Os dados da pesquisa apontam que há cinco anos a UNILA realiza processos seletivos voltados à integração na educação superior de pessoas que se encontram em situação de refúgio ou por questões humanitárias. Na Tabela 4, são apresentados os dados referentes aos países de origem dos estudantes que ingressaram pelo PSRH, e que atualmente estão com vínculo ativo nos cursos de graduação da UNILA.

Tabela 4: Relação de países de origem dos estudantes ingressantes pelo PSRH com vínculo ativo

<b>Nacionalidade</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>Total</b>
Angola	1	1	0	0	2
Barbados	1	0	0	0	1
Benin	1	0	0	0	1
Cuba	0	0	0	2	2
Gana	2	0	0	1	3
Guiné-Bissau	3	4	0	0	7
Haiti	5	8	16	11	40
Paquistão	1	0	0	0	1
República do Congo	1	0	2	2	5
República Dominicana	0	0	1	0	1
Síria	1	0	0	0	1
Venezuela	1	4	2	3	10
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>21</b>	<b>19</b>	<b>74</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de UNILA (2023a).

A Tabela 4 indica que a maioria (73%) dos estudantes que ingressaram na instituição motivados por condições humanitárias ou de refúgio são latino-americanos e caribenhos, oriundos de Barbados, Cuba, Haiti, República Dominicana e Venezuela.

<sup>28</sup> Em respeito ao disposto no Art. 2 da Lei nº 9.474, de 1997, a UNILA prevê que podem participar do PSRH “o cônjuge, os ascendentes e descendentes, assim como os demais membros do grupo familiar de um refugiado, desde que dependam economicamente do referido e que se encontrem em território brasileiro” (UNILA, 2021a, p. 1).

Em segundo lugar, os dados registram a presença de estudantes africanos (27%), provenientes de Angola, Benin, Congo, Gana e Guiné-Bissau. Do Oriente Médio há dois estudantes atualmente com vínculo ativo (3%), sendo um do Paquistão e outro da Síria.

Os estudantes que ingressaram pelo PSRH estão matriculados nos cursos de Administração Pública e Políticas Públicas (n=32), Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana (n=18), Arquitetura e Urbanismo (n=14), Biotecnologia (n=20), Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina (n=22), Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade (n=22), Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química (n=28), Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento (n=20), Cinema e Audiovisual (n=18), Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar (n=21); Engenharia Civil de Infraestrutura (n=23), Engenharia de Energia (n=23), Engenharia de Materiais (n=19), Engenharia Física (n=18), Engenharia Química (n=18), Filosofia (n=14), Geografia (n=15), Geografia (licenciatura) (n=12), História (licenciatura) (n=20), História – América Latina (n=15), Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (n=23), Matemática (n=11), Mediação Cultural – Artes e Letras (n=21), Medicina (n=33), Música (n=6), Química (n=23), Relações Internacionais e Integração (n=25), Saúde Coletiva (n=35) e Serviço Social (n=24) (UNILA, 2023a).

Para ampliar a diversidade étnico-racial na universidade, desde 2019 também há seleção específica para estudantes indígenas residentes em aldeias, comunidades ou grupos indígenas dos territórios dos países da ALC, incluindo o Brasil (UNILA, 2022e), o PSIN. Para concorrer a uma dessas vagas nos cursos de graduação, o candidato deve atender aos seguintes requisitos:

- I – residir e ter nacionalidade latino-americana ou caribenha, incluindo a brasileira;
- II – comprovar sua condição de residente em aldeias, comunidades e grupos indígenas;
- III – se reconheça e seja reconhecido como membro de um dos mais de 800 (oitocentos) povos indígenas existentes atualmente;
- IV – ter cursado e concluído, integralmente, o ensino médio ou formação equivalente;
- V – ter no mínimo 18 (dezoito) anos ou completar 18 (dezoito) anos no ato da matrícula; e
- VI – não possuir vínculo ativo nos cursos de graduação com a UNILA. (UNILA, 2022e, p. 2).

Desde a primeira edição do PSIN, já ingressam 118qui estudantes por meio desse processo seletivo, pertencentes a 29 povos indígenas e de sete nacionalidades

distintas. Na Tabela 5, são apresentados os dados referentes à nacionalidade e ao povo de origem desses estudantes.

Tabela 5: Relação quantitativa de estudantes ingressantes pelo PSIN com vínculo ativo

<b>País de origem</b>	<b>Povo</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>Total</b>
Brasil	Avá - Guaraní	2	0	1	4	7
	Atikum	0	1	0	0	1
	Aymara	0	0	0	0	0
	Borari	0	0	0	2	2
	Desano	0	0	0	1	1
	Guaraní	3	7	1	0	11
	Kaigang	2	0	1	0	3
	Kambeba	0	0	0	1	1
	Kokama	0	0	0	1	1
	Macuxi	0	1	0	0	1
	Mapitu	1	0	0	0	1
	Pankará	1	0	1	0	2
	Piratapuia	0	0	1	0	1
	Tikuna	3	9	11	37	60
	Tukano	0	1	0	1	2
	Wanano	0	0	0	1	1
	Xocó	0	0	0	1	1
	Bolívia	Afroboliviano	0	0	1	0
Aymara		0	0	0	1	1
Chile	Mapuchi	1	1	0	0	2
Colômbia	Cubeo	0	0	0	1	1
	Kamentsá	0	0	0	1	1
	Kokama	1	1	0	0	2
	Nasa	0	0	0	4	4
	Tikuna	2	0	0	0	2
	Wayuu	1	0	0	0	1
	Equador	Kichwa	0	0	0	2
	Schuar	0	0	0	1	1
Honduras	Garifuna	0	0	0	1	1
Venezuela	Baniwa	0	0	0	1	1
	Baré	0	0	0	1	1
	Piaroa	0	0	0	1	1
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>21</b>	<b>17</b>	<b>63</b>	<b>118</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de UNILA (2023a).

As fronteiras políticas entre os países durante os processos de colonização das fronteiras foram delineadas “sobre terras tradicionalmente ocupadas que obrigaram os povos indígenas a reelaborar suas culturas e identidades, e consequentemente,

suas territorialidades” (SILVA; PALOMINO, 2018, p. 7). É possível verificar essa relação pela origem dos estudantes da UNILA, sendo que há estudantes oriundos do mesmo povo indígena, mas que estão localizados em territórios nacionais distintos, como é o caso dos povos Aymara (Bolívia e Brasil), Kokama (Brasil e Colômbia) e Tikuna (Brasil e Colômbia).

Conforme dados apresentados na Tabela 5, a maioria (81,4%) dos estudantes indígenas que ingressaram na UNILA pelo PSIN possuem nacionalidade brasileira e pertencem a dezessete povos. O segundo maior grupo tem nacionalidade colombiana (9,3%) e seus estudantes são oriundos de seis povos. De nacionalidade equatoriana há três estudantes (2,5%) de dois povos indígenas. Os estudantes indígenas venezuelanos (2,5%) pertencem a três povos, os estudantes chilenos (1,7%), assim como os estudantes bolivianos (1,7%), são originários de dois povos, respectivamente. Há um estudante hondurenho (0,9%), pertencente a um povo indígena.

Os estudantes indígenas que ingressaram pelo PSIN estão matriculados nos cursos de Administração Pública e Políticas Públicas (n=3), Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana (n=5), Arquitetura e Urbanismo (n=3), Biotecnologia (n=3), Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina (n=4), Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade (n=3), Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química (n=5), Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento (n=2), Cinema e Audiovisual (n=4), Engenharia Civil de Infraestrutura (n=6), Engenharia de Energia (n=6), Engenharia Física (n=1), Engenharia Química (n=5), Filosofia (n=5), Geografia (n=5), Geografia (licenciatura)(n=5), História (n=7), Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (n=5), Matemática (n=3), Mediação Cultural – Artes e Letras (n=5), Medicina (n=6), Música (n=3), Química (n=3), Relações Internacionais e Integração (n=5), Saúde Coletiva (n=4) e Serviço Social (n=5) (UNILA, 2023a).

Na pós-graduação, a UNILA conta com doze programas *stricto sensu*: Mestrado em Biociências; Mestrado em Biodiversidade Neotropical; Mestrado em Economia; Mestrado e Doutorado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade; Mestrado em Engenharia Civil; Mestrado em Física Aplicada; Mestrado em História; Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina; Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos; Mestrado em Literatura Comparada; Mestrado em Política Públicas e Desenvolvimento; e Mestrado em Relações Internacionais. Em

parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUCRJ, foi realizado o Doutorado Interinstitucional em Relações Internacionais, com turma única, no período de 2017-2021 (UNILA, 2022f).

A instituição também oferta sete cursos de especialização *lato sensu*: Especialização em Direitos Humanos na América Latina, Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais, Ensino de História e América Latina, Gestão em Saúde, Relações Internacionais Contemporâneas, Integração Paraguai-Brasil: Relações Bilaterais, Desenvolvimento e Fronteiras e Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família (UNILA, 2022g).

Mantendo a coerência com sua missão e vocação institucional, a UNILA estabeleceu em seu PDI 2019-2023 como diretriz estratégica da Política de Ingresso e de Egressos, “garantir a execução da política de ações afirmativas na UNILA, referente ao ingresso, contemplando também refugiados, portadores de visto humanitário e indígenas” (UNILA, 2019b, p. 134). Essa diretriz foi convertida no objetivo institucional 26 da matriz de indicadores do PDI, no qual foi definido como meta “dobrar o ingresso de discentes na pós-graduação e aumentar em 50% o ingresso na graduação até 2023” (UNILA, 2019b, p. 142).

Na busca por atingir o objetivo relacionado à pós-graduação, a UNILA regulamentou o ingresso de discentes regulares por meio de ações afirmativas na pós-graduação, a partir da Resolução nº 4, de 3 de março de 2022 (UNILA, 2022g). A normativa instituiu duas modalidades para reserva de vagas, a saber:

- I - vagas reservadas para pessoas autodeclaradas negras (pretas e pardas) ou pessoas com deficiência, optantes por esta modalidade;
- II - vagas reservadas para indígenas, quilombolas, pessoas autodeclaradas trans, e pessoas refugiadas ou solicitantes de refúgio ou portadores de visto humanitário, optantes por esta modalidade. (UNILA, 2022g, p. 2).

Em relação à reserva de vagas na modalidade I, a resolução determina que pelo menos 30% ou superior das vagas devem ser destinadas para candidatos/as negros/as e pessoas com deficiência. Na modalidade II, a normativa preconiza que os programas devem oferecer adicionalmente pelo menos uma vaga para candidatos/as indígenas, uma vaga para candidatos/as quilombolas, uma vaga para candidatos/as autodeclarados/as trans, e uma vaga adicional para pessoas refugiadas ou solicitantes de refúgio ou portadores de visto humanitário (UNILA, 2022g, p. 2). Considerando que o ingresso de estudantes por meio das modalidades já nomidas precisa ser incorporado aos processos seletivos dos programas de pós-graduação, os

quais possuem calendários próprios e estavam em andamento em janeiro de 2023, até o momento não foram matriculados discentes por ações afirmativas (UNILA, 2023a).

Em dezembro de 2022, estavam matriculados nos cursos de especialização *lato sensu* 243 estudantes<sup>29</sup>, sendo 16% construído por estudantes internacionais de dezessete nacionalidades. Nos programas de pós-graduação da UNILA, estão matriculados 521 estudantes, e os estudantes internacionais representam 22%. Os estudantes internacionais matriculados nos programas de pós-graduação *stricto sensu* são de dezesseis nacionalidades distintas. No nível da pós-graduação, os estudantes internacionais representam 16,7% (n=121) do total de estudantes matriculados.

Na Tabela 6, é apresentada a relação de cursos e programas de pós-graduação, e a quantidade de estudantes matriculados.

Tabela 6: Relação de cursos e programas de pós-graduação e nacionalidade dos estudantes (continua)

Nome do curso/programa	Total	Brasileiros	Internacionais	Nacionalidades
Mestrado em Biociências	47	37	10	4
Mestrado em Biodiversidade Neotropical	28	21	7	5
Mestrado em Economia	15	4	11	8
Mestrado em Engenharia Civil	23	20	3	3
Mestrado em Física Aplicada	8	5	3	4
Mestrado em História	26	22	4	4
Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina	66	49	17	9
Mestrado em Literatura Comparada	34	28	6	6
Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento	54	45	9	8
Mestrado em Relações Internacionais	53	48	5	6
Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos	46	39	7	6
Mestrado em Energia e Sustentabilidade	21	19	2	3
Doutorado em Energia e Sustentabilidade	52	49	3	3
Especialização em Direitos Humanos na América Latina	39	33	6	5
Especialização em Ensino de História e América Latina	10	9	1	2
Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais	18	14	4	5

<sup>29</sup> Para o computo total de estudantes matriculados em cursos de especialização *lato sensu*, considerou-se aqueles vinculados a cursos descontinuados, mas que ainda possuem vínculo ativo na instituição.



					(conclusão)
Especialização em Integração Paraguai-Brasil: Relações Bilaterais, Desenvolvimento e Fronteiras	30	23	7	4	
Especialização em Gestão em Saúde – EaD	78	70	8	5	
Especialização em Relações Internacionais Contemporâneas	55	48	7	5	
Residência Multiprofissional em Saúde da Família	21	20	1	2	
Total	724	603	121		

Fonte: Elaborado pela autora a partir de UNILA (2023a).

A Tabela 6 apresenta a presença de estudantes internacionais nos cursos e programas de pós-graduação. Na pós-graduação *stricto sensu*, os programas que proporcionalmente possuem estudantes internacionais são Economia (73,3%), Física Aplicada (37,5%), Integração Contemporânea da América Latina (25,7%), Biodiversidade Neotropical (25%), Biociências (21,3%) e Literatura Comparada (17,6%). Entre os cursos de especialização, possuem mais estudantes internacionais os cursos de Integração Paraguai-Brasil: Relações Bilaterais, Desenvolvimento e Fronteiras (23,4%), Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais (22,3%) e Direitos Humanos na América Latina (15,4%).

Na Tabela 7, é apresentado um panorama sobre a presença dos estudantes internacionais nos cursos de graduação e nos programas de pós-graduação da UNILA.

Tabela 7: Nacionalidade dos estudantes da UNILA

<b>País de origem</b>	<b>Graduação</b>	<b><i>Stricto sensu</i></b>	<b><i>Lato sensu</i></b>	<b>Total</b>
Angola	3	0	0	3
Argentina	70	8	3	81
Barbados	1	0	0	1
Belize	1	0	0	1
Benin	1	0	0	1
Bolívia	63	4	1	68
Brasil	4077	386	217	4680
Chile	56	3	1	60
China	1	0	0	1
Colômbia	392	24	5	421
Costa Rica	14	1	0	15
Cuba	65	2	0	67
El Salvador	26	2	1	29
Equador	46	7	2	55
Espanha	0	1	0	1
Gana	5	0	0	5
Guatemala	10	0	0	10
Guiné-Bissau	9	1	0	10
Haiti	403	5	7	415
Honduras	24	0	0	24
Itália	0	1	0	1
Japão	1	0	0	1
México	14	0	0	14
Moçambique	0	1	0	1
Nicarágua	9	0	0	9
Panamá	11	0	0	11
Paquistão	1	0	0	1
Paraguai	437	17	10	464
Peru	179	7	1	187
República Dominicana	21	0	0	21
República do Congo	3	0	0	3
Síria	1	0	0	1
Togo	1	0	0	1
Uruguai	9	2	2	13
Venezuela	105	1	1	107
<b>TOTAL</b>	<b>6059</b>	<b>473</b>	<b>251</b>	<b>6783</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de UNILA (2023a).

Os estudantes internacionais matriculados na UNILA atualmente são provenientes de 35 países. Embora a maioria dos estudantes sejam brasileiros nos cursos de graduação e cursos e programas de pós-graduação, destaca-se a presença de estudantes internacionais oriundos do Paraguai (n=464), Haiti (n=415), Colômbia

(n=421), Peru (n=187), e Venezuela (n=107), conforme dados apresentados no Gráfico 7.

Atualmente, trabalham na UNILA 933 servidores, entre técnico-administrativos (542) e docentes (391) (UNILA, 2023a). O provimento ao cargo de docente do magistério superior é realizado a partir da aprovação em concursos públicos. Também são realizados processos simplificados de contratação temporária para docentes substitutos ou visitantes, mediante análise de currículo e entrevista. Esses processos são abertos a candidatos de todas as nacionalidades. Os servidores técnico-administrativos são contratados por concursos públicos, e nos casos permitidos por lei, admite-se a terceirização.

No corpo de servidores da UNILA, a diversidade cultural e de origem também está presente, e atualmente há servidores de dezessete nacionalidades distintas (Argentina n=17, Bolívia n=1, Brasil n=860, Chile n=4, Colômbia n=9, Cuba n=6, Espanha n=7, França n=1, Itália n=2, México n=2, Paraguai n=6, Peru n=11, Porto Rico n=1, Portugal n=3, Senegal n=1, Uruguai n=1, Venezuela n=1) (UNILA, 2023a).

Os docentes da UNILA são lotados nas unidades acadêmicas e alocados em áreas do conhecimento. Na Tabela 8, está apresentada a titulação dos docentes e o regime de trabalho, conforme unidade acadêmica de lotação.

Tabela 8: Quantitativo de docentes por titulação e regime de trabalho

Unidade Acadêmica	Titulação	20 horas	40 horas	Dedicação exclusiva	Total
ILAACH	Mestrado			12	12
	Doutorado			96	96
	Pós-Doutorado			7	7
ILACVN	Graduação		1		1
	Especialização	2	9		11
	Mestrado		6	5	11
	Doutorado		3	64	67
ILAESP	Pós-Doutorado		1	23	24
	Mestrado			2	2
	Doutorado			72	72
ILATIT	Pós-Doutorado			9	9
	Mestrado			14	14
	Doutorado		1	55	56
	Pós-Doutorado			9	9
Total Geral		2	21	368	391

Fonte: Elaborado pela autora a partir de UNILA (2023a).

A Tabela 8 demonstra que atualmente 29,4% estão lotados no ILAACH, 29,2% (n=115) no ILACVN, 21,2% (n=114) no ILAESP e 20,2% (n=78) no ILATIT. Em relação

à titulação dos docentes que atuam na UNILA, a maioria possui doutorado (87%), e destes, 14,4% (n=49) já realizaram estágio pós doutoral. Os docentes com mestrado representam 9,97% (n=39) e aqueles que possuem apenas a especialização são 2,81% (n=11). Os dados apontam que um docente tem apenas a formação em nível de graduação.

No que se refere à alocação dos docentes nas áreas do conhecimento, atualmente a UNILA possui regulamentadas 26 áreas. A distribuição dos docentes nessas áreas apresenta os seguintes resultados: Administração Pública (n=3), Antropologia (n=10), Arquitetura e Urbanismo (n=16), Artes (n=3), Biologia (n=21), Ciência da Computação (n=2), Ciência Política e Sociologia (n=11), Cinema (n=9), Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar (n=7), Economia (n=14), Educação (n=6), Engenharias (n=38), Filosofia (n=12), Física (n=13), Fundamentos de América Latina (n=29), Geografia (n=12), História (n=16), Letras e Linguística (n=51), Matemática (n=14), Medicina (n=36), Música (n=13), Políticas Públicas (n=2), Probabilidade e Estatística (n=2), Química (n=14), Relações Internacionais (n=16), Saúde Coletiva (n=7) e Serviço Social (n=6) (UNILA, 2022h).

Entre os docentes efetivos, 56% (n=206) são do sexo masculino e 44% (n=162) do sexo feminino. Quanto à faixa etária, a maioria tem entre 35 e 49 anos (73,1, n=269). O segundo maior percentual é dos docentes na faixa etária de 50 a 54 anos (10,9%, n=40), seguido da faixa etária de 55 a 59 anos (5,1%, n=19). Em menor proporção, os docentes efetivos encontram-se na faixa etária de 30 a 34 anos (4,6%, n=17), 60 a 64 anos (4,3%, n=16) e com 65 anos ou mais (2%, n=7) (UNILA, 2023a).

Na conjuntura sócio-histórica das universidades, em nível nacional e internacional, a UNILA ainda é jovem, embora seja resultado de um projeto que redireciona a “internacionalização do ensino superior, em favor de uma geopolítica do conhecimento, reorientada do Sul e para o Sul, direcionada da América Latina e para a América Latina” (VIEIRA, 2018, p. 59).

Nesse entendimento, como a UNILA nasceu internacionalizada, e a partir de um projeto pedagógico ousado, pode ser um laboratório para a promoção de estratégias de internacionalização inovadoras, que possibilitem o desenvolvimento de um processo coerente com os desafios e problemáticas latino-americanas e caribenhas, conforme veremos nos próximos capítulos.

#### 4.1.1 Dimensões da Internacionalização da Educação Superior na UNILA

A internacionalização atinge o nível integral quando as instituições de educação superior promovem uma mudança de paradigma em seu interior, possibilitando o enfrentamento dos determinantes presentes na realidade, a partir da superação da relação dicotômica entre local e global, construindo um ambiente favorável para potencializar políticas e práticas de internacionalização (HUDZIK, 2015). Como a dimensão internacional permeia toda a UNILA a partir das premissas estabelecidas no âmbito de sua política institucional, em todas as suas áreas acadêmicas e administrativas são estabelecidas estratégias de internacionalização, correspondendo ao nível Integral apontado por Hudzik (2015).

A busca por um modelo de internacionalização que reverberasse em sua gênese a missão e a vocação da UNILA, estabeleceu em toda a instituição o compromisso de uma política institucional que priorizasse, nas diversas áreas acadêmicas e administrativas, estratégias que contribuam para o cumprimento da missão institucional, para o desenvolvimento de uma sociedade latino-americana e caribenha mais justa e solidária, confirmados através dos marcos legais vigentes da instituição<sup>30</sup>, apresentados no Quadro 6.

Na Política de Internacionalização da UNILA (UNILA, 2019c) está definido que essa política será instituída em nível macro e micro institucional, e tem como objetivo contribuir para a consolidação das “diretrizes matriciais da instituição: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, confluentes com a pluriculturalidade, o bilinguismo e a interdisciplinaridade”. Tem-se, portanto, a representação do “compromisso com as demandas sócio-históricas, além de sua inserção local e regional, consolidando, assim, as diretrizes matriciais da instituição” (UNILA, 2019c, p. 8).

A partir dessa perspectiva, para compreender como a Internacionalização da Educação Superior tem tangenciado a atuação docente na UNILA na relação ensino-pesquisa-extensão, buscou-se conhecer em que medida a internacionalização, a interculturalidade, o bilinguismo/plurilinguismo e a interdisciplinaridade contribuem para a consolidação da identidade da internacionalização da UNILA.

---

<sup>30</sup> Em consonância com os objetivos desta pesquisa, optou-se por apresentar os principais marcos normativos relacionados ao ensino, pesquisa e extensão.

Como um percentual representativo dos estudantes e docentes da UNILA é internacional, e há mudanças culturais, sociais, ambientais, tecnológicas, políticas e econômicas, é exigida dos docentes a adoção de práticas pedagógicas condizentes com essa realidade. Desse modo, infere-se que as bases pedagógicas e a Política de Internacionalização da UNILA apresentam um desafio para a docência universitária.

A partir dessas premissas institucionais, é exigido do corpo docente uma capacidade de formular seu exercício profissional a partir da diversidade cultural e linguística presente no ambiente universitário (UNILA, 2019c). Esse é um cenário complexo, que exige reflexão, debate e formação a respeito das questões relacionadas ao contexto institucional, através do compartilhamento de experiências e de boas práticas pedagógicas na educação superior, e, por isso, se constitui como o *locus* de investigação para esta pesquisa.

Para identificar em que medida os princípios filosóficos e metodológicos da UNILA, relacionados aos pilares da Política de Internacionalização da universidade (internacionalização, interculturalidade, bilinguismo/plurilinguismo e interdisciplinaridade), estão presentes no arcabouço legal e normativo da UNILA, foram analisados os documentos apresentados no Quadro 6.

Quadro 6: Documentos que compõem o marco normativo da UNILA para o ensino, pesquisa e extensão

(continua)

Ano	Documento	Objetivo	Referência no texto
2010	Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010	Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA e dá outras providências	Lei de criação
2012	Portaria nº 32, de 11 de abril de 2012, da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, do Ministério da Educação	Institui o Estatuto da UNILA	Estatuto
2018	Resolução COSUEN nº 07, de 23 de julho de 2018	Estabelece as Normas de Graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	Normas da Graduação
2018	Resolução COSUP nº 04, de 26 de novembro de 2018	Estabelece o Regulamento de Pesquisa da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	Regulamento de Pesquisa
2019c	Resolução CONSUN nº 05, 08 de abril de 2019	Aprova a Política de Internacionalização ad Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA	Política de Internacionalização

(conclusão)

2019b	Resolução CONSUN nº 17, de 23 de dezembro de 2019	Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 da Universidade Federal da Integração Latino-Americana	PPI PDI – OE
2021	Resolução CONSUN nº 15, de 06 de maio de 2021	Institui a Política de Pós-Graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana	Política de Pós-Graduação
2021a	Resolução CONSUN nº 37, de 07 de dezembro de 2021	Institui a Política Extensão da Universidade Federal da Integração Latino-Americana	Política de Extensão

Fonte: Elaborado pela autora.

Para realizar um exame dos documentos indicados no Quadro 6, foram utilizados como parâmetros de buscas na versão digital com as palavras-chave internaciona\*, integra\*, intercultura\*; diversidade cultural; bilinguismo; plurilinguismo; e interdisciplinaridade. Utilizou-se o sinal do asterisco para poder contemplar as derivações do radical da palavra, tendo em vista que o termo internacionalização, por exemplo, pode também vir relacionado à palavra internacional.

A seguir, são apresentados os resultados da pesquisa documental, na qual buscou-se demonstrar em que medida os princípios filosóficos e metodológicos da UNILA relacionados aos Pilares da Política de Internacionalização da universidade estão contemplados nos documentos analisados, sendo os resultados da análise documental apresentados individualmente. O Apêndice H contém uma síntese analítica da presença dos princípios Internacionalização, Interculturalidade, bilinguismo/plurilinguismo e interdisciplinaridade, dos marcos normativos da UNILA para o ensino, pesquisa e extensão.

#### 4.1.1 Dimensão institucional internacionalização

Nos marcos normativos analisados, há vários marcadores que permitem identificar a perspectiva da internacionalização da Educação Superior em sua interface com os processos de integração regional. Para entender esse movimento, destaca-se em primeiro lugar que a internacionalização faz parte da missão e da vocação da UNILA.

Conforme disposto no nome da instituição, na missão, vocação e projeto pedagógico institucionais, o eixo central de atuação é a integração latino-americana,

por meio de um projeto pedagógico inovador, pautado em princípios como “a interdisciplinaridade, a interculturalidade, o bilinguismo e o multilinguismo, a integração solidária, a gestão democrática, a ética, os direitos humanos e a equidade étnico-racial e de gênero, a sustentabilidade e o bem-estar” (UNILA, 2019b, p. 35).

A expressão “integração latino-americana” não se restringe à concepção de uma América Latina como um continente nascido da colonização ibérica. A América Latina compreende todos os países do continente americano que falam espanhol, português ou francês, bem como outros idiomas derivados do latim. Compreende a quase totalidade da América do Sul, exceto a Guiana e o Suriname, que são países germânicos. Engloba todos os países da América Central e engloba alguns países do Caribe como Cuba, Haiti e República Dominicana. Da América do Norte, apenas o México é considerado como parte da América Latina. Os demais países americanos restantes tiveram colonização majoritariamente anglo-saxônica, com exceção de Quebec, que é de colonização francesa (portanto, latina) e dos estados do sudoeste dos Estados Unidos, de colonização espanhola, além da Luisiana, que tem colonização francesa. A América Latina engloba 21 países: Argentina, Belize, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Ainda na América Latina existem mais 11 territórios que não são independentes e, portanto, não podem ser considerados países. (IMEA, 2009, p. 9).

De acordo com a Lei de Criação da UNILA (BRASIL, 2010b, p. 1), a educação é considerada como um vetor para o desenvolvimento regional, por meio da qual o ensino, a pesquisa e a extensão, nas diferentes áreas do conhecimento, propiciam a “formação de recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Mercosul – MERCOSUL”. Devido a sua localização geográfica em um território de fronteiras trinacionais (Brasil Paraguai e Argentina), a instituição tem como vocação “o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina” (BRASIL, 2010b, p. 1).

A Lei de Criação previu que os cursos ministrados na UNILA deveriam atender aos interesses dos países da região, sendo considerados parâmetros fundamentais compreender a “exploração de recursos naturais e biodiversidades transfronteiriças, estudos sociais e linguísticos regionais, relações internacionais e demais áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regionais” (BRASIL, 2010, p. 1).

A originalidade da UNILA no conjunto das IFES pode ser demarcada pela perspectiva internacional subjacente a sua existência, e pela perspectiva bilíngue, assegurada, entre outros fatores, pela presença de docentes e estudantes oriundos



do Brasil e dos demais países latino-americanos e caribenhos, e pelo desenvolvimento de políticas linguísticas (BRASIL, 2010; 2019a). Para isso, o documento prevê que os processos seletivos para docentes e estudantes deveriam ser “conduzidos por banca com composição internacional, representativa da América Latina e do Mercosul” (BRASIL, 2010, p. 2).

O Estatuto (BRASIL, 2012c) ratificou a identidade internacional da UNILA, cujas bases devem ser alicerçadas na integração solidária da América Latina e Caribe; estímulo à cooperação regional, nacional e internacional; parceria com instituições e movimentos sociais nacionais, regionais e internacionais; estabelecimento de convênios, acordos e contratos com organismos e entidades nacionais, regionais e internacionais; intercâmbio científico, artístico e tecnológico; produção e disseminação de conhecimentos voltados a soluções das problemáticas latino-americanas, produzidos de forma indissociada pelo ensino, a pesquisa e a extensão.

De acordo com as Normas da Graduação (UNILA, 2018b), a internacionalização é um dos objetivos que direcionam a formação acadêmica na UNILA e pode ser identificada em dois elementos centrais: produção, sistematização e socialização de conhecimentos; e formação profissional nos diferentes campos do saber com o objetivo de contribuir para a cooperação e integração regional, nacional e internacional.

A internacionalização da pesquisa é uma das premissas apresentadas no Regulamento de Pesquisa da UNILA em três perspectivas: produção técnico-científica e artística; grupos de pesquisa e redes de cooperação internacional; e captação de recursos (UNILA, 2018c). Em relação à produção técnico-científica, identificou-se que em dois critérios estabelecidos para encerramento dos projetos de pesquisa a internacionalização foi contemplada: “[...] I - Textos publicados em anais de eventos nacionais ou internacionais; [...] IV - Obras artísticas realizadas e apresentadas ao público em eventos regionais, nacionais e internacionais; [...]” (UNILA, 2018c, p. 4).

No que diz respeito aos grupos de pesquisa e redes de cooperação internacional, o documento atribui à área responsável pela gestão da pesquisa e pós-graduação da instituição o compromisso de fomentar esses grupos a partir de critérios como excelência e internacionalização. A respeito da captação de recursos em instituições nacionais ou internacionais para o desenvolvimento da pesquisa, o objetivo é fortalecer o reconhecimento pela comunidade acadêmica nacional e internacional da pesquisa e pós-graduação produzidas pela UNILA.

Sendo a internacionalização uma das características da identidade da UNILA, a instituição publicou em 2019 sua política institucional destinada ao tema (UNILA, 2019c). O documento apontou o modelo Abrangente/Integral de Internacionalização da Educação Superior como sendo aquele que a instituição busca consolidar. Desse modo, na UNILA a internacionalização não é reduzida à mobilidade e convênios, antes, ela precisa estar “capilarizada, alcançando todas as unidades pedagógicas e administrativas que compõe a comunidade acadêmica” (UNILA, 2019c, p. 9). Isso significa que os projetos pedagógicos dos cursos, as práticas docentes, o trabalho dos TAEs, as políticas institucionais, entre outros, precisam contemplar a missão e vocação institucional, bem como as diversidades culturais e linguísticas presentes no *campus* universitário.

O objetivo desta política é ratificar a identidade da UNILA em suas práticas, por meio das quais a universidade fortalece a “internacionalização inerente de seus sujeitos, em consonância com as ações cotidianas de ensino, pesquisa e extensão universitária, em uma perspectiva solidária e horizontal, comprometida com a realidade da América Latina e Caribe” (UNILA, 2019c, p. 17).

A Política de Internacionalização da UNILA encontra sustentação nos demais pilares institucionais, como pluriculturalidade, bilinguismo e interdisciplinaridade. O modelo de internacionalização desenvolvido pela instituição é voltado para “o desenvolvimento regional por meio do conhecimento compartilhado e da cooperação solidária entre órgãos de diversas nacionalidades, com ênfase nas relações Sul-Sul e priorizando a região fronteiriça onde a UNILA está inserida” (UNILA, 2019a, p. 12).

Ao abordar a temática da internacionalização, o projeto pedagógico institucional (UNILA, 2019b, p. 34) destaca “o papel que as universidades possuem na transformação das nossas sociedades, à medida que vinculam seus projetos de ensino, pesquisa e extensão ao desenvolvimento local, regional e internacional”. Isso é possível mediante a articulação em rede e cooperação com instituições e organismos nacionais e internacionais, espaços privilegiados para a integração regional e alcance da excelência acadêmica.

A localização geográfica da UNILA em uma fronteira trinacional possui confluência com o modelo de internacionalização defendido pela instituição, pois as características regionais colaboram para o diálogo intercultural e a interação regional. Além disso, aspectos como organização didático-pedagógica; política de ingresso,

políticas de ensino, pesquisa e extensão; e EaD constituem a base da Política de Internacionalização da UNILA.

No tocante aos objetivos voltados ao desenvolvimento institucional previstos no PDI 2019-2023 (UNILA, 2019b), a internacionalização foi observada nas áreas de ensino (incluindo política de ingresso e egressos, EaD, CCE), extensão e a própria internacionalização. Sobre o ensino, o documento destaca como diretriz estratégica o fortalecimento da cooperação internacional na região da fronteira trinacional; aprimoramento das políticas de ingresso na graduação e pós-graduação para estudantes internacionais; desenvolvimento de parcerias com instituições internacionais para fortalecer a EaD; estruturação de programas de desenvolvimento profissional voltados à TAEs e docentes nos pilares do CCE.

Relativo à extensão, o documento destaca a criação e manutenção de programas de extensão que dialoguem com a região trinacional e com as demais localidades da América Latina e o Caribe, e o “estabelecimento de convênios e parcerias com instâncias nacionais e internacionais” (UNILA, 2019b, p. 133).

Em referência à própria internacionalização, as diretrizes estratégicas buscam a criação de indicadores; fortalecer a cooperação internacional; fomentar ações de internacionalização por meio de programas e apoio aos grupos de pesquisa; publicizar as possibilidades de seleção discente e docente nos países da ALC; e desenvolver uma base de dados sobre a realidade da região (UNILA, 2019b).

A internacionalização também é um princípio que rege a pós-graduação na UNILA, estando presente na Política de Pós-Graduação em dimensões como política de ingresso, perfil de egressos, mobilidade acadêmica, polos de pesquisa avançada e em rede, indicador de avaliação de cursos e programas, e critério para distribuição de recursos e fomento (UNILA, 2021b).

A Política de Extensão da UNILA está fundamentada em princípios que prospectam a Internacionalização da Educação Superior e a missão institucional. O documento expressa que a internacionalização deve fortalecer as ações extensionistas e a cooperação, além de estarem alicerçadas “nas prioridades do local, do regional, do nacional e do internacional, principalmente voltado para as demandas latino-americanas e para a integração de seus povos” (UNILA, 2021c, p. 1).

Podemos constatar, pela análise dos diferentes marcos normativos institucionais, que na UNILA a internacionalização é sinônimo de integração regional solidária, faz parte da missão e da vocação da universidade, e tem como base: a

formação profissional e a produção acadêmica, técnico-científica e artística de conhecimentos nas diferentes áreas do saber voltados a soluções das problemáticas latino-americanas produzidos de forma indissociada pelo ensino, a pesquisa e a extensão. Essa integração ocorre por meio do estabelecimento de redes, convênios e parcerias com instituições e movimentos sociais nacionais, regionais e internacionais, pelos quais objetiva-se o intercâmbio científico, artístico, cultural e tecnológico.

#### 4.1.2 Dimensão institucional bilinguismo/plurilinguismo

A premissa do bilinguismo na UNILA está ancorada nos diferentes documentos institucionais contemplados no marco normativo para o ensino, pesquisa e extensão que foram analisados. Sua conformação, enquanto um dos pilares dos fundamentos filosóficos e metodológicos institucionais, tem origem na Lei de Criação da universidade, na qual foi estabelecido que o cumprimento da missão institucional passaria pela seleção de estudantes e professores oriundos dos diversos países da América Latina. Para tanto, os respectivos processos seletivos deveriam ser realizados “tanto em língua portuguesa como em língua espanhola, versando sobre temas e abordagens que garantam a concorrência em igualdade de condições entre candidatos dos países da região” (BRASIL, 2010b, p. 2).

Como uma das estratégias para o cumprimento da missão e vocação institucionais, o Estatuto da universidade estabeleceu como um dos princípios que regem a instituição a “VIII – educação bilíngue: português e espanhol” (BRASIL, 2012c, p. 1). O ensino bilíngue é caracterizado pela promoção de um “currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas” (BRASIL, 2020, p. 24). De acordo com os pressupostos presentes no Estatuto, o bilinguismo deve orientar o ensino na UNILA, considerando:

- I – cursos de graduação abertos preferentemente a candidatos latino-americanos e caribenhos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;
- II – cursos de pós-graduação em todos os níveis, inclusive em cooperação com instituições nacionais ou estrangeiras, abertos a candidatos latino-americanos e caribenhos, diplomados em cursos de graduação reconhecidos na forma da lei, sem prejuízo de outras nacionalidades;
- III – cátedras, cursos de curta duração e outras modalidades de educação superior, abertos a candidatos que atendam os requisitos estabelecidos pela

Universidade;

IV – cursos de extensão, de educação continuada e similares;

V – cursos experimentais compatíveis com a vocação da Universidade e que atendam aos requisitos exigidos pela legislação em vigor;

VI – programas de ensino, pesquisa e extensão, e em parceria com instituições nacionais e estrangeiras, com movimentos sociais nacionais e internacionais, especialmente da América Latina e Caribe, visando o desenvolvimento socioeconômico, cultural, científico e tecnológico. (BRASIL, 2012c, p. 6).

Nas Normas da Graduação, foi definido em seu artigo 2º, parágrafo VII, como um princípio que deve reger os cursos de graduação a “educação bilíngue, em português e espanhol” (UNILA, 2018b, p. 3), ratificando o princípio institucional previsto no Estatuto. No caso da UNILA, o ensino bilíngue em português e espanhol nos cursos de graduação é estabelecido pela presença de professores brasileiros e estrangeiros, presença de estudantes falantes das duas línguas no ambiente universitário, por meio do desenvolvimento linguístico integrado às atividades acadêmicas e do CCE. Outra maneira de atender ao princípio institucional do bilinguismo é a previsão de disponibilização dos PPCs dos cursos de graduação à comunidade acadêmica em língua portuguesa, sendo desejável que o referido instrumento também seja publicizado em língua espanhola (UNILA, 2018b).

A partir da Política de Internacionalização da UNILA, aprovada no ano de 2019, observa-se que a instituição começa a buscar a confluência de suas diretrizes filosóficas, políticas e institucionais em seu arcabouço normativo e direcionar sua missão internacional, seja no estabelecimento de novas resoluções, seja na revisão daquelas em vigência.

O objetivo de estabelecer uma política específica para tratar da internacionalização teve como objetivo

estabelecer uma política de internacionalização solidária e horizontal para a UNILA, que considere seu compromisso com as demandas sócio-históricas, além de sua inserção local e regional, consolidando, assim, as diretrizes matriciais da instituição: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, confluentes com a pluriculturalidade, o bilinguismo e a interdisciplinaridade, que são os três pilares da nossa universidade. (UNILA, 2019c, p. 8).

O documento, organizado em capítulos, estabelece a base para o processo de internacionalização da UNILA, e contempla a visão institucional sobre o processo de Internacionalização da Educação Superior, diretrizes da internacionalização na UNILA, vinculação com os documentos fundacionais da universidade, características da comunidade acadêmica, a localização em uma região de fronteira, o bilinguismo e

a diversidade linguística como princípio norteador da universidade, e as razões para internacionalizar, consideradas indispensáveis para o cumprimento da missão institucional (UNILA, 2019c). Observou-se que a expressão *diversidade linguística* aparece pela primeira vez nesse documento, quando comparado àqueles publicados anteriormente.

Em relação ao bilinguismo, o documento destaca que a opção pelos idiomas espanhol e português encontra respaldo no Tratado de Assunção, de 1991, documento que estabelece a constituição do MERCOSUL e ambos os idiomas como línguas oficiais do bloco econômico (BRASIL, 1991), no Estatuto (BRASIL, 2012c) e nos Planos de Desenvolvimento Institucional (UNILA, 2019b). De acordo com a Política de Internacionalização da UNILA, a consolidação do bilinguismo enquanto diretriz institucional compreende a educação bilíngue (português e espanhol) deve atravessar os âmbitos pedagógicos, administrativo e científico-acadêmico (UNILA, 2019c).

A consolidação do bilinguismo na UNILA requer a implementação de políticas linguísticas voltadas à educação bilíngue e à valorização da diversidade linguístico-cultural presente na universidade, criação de mecanismos e a adoção de ações que viabilizem o bilinguismo institucional, por meio da emissão e tradução de documentação acadêmica, atendimento à comunidade acadêmica em ambos os idiomas, incorporação no planejamento curricular e nas práticas de ensino, entre outros (UNILA, 2019c). Para isso, há a previsão de elaboração de Plano de Internacionalização, contendo as políticas linguísticas destinadas ao bilinguismo português-espanhol e a difusão de outros idiomas.

Considerando a missão institucional, a internacionalização e o perfil docente e discente da UNILA, a implementação de políticas linguísticas deve incorporar o bilinguismo, português e espanhol, conforme previsto nos marcos normativos institucionais, contudo, é necessário valorizar “igualmente, o contexto de diversidade linguístico-cultural promovido pela circulação de várias línguas, tais como o guarani, o quéchua, o aimará, o *creole* haitiano, o francês, o alemão, o inglês, entre outras” (UNILA, 2019c, p. 15).

O bilinguismo também encontra respaldo no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), vem acompanhado do termo multilinguismo. O documento evidencia o bilinguismo como um dos princípios filosóficos e metodológicos institucionais que

foram estabelecidos para orientar o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão da universidade (UNILA, 2019b).

Por se constituir como um espaço multilíngue, em razão das características de sua comunidade acadêmica e da localização geográfica da instituição, o bilinguismo na UNILA “propõe o desenvolvimento de competências necessárias para ativa participação nos diálogos e processos interculturais locais, regionais e internacionais da América Latina e Caribe” (UNILA, 2019b, p. 36). Visto desse modo, o princípio do bilinguismo contribui para o alcance da missão institucional e deve ser contemplado nos âmbitos acadêmico-científico e administrativo.

Para que a UNILA se constitua como uma universidade bilíngue, o planejamento curricular dos cursos de graduação prevê, por meio do CCE, “estudos da língua portuguesa para os estudantes não brasileiros e da língua espanhola para os estudantes brasileiros” (UNILA, 2019b, p. 39). Além disso, as demais atividades acadêmicas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão<sup>31</sup> devem fortalecer o caráter internacional da universidade, privilegiando a diversidade linguística presente na comunidade acadêmica (UNILA, 2019b). Ainda no que se refere ao ensino, no item direcionado à EaD na UNILA, o PPI endossa o bilinguismo enquanto uma das diretrizes da formação propiciada por essa modalidade de ensino (UNILA, 2019b).

Em relação à política de pesquisa<sup>32</sup>, no PPI o bilinguismo está associado aos objetivos de programas institucionais de pesquisa, como o Agenda Tríplice, Prioridade América Latina e Caribe e Apoio aos Grupos de Pesquisa, os quais

são programas coirmãos porque possuem uma estrutura comum de trabalho, apesar das diferenças conceituais, de escopo e de ações que os singularizam. Os três programas estão fundamentados em princípios compartilhados: adequação dos projetos de pesquisa ao escopo de cada um dos programas; indissociabilidade entre as diferentes ações; interdisciplinaridade; internacionalização; integração orgânica da pós-graduação com a graduação; processos de pesquisa associados à formação de recursos humanos de alto nível; interação permanente entre os diversos agentes da sociedade; bilinguismo português-espanhol e a diversidade linguístico-cultural regional. (UNILA, 2019b, p. 45).

Quando analisados os Objetivos de Desenvolvimento referentes ao período 2019-2023, constantes no PDI da UNILA, verifica-se que o bilinguismo foi observado especificamente nas diretrizes estratégicas relacionadas aos objetivos institucionais:

---

<sup>31</sup> Embora esteja presente no PPI a vinculação do bilinguismo com a extensão, não foi observada a menção específica ao Bilinguismo na Política de Extensão (UNILA, 2021c).

<sup>32</sup> Embora esteja presente no PPI a vinculação do bilinguismo com a política de pesquisa, não foi observada a menção específica ao Bilinguismo no Regulamento de Pesquisa (UNILA, 2018c).

desenvolvimento da carreira docente, política linguística e de interculturalidade e Ciclo Comum (UNILA, 2019b).

No que tange ao desenvolvimento da carreira docente, o PDI - OD estabeleceu um objetivo institucional para a criação de uma política de desenvolvimento para a carreira docente, o qual tem como unidade responsável a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE), e como unidades corresponsáveis a PROGRAD, Pró-reitoria de Extensão (PROEX), e Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) (UNILA, 2019b). Vinculado a esse objetivo, foi prevista como diretriz estratégica a “8.1 Formação continuada nas áreas pedagógicas, incluindo metodologias ativas e uso das TICs em sala de aula e práticas interculturais plurilíngues” (UNILA, 2019b, p. 127). Nesse sentido, constata-se que a UNILA considera para o desenvolvimento da instituição que o desenvolvimento profissional docente contemple ações voltadas para a formação continuada em práticas interculturais plurilíngues.

O PDI – OD (UNILA, 2019b) enfatiza a necessidade de elaboração de uma política linguística e de interculturalidade, como subsídio para o enfrentamento dos desafios impostos ao processo de consolidação de uma universidade internacional. Com o objetivo institucional de elaborar e implementar esta política, a UNILA definiu como diretrizes estratégicas

31.1 Ampliar a oferta de capacitação linguística, de curta, média e longa duração, inclusive em nível de especialização e de aperfeiçoamento, destinada a técnicos e a docentes.

31.2 Fomentar a realização de exames de proficiência em língua estrangeira.

31.3 Implementar a emissão de documentos, materiais diversos e informações institucionais em espanhol.

31.4 Ampliar ações interculturais e multilinguísticas na comunidade acadêmica. (UNILA, 2019b, p. 136).

O CCE tem um papel relevante na sustentação dos pilares que compõem os princípios filosóficos e metodológicos institucionais. Para que o CCE possa atingir os seus próprios objetivos institucionais, entre eles o bilinguismo, no PDI – OD foi previsto no objetivo estratégico “32. Fomentar o diálogo entre os setores de gestão, os cursos de graduação e o Ciclo Comum de Estudos” uma diretriz estratégica direcionada ao fortalecimento do CCE, qual seja, “32.1. Estruturar ações para qualificação profissional permanente e universal de TAEs e docentes, voltadas à compreensão e potencialização do funcionamento do CCE e seus pilares sustentadores: bilinguismo, interdisciplinaridade e integração” (UNILA, 2019b, p. 137). A responsabilidade pela



consecução desse objetivo institucional foi delegada às unidades acadêmicas, PROGRAD e PROGEPE (UNILA, 2019b).

Na Política de Pós-graduação o bilinguismo também foi evidenciado. Na UNILA, a pós-graduação “buscará adequar suas práticas adotando mecanismos que viabilizem a efetivação do bilinguismo institucional português-espanhol refletindo na comunicação, práticas de ensino, planejamento curricular, atendimento à comunidade acadêmica, entre outras” (UNILA, 2021b, p. 6).

Constata-se que o bilinguismo tem se constituído como um dos pilares institucionais da UNILA que contribuem para o projeto de integração regional presente na missão e vocação institucional. Sua consolidação está relacionada a práticas e mecanismos institucionais que garantam não apenas o bilinguismo nas duas línguas oficiais, mas que respeite e valorize a diversidade linguístico-cultural presente na universidade.

Desse modo, o fortalecimento do bilinguismo/plurilinguismo na UNILA deve atravessar os âmbitos pedagógicos, administrativo e científico-acadêmico, e está condicionado a implantação de políticas linguísticas; realização de processos de seleção de estudantes e docentes em língua portuguesa; em língua espanhola e nas demais línguas que circulam na comunidade universitária; promoção de currículos (graduação e pós-graduação, presencias e a distância) e de práticas docentes que incorporem as línguas oficiais da instituição; emissão de documentos oficiais e materiais diversos em espanhol; realização de atividades acadêmicas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão que respeitem a diversidade linguística presente na comunidade acadêmica; ações voltadas ao desenvolvimento profissional dos docentes e TAEs, entre outros.

#### 4.1.3 Dimensão institucional interculturalidade

A interculturalidade é um dos princípios filosóficos e metodológicos institucionais da UNILA, e está fundamentada nos diferentes documentos institucionais contemplados no marco normativo para o ensino, pesquisa e extensão que foram analisados nesta pesquisa. Para a UNILA, a interculturalidade sustenta-se em seu objetivo institucional,

Art. 2º A Unila terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão

universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul – MERCOSUL. (BRASIL, 2010b, n.p.).

O cumprimento da missão institucional da UNILA, dessa forma, passa pelo intercâmbio cultural como estratégia para o desenvolvimento e integração regional. Corroborando com essa premissa o Estatuto da universidade, pelo qual a instituição assumiu como vocação o “compromisso com a sociedade democrática, multicultural e cidadã, e fundamenta sua atuação no pluralismo de ideias, no respeito pela diferença e na solidariedade” (BRASIL, 2012c, p. 1). A forma como a UNILA escolheu contribuir com o desenvolvimento e integração solidária entre “nações, povos e culturas” (BRASIL, 2012c, p. 1) é a formação acadêmica e o “intercâmbio acadêmico-científico, tecnológico e cultural com instituições universitárias, centros de pesquisa, públicos e privados, órgãos governamentais e organizações nacionais e internacionais, desde que preservada a autonomia” (BRASIL, 2012c, p. 1).

Nas Normas da Graduação, a interculturalidade pode ser identificada enquanto princípio e objetivo dos cursos de graduação. Entre os princípios que regem os cursos de graduação na UNILA, ela pode ser reconhecida pela

[...] VI - educação bilíngue, em português e espanhol; [...]  
 XI - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a ciência, a cultura, o pensamento e a arte;  
 XII - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantida a liberdade de cátedra;  
 XIII - respeito às diversidades sexual, racial, nacional, socioeconômica, religiosa e de gênero, bem como à diversidade étnica e cultural e à promoção da interculturalidade previstas pelas leis 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e 11.645, de 10 de março de 2008;  
 XVI - defesa dos direitos humanos;  
 XVII - valorização da experiência adquirida no ambiente universitário e extrauniversitário;  
 XIX - promoção da equidade de gênero e respeito à pluralidade cultural, de gênero, de orientação sexual e de identidade, conforme resolução do CONSUN da UNILA, N° 18 de 19 de junho de 2017. (UNILA, 2018b, p. 3).

As características da comunidade acadêmica e do território no qual a UNILA está sediada requer de seus atores a capacidade de criar elos entre os diferentes sujeitos e culturas, superando a perspectiva de interação entre culturas para o desenvolvimento de diálogo, reconhecimento e respeito mútuo das diversidades, com a preservação das identidades culturais.

O convívio entre sujeitos de diferentes culturas e línguas na UNILA é destacado na Política de Internacionalização, a qual reforça a pluriculturalidade enquanto uma

diretriz matricial institucional. A presença de estudantes e docentes internacionais, bem como de estudantes, docentes e técnico-administrativos em educação oriundos de todas as regiões brasileiras, conformam um ambiente multicultural e plurilíngue que demanda a incorporação dessa diversidade nas políticas e práticas institucionais.

Uma das ações institucionais previstas na Política de Internacionalização que visa atender ao princípio da interculturalidade é a implementação de políticas linguísticas como um meio de valorização da diversidade cultural e linguística da instituição, “tais como o guarani, o quéchua, o aimará, o *creole* haitiano, o francês, o alemão, o inglês, entre outras” (UNILA, 2019c, p. 15).

O fortalecimento da interculturalidade na UNILA é uma das atribuições do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Língua(gem) e Interculturalidade (NIELI), vinculado ao ILAACH, criado com a finalidade de desenvolver a Política Linguística Institucional e organizar ações que contribuam “para a formação de uma comunidade acadêmica plurilíngue e intercultural, por meio da produção conjunta de conhecimento e do respeito à diversidade” (UNILA, 2019c, p. 16).

Entre as atividades realizadas pelo NIELI, pode-se destacar Programa Permanente de Línguas para a Comunidade: ensino e formação para integração, ao qual estão vinculadas atividades formativas e cursos vinculados ao IsF; cursos de língua e cultura nos idiomas Alemão, Espanhol, Inglês, Crioulo Haitiano, Guarani, Português para estrangeiros; tradução; práticas educacionais com estudantes migrantes e/ou refugiados; compreensão e produção oral e escrita na universidade; entre outros projetos de ensino, pesquisa e extensão que trabalham a diversidade linguística e cultural (UNILA, 2021d).

De acordo com o estabelecido no PPI, a interculturalidade na UNILA demarca a contribuição da educação para a promoção da equidade, do respeito e valorização da diversidade cultural e dos saberes e experiências tradicionais. A busca pela integração regional da ALC passa, desse modo, pela valorização do

[...] o diálogo e a comunicação intercultural, respeitando as diversidades existentes e possibilitando uma construção solidária e legítima; os saberes e experiências tradicionais, colocando-os em interação com as diversas inovações científico-tecnológicas; e a história das diferenças e semelhanças entre culturas dos povos latino-americanos e caribenhos. (UNILA, 2019b, p. 36).

Em razão de suas características, a comunidade acadêmica da UNILA é conformada por um contexto de multiplicidades, no qual o diálogo intercultural é um

princípio institucional que contribui para o alcance da missão institucional (UNILA 2019a). Enquanto um dos objetivos dos cursos de graduação, a interculturalidade é um meio para que a universidade contribua com o desenvolvimento regional. Tendo em vista a multiculturalidade presente no território latino-americano e caribenho, a integração regional pressupõe um processo de interação e inter-relação cultural, e os processos formativos na UNILA precisam contribuir para esse processo.

Quando analisado o PDI - OE, identificou-se a interculturalidade em três áreas: formação docente, implementação de política institucional e ampliação das ações multilinguísticas na comunidade acadêmica. Em relação ao objetivo institucional destinado ao desenvolvimento da carreira docente, ficou estabelecido enquanto diretriz estratégica a formação continuada para práticas interculturais plurilíngues (UNILA, 2019b). Em outro objetivo, ficou definido como prioridade institucional para o período a criação de uma política linguística e de interculturalidade, a qual deve, para “ampliar ações interculturais e multilinguísticas na comunidade acadêmica” (UNILA, 2019b, p. 136), além de ofertar capacitação linguística para servidores docentes e técnico-administrativos em educação, promover exames de proficiência em língua estrangeira e implementar o bilinguismo na emissão de documentos e informações institucionais (UNILA, 2019b).

Na Política de Pós-graduação, a dimensão da interculturalidade pode ser observada na política de ingresso à pós-graduação a partir do constructo intercâmbio cultural. No documento, ficou determinado que a mobilidade acadêmica de estudantes vinculados a outras instituições nacionais ou internacionais é uma das estratégias para a promoção do intercâmbio científico e cultural na pós-graduação *lato e stricto sensu* da instituição (UNILA, 2021b).

Em outro ponto da normativa, a interculturalidade aparece vinculada ao perfil esperado dos egressos formados na pós-graduação da UNILA, os quais devem receber uma “sólida formação humana e técnico-científica. Sendo capazes de refletir criticamente e selecionar informações importantes em suas áreas de trabalho, cultura e exercício da cidadania” (UNILA, 2021b, p. 7).

Na Política de Extensão, a interculturalidade é considerada enquanto um princípio, pois na UNILA, “a extensão universitária pressupõe uma abertura para a alteridade, dedicando atenção especial à igualdade, a partir do respeito às diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e de estilos de vida” (UNILA, 2021c, p. 1).

Com base no pressuposto da alteridade, a Política de Extensão reforça a interculturalidade, tendo em vista o direcionamento das ações extensionistas para o desenvolvimento de relações respeitadas e de reconhecimento da individualidade e das especificidades do outro, como um valor indispensável à formação de recursos humanos aptos a contribuir com a integração solidária da ALC. Nessa perspectiva, um dos objetivos das ações de extensão da UNILA é

contribuir para a criação de um ambiente multicultural, de respeito entre as nações do continente Latino-Americano, assim como na formação de cidadãos voltados para sua integração e desenvolvimento em suas diversas dimensões (econômico, social, cultural, político, humano, sustentável, regional e transfronteiriço). (UNILA, 2021c, p. 2).

Outro ponto relacionado à interculturalidade presente na referida normativa é o estímulo para que as ações extensionistas desenvolvidas pela comunidade acadêmica promovam “amplo e diversificado intercâmbio com instituições, organizações e movimentos organizados, respeitando a pluralidade de pensamento e a diversidade cultural, com a garantia de espaços de participação dos diferentes sujeitos sociais” (UNILA, 2021c, p. 2).

A partir da análise dos documentos acima apresentados, infere-se que na UNILA a perspectiva da Interculturalidade também é um dos princípios filosóficos e metodológicos institucionais da universidade, e encontra sustentação no marco normativo para o ensino, pesquisa e extensão que foram examinados. Para a UNILA, a interculturalidade diz respeito ao compromisso com a sociedade democrática e multicultural latino-americana e caribenha e com a integração solidária entre nações, povos e culturas. Isso só é possível por meio do diálogo e da comunicação intercultural, respeito e valorização das diversidades existentes e abertura para a alteridade, pluralismo de ideias, respeito aos saberes e experiências tradicionais, possibilitando uma formação de recursos humanos solidária, capaz de contribuir com a integração da América Latina e Caribe.

#### 4.1.4 Dimensão institucional interdisciplinaridade

A Interdisciplinaridade, como um dos princípios filosóficos e metodológicos institucionais da UNILA, está ancorada nos diferentes documentos institucionais contemplados no marco normativo para o ensino, pesquisa e extensão, que foram analisados nesta pesquisa.

Enquanto diretriz estabelecida para orientar o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão universitária, a interdisciplinaridade está presente no Estatuto da UNILA como um dos objetivos institucionais: “praticar a interdisciplinaridade no conhecimento e em suas concepções pedagógicas, no ensino, na pesquisa e na extensão”. Por ser objetivo que perpassa o tripé indissociável da universidade, e um fundamento que orienta os processos acadêmicos e administrativos da instituição, a Interdisciplinaridade acompanha a organização acadêmica da UNILA, na qual a gestão do ensino, da pesquisa e da extensão é realizada por Institutos e Centros Interdisciplinares (BRASIL, 2012c).

A organicidade da interdisciplinaridade na instituição também pode ser observada no ensino, por meio dos cursos de graduação e pós-graduação, os quais, segundo o Estatuto, têm natureza interdisciplinar e “estarão vinculados a mais de um Centro<sup>33</sup>, devendo seus docentes integrar diferentes cursos de forma cooperativa” (BRASIL, 2012c, p. 5). Em relação à extensão, o documento ainda aponta que as ações extensionistas interdisciplinares promovem “a formação cidadã, a produção e a difusão dos conhecimentos” (BRASIL, 2012c, p. 6).

Enquanto natureza, princípio e objetivo do ensino de graduação, a interdisciplinaridade está presente nas Normas da Graduação, por meio da qual os cursos de graduação devem “estabelecer diálogos entre conhecimentos, fundamentados em princípios éticos, praticando a interdisciplinaridade e a interculturalidade e buscando o desenvolvimento social, político, cultural, científico, tecnológico e econômico da América Latina e no Caribe” (UNILA, 2018b, p. 3). Para poder contribuir com a inserção e integração regional, a natureza interdisciplinar dos cursos de graduação é um imperativo necessário na busca de soluções às demandas complexas da sociedade latino-americana e caribenha.

Na Política de Internacionalização, a interdisciplinaridade é destacada como um dos pilares da UNILA, juntamente com a pluriculturalidade e o bilinguismo, estando vinculada ao objetivo do próprio documento, qual seja:

estabelecer uma política de internacionalização solidária e horizontal para a UNILA, que considere seu compromisso com as demandas sócio-históricas, além de sua inserção local e regional, consolidando, assim, as diretrizes matriciais da instituição: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, confluentes com a pluriculturalidade, o bilinguismo e a interdisciplinaridade, que são os três pilares da nossa universidade. (UNILA, 2019c, p. 8).

---

<sup>33</sup> O documento refere-se aos Centros Interdisciplinares.

Nesse mesmo sentido, o PPI reforça que “para atender às demandas da atual conjuntura, tem exigido, em nível mundial, nacional e local, formas de organização de ensino-aprendizagem cada vez mais interdisciplinares (UNILA, 2019b, p. 34). A consolidação da universidade enquanto instituição voltada para a integração solidária da ALC, por meio da formação de recursos humanos, exige o redesenho das práticas pedagógicas e institucionais. Uma questão prioritária, nesse sentido, é a inserção da UNILA “em redes e espaços de diálogos transnacionais, almejando potencializar suas experiências e ainda reunir e articular pesquisas básicas e avançadas, de caráter interdisciplinar” (UNILA, 2019b, p. 35).

Dessa forma, a busca por inter-relações com diferentes atores sociais, em nível nacional, regional e internacional, em uma perspectiva interdisciplinar, está alinhada

A complexidade do mundo contemporâneo, incluindo o acelerado processo de inovação científica e tecnológica, [que] desafia os diferentes ramos do conhecimento a reverem seus métodos e a caminharem rumo a uma perspectiva que considere a teia de inter-relações constituída pelos fenômenos humanos e não humanos, de forma indissociável, impossíveis de serem tratados, devidamente, por disciplinas isoladas. (UNILA, 2019b, p. 35).

Conforme já exposto acima, na UNILA a Interdisciplinaridade fundamenta os processos acadêmicos e administrativos da instituição, por isso,

[...] deve inserir-se como prática constante de construção de conhecimentos através da interação e complementaridade, visando à produção de perspectivas e soluções mais amplas e consistentes para os desafios enfrentados pelos povos latino-americanos e caribenhos (UNILA, 2019b, p. 36).

Enquanto parte constituinte da cultura institucional, a interdisciplinaridade precisa ser assumida enquanto uma prática dos diferentes atores que compõem a comunidade universitária. Para isso, a instituição precisa desenvolver processos de formação para a ação, nos quais a didática interdisciplinar oriente as “práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento da cognição interdisciplinar” (UNILA, 2019b, p. 36), a relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a atuação das unidades acadêmicas e administrativas.

Com base no Estatuto, o PPI reforça que a estrutura institucional definida para a organização didático-pedagógica da UNILA é “constituída por centros interdisciplinares que rompem com a clássica divisão departamental, sem anular a pertinência dos conhecimentos disciplinares” (UNILA, 2019b, p. 38). Para poder atender a sua missão institucional, a instituição prevê que os egressos precisam ter

uma “sólida formação humana e técnico-científica”, que seja capaz de desenvolver nos estudantes a capacidade de aplicar os conhecimentos multidisciplinares na análise, proposição e resolução de problemáticas latino-americanas e caribenhas (UNILA, 2019b).

Essa é a base para uma formação humanística, universalista e de excelência, pela qual

Ao mesmo tempo, e sob uma perspectiva interdisciplinar, construirá uma trajetória acadêmica nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão, com os quais serão enfrentados os desafios de compreender a realidade latino-americana e caribenha em sua interface com a complexidade do mundo contemporâneo. (UNILA, 2019b, p. 39).

Enquanto princípio e objetivo do ensino de graduação, a interdisciplinaridade está presente no currículo dos cursos de graduação, sem prejuízo aos conhecimentos inerentes a cada campo do conhecimento, e necessários ao exercício profissional. Sendo parte integrante dessa composição, o CCE, em seus eixos Estudo Compreensivo sobre a América Latina e Caribe e Epistemologia e Metodologia, fornece os subsídios, em uma perspectiva interdisciplinar, para que os estudantes desenvolvam as bases teóricas e práticas relativas às diversas áreas do conhecimento, “as quais poderão contribuir para a superação das históricas dificuldades latino-americanas” (UNILA, 2019b, p. 39).

A política de ensino, pesquisa e extensão da UNILA, definidas em seu PPI, estabelece a interdisciplinaridade como um princípio que deve reger as missões finalísticas da universidade. No ensino, a interdisciplinaridade é uma das estratégias que contribuem para o desenvolvimento e integração regionais, por meio da formação de “profissionais com amplo domínio dos campos do saber e altamente qualificados para suprir a demanda do ensino superior e do desenvolvimento científico-tecnológico local, regional, nacional e internacional” (UNILA, 2019b, p. 42). Nessa perspectiva, é desejável que os egressos da UNILA saibam “estabelecer diálogos entre conhecimentos, fundamentados em princípios éticos, praticando a interdisciplinaridade e a interculturalidade e buscando o desenvolvimento social, político, cultural, científico, tecnológico e econômico na América Latina e no Caribe” (UNILA, 2019b, p. 41),

A interdisciplinaridade figura no PPI como uma das diretrizes da Política de Extensão. Na UNILA, a produção do conhecimento e a interação com a sociedade, por meio das ações extensionistas, são “marcadas pelo diálogo e pela troca de



saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais” (UNILA, 2019b, p. 43). Essa relação pressupõe a construção do conhecimento por intermédio da “interação de modelos, metodologias e conceitos oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento” (UNILA, 2019b, p. 43).

A interdisciplinaridade constitui-se como um dos princípios que orientam a relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão na instituição. Em relação à Política de Pesquisa, o PPI retrata algumas das políticas de indução e/ou fomento adotadas nos últimos anos pela universidade, que promovem o cumprimento da missão institucional. Como exemplos, podem ser citados o Programa Institucional Agenda Tríplice, o Programa Institucional Prioridade América Latina e Caribe, o Programa Institucional Apoio aos Grupos de Pesquisa e os Núcleos de ensino, pesquisa e extensão.

O objetivo dessas políticas é o fomento à pesquisa, por meio do estímulo “a interdisciplinaridade e a indissociabilidade com a extensão e o ensino (graduação e pós-graduação)”, pela qual é produzido “o conhecimento científico, tecnológico, social e cultural de ponta para integração e o desenvolvimento local, regional (inclusive a tríplice fronteira) e nacional” (UNILA, 2019b, p. 45). O desenvolvimento institucional da própria universidade também passa pelo fomento à pesquisa pelas ações acima nominadas, “visando subsidiar as tomadas de decisão da gestão na construção das suas políticas e no provimento de ações/soluções para o amplo alcance das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (UNILA, 2019b, p. 45).

Quando se refere à Educação a Distância, o PPI também enfatizou a Interdisciplinaridade enquanto uma das diretrizes que devem orientar a formação acadêmica nessa modalidade de ensino.

Na análise realizada no PDI - OD, a interdisciplinaridade foi identificada vinculada às áreas de assistência estudantil, extensão, à própria área de interdisciplinaridade e ao Ciclo Comum de Estudos. Em relação à assistência estudantil, o documento faz referência ao estabelecimento de “um Programa de Atendimento Estudantil na Universidade, de caráter interdisciplinar e intersetorial, abarcando os eixos destacados no PDI” (UNILA, 2019b, p. 130). No âmbito da extensão, a interdisciplinaridade aparece como uma das diretrizes estratégicas que buscam fortalecer o objetivo institucional voltado à consolidação da “extensão no

contexto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (UNILA, 2019b, p. 132).

A relevância da interdisciplinaridade para a UNILA pode ser observada em seu PDI - OD, tendo em vista que ela se constituiu como uma das áreas estratégicas a serem desenvolvidas no período de vigência do documento. O objetivo institucional delineado para essa área pretende “Reavaliar as práticas interdisciplinares na UNILA e a atuação dos Centros Interdisciplinares, buscando fomentar estas ações” (UNILA, 2019b, p. 136). Partindo desse princípio, foram estabelecidas como diretrizes estratégicas o estímulo à adoção de metodologias ativas e participativas nos processos de ensino e de aprendizagem, flexibilidade curricular e integração entre ensino, pesquisa e extensão (UNILA, 2019b).

Quando se refere ao CCE nos Objetivos de Desenvolvimento, o PDI UNILA 2019-2023 estabelece como diretriz estratégica “Estruturar ações para qualificação profissional permanente e universal de TAEs e docentes, voltadas à compreensão e potencialização do funcionamento do CCE e seus pilares sustentadores: bilinguismo, interdisciplinaridade e integração” (UNILA, 2019b, p. 137), com o objetivo de fortalecer o CCE na instituição, a partir do diálogo e interação com os setores acadêmicos e administrativos.

A Política de Pós-Graduação reforça a interdisciplinaridade como um dos princípios aos quais obedecem a pós-graduação *lato* e *stricto sensu* na UNILA. O documento assinala que para atender a esse princípio, as matrizes curriculares dos programas de pós-graduação devem possibilitar aos estudantes a flexibilização dos currículos, por meio da circulação entre os diferentes programas da própria instituição e externos, e mediante o reconhecimento de créditos (UNILA, 2021b).

Conforme definido na Política de Extensão, na UNILA extensão é uma “atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico, tecnológico” (UNILA, 2021c, p. 1). Por sua natureza interdisciplinar, todas as ações de extensão devem integrar o processo acadêmico mediante a indissociabilidade com o ensino e a pesquisa,

[...] no qual as ações de extensão adquirem maior efetividade quando vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa), ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico. (UNILA, 2021c, p. 2).

A interação entre a universidade e a sociedade, por meio da extensão, pressupõem, dessa maneira, a adoção “de modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento” (UNILA, 2021c, p. 2), na construção de “um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática” (UNILA, 2021c, p. 2).

A partir da análise realizada, infere-se que na UNILA a perspectiva da interdisciplinaridade é princípio transversal à UNILA, tendo em vista que a “geração, transmissão, difusão e aplicação de conhecimentos produzidos pelo ensino, pesquisa e a extensão, de forma dissociada” é um princípio estabelecido em seu Estatuto (BRASIL, 2012c, p. 1).

Enquanto uma diretriz estabelecida para orientar o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão universitária, a Interdisciplinaridade acompanha a organização acadêmica, sendo desejável que os docentes integrem e cooperem nos diferentes cursos de graduação e pós-graduação de modo cooperativo. A interdisciplinaridade deve se constituir como um elo da relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, na construção e disseminação de conhecimentos e na formação de recursos humanos, visando à produção de perspectivas e soluções abrangentes para o enfrentamento da realidade latino-americana e caribenha. Para isso, é necessário incluí-la nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação (presenciais e a distância), nas pesquisas básicas e avançadas, nas diferentes ações extensionistas, bem como nas ações voltadas ao desenvolvimento profissional de docentes e TAES.

#### 4.2 O professor da Educação Superior na UNILA: características e processos formativos

Retomando o objetivo geral desta tese é compreender como se configura a docência na UNILA, na perspectiva de uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior. Para atender ao objetivo proposto, este capítulo apresenta as características do professor da educação superior que atua na UNILA e seu processo formativo, a partir dos dados da pesquisa. Para isso, apresentamos as informações dos parceiros dialógicos, como: idade, sexo, anos de experiência na educação superior, formação acadêmica, ano de ingresso na UNILA, regime de trabalho,

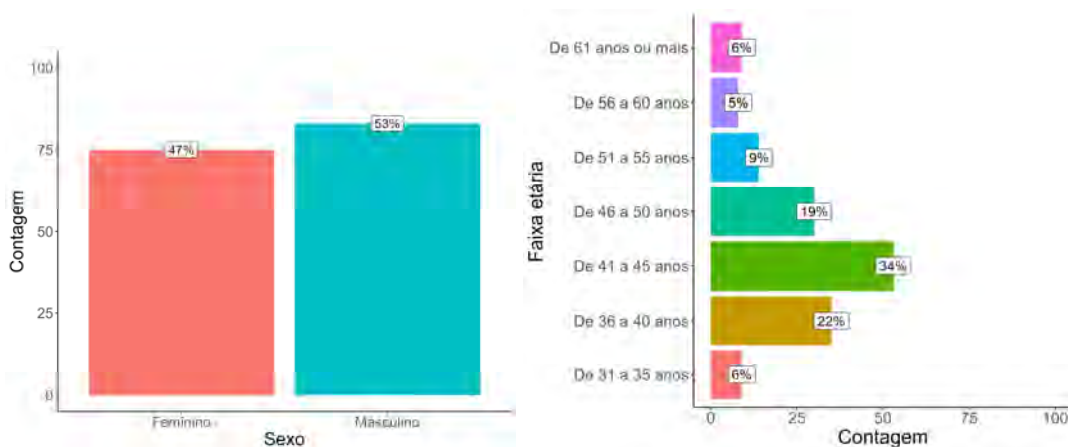
unidade acadêmica de lotação, área do conhecimento ao qual estão vinculados, atuação na graduação e na pós-graduação.

Em relação aos parceiros dialógicos, a amostra é constituída por 158 que responderam ao questionário e dez participaram das entrevistas. Como atualmente trabalham na UNILA 391 docentes (UNILA, 2023a), no que diz respeito à amostra do questionário, esta representa 40,4% da população, nível de confiança 95%, e margem de erro 6%.

O conjunto de dados obtido com o questionário e as contribuições dos dez docentes que participaram das entrevistas fornece subsídios para identificar em que medida a docência na UNILA contribui para a constituição de uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior.

Nos gráficos 1 a 13 são divulgadas as características dos parceiros dialógicos que participaram da pesquisa pelo questionário. No Gráfico 1, estão apresentadas as características sexo e faixa etária dos parceiros dialógicos.

Gráfico 1: Sexo e faixa etária dos parceiros dialógicos

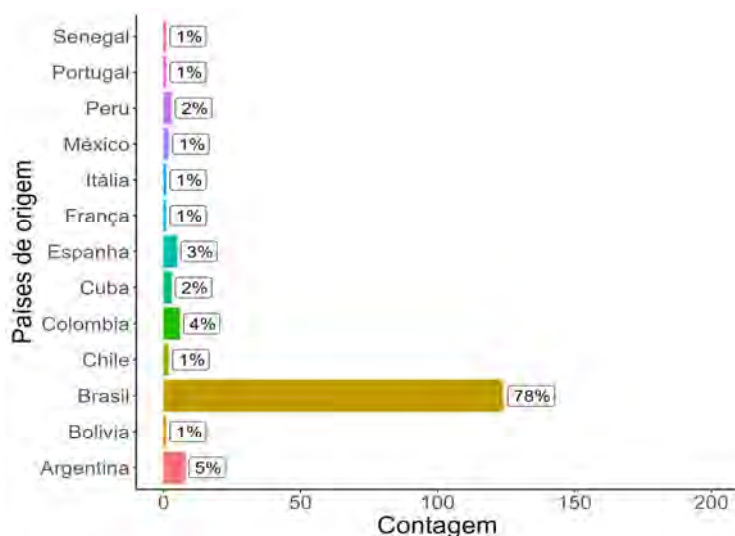


Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos participantes da pesquisa por meio do questionário (Gráfico 1), 53% (n=83) são do sexo masculino e 47% (n=75) do sexo feminino. Quanto à faixa etária, identifica-se que o corpo docente da UNILA é jovem, sendo que a maioria (55%) dos respondentes possui entre 36 e 45 anos (n=88) e 6% possuem entre 31 e 35 anos (n=9). Entre os docentes com mais de 46 anos, 19% possuem entre 46 e 50 anos (n=30), 9% estão na faixa etária entre 51 e 57 anos (n=14), 5% na faixa etária de 56 a 60 anos e 6% dos parceiros dialógicos têm 61 anos ou mais (n=9).

Como a UNILA é uma universidade internacional desde a sua gênese, considerando o disposto na Lei de Criação (BRASIL, 2010b), no Estatuto (BRASIL, 2012c) e no PDI UNILA 2019-2023 (UNILA, 2019b), a instituição possui docentes estrangeiros nos seus quadros. No Gráfico 2 apresentam-se os dados referentes aos países de origem dos parceiros dialógicos.

Gráfico 2: País de origem dos parceiros dialógicos



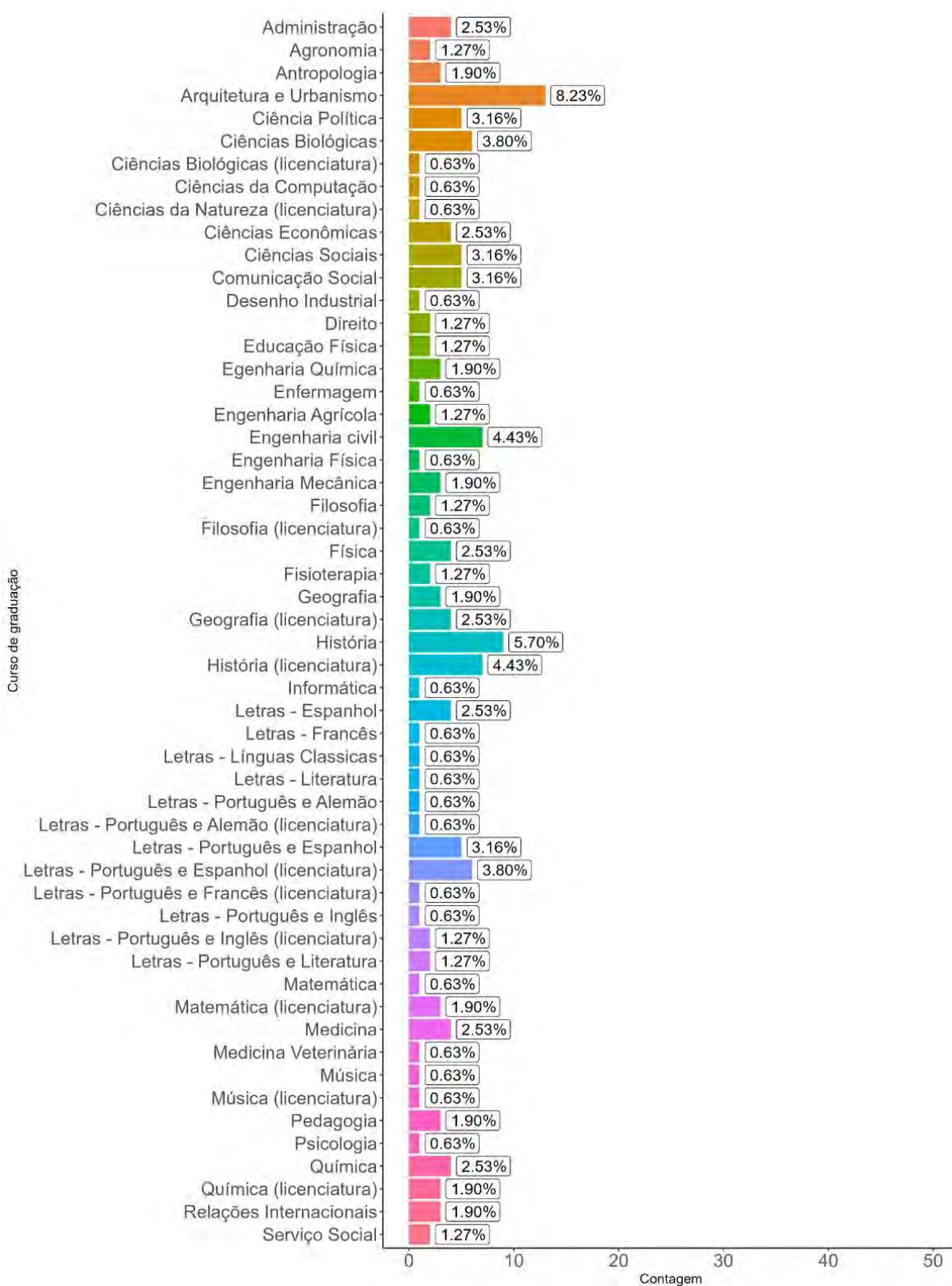
Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 2 apresenta o país de origem dos parceiros dialógicos. Entre os países latino-americanos e caribenhos, a maioria é oriunda do Brasil ( $n=124$ ), seguido da Argentina ( $n=8$ ), Colômbia ( $n=6$ ), Cuba ( $n=3$ ), Peru ( $n=3$ ), Chile ( $n=2$ ), México ( $n=2$ ) e Bolívia ( $n=1$ ). Há docentes cujo país de origem fica localizado na Europa, estando representados Espanha ( $n=5$ ), França ( $n=1$ ), Itália ( $n=1$ ) e Portugal ( $n=1$ ). Observe-se, ainda, que um docente é de origem africana, de Senegal.

Para conhecer o processo formativo dos parceiros dialógicos, serão apresentados os dados referentes à formação em nível de graduação e pós-graduação, em nível *lato* e *stricto sensu* e a participação em estágio de docência ou em disciplinas de Didática ou Metodologia do Ensino Superior.

No Gráfico 3, estão representados os dados referentes à formação dos parceiros dialógicos em nível de graduação.

Gráfico 3: Formação em nível de graduação



Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os parceiros dialógicos da pesquisa, e considerando sua primeira formação em nível de graduação (Gráfico 3), a maioria é formada em História, tanto

no bacharelado quanto na licenciatura (n=16), em Arquitetura e Urbanismo (n=13), em Letras – Português e Espanhol, tanto no bacharelado quanto na licenciatura (n=11), em Engenharia Civil (n=7), em Ciências Biológicas (n=6), em Ciência Política (n=5), em Ciências Sociais (n=5) e em Comunicação Social (n=5). Entre os participantes, 27 (17%) possuem formação em segunda graduação, sendo a maioria voltada à formação docente em nível de licenciatura. No que se refere ao ano de formação na primeira graduação, a data mais antiga de conclusão de curso é o ano de 1982 e o mais recente 2012. Os dados relativos à segunda graduação revelam que o ano de conclusão mais antigo é 1991 e o mais recente 2020.

Em relação à formação na pós-graduação, entre os participantes da pesquisa, 32% (n=51) possuem formação em nível especialização *lato sensu*. Sobre a área do conhecimento dessa formação, destacam-se: Educação<sup>34</sup> (n=15); Linguística e Literatura (n=4); Ciência Política e Relações Internacionais (n=4); Medicina III (n=3); Medicina I (n=3); Comunicação e Informação (n=3); Sociologia (n=2); Química (n=2); Geografia (n=2); Geociências (n=2). Os dados da pesquisa revelam que em cada um dos cursos relacionados às áreas de conhecimento de Arquitetura, Urbanismo e Design; Artes; Astronomia/ Física; Ciências Biológicas I; Ciências Biológicas II; Enfermagem; Engenharias III; História; Probabilidade e Estatística; Matemática; Saúde Coletiva e Serviço Social, há um parceiro dialógico formado.

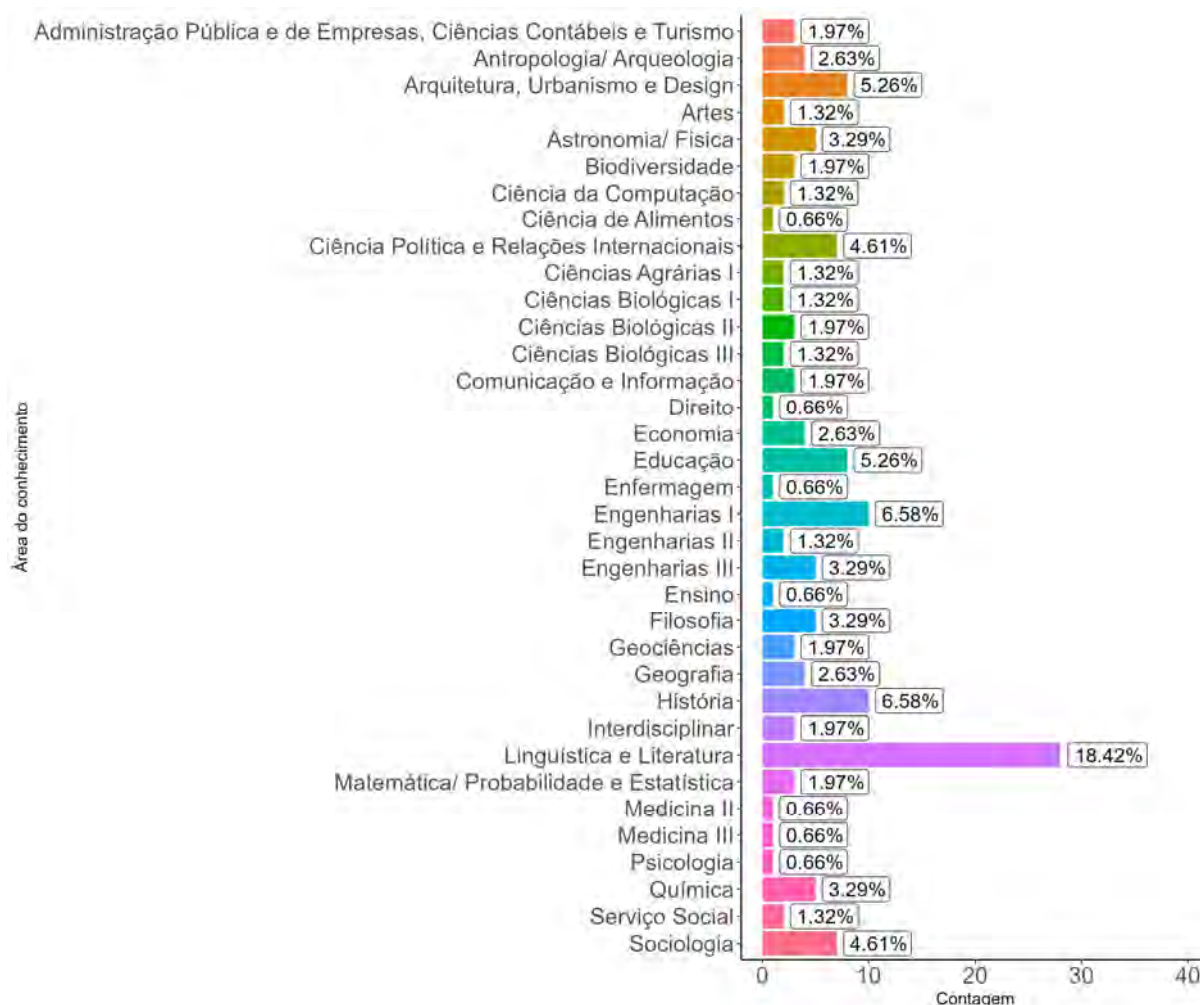
Entre os parceiros dialógicos, o primeiro curso de especialização foi concluído no ano de 1985 e o último em 2022. Ainda em relação à formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, identificou-se que doze docentes possuem duas ou mais especializações, tendo sido concluídos os cursos entre os anos de 1994 e 2022.

No Gráfico 4, estão representadas as áreas de formação dos parceiros dialógicos em nível de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado.

---

<sup>34</sup> Para fins de análise dos dados, os nomes dos cursos de graduação dos participantes estrangeiros foram adaptados à nomenclatura utilizada no Brasil. Os nomes dos cursos de especialização, mestrado e doutorado foram normalizados conforme Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação da CAPES, atualizada em 2022.

Gráfico 4: Formação em nível de pós-graduação – mestrado



Fonte: Elaborado pela autora.

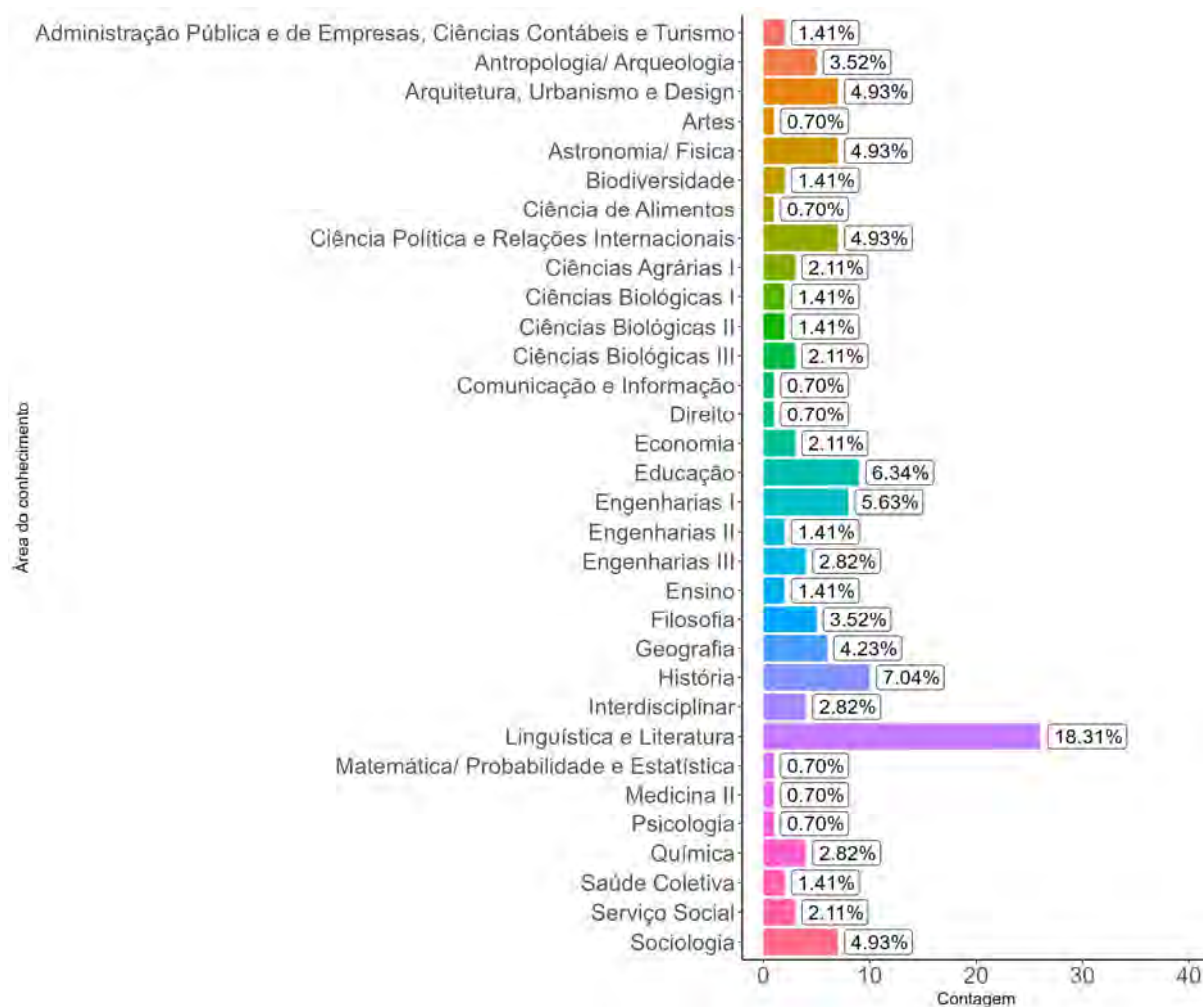
A respeito da formação acadêmica na pós-graduação *stricto sensu* (Gráfico 4), 96,2% (n= 152) dos docentes que participaram da pesquisa possuem mestrado em 35 áreas do conhecimento. Em relação a essas áreas, destaca-se: Linguística e Literatura (n=28); Engenharias I (n=10); História (n=10); Arquitetura, Urbanismo e Design (n=8); Educação (n=7); Ciência Política e Relações Internacionais (n=7); Sociologia (n=7); Astronomia/ Física (n=5); Engenharias III (n=5); Filosofia (n=5); Química (n=5); Antropologia/ Arqueologia (n=4); Economia (n=4); Geografia (n=4); Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (n=3); Biodiversidade (n=3); Ciências Biológicas II (n=3); Comunicação e Informação (n=3); Geociências (n=3); Interdisciplinar (n=3); Matemática/ Probabilidade e Estatística (n=3).



Alguns interlocutores são formados em cursos relacionados às áreas do conhecimento de Artes (n=2), Ciência da Computação (n=2), Ciências Agrárias I (n=2), Ciências Biológicas I (n=2), Ciências Biológicas III (n=2), Engenharias II (n=2), Serviço Social (n=2), Ciência de Alimentos (n=1), Direito (n=1), Enfermagem (n=1), Ensino (n=1), Medicina II (n=1), Medicina III (n=1) e Psicologia (n=1). Entre os parceiros dialógicos, o primeiro curso de doutorado foi concluído no ano de 1988 e o último em 2020, sendo que a maioria (65% dos participantes com mestrado) concluiu o curso no período compreendido entre 2006 e 2013.

As áreas de formação dos parceiros dialógicos em nível de pós-graduação *stricto sensu*, doutorado, são apresentadas no Gráfico 5.

Gráfico 5: Formação em nível de pós-graduação – doutorado



Fonte: Elaborado pela autora.

Acerca da formação acadêmica na pós-graduação *stricto sensu*, em nível de doutorado (Gráfico 5), 90,5% (n=142) dos docentes que participaram da pesquisa possuem doutorado. No que tange às áreas do conhecimento, os dados são similares aos referentes à formação em nível de mestrado, e os cursos estão divididos em 32 áreas. Assim como na formação no mestrado, no doutorado as áreas do conhecimento que mais têm docentes da UNILA formados, são: Linguística e Literatura (n=26); História (n=10); Educação (n=9) Engenharias I (n=8), Arquitetura; Urbanismo e Design (n=7); Astronomia/ Física (n=7); Ciência Política e Relações Internacionais (n=7); e Sociologia (n=7).

Os demais docentes são formados nas áreas de Geografia (n=6), Antropologia/ Arqueologia (n=5), Filosofia (n=5), Engenharias III (n=5), Interdisciplinar (n=4), Química (n=4), Ciências Agrárias I (n=3), Ciências Biológicas III (n=3), Economia (n=3), Serviço Social (n=3), Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (n=2), Biodiversidade (n=2), Ciências Biológicas I (n=2), Ciências Biológicas II (n=2), Engenharias II (n=2), Ensino (n=2), Saúde Coletiva (n=2).

Nas áreas de Artes, Ciência de Alimentos, Comunicação e Informação, Direito, Matemática/Probabilidade e Estatística, Medicina II e Psicologia, há um docente formado respectivamente em cada área. Entre os parceiros dialógicos, o primeiro curso de doutorado foi concluído no ano de 1993 e o último em 2022, sendo que a maioria (65,7%, n=94) concluiu o curso no período compreendido entre 2009 e 2016.

A formação do professor que atua na educação superior é realizada em programas de pós-graduação *stricto sensu*, conforme preconizado pela legislação brasileira. Embora essa formação almeje o domínio de um campo científico, é necessário frisar que a atuação docente requer a mobilização de saberes inerentes ao exercício da profissão, os quais possuem uma “dimensão política, social e cognitiva, que se constitui na pedagogia universitária, aquela que caracteriza o docente como um profissional professor” (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 282).

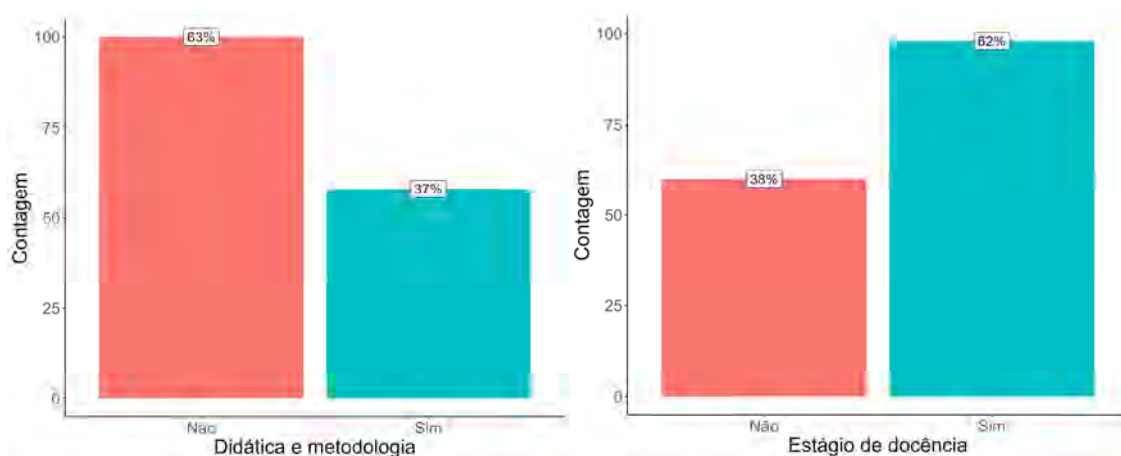
Desse modo, a busca por conhecer a trajetória formativa de cada parceiro dialógico adentrou em temáticas como participação durante a formação na pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*) em disciplina sobre Didática ou Metodologia do Ensino Superior, em estágio de docência, e tempo de atuação docente na educação superior. Essas atividades têm como objetivo a preparação para a docência e qualificação do ensino. No caso do estágio docente, este

exige mais do que o domínio do conteúdo de ensino; pressupõe ética, rigor, amorosidade e compreensão das complexas relações feitas e desfeitas na relação professor e aluno. Envolve, também, a criação de alternativas para o enfrentamento de desafios que surgem na aula, no qual há uma [re]significação da didática, vista como referência e não como prescrição. (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 293).

A oferta de seminários ou disciplinas sobre Didática ou Metodologia do Ensino Superior nos currículos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* complementa o dispositivo de formação docente atribuído a esse nível de ensino pela legislação. Essa estratégia de formação “em geral oferecida pelas Faculdades ou Departamentos de Educação, acolhe pós-graduandos de diferentes áreas e realiza um processo formativo que procura dar os referentes básicos dessa área de conhecimento” (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 293). As autoras chamam à atenção para o fato de que, em grande parte dos programas de pós-graduação, essas são disciplinas optativas, o que revela a não prioridade do conhecimento pedagógico na formação do magistério superior.

No gráfico 6, são apresentados os dados referentes à participação dos parceiros dialógicos durante a formação na pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*), em disciplina sobre Didática ou Metodologia do Ensino Superior e estágio de docência.

Gráfico 6: Participação durante a formação na pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*) em disciplina sobre Didática ou Metodologia do Ensino Superior e estágio de docência



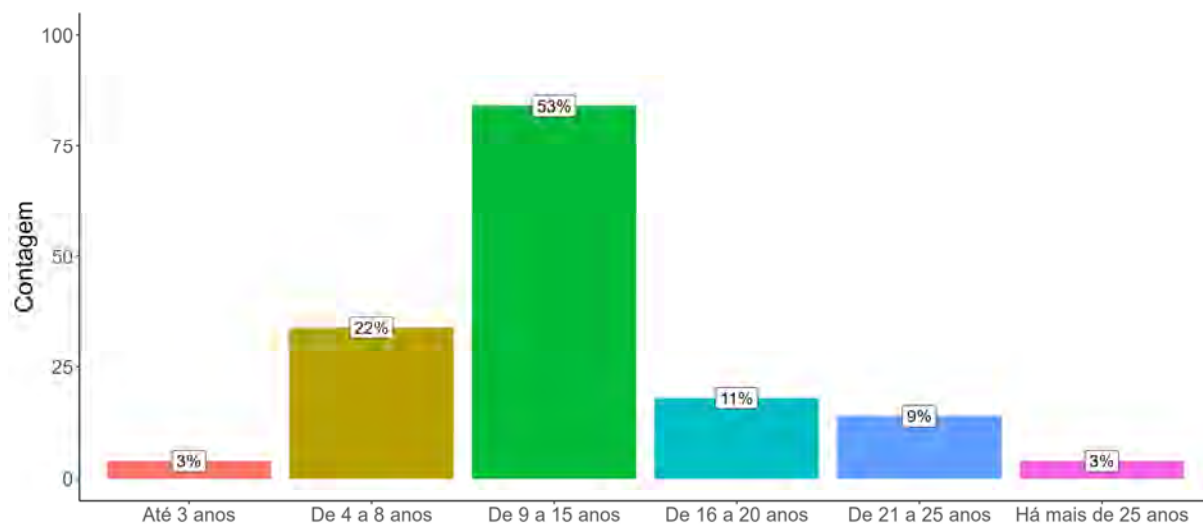
Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo as informações exibidas no Gráfico 6, em suas trajetórias formativas, 63% (n=100) dos participantes da pesquisa não cursaram alguma disciplina relacionada à Didática ou Metodologia do Ensino Superior, enquanto 62% (n=98) não realizaram estágio de docência. Os dados demonstram que entre os parceiros

dialógicos não houve uma formação curricular específica para o exercício da docência na educação superior, sendo que a maioria (n=100) teve sua formação na área específica de seu bacharelado e/ou licenciatura.

No Gráfico 7, constam os dados referentes ao tempo de atuação dos parceiros dialógicos na educação superior.

Gráfico 7: Tempo de atuação na educação superior

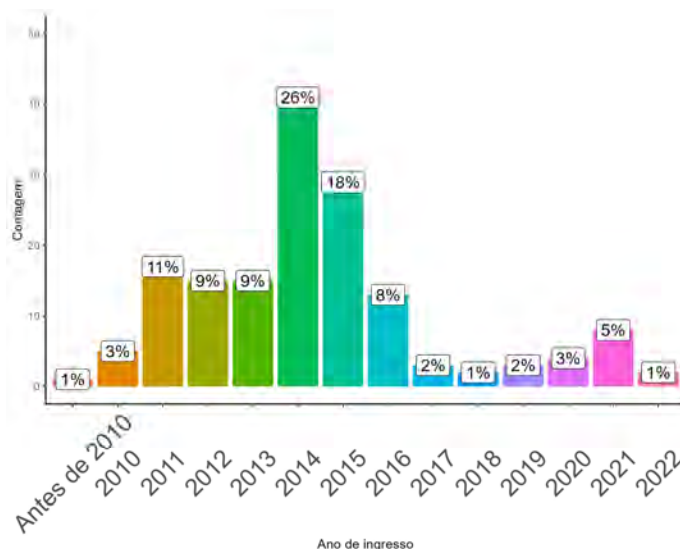


Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à trajetória profissional dos docentes que atuam na UNILA, e participaram da pesquisa, quando questionados sobre o tempo de atuação na educação superior (Gráfico 7), 53,2% (n=84), responderam que atuam de 9 a 15 anos, ou seja, iniciaram sua atuação profissional a partir do ano de 2007. Em seguida, aparecem os docentes que atuam de 4 a 8 anos, com 21,5% (n=34), sendo que estes iniciaram sua trajetória a partir do ano de 2014. Em menor proporção (11,4%, n=18) estão os docentes que atuam na educação superior desde o ano de 2002 e que, portanto, possuem entre 16 e 20 anos de experiência. Entre os participantes, 8,9% (n=14) têm entre 21 e 25 anos de experiência, 2,5% (n=4) atuam há mais de 25 anos e 2,5% (n=4) têm até três anos de experiência nesse nível de ensino.

Conforme já apresentado anteriormente, o período de maior expansão dos cursos de graduação, entre os anos 2010 e 2016, também é identificado no dado referente ao ano de ingresso dos parceiros dialógicos, conforme apresentado no Gráfico 8.

Gráfico 8: Ano de ingresso como docente na UNILA



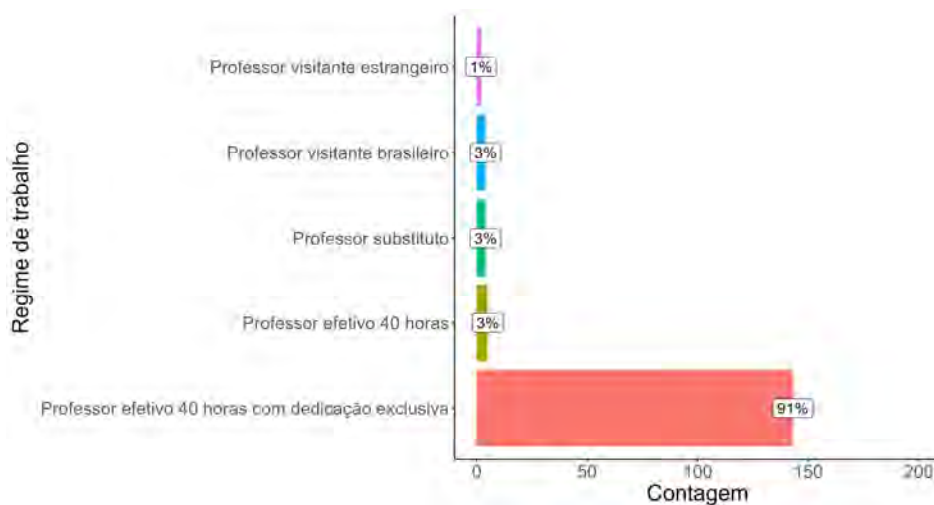
Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito ao ano de ingresso como docente na UNILA, observa-se a partir dos dados do Gráfico 8, que a maioria (86%, n=136) ingressou no período de criação dos cursos de graduação da instituição, entre 2010 e 2016. Conforme os dados da pesquisa, a primeira docente efetiva da UNILA ingressou antes de 2010, por motivo de redistribuição de outra IFES. No ano de 2010, com a implantação dos seis primeiros cursos de graduação, começam a ingressar os demais docentes. Entre os parceiros dialógicos, cinco ingressaram no ano de 2010, dezessete no ano de 2011, quinze no ano de 2012, quinze no ano de 2013. Os anos de 2014 e 2015 configuraram-se como o período que marca a expansão dos cursos de graduação na universidade. Entre os respondentes desta pesquisa, a maioria (n=41) ingressou no ano de 2014 e 2015 (n=30). A partir do ano de 2016, os dados indicam que há um decréscimo na contratação docente, tendo sido admitidos doze docentes no ano de 2016, três no ano de 2017, dois no ano de 2018, três no ano de 2019, quatro em 2020, oito em 2021 e dois em 2022.

Entre os dados relacionados à trajetória profissional e à atuação docente na UNILA, os dados da pesquisa trazem informações sobre o regime de trabalho, unidade acadêmica de lotação, área do conhecimento a qual o docente está vinculado e atuação na graduação e pós-graduação.

No Gráfico 9, apresentam-se os dados referentes ao regime de trabalho dos parceiros dialógicos na UNILA.

Gráfico 9: Regime de trabalho na UNILA

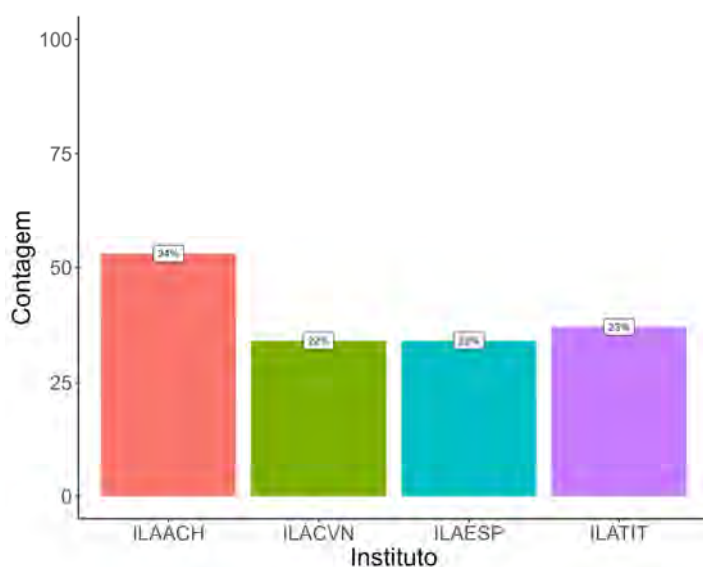


Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os possíveis regimes de trabalho dos docentes na UNILA, e em relação aos parceiros dialógicos que atuam na UNILA, os dados apresentados no Gráfico 9 indicam que 93,7% (n=148) são professores efetivos e 6,3% (n=10) possuem contrato de trabalho de professor visitante ou substituto.

Outro dado que permite caracterizar os parceiros dialógicos é a unidade acadêmica de lotação, conforme apresentado no Gráfico 10.

Gráfico 10: Unidade acadêmica de lotação



Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação à unidade acadêmica de lotação, os dados apresentados no Gráfico 10 permitem inferir que a maior participação registrada, 33,8% (n=53), foi de

docentes vinculados ao ILAACH, seguido pelos docentes que atuam no ILATIT 23,6% (n=37), enquanto 22,3% (n=35) atuam no ILAESP e 20,4% (n=33) no ILACVN.

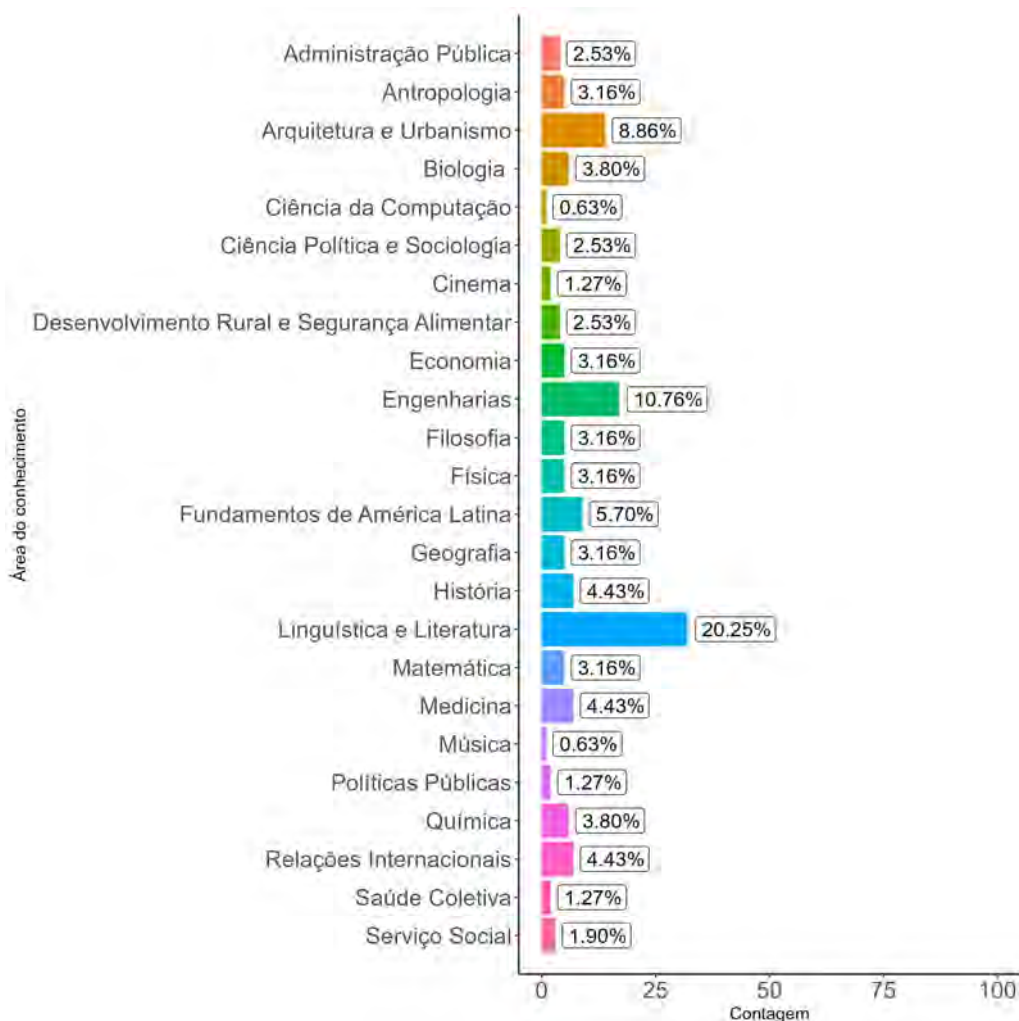
A área do conhecimento a qual o parceiro dialógico está vinculado não era um item abordado pelo questionário, contudo, na construção da análises dos dados, optou-se por buscar essa informação. Para realizar o levantamento da vinculação dos docentes às áreas do conhecimento na UNILA, foram utilizados os dados disponíveis na Portaria UNILA nº 394, de 13 de setembro de 2022<sup>35</sup>, a qual disciplina a alocação de vagas docentes nas unidades acadêmicas, por meio das áreas do conhecimento.

No Gráfico 11, são apresentados os dados referentes à área acadêmica de vinculação dos parceiros dialógicos.

---

<sup>35</sup> Na área de conhecimento Administração Pública há uma divergência entre o número de docentes vinculados à área utilizado na pesquisa (quatro) e aquele informado na Portaria UNILA nº 394/2022 (três), por duas razões: um dos parceiros dialógicos vinculados a essa área tinha vínculo como professor visitante à época da construção dos dados da pesquisa, e a Portaria UNILA publicada no dia 13 de setembro contempla apenas docentes efetivos, portanto, sendo passível de haver divergência entre os dados.

Gráfico 11: Área do conhecimento a qual o docente está vinculado



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados do Gráfico 11 indicam que, quanto à área do conhecimento de vinculação dos parceiros dialógicos, a maioria está vinculada às áreas de Linguística e Literatura (n=32), Engenharias (n=17), Arquitetura e Urbanismo (n=14), Fundamentos de América Latina (n=9), História (n=7), Medicina (n=7), Relações Internacionais (n=7), Biologia (n=6), Química (n=6), Antropologia (n=5), Filosofia (n=5), Física (n=5), Geografia (n=5), Matemática (n=5), Administração Pública (n=4), Ciência Política e Sociologia (n=4), Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar (n=4), Economia (n=3) Serviço Social (n=3), Cinema (n=2), Educação (n=2), Políticas Públicas (n=2), Saúde Coletiva (n=2), Ciências da Computação (n=1) e Música (n=1).

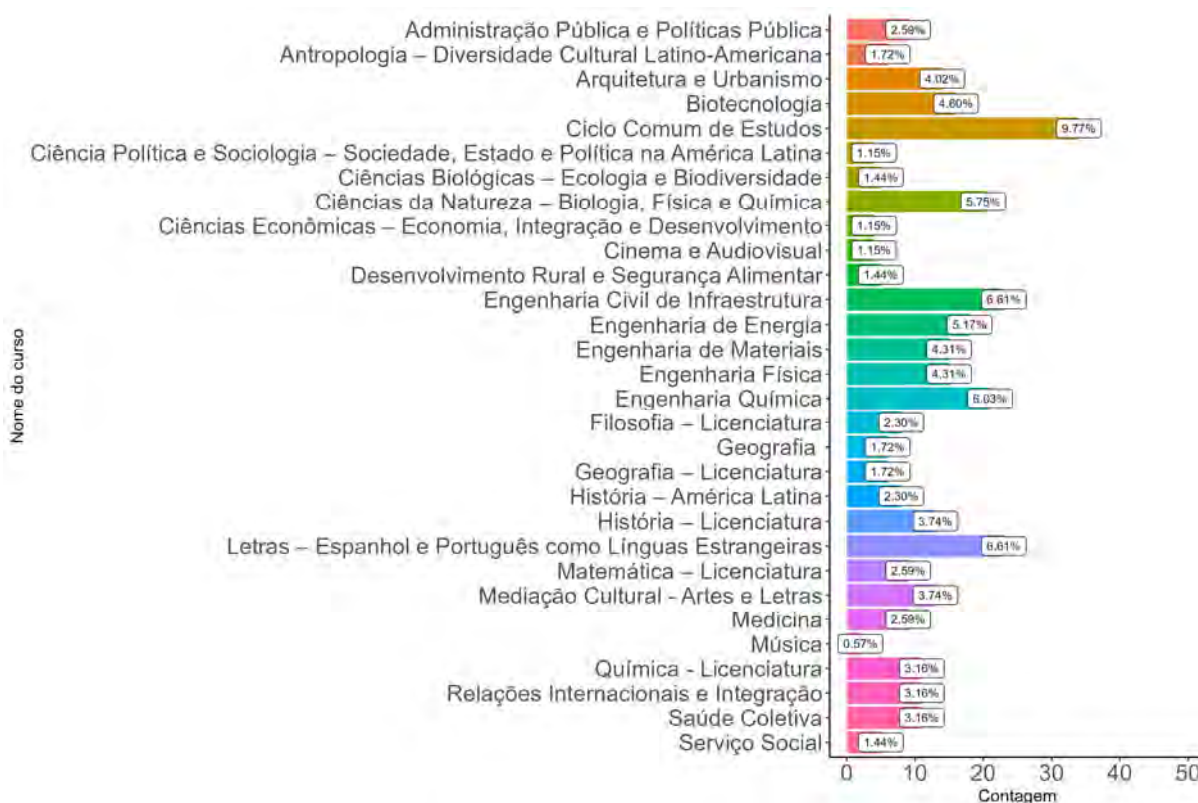
Um outro dado que está relacionado à área do conhecimento a qual o docente está vinculado é sua atuação na graduação e pós-graduação, sem prejuízo à esperada atuação interdisciplinar estabelecida como um dos princípios filosóficos e



metodológicos institucionais estabelecidos no Projeto Pedagógico Institucional (UNILA, 2019b).

No Gráfico 12, estão representados os cursos de graduação nos quais os parceiros dialógicos atuam.

Gráfico 12: Atuação docente em cursos de graduação e no CCE



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos dados apresentados no Gráfico 12, verificou-se que o maior número absoluto de respondentes está relacionado à atuação no Ciclo Comum de Estudos ( $n=34$ ), parte constituinte da matriz curricular de cada um dos 29 cursos de graduação da UNILA, em seus três eixos, conforme demonstrado no Quadro 5. Possivelmente, houve entre os parceiros dialógicos, aqueles que assinalaram a atuação no Ciclo Comum de Estudos, bem como o nome dos cursos de graduação nos quais atuam por meio do Ciclo Comum de Estudos. Em relação à atuação nos cursos de graduação, identificou-se que 108 parceiros dialógicos responderam que atuam nos cursos de graduação vinculados ao ILATIT, 96 atuam em cursos de graduação do ILACVN, 69 atuam em cursos vinculados ao ILAACH e 41 dos participantes da pesquisa atuam em cursos do ILAESP.

No ILAACH, os interlocutores desta pesquisa atuam nos cursos de Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (licenciatura) (n=23), História (licenciatura) (n=13), Mediação Cultural – Artes e Letras (n=13), História – América Latina (n=8), Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana (n=6), Cinema e Audiovisual (n=4) e em Música (n=2).

Nos cursos de graduação vinculados ao ILAESP, os parceiros dialógicos atuam nos cursos de Relações Internacionais e Integração (n=11), Administração Pública e Políticas Públicas (n=9), Filosofia (licenciatura) (n=8), Serviço Social (n=5), Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento (n=4) e no curso de Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina (n=4).

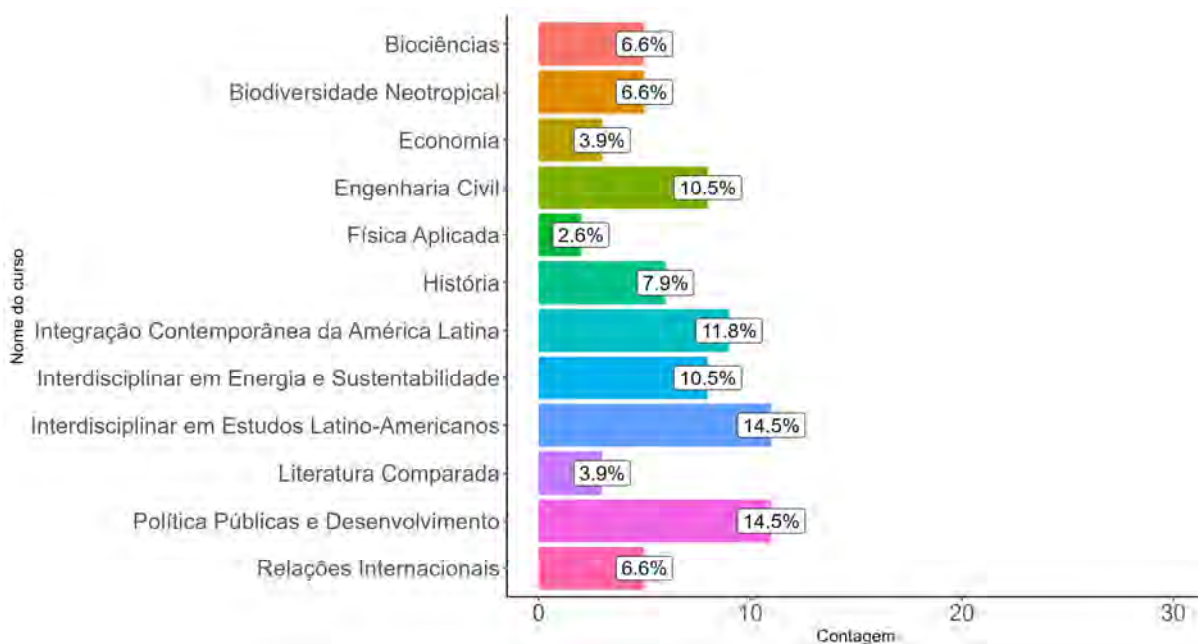
Os parceiros dialógicos que atuam nos cursos de graduação vinculados ao ILATIT desenvolvem suas atividades nos cursos de Engenharia Civil de Infraestrutura (n=23), Engenharia Química (n=21), Engenharia de Energia (n=18), Engenharia de Materiais (n=15), Arquitetura e Urbanismo (n=14), Geografia (n=6), Geografia (licenciatura) (n=6) e Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar (n=5).

Entre os parceiros dialógicos que atuam nos cursos de graduação do ILACVN, estes desenvolvem suas atividades docentes no curso de Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química (n=20), Biotecnologia (n=16), Engenharia Física (n=15), Química (licenciatura) (n=11), Saúde Coletiva (n=11), Matemática (licenciatura) (n=9), Medicina (n=9), Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade (n=5).

Em relação à atuação em mais de um curso de graduação, conforme disposto no Estatuto da UNILA (BRASIL, 2012c), identificou-se que os docentes integram diferentes cursos. Há aqueles que atuam em dois cursos de graduação (n=80), em três cursos (n=43), em quatro cursos de graduação (n=23), em cinco cursos de graduação (n=15). Os dados da pesquisa revelam que há docentes que atuam em sete ou mais cursos de graduação (n=24), tendo docentes que atuam em até doze cursos de graduação distintos.

Para caracterizar a atuação docente na UNILA, buscou-se conhecer ainda a atuação docente na pós-graduação *stricto sensu*, conforme apresentado no Gráfico 13.

Gráfico 13: Programas de pós-graduação nos quais os parceiros dialógicos atuam



Fonte: Elaborado pela autora.

A atuação na pós-graduação é outro elemento importante para caracterizar os parceiros dialógicos e a atuação docente na UNILA (Gráfico 13). Embora 90,5% (n=142) possuam formação em nível de doutorado, e 86% (n=136) ingressaram na instituição há pelo menos seis anos, entre parceiros dialógicos 51% (n=82) não possuem atuação em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Conforme preconizado pelo Estatuto da UNILA, é desejável que os docentes integrem diferentes cursos e programas de pós-graduação. Os dados da pesquisa demonstram que, entre aqueles que atuam na pós-graduação *stricto sensu*, 11,8% (n=9) atuam em dois ou três cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Entre aqueles que atuam na pós-graduação *stricto sensu* na UNILA, 11 parceiros dialógicos atuam no Mestrados Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos e Política Públicas e Desenvolvimento. No Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina atuam 9 participantes, no Mestrado e Doutorado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade e no Mestrado em Engenharia Civil atuam 8 participantes respectivamente, no Mestrado em História atuam 6 participantes, nos Mestrados em Biociências, Biodiversidade Neotropical e Relações Internacionais atuam 5 participantes respectivamente, nos Mestrados em Economia e Literatura Comparada atuam 3 participantes respectivamente e no Mestrado em Física Aplicada atuam dois participantes.

Além da aplicação do questionário, outra estratégia utilizada para a construção dos dados da investigação foi a interação por meio das entrevistas, pelas quais buscou-se, a partir da subjetividade e experiências particulares de cada um dos parceiros dialógicos, encontrar uma compreensão mais aprofundada do problema de pesquisa. Entre os parceiros dialógicos que participaram das entrevistas, não foram coletadas informações exaustivas a respeito de sua caracterização e trajetória formativa, contudo, os dados apresentados abaixo foram construídos com bases nas entrevistas e por meio da análise do currículo lattes, quando a informação não constava na transcrição.

No Quadro 7, estão apresentadas as características gerais e a trajetória dos interlocutores que participaram das entrevistas.

Quadro 7: Características gerais e trajetória dos parceiros dialógicos que participaram das entrevistas

<b>Identificação</b>	<b>Instituto</b>	<b>Centro Interdisciplinar</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Área de formação acadêmica</b>	<b>Tempo de docência na educação superior</b>	<b>Ano de ingresso na UNILA</b>
Entrevistado 1	ILATIT	CITAD	36 a 40 anos	Arquitetura, Urbanismo e Design	09 a 15 anos	2015
Entrevistado 2	ILATIT	CITI	36 a 40 anos	Agronomia	09 a 15 anos	2014
Entrevistado 3	ILAESP	CIRI	36 a 40 anos	Sociologia	16 a 20 anos	2011
Entrevistado 4	ILAESP	CIES	46 a 50 anos	Educação	16 a 20 anos	2012
Entrevistado 5	ILAACH	CILA	41 a 45 anos	Linguística e Letras	16 a 20 anos	Antes de 2010
Entrevistado 6	ILAACH	CIAH	36 a 40 anos	Sociologia	09 a 15 anos	2014
Entrevistado 7	ILACVN	CICV	46 a 50 anos	Saúde Coletiva	09 a 15 anos	2012
Entrevistado 8	ILACVN	CICN	36 a 40 anos	Astronomia/Física	09 a 15 anos	2012
Entrevistado 9	ILACVN	CICN	36 a 40 anos	Ciências Biológicas II	04 a 08 anos	2015
Entrevistado 10	ILAESP	CIRI	36 a 40 anos	Ciência Política e Relações Internacionais	09 a 15 anos	2013

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 7 apresenta o perfil dos parceiros dialógicos que participaram da pesquisa por meio das entrevistas. Conforme apresentado no capítulo 3.2, do Eixo III, o principal critério para a seleção dos parceiros dialógicos que participariam das entrevistas foi contemplar pelo menos um docente por Centro Interdisciplinar. Os

dados acima revelam que esse parâmetro foi cumprido, mas destaca-se que, como o critério de seleção desses participantes foi a conveniência, em dois Centros Interdisciplinares há mais de um representante, como é o caso do CIRI - ILAESP e do CICON-ILACVN<sup>36</sup>.

Outra característica dos parceiros dialógicos entrevistados é que 90% (n=9) estão ou já estiveram em cargos de gestão na coordenação de curso de graduação e de Centros Interdisciplinares, Direção de Instituto, chefia de Departamento e Pró-reitorias, durante a trajetória na UNILA. Ou seja, são parceiros dialógicos que conhecem a universidade pelo ensino, pesquisa, extensão e gestão, transitam em espaços de decisão institucional e, por isso, apresentam perspectivas relevantes para a compreensão de como se configura a docência na UNILA, tendo em vista o panorama da Internacionalização da Educação Superior.

Em relação ao sexo, o público feminino teve maior representatividade, sendo sete entrevistadas, enquanto do sexo masculino foram três entrevistados. Quanto à faixa etária, a maioria (n=8) dos entrevistados possui entre 36 e 40 anos, um entrevistado está na faixa etária de 41 a 45 anos e um entrevistado na faixa de 46 a 50 anos. No que se refere a nacionalidade, nove entrevistados são brasileiros e uma entrevista é oriunda dos demais países da ALC.

Em relação ao ano de ingresso na UNILA, verifica-se que todos ingressaram até o ano de 2015, o que demonstra que possuem um tempo significativo de exercício enquanto docente na UNILA. A respeito do tempo de atuação docente na educação superior, observa-se que a maioria (n=6) possui entre 9 e 15 anos de experiência, três entrevistados atuam entre 16 e 20 anos e um entrevistado tem o tempo de atuação entre 4 e 8 anos.

No que se refere à formação acadêmica em nível de graduação, os entrevistados possuem formação em Arquitetura e Urbanismo (n=1), Ciências Biológicas (n=2), Ciências Econômicas (n=1), Ciências Sociais (n=1), Enfermagem (n=1), Engenharia Agrícola (n=1), Física (n=1), Letras – Português e Alemão (n=1) e Relações Internacionais (n=1). No tocante à formação na pós-graduação *stricto sensu*, todos os entrevistados possuem mestrado e doutorado. Quanto à formação no

---

<sup>36</sup> Como os convites foram realizados por e-mail, e em alguns casos houve demora na resposta do parceiro dialógico, outro interlocutor que atendesse aos critérios estabelecidos previamente era convidado a participar da entrevista. Se o primeiro parceiro dialógico respondesse o contato durante o período da pesquisa, e demonstrasse interesse em contribuir com esta investigação, a entrevista era realizada.

mestrado, os parceiros dialógicos das entrevistas são formados nas seguintes áreas do conhecimento: Agronomia (n=1), Astronomia/Física (n=1), Ciência Política e Relações Internacionais (n=1), Educação (n=1), Enfermagem (n=1), Engenharias I (n=1), Linguística e Letras (n=1), Sociologia (n=2). Considerando a maior titulação dos parceiros dialógicos, todos com doutorado, eles são formados nas áreas de Agronomia (n=1), Arquitetura, Urbanismo e Design (n=1), Astronomia/Física (n=1), Ciências Biológicas II (n=1), Ciência Política e Relações Internacionais (n=2), Educação (n=1), Linguística e Literatura (n=1), Saúde Coletiva (n=1) e Sociologia (n=1).

Em relação à atuação em cursos de graduação, os parceiros dialógicos desta pesquisa atuam em 14 dos 29 cursos de graduação da UNILA, estando representados pelos entrevistados os cursos de Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana, Arquitetura e Urbanismo, Biotecnologia, Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade, Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química, Engenharia Civil de Infraestrutura, Engenharia de Energia, Engenharia Física, Filosofia, Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras, Mediação Cultural – Letras e Artes, Relações Internacionais e Saúde Coletiva. Entre os docentes entrevistados, dois também atuam no Ciclo Comum de Estudos.

Sobre a atuação na pós-graduação *stricto sensu*, oito entrevistados atuam nos programas de pós-graduação. Os parceiros dialógicos atuam no Mestrado e Doutorado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade, Mestrado em Biociências, Mestrado em Biodiversidade Neotropical, Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina, Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos, Mestrado em Literatura Comparada, Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento, Mestrado em Relações Internacionais.

Após a constituição do perfil dos parceiros dialógicos que participam desta pesquisa, no próximo capítulo serão apresentadas as dimensões e perspectivas da Internacionalização da Educação Superior, sob a ótica dos docentes que atuam na UNILA.

### 4.3 Horizontes da internacionalização sob a ótica docente

A Internacionalização da Educação é um processo intencional de integração de dimensões internacionais, globais e interculturais nos processos educacionais (KNIGHT, 2004). O objetivo da Internacionalização da Educação Superior é melhorar a qualidade da educação, da pesquisa, da formação universitária, das instituições e do sistema de educação superior, fomentando a cidadania global e o desenvolvimento sustentável (GÁCEL-ÁVILA, 2006; DE WIT *et. al*, 2015; MOROSINI, 2017).

A UNILA emerge no cenário da educação superior com a missão institucional internacional “de construir caminhos da integração pela via do conhecimento, considerando as especificidades e necessidades latino-americanas” (UNILA, 2019c, p. 7). Por isso, o exame da Internacionalização da Educação Superior na UNILA necessita considerar o contexto e a missão institucional, os fundamentos filosóficos e metodológicos contemplados no PPI, a qual se realiza através do “conhecimento compartilhado e da cooperação solidária entre órgãos e sujeitos de diversas nacionalidades, com ênfase nas relações Sul-Sul e priorizando a região fronteiriça onde a UNILA está inserida” (UNILA, 2019c, p. 12).

As estratégias de internacionalização que vem sendo adotadas pela instituição envolvem a seleção de estudantes e docentes internacionais; ensino bilíngue (espanhol e português); convênios internacionais; mobilidade acadêmica; intercâmbio com IES, centros de pesquisa, órgãos governamentais, organizações e movimentos sociais internacionais; programas institucionais direcionados a fomentar pesquisas sobre a realidade latino-americana; internacionalização do currículo e em casa, entre outros.

Este capítulo busca revelar o significado atribuído pelos docentes da UNILA para a Internacionalização da Educação Superior. Esta foi uma questão abordada nas entrevista e no questionário, na tentativa de compreender a concepção de internacionalização presente na comunidade docente da universidade.

Foi observado que entre os parceiros dialógicos não há uma uniformidade na definição de internacionalização, indicando que este é um conceito polissêmico, ou seja, tem distintos significados e por isso é compreendida de várias maneiras, embora esteja sempre relacionada com a educação internacional (KNIGHT, 2020). De acordo com um dos parceiros dialógicos,

*Existem diferentes perspectivas para a definição do termo. Em um esforço para defini-lo considerando um conjunto de perspectivas, entendo a Internacionalização da Educação Superior necessita partir da presença simultânea, em cenários de ensino-aprendizagem, virtuais e presenciais, de alunos de diferentes nacionalidades. Desta forma se promove o intercâmbio científico e cultural, bem como os processos de integração regionais, através de uma formação técnica, humanística e cidadã, com foco na cidadania global, e com a construção de uma atmosfera cultural de reconhecimento e aceitação da diversidade. (Q.P16.S52)*

A multiplicidade de significados evidencia que a internacionalização é uma dimensão complexa da educação superior e tem impulsionado mudanças ao nível institucional e de processos educativos (KNIGHT, 2005). A compreensão do significado de internacionalização apresentada pelo parceiro dialógico reflete o modelo proposto pela UNILA, o qual “deverá, de forma solidária, buscar a integração regional e a valorização da diversidade cultural e linguística da instituição, fortalecendo o bilinguismo e promovendo o desenvolvimento sustentável da região por meio da cooperação fronteira” (UNILA, 2019c, p. 17).

Essa forma de interação, conforme apresenta Morosini (2017), é alcançada por meio do estabelecimento e manutenção de relacionamentos com nações em todas as partes do mundo, com ênfase na valorização das diferenças culturais, atingindo assim as comunidades locais e permitindo o alcance da cidadania global por meio do desenvolvimento sustentável. A esse respeito, um dos parceiros dialógicos sinaliza que

*Ciência, conhecimento e educação não podem ter fronteiras, acredito que a possibilidade de trocar informações, conhecer demandas e tentar atuar solucionando problemas em outros locais e regiões podem ser algo que a Internacionalização poderá ajudar, a UNILA nos possibilita isso, basta ter coragem de sair de sua zona de conforto, fazer do mundo sua área de estudo e pesquisa. (Q.P16.S64)*

A fim de concretizar a missão institucional, a UNILA empenha-se em fomentar uma educação superior comprometida com a realidade social em questão, considerando “os aspectos econômicos, políticos e sociais que a compõem, como também linguísticos e culturais, em prol de uma construção dos saberes que responda às idiossincrasias históricas da América Latina” (UNILA, 2019c, p. 7). Diante desse cenário, é fundamental que o conceito em construção da Internacionalização da Educação Superior nessa universidade esteja alicerçado em aspectos relevantes, tais como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, autonomia universitária, democratização, integração regional, justiça social, dentre outros.

Esse entendimento é compartilhado por um dos parceiros dialógicos,



*[...] Pienso que la internacionalización en nuestro contexto latinoamericano es un proceso y, al mismo tiempo, un proyecto estratégico de fortalecimiento mutuo y cooperación solidaria, principalmente entre universidades del "Sur Global". Existen varias acciones vinculadas a este proceso/proyecto de convergencia interinstitucional (política explícita, acuerdos de cooperación, movilidad académica, proyectos compartidos, organización/participación en congresos, gestión de convenios, revalidación de diplomas, etc.), pero lo que más me preocupa es la reducción del proceso de internacionalización. Esto ocurre normalmente cuando, dentro de una lógica colonial y/o neoliberal, se asocia este concepto a la mera movilidad de estudiantes o a una forma alternativa de captación de recursos. Independientemente de todo eso, creo que un proyecto de internacionalización con justicia social debe y puede estar asociado a un aumento en la calidad educativa y a un fortalecimiento horizontal de las relaciones (sociales, políticas, culturales, económicas y lingüísticas) entre las naciones sudamericanas. (Q.P16.S12)*

Em sintonia com a literatura, a percepção do parceiro dialógico remete a constatação de que a Internacionalização da Educação Superior, embora não esteja isenta de conflitos conceituais e epistêmicos, propicia uma práxis educativa estratégica, voltada para o mundo e alinhada com as demandas e necessidades locais para o desenvolvimento sustentável em um contexto globalizado (GÁCEL-ÁVILA, 2018). Nesse sentido, a internacionalização é uma resposta do mundo acadêmico à dinâmica global. A partir da experiência da UNILA, é possível

compreender essa dinâmica em sua totalidade prática (envolvendo ações em todas as áreas e funções acadêmico-administrativas da universidade) e epistemológica (pensando-a a partir das condicionalidades latino-americanas), ou seja, a internacionalização para além de seu padrão *mainstream*, restrita apenas a intercâmbios e interações no âmbito da pesquisa e, como já mencionado, com parcerias em instituições do Norte. (ARAÚJO; HONÓRIO; FORTES, 2022, p. 558).

Este contexto requer a capilarização do processo de internacionalização da UNILA em suas atividades acadêmicas e administrativas, “*gerando un espacio formativo em um contexto inter y multicultural (en el professorado, estudiantado y administrativos)*” (Q.P16.S16). Isto significa que a universidade precisa construir estratégias pedagógicas e administrativas que contemplem a participação de toda comunidade universitária no processo de internacionalização.

Embora haja uma plasticidade do conceito de internacionalização, a pesquisa revela alguns significados compartilhados pelos parceiros dialógicos, como intercâmbio (n=41), mobilidade acadêmica (n=39), presença de estudantes internacionais (n=35), cooperação (n=33), presença de docentes internacionais (n=25), redes acadêmicas e grupos de pesquisa internacionais (n=17), integração da dimensão internacional nos processos educativos (ensino, pesquisa e extensão) (n=16), relações entre IES de diferentes países (n=16), IaH (n=15), IoC (n=15),

políticas linguísticas (n=15), produção do conhecimento e publicação internacional (n=11) e interculturalidade (n=10).

O intercâmbio é considerado um dos atributos da Internacionalização da Educação Superior pelos parceiros dialógicos, tendo sido associado ao processo de aprimoramento acadêmico-científico, cultural e tecnológico em rede internacional, no qual atuam diferentes instituições, para a promoção e intercâmbio de ações de ensino, pesquisa e extensão e dos membros da comunidade acadêmica (E1.T3.1; Q.P16.S4; Q.P16.S5; Q.P16.S6; Q.P16.S8; Q.P16.S13; Q.P16.S16; Q.P16.S21; Q.P16.S23; Q.P16.S26; Q.P16.S28; Q.P16.S31; Q.P16.S32; Q.P16.S48; Q.P16.S49; Q.P16.S55; Q.P16.S56; Q.P16.S57; Q.P16.S62; Q.P16.S63; Q.P16.S73; Q.P16.S77; Q.P16.S99; Q.P16.S100; Q.P16.S101; Q.P16.S103; Q.P16.S109; Q.P16.S107; Q.P16.S110; Q.P16.S114; Q.P16.S121; Q.P16.S123; Q.P16.S124; Q.P16.S128; Q.P16.S135; Q.P16.S142; Q.P16.S144; Q.P16.S146; Q.P16.S148; Q.P16.S149; Q.P16.S154).

Para os parceiros dialógicos, a cooperação no âmbito da Internacionalização da Educação Superior significa a possibilidade de ampliação da abrangência das diferentes dimensões acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) por meio de um conjunto de medidas que visam facilitar a colaboração e a cooperação acadêmica, científica, artística e cultural em âmbito internacional, possibilitando a integração efetiva entre indivíduos e instituições em projetos de interesse mútuo (E1.T3.1; Q.P16.S2; Q.P16.S3; Q.P16.S11; Q.P16.S12; Q.P16.S13; Q.P16.S20; Q.P16.S23; Q.P16.S28; Q.P16.S30; Q.P16.S36; Q.P16.S36; Q.P16.S40; Q.P16.S50; Q.P16.S57; Q.P16.S59; Q.P16.S63; Q.P16.S71; Q.P16.S74; Q.P16.S76; Q.P16.S79; Q.P16.S86; Q.P16.S90; Q.P16.S94; Q.P16.S99; Q.P16.S103; Q.P16.S113; Q.P16.S115; Q.P16.S123; Q.P16.S149; Q.P16.S150; Q.P16.S156; Q.P16.S157).

A mobilidade acadêmica foi apontada como um conjunto de experiências realizadas por membros da comunidade acadêmica em outro contexto cultural que transcende as fronteiras nacionais, constituída a partir de ações educativas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão de forma conjunta. Pode incluir a mobilidade de membros da comunidade acadêmica no exterior (mobilidade *out*) ou a presença de discentes, docentes e TAEs internacionais na IES local (mobilidade *in*) (E9.T3.2; Q.P16.S5; Q.P16.S6; Q.P16.S7; Q.P16.S11; Q.P16.S13; Q.P16.S17; Q.P16.S18; Q.P16.S22; Q.P16.S34; Q.P16.S40; Q.P16.S48; Q.P16.S53; Q.P16.S54; Q.P16.S57; Q.P16.S61; Q.P16.S63; Q.P16.S67; Q.P16.S71; Q.P16.S73; Q.P16.S74; Q.P16.S78; Q.P16.S83; Q.P16.S84; Q.P16.S95; Q.P16.S99;

Q.P16.S103; Q.P16.S105; Q.P16.S108; Q.P16.S110; Q.P16.S113; Q.P16.S114; Q.P16.S120; Q.P16.S122; Q.P16.S123; Q.P16.S129; Q.P16.S131; Q.P16.S143; Q.P16.S147).

A internacionalização também diz respeito ao âmbito interno da universidade, com a presença de estudantes de outros países, ampliando a abrangência das missões acadêmicas do ensino, pesquisa e extensão e possibilitando a integração e o diálogo intercultural no campus universitário (E7.T3.1; Q.P16.S5; Q.P16.S8; Q.P16.S13; Q.P16.S17; Q.P16.S18; Q.P16.S26; Q.P16.S27; Q.P16.S29; Q.P16.S35; Q.P16.S36; Q.P16.S43; Q.P16.S48; Q.P16.S52; Q.P16.S54; Q.P16.S69; Q.P16.S73; Q.P16.S74; Q.P16.S76; Q.P16.S78; Q.P16.S81; Q.P16.S87; Q.P16.S90; Q.P16.S100; Q.P16.S108; Q.P16.S116; Q.P16.S121; Q.P16.S122; Q.P16.S126; Q.P16.S127; Q.P16.S130; Q.P16.S131; Q.P16.S144; Q.P16.S155; Q.P16.S157).

A presença de docentes internacionais na UNILA é vista como necessária ao processo de internacionalização da instituição, pois, atuar em parceria com docentes e pesquisadores oriundos de contextos internacionais e socioculturais diversos, com vínculo efetivo ou de visitante na instituição, possibilita o intercâmbio em atividades de ensino, pesquisa e extensão; produção compartilhada do conhecimento; publicação em parceria; diversificação das estratégias de ensino e de aprendizagem, entre outros (E8.T3.7; Q.P16.S5; Q.P16.S8; Q.P16.S18; Q.P16.S26; Q.P16.S27; Q.P16.S29; Q.P16.S35; Q.P16.S36; Q.P16.S43; Q.P16.S48; Q.P16.S53; Q.P16.S54; Q.P16.S69; Q.P16.S74; Q.P16.S78; Q.P16.S90; Q.P16.S108; Q.P16.S122; Q.P16.S126; Q.P16.S127; Q.P16.S130; Q.P16.S131; Q.P16.S144; Q.P16.S155).

A respeito à participação em redes acadêmicas internacionais, destacou-se que a Internacionalização da Educação Superior está relacionada à articulação da instituição no contexto mundial, por meio da adoção e fomento de iniciativas que abram espaços de projeção internacional e criação/sustentação vínculos acadêmicos internacionais. As redes acadêmicas se constituem como uma estratégia que permite o aprimoramento acadêmico e científico entre sujeitos e instituições localizados em diferentes países (Q.P16.S4; Q.P16.S5; Q.P16.S7; Q.P16.S13; Q.P16.S17; Q.P16.S22; Q.P16.S34; Q.P16.S36; Q.P16.S61; Q.P16.S67; Q.P16.S76; Q.P16.S84; Q.P16.S97; Q.P16.S115; Q.P16.S119; Q.P16.S124; Q.P16.S156).

Na percepção dos parceiros dialógicos, a Internacionalização da Educação Superior também diz respeito a um processo de interação e integração interinstitucional de caráter internacional, que promove o diálogo intercultural nas

comunidades acadêmicas, por meio de políticas e programas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão (Q.P16.S19; Q.P16.S33; Q.P16.S43; (Q.P16.S45; Q.P16.S53; Q.P16.S78; Q.P16.S84; Q.P16.S98; Q.P16.S103; Q.P16.S109; Q.P16.S113; Q.P16.S124; Q.P16.S127; Q.P16.S129; Q.P16.S152).

O contexto apresentado acima culmina em novos ambientes educativos e exigem práticas docentes que promovam o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais, por isso, a integração da dimensão internacional nos processos educativos (ensino, pesquisa e extensão) foi apontada pelos interlocutores como um dos sinônimos de Internacionalização da Educação Superior (Q.P16.S42; Q.P16.S51; Q.P16.S59; Q.P16.S69; Q.P16.S82; Q.P16.S88; Q.P16.S89; Q.P16.S92; Q.P16.S93; Q.P16.S104; Q.P16.S107; Q.P16.S138; Q.P16.S140; Q.P16.S142; Q.P16.S145; Q.P16.S153).

A Internacionalização em Casa, ou seja, aquela que acontece no campus universitário, visa a integração das dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal, e deve estar focada em todos os estudantes (BEELEN; JONES, 2015) também foi apresentada pelos parceiros dialógicos como Internacionalização da Educação Superior.

Para eles, trata-se de um conjunto ações e estratégias como, abertura à discussão e conhecimento de problemas e saberes que envolvam mais de um país no interior da instituição; contato/ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras; participação efetiva em atividades institucionais de docentes, discentes, TAEs e pesquisadores estrangeiros; cursos elaborados e ministrados em conjunto com universidades estrangeiras; integração intercultural a partir de experiências de ensino e de aprendizagem nos diferentes âmbitos acadêmicos.

Além disso, permite o fortalecimento de vínculos interpessoais que atravessam fronteiras nos campos intelectuais, de colaboração profissional, afetivos e outros que seguirão com os egressos em sua trajetória profissional, enriquecendo sobremaneira sua experiência universitária (E1.T3.1; E5.T3.23; E8.T3.11; E10.T3.11; Q.P16.S9; Q.P16.S26; Q.P16.S48; Q.P16.S52; Q.P16.S72; Q.P16.S80; Q.P16.S96; Q.P16.S126; Q.P16.S137; Q.P16.S143; Q.P16.S151).

Outra perspectiva notadamente pedagógica da internacionalização foi apontada pelos parceiros dialógicos, a IoC. Estão relacionados a este modelo, a adoção de currículos e práticas docentes nos cursos de graduação e de pós-graduação que incluam, perspectivas internacionais, interculturais e globais, a fim de

consolidar, nos estudantes, competências para que esses possam usufruir de espaços de interação e de construção do conhecimento para além das fronteiras de seu país de origem (E1.T3.1; Q.P16.S5; Q.P16.S21; Q.P16.S24; Q.P16.S25; Q.P16.S27; Q.P16.S37; Q.P16.S47; Q.P16.S54; Q.P16.S91; Q.P16.S98; Q.P16.S102; Q.P16.S118; Q.P16.S120; Q.P16.S137).

No caso da missão institucional da UNILA,

*[...] o currículo dos cursos de graduação e de pós-graduação precisam preparar os egressos de forma a enfrentar desafios internacionais, mas não apenas no sentido acadêmico ou dito científico, por meio do ensino na própria universidade e em intercâmbios internacionais. O egresso terá a capacidade de conhecer culturas outras e saberes que as universidades mesmas estão incapacitadas para ministrar. (Q.P16.S47).*

Compõem o cenário da internacionalização as políticas linguísticas, as quais têm um papel fundamental na promoção da interculturalidade. A esse respeito, os parceiros dialógicos compreendem que a incorporação de políticas linguísticas plurilíngues torna a universidade internacional. Para isso, o planejamento linguístico deve envolver o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras; realização de cursos, disciplinas, eventos e produção acadêmica em diferentes línguas; apoio para desenvolver o letramento acadêmico dos estudantes; fomentar a formação de estudantes e profissionais em outras línguas para comunicação e pesquisas; possibilitar a intercompreensão entre as pessoas que falam português, espanhol, *criole*, guarani, entre outros; bem como estimular o uso do inglês como meio de instrução (E5.T3.8; E8.T3.1; Q.P16.S5; Q.P16.S13; Q.P16.S26; Q.P16.S27; Q.P16.S29; Q.P16.S40; Q.P16.S54; Q.P16.S69; Q.P16.S74; Q.P16.S90; Q.P16.S114; Q.P16.S130; Q.P16.S157).

Especificamente no contexto da UNILA, um dos parceiros dialógicos destaca que as políticas linguísticas compreendem a

*[...] aprendizaje de español/portugués por parte de TAES, discentes y docentes; uso de español y portugués en el contexto académico (como lenguas vehiculares) y extra académico; contenidos curriculares bilingües que promuevan la vivencia intercultural; apoyo a proyectos de investigación inetrdisciplinares que investiguen la didáctica de la experiencias interculturales y la adquisición de manera integrada de las lenguas adicionales y los contenidos curriculares de las diferenetes áreas de conocimiento. (Q.P16.S54).*

A esse respeito, a literatura indica que a construção de políticas e planejamento linguístico, destinados ao bilinguismo/plurilinguismo da comunidade acadêmica da

UNILA, têm incorporado práticas de interculturalidade que permeiam os processos de integração e de desenvolvimento acadêmico dos indivíduos na vida universitária (ARAÚJO; HONÓRIO; FORTES, 2022).

A influência da internacionalização sobre a produção do conhecimento e a publicação acadêmica, científica, artística e cultural também foi apresentada pelos parceiros dialógicos. Para eles, está relacionada a produção do conhecimento com relevância internacional, realizar pesquisas e publicar os resultados em línguas estrangeiras e em periódicos internacionais, além de construir valores como a cooperação e a solidariedade na cultura universitária (Q.P16.S5; Q.P16.S6; Q.P16.S8; Q.P16.S18; Q.P16.S36; Q.P16.S50; Q.P16.S108; Q.P16.S118; Q.P16.S123; Q.P16.S126; Q.P16.S156).

Para os interlocutores da pesquisa, a interculturalidade significa o acesso e trânsito de pessoas, culturas e saberes que não se limitam a fronteiras nacionais, que permitam a troca cultural, social e experiencial de conhecimentos, valores e vivências, fortalecendo vínculos interpessoais que atravessam fronteiras nos campos intelectuais, de colaboração profissional, afetivos e outros que seguirão com os egressos em sua trajetória profissional, enriquecendo sobremaneira sua experiência universitária (E1.T3.1; Q.P16.S27; Q.P16.S41; Q.P16.S63; Q.P16.S64; Q.P16.S66; Q.P16.S69; Q.P16.S76; Q.P16.S119; Q.P16.S143).

Um exemplo de como isso está acontecendo no cotidiano da UNILA pode ser observado no excerto abaixo

*Desde 2016 criamos uma rede acadêmica para o desenvolvimento de laços de cooperação acadêmica por meio de contratos, convênios e outras formas de intercâmbio com as instituições de pesquisa e ensino [Instituto Humboldt (Argentina), Observatório de Comercio Internacional (OCI), em parceria com a Universidad Nacional de Luján (UNLu) e Universidad Nacional de Mar de Plata (UNMP)], no sentido de construir parcerias no desenvolvimento de projetos. Objetivando consolidar valores como a cooperação e a solidariedade na cultura institucional. Além de construir dossiês de publicação de integração com todo o continente americano. (Q.P16.S156).*

Outros significados de internacionalização também foram identificados na pesquisa, embora tenham sido menos expressivos no conjunto dos parceiros dialógicos. O conceito de internacionalização para os docentes da UNILA está vinculado, em menor medida, a convênios (n=9), presença de TAEs internacionais (n=9), revalidação de diplomas e equivalência de currículos entre IEs distintas (n=8), participação em eventos no exterior (n=4), reconhecimento internacional/excelência

acadêmica (n=3) e integração da dimensão internacional e intercultural nos processos educativos (ensino, pesquisa e extensão) (n=3).

Para os parceiros dialógicos, os convênios representam a criação de vínculos formais com IES e organismos de diversos países, para a realização de objetivos comuns relacionados ao ensino, pesquisa e extensão (Q.P16.S12; Q.P16.S29; Q.P16.S67; Q.P16.S74; Q.P16.S77; Q.P16.S94; Q.P16.S112; Q.P16.S120; Q.P16.S150).

A presença de servidores técnico-administrativos de distintas nacionalidades também faz parte da concepção de internacionalização identificada pela pesquisa (Q.P16.S5; Q.P16.S8; Q.P16.S18; Q.P16.S36; Q.P16.S69; Q.P16.S78; Q.P16.S90; Q.P16.S131; Q.P16.S144).

Outra característica da internacionalização identificada é a revalidação de diplomas e a equivalência dos currículos entre IES de diferentes países. Para que isso ocorra, é sinalizada a necessidade de um conjunto de medidas que devem ser adotadas pelos governos e instituições universitárias para facilitar a equivalência de currículos, aproveitamento de estudos realizados no exterior, permitir um processo mais célere na revalidação de diplomas (E2.T3.1; Q.P16.S12; Q.P16.S40; Q.P16.S.45; Q.P16.S57; Q.P16.S61; Q.P16.S90; Q.P16.S120).

O trânsito de membros da comunidade acadêmica em IES e eventos internacionais também foi evidenciado, havendo destaque para a necessidade de apoio e fomento institucional para ampliar a participação docente em eventos no exterior (E8.T3.3; Q.P16.S12; Q.P16.S108; Q.P16.S122).

Outro atributo da Internacionalização da Educação Superior é o reconhecimento internacional e a excelência acadêmica das IES, mediante o impacto e alcance da atuação no ensino, pesquisa e extensão. Esse reconhecimento implica em um esforço da institucional e individual, dos seus atores, para torná-la um marco de excelência no cenário da educação superior (Q.P16.S115; Q.P16.S134; Q.P16.S139).

A definição de Internacionalização da Educação Superior proposta por Knight (2004) e amplamente difundida na literatura, que a conceitua como a integração da dimensão internacional e intercultural nos processos educativos (ensino, pesquisa e extensão) da instituição, apareceu nos dados da pesquisa apenas na percepção de três parceiros dialógicos (Q.P16.S70; Q.P16.S97; Q.P16.S149).

Em síntese, foi possível ratificar as considerações presentes na literatura, as quais afirmam que a Internacionalização da Educação Superior é um conceito multidimensional. O significado atribuído pelos docentes da UNILA para a Internacionalização da Educação Superior revela a complexidade que está presente em sua interpretação, a qual está relacionada as razões, motivações e realidades que movem as IES na contemporaneidade. Na UNILA, isso talvez ocorra porque

*nós tomamos essas coisas como dadas, mas não são dadas, que enquanto você me perguntava “O que você acha da internacionalização?” e eu também fiquei pensando “O quê?”. Eu acho que o que falta para nós é elaborar mais “O que é a Internacionalização da UNILA”. A internacionalização unileira é diferente, ela coloca outras dimensões. (E1.T3.13).*

Enfrentar essa situação requer a compreensão da pertinência da internacionalização na sociedade atual e no desenvolvimento da própria instituição. A Internacionalização da Educação Superior que a UNILA defende baseia-se na cooperação internacional solidária, a qual possui “ênfase na cooperação horizontal, baseada no diálogo intercultural e respeitosa da idiosincrasia e identidade dos países participantes, assim como o desenho de redes interuniversitárias e de espaços acadêmicos ampliados” (GÁCEL-ÁVILA, 2018, p. 46, tradução nossa). Para que essa identidade seja compartilhada por todos os docentes, é crucial que a instituição invista no desenvolvimento profissional de seus professores, tendo em vista que a Internacionalização faz parte da missão e da vocação da UNILA.

#### 4.4 A dimensão pedagógica da internacionalização e o *ethos* docente

Este capítulo busca responder aos seguintes objetivos específicos: analisar o impacto da Internacionalização da Educação Superior para a docência universitária; revelar em que medida os princípios da Internacionalização da Educação Superior defendido pela UNILA em seus documentos institucionais está presente nas práticas pedagógica docentes e examinar os saberes docentes que são necessários para a atuação em ambientes acadêmicos internacionais e interculturais.

Para compreender como se configura o exercício da docência universitária na UNILA a partir do contexto da internacionalização, são apresentadas as perspectivas dos parceiros dialógicos a respeito das premissas que estes consideram mais importantes para a atuação docente na instituição, bem como busca-se identificar quais os saberes docentes são mais relevantes à docência na UNILA, em que medida



a dimensão Internacionalização está presente nos eixos que compõem o(s) Projeto(s) Pedagógico(s) do(s) Curso(s) de Graduação no(s) (PPCs) qual(is) atua(m), e como os fundamentos filosóficos e metodológicos institucionais compostos pela internacionalização, interculturalidade, bilinguismo/plurilinguismo e interdisciplinaridade, são incorporados à prática docente no ensino, pesquisa e extensão.

#### 4.4.1 Internacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão na UNILA

A Internacionalização da Educação Superior modifica o paradigma da docência universitária e traz implicações para o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. Nesta pesquisa, além de compreender o ponto de vista dos docentes que atuam na UNILA sobre o processo de Internacionalização que atinge a educação superior, buscou-se revelar em que medida os princípios da internacionalização que são defendidos pela UNILA em seus documentos institucionais estão presentes nas práticas docentes. Justifica-se esse objetivo na medida que nos contextos emergentes se faz necessária a adoção de práticas docentes diversificadas, que permitam aos estudantes “compreender e lidar com diferenças culturais, estabelecer comunicação empática e inclusiva, reconhecer problemas comuns e construir coletivamente soluções viáveis” (KAMPFF, 2019, p. 252).

Compreende-se que a docência é um dos eixos necessários à configuração de uma universidade internacional e intercultural. Em razão de que na UNILA os docentes precisam orientar sua atuação com vistas “à contribuir para o avanço da integração da região, com uma oferta ampla de cursos de graduação e de pós-graduação em todos os campos do conhecimento abertos a professores, pesquisadores e estudantes de todos os países da América Latina” (IMEA, 2009, p. 9), investigou-se em que medida essa atuação reflete a internacionalização, a interculturalidade, o bilinguismo e a interdisciplinaridade no ensino, na pesquisa e na extensão. Sublinha-se que nesta investigação optou-se por ampliar o foco das práticas pedagógicas para o ensino de graduação, tendo em vista ser nesse nível de ensino que se concentra o maior número de estudantes internacionais da universidade.

É relevante destacar que, em relação ao trabalho docente na educação superior, “o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novos

contextos, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (CUNHA, 2010, p. 31). Na UNILA, essa dinâmica é reforçada por uma identidade institucional marcada pela presença da pluriculturalidade, bilinguismo/multilinguismo, da interdisciplinaridade e da internacionalização (UNILA, 2019c).

Conduzida por um pensamento reflexivo e crítico, “as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos” (FRANCO, M. 2016, p. 538). Na UNILA, essas práticas são tensionadas por um cotidiano que apresenta o desafio do processo de integração regional por meio do conhecimento, o qual deve “responder à altura da riqueza e diversidade cultural dos povos de *Nuestra América* no que toca aos processos de ensino-aprendizagem, pesquisa, extensão, na gestão da administração universitária e no espaço de convivência acadêmico” (PEREIRA; HONÓRIO; FORTES, 2022, p. 579).

Ao passo que os documentos oficiais da instituição buscam garantir em seu conjunto o cumprimento da missão institucional, e que as práticas docentes precisam estar orientadas aos preceitos da universidade, buscou-se compreender em que dimensões dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação os parceiros dialógicos identificam a presença de princípios como internacionalização, conforme demonstrado na Tabela 9.

Tabela 9: A dimensão internacionalização nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UNILA

<b>Estrutura do Projeto Pedagógico de Curso</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
A dimensão internacional está prevista na estrutura curricular	106	67,1%
A dimensão internacional está prevista no perfil do egresso	106	67,1%
A dimensão internacional está prevista no regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso	52	33%
A dimensão internacional está prevista no sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem	49	31%
A dimensão internacional está prevista no regulamento das atividades acadêmicas complementares	43	27,2%
A dimensão internacional está prevista no regulamento de estágio	18	11,4%
Nenhuma dimensão internacional está definida no PPC do curso	15	9,5%
Não sei responder ou desconheço	10	6,3%

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao serem questionados sobre a presença da internacionalização nos PPCs dos cursos de graduação nos quais atuam (Tabela 9), em sua maioria (n=106, 67,1%), os parceiros dialógicos identificam estar presente na estrutura curricular ou no perfil do egresso. Em menor proporção, os interlocutores destacam que a dimensão internacional está prevista no regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (n=52, 33%), no sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem (n=49, 31%), no regulamento das atividades acadêmicas complementares (n=43, 27,2%) e no regulamento de estágio (n=18, 11,4%). Houve aqueles que responderam que nenhuma dimensão internacional está prevista no PPC do curso (n=15, 9,5%), e havia aqueles que não sabiam responder ou desconheciam (n=10, 6,3%).

O enfoque em análise, o PPC, está relacionado à IoC. Na adoção de um currículo internacionalizado, devem estar presentes alguns pressupostos, como o desenvolvimento de competências internacionais, interculturais, linguísticas e socioemocionais que permeiam a cidadania e a preparação para o mundo do trabalho em um contexto globalizado (NILSSON, 2000). Converte com essa interpretação a perspectiva de que a IoC

[...] prioriza formar um indivíduo que, em um primeiro estágio, o da consciência, se apossa de outras culturas por meio do conhecimento de suas normas, valores e experiências e consegue aplicar na sua rotina. Em um segundo estágio, o da compreensão, afirma que o indivíduo analisa como a diversidade influencia a interação entre sujeitos e busque implementar comportamentos para os diferentes contextos. E, finalmente, em um terceiro nível, o da autonomia, que se fundamenta na identificação e na compreensão da diversidade cultural diversa e proponha uma interação respeitosa com essa cultura para possibilitar o enfrentamento de condições de incerteza e de desenvolvimento profissional o modo como esse currículo é desenvolvido e as escolhas que são realizadas para avaliar a aprendizagem internacional e intercultural dos estudantes. (MOROSINI, 2018, p. 122).

A partir desse horizonte teórico, pode-se afirmar que a incorporação da internacionalização nos PPCs dos cursos de graduação é uma premissa consoante com a missão e a vocação da UNILA. Atender a esse paradigma passa pela decisão de internacionalizar os currículos, por meio da adoção de alguns componentes comuns, como “a internacionalização do conteúdo, internacionalização das atividades de ensino e de aprendizagem, internacionalização da avaliação e internacionalização on-line” (MOROSINI; DALLA CORTE, 2021, p. 60).

Ao avaliarem a presença da dimensão internacionalização nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, os parceiros dialógicos revelam que “*na grade curricular, uma série de disciplinas contempla o debate latino-americano no seu nome,*

*ementários e bibliografias” (Q.P23A.S74); “o PPC tem na sua gênese a internacionalização latinoamericanista e a cooperação Sul-Sul, sobretudo com o continente africano” (Q.P23A.S18); e “no PPC atual discutimos as questões latino-americanas em diferentes contextos, ambiental, social, científico e em saúde, por exemplo” (Q.P23A.S32).*

Sobre a presença da internacionalização no PPC do curso de Arquitetura e Urbanismo, um parceiro dialógico apresenta que

*[...] sobre esses conteúdos latino-americanos, no nosso curso tem muito. Tem disciplinas voltadas para estudos latino-americanos, a gente tem Arquiteturas Latino-americanas, Cidades Latino-americanas. Por exemplo, dentro das ementas das disciplinas de Canteiro Experimental, tem a técnicas vernaculares, técnicas não convencionais, que entra técnicas que a gente tem dos povos originários da América Latina, não só brasileiros. (E1.T6.2).*

Embora, *“de maneira inerente, quando nos constituímos como uma universidade bilíngue, e que prioriza a internacionalização desde o perfil de ingressantes, os cursos apresentam a dimensão ‘internacionalização’ na sua estrutura” (Q.P23A.S151)*, é preciso considerar que desenvolvimento de competências internacionais e interculturais em todos os estudantes demanda que o currículo formal defina as experiências formativas dos estudantes.

O processo de internacionalização do currículo na UNILA também apresenta adversidades, pois há parceiros dialógicos que não reconhecem a dimensão da internacionalização presente nos PPCs dos cursos de graduação. Alguns interlocutores observam que *“os PPCs apenas acrescentam na justificativa ou nome das disciplinas o foco na América Latina, isso não garante, tampouco promove a internacionalização” (Q.P23A.S47); “regulamentarmente não há menção explícita no PPC que não sejam trechos genéricos” (Q.P23A.S96); “não há nada nos PPCs sobre alguma atividade ‘internacional’” (Q.P23A.S109); “a dimensão ‘internacionalização’ não é evidenciada no PPC do curso. Sempre evitamos incorporar no PPC cuja demanda não há garantia de atendimento pela instituição” (Q.P23A.S127).*

Ao retomar o conceito de IoC proposto por Leask (2015, p. 9), compreendido pela autora 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 um programa de estudos”, identificou-se que os parceiros dialógicos reconhecem impasses da IoC na prática docente na UNILA.

*A base teórica do PPC aborda de maneira satisfatória a dimensão da internacionalização, no entanto, a falta dessa abordagem nas questões práticas dessa dimensão, como o exemplo a sua ausência no sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem do curso, a falta de formação continuada do corpo docente e apoios, o acompanhamento do egresso até a validação de sua formação, etc., fazem muitas vezes que essa dimensão seja “um discurso romântico”. (Q.P23A.S89).*

*Na relação teoria e prática, implícita a uma formação acadêmica verdadeiramente internacional, o projeto pedagógico não articula essa realidade, que apesar de presente nas salas de aula da UNILA, muitas vezes é ignorada no processo de ensino/aprendizagem. (Q.P23A.S82).*

A definição da identidade da internacionalização na UNILA possui relação intrínseca com o CCE. Isso porque, por meio do CCE, atualmente estão incluídos nas matrizes curriculares dos cursos de graduação conhecimentos sobre a ALC, estudos de língua portuguesa e espanhola e métodos científicos convergentes com a investigação interdisciplinar (UNILA, 2013b). Essa premissa é reforçada por alguns parceiros dialógicos:

*Eu atuo, principalmente, no Ciclo Comum que é, sem dúvida, fundamental para o projeto de internacionalização da UNILA. Ele garante a sua presença em todos os cursos. Sem Ciclo comum o projeto de internacionalização muda. (Q.P23A.S110).*

*Eu atuo no Ciclo Comum de Estudos (CCE), que não é propriamente um curso. Porém, participei da Comissão para a reformulação do Projeto Pedagógico do Ciclo Comum e a Internacionalização da Educação Superior foi uma questão importante. Ela está presente desde o início do documento até o final e é veicular na formulação do mesmo, pois o perfil internacional d@s alun@s é inquestionável, ainda que o número e a proporção de estudantes não brasileiros tenha sido reduzida nos últimos anos. Foi necessário pensar formas adequadas para receber @s alun@s não brasileir@s, cujo domínio da língua portuguesa normalmente é praticamente nulo. Na definição do perfil do egresso também esteve muito presente a dimensão internacional, sendo o objetivo a formação de quadros e recursos humanos aptos para trabalhar em seus respectivos países em favor da integração solidária entre os povos latinoamericanos e caribenhos. Nos conteúdos, o Ciclo Comum de Estudos reflete os princípios estruturantes da UNILA, a Interculturalidade, a Interdisciplinaridade e o Bilinguismo, e o Projeto Pedagógico do Ciclo Comum elaborado pela Comissão sempre teve esses princípios. Lembre-se que o CCE consta, ademais da Dimensão filosófica, do eixo de Fundamentos de América Latina e do eixo de Línguas. (Q.P23A.S61).*

Outro elemento que compõe a trajetória formativa do estudante de graduação, e que está previsto na estrutura curricular, é o TCC, constituindo-se como um requisito para a finalização do curso e a obtenção do diploma por parte dos estudantes. O objetivo do TCC é desenvolver uma produção acadêmica alinhada a “uma das áreas teórico-práticas e/ou de formação profissional, como atividade de síntese e integração

de conhecimento, bem como de consolidação das técnicas de pesquisa e elaboração/desenvolvimento projetual” (UNILA, 2013c, p. 1).

Os TCCs, no caso do ensino de graduação, se constituem como instrumentos teórico-práticos que permitem aos formados pela UNILA propor

*[...] melhorias ou soluções para sua região de origem, colocando o conhecimento adquirido na UNILA a serviço da população que realmente precisa, solucionando ou minimizando problemas em qualquer região da América Latina, mostrando também um senso de responsabilidade e comprometimento com a região latino-americana. (Q.P23A.S64).*

Embora não tenha sido identificada pela maioria dos parceiros dialógicos a presença da dimensão internacional no regulamento de TCC dos cursos de graduação, há experiências marcantes no exercício da docência na UNILA, justamente no momento da orientação do TCC, conforme apresentam dois parceiros dialógicos.

*O melhor TCC que eu acho que orientei até hoje, é um que está aplicado no meio da Selva Amazônica, que nós colocamos no meio de uma Tribo Indígena, o TCC do (conteúdo suprimido). Sabe por quê? Porque ele teve algo que está funcionando. Está instalado em uma comunidade e as pessoas tinham doenças, dor de barriga e um monte de problemas e tomavam água do rio. Partiu dele, a comunidade indígena Quéchua é um lugar que nem energia elétrica tem, o pessoal tomava água do rio, eles tinham dor de barriga e muitas outras doenças ali. Então nós pegamos uma adaptação de um filtro barato feito em casa e fizemos umas modificações, considerando que a população não tem conhecimento técnico. Aquele filtro natural que tem colocado no mesmo recipiente uma camada de areia, brita e tal, várias camadinhas de granuladuras diferentes e que de tempo em tempo tem que trocar. Como não tinha como saber a quantia de cada material, então colocamos vários recipientes, um material em cada um, porque na hora que tivesse que trocar, troca tudo. Não é fácil? Um kit. E ao invés da água entrar por cima e descer por baixo, que é o processo normal dos filtros, a gente fez ao contrário, entra em baixo, sai encima, passa para baixo do outro, sai encima. Fluxo invertido, porque o próprio fluxo quando desce e quando sobe, as impurezas mais pesadas, já filtram e assim vai reduzindo 50% dos coliformes fecais da água, só com isso. [...] Então essas coisas, sabe, e essa ideia foi legal, porque partiu de um experimento de laboratório, nós testamos para fazer esse filtro aqui. O aluno gostou e me disse assim: “Professor, eu gostei disso, será que não daria para eu trabalhar com isso”? E eu disse: “Vamos, qual é o problema que você quer resolver? Ele foi nas férias para casa e um dia ele me ligou e disse: “Professor, tem isso, tem isso, tem isso”, e eu respondi “Vamos fazer esse negócio”. (E02.T5.1).*

*No ensino, quando eu cheguei aqui só tinha alunos do Mercosul e a minha especialidade era a Amazônia. Eu não entendia muito dos processos de integração no Mercosul, eu entendia muito mais da Amazônia, mas os alunos precisavam fazer TCC e os alunos paraguaios queriam fazer TCCs sobre a política externa do Paraguai. Isso me forçava entender muito e depois de orientar cinco, seis trabalhos sobre política externa do Paraguai, esse foi um conteúdo muito rico que eu absorvi dessas experiências. (E3.T4.2).*

No caso da UNILA, que em sua gênese deve se tornar uma universidade internacionalizada em todos os âmbitos, tornando-se integral/abrangente (HUDKIZ, 2011, 2015), o desafio de internacionalizar os currículos de graduação perpassa a dificuldade de harmonização das normativas institucionais, a partir dos princípios filosóficos e metodológicos institucionais, com destaques para a internacionalização, a interculturalidade, o bilinguismo/plurilinguismo e a interdisciplinaridade. A esse respeito, os parceiros dialógicos avaliam que

*O grande desafio está realmente no Projeto Pedagógico dos Cursos, tendo em vista que cada um estabelece suas próprias diretrizes, há uma dificuldade em na prática compreender e identificar a diretriz formativa da UNILA, o projeto de ensino e educação da UNILA. Desse modo, vemos um misto de ações pedagógicas desenvolvidas por cada curso, dificultando a implementação de um projeto pedagógico com maior impacto na internacionalização. Além do mais, a proposta de internacionalização é pouco debatida entre os colegiados, a meu ver está fica mais a cargo da gestão. (Q.P23A.S71).*

*[...] acredito que a defasagem de normativas superiores, dificultam essa dimensão a nível de discussão e deliberação no curso. Os interesses individuais sobressaem os coletivos em todas as categorias. Outro ponto que acho interessante/frágil, temos apenas um/a docente estrangeira e que não é dos demais países da América Latina. (Q.P23A.S72).*

Por esse ponto de vista, a gestão universitária apresenta forte influência sobre a dinâmica da internacionalização, principalmente a partir do estabelecimento de documentos que orientam a prática pedagógica docente. As concepções assumidas pelas IES em suas normativas institucionais têm o papel de garantir que, independentemente dos anseios individuais, os interesses coletivos e os processos de tomada de decisão sejam orientados pelo desenvolvimento de ações que expressem a missão da universidade.

No contexto universitário brasileiro, há outros desafios que se somam aos já mencionados no processo de IoC, como a legislação educacional, as diretrizes curriculares nacionais e as orientações destinadas à regulamentação das profissões, entre outros.

*No caso de algumas profissões, a internacionalização é problemática em função das regulamentações das profissões, dos conselhos de direito, entre outras coisas. A questão da ausência de regulamentação para estágio no exterior para diferentes áreas de formação. Pensar a internacionalização é algo muito complexo por exigir valores, princípios, hegemonia de conhecimento das diferentes áreas de formação. (Q.P23A.S106).*

Para desenvolver as competências internacionais e interculturais durante toda a trajetória formativa dos estudantes de graduação na UNILA, os parceiros dialógicos

informam que *“A principal limitação não está no PPC do curso, mas sim, nas imposições previstas pelo Estado Brasileiro e pelo conselho de classe que já estabelece currículos básicos e estágios profissionalizantes”* (Q.P23A.S102), ou ainda, que *“A profissão do Assistente social/ serviço social, tem regulamentação nacional e, dessa forma, algumas questões da internacionalização não são possíveis”* (Q.P23A.S23). Em outras palavras, os limites e desafios para a atuação docente na UNILA esbarram em dimensões relacionadas ao próprio sistema de educação superior brasileiro e institucionais.

Conforme demonstrado, o PPC é o instrumento institucional que sistematiza a organização curricular de um curso, a partir de um conjunto de fundamentos e diretrizes que contribuem para sua consecução. Por meio das práticas pedagógicas, os docentes explicitam a compreensão que possuem do projeto pedagógico do curso e do PPI. No cenário da Internacionalização da Educação Superior, os docentes são os principais impulsionadores do processo de internacionalizar as IES (AMBLEE; DHAYANITHY, 2018), embora a internacionalização do ensino seja um dos desafios que enfrenta o docente universitário (KOGAN; TEICHLER, 2007).

#### 4.4.1.1 Internacionalização e a prática docente no ensino de graduação e pós-graduação

Considerados como “o fator-chave no sucesso das iniciativas de internacionalização, é importante obter uma compreensão profunda de como e por que os membros do corpo docente vêm a manter seus pontos de vista sobre a internacionalização” (AMBLEE; DHAYANITHY, 2018, 399, tradução nossa). Uma das formas de desvelar o entendimento que os docentes que atuam na UNILA possuem sobre a Internacionalização da Educação Superior é conhecendo suas práticas pedagógicas. Essa análise conduz à compreensão de como se configura a docência em uma universidade brasileira internacionalizada, que almeja a excelência acadêmica no ensino, na pesquisa e na extensão. A partir desse raciocínio, reforça-se que

Há evidências empíricas de que as intenções dos professores em relação ao que os alunos devem aprender, as crenças dos professores sobre o ensino e as concepções e abordagens dos professores sobre o ensino dentro de um contexto específico estão intimamente relacionadas à qualidade resultante do ensino. (ARENAS, 2009, p. 615, tradução nossa).



Sendo o docente considerado como o principal ator do processo de internacionalização (BEELEN, 2017; AMBLEE; DHAYANITHY, 2018), buscou-se neste estudo reconhecer como a dimensão internacionalização é incorporada à prática docente no ensino de graduação e/ou pós-graduação na UNILA, conforme dados apresentados na Tabela 10.

Tabela 10: Internacionalização e a prática docente no ensino de graduação e/ou pós-graduação na UNILA<sup>37</sup>

(continua)

Internacionalização e a prática docente no ensino	GERAL		ILAACH		ILACVN		ILAESP		ILATIT		p-valor
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
q24_1 Na escolha de bibliografia(s) que contribua(m) para o desenvolvimento e integração regional, mediante o conhecimento dos problemas sociais, políticos, econômicos, ambientais, científicos e tecnológicos dos diferentes países da América Latina e Caribe	111	70,2%	Não 4	8,7%	16	34,8%	9	19,6%	17	37%	<b>&lt; 0,001 (v=0,288)</b>
			Sim 49	44,1%	18	16,2%	25	22,5%	19	17,1%	
q24_2 Na escolha de bibliografia(s) que contemple(m) o contexto local, nacional, regional e internacional	109	69%	Não 9	18,8%	15	31,2%	9	18,8%	15	31,2%	<b>0,022 (v=0,246)</b>
			Sim 44	40%	19	17,3%	25	22,7%	22	20%	
q24_3 Na escolha das metodologias de ensino e de aprendizagem, busco promover ambientes de aprendizagem colaborativos e participativos, que permitam aos estudantes a compreensão das temáticas latino-americanas e caribenhas, refletir criticamente sobre as distintas dinâmicas locais, nacionais, regionais e internacionais, visando à atuação profissional e o exercício da cidadania	104	65,8%	Não 6	10,9%	17	30,9%	11	20%	21	38,2%	<b>&lt; 0,001 (v=0,392)</b>
			Sim 47	45,6%	17	16,5%	23	22,3%	16	15,5%	
q24_4 Nos exemplos utilizados em sala de aula, busco contemplar os atuais requisitos para o exercício profissional em contexto local, nacional, regional e internacional	109	69%	Não 19	38,8%	15	30,6%	9	18,4%	6	12,2%	0,06
			Sim 34	31,2%	19	17,4%	25	22,9%	31	28,4%	
q24_5 Na escolha das atividades/experiências de aprendizagem que são desenvolvidas ao longo do semestre, priorizo aquelas que contribuem para a compreensão da interdependência do contexto local, em relação ao nacional, regional e internacional	75	47,5%	Não 19	23,5%	19	23,5%	15	18,5%	28	34,6%	<b>0,002(v=0,307)</b>
			Sim 34	44,2%	15	19,5%	19	24,7%	9	11,7%	

<sup>37</sup> Para apresentação dos resultados das questões 24 a 29 (Tabelas 12 a 17), optou-se por manter a ordem das alternativas de cada questão conforme os dados do questionário, ordem que também foi utilizada para o teste de qui-quadrado de independência, para facilitar a compreensão da análise realizada.

(conclusão)

q24_6	Na escolha das atividades/experiências de aprendizagem que são desenvolvidas ao longo do semestre, priorizo aquelas que contribuem para o desenvolvimento e integração da América Latina e do Caribe	69	43,7%	Não	20	22%	28	30,8%	18	19,8%	25	27,5%	<b>&lt; 0,001 (v=0,346)</b>
				Sim	33	49,3%	6	9%	16	23,9%	12	17,9%	
q24_7	Nas atividades avaliativas é requerido dos estudantes contemplem soluções adaptadas às peculiaridades da América Latina e Caribe	64	40,5%	Não	28	29,2%	25	26%	17	17,7%	26	27,1%	0,079
				Sim	25	40,3%	9	14,5%	17	27,4%	11	17,7%	
q24_8	Nas atividades avaliativas é requerido dos estudantes que considerem perspectivas locais, nacionais, regionais e internacionais	70	44,3%	Não	16	18,4%	26	29,9%	17	19,5%	28	32,2%	<b>&lt; 0,001 (v=0,408)</b>
				Sim	37	52,1%	8	11,3%	17	23,9%	9	12,7%	
q24_9	Não adoto as premissas da internacionalização na minha prática docente no ensino	5	3,2%	Não	52	34,7%	32	21,3%	32	21,3%	34	22,7%	0,589
				Sim	1	12,5%	2	25%	2	25%	3	37,5%	
q24_10	Não sei responder ou desconheço	5	3,2%	Não	52	34%	32	20,9%	32	20,9%	37	24,2%	0,243
				Sim	1	33,3%	2	66,7%	0	0%	0	0%	

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao serem indagados sobre em quais elementos da prática docente no ensino (graduação e/ou pós-graduação) está incorporada a dimensão Internacionalização (Tabela 10), majoritariamente os parceiros dialógicos informam que é por meio da escolha de bibliografia que contemple a realidade dos diferentes países da América Latina e Caribe (q\_24\_1) (n=111, 70,2%), bem como pela escolha daquelas que examinem o contexto local, nacional, regional e internacional (q24\_2) (n= 109, 69%).

A partir dos resultados apresentados na Tabela 10, é possível inferir que em relação à unidade acadêmica de lotação dos parceiros dialógicos que utilizam bibliografia (s) voltadas para o contexto da internacionalização, a maioria está lotado no ILAACH (q24\_1: n=49, 44,1%; q24\_2: n=44, 40%) e no ILAESP (q24\_1: n=25, 22,5%; q24\_2: n=19; 17,3%). Entre os parceiros dialógicos que não adotam a premissa da internacionalização na escolha dos referenciais bibliográficos, a maioria está lotada no ILATIT (q24\_1: n=17, 37%; q24\_2: n=15, 31,2%) e ILACVN (q24\_1: n=16, 34,8%; q24\_2: n=15, 31,2%).

O teste qui-quadrado de independência revelou que a unidade acadêmica de lotação dos parceiros dialógicos está associada à prática docente q24\_1 (p-valor <0,001, v=0,288) e q24\_2 (p-valor 0,022, v=0,246). De acordo com o V de Cramer, ambas as associações têm um efeito médio, ou seja, entre 0,2 e 0,6. A partir deste resultado, constata-se que as variáveis q24\_1, q24\_2 e unidade acadêmica de lotação apresentam uma associação estatisticamente significativa, portanto rejeita-se H<sub>0</sub>.

A escolha de referências bibliográficas está relacionada à ementa, conteúdo e objetivos de aprendizagem de um componente curricular e faz parte do projeto pedagógico de um curso. Embora a maioria dos parceiros dialógicos afirme incluir a dimensão da internacionalização nessa escolha, algumas dificuldades são relatadas, e podem estar relacionadas às áreas do conhecimento:

*[...] nós percebemos que em alguns cursos a dificuldade é maior, principalmente se você analisar a área das Engenharias, que têm algumas disciplinas que são mais, as exatas, eu acho que realmente fica difícil você trabalhar um pouco essa questão da internacionalização. (E9.T7.2).*

*Eu acho que algumas áreas, talvez tenha sido uma impressão pessoal, mas talvez as áreas de Humanidades tenham um pouco mais de facilidade para fazer essa análise do que algumas áreas muito específicas das exatas e das biológicas. Pelo menos é a primeira impressão que eu tenho, considerando a minha experiência desde que cheguei na UNILA, eu acho que muito é deixado “Ah não, mas isso é o Ciclo Comum que vai trabalhar” ao mesmo tempo que as pessoas depois falam “Mas o Ciclo Comum não sei o que (...)”. (E9.T7.7).*

Os parceiros dialógicos enfatizam essa problemática de que em alguns componentes curriculares, como da área de Biologia, “o conhecimento é universal e é difícil contextualizar muito ao contexto local, regional ou internacional” (Q.P29A.S32), e argumentam:

*Como que eu vou trabalhar internacionalização, por exemplo, em uma disciplina de Cálculo? Em uma disciplina de Química Orgânica? Até a minha própria disciplina que é Biologia Celular, nós temos uma ementa, um conteúdo muito denso, é um conteúdo básico e todo Biólogo tem que saber aquela biologia celular mínima para poder deslanchar nas outras disciplinas da área. (E09.T7.P3).*

Embora esse cenário imponha desafios ao exercício da docência universitária, é esperado que na UNILA os docentes adotem estratégias diversificadas, com o objetivo de desenvolver um modelo próprio de Internacionalização, “advindo da própria missão institucional, ligada à integração latino-americana e com um profundo papel social transformador” (UNILA, 2019c, p. 10). Para isso, aponta-se como necessário “incorporar o diálogo de saberes e o

reconhecimento da diversidade de valores e modos de aprendizagem como elementos centrais das políticas, planos e programas” (UNESCO-IESALC, 2009, p. 15) voltados à internacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão.

Dentre esses desafios alinhados à prática docente, os parceiros dialógicos destacam a necessidade de contínuo aperfeiçoamento na área do conhecimento na qual atuam (E07.T7.1), e o envolvimento do Núcleo Docente Estruturante (NDE) na definição do perfil do egresso e de um projeto pedagógico de curso atende à missão da universidade (E09.T7.P3).

Embora que em relação aos conteúdos dos componentes curriculares em algumas áreas do conhecimento pareça haver uma dificuldade dos parceiros dialógicos em incorporar a internacionalização, seja pela característica da própria área, pelas regulamentações profissionais, ou mesmo pelo desconhecimento sobre como articular essa realidade, os parceiros dialógicos têm procurado encontrar soluções, por meio das metodologias de ensino e de aprendizagem, que permitam aos estudantes uma formação para a integração regional.

Em relação às metodologias de ensino e de aprendizagem, grande parte dos parceiros dialógicos busca utilizar em sala de aula exemplos alinhados aos atuais requisitos para o exercício profissional em contexto local, nacional, regional e internacional (q24\_3) (n=104, 65,8%), e promover a formação profissional e para o exercício da cidadania a partir da compreensão das problemáticas latino-americanas e caribenhas e dinâmicas locais, nacionais, regionais e internacionais (q24\_4) (n=109, 69%). Pouco menos da metade dos parceiros dialógicos desenvolvem experiências de aprendizagem que contribuam para que os estudantes compreendam a interdependência do contexto local em relação ao nacional, regional e internacional (q24\_5) (n=75, 47,5%), ou prioriza a realização de atividades/experiências de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento e integração da América Latina e do Caribe (q24\_6) (43,7%, n=69).

Os dados da pesquisa permitem inferir os parceiros dialógicos que mais promovem ambientes de aprendizagem colaborativos e participativos com o objetivo de fornecer aos estudantes um ambiente privilegiado para a compreensão das dinâmicas locais, nacionais, regionais e internacionais, visando à atuação profissional e o exercício da cidadania (q24\_3), e eles estão lotados no ILAACH (n=47, 45,6%), seguido dos docentes lotados no ILAESP (n=23, 22,3%). No ILACVN, metade dos parceiros dialógicos adotam essa prática (n=17). Em relação àqueles lotados no

ILATIT, a maioria (n=21) dos docentes não indicou essa prática com foco no processo de internacionalização do ensino como sendo uma das adotadas por eles. O resultado do teste estatístico indica que as variáveis unidade acadêmica de lotação e q24\_3 apresentam uma associação significativamente estatística (p-valor <0,001, v=0,392), com efeito de tamanho médio, portanto, rejeita-se  $H_0$ .

Os dados da pesquisa revelam que os docentes lotados no ILAACH (n=34, 31,2%) e no ILATIT (n=31, 28,4%) são aqueles que contemplam em suas práticas docentes os atuais requisitos para o exercício profissional em contexto local, nacional, regional e internacional (q24\_4), seguido por aqueles lotados no ILAESP (n=25, 29,9%) e ILACVN (n=19, 17,4%). Entre aqueles que menos desenvolvem essa premissa da internacionalização, a maioria está lotada no ILAACH (n=19, 38,8%) e no ILACVN (n=15, 30,6%). O teste qui-quadrado de independência revela que não há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis q24\_4 e unidade acadêmica de lotação (p-valor > 0,05), deste modo, não podemos rejeitar a hipótese nula.

A escolha de atividades/experiências de aprendizagem que contribuam para a compreensão da interdependência do contexto local, em relação ao nacional, regional e internacional) (q24\_5) é uma prática da maioria dos docentes lotados no ILAACH (n=34, 44,2%), mas adotada em menor proporção por docentes lotados no ILAESP (n=19, 24,7%) e ILACVN (n=15, 19,5%). Em relação aos parceiros dialógicos que menos desenvolvem essa premissa da internacionalização, a maioria está lotada no ILATIT (n=28, 34,6%). O resultado do teste estatístico indica que as variáveis unidade acadêmica de lotação e q24\_5 apresentam uma associação significativamente estatística (p-valor <0,002, v=0,307), com efeito de tamanho médio, portanto, rejeita-se  $H_0$ .

Outro dado relevante em relação às metodologias de ensino e de aprendizagem aponta que aproximadamente metade dos parceiros dialógicos que priorizam a realização de atividades/experiências de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento e integração da América Latina e do Caribe (q24\_6) estão lotados no ILAACH (n=33, 49,3%). Por sua vez, os docentes lotados no ILACVN (n=28, 30,8%), ILATIT (n=25, 27,5%), e ILAESP (n=18, 19,8%) são os que menos priorizam essa premissa. Nas três unidades acadêmicas, mais da metade dos parceiros dialógicos que participaram da pesquisa não indicam adotar essa prática docente. O resultado do teste estatístico indica que as variáveis unidade acadêmica

de lotação e q24\_6 apresentam uma associação significativamente estatística, (p-valor <0,001, v=0,346), com efeito de tamanho médio, portanto, rejeita-se  $H_0$ .

Os desafios da internacionalização do ensino, principalmente de graduação, são amplos e complexos, “impostos pela missão institucional da UNILA surgem como resultado dos próprios avanços na consolidação da universidade ao longo dos anos” (ARAÚJO; HONÓRIO; FORTES, 2022, p. 579). As experiências cotidianas que acontecem em sala de aula, relatadas pelos parceiros dialógicos, revelam o esforço empreendido pelos docentes da UNILA para ressignificar sua prática:

*Na área de parasitologia, tento sempre contextualizar e motivar os estudantes a compreender e compartilhar seus contextos sócio-políticos regionais e seus impactos nas questões de saúde de seus concidadãos. Na medida do possível, busco sempre a dimensão cultural no que se refere a interação dos estudantes com os animais, explorando especialmente as emoções (usos, repulsa, interesse) e seu uso alimentar. (Q.P29A.S32).*

*Acho que esse é um ponto essencial, eu acho que o próprio ambiente e a sala de aula da UNILA nos impelem a trabalhar a Internacionalização, porque isso os estudantes nos cobram isso. A minha prática pedagógica, a minha prática enquanto docente, ela é sempre repensada nesse sentido. Então, quando eu vou trabalhar um tema, eu vou trabalhar esse tema a partir de uma visão de internacionalização e diversidade, olhando-o por outras óticas, outras perspectivas e outras cosmovisões, inclusive. (E10.T4.2).*

Enquanto uma prática social desenvolvida no âmbito das relações educacionais, a prática docente se transforma em prática pedagógica a partir do momento que há intencionalidade para a ação (FRANCO, M. 2016). Essa transformação é complexa e a pesquisa revela que os docentes têm buscado internacionalizar a formação universitária na UNILA, ainda que não seja em todas as dimensões do ensino, pois “*não é possível dizer que quando marquei uma opção eu desenvolvo isso em todas as minhas disciplinas, mas em algumas disciplinas e alguns momentos do curso*” (Q.P29A.S143).

Um dos motivos para que a dimensão pedagógica da internacionalização não esteja incorporada em todas as práticas pedagógicas dos docentes no ensino de graduação e de pós-graduação, pode ser a inexistência de políticas institucionais que busquem oferecer soluções acadêmicas, administrativas e estruturais ao processo de internacionalização, pois

*Eu acho que em muito dos processos que eu vejo que nós ficamos patinando, o que a gente tinha ou que tem dificuldades, é porque é não existem políticas, é muito voluntarismo mesmo. Se a entrevistada 10 entende aquilo e faz aquilo e incorpora isso nas suas atividades docentes, ela faz isso por ela, não há uma formação da universidade, e eu acho que isso é muito necessário, nem que seja uma formação explicando a UNILA, por exemplo, como ela surgiu,*

*[...] a missão institucional, o bilinguismo, a interculturalidade, agora nem é mais bilinguismo, é plurilinguismo. Então, assim que nós precisamos trabalhar mais essa autoconsciência, de que nós não estamos em um lugar qualquer. (E10.T8.10).*

A UNILA possui um projeto pedagógico institucional único no conjunto das IES da ALC, que nasce com uma missão internacional e, por isso, deve ter compromisso institucional, “confirmado através da ação, de infundir perspectivas internacionais e comparativas através do ensino, da investigação e das missões de serviço do ensino superior” (HUDZIK, 2011, p. 1, tradução nossa). O desafio da internacionalização na UNILA é se capilarizar em todas as áreas administrativas e acadêmicas, mas acima disso, “o principal desafio é sair da teoria/das normatizações para a prática (parece que aqui internacionalização é somente ter várias nacionalidades em sala de aula, mas não a adoção de práticas inclusivas, multidisciplinares e multiculturais” (Q.P21A.S92).

Ou seja, no caso da UNILA, o maior desafio da internacionalização no âmbito do ensino

*[...] é justamente marcado pela necessidade de compreensão do viés epistemológico e político decolonial atrelado à proposta, que concebe a internacionalização na UNILA como a possibilidade de encontros/trocas/redes de saberes científicos acadêmicos em articulação com saberes científicos ancestrais (foco na matriz indígena e negra, principalmente). (Q.P21A.S79).*

A análise das práticas pedagógicas dos parceiros dialógicos evidencia que há a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica da docência, por meio do apoio e compromisso institucional, com o objetivo de fortalecer os processos didáticos e criar as condições favoráveis para o desenvolvimento de saberes docentes e das respectivas competências internacionais e interculturais nos estudantes.

A UNILA tem uma missão institucional ousada, voltada para a integração regional. O cumprimento dessa missão, por meio da formação de recursos humanos, exige a sua incorporação nos processos de ensino e de aprendizagem, na pesquisa e na extensão. Uma das formas de realizar isso, por exemplo, é utilizando os saberes e a diversidade sociocultural dos estudantes na prática docente, conforme apresenta um dos parceiros dialógicos.

*Então, no século 19 teve a Guerra do Pacífico, que foi uma guerra do Chile contra a Bolívia e o Peru. Quando eu estava em São Paulo, se você fazia algumas simulações de conflito, resoluções de conflito, você teria que falar “Finge que você é boliviano, finge que você é chileno, finge que você é peruano”. Aqui não. Aqui você fala “O que que você aprendeu sobre esse*



*conflito? Qual foi a perspectiva que te passaram desse conflito”? Qual foi a perspectiva que você passou desse conflito”? (E3.T4.5).*

Considerando as distintas áreas do conhecimento presentes na UNILA, e que nem todas dialogam diretamente com os fundamentos da integração regional, um parceiro dialógico argumenta que

*[...] o principal desafio ainda é [...] fazer os docentes que compõem o quadro da UNILA compreenderem a missão política de seu projeto de internacionalização, a saber “Es necesaria para crear el futuro del Continente”. [...] A integração, ao menos pelo que vejo na UNILA, tem sido relegada a um plano que nem se discute. Eu ao menos nunca participei de um fórum sobre isso em meu Centro ou Instituto. Iniciativas muito grandes também se perdem com o tempo. Atualmente, vivenciamos um enorme retrocesso em um dos poucos espaços onde se ensinava algo relativo à integração, o Ciclo Comum de Estudos. A questão da democracia na América Latina, extremamente frágil, não é um tema relevante na universidade e nem em suas práticas. (Q.S117.P21A).*

Uma das estratégias indicadas pelos parceiros dialógicos a esse respeito é,

*[...] em primeiro lugar, uma “formação” a todos os docentes que chegam sobre a missão da UNILA. Muitos docentes acham que é uma universidade igual às demais, e não é. Em segundo lugar, a divulgação dos conceitos, entre a comunidade acadêmica, das discussões em torno desse tema. Em terceiro lugar, mais valorização do Ciclo Comum de Estudos e de seus docentes. (Q.P21A.S44).*

O CCE é um dos eixos basilares do projeto pedagógico institucional da UNILA, pois é parte integrante da matriz curricular de todos os cursos de graduação. O CCE tem o compromisso explícito em seu projeto pedagógico de “incentivar o pensamento crítico, o bilinguismo e um conhecimento básico da região latino-americana e caribenha” (UNILA, 2013b, p. 3). Em relação aos conhecimentos necessários à formação de recursos humanos aptos a contribuir com a integração regional, o PPC do CCE aponta que o objetivo do eixo Estudos Compreensivos sobre a América Latina e o Caribe é

*[...] compartilhar conhecimentos de caráter interdisciplinar sobre o desenvolvimento da região latino-americana, começando com estudos que introduzem as condições históricas de seu desenvolvimento para, ao final, alcançar um debate que consiga sustentar um olhar crítico sobre os problemas atuais. (UNILA, 2013b, p. 5).*

Embora seja um dos compromissos do CCE desenvolver estratégias de ensino e de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento e integração da América Latina e do Caribe, um parceiro dialógico que atua neste Ciclo, no componente curricular Fundamentos de América Latina (FAL), observa que

*[...] muitas vezes alunos dos períodos finais me falam que a única vez que viram “América Latina” foi em FAL, algo bastante distante do que seria um projeto de “Integração Latino-americana”. Não há, salvo em poucos espaços e de maneira incipiente, uma visão de conjunto sobre os problemas e desafios da região e há pouco incentivo da gestão para que sejam fomentados estes espaços. (Q.P22A.S118).*

Mesmo que um estudo compreensivo sobre a América Latina e o Caribe seja um dos pilares do CCE, a universidade precisa promover ações integradas para ampliar a compreensão dos docentes, e dos demais membros da comunidade universitária, a respeito dos subsídios teóricos e práticos necessários à compreensão da realidade latino-americana e caribenha e busca de soluções para a superação das problemáticas contemporâneas da região.

Em relação a outra dimensão da prática docente na UNILA, o planejamento das atividades avaliativas, a pesquisa revelou que menos de 50% dos parceiros dialógicos privilegiam estratégias de avaliação que exigem que os estudantes apresentem soluções adaptadas às peculiaridades da ALC em suas práticas pedagógicas (q24\_7) (40,5%, n=64), ou que considerem perspectivas locais, nacionais, regionais e internacionais (q24\_8) (44,3%, n=70), indicando uma fragilidade no processo de internacionalização dos currículos na universidade.

Os dados da pesquisa indicam que independentemente da unidade acadêmica de lotação, a maioria não incorpora nas atividades avaliativas dispositivos para que os estudantes apresentem soluções adaptadas às peculiaridades da ALC. Entre os parceiros dialógicos lotados no ILAESP, metade adota essa estratégia. Em relação aos que estão lotados no ILAACH (29,2%, n=28%), no ILATIT (27,1%, N=26%) e no ILACVN (n=25, 26%), a maioria não tem utilizado essa perspectiva nas atividades avaliativas que desenvolve. O teste qui-quadrado de independência revela que não há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis q24\_7 e unidade acadêmica de lotação ( $p$ -valor > 0,05), deste modo, não podemos rejeitar a hipótese nula.

Os interlocutores desta pesquisa que priorizam nas atividades avaliativas em que os estudantes considerem perspectivas locais, nacionais, regionais e internacionais (q24\_8) também estão vinculados, em sua maioria, ao ILAACH (n=37, 52,1%). Entre aqueles lotados no ILAESP, metade (n=17) utiliza essa premissa de internacionalização do ensino em suas práticas docentes. Identificou-se que a maioria dos parceiros dialógicos que menos desenvolvem essa prática docente está lotada no ILATIT (n=28, 32,2%) e ILACVN (n=26, 29,9%). O teste estatístico indicou uma

relação estatisticamente significativa para a unidade acadêmica de lotação dos parceiros dialógicos e a variável q24\_8 (p-valor <0,001, v=0,408), com um efeito de tamanho médio, por isso, rejeita-se a hipótese nula.

Entre todos os parceiros dialógicos, a prática docente que menos recebe atenção são as atividades avaliativas nas quais pode ser requisitado que os estudantes contemplem soluções adaptadas às peculiaridades da ALC, ou que considerem perspectivas locais, nacionais, regionais e internacionais. Como exemplo de prática docente que considera as perspectivas regionais e internacionais nas atividades avaliativas docentes, pode-se destacar:

*[...] nem sempre precisa aplicar a prova. No meu ponto de vista a avaliação é necessária, mas não precisa ser por meio de prova, às vezes um trabalho bem-feito, bem estruturado, onde o aluno se empenha para estar trazendo conteúdo, busque algo diferente, você gera uma discussão na aula, gera o aprendizado. A prova às vezes não, o estudante decora. Nos trabalhos eles trazem (exemplos) e às vezes eu forço isso na aula. Eu estou dando aula e às vezes eu dou um exemplo “Ah lá no seu país era assim, assim, assado?” Eu peço: “Fulano, você é da Venezuela? Como é que acontece lá? Você já viu isso? E ele me responde: “Ah, não, nunca vi professor.” E eu continuo “Mas pensa bem, você nunca passou por algo assim? Então o estudante reflete e confirma “Ah, sim”. Eu aproveito esses exemplos e trago para a sala de aula e a gente vai interagir. Isso eu faço bastante. (E2.T4.7).*

A partir da pesquisa realizada, observou-se que poucos parceiros dialógicos não adotam a dimensão da internacionalização em sua prática docente no ensino (q24\_9) (n=5, 3,2%) ou não souberam responder/ desconhecem (q24\_10) (n= 5, 3,2%). A partir do teste estatístico, observou-se que não é possível concluir que as variáveis unidade acadêmica de lotação e q24\_9 (p>0,05) e q24\_10 (p>0,05) estão associadas, deste modo, não é possível rejeitar H<sub>0</sub>.

Embora algumas práticas pedagógicas listadas neste subcapítulo não sejam adotadas pela maioria dos parceiros dialógicos lotados em cada uma das unidades acadêmicas, os dados da pesquisa revelam que entre aqueles lotados no ILAESP e ILACVN, não há quem afirme que não adote as premissas da internacionalização na prática docente no ensino ou não sei responder ou desconheço. Com relação aos interlocutores lotados no ILAACH, apenas um respondeu afirmativamente a essas duas alternativas e outros dois parceiros que estão lotados no ILACVN.

Na Tabela 10, estão indicadas oito possíveis práticas pedagógicas que incorporam a internacionalização no ensino de graduação e/ou pós-graduação. A pesquisa revela que são os parceiros dialógicos lotados no ILAESP que mais incorporam as premissas da internacionalização em suas práticas docentes na UNILA

(7 de 8 premissas são adotadas por pelo menos 50% dos docentes). Em seguida estão os docentes lotados no ILAACH (6 de 8 premissas são incorporadas por pelo menos 62,3% dos docentes). Em menor proporção estão os docentes lotados no ILACVN (4 de 8 premissas são incorporadas por pelo menos 50% dos docentes) e no ILATIT (3 de 8 premissas são incorporadas por pelo menos 51,3% dos docentes).

Desenvolver abordagens pedagógicas e estratégias de ensino e de aprendizagem condizentes com a missão institucional da UNILA é um dos desafios endógenos da universidade, conforme observado nesta pesquisa. O enfrentamento dessa condição deve ser objeto de compromisso de toda a comunidade universitária. Isso porque, “ao mesmo tempo, o desafio é ser uma universidade federal brasileira, mas resistir ao fluxo de ser apenas mais uma, para ousar inovar” (VIEIRA, 2018, p. 67).

No caso da incorporação da internacionalização nas práticas docentes no ensino de graduação e pós-graduação, um dos desafios impostos para o alcance da missão institucional da UNILA é o desenvolvimento de um modelo próprio, que tem sua gênese nos princípios filosóficos e metodológicos, o qual tem o compromisso de reconhecer e valorizar as diversidades cultural, linguística e epistemológica no fazer docente no ensino, pesquisa e extensão.

#### 4.4.1.2 Bilinguismo/plurilinguismo e a prática docente no ensino de graduação e pós-graduação

Compreender como se configura a docência e a internacionalização na UNILA, exige reconhecer que a perspectiva de educação bilíngue, português e espanhol, foi ganhando contornos plurilíngues na medida que novos atores começaram a fazer parte da comunidade universitária, com a ampliação para toda a América Latina e Caribe do processo seletivo internacional, e com a seleção de povos indígenas e de refugiados e portadores de visto humanitário.

Forjada para ser uma universidade bilíngue, a UNILA “possui o português e o espanhol como idiomas oficiais, o que significa que todas as expressões verbais, sejam elas escritas ou não, podem ocorrer em um dos dois idiomas” (RICOBOM, 2010, p. 71). Essa premissa estaria garantida pela presença de 50% de docentes e estudantes não-brasileiros, oriundos dos demais países da América Latina e Caribe (BRASIL, 2010b).

Uma das premissas centrais do projeto pedagógico institucional da UNILA e que subsidia o processo de integração regional é o bilinguismo, pautado pela diversidade cultural e linguística presente na comunidade universitária (TRASPADINI; SILVA, 2019; PEREIRA; HONÓRIO; FORTES, 2022). Estando a UNILA baseada filosófica e metodologicamente no bilinguismo, buscou-se revelar em quais elementos da prática docente no ensino (graduação e/ou pós-graduação) está incorporada a dimensão bilinguismo/plurilinguismo, conforme dados apresentados na Tabela 11.

Tabela 11: Bilinguismo/plurilinguismo e a prática docente no ensino de graduação e pós-graduação na UNILA

Bilinguismo/plurilinguismo e a prática docente no ensino	GERAL		ILAACH		ILACVN		ILAESP		ILATIT		p-valor
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
q25_1 O plano de ensino é disponibilizado em português e espanhol aos estudantes	25	15,8%	Não 36	27,1%	33	24,8%	30	22,6%	34	25,6%	<b>0,001</b> <b>(v=0,326)</b>
			Sim 17	68%	1	4%	4	16%	3	12%	
q25_2 Nos componentes curriculares que ministro há bibliografias em português, espanhol e/ou outras línguas estrangeiras	134	84,6%	Não 4	16%	12	48%	2	8%	7	28%	<b>0,002</b> <b>(v=0,310)</b>
			Sim 49	36,8%	22	16,5%	32	24,1%	30	22,6%	
q25_3 Na escolha das metodologias de ensino e de aprendizagem procuro promover ambientes de aprendizagem colaborativos e participativos que valorizem a diversidade linguística dos estudantes	101	63,9%	Não 8	14%	17	29,8%	13	22,8%	19	33,3%	<b>0,001</b> <b>(v=0,326)</b>
			Sim 45	44,6%	17	16,8%	21	20,8%	18	17,8%	
q25_4 As atividades avaliativas podem ser entregues pelos estudantes em um dos idiomas oficiais da UNILA (português ou espanhol)	142	89,9%	Não 7	43,8%	4	25%	2	12,5%	3	18,8%	0,684
			Sim 46	32,4%	30	21,1%	32	22,5%	34	23,9%	
q25_5 Nas atividades desenvolvidas em sala de aula, promovo oportunidade para que os estudantes se manifestem em um dos idiomas oficiais da UNILA	135	85,4%	Não 7	31,8%	9	40,9%	2	9,1%	4	18,2%	0,085
			Sim 46	33,8%	25	18,4%	32	23,5%	33	24,3%	
q25_6 Nas atividades desenvolvidas em sala de aula, promovo oportunidades para que os estudantes se manifestem em sua língua materna (exceto português e espanhol)	56	35,4%	Não 29	28,4%	27	26,5%	23	22,5%	23	22,5%	0,124
			Sim 24	42,9%	7	12,5%	11	19,6%	14	25%	
q25_7 Não adoto o bilinguismo e/ou plurilinguismo na minha prática no ensino	1	0,6%	Não 53	33,8%	33	21%	34	21,7%	37	23,6%	0,299
			Sim 0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	
q25_8 Não sei responder ou desconheço	0		Não 53	33,5%	34	21,5%	34	21,5%	37	23,4%	.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas práticas docentes, fica evidenciado pela pesquisa que na maioria das vezes o plano de ensino dos componentes curriculares não é disponibilizado pelos parceiros dialógicos em português e espanhol (q25\_1) (84,2%, n=133). Segundo os dados da pesquisa, a maioria dos parceiros dialógicos (n=133) não disponibiliza o plano de ensino bilíngue aos estudantes, estando eles lotados no ILAACH (n=36, 27,6%), ILATIT (n=34, 25,6%), ILACVN (n=33, 24,8%), e ILAESP (n=30, 22,6%).

Entre os 25 docentes que fornecem plano de ensino bilingue, 68% (n=17) estão lotados no ILAACH. O teste qui-quadrado identificou uma relação estatisticamente significativa para as variáveis unidade acadêmica de lotação dos parceiros dialógicos e q25\_1 (p-valor <0,001, v=0,326), com um efeito de tamanho médio, por isso rejeita-se  $H_0$ .

A não apresentação aos discentes do plano de ensino nos dois idiomas oficiais da UNILA pode estar relacionada à ausência de normativas institucionais voltadas especificamente às políticas linguísticas e de apoio institucional para o fortalecimento da aquisição da segunda língua pelos docentes. Talvez esse seja um dos paradoxos da instituição,

*[...] ser uma universidade internacional, mas funcionar como uma IES federal brasileira (“a instituição é brasileira, aqui fala-se português”; tudo funciona conforme as regras do MEC). As características da UNILA (a vocação da universidade, a diversidade do corpo docente e discente, a política educacional bilingue, etc.) exigem outro funcionamento, estratégias, formação docente e de servidores. Isso exigiria a construção de outros espaços e modos distintos dos vigentes, bem como maior espaço de negociação com instancias federais. (Q.P21A.158).*

Sendo o bilinguismo uma característica da identidade institucional da UNILA, entre os parceiros dialógicos há quem afirme que essa dimensão ainda “é incipiente e apenas visa os discentes. A UNILA deveria focar no bilinguismo até a saída do aluno, não apenas nos anos iniciais. Também precisa estimular os docentes, pois não há programas para estimular os docentes a buscarem o bilinguismo” (Q.P22A.S50).

Infere-se, a partir da pesquisa realizada, que a ausência de espaços e normativas institucionais que dialoguem sobre o bilinguismo invisibilizam a realidade institucional, e talvez são questões “*tomadas como dadas, como se a gente tivesse resolvido isso. Então a gente resolveu a questão do tripé da missão da UNILA, o bilinguismo, a interculturalidade, etc., resolvemos isso e ok! Mas nenhuma dessas questões está resolvida*” (S10.P6.7). Além disso, há parceiros dialógicos que “*têm dificuldade de tempo, de conseguir se adaptar às exigências, de aprender outro idioma. Eu diria que a gente tem mais potencial do que realidade. Não diria, assim, que não acontece*” (E3.T6.2).

*Eu lembro quando nós, benditos planos de ensino, quando nós começamos a escrever os planos de ensino e começávamos a escrever em português e espanhol, e recebíamos crítica (porque) estava em português e espanhol. Eu disse “Gente, estamos cumprindo. Não tem que estar em português? Está. Não está dizendo em nenhum lugar que não pode estar em outra língua também”. Então a instituição, ela não, não é amigável mesmo. Eu acho que*

*o meu estímulo tem pelo meu histórico e por acreditar realmente nisso, mas eu não vejo reunião de docentes falando disso, em nenhuma reunião de docentes falamos sobre isso [...]”. (E5.T6.1).*

A maioria dos parceiros dialógicos (84,6% n=134) inclui bibliografias em português, espanhol e/ou outras línguas estrangeiras nos componentes curriculares que ministra (q25\_2). Entre aqueles que adotam essa premissa, 36,8% (n=49) estão lotados no ILAACH, 24,1% (n=32) no ILAESP, 22,6% (n=30) no ILATIT e 16,5% (n=22) no ILACVN. Embora o percentual de parceiros dialógicos que incluem bibliografias em português e/ou línguas estrangeiras seja pequeno (15,4%, n=24), a maioria está lotada no ILACVN (n=12, 48%) e ILATIT (n=7, 28%). O teste qui-quadrado de independência indicou que as variáveis unidade acadêmica de lotação e q25\_2 apresentam uma associação estatisticamente significativa (p-valor <0,002, v=0,310), com um efeito de tamanho médio, dessa forma rejeita-se H<sub>0</sub>.

Embora um número significativo de parceiros dialógicos tenha respondido afirmativamente a alternativa que inclui bibliografias em português, espanhol e/ou outras línguas estrangeiras nos componentes curriculares que ministra (n=134, 84,6%), um estudo sobre os PPCs dos cursos de graduação e de pós-graduação da UNILA aponta que os “títulos escolhidos como bibliografias das disciplinas obrigatórias dos cursos da UNILA evidenciou que atribuir o mesmo status para as duas línguas ditas oficiais, o espanhol e o português, é um grande desafio, ainda não afrontado pela instituição” (MOREIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 10).

Segundo revelam os dados desta pesquisa, nos cursos de graduação da UNILA “no que concerne às suas bibliografias – obrigatória e complementar – das disciplinas obrigatórias específicas de cada curso [...] 79,3% estão escritos em português, 10,7% em espanhol, 9,9% em inglês, e apenas 0,1% em francês” (MOREIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 5). Ou seja, majoritariamente os referenciais bibliográficos na UNILA refletem o *status* que a língua portuguesa assume como língua escolhida para a veiculação do conhecimento, estando o índice relacionado à língua espanhola muito próximo ao da língua inglesa. O desafio posto nesse sentido, é

*[...] adequar-se ao processo de internacionalização do ensino superior definindo os rumos do seu bilinguismo português-espanhol e, ao mesmo tempo, implementar uma política linguística que valorize as comunidades de distintas culturas e falantes de diferentes línguas que formam seu ambiente multicultural. (CARVALHO, 2018, p. 27).*

No que concerne a outra dimensão da prática docente na UNILA, relacionada às metodologias de ensino e de aprendizagem voltadas à promoção do



bilinguismo/plurilinguismo, um número significativo de parceiros dialógicos promovem ambientes de aprendizagem colaborativos e participativos que valorizam a diversidade linguística (q25\_3) (63,9%, n=101). A promoção desses ambientes de aprendizagem é uma prática que está mais presente entre os parceiros dialógicos lotados no ILAACH (n=45, 44,6%) e no ILAESP (n=21, 20,8%). Metade dos parceiros dialógicos lotados no ILACVN (n=17, 16,8%) incluem essa prática em suas estratégias didáticas e em proporção similar no ILATIT (n=18, 17,8%). O teste estatístico apresentou uma associação estatisticamente significativa para as variáveis unidade acadêmica de lotação dos parceiros dialógicos e q25\_3 (p-valor <0,001, v=0,326), com um efeito de tamanho médio, desta maneira, rejeita-se  $H_0$ .

Em relação à presença do bilinguismo nas atividades avaliativas, a maioria dos parceiros dialógicos permite que os estudantes as entregue em um dos idiomas oficiais da UNILA (português ou espanhol) (q25\_4) (n=142, 89,9%). Essa é uma prática docente adotada pela maioria dos parceiros dialógicos, independente da unidade acadêmica de lotação. Entre aqueles interlocutores que adotam essa prática docente, 32,6% (n=46) estão lotados no ILAACH, 23,9% (n=34) no ILATIT, 22,5% (N=32) no ILAESP e 21,1% (n=30) no ILACVN. Com base nos resultados do teste qui-quadrado de independência, não é possível concluir que as variáveis unidade acadêmica e q25\_4 estão associadas (p>0,05), desse modo, não se deve rejeitar a hipótese nula.

A promoção de oportunidades para que os estudantes se manifestem em um dos idiomas oficiais da UNILA (q25\_5) é uma prática que fortalece o bilinguismo na instituição e tem sido adotada por 85,4% (n=135) dos parceiros dialógicos. A partir dos dados disponíveis na Tabela 11, é possível identificar essa prática entre os docentes lotados no ILAACH (33,8%, n=46), seguido por aqueles lotados no ILATIT (24,3%, n=33), ILAESP (23,5%, n=32) e ILACVN (18,4%, n=25). O teste qui-quadrado de independência indica que não é possível concluir que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis q25\_5 e unidade acadêmica de lotação (p-valor> 0,05), deste modo, não podemos rejeitar a hipótese nula.

A configuração de situações que permitam aos estudantes se manifestarem em sua língua materna (exceto português e espanhol) (q25\_6) é uma prática adotada por aproximadamente um terço dos parceiros dialógicos (n=57, 35,4%). Entre os interlocutores que buscam prover essa oportunidade aos estudantes, 42,9% (n=24) estão lotados no ILAACH e 25% (n=14) no ILATIT. Entre aqueles que não têm essa

prática, 28,4% (n=29) estão lotados no ILAACH, 26,5% (n=27) no ILACVN, 22,5% (n=23) no ILAESP e 22,5% (n=23) no ILATIT. O teste qui-quadrado de independência aponta que não é possível concluir que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis q25\_6 ( $p > 0,05$ ), portanto, aceita-se a hipótese nula  $H_0$ .

Embora o percentual de parceiros dialógicos que proporcionem oportunidades em ambientes de ensino e de aprendizagem que promovam o bilinguismo, seja pela valorização em sala de aula da diversidade cultural presente na América Latina e Caribe ou pela liberdade concedida aos discentes para que estes se manifestem em um dos idiomas oficiais da universidade, o percentual de parceiros dialógicos que favorece que os estudantes se manifestem em sua língua materna (exceto português e espanhol) nas atividades em sala de aula (q25\_6) ainda é pequeno (35,4%, n=56).

Algumas tendências podem auxiliar a compreender essa dinâmica. A primeira, é que nem todos os parceiros dialógicos têm contato com os estudantes que não são brasileiros ou *hispanohablantes*, ou com estudantes ingressantes, que são aqueles com maiores dificuldades de adaptação ao contexto da UNILA. Segundo, entre os estudantes que ingressam pelo PSRH e PSI, há a exigência de comprovação de proficiência em espanhol e português, conforme estabelecido em edital de seleção, ou seja, espera-se que tenha tido contato com uma das línguas antes de ingressar em um dos cursos de graduação da UNILA.

Em relação aos estudantes que ingressaram pelo PSIN, embora não haja a exigência da proficiência linguística, 81,3% (n=96) tem nacionalidade brasileira. Mesmo que essas inferências possam auxiliar na compreensão da realidade linguística da UNILA, não se pode desconsiderar que o repertório linguístico dos estudantes da UNILA é plurilíngue, pois há aqueles que têm como língua materna as línguas autóctones originárias, as línguas crioulas, entre outras. Entre os estudantes de língua materna espanhola há variações da língua, e há, ainda, os estudantes de língua portuguesa. Na prática acontece assim:

*[...] por mais que seja espanhol a língua teoricamente estrangeira que teríamos li dentro da sala, nós temos diferentes vertentes do espanhol. Tem aquele aluno, por exemplo, de descendência peruana. Eu acho muito difícil entender, porque eles falam mais para dentro, são mais tímidos, retraídos, a grande maioria deles. Mas são muito inteligentes. (E02.T4.3).*

Leroy (2021) ilustra muito bem como se dá essa realidade de estudantes que muitas vezes não tem o português ou o espanhol como língua materna. A partir da sua experiência como docente na UNILA, o autor relata que

[...] um aluno boliviano pode falar a língua originária aymara, a língua espanhola e a língua portuguesa, ou seja, essas línguas faladas por esse aluno boliviano fazem parte de um mesmo repertório vivo e dinâmico, de um mesmo continuum linguístico, caracterizando a translanguagem. Certamente, a formação de toda a comunidade acadêmica se dará em língua portuguesa e em língua espanhola por serem consideradas as línguas oficiais da instituição, sendo inclusive utilizadas pela administração da universidade. Contudo, não podemos nos esquecer do espaço e da luta e resistência das línguas originárias e de imigrantes que, cada vez mais, conquistam seus espaços dentro da UNILA. (LEROY, 2021, p. 144).

Ao passo que a diversidade cultural presente no *campus* universitário aumenta com a presença de estudantes indígenas, refugiados, portadores de visto humanitário, ou mesmo latino-americanos e caribenhos que não tenham o português e o espanhol como língua materna, faz-se necessária a ampliação de práticas docentes com foco no bilinguismo/plurilinguismo. Contudo, não se desconsidera que o repertório plurilíngue dos estudantes seja um desafio presente em sala de aula.

*Assim, a universidade, ela é clara, ela é bilingue. Eu tenho essa dificuldade, eu entendo o espanhol, mas não falo espanhol. Arrisco um portunhol por causa do Paraguai aqui ao lado, mas isso por um pouco de comodidade, porque a gente dá aula em português e os alunos entendem. Mas a gente tem que tomar cuidado. Mesmo entendendo, você tem que falar pausadamente e olhando para o aluno para ele fazer a leitura labial, porque é diferente. É a mesma coisa dos alunos, porque, por mais que seja espanhol a língua teoricamente estrangeira que teríamos ali dentro da sala, nós temos diferentes vertentes do espanhol. (E2.T4.2).*

Adicionalmente à questão da aquisição de uma segunda língua pelos estudantes da UNILA, os parceiros dialógicos que atuam como docentes de Espanhol identificam que “o *letramento acadêmico dos alunos é bastante deficiente com notáveis exceções. Alunos que têm grande dificuldades com a língua materna no que se refere à interpretação de textos, capacidade crítica, domínio de gramática, etc., têm também mais dificuldade para aprender uma língua adicional*” (Q.P22A.S61).

Como a UNILA tem em sua missão a integração regional, todos os povos das América Latina e Caribe devem ter o direito à educação superior nessa instituição. Por isso, embora não se negue as dificuldades que essa realidade impõe para o exercício da docência nessa universidade, é preciso olhar para a diversidade cultural e linguística como um potencial que ressignifica a concepção de excelência do ensino, pesquisa e extensão nos contextos emergentes.

*O meu anseio, às vezes, também na UNILA, é que essas questões são tomadas como dadas, como se a gente tivesse resolvido isso. Então, a gente resolveu a questão do tripé da missão da UNILA, o bilinguismo, a interculturalidade, etc., resolvemos isso e ok! Mas nós não resolvemos ainda*

*nenhuma dessas questões. O que eu vejo em relação aos docentes é que eles enxergam esses pontos como obstáculos, como problemas, são problemas que eu tenho que lidar, então se eu tenho um estudante que não fala direito português, isso é um problema, vou ter que lidar com esse problema, ela não vê isso como oportunidade. Não é porque o docente é ruim e o estudante não deveria estar ali, é porque não tem formação. (E10.T6.7).*

Novamente na percepção dos parceiros dialógicos é ressaltada a necessidade de formação para a atuação em uma universidade que possui uma comunidade acadêmica multicultural e plurilíngue. Os desafios presentes no cotidiano do fazer docente precisam ser colocados no centro da agenda de desenvolvimento institucional da UNILA, pois a referência de internacionalização dessa universidade parte “do modelo solidário, e, portanto, descolonial, e da integração regional na dimensão do conhecimento e da interculturalidade na América Latina” (ARAÚJO; HONÓRIO; FORTES, 2022, p. 561).

É possível observar que algumas práticas pedagógicas listadas neste subcapítulo, embora não sejam adotadas pela maioria dos parceiros dialógicos lotados em cada uma das unidades acadêmicas, apenas um parceiro dialógico lotado no ILACVN afirma não adotar o bilinguismo/plurilinguismo em sua prática no ensino. Nenhum dos interlocutores desta pesquisa afirmou que não sabia responder a essa indagação ou desconhecia o assunto.

Mesmo que alguns parceiros dialógicos assumam não ter facilidade para se expressarem em espanhol em sala de aula (E2.P4.2, E6.P4.11, E8.P4.1; E9.T4.1), conforme os dados construídos pela pesquisa, a maioria dos docentes se esforça para fortalecer o bilinguismo/plurilinguismo na instituição por meio de suas práticas pedagógicas, incluindo o planejamento e realização das atividades avaliativas:

*Sempre digo isso no começo “Vocês podem e devem falar a língua de vocês, eu entendo e se a gente não entender, se alguém não entender, a gente vai falar de novo, vai entender. As provas, os trabalhos, fiquem totalmente à vontade de escrever na língua de vocês”. (E6.T4.9).*

*Foi até uma feliz coincidência quando eu fiz o concurso e vim para a UNILA, eu nunca tinha ouvido falar da UNILA, mas eu tinha acabado de terminar um curso de espanhol (risos). Então, assim, eu não falo, arranho quando precisa, não tenho tanta facilidade para falar, mas eu entendo, leio, os meus alunos fazem prova, eles se comunicam de diversas maneiras em espanhol, mas nós temos muita resistência. (E9.T4.1).*

*[...] eu nunca peguei na UNILA alunos do primeiro semestre, do segundo semestre, eu sempre peguei meus alunos lá pelo terceiro ou quarto semestre. Então a questão da língua não vinha sendo uma barreira porque eles já chegavam se comunicando relativamente bem. Então nas minhas aulas eu sempre falei assim “Quando tiver provas, vocês podem se expressar como vocês preferirem. Eu não domino o espanhol, mas eu corrijo tranquilamente*

*uma prova de Física em espanhol, ou então, se preferir fazer em inglês, pode fazer”, então para as provas eu sempre deixei que se expressassem bem, na melhor forma possível. Nas minhas provas e até relatório também (...). “O meu objetivo é que vocês se expressem da melhor forma possível”. (E8.T4.1).*

Entre as dificuldades apontadas em relação à atuação docente no ensino de graduação e/ou pós-graduação e o bilinguismo, um dos parceiros dialógicos argumenta que uma das formas de ampliar o uso do bilinguismo na UNILA é *“pelos docentes, será um ponto de início para a integração cultural e os demais conhecimentos específicos de cada curso da/na América Latina e Caribe seriam naturalmente ampliados”* (Q.S111.P29A). Para isso, é necessário investimento institucional para *“estimular os docentes, pois não há programas para estimular os docentes a buscarem o bilinguismo”* (Q.P22A.S50).

Além das práticas docentes apresentadas no questionário, outras emergiram a partir das contribuições nas questões abertas do instrumento, e estão relacionadas ao contexto do bilinguismo/plurilinguismo, como *“ministrar aulas em português e espanhol”* (Q.S27.P29A; E10.T4.7); *“elaborar material de apoio didático (slides) em espanhol para todas as aulas que ministra”* (Q.S73.P29A); *“incluir lista de exercícios e questões em prova em espanhol”* (Q.S111.P29A);

*Eu estou com uma turma agora, por exemplo, que tem cinco línguas ali. Porque tem os indígenas, os refugiados, os haitianos, os hispanohablantes e tem os brasileiros. Você fala e tem que ir conferindo “quem entendeu o quê?”, porque se você só falar e achar que eles entenderam, mesmo que se fale nas duas línguas, não há garantia nenhuma. Então tem que ir conferindo como é que eles entenderam aquilo (que você explicou). (E4.T4.11).*

Como as questões linguísticas são parte integrante do processo de internacionalização, os parceiros dialógicos destacam que é necessário apoio institucional para ampliar o bilinguismo na instituição:

*Nós poderíamos ter tido [uma orientação] como “a universidade tem um bilinguismo, quando os estudantes chegarem, sempre que possível vocês escolham os textos em outra língua, espanhol também”. Podia ter uma coisa mais consciente, mais preparada para nos preparar. Eu não tive isso. A internacionalização para mim é uma coisa que também foi uma realidade que eu me deparei sem estar preparada, porque também não tinha nunca tinha pensado seriamente, nem me preparado seriamente para isso e essa é uma realidade da UNILA, nós temos estudantes de vários países. (E6.T4.18).*

Esse contexto institucional é resultado do processo de implantação de uma universidade internacional por natureza, e “por não haver, historicamente, referência anterior de um projeto de ensino superior bilíngue e de integração latino-americana nesses termos” (CARVALHO, 2018, p. 06). Talvez por isso,

*[...] acho que a grande questão na docência da Internacionalização aqui na UNILA é uma experiência que você tem em sala de aula e ela acaba sendo uma experiência forçada. E acho, eu não sei se todos os professores conseguem ser sair bem ou não, porque nós temos um alto índice de evasão que talvez (...), a barreira linguística nos diga que nem todo mundo se sai bem, ou no conjunto da obra às vezes a gente não se sai bem. (E8.T4.24).*

As questões linguísticas são um desafio para prática pedagógica dos docentes na UNILA, que na “maior parte dos casos, ministra aulas para falantes não apenas de língua portuguesa, mas também de outras línguas, o que implica uma série de especificidades nas práticas de ensinar e aprender” (CARVALHO, 2018, p. 12). A incorporação do bilinguismo/plurilinguismo na prática docente requer uma reconfiguração dos espaços de ensino e de aprendizagem, os quais devem envolver abordagens teórico-práticas que valorizem a diversidade linguística e de saberes, processos de intercompreensão baseados em oportunidades de manifestação na língua materna e em ambientes de aprendizagem colaborativos e participativos, além de reverberar nas estratégias de avaliação da aprendizagem.

Além disso, os parceiros dialógicos destacam a relação intrínseca entre língua, cultura e sociedade. Desse modo, é preciso enfatizar que nas relações linguísticas

*[...] hay aspectos culturales que se superponen a los lingüísticos. Tal vez tiene que ver con una “cultura lingüística” más amplia que incluye formas de relacionarse con situaciones o eventos sociodiscursivos o glotopolíticos. Esto tiene que ver con los modos de alfabetización y literacidad (letramento) académica de lxs estudiantes que ingresan a la UNILA y como estas características se “cirricularizan” de hecho. Una de las preocupaciones actuales es la forma de recibir y trabajar con los contingentes de alumnxs que ingresan a través de convocatorias especiales como las plazas para personas refugiadas o con visto humanitario, para las comunidades indígenas brasileñas o extranjeras y, actualmente, para lxs ingresantes oriundxs de Haití. (Q.P.21A.S12).*

Na Tabela 11 estão indicadas seis possíveis práticas pedagógicas que incorporam o bilinguismo/plurilinguismo no processo de internacionalização ensino de graduação e/ou pós-graduação. Ao considerar na análise o percentual mínimo de 50% dos docentes lotados em cada um dos Institutos, indicamos que são os parceiros dialógicos lotados no ILAACH que mais incorporam práticas pedagógicas que fortalecem o bilinguismo/plurilinguismo em sua atuação docente, sendo que quatro das seis premissas indicadas no questionário são utilizadas por pelo menos 85% dos parceiros dialógicos.

Em seguida, os dados da pesquisa revelam ser os docentes lotados no ILAESP (4 de 6 premissas são adotadas por pelo menos 62% dos docentes) e ILACVN (4 de

6 premissas são incorporadas por pelo menos 50% dos docentes) aqueles que mais têm desenvolvidos essas práticas docentes. Entre os parceiros dialógicos lotados no ILATIT, três das seis premissas voltadas ao bilinguismo/plurilinguismo são incorporadas por pelo menos 81,1% dos docentes em sua atuação docente.

A partir dos dados da pesquisa, infere-se que as complexas relações sociais estabelecidas entre os membros da comunidade universitária estão imbricadas pela diversidade linguística, cultural, e de cosmovisões, “constituindo um espaço onde o ‘confronto’ intercultural é elemento constante, nos fazendo refletir sobre questões históricas e de poder que envolvem tais relações” (CARVALHO, 2018, p. 28).

No caso do bilinguismo/plurilinguismo, um dos desafios impostos para o alcance da missão institucional da UNILA é o desenvolvimento de políticas linguísticas interculturais, pelas quais há o fortalecimento de processos de ensino e de aprendizagem que reconheçam e valorizem a identidade linguística e cultural e as cosmovisões de cada sujeito que faz parte desse contexto universitário (ARAÚJO; HONÓRIO; FORTES, 2022).

#### 4.4.1.3 Interculturalidade e a prática docente no ensino de graduação e pós-graduação

Ao retomar a necessidade do desenvolvimento de competências internacionais e interculturais nos egressos formados pela UNILA, como subsídio para a preparação para a atuação em prol da integração latino-americana, identifica-se a interculturalidade como um instrumento necessário à promoção de espaços privilegiados ao estabelecimento de relações sociais que permitam aos sujeitos do processo educativo interagir, dialogar, reconhecer e respeitar as diferenças culturais, e preservar suas próprias identidades (WALSH, 2010).

A interculturalidade “nos prepara para conviver com as diferenças de uma forma mais respeitosa e mais informada, trazendo à tona o exercício da alteridade, de nos descobrirmos no outro e do outro se descobrir em nós” (LEROY, 2021, p. 201). Considerando essa perspectiva, identifica-se como necessária a promoção da interculturalidade no ensino, na pesquisa, na extensão e nos demais espaços universitários como um elemento central para o alcance da missão da UNILA. Nesse sentido, uma das perguntas do questionário buscava reconhecer a interculturalidade

na prática docente no ensino de graduação e de pós-graduação. Os dados apresentados na Tabela 12 auxiliam na compreensão dessa temática.



Tabela 12: Interculturalidade e a prática docente no ensino de graduação e pós-graduação na UNILA

Interculturalidade e a prática docente no ensino	GERAL		ILAACH		ILACVN		ILAESP		ILATIT		p-valor	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
q26_1 Nos exemplos utilizados em sala de aula, busco contemplar a diversidade cultural presente na América Latina e Caribe	100	63,3%	Não	11	19	21	36,2%	8	13,8%	18	31%	<b>&lt; 0,001 (v=0,354)</b>
			Sim	42	42%	13	13%	26	26%	19	19%	
q26_2 Na escolha das metodologias de ensino e de aprendizagem busco promover a interação social entre estudantes de diferentes grupos culturais, mediante a discussão de questões relevantes para a compreensão do componente curricular e/ou prática profissional, a fim de que ao se formarem, sejam capazes de atuar em situações que envolvam grupos culturalmente diversos	18	74,7%	Não	10	25%	6	15%	12	30%	12	30%	0,171
			Sim	43	36,4%	28	23,7%	22	18,6%	25	21,2%	
q26_3 Na escolha das metodologias de ensino e de aprendizagem fomento situações que promovam o respeito às diversidades sexual, racial, nacional, socioeconômica, religiosa e de gênero, bem como à diversidade étnica e cultural dos estudantes	90	57%	Não	19	27,9%	18	26,5%	11	16,2%	20	29,4%	0,117
			Sim	34	37,8%	16	17,8%	23	25,6%	17	18,9%	
q26_4 Nas atividades avaliativas é requerido dos estudantes que contemplem as questões interculturais relevantes ao contexto do componente curricular e/ou da prática profissional	108	68,3%	Não	10	20%	22	44%	6	12%	12	24%	<b>&lt; 0,001 (v=0,392)</b>
			Sim	43	39,8%	12	11,1%	28	25,9%	25	23,1%	
q26_5 Nas atividades avaliativas é requerido dos estudantes que contemplem como as questões interculturais são relevantes para o processo de desenvolvimento e integração regional da América Latina e Caribe	85	54%	Não	13	17,8%	23	31,5%	15	20,5%	22	30,1%	<b>&lt; 0,001 (v=0,347)</b>
			Sim	40	47,1%	11	12,9%	19	22,4%	15	17,6%	
q26_6 Não adoto a interculturalidade na minha prática no ensino	3	1,9%	Não	53	34,2%	32	20,6%	34	21,9%	36	23,2%	0,194
			Sim	0	0%	2	66,7%	0	0%	1	33,3%	
q26_7 Não sei responder ou desconheço	3	1,9%	Não	53	34,2%	33	21,3%	34	21,9%	35	22,6%	0,228
			Sim	0	0%	1	33,3%	0	0%	2	66,7%	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando questionados sobre as estratégias didáticas adotadas em sala de aula que promovem a interculturalidade (Tabela 12), a maioria dos parceiros dialógicos (63,3%, n=100) respondeu que procura contemplar a diversidade cultural presente na América Latina e Caribe nos exemplos utilizados em sala de aula (q26\_1). Os docentes lotados no ILAACH (n=42%, 42) e no ILAESP (26%, n=26) são aqueles que mais utilizam essa diversidade cultural nos componentes curriculares que ministram. Entre os parceiros dialógicos que não adotam, a maioria está lotada no ILACVN (36,2%, n=21) e no ILATIT (31%, n=18). O teste de qui-quadrado de independência revelou uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis unidade acadêmica e q26\_1 (p-valor <0,001, v=0,354), com efeito de tamanho médio, por isso, rejeita-se  $H_0$ .

A maioria dos parceiros dialógicos promove a interação social entre estudantes de grupos culturais distintos nas dinâmicas propostas nos componentes curriculares que ministra (q26\_2) (74,7%, n=118). Nos quatro Institutos, mais de dois terços dos docentes incorporam essa prática na atuação docente, estando 36,4% (n=43) lotados no ILAACH, 23,7 (n=28) lotados no ILACVN, 21,2% (n=25) lotados no ILATIT e 18,6% (n=22) lotados no ILAESP. A partir dos dados do teste estatístico não é possível concluir que as variáveis unidade acadêmica e q26\_2 estão associadas (p-valor >0,05), por isso, não deve ser rejeitada a hipótese nula.

Outra prática docente voltada a propiciar a interculturalidade no ensino é o fomento a situações que promovam o respeito às diversidades étnica, racial, cultural, sexual, socioeconômica, religiosa e de gênero (q26\_3), e tem sido utilizada pela maioria dos parceiros dialógicos (57%, n=90). Com base nos dados da pesquisa, em relação à unidade acadêmica de lotação, os parceiros dialógicos que mais desenvolvem essa prática, estão lotados no ILAACH (37,8%, n=34) e no ILAESP (25,6%, n=23). No caso do ILATIT (n=20, 29,4%) e ILACVN (26,5%, n=18), a maioria dos docentes indicou não ser essa uma das estratégias didáticas utilizadas para a promoção da interculturalidade por meio do ensino. O teste qui-quadrado de independência indica que não é possível concluir que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis q25\_5 e unidade acadêmica de lotação (p-valor > 0,05), deste modo, não podemos rejeitar a hipótese nula.

Os parceiros dialógicos reconhecem que atuar na UNILA é um desafio e um aprendizado, tendo em vista a heterogeneidade do corpo discente, não apenas pela dimensão linguística, mas pelo processo formativo anterior à chegada desse

estudante na universidade (E3.T5.P9; E8.T4.23, Q.P22A.S41; Q.P22S.61; Q.P22A.65Q.P22A.S73; Q.P22S.S76; Q.S104.P22A; e Q.P22A.S125).

Em uma universidade que almeja atingir a Internacionalização Integral, todos os espaços acadêmicos e administrativos precisam estar imersos no compromisso de incluir os processos adjacentes à internacionalização no fazer cotidiano de uma IES. No caso da UNILA, a sala de aula da graduação e da pós-graduação é, geralmente, o espaço no qual os estudantes passam a maior carga horária da sua formação, portanto, deve se constituir como um espaço privilegiado para o intercâmbio cultural, linguístico e acadêmico.

A convivência entre estudantes com perfil sociocultural ou acadêmico distintos pode se constituir como um dos instrumentos que promovem a interculturalidade no ensino, como aconteceu com as “primeiras turmas que nós tivemos muitos brasileiros que chegavam muito malformados, eles deram um salto qualitativo enorme convivendo com outros estudantes que eram mais engajados e que já tinham tido uma formação anterior superior” (E3.T5.9).

A sala de aula, ao se constituir como espaço de integração de estudantes e professores de diferentes culturas, línguas e nacionalidades, se constitui como um território de internacionalização e interculturalidade. Essa é uma constatação que os próprios estudantes fazem nos diálogos cotidianos com os docentes, *“falando justamente que a UNILA tinha que ser realmente esse modelo de universidade transnacional, os próprios estudantes já em 2010 enxergavam esse espaço como um espaço realmente de internacionalização”* (E5.T5.2). O parceiro dialógico ainda acrescenta *“O que eles sempre falam é ‘eu quero sair daqui aprendendo outras culturas, outros modos de ver além da língua’. Que bom que eu vou ter a formação universitária, mas eu vou aprender aqui também outras línguas, outras culturas, outros modos de ver o mundo”* (E5.T5.4).

Os parceiros dialógicos também gostam dessa dinâmica que acontece em sala de aula, e ao revelarem as experiências marcantes no exercício da docência na UNILA, destacam:

*Essa experiência que me ocorre, que eu gosto, é essa experiência de eles estarem presentes, de estar numa turma que fala, que é bilingue, eu acho muito legal. E assim, as pequenas coisas que eles trazem, do cotidiano, as informações, coisas como que era no meu país, como que é aqui, esse olhar deles com relação também ao Brasil. Eu acho que essa presença dos haitianos é muito legal, eu gosto muito quando são os estudantes haitianos, especialmente, eu acho muito importante eles estarem ali, acho que eles*

*trazem uma experiência de país muito interessante, muito diferente para nós, muito importante de conhecer. (E6.T5.1).*

Ao pautarem suas práticas a partir das premissas subjacentes da interculturalidade, os parceiros dialógicos investem em um modelo pedagógico que reconhece “a multiplicidade de vozes e práticas culturais, os complexos olhares que se cruzam, se topam, se afrontam no contexto de interação entre diferentes culturas e sujeitos” (LOBATO *et. al.*, 2020, p. 4). Essas experiências interculturais contribuem para a interação entre os sujeitos do processo educativo em uma relação dialógica e horizontal, a qual apresenta outras perspectivas para a “convivência, propiciando que diferenças não anulem a comunicabilidade e a aprendizagem entre as pessoas, favorecendo a reciprocidade, o respeito, a troca de conhecimento e de experiências, a convivência sem mudar a individualidade do outro” (BOACIK; RUBIN-OLIVEIRA; PELOSO, 2022, p. 3).

Na prática docente, e enquanto dimensão filosófica da UNILA, a interculturalidade também é entendida como um dos vetores que contribui para a integração regional:

*Pensando até nos egressos e na possibilidade de, digamos assim, de ressuscitamento, da ressurreição dos processos de integração. Alguns egressos nossos já trabalham em organismos transnacionais aqui na região. Uma coisa é você negociar com uma pessoa que você nunca viu, de uma cultura completamente diferente, outra coisa é você negociar com aquele cara que foi seu colega de sala de aula e que conviveu muito tempo junto. Isso vai trazer resultados muito diferentes, não é? (E3.T4.6).*

As experiências docentes apresentam importantes aportes para compreender como os diálogos e práticas interculturais que ocorrem em sala de aula e nos ambientes acadêmicos. Um dos parceiros dialógicos relata uma experiência relacionada às práticas interculturais enquanto atuou como coordenador de curso de graduação:

*Nós pedimos para os estudantes também falarem o que que eles esperam da UNILA, então, isso é muito legal, porque nós temos contato com as expectativas, mas principalmente levando em consideração a cultura que eles trazem. Eles falam “no meu país se eu fizer um curso para fazer relatório de impacto ambiental vai ter muito trabalho ou não vai ter trabalho”. Então, eu acho muito bacana ver os alunos na sala de aula compartilharem essas questões entre eles, é algo que me chama bastante atenção. Nesse aspecto os alunos podiam dar aula para os professores (risos). (E9.T5.3).*

O diálogo intercultural é uma das características centrais do projeto pedagógico da UNILA, pois “considera que a busca da integração passa necessariamente pelo reconhecimento das diferenças entre as diversas culturas da América Latina. [...]

identificação das convergências que são importantes para a construção conjunta de novos horizontes” (CORAZZA, 2010, p. 80).

Sendo uma universidade em processo de consolidação, a UNILA precisa desenvolver a interculturalidade na perspectiva crítica, conforme apresentado por Walsh (2010, p. 4, tradução nossa), desse modo, ainda é “algo para construir. Portanto, é entendida como estratégia, ação e processo permanente de relacionamento e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade”.

Para que a abertura para a diversidade sociocultural presente no campus universitário transforme-se em interculturalidade, um dos parceiros dialógicos argumenta que

*O desenvolvimento da interculturalidade passa pelo combate ao racismo e preconceitos estruturais (alunos estrangeiros ouvem o tempo todo “você estão numa universidade Federal brasileira”, estão no “nosso país” como se a comunidade não entendeu qual é a proposta e a missão da UNILA. (Q.P22A.S92).*

Nos contextos emergentes, os docentes universitários precisam adotar os fundamentos da interculturalidade, de modo que façam emergir práticas e ambientes de ensino e de aprendizagem dialógicos “que inter-relacionem os alunos, levando-os a descobrirem suas próprias identidades, respeitando as dos demais colegas e contextualizando a sociedade através dos múltiplos olhares que serão vivenciados no trabalho em conjunto” (SANTOS; QUEIROZ, 2021, p. 4).

Outro elemento presente na atuação didática do docente é o planejamento das atividades avaliativas. No contexto da interculturalidade, oferecer aos estudantes instrumentos que contemplem as questões interculturais relevantes ao contexto do componente curricular e/ou da prática profissional (q26\_4) é outra prática pedagógica adotada pela maioria dos parceiros dialógicos (n=108, 68,3%). Os dados da pesquisa revelaram que os parceiros dialógicos que mais desenvolvem essa prática estão lotados no ILAACH (39,8%, n=43), no ILAESP (25,9%, n=28) e no ILATIT (23,1%, n=25). Entre os parceiros dialógicos que indicaram não ser essa uma das estratégias didáticas utilizadas para a promoção da interculturalidade por meio do ensino, 44% (n=22) estão lotados no ILACVN. O teste estatístico realizado apresentou que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis unidade acadêmica de e q26\_4 (p-valor <0,001, v= 0,392), com efeito de tamanho médio, por isso, rejeita-se  $H_0$ .

Quando questionados sobre estimular os estudantes nos processos avaliativos a considerarem as questões interculturais como parte do processo de desenvolvimento e integração regional da ALC (q26\_5), 54% (n=85) dos parceiros dialógicos indicaram que suas práticas pedagógicas contemplam essa premissa.

Os dados da pesquisa permitem inferir que os parceiros dialógicos lotados no ILAACH (47,1%, n=40) e no ILAESP (22,4%, n=19) são aqueles que mais incorporam essa prática em sua experiência docente no ensino. Entre os interlocutores que não indicaram essa como sendo uma de suas práticas docentes, 31,5% (n=23) estão lotados no ILACVN e 30,1% (n=22) no ILATIT. Ao realizar o teste de qui-quadrado de independência, foi identificada uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis unidade acadêmica de lotação dos parceiros dialógicos e q26\_5 (p-valor <0,001,  $\chi^2 = 0,347$ ), com efeito de tamanho médio, portanto, rejeita-se  $H_0$ .

A inclusão de perspectivas interculturais nas atividades avaliativas também apareceu nas entrevistas. Para um dos parceiros dialógicos,

*[...] na realidade da UNILA, também as experiências interpessoais me parecem muito interessantes, porque é um processo de formação contínua com situações novas que acontecem. Você tem estudantes do Haiti, você tem estudantes do Peru, da Bolívia, do Brasil, de várias regiões do Brasil em sala de aula. Acho que vai muito da sensibilidade do docente, de não querer avaliar todos da mesma forma, porque cada um vai ter dificuldades maiores ou menores. (E3.T5.7).*

*O docente tem que estar aberto a ser, talvez, menos vaidoso e rigoroso no sentido mais disciplinar, mais estrito, de querer que as pessoas só reproduzam aquilo que ele está falando. Estudar um pouco de Paulo Freire também. E acho que vai um pouco por aí. A sensibilidade, a formação pedagógica, mas também essa abertura a lidar com muitas diferenças e não querer usar o mesmo critério para todo mundo. (E3.T10.6).*

As práticas docentes apresentadas na Tabela 12 não esgotam as possibilidades de desenvolver a interculturalidade em sala de aula. Entre aquelas apresentadas neste subcapítulo, embora não sejam adotadas pela maioria dos parceiros dialógicos, entre aqueles lotados no ILAACH e ILATIT nenhum afirma que não adota a interculturalidade em sua prática docente no ensino. Responderam afirmativamente a essa alternativa dois docentes lotados no ILACVN e um lotado no ILATIT. Apenas um parceiro dialógico lotado no ILACVN e dois lotados no ILATIT afirmam que não sabiam responder a essa indagação, ou desconheciam o assunto. Em relação a não incorporação da interculturalidade na atuação docente, a partir do teste estatístico não é possível concluir que as variáveis unidade acadêmica de lotação e q26\_6 e q26\_7 (p-valor >0,05) estão associadas, por isso, rejeita-se  $H_0$ .

Na Tabela 12, estão indicadas cinco possíveis práticas pedagógicas que privilegiam a interculturalidade no processo de internacionalização no ensino de graduação e/ou pós-graduação. Ao considerar na análise o percentual mínimo de 50% dos docentes lotados em cada um dos Institutos, indicamos que são os parceiros dialógicos lotados no ILAACH que mais incorporam essas práticas pedagógicas em sua atuação docente, sendo que as cinco premissas indicadas no questionário são utilizadas por pelo menos 64,1% dos parceiros dialógicos. Em segundo lugar, a pesquisa revela que pelo menos 59% dos parceiros dialógicos lotados no ILAESP adotam as cinco premissas apresentadas.

Em relação à dimensão da internacionalização do ensino de graduação e/ou pós-graduação avaliada neste subcapítulo, entre os parceiros dialógicos lotados no ILATIT, três das cinco premissas voltadas à interculturalidade são incorporadas por pelo menos 56% dos docentes. Entre os parceiros dialógicos lotados no ILACVN, apenas uma das premissas apresentadas é adotada por no mínimo metade dos docentes.

A prática docente intercultural se localiza na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão,

entre a pedagogia e a didática e conclui pela necessidade de uma didática intercultural que, através de sua prática, crie espaços para a negociação cultural, enfrentando os desafios da assimetria intrínseca aos processos de ensino e que caminhe na direção de um projeto educativo, onde as diferenças de toda ordem estejam continuamente e dialeticamente articuladas, criando frutíferas novas totalidades. (FRANCO, 2020, p. 367).

A partir dos dados da pesquisa, infere-se que para a UNILA a interculturalidade é um dos princípios filosóficos e metodológicos institucionais, considerada como um dos caminhos que conduzem a busca pela integração regional da ALC, e que no exercício da docência universitária os docentes precisam adotar cada vez mais práticas interculturais em todas as dimensões do processo de ensino e de aprendizagem. Apesar de seu caráter desafiador, a prática docente em contextos interculturais não pode se realizar sem a ligação com o projeto pedagógico institucional, sob pena de perder o seu sentido.

#### 4.4.1.4 Interdisciplinaridade e a prática docente no ensino de graduação e pós-graduação na UNILA

Conforme apresentado no capítulo 4.1, na UNILA a perspectiva da interdisciplinaridade é princípio transversal que orienta o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão universitária, e está expresso na organização acadêmica da instituição, que articula os docentes e os cursos de graduação e de pós-graduação em Centros Interdisciplinares.

Como proposta pedagógica, a abordagem interdisciplinar busca superar a fragmentação do conhecimento por meio da conexão entre conhecimentos das diferentes áreas do saber, resultando em um conhecimento mais abrangente e complexo (GUIMARÃES; MAGALHÃES, 2016). No caso da UNILA, a interdisciplinaridade é um elemento fundamental para o cumprimento da missão institucional, ao contribuir para a formação de recursos humanos capazes de entender a complexidade dos problemas latino-americanos e caribenhos, buscar soluções de forma colaborativa e integrada, contribuindo para a formação de profissionais capazes de atuar em um mundo cada vez mais globalizado e plural.

Para conhecer as práticas docentes dos parceiros dialógicos, indagou-se a respeito da inclusão da interdisciplinaridade no fazer docente no ensino, em uma universidade busca se inserir “em redes e espaços de diálogos transnacionais, almejando potencializar suas experiências e ainda reunir e articular pesquisas básicas e avançadas, de caráter interdisciplinar” (UNILA, 2019b, p. 35). Os dados apresentados na Tabela 13 auxiliam na compreensão dessa temática, a partir da prática docente no ensino de graduação e de pós-graduação.



Tabela 13: Interdisciplinaridade e a prática docente no ensino de graduação e pós-graduação na UNILA

(continua)

	Interdisciplinaridade e a prática docente no ensino	GERAL		ILAACH		ILACVN		ILAESP		ILATIT		p-valor	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
q27_1	Na escolha das metodologias de ensino e de aprendizagem busco promover ambientes de aprendizagem colaborativos e participativos, que permitam aos estudantes a construção do conhecimento mediante a integração entre as diversas áreas do saber	118	74,70%	Não	5	9,3%	16	29,6%	16	29,6%	17	31,5%	<b>&lt; 0,001 (v=0,371)</b>
				Sim	48	46,2%	18	17,3%	18	17,3%	20	19,2%	
q27_2	Nos exemplos utilizados em sala de aula, busco contemplar diferentes experiências, saberes e reflexões sobre as mais diversas questões da América Latina e Caribe	107	67,70%	Não	9	14,1%	21	32,8%	12	18,8%	22	34,4%	<b>&lt; 0,001(v=0,393)</b>
				Sim	44	46,8%	13	13,8%	22	23,4%	15	16,0%	
q27_3	Na escolha de bibliografia (s) que contribuam para o conhecimento dos problemas sociais, políticos, econômicos, ambientais, científicos e tecnológicos dos diferentes países da América Latina e Caribe, a partir de diferentes perspectivas e áreas do saber	100	63,30%	Não	9	14,8%	23	37,7%	12	19,7%	17	27,9%	<b>&lt; 0,001(v=0,386)</b>
				Sim	44	45,4%	11	11,3%	22	22,7%	20	20,6%	
q27_4	Na escolha das atividades/experiências de aprendizagem que são desenvolvidas ao longo do semestre busco promover a integração entre ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, fortalecendo diálogos/espacos interdisciplinares em núcleos e grupos de ensino, pesquisa e extensão	90	57%	Não	14	18,2%	22	28,6%	20	26,0%	21	27,3%	<b>0,001(v=0,322)</b>
				Sim	39	48,1%	12	14,8%	14	17,3%	16	19,8%	
q27_5	Nas atividades avaliativas é requerido dos estudantes que contemplem a interdisciplinaridade, mediante a reflexão, argumentação, e utilização de referencial de distintas áreas do conhecimento	86	54,40%	Não	24	24,7%	30	30,9%	16	16,5%	27	27,8%	<b>&lt; 0,001(v=0,366)</b>
				Sim	29	47,5%	4	6,6%	18	29,5%	10	16,4%	

(continua)

q27_6	Não adoto a interdisciplinaridade na minha prática no ensino	12	7,60%	Não	53	36,3%	29	19,9%	32	21,9%	32	21,9%	<b>0,032(v=0,236)</b>
				Sim	0	0,0%	5	41,7%	2	16,7%	5	41,7%	
q27_7	Não sei responder ou desconheço	7	4,50%	Não	53	35,1%	31	20,5%	33	21,9%	34	22,5%	0,147
				Sim	0	0,0%	3	42,9%	1	14,3%	3	42,9%	

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa revela que em relação à incorporação da interdisciplinaridade no ensino de graduação e de pós-graduação (Tabela 13), a maioria dos parceiros dialógicos promove metodologias de ensino e de aprendizagem que fomentem a construção do conhecimento mediante a integração entre as diversas áreas do saber (q27\_1) (74,4%, n=118); contemplam, nos exemplos utilizados em sala de aula, diferentes experiências, saberes e reflexões sobre as mais diversas questões da América Latina e Caribe (q27\_2) (67,7%, n=107); escolhem bibliografias que contribuam para o conhecimento dos problemas sociais, políticos, econômicos, ambientais, científicos e tecnológicos dos diferentes países da ALC (q27\_3) (63,3%, n=100) e proporcionam experiências de aprendizagem que promovem a integração a integração entre ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo diálogos/espços interdisciplinares (q27\_4) (57%, n=90).

Quando analisados os dados da pesquisa, verifica-se que em relação aos parceiros dialógicos que adotam em suas práticas docentes espaços de ensino e de aprendizagem que buscam a construção do conhecimento mediante a integração entre as diversas áreas do saber (q27\_1), aproximadamente metade 46% (n=48) estão lotados no ILAACH. Entre os parceiros dialógicos lotados no ILACVN, ILAESP e ILATIT, embora a maioria adote essa prática pedagógica, o percentual daqueles que não a adota é similar. O teste qui-quadrado de independência apresentou uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis unidade acadêmica de lotação dos parceiros dialógicos e a variável q27\_1 (p-valor <0,001, v=0,371), com um efeito de tamanho médio, sendo assim, rejeita-se  $H_0$ .

Utilizar diferentes experiências, saberes e reflexões sobre as mais diversas questões da ALC (q27\_2) é uma prática docente da maioria dos docentes lotados no ILAACH (47%, n=44) e do ILAESP (23%, n=22). Por outro lado, entre os parceiros dialógicos lotados no ILATIT (34%, n=22) e ILACVN (33%, n= 21), a maioria não utiliza essa estratégia na atuação no ensino. O teste qui-quadrado identificou que há associação estatisticamente significativa entre as variáveis unidade acadêmica de lotação dos parceiros dialógicos e a variável q27\_2 (p-valor <0,001, v=0,393), com um efeito de tamanho médio, portanto, rejeita-se  $H_0$ .

Quando questionados sobre a atenção à interdisciplinaridade na escolha das bibliografias dos componentes curriculares que ministram (q27\_3), os parceiros dialógicos que utilizam essa premissa em sua prática docente no ensino estão, em sua maioria, lotados no ILAACH (45%, n=44), ILAESP (23%, n=22) e no ILATIT (21%, n=20). Entre os interlocutores que não incorporam a interdisciplinaridade nessa dimensão da atuação docente, a maioria está lotada no ILACVN (38%, n=23). O teste qui-quadrado de independência revela que a unidade acadêmica de lotação dos parceiros dialógicos está associada a variável q27\_3 (p-valor <0,001, v=0,386), com um efeito de tamanho médio, deste modo, rejeita-se  $H_0$ .

Quando analisada a prática docente de articular ensino, pesquisa e extensão para fortalecer diálogos interdisciplinares (q27\_4), observa-se que entre os parceiros dialógicos, a maioria está lotada no ILAACH (48%, n=39). Entre os docentes que não adotam essa prática, 29% (n=22) estão lotados no ILACVN, 27% (n=21) no ILATIT e 26% no ILAESP (n=20). O teste estatístico realizado demonstra que a unidade acadêmica de lotação dos parceiros dialógicos se associa a variável q27\_2 (p-valor 0,001, v=0,322), com um efeito de tamanho médio, por isso, rejeita-se  $H_0$ .

A incorporação da interdisciplinaridade nas atividades avaliativas (q27\_5) é uma prática docente de aproximadamente metade dos parceiros dialógicos (54,4%, n=86). Entre aqueles que têm essa prática, 48% (n=29) estão lotados no ILAACH e 30% (n=18) no ILAESP. Os parceiros dialógicos lotados no ILACVN (31%, n=30) e no ILATIT (28%, n=27) adotam essa premissa em menor proporção. O teste qui-quadrado de independência revela que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis unidade acadêmica de lotação dos parceiros dialógicos está associada a variável q27\_5 (p-valor <0,001, v=0,366), com um efeito de tamanho médio, logo, rejeita-se  $H_0$ .

O percentual de parceiros dialógicos que informou não adotar a interdisciplinaridade na prática de ensino (q27\_6) é baixa (7,6%, n=12), sendo que estes estão lotados no ILACVN (n=5), ILATIT (n=5) e ILAESP (n=2). Esta variável está associada à unidade acadêmica de lotação, conforme apresenta o teste qui-quadrado de independência ( $p < 0,032$ ,  $v = 0,236$ ), com um efeito de tamanho médio, portanto rejeita-se  $H_0$ .

Os parceiros dialógicos que indicaram não saber responder ou desconheço (q27\_7) também são a minoria (4,5%, n=7) e estão lotados no ILACVN (n=3), ILATIT (n=1) e ILAESP (n=3). O teste qui-quadrado de independência indica que não é possível concluir que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis q27\_7 e unidade acadêmica de lotação ( $p\text{-valor} > 0,05$ ), deste modo, não podemos rejeitar a hipótese nula.

As premissas analisadas nesta pesquisa (internacionalização, bilinguismo/plurilinguismo, interculturalidade e interdisciplinaridade), se observadas de forma individual, podem conduzir a desvios interpretativos. Embora tenha-se isolado as perspectivas para permitir uma compreensão mais aprofundada sobre cada uma delas, identificou-se que na prática docente elas estão integradas e apresentam as mesmas dificuldades de serem plenamente incorporadas.

Os parceiros dialógicos relatam que a interdisciplinaridade representa um desafio para a atuação docente, e isso pode ter algumas justificativas, como a falta de sistematização dos princípios filosóficos e metodológicos institucionais desde o início do funcionamento da instituição (S9.P8.1); formação disciplinar dos docentes (E6.T4.6); carência de espaços formativos e de orientação sobre o assunto (E2.T8.1); não articulação na prática docente no ensino, pesquisa e extensão (E2.T8.1); dificuldade de reconhecer que a perspectiva latino-americanista é um debate transversal às diferentes áreas do conhecimento (Q.P30.S9; Q.P30.S140); necessidade dos Centros Interdisciplinares cumprirem sua função de promover a interdisciplinaridade (Q.P22A.S48).

Os dois excertos abaixo, retirados das entrevistas, abrangem esse entendimento.

*Eu cheguei na UNILA e não conhecia a discussão latinoamericanista, porque fui formada de uma maneira muito tradicional no sentido do conhecimento, aquele conhecimento europeizado. Então eu cheguei, e eu trabalho com o gênero, que é uma categoria que não é uma categoria disciplinar, uma categoria que é transdisciplinar, que é interdisciplinar. [...] a força da formação*

*disciplinar é muito forte, então eu vejo assim, em vários momentos que estamos trabalhando e as pessoas estão falando de forma disciplinar, mas você está no espaço da graduação, no mestrado interdisciplinar e as pessoas estão insistindo numa leitura disciplinar. Eu acho que isso é uma coisa que eu vejo que a universidade tenta fazer, que não é um problema de só da UNILA, é um problema que é um desafio para todo mundo. Eu acho que a UNILA de alguma forma até tem mais consciência disso e que tenta resolver mais claramente isso, que tenta sair dessa situação, embora seja difícil. (E6.T4.1).*

*E o grande desafio para a UNILA, e eu acho que isso vale para todos em geral, é como você vai fomentar uma universidade que preza muito pela interdisciplinaridade se a formação dos docentes foi uma formação disciplinar e mais tradicional, então esse é o grande desafio. (E3.T8.1).*

A perspectiva da interdisciplinaridade na UNILA está relacionada aos âmbitos acadêmicos e administrativos e ocorre por meio da “inter-relação da diversidade de conteúdos curriculares, atitudes, valores, habilidades, conceitos, temas e metodologias na sala de aula, nos projetos de extensão, na pesquisa e, em geral, entre os diversos” (VILCHEZ, 2019, p. 2016). Cabe destacar que é uma das características orgânicas do CCE, estando presente nos conteúdos e nas práticas docentes (BORGES; DARLING, 2020, p. 34).

Na Tabela 13, estão indicadas cinco possíveis práticas docentes que privilegiam a interdisciplinaridade no processo de ensino de graduação e/ou pós-graduação. Ao considerar na análise o percentual mínimo de 50% dos docentes lotados em cada um dos Institutos, indicamos que são os parceiros dialógicos lotados no ILAACH que mais incorporam essas práticas em sua atuação docente, sendo que as cinco premissas indicadas no questionário são utilizadas por pelo menos 54,7% dos docentes.

Em segundo lugar, a pesquisa revela que pelo menos 53% dos parceiros dialógicos lotados no ILAESP adotam quatro das cinco práticas docentes apresentadas. Entre aqueles lotados no ILATIT, duas das cinco premissas voltadas à interdisciplinaridade são incorporadas por pelo menos 54% dos docentes. Entre os parceiros dialógicos lotados no ILACVN, apenas uma das premissas apresentadas é adotada por no mínimo metade dos docentes.

A produção do conhecimento de forma indissociável pelo ensino, pesquisa e extensão, em uma perspectiva interdisciplinar, é condizente com a missão da universidade, sendo capaz de motivar os estudantes a compreenderem as necessidades reais da sociedade e contribuir para a formação de egressos que tenham capacidade crítica, flexibilidade, autonomia, pensamento complexo, visão ampla,

competência profissional e disponibilidade para trabalho em equipe (GUIMARÃES; MAGALHÃES, 2016).

Em concordância com os marcos normativos analisados nesta pesquisa, infere-se que a interdisciplinaridade deve ser vista como um meio que aproxima a universidade das problemáticas latino-americanas e caribenhas, por meio do diálogo e interação entre as diferentes áreas do conhecimento. Enquanto parte constituinte da cultura institucional, a interdisciplinaridade precisa ser assumida enquanto uma prática dos diferentes atores que compõem a comunidade universitária. Para isso, a instituição precisa desenvolver processos de formação para a ação, nos quais a didática interdisciplinar oriente as “práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento da cognição interdisciplinar” (UNILA, 2019b, p. 36), bem como a atuação das unidades acadêmicas e administrativas.

#### 4.4.2.5 Internacionalização e a prática docente na extensão

A extensão universitária é um dos pilares que compõe a missão das universidades latino-americanas, e tem como objetivo promover uma interação orgânica entre a universidade e a sociedade. Enquanto uma atividade finalística da instituição universitária, na UNILA é desenvolvida por meio de ações e projetos que visam desenvolver processos formativos que contribuam para a inserção das IES na comunidade, e “pressupõe uma abertura para a alteridade, dedicando atenção especial à igualdade, a partir do respeito às diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e de estilos de vida” (UNILA, 2021c, p. 1).

A partir da análise documental realizada, foi possível identificar que a internacionalização é um dos princípios da Política de Extensão da UNILA, prevista tanto no PDI UNILA 2019-2023 (UNILA, 2019b) quanto na Política de Extensão (UNILA, 2021). Nessa universidade, a internacionalização da extensão ocorre em dois sentidos:

O primeiro sentido ocorre por estarmos exatamente na fronteira entre países, o que nos possibilita a realização de ações de extensão em diferentes contextos nacionais, apesar de todos os problemas que a burocracia nos impõe. O segundo sentido ocorre porque há a possibilidade de termos estudantes e docentes de diversas nacionalidades, o que possibilita que essa internacionalização ocorra por outra via, ou seja, a partir das práticas, experiências e vivências dos extensionistas no desenvolvimento da ação de extensão na interlocução com a comunidade local. (SOUZA; BARBOSA, 2020, p. 51-52).

Se a política institucional preconiza que o desenvolvimento das ações extensionistas deve estar alicerçado “nas prioridades do local, do regional do nacional e do internacional, principalmente voltado para as demandas latino-americanas e para a integração de seus povos” (UNILA, 2021, p. 1), e que entre as diretrizes que devem ser contempladas em todas as ações de Extensão a internacionalização está presente, buscou-se conhecer as práticas docentes na extensão nesse contexto.

Para conhecer as práticas dos parceiros dialógicos, indagou-se a respeito da inclusão da internacionalização nas práticas docentes extensionistas, tendo em vista a necessidade de “articulação permanente com o ensino e a pesquisa e estratégico para a missão institucional de integração dos povos da América Latina” (UNILA, 2019c, p. 1).

Os dados apresentados na Tabela 14 fornecem subsídios para a compreensão dessa temática, a partir da ótica docente.

Tabela 14: Internacionalização e a prática docente na extensão na UNILA

Internacionalização e a prática docente na extensão		GERAL		ILAACH		ILACVN		ILAESP		ILATIT		p-valor	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
q28_1	Desenvolvo e/ou participo de ações de extensão que consideram as prioridades do contexto local, regional, nacional e internacional, com ênfase para as demandas latino-americanas e a integração regional	61	38,6%	Não	21	22,1%	29	30,5%	21	22,1%	24	25,3%	<b>&lt; 0,001</b> <b>(v=0,342)</b>
Sim				31	50,8%	5	8,2%	13	21,3%	12	19,7%		
q28_2	Desenvolvo e/ou participo de ações de extensão que consideram as prioridades do contexto local, regional, nacional e internacional, com ênfase para as demandas da tríplice fronteira e a integração regional	65	41,1%	Não	21	22,8%	26	28,3%	22	23,9%	23	25%	<b>0,006</b> <b>(v=0,284)</b>
Sim				31	48,4%	8	12,5%	12	18,8%	13	20,3%		
q28_3	Desenvolvo e/ou participo de ações de extensão que contemplam a realidade local, regional, nacional e internacional	73	46,2%	Não	21	25,3%	24	28,9%	19	22,9%	19	22,9%	<b>0,043</b> <b>(v=0,228)</b>
Sim				32	43,2%	10	13,5%	15	20,3%	17	23%		
q28_4	Desenvolvo e/ou participo de ações de extensão que possuem alcance nos países da América Latina e Caribe	47	29,7%	Não	31	27,4%	30	26,5%	24	21,2%	28	24,8%	0,02
Sim				22	50%	4	9,1%	10	22,7%	8	18,2%		
q28_5	Desenvolvo e/ou participo de ações de extensão que possuem alcance nos demais contextos internacionais	27	17,1%	Não	46	34,8%	29	22%	24	18,2%	33	25%	0,09
Sim				7	28%	5	20%	10	40%	3	12%		
q28_6	Desenvolvo e/ou participo de ações de extensão que fomentam a interculturalidade, mediante o respeito a pluralidade de saberes, à diversidade cultural e linguística, e a criação de espaços que privilegiem a participação dos diferentes sujeitos sociais	64	40,5%	Não	20	22,2%	28	31,1%	19	21,1%	23	25,6%	<b>&lt; 0,001</b> <b>(v=0,336)</b>
Sim				33	49,3%	6	9%	15	22,4%	13	19,4%		
q28_7	Desenvolvo e/ou participo de ações de extensão que contribuem para a formação e desenvolvimento de cidadãos em suas diversas dimensões (econômica, social, cultural, política, humano, sustentável, regional e transfronteiriça)	77	48,7%	Não	19	23,2%	28	34,1%	16	19,5%	19	23,2%	<b>&lt; 0,001</b> <b>(v=0,343)</b>
Sim				34	45,3%	6	8%	18	24%	17	22,7%		
q28_8	Não desenvolvo/participo de ações de extensão na UNILA	31	19,6%	Não	46	36,5%	26	20,6%	25	19,8%	29	23%	0,439
Sim				7	22,6%	8	25,8%	9	29%	7	22,6%		
q28_9	Não sei responder ou desconheço	10	6,3%	Não	53	35,8%	29	19,6%	33	22,3%	33	22,3%	<b>0,026</b> <b>(v=0,242)</b>
Sim				0	0%	5	55,6%	1	11,1%	3	33,3%		

Fonte: Elaborado pela autora.



Ao questionar os parceiros dialógicos sobre as práticas docentes na extensão, que considerem o contexto da Internacionalização da Educação Superior (Tabela 14), aqueles que participam de ações que consideram as prioridades do contexto local, regional, nacional e internacional, com ênfase para as demandas latino-americanas e a integração regional (q28\_1) somam 38% (n=61). Ao observar os resultados da pesquisa, identificou-se que 50,8% (n=51) dos parceiros dialógicos que adotam essa premissa estão lotados no ILAACH. Essa prática docente é adotada por 21,3% (n=13) daqueles lotados no ILAESP, por 19,7% (n=12) daqueles lotados no ILATIT e 8,2% (n=5) dos lotados no ILACVN. O teste estatístico indica que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis unidade acadêmica de lotação dos parceiros dialógicos e a variável q28\_1 (p-valor <0,001, v=0,342), com um efeito de tamanho médio, desse modo, rejeita-se  $H_0$ .

A prática docente de contemplar as prioridades do contexto local, regional, nacional e internacional, com ênfase para as demandas da tríplice fronteira e a integração regional nas ações de extensão que participa (q28\_2) é uma realidade para 41,1% (n=65) dos parceiros dialógicos. A pesquisa revelou que os parceiros dialógicos lotados no ILAACH também são aqueles que mais adotam essa prática docente (48,4%, n=31). Entre os parceiros dialógicos lotados nos demais Institutos, a maioria não adota essa premissa (ILATIT: 20,3%, n=13; ILAESP: 18,8%, n=12; ILACVN: 12,5%, n=8). O teste qui-quadrado de independência apresenta uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis unidade acadêmica de lotação e variável q28\_2 (p-valor 0,006, v=0,284), com um efeito de tamanho médio, por isso, rejeita-se  $H_0$ .

Verificou-se que 46,2% (n=73) dos parceiros dialógicos estão envolvidos em ações extensionistas que privilegiam a realidade local, regional, nacional e internacional (q28\_3). Entre aqueles que contemplam esta realidade nas ações de extensão que participa, 43,2% (n=32) estão lotados no ILAACH; 23% (n=17) no ILATIT; 20,3% (n=15) no ILAESP e 13,5% (n=10) no ILACVN. As variáveis unidade acadêmica de lotação e q28\_3 apresentam uma associação significativamente estatística (p-valor 0,006, v=0,284), com um efeito de tamanho médio, dessa maneira, rejeita-se  $H_0$ .

Quando questionados sobre o alcance das ações de extensão, considerando a dimensão da internacionalização, a maioria dos parceiros dialógicos (n=113) não está envolvido em ações que possuem alcance nos países da América Latina e Caribe

(q28\_4) ou nos demais contextos internacionais(q28\_5) (n=132). Ao realizar o teste estatístico, não foi possível concluir que as variáveis unidade acadêmica de lotação e as variáveis q28\_4 e q28\_5 estão associadas ( $p > 0,05$ ). Em vista disso, não podemos rejeitar a hipótese nula.

Outras duas práticas docentes no âmbito da internacionalização da extensão estavam relacionadas à formação propiciada pelas ações extensionistas. Na primeira, ao buscar compreender se as ações de extensão fomentam a interculturalidade, mediante o respeito à pluralidade de saberes, à diversidade cultural e linguística, e à criação de espaços que privilegiem a participação dos diferentes sujeitos sociais (q28\_6), 405% (n=64) dos parceiros dialógicos responderam afirmativamente a esta questão. Os parceiros dialógicos lotados no ILAACH foram aqueles que mais manifestaram desenvolver essa prática docente (49,3%, n=33). Entre os interlocutores lotados nos demais Institutos, 22,4% (n=15) estão lotados no ILAESP, 19,4% (n=13) no ILATIT, e 9% (n=6) no ILACVN. Conforme apresentado pelo teste estatístico as variáveis unidade acadêmica e q28\_6 apresentam uma associação estatisticamente significativa (p-valor  $< 0,001$ ,  $v = 0,336$ ), com um efeito de tamanho médio, logo, rejeita-se  $H_0$ .

A segunda prática estava relacionada à contribuição das ações de extensão desenvolvidas pelos parceiros dialógicos para a formação e desenvolvimento de cidadãos em suas diversas dimensões (econômica, social, cultural, política, humano, sustentável, regional e transfronteiriça) (q28\_7), sendo que 48,7% (n=77) dos parceiros dialógicos responderam que possuem essa prática docente. A análise por unidade acadêmica permite inferir que está é uma prática de 45,3% (n=34) dos parceiros dialógicos lotados no ILAACH, 24% (n=18) daqueles lotados no ILAESP, 22,7% (n=17) dos lotados no ILATIT e 8% (n=6) dos lotados no ILACVN. O teste estatístico indica que essa variável (q28\_7) e a unidade acadêmica de lotação do docente apresentam uma associação estatisticamente significativa (p-valor  $< 0,001$ ;  $v = 0,336$ ), com um efeito de tamanho médio, por isto, rejeita-se  $H_0$ .

Os parceiros dialógicos que não desenvolvem ou participam de ações de extensão na UNILA (q28\_8), representam 19,6% (n=31) dos que participaram desta pesquisa, sendo que destes 29% (n=9) estão lotados no ILAESP, 25,8% (n=8) no ILACVN, e 22,6 (n=7) tanto no ILAACH quanto no ILATIT. Com base nos resultados do teste qui-quadrado de independência não é possível concluir que as variáveis

unidade acadêmica e q28\_8 estão associadas ( $p > 0,05$ ), dessa maneira, não é podemos rejeitar  $H_0$ .

Os parceiros dialógicos que indicaram não saber responder ou desconhecimento (q28\_9) são a minoria (6,3%,  $n=10$ ) e estão lotados no ILACVN ( $n=5$ ), ILATIT ( $n=3$ ) e ILAESP ( $n=1$ ). Os resultados do teste estatístico revelam que as variáveis q28\_9 e unidade acadêmica de lotação do parceiro dialógico apresentam uma associação estatisticamente significativa ( $p = 0,026$ ,  $v=242$ ), conseqüentemente, rejeita-se a  $H_0$ .

A partir do diálogo com os parceiros dialógicos, foi possível perceber que entre aqueles que desenvolvem a internacionalização da extensão, a própria prática docente converge para a indissociabilidade com as demais funções universitárias. A esse respeito, os nossos interlocutores relatam que

*A forma como eu trabalho os temas na extensão e na pesquisa eles também são perpassados por essa visão de que eu vou ter estudantes de vários lugares participando, essa perspectiva é mais ampliada, por exemplo, de um tema que eu trabalharia, ela vai ter que ser incorporada. O que eu trabalho na extensão e na pesquisa, têm muito a ver também com coisas que eu trabalho nas minhas disciplinas, estão muito conectadas, é a questão do ensino e da pesquisa. (E10.P4.8).*

*No meu caso, as ações de extensão redimensionaram completamente minha forma de pensar a atuação docente. Nelas, a universidade dialoga com a comunidade externa e a reflexão teórica se vincula significativamente com a prática. (Q.P34A.S110).*

A extensão universitária define o papel da universidade e é mais do que uma interação da universidade na comunidade, é um ato de diálogo e comunicação mútuos, o qual deve desenvolver uma relação intersubjetiva e ocorrer ao longo da formação acadêmica de estudantes, técnicos e docentes (SOUZA; BARBOSA, 2020). A esse respeito, uma das experiências docente com a internacionalização da extensão exprime essa concepção de internacionalização:

*O exemplo mais internacionalizado de todos tem a ver com o meu projeto de extensão [...]. Os discentes tiveram uma participação muito importante, é um grupo grande de discentes, sempre foi um projeto muito ativo e que nesse período de pandemia ele se potencializou ainda mais, porque é pouca gente que entende dos BRICKS, um tema aparentemente muito específico. Nós organizamos um festival de cinema dos BRICKS, a gente escolhia um filme por país e trazia especialistas ou pessoas do país para comentar cada um dos filmes e a gente teve um público enorme para isso. Existe uma televisão chamada TV BICKS e que a diretora é uma russa, e ela entrou em contato conosco, da UNILA, para fazer coisas conjuntas, inclusive fizemos uma palestra sobre Dostoiévski, era aniversário da morte do Dostoiévski, foi muito interessante. Esse grau de internacionalização é impressionante porque os próprios discentes falando inglês e nos BRICKS, tem que se entender inglês, não tem jeito. O Consulado, a Embaixada da Índia, entrou em contato conosco para fazermos atividades em conjunto. Tivemos algum contato com*

*alguns pesquisadores da África do Sul também. Então, realmente na extensão a gente teve um grau de internacionalização e de visibilidade impressionante, não é? [...] Temos criado tanto laços nacionais e internacionais a partir desses projetos. Mas, como eu disse, talvez a especificidade minha que eu já sou da área de Relações Internacionais, então naturalmente o grau de internacionalização das minhas atividades são grandes. (E3.T4.13).*

Entre os desafios impostos para a consolidação do processo de internacionalização da extensão na UNILA, os parceiros dialógicos apontam a legislação nacional, sendo que “para que o projeto de internacionalização se concretize, é necessário, primeiro, alterar a legislação federal quanto à saída do país, por docentes” (Q.P21A.S777). Um exemplo dessa situação foi apresentado por um outro parceiro dialógico:

*Eu me lembro quando eu entrei na UNILA, no meu concurso, quando eu fiz aquela proposta de atuação docente, na minha ingenuidade eu propus uma coisa que era um laboratório itinerante de Biologia, montar um laboratório itinerante, pegar microscópio e levar nas escolas. Na ocasião, eu falei ‘tem as cidades vizinhas aqui na Argentina e no Paraguai que poderíamos fazer’, mas eu não imaginava o tanto de barreiras que teriam em relação a isso. (E9.T4.2).*

Para que as práticas extensionistas alcancem esse grau de capilaridade na sociedade, elas precisam ser reconhecidas e institucionalizadas no âmbito da estrutura acadêmica e administrativa da IES, como forma de valorizar o “papel que a extensão desempenha na construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva, participativa, democrática, dialógica na prática” (SOUZA; BARBOSA, 2020, p. 59).

Ao assumir a internacionalização como uma das dimensões que deve balizar a extensão na UNILA, a instituição reforça essa função universitária como imprescindível para “constituir-se em um elo entre as demandas locais, nacionais, latino-americanas e caribenhas e as atividades de ensino e de pesquisa, com ações voltadas à cidadania e à inclusão social, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (UNILA, 2019b, p. 42). Enquanto uma prática pedagógica, portanto intencional, a extensão universitária requer do docente uma

*[...] postura intelectual aberta à inter e à transdisciplinaridade, realizada por meio do diálogo plural e do respeito à alteridade [...] nesse sentido, o professor é instigado a sair do formato do ensino muitas vezes transmissivo e linear para adentrar em outras possibilidades formativas, ampliadas pela perspectiva de outras formas de relação com o conhecimento e com a formação. (RIBEIRO; MENDES; SILVA, 2018, p. 336).*

Uma das possibilidades de superar a fragmentação da relação da extensão universitária com o ensino e a pesquisa é por meio do processo de curricularização,

pelo qual os dilemas inerentes à reprodução de “ações já padronizadas e repetidas muitas vezes em anos de experiência docente” darão lugar a uma tessitura que oportunize “a todos os alunos vivenciarem experiências formativas que envolvem o conhecimento científico e do cotidiano” (RIBEIRO; MENDES; SILVA, 2018, p. 340-341).

Na Tabela 14 estão indicadas sete possíveis práticas pedagógicas que promovem a internacionalização da extensão universitária. Ao buscar identificar em que medida a internacionalização está presente nas ações extensionistas na UNILA, verificou-se que em todas as alternativas da questão relacionada a este tema, menos da metade dos parceiros dialógicos respondeu que adotava as premissas indicadas no questionário. Ou seja, os dados da pesquisa demonstram que o desenvolvimento ou participação em ações de extensão que contemplam a internacionalização não é uma realidade para a maioria dos parceiros dialógicos.

Os dados demonstram que cinco das sete práticas são adotadas por pelo menos 60% dos parceiros dialógicos lotados no ILAACH. Em segundo lugar, a pesquisa revela que apenas uma das práticas docentes apresentadas é adotada por pelo menos 59% dos parceiros dialógicos lotados no ILAESP. Nenhuma das práticas docentes apresentadas no questionário é adotada por pelo menos metade dos parceiros dialógicos lotados no ILACVN ou no ILATIT.

O que foi possível observar nesta pesquisa é que

Em comparação ao ensino e, sobretudo, à pesquisa, a extensão ainda dá seus primeiros passos dentro dos campos teórico e prático da internacionalização. Muito embora discursos institucionais ressaltem, cada vez mais, a necessidade de que a internacionalização contemple a estrutura universitária em sua totalidade, a prática revela a ausência de ações concretas que coloquem internacionalização e extensão em um diálogo orgânico e igualitário. (LEAL; SOUZA; MORAES, 2023, p. 12).

A UNILA defende em seus documentos institucionais um modelo de internacionalização que se aproxima do que Hudzik (2015) denomina de abrangente ou integral, que é quando a internacionalização se torna um compromisso e realidade das esferas acadêmicas e administrativas da IES. Na análise até aqui empreendida, verificou-se que a internacionalização da extensão ainda é uma lacuna nesse processo, tendo em vista que entre os parceiros dialógicos, nenhuma das práticas docentes indicadas pela pesquisa é adotada pela maioria. Isso não significa dizer que nas atividades extensionistas da UNILA a internacionalização não esteja presente, mas que ainda não atingiu um grau de maturidade suficiente, que permita identificá-la

enquanto uma diretriz que é seguida por todos aqueles que desenvolvem a extensão na universidade.

#### 4.4.1.6 Internacionalização e a prática docente na pesquisa

A Internacionalização da Educação Superior “na era moderna estava relacionada às atividades de pesquisa e, conseqüentemente, à universidade e à construção da ciência” (MOROSINI; DALLA CORTE, 2021, p. 35). A dimensão internacional da pesquisa tem se constituído, ao longo do tempo, como uma das estratégias mais impulsionadas no processo de cooperação acadêmica, e tem como objetivo fortalecer e consolidar redes e grupos de pesquisa com parceiros internacionais, qualificar a produção técnico-científica, principalmente em língua estrangeira, buscando o reconhecimento pela comunidade acadêmica e contribuindo para a excelência acadêmica.

Para a UNILA, as políticas destinadas à pesquisa têm como princípio a indissociabilidade do tripé universitário, por meio da “produção do conhecimento científico, tecnológico, social e cultural de ponta para integração e desenvolvimento local, regional (inclusive tríplice fronteira) e nacional” (UNILA, 2019b, p. 45). A pesquisa também contribui para a consolidação da pós-graduação, mediante a

Criação de melhores condições para a formação de recursos humanos qualificados, associada aos processos de pesquisa; a consolidação de grupos e linhas de pesquisa para a produção e o avanço do conhecimento; o fomento das atividades de ensino e pesquisa de docentes e discentes dos programas de pós-graduação; a elevação do conceito da CAPES; e o reconhecimento da qualidade dos programas de pós-graduação pela comunidade acadêmica nacional e internacional. (UNILA, 2019b, p. 46).

Como as políticas institucionais voltadas à pesquisa privilegiam a internacionalização como um estatuto que legitima a qualidade e a visibilidade do conhecimento produzido na instituição, buscou-se conhecer em que medida essas perspectivas estão presentes nas práticas docentes na UNILA, conforme apresentado na Tabela 15.

Tabela 15: Internacionalização e a prática docente na pesquisa na UNILA

(continua)

Internacionalização e a prática docente na pesquisa		GERAL		ILAACH		ILACVN		ILAESP		ILATIT		p-valor	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
q29_1	Conheço o estado da arte da pesquisa na área do conhecimento na qual atuo no âmbito da América Latina e Caribe	85	53,8%	Não	16	26,2%	15	24,6%	14	23%	16	26,2%	0,484
Sim				37	38,1%	19	19,6%	20	20,6%	21	21,6%		
q29_2	Conheço as principais abordagens internacionais de pesquisa na área do conhecimento na qual atuo	105	66,5%	Não	16	24,6%	19	29,2%	13	20%	17	26,2%	0,105
Sim				37	39,8%	15	16,1%	21	22,6%	20	21,5%		
q29_3	Coordeno e/ou participo em grupos/redes de pesquisa que possuem representação internacional (com exceção dos países da América Latina e Caribe)	55	34,8%	Não	29	30,2%	28	29,2%	14	14,6%	25	26%	<b>0,003 (v=0,294)</b>
Sim				24	38,7%	6	9,7%	20	32,3%	12	19,4%		
q29_4	Coordeno e/ou participo em grupos/redes de pesquisa que possuem representação dos demais contextos internacionais	39	24,7%	Não	38	31,1%	30	24,6%	29	23,8%	25	20,5%	0,09
Sim				15	41,7%	4	11,1%	5	13,9%	12	33,3%		
q29_5	Desenvolvo e/ou participo de pesquisas sobre a realidade latino-americana e caribenha	85	53,8%	Não	15	20,3%	28	37,8%	13	17,6%	18	24,3%	<b>&lt; 0,001 (v=0,402)</b>
Sim				38	45,2%	6	7,1%	21	25%	19	22,6%		
q29_6	Desenvolvo e/ou participo de pesquisas sobre a realidade dos demais contextos internacionais	41	25,9%	Não	38	32,5%	30	25,6%	20	17,1%	29	24,8%	<b>0,043(v=0,227)</b>
Sim				15	36,6%	4	9,8%	14	34,1%	8	19,5%		
q29_7	Participo de convênios internacionais com instituições localizadas na América Latina e Caribe	29	18,4%	Não	47	35,9%	32	24,4%	23	17,6%	29	22,1%	<b>0,016(v=0,256)</b>
Sim				6	22,2%	2	7,4%	11	40,7%	8	29,6%		
q29_8	Participo de convênios internacionais com instituições localizadas nos demais contextos internacionais	17	10,8%	Não	48	34,8%	33	23,9%	26	18,8%	31	22,5%	0,059
Sim				5	25%	1	5%	8	40%	6	30%		
q29_9	Participo de eventos científicos/acadêmicos nos países da América Latina e Caribe	92	58,2%	Não	13	20%	23	35,4%	10	15,4%	19	29,2%	<b>&lt; 0,001 (v=0,351)</b>
Sim				40	43%	11	11,8%	24	25,8%	18	19,4%		
q29_10	Participo de eventos científicos/acadêmicos nos demais âmbitos internacionais	59	37,3%	Não	34	34,3%	22	22,2%	20	20,2%	23	23,2%	0,954
Sim				19	32,2%	12	20,3%	14	23,7%	14	23,7%		
q29_11	Envolve meus estudantes em pesquisas que contemplam a realidade local, regional, nacional e internacional	97	61,4%	Não	19	31,7%	18	30%	11	18,3%	12	20%	0,233
Sim				34	34,7%	16	16,3%	23	23,5%	25	25,5%		

													(conclusão)
q29_12	Publicação de produção acadêmica, científica e/ou cultural em língua estrangeira	93	58,9%	Não	19	29,2%	13	20%	12	18,5%	21	32,3%	0,145
				Sim	34	37,4%	21	23,1%	21	23,1%	15	16,5%	
q29_13	Não desenvolvo/participo de pesquisa na UNILA	4	2,5%	Não	51	33,3%	33	21,6%	34	22,2%	35	22,9%	0,618
				Sim	2	40%	1	20%	0	0%	2	40%	
q29_14	Não sei responder ou desconheço	2	1,3%	Não	52	34%	32	20,9%	34	22,2%	35	22,9%	0,233
				Sim	0	0%	1	33,3%	0	0%	2	66,7%	

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre as possibilidades de internacionalização da prática docente na pesquisa (Tabela 15) que envolvem o domínio do campo científico no qual atuam, 53,8% (n=85) dos parceiros dialógicos conhecem o estado da arte da pesquisa no âmbito da América Latina e Caribe (q29\_1) e 66,5% (n=105) indicaram que conhecem as principais abordagens internacionais de pesquisa (q29\_2).

Entre os docentes lotados no ILAACH, a maioria conhece as principais abordagens internacionais na área do conhecimento na qual atua, sejam aquelas relacionadas ao contexto da América Latina e Caribe (q29\_1) (38,1%, n=37) ou dos demais contextos internacionais (q29\_2) (39,8%, n=37). A maioria dos docentes lotados no ILAESP e no ILATIT também conhece as abordagens relacionadas ao contexto da América Latina e Caribe (ILAESP: 20,6%, n=20; ILATIT: 21,6%, n=21) ou dos demais contextos internacionais (ILAESP: 22,6%, n=21; ILATIT: 21,5%, n=20). Por sua vez, a maioria dos parceiros dialógicos lotados no ILACVN conhece o estado da arte da pesquisa na área do conhecimento na qual atuam no âmbito da América Latina e Caribe (19,6%, n=19) e 16,1% (n=15) conhecem as principais abordagens internacionais. Ao realizar o teste estatístico, não há evidências suficientes para concluir que as variáveis unidade acadêmica e as variáveis q29\_1 e q29\_2 estão associadas ( $p > 0,05$ ), portanto, não podemos rejeitar a hipótese nula.



Em relação à coordenação e/ou participação em grupos e redes de pesquisa, 34,8% (n=55) dos parceiros dialógicos estão envolvidos em grupos que possuem representação internacional, com exceção dos países da ALC (q29\_3)<sup>38</sup>. Entre aqueles que adotam essa prática, a maioria está lotada no ILAACH (38,7%, n=24) e no ILAESP (32,3%, n=20), e em menor medida no ILATIT (19,4%, n=12) e ILACVN (9,7%, n=6). O resultado do teste estatístico indica que as variáveis unidade acadêmica de lotação e q29\_3 apresentam uma associação significativamente estatística (p-valor 0,003, v=0,294), com efeito de tamanho médio, portanto, rejeita-se  $H_0$ .

Os parceiros dialógicos foram questionados a respeito do desenvolvimento ou participação em pesquisas que envolvem o contexto da internacionalização. A esse respeito, 53,8% (n=85) contemplam a realidade latino-americana e caribenha (q29\_5) e 25,9% (n=41) investigam a realidade dos demais contextos internacionais (q29\_6).

Entre aqueles que contemplam a realidade latino-americana e caribenha nas pesquisas que desenvolvem (q29\_5), a maioria está lotada no ILAACH (45,2%, n=38), no ILAESP (25%, n=21) e no ILATIT (22,6%, n=19) e em proporção menor no ILACVN (7,1%, n=6). O resultado do teste estatístico indica que as variáveis unidade acadêmica de lotação e q29\_5 apresentam uma associação significativamente estatística (p-valor <0,001, v=0,402), com efeito de tamanho médio, portanto, rejeita-se  $H_0$ .

Os parceiros dialógicos que contemplam a realidade dos demais contextos internacionais nas pesquisas que desenvolvem (q29\_6) estão lotados, na maior parte, no ILAACH (36,6%, n=15) e no ILAESP (34,1%, n=14), não sendo essa uma prática da maioria daqueles que estão lotados no ILATIT (19,5%, n=8) e no ILACVN (9,8%, n=4). O teste qui-quadrado de independência indica que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis unidade acadêmica e q29\_6 (p-valor 0,043, v=0,227), com um efeito de tamanho médio, por isso, rejeita-se  $H_0$ .

No que se refere à participação em convênios, 18,4% (n=29) participam de internacionais com instituições localizadas na América Latina e Caribe (q29\_7) e

---

<sup>38</sup> Por uma inconsistência na elaboração do instrumento da pesquisa (questionário), a alternativa referente ao desenvolvimento/participação em grupos/redes de pesquisa que possuem representação dos países da América Latina e Caribe (q29\_4) constou com um erro de digitação entre as alternativas disponíveis aos parceiros dialógicos nesta questão, não sendo possível utilizar seu resultado nesta análise.

10,8% (n=17) em convênios com instituições localizadas nos demais contextos internacionais (q29\_8).

Embora a maioria dos parceiros dialógicos não participe em convênios internacionais, entre aqueles que participam daqueles com instituições localizadas na ALC, a maioria está lotada no ILAESP (40,7%, n=11), ILATIT (29,6%, n=8) e ILAACH (22,2%, n=6) e em menor medida no ILACVN (7,4%, n=2). O resultado do teste estatístico indica que as variáveis unidade acadêmica de lotação e q29\_7 apresentam uma associação significativamente estatística (p-valor 0,016, v=0,256), com efeito de tamanho médio, portanto, rejeita-se  $H_0$ .

Os parceiros dialógicos que participam de convênios com as instituições localizadas nos demais contextos internacionais estão lotados em sua maioria no ILAESP (40%, n=8), ILATIT (30%, n=6) e ILAACH (25%, n=5) e em menor medida no ILACVN (5%, n=1). O teste qui-quadrado de independência indica que não é possível concluir que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis q29\_8 e unidade acadêmica de lotação (p-valor > 0,05), deste modo, não podemos rejeitar a hipótese nula.

Outra prática docente no contexto em análise é a participação em eventos científico/acadêmicos internacionais, sendo que 58,2% (n=92) participam daqueles realizados nos países da América Latina e Caribe (q29\_9) e 37,3% (n=59) dos realizados em outros contextos internacionais (q29\_10). A maioria dos parceiros dialógicos que participa dos eventos realizados em países da América Latina está lotada no ILAACH (43%, n=40) e no ILAESP (25,8%, n=24), e em menor proporção no ILATIT (19,4%, n=18) e ILACVN (11,8%, n=11). O resultado do teste estatístico indica que as variáveis unidade acadêmica de lotação e q29\_7 apresentam uma associação significativamente estatística (p-valor < 0,001, v=0,351), com efeito de tamanho médio, portanto, rejeita-se  $H_0$ .

Entre aqueles que participam de eventos realizadas em outros contextos internacionais, 32,2% (n=19) estão lotados no ILAACH, 23,7% (n=14) no ILAESP, 23,7% (n=14) no ILATIT e 20,3% (n=12) no ILACVN. O teste qui-quadrado de independência indica que não é possível concluir que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis q29\_10 e unidade acadêmica de lotação (p-valor > 0,05), deste modo, não podemos rejeitar  $H_0$ .

Em relação ao envolvimento dos estudantes com a pesquisa, 61,4% (n=97) dos interlocutores os envolvem em investigações que contemplem as realidades local,

regional, nacional e internacional (q29\_11). Entre aqueles que adotam essa prática, 34,7% (n=34) estão lotados no ILAACH, 25,5% (n=25) no ILATIT, 23,5% (n=23) no ILAESP e 16,3% (n=16) no ILACVN. O teste qui-quadrado de independência indica que não é possível concluir que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis q29\_11 e unidade acadêmica de lotação (p-valor > 0,05), deste modo, não podemos rejeitar  $H_0$ .

A publicação em língua estrangeira (q29\_12) é uma prática de 58,9% (n=93) dos parceiros dialógicos. Entre aqueles que adotam essa prática, a maioria está lotada no ILAACH (37,4%, n=34), ILACVN (23,1%, n=21) e ILAESP (23,1%, n=21) e em menor medida no ILATIT (16,5%, n=15). O teste qui-quadrado de independência indica que não é possível concluir que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis q29\_12 e unidade acadêmica de lotação (p-valor > 0,05), deste modo, não podemos rejeitar  $H_0$ .

Embora algumas práticas relacionadas à internacionalização da pesquisa apresentadas neste subcapítulo não sejam adotadas pela maioria dos parceiros dialógicos lotados em cada uma das unidades acadêmicas, os dados da pesquisa revelam que entre aqueles lotados no ILAESP, não há quem afirme que não adote as premissas da internacionalização na prática docente na pesquisa ou não sabe responder ou desconheço. Com relação aos interlocutores que não desenvolvem pesquisa na UNILA, dois estão lotados no ILAACH e no ILAESP, respectivamente e um no ILACVN. Aquelles que responderam não saber responder ou desconheço estão lotados no ILATIT (n=2) e no ILACVN (n=1). Ao realizar o teste estatístico, não é possível concluir que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis q29\_13 e q29\_14 e unidade acadêmica de lotação (p-valor > 0,05), deste modo, não podemos rejeitar  $H_0$ .

Os dados da pesquisa demonstram que a maioria dos parceiros dialógicos tem incorporado a internacionalização na prática docente na pesquisa. Isso ocorre porque “no caso de professores universitários que se dedicam inteiramente à docência, a carreira acadêmica, geralmente, é valorizada e enaltecida muito mais pelas publicações que realiza do que por seu desempenho em sala de aula” (JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 288). Segundo as autoras, como consequência, o prestígio da carreira do docente universitário está baseado em sua imagem de profissional do conhecimento e não do ensino.

A partir do ponto de vista dos parceiros dialógicos, a incorporação da dimensão internacionalização na prática de pesquisa, principalmente das características voltadas à integração regional da ALC, são aprendidas no exercício da docência.

*Nesse momento eu coordeno um grupo de pesquisa [...] e só foi possível chegar nesse grupo depois de estudar muito na UNILA pessoas que pensavam as Relações Internacionais para além dos paradigmas tradicionais, que foi a minha formação. Eu fui me sentindo encorajado a entrar nessa área. E, entrando nessa área, nós criamos redes internacionais com pesquisadores de outros países e essa questão on-line ajudou muito a nos aproximar entre grupos de pesquisa de lugares diferentes. [...] Na pesquisa temos essas redes internacionais e nacionais de pesquisadores e tentamos fazer uma reunião por mês, juntando todo mundo. É difícil? É! (E3.T4.9).*

Como um dos entraves para a consolidação do processo de internacionalização da pesquisa na UNILA, os parceiros dialógicos apontam as legislações do Brasil e dos demais países latino-americanos, por considerá-las “*impeditivas para a integração internacional e porque não há legislações especiais para região de fronteira. Dificultam integração acadêmica internacional, cria burocracia excessiva e desencorajam o desenvolvimento de projetos transfronteiriços*” (Q.P21A.S59). Essa situação é comum em países em desenvolvimento, onde os docentes têm encontrado dificuldades em estabelecer parcerias internacionais devido ao controle do Estado (ALTBACH; POSTIGLIONE, 2013).

Um exemplo dessa situação foi apresentado por um outro parceiro dialógico:

*Na pesquisa, por exemplo, falando com um pouco sobre área de Ciências Biológicas, nós não conseguimos muitas vezes fazer uma coleta de material biológico em outro país porque tem as questões sanitárias (...). Você sabe como eu consegui um projeto de pesquisa em colaboração? Pela Itaipu. Esse projeto é com peixes, nós coletamos nas bacias do lado brasileiro, nas bacias do lado paraguaio e nos rios que deságuam no Reservatório de Itaipu. Só que para trazer os peixes do Paraguai eu só consigo por dentro de Itaipu, porque se eu vier pela ponte eu posso ser parado, posso ser preso porque eu não tenho autorização (risos) e para conseguirmos uma autorização de trânsito de material biológico de um país para o outro é extremamente burocrático, se torna inviável. Então procuramos alguma saída. Claro, está tudo dentro do que é permitido, que é legal, mas tentamos lidar com as dificuldades de diferentes formas. (E9.T4.2).*

Ao longo da pesquisa, tem sido possível identificar que o próprio ambiente universitário da UNILA reúne as condições necessárias para o desenvolvimento de práticas docentes que considerem o contexto da internacionalização. A presença de estudantes internacionais de 35 países distintos e de servidores de dezessete nacionalidades se constitui como um imperativo institucional que pode e deve ser utilizado como uma das estratégias para internacionalizar o ensino, a pesquisa e a

extensão. Isso já vem ocorrendo, conforme nos apresenta um dos parceiros dialógicos:

*Eu tenho um aluno da Guatemala, um aluno da Biotecnologia que inclusive é meu aluno de iniciação científica, ele trouxe uma ideia 'Professor, na Guatemala o pessoal está usando besouro para digerir isopor, que ele come isopor, não sei o que, tal e tal'. Nós fomos pesquisar essa situação que ele falou que tem na Guatemala, enviamos o projeto de iniciação científica dele em cima disso. Então isso é algo bem interessante, foi uma ideia que veio dele, de uma coisa que estava sendo feita na Guatemala e nós aplicamos aqui. Então assim, é pensar para além da sala de aula, na verdade até nas rodinhas de conversas ali no Jardim Universitário, no PTI, tentar envolver o máximo possível, é pensar na UNILA enquanto uma universidade internacional, eu acho que é isso. (E9.T4.9).*

Embora possa dificultar a realização de pesquisas no exterior ou com parceiros internacionais, o fato da legislação brasileira ser restritiva quanto à saída dos servidores públicos federais do país (Q.P21A.S77); a dificuldade em criar e implementar convênios ou outros tipos de acordos de cooperação institucional (Q.P21A.S46) ou a instituição não possuir um programa sólido de mobilidade docente (Q.P21A.S50), identificamos que para alguns parceiros dialógicos isso não tem sido um impeditivo para internacionalizar a pesquisa que desenvolvem.

Na Tabela 15, estão indicadas doze possíveis práticas docentes que privilegiam a internacionalização na atuação docente na pesquisa. Ao considerar na análise o percentual mínimo de 50% dos docentes lotados em cada um dos Institutos, identificamos que sete práticas são adotadas por pelo menos 61,8% dos parceiros dialógicos lotados no ILAESP. Pelo menos 64,1% dos parceiros dialógicos lotados no ILAACH indicaram a adoção de seis práticas relacionadas à internacionalização da pesquisa. Entre os docentes lotados no ILATIT, ao menos 51,3% adotam quatro das práticas indicadas no instrumento da pesquisa, e entre aqueles lotados no ILACVN, apenas uma das premissas apresentadas é adotada por no mínimo metade dos interlocutores.

A Internacionalização da Educação Superior pode acontecer sem a participação dos docentes, embora os docentes sejam “a chave para a estratégia de internacionalização de qualquer instituição acadêmica” (ALTBACH; POSTIGLIONE, 2013, p. 1, tradução nossa). Nessa compreensão, a instituição de políticas e programas de fomento destinados a estimular a indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão podem ajudar os parceiros dialógicos a reunirem as condições necessárias para alcançar a internacionalização de suas práticas docentes.

A partir da análise dos resultados das entrevistas e do questionário, identificou-se como principais obstáculos para o desenvolvimento da internacionalização no ensino, pesquisa e extensão:

- regulamentação institucional dos processos (burocracia) (E2.T6.6; Q.P22A.S9; Q.P22A.S21; Q.P22A.S36; Q.P22A.S38; Q.P22A.S46; Q.P22A.S64; Q.P22A.S67; Q.P22A.S68; Q.P22A.S72; Q.P22A.S77; Q.P22A.S91; Q.P22A.S120; Q.P22A.S122; Q.P22A.S126; Q.P22A.S138; Q.P22A.S144; Q.P22A.S153;
- estrutura organizacional (instâncias acadêmicas e administrativas) (E6.T10.51; E9.T10.3; Q.P22A.S5; Q.P22A.S8; Q.P22A.S35; Q.P22A.S72; Q.P22A.S77; Q.P22A.S144;
- sobrecarga de trabalho docente (E1.T10.4; E3.T6.2; E4.T10.2; Q.P22A.S23; Q.P22A.S26; Q.P22A.S46; Q.P22A.S53; Q.P22A.S111);
- situação laboral dos docentes lotados na área de Fundamentos de América Latina e Caribe (Q.P22A.S34; Q.P22A.S36; Q.P22A.S58; Q.P22A.S118; Q.P22A.S139; Q.P22A.S150;
- procedimentos para a realização de projetos, pesquisas e participação em eventos no exterior (Q.P22A.S107; Q.P22A.S142; Q.P22A.S153);
- carência de uma política de desenvolvimento profissional docente (E3.T10.1; E6.T10.36; Q.P22A.S79; Q.P22A.S89; Q.P22A.S107;
- falta de apoio técnico-administrativo às atividades docentes (E1.T10.6; E6.T10.44; Q.P22A.S9; Q.P22A.S127);
- incentivo e fomento institucional para a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão no exterior (E5.T6.1; E7.T6.1; E10.T6.1; Q.P22A.S107); e
- desequilíbrio entre execução de atividades acadêmicas e administrativas (E6.T10.44; Q.P22A.S68).

Conforme demonstrado com os resultados da pesquisa, a internacionalização é uma premissa institucional da UNILA e está alicerçada em seus diversos marcos normativos e, conseqüentemente, nas práticas docentes. O desafio posto é torná-la prioritária na estrutura organizacional da instituição, compatibilizá-la nas diferentes políticas acadêmicas, administrativas e orçamentárias, e compreender que “a internacionalização não deve ser vista como um fim em si mesma; ao contrário, é um

meio para outros fins, particularmente para fortalecer as missões existentes de ensino, pesquisa e extensão” (HUDZIK, 2015, p. 120, tradução nossa).

Segundo o autor, a IES precisa adotar estratégias que lidem com essas barreiras, e persistir na adoção daquelas que contribuem para a mudança organizacional que move o *ethos* institucional e as práticas de seus atores em direção a uma internacionalização mais abrangente. A partir dos dados da pesquisa, infere-se que para a UNILA o amadurecimento do processo de internacionalização no exercício da docência universitária tem um caráter desafiador, e a prática docente em contextos internacionais e interculturais precisa realizar-se em estreita ligação com o projeto pedagógico institucional. Desse modo, a instituição deve definir parâmetros e meios que tornarão a internacionalização das funções acadêmicas orgânica, superando a atual fase de deslocamento das responsabilidades para a gestão universitária.

#### 4.4.2 Saberes docentes em movimento nos contextos emergentes

A UNILA é uma universidade federal brasileira internacionalmente vocacionada. Nessa instituição a docência apresenta peculiaridades, resultado de uma interrelação de fatores, como a missão e vocação institucional, a região de fronteira na qual a IES está localizada, o perfil docente, discente e dos TAEs, o contexto histórico e político do Brasil, da região trinacional e da ALC, e o próprio nível de maturidade da UNILA em seus treze anos de funcionamento (2010-2013).

Os atuais desafios impostos à docência, principalmente em uma universidade internacionalizada, requerem o reconhecimento de que essa é uma “ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se constitui, como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções” (CUNHA, 2008, p. 20).

A mobilização dos saberes docentes é uma das dimensões que fazem parte do processo do ofício de ser professor e que são mobilizados em seus espaços de atuação. Para Tardif (2014, p. 19), “o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”. Em outras palavras, “os saberes do professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas,

de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são, ao mesmo tempo, *saberes dele*” (TARDIF, 2014, p. 16, grifo do autor).

Nos contextos emergentes “as mudanças sociais, políticas e econômicas vêm atingindo o conceito tradicional da docência na educação superior, em que os saberes docentes se expressavam quase que exclusivamente sobre o campo disciplinar e as habilidades de comunicação” (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 280). Para as autoras, “para dar conta destes novos contextos, é necessário que novas configurações se constituam em função das demandas que vão emergindo das condições externas da própria universidade” (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 281).

No caso da UNILA, a reconfiguração dos saberes docentes também é permeada pela dinâmica externa, contudo, é por meio do fazer docente no cotidiano de uma universidade internacional, com a presença de estudantes de 35 nacionalidades, 29 povos indígenas, e de todas as regiões brasileiras, que esses saberes ganham um contorno intercultural e internacional.

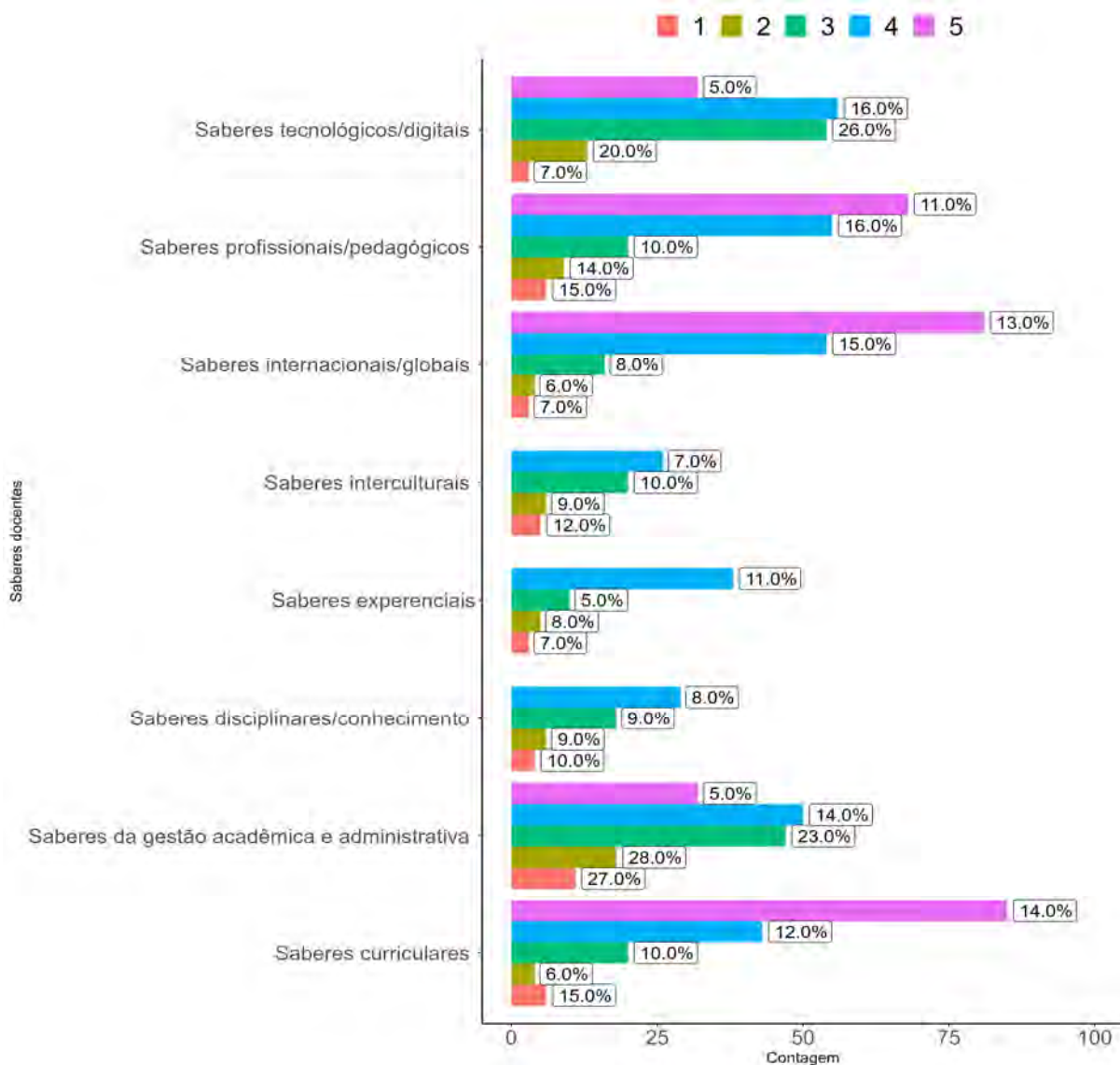
A fim de propor um itinerário de desenvolvimento profissional pessoal e institucional para os docentes que atuam na UNILA, identificou-se a necessidade de ampliar o modelo proposto por Woicolesco, Morosini e Nez (2021), com a finalidade de conhecer os saberes docentes que são necessários para a atuação em ambientes acadêmicos internacionais e interculturais, os quais seriam relevantes para compor um programa de desenvolvimento profissional docente.

A busca por sentidos na linguagem expressa pelos parceiros dialógicos identificou alguns horizontes interpretativos que permitem compreender qual a percepção desses sujeitos a respeito dos saberes docentes que são necessários para a atuação em contextos emergentes.

Uma das perguntas do questionário indagava aos parceiros dialógicos quais eram os saberes docentes que eles consideravam mais importantes para a atuação docente na UNILA. Os resultados estão apresentados no Gráfico 14.



Gráfico 14: Saberes docentes e o exercício da docência na UNILA



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos saberes docentes apresentados pela literatura (ASSIS; VIEIRA-SANTOS, 2021; CANDAU, 2014; GOODWIN, 2019; KOEHLER; MISHRA; CAIN, 2015; MISHRA; KOEHLER, 2006; PIMENTA, 1999; SAVIANI, 1996; TARDIF, 2014; WALSH, 2006; ZABALZA, 2004) e sistematizados no subcapítulo 2.2.2, foi solicitado aos docentes que atribuíssem importância de 1 a 5 para cada um dos saberes.

Conforme resultados apresentados no Gráfico 14, para os parceiros dialógicos os saberes docentes que mais possuem relevância no contexto da UNILA (recebeu a atribuição do valor 5) são os saberes experienciais (n=102), seguido dos saberes

interculturais (n=101) e disciplinares (n=101), saberes curriculares (n=85), saberes internacionais/globais (n=81), e saberes profissionais/pedagógicos (n=68).

Os saberes que apresentam menor relevância para o exercício da docência da UNILA, de acordo com os interlocutores, são os saberes da gestão acadêmica e administrativa (n=97 na somatória das opções 3 e 4 e n=29 na soma das opções 1 e 2) e os saberes tecnológicos/digitais (n=110 na somatória das opções 3 e 4 e n=16 nas opções 1 e 2).

O entendimento que os parceiros dialógicos apresentam a respeito dos saberes docentes para o exercício profissional na UNILA estão alinhados à necessidade de ressignificar a prática docente a partir de referenciais que considerem as características da instituição, legitimadas em seus documentos institucionais. O ser docente em uma universidade internacional e bilíngue reivindica *“saber lidar mesmo com essa diversidade toda, com a interculturalidade, com o plurilinguismo, entendendo ali que você vai precisar, talvez, abordar de outra forma, ter outra estratégia para atingir um conteúdo, utilizar uma técnica de ensino diferente”* (E9.P9.5).

Nesse sentido, um dos parceiros dialógicos aponta como necessário para o exercício da docência:

*Assim, eu acho que entender, ser empático. Empático e entender as diferentes culturas que a gente tem e é real assim, às vezes é uma cultura muito forte. Tipo a população haitiana, eles têm a questão da religião muito forte. Eu sou uma pessoa, não sou atea, mas eu acredito em Deus, tipo agnóstica, assim que chama? Não tenho religião. Para mim é muito difícil às vezes compreender determinados comportamentos, mas eu preciso entender por que é a cultura deles, a cultura deles é baseada, acho que 99% dos haitianos são evangélicos. Então, eles vão ter determinados comportamentos, falas, atos, representações que não vão ser as que eu estou acostumada. (E01.T9.3).*

Os dados revelados na Tabela 16 permitem compreender se há uma associação entre percepção sobre os saberes docentes necessários para a atuação em ambientes acadêmicos internacionais e interculturais e a unidade acadêmica de lotação a qual o docente está vinculado.

Tabela 16: Saberes docentes e a atuação docente na UNILA

(continua)

Saberes docentes	GERAL		ILAACH		ILACVN		ILAESP		ILATIT		p-valor	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
q31_1 Saberes disciplinares	1	4	2,5%	1	25%	1	25%	1	25%	1	25%	0,901
	2	6	3,8%	3	50%	1	16,7%	2	33,3%	0	0%	
	3	18	11,4%	5	27,8%	3	16,7%	5	27,8%	5	27,8%	
	4	29	18,3%	13	44,8%	4	13,8%	6	20,7%	6	20,7%	
	5	101	64%	31	30,7%	25	24,8%	20	19,8%	25	24,8%	
q31_2 Saberes curriculares	1	6	3,8%	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	0,469
	2	4	2,5%	2	50%	2	50%	0	0%	0	0%	
	3	20	12,7%	4	20%	3	15%	5	25%	8	40%	
	4	43	27,2%	16	37,2%	8	18,6%	12	27,9%	7	16,3%	
	5	85	53,8%	30	35,3%	20	23,5%	15	17,6%	20	23,5%	
q31_3 Saberes experenciais	1	3	2%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0%	0,64
	2	5	3%	1	20%	0	0%	2	40%	2	40%	
	3	10	6%	3	30%	3	30%	0	0%	4	40%	
	4	38	24%	12	31,6%	10	26,3%	6	15,8%	10	26,3%	
	5	102	65%	36	35,3%	20	19,6%	25	24,5%	21	20,6%	
q31_4 Saberes profissionais/ pedagógicos	1	6	3,8%	2	33,3%	2	33,3%	2	33,3%	0	0%	0,529
	2	9	5,7%	4	44,4%	3	33,3%	1	11,1%	1	11,1%	
	3	20	12,7%	5	25%	5	25%	6	30%	4	20%	
	4	55	34,8%	18	32,7%	12	21,8%	7	12,7%	18	32,7%	
	5	68	43%	24	35,3%	12	17,6%	18	26,5%	14	20,6%	
q31_5 Saberes da gestão acadêmica e administrativa	1	11	6,7%	4	36,4%	3	27,3%	2	18,2%	2	18,2%	0,497
	2	18	11,5%	4	22,2%	4	22,2%	4	22,2%	6	33,3%	
	3	47	29,8%	19	40,4%	8	17%	11	23,4%	9	19,1%	
	4	50	31,7%	19	38%	14	28%	6	12%	11	22%	
	5	32	20,3%	7	21,9%	5	15,6%	11	34,4%	9	28,1%	
q31_6 Saberes tecnológicos/digitais	1	3	2%	2	66,7%	0	0%	1	33,3%	0	0%	0,148
	2	13	8,2%	6	46,2%	1	7,7%	4	30,8%	2	15,4%	
	3	54	34,2%	18	33,3%	8	14,8%	15	27,8%	13	24,1%	

												(conclusão)	
q31_7	Saberes interculturais	4	56	35,4%	19	33,9%	19	33,9%	8	14,3%	10	17,9%	<b>0,002</b> <b>(v=0,257)</b>
		5	32	20,3%	8	25,0%	6	18,8%	6	18,8%	12	37,5%	
		1	5	3%	2	40%	2	40%	1	20%	0	0%	
		2	6	3,8%	0	0,0%	2	33,3%	2	33,3%	2	33,3%	
		3	20	12,7%	1	5%	7	35%	4	20%	8	40%	
q31_8	Saberes internacionais/ globais	4	26	16,4%	2	7,7%	8	30,8%	7	26,9%	9	34,6%	<b>0,038</b> <b>(v=0,215)</b>
		5	101	64%	48	47,5%	15	14,9%	20	19,8%	18	17,8%	
		1	3	2%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0%	
		2	4	2,5%	0	0%	1	25%	0	0%	3	75%	
		3	16	10%	1	6,2%	5	31,2%	6	37,5%	4	25,0%	
		4	56	34%	15	27,8%	15	27,8%	9	16,7%	15	27,8%	
		5	81	51%	36	44,4%	12	14,8%	18	22,2%	15	18,5%	

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao estabelecer uma relação dos saberes mais relevantes para a atuação docente na UNILA, a partir de uma escala ordinal de concordância, os dados da Tabela 16 indicam que para os docentes lotados no ILAACH<sup>39</sup>, os principais saberes docentes (valor de importância 4 e 5) são os saberes internacionais/globais (n=51, 96%), saberes interculturais (n=50, 94%), saberes experenciais (n=48, 90,6%), saberes curriculares (n=46, 87%), saberes disciplinares (n=44, 83%) e saberes profissionais/pedagógicos (n=42, 79%). Entre os saberes com um grau de importância inferior (valor de importância 3 e 4), foram sinalizados os saberes da gestão acadêmica e administrativa (n=38, 71,7%) e saberes tecnológicos/digitais (n=37, 70%).

<sup>39</sup> Para esta análise, optou-se por apresentar os resultados da pesquisa entre os docentes da mesma unidade acadêmica.

Os saberes docentes mais relevantes para a atuação docente na UNILA (valor de importância 4 e 5), a partir de uma escala ordinal de concordância, na opinião dos parceiros dialógicos lotados no ILAACH<sup>40</sup>, são: saberes internacionais/globais (n=51, 96%), saberes interculturais (n=50, 94%), saberes experienciais (n=48, 90,6%), saberes curriculares (n=46, 87%), saberes disciplinares (n=44, 83%) e saberes profissionais/pedagógicos (n=42, 79%). Entre os saberes com um grau de importância inferior (valor de importância 3 e 4), foram sinalizados os saberes da gestão acadêmica e administrativa (n=38, 71,7%) e saberes tecnológicos/digitais (n=37, 70%).

No entendimento dos docentes lotados no ILACVN, os principais saberes docentes (valor de importância 4 e 5) são os experienciais (n=30, 88,2%), saberes disciplinares (n=29, 85,3%), saberes curriculares (n=28, 83,3%), saberes internacionais/globais (n=27, 79,4 %), saberes interculturais (n=23, 67,64%) e saberes profissionais/pedagógicos (n=24, 70,58%). Entre os saberes com um grau de importância inferior (valor de importância 3 e 4), foram indicados os saberes tecnológicos/digitais (n= 27, 79,41%), e saberes da gestão acadêmica e administrativa (n=22, 64,7%).

Na percepção dos docentes lotados no ILAESP, os principais saberes docentes (valor de importância 4 e 5) são os experienciais (n=31, 91,17%), saberes curriculares, saberes interculturais e saberes internacionais/globais (n=29, 79,4%), saberes disciplinares (n=26, 76,5%), saberes profissionais/pedagógicos (n=25, 75,5%). Quando comparado o total de docentes que realizou a atribuição de valor de importância 1 a 3, 3 e 4, ou 4 e 5 para os saberes da gestão acadêmica e administrativa, em qualquer uma das combinações a resposta é a mesma, ou seja, entre os participantes da pesquisa lotados no ILAESP, 50% (n=17) acreditam que esses saberes são relevantes para a atuação docente na UNILA e 50% (n=17), seja pela unificação das respostas referentes aos valores 1 a 3 ou 3 e 4, atribuem um menor grau de importância para esses saberes. Os saberes tecnológicos/digitais também foram apontados como de menor grau de relevância (valor de importância 3 e 4) para atuação docente na UNILA (n=25, 75,5%).

No entendimento dos docentes lotados no ILATIT, os principais saberes docentes (valor de importância 4 e 5) são os saberes pedagógicos/profissionais (n=32,

---

<sup>40</sup> Para esta análise, optou-se por apresentar os resultados da pesquisa entre os docentes da mesma unidade acadêmica.

86,5%), saberes disciplinares e saberes experienciais (n=31, 83,8%), saberes internacionais/globais (n=30, 81,1%), saberes curriculares e saberes interculturais (n=27, 73%). Em relação aos saberes da gestão acadêmica e administrativa, chama à atenção o fato de que, proporcionalmente, o total de docentes que realizou a atribuição de valor de importância 3 e 4 ou 4 e 5 para esses saberes é o mesmo (n=20, 54%). Os saberes tecnológicos/digitais foram indicados como de menor grau de relevância (valor de importância 3 e 4) para atuação docente na UNILA (n=23, 62.16%).

O teste qui-quadrado de independência indica que não é possível concluir que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis q31\_1, q31\_2, q31\_3, q31\_4, q31\_5, q31\_6, q31\_7 e unidade acadêmica de lotação (p-valor > 0,05), deste modo, não podemos rejeitar a hipótese nula.

A partir do teste estatístico, verificou-se que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis unidade acadêmica e a variável q31\_7 (saberes interculturais) (p-valor 0,002, v=0,257), com um efeito de tamanho médio, portanto, rejeita-se  $H_0$ . Há também uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis unidade acadêmica e a variável q31\_8 (saberes internacionais/globais) (p-valor 0,038, v=0,215), com um efeito de tamanho médio, portanto, rejeita-se  $H_0$ .

Além dos saberes referenciados pela literatura, há um conjunto de saberes emergentes. No caso da UNILA, observamos os parceiros dialógicos indicaram um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências construídos por eles em diversos momentos e espaços de atuação ou que devem ser legitimados na busca pelo cumprimento da missão institucional.

Quando questionados, nas entrevistas e no questionário, sobre quais as premissas são consideradas mais importantes para exercer a docência na UNILA, os participantes da pesquisa apresentaram como perspectivas gerais a atuação docente alinhada às diretrizes institucionais, aos saberes docentes, ao processo formativo docente, ao compromisso ético e profissional, a autoridade científica, a identidade profissional docente, inovação pedagógica e a necessidade de apoio e infraestrutura institucional. Entre esses saberes, destaca-se:

*A primeira premissa que tenho é a abertura a diálogo com os estudantes, ensino metodologias de estudo na qual foca em formar grupos de estudo que permite conhecer outros colegas de diversos países. O docente não somente deve transmitir conhecimento, como também absorver as experiências e*

*perspectivas trazidas pelos discentes, assim algumas aulas a gente discute problemas e dificuldades com a disciplina ministrada como também na vida acadêmica na universidade. (Q.P30.121).*

*Saber que não conhecemos a realidade de cada um dos nosso alunos e portanto ter a máxima compreensão; ter clareza que a maioria são jovens em consolidação do seu desenvolvimento psíquico e social, com grande diversidade de cosmovisões; conhecer o arcabouço normativo e legal que rege o exercício docente no Brasil, e especificamente na UNILA; ter continua disposição e iniciativa para se capacitar em práticas pedagógicas; ter clara a responsabilidade técnica que envolve o ensino das temáticas confiadas a nós com professores. (Q.P30.S91).*

A presença de estudantes de 35 nacionalidades, 29 povos indígenas e de todas as regiões brasileiras transitando pelos cursos de graduação e/ou de pós-graduação requisita o entendimento da docência como um processo dialógico entre docente e discente. Nesse sentido, um dos parceiros dialógicos aponta como necessário para o exercício da docência:

*Eu acho que a primeira coisa, seria desenvolver uma habilidade de entender o nosso público. Acho que isso é o mais importante, porque você não consegue ser o mesmo professor ou professora para todo mundo. Às vezes você é um bom professor para um público e se você não se adaptar, você não será um bom professor para o próximo. Então (é preciso) parar para entender isso 'olha o meu público, apesar de ser um público universitário, ele é variável, então a aula que eu preparo, que eu planejo em 2015, em 2022 apesar da Física ser a mesma, ela não vai ter o mesmo objetivo alcançado [...]. (E08.T9.2).*

*As necessidades pedagógicas, por exemplo, que os estudantes brasileiros têm em relação a absorver um conteúdo é diferente, por exemplo, dos estudantes bolivianos, que são mais quietos. Se eu for propor uma discussão, um debate, não necessariamente eu vou conseguir que o estudante participe, mas talvez, se eu sei pensar numa outra forma de atingir pedagogicamente esse estudante, eu vou conseguir dele um resultado e uma resposta melhor. (E10.T9.3).*

A resignificação e reconfiguração da docência nos contextos emergentes “pressupõe o reconhecimento da pluralidade, pois a potência do ato educativo reside na possibilidade de reconhecer os outros nas suas diferenças, com suas culturas e modos de operar no mundo” (BOLZAN; POWACZUK, 2021, p. 69). Estar atento as necessidades pedagógicas dos estudantes, reconhecendo as dificuldades que eles têm, inclusive daqueles que não conseguem expressá-las, “é uma habilidade que todo professor tem que ter, e poucos tem, e você tem que se reinventar” (E02.T9.1). Por isso, é necessário que o docente que atua na UNILA tenha

*Abertura para aprender e [...] questionar sempre sobre como aproveitar a diversidade de origem e de saberes das/os estudantes, de modo a buscar ampliar o potencial de aprendizagem e de compartilhamento de conhecimentos da comunidade que se forma em cada turma. Disponibilidade*

*para entender e auxiliar as/os estudantes em suas dificuldades e atenção para valorizá-las/os em seus saberes e motivá-las/os em seus desejos e projetos. (Q.P30.S22).*

Ao considerar a realidade multicultural e plurilíngue da UNILA, a prática pedagógica na instituição exige do docente “um grande esforço para a criação de relações que se estabeleçam sobre bases interculturais, como consequência de sua diversidade étnica, linguística e cultural” (PEREIRA; HONÓRIO; FORTES, 2022, p. 556). Nesse contexto, o docente precisa

*Hacer una clase que pueda ser entendida por todos y todas, deseablemente en un clima de bilingüismo. Crear un ambiente de confianza que permita la libertad de expresión, la reflexión crítica y, sobre todo, el diálogo constructivo. Que los estudiantes se interesen por conocer ampliamente el contenido de lo que van a discursar, de lo contrario no se puede hablar de un aprendizaje científico, que es un pilar de la universidad. Que existan ciertas libertades para que los y las estudiantes puedan investigar contenidos de interés particular, en el ámbito de la disciplina. Que las evaluaciones sean diversas en su forma. (Q.P30.S113).*

Reconhecer a dimensão pedagógica da Internacionalização a partir da atuação docente na UNILA requer a compreensão de que essa atuação demanda uma predisposição à incorporação dos princípios filosóficos e metodológicos institucionais no exercício do ensino, pesquisa, extensão e gestão. No Quadro 8, estão apresentadas algumas contribuições dos parceiros dialógicos relacionadas à atuação docente na UNILA e sua interlocução com as Diretrizes Institucionais.

Quadro 8: Premissas para exercer a docência na UNILA: atuação alinhada às Diretrizes Institucionais

(continua)

<b>Código</b>	<b>Unidade de sentido</b>
Q.P30.S1	<i>Estar em consonância com as diretrizes e planejamento dos projetos da universidade.</i>
Q.P30.S5	<i>Abertura à interculturalidade, ao bilingüismo e à interdisciplinaridade, além de abertura à integração regional e/ou fortalecimento das relações Sul-Sul e dos Brics.</i>
Q.P30.S9	<i>Uma perspectiva latino-americanista (não se trata de ter a América Latina como objeto de pesquisa – mas como sujeito! isto é pensar a AL a partir da AL, evitando especialmente abordagens eurocêntricas); conhecer a América Latina e compreender que este debate é transversal à qualquer área do conhecimento; aceitar e trabalhar com a diferença cultural enquanto potência - evitar o etnocentrismo; respeito aos saberes dos povos originários; estudar e se atualizar nas questões de gênero, raça e sexualidade, transversais a todas as áreas do conhecimento e à postura docente em sala de aula.</i>
Q.P30.S36	<i>Bilingüismo; Interdisciplinaridade (posto que ocupo um lugar de grande circulação na instituição e contato com discentes de distintas formações); capacidade de modular os discursos e abordagens de acordo com as diferentes realidades de formação dos estudantes, de modo a contemplar, na medida do possível, interesses e necessidades por vezes muito diversos; manejo do bilingüismo de modo a ser capaz de alternar entre idiomas ou, ao menos, formular respostas e rearticular a exposição de conteúdos, quando sempre que interpelado em outros idiomas que não a minha própria língua materna.</i>
Q. P30.S38	<i>Conhecimento e aceitação da missão institucional, prática pedagógica e administrativa flexível e democrática, disponibilidade para interculturalidade e interdisciplinaridade.</i>



(conclusão)

Q.P30.S52	<i>Reconhecimento e respeito ao bilinguismo. Reconhecimento e respeito ao caráter multicultural da instituição. Reconhecimento e respeito à missão institucional. Buscar o conhecimento sobre as peculiaridades regionais nos temas de especialidade, para uma atuação docente integrada à missão institucional.</i>
Q.P30.S54	<i>Competencia docente: dominio del área de conocimiento, habilidades didácticas, actitudes profesionales éticas; adaptación a las peculiaridades de la UNILA: sensibilidad intercultural, uso del bilingüismo en el espacio académico y respeto al multilingüismo en el resto de los espacios de la universidad y capacidad de llevar a cabo prácticas docentes interdisciplinarias y proyectos de investigación y extensión que contemplen la interdisciplinariedad.</i>
Q.P30.S71	<i>Compreender e se identificar com a Proposta de Desenvolvimento Pedagógico da UNILA, pois é muito diferente das universidades que atendem apenas alunos do mesmo país ou de uma região específica. Acolher as diferentes culturas em especial linguísticas dos alunos. Ser pesquisador e participar ativamente do projeto pedagógico, reuniões de colegiado, fórum dos cursos, a fim de compreender a dinâmica de cada um.</i>
Q.P30.S73	<i>Em primeiro lugar a abertura, respeito e empatia para a diversidade cultural, dada a especificidade da missão institucional da UNILA e a nossa realidade cotidiana na convivência com estudantes e professores internacionais. Outra premissa, essa desconsiderada, é o bilinguismo. É muito incoerente que uma universidade bilingue não tenha como critério o bilinguismo para a contratação de professores, o que causa todo o tipo de constrangimentos e empecilhos para o cumprimento de sua missão institucional. Também agrego o desenvolvimento de pesquisas, práticas e trajetória acadêmica direcionadas a temas internacionais/latino-americanos, pois não dá para esperar que uma pessoa que teve toda a sua formação pautada por questões nacionais/nacionalistas desenvolva na UNILA o interesse (ou mesmo o respeito) por questões regionais [...].</i>
Q.P30.S119	<i>Interdisciplinaridade, multiculturalidade, clareza do contexto social e cultural latino-americano, disposição para dialogar e ouvir, disposição para reestudar o que "já se sabia".</i>
Q.P30.S125	<i>Comprometimento com as bases de fundação da Universidade, bem como engajamento nacional com políticas educacionais e públicas voltadas para o desenvolvimento do senso de pertencimento latino-americano, a Educação de excelência crítica, a emancipação epistêmica e a solidariedade latino-americana e caribenha.</i>
Q.P30.S128	<i>Conhecimento teórico e posta em prática do tripé institucional: bilinguismo, interdisciplinaridade e integração regional com a América Latina e o Caribe.</i>
Q.P30.S149	<i>Compreender a missão de integração latino americanista no acolhimento dos discentes de diferentes países, línguas, culturas, níveis de escolaridade e sociais. Compreender o ensino público como um ensino que abre portas com igualdade para todos.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os parceiros dialógicos, para exercer a docência na UNILA é preciso “Conhecer a realidade da instituição e entender que seu projeto político-pedagógico é distinto e que nossa prática docente deve se pautar pelos princípios filosóficos e metodológicos da instituição” (Q.P30.S13). Os princípios aos quais o parceiro dialógico se refere são “a interdisciplinaridade, a interculturalidade, o bilinguismo e o multilinguismo, a integração solidária, a gestão democrática, a ética, os direitos humanos e a equidade étnico-racial e de gênero, a sustentabilidade e o bem-estar” (UNILA, 2019b, p. 35).

Essas bases estão alinhadas à missão institucional, a qual direciona os docentes a atuarem no ensino, na pesquisa e na extensão, com o objetivo de

contribuir para a “formação de cidadãos para o exercício acadêmico e profissional e empenhados na busca de soluções democráticas aos problemas latino-americanos” BRASIL, 2012c, p. 1). O foco da missão institucional é a integração regional solidária do Brasil com os demais países da América Latina e Caribe por meio do conhecimento. Essa característica institucional reivindica sua incorporação ao fazer docente, por isso, o conhecimento das normativas e do projeto pedagógico da universidade é uma das premissas necessárias para o docente que atua na UNILA.

De acordo com os parceiros dialógicos, isso deve ocorrer por meio do conhecimento, do respeito e do comprometimento com as bases da universidade, a partir de uma *“atuação voltada para a promoção da integração, interculturalidade e prática interdisciplinar”* (Q.P30.S34), e *“como mínimo bilinguismo português/espanhol e sensibilidade para a diversidade linguística e cultural de nossa comunidade universitária [...]”* (Q.P30.S110).

Segundo os parceiros dialógicos, *“a docência na UNILA se diferencia das demais universidades pelo fato de ser uma universidade temática, pela alta internacionalização e pela localização geográfica”* (Q.P30.111). Por isso, para atuar na UNILA, é preciso *“entender a realidade de cada um(a) e entender que a UNILA difere-se de outras Instituições de Ensino Superior justamente pela sua diversidade e interculturalidade”* (Q.P30.S108). As características da UNILA acima mencionadas redirecionam a prática social docente, a qual requer,

*Além de conhecimentos de sua área específica de atuação, possuir consciência da missão institucional da universidade (o que implica em abrir-se às questões e desafios para o desenvolvimento latino-americano), bem como uma sensibilidade ao contexto onde atuamos (estudantes com diferentes backgrounds sociais, culturais, educacionais, linguísticos, etc.), o que diferencia a instituição de outras IES mais tradicionais. Mais do que o conhecimento propriamente dito (que pode ser desenvolvido ao longo da atuação acadêmica) sobre o contexto e a realidade latino-americana, creio que é importante ser sensível à realidade acadêmica local, compreendendo que não estamos em uma universidade federal convencional, o que exige dos docentes outros recursos e estratégias pedagógicas. (Q.P30.S158).*

Como uma profissão que se realiza nas interações humanas, a docência exige compromisso ético e profissional. O compromisso ético e profissional do trabalho docente na UNILA deve estar relacionado ao comprometimento com o ensino, com a ciência, com a diversidade cultural e linguística, com a missão institucional e com o interesse público. Nesse sentido, a prática docente na UNILA, requer respeito (Q. P30.S3, Q. P30.S18, Q. P30.S28, Q. P30.S54, Q. P30.S59, Q. P30.S65, Q.

P30.S103), compromisso (Q.P30.S2, Q.P30.S6, Q.P30.S27, Q.P30.S59, Q. P30.S64, Q.P30.S103), dedicação (Q.P30.S6, Q.P30.S101, Q.P30.S131), empatia (Q. P30.S15, Q.P30.S137, Q.P30.S103), ética (Q.P30.S3, Q.P30.S103) e responsabilidade (Q.P30.S3, Q.P30.S64)

No que se refere ao compromisso com a formação humanística e profissional por meio do ensino, um parceiro dialógico argumenta que significa *“explicar quantas vezes for necessário e de diversas formas possíveis se for preciso, entender que cada pessoa é um indivíduo único e que aprende de forma diferente, diversidade existe, é saudável e deve ser respeitada (Q.P30.S64)*. Esse compromisso se traduz como *“respeto a la inteligencia y creatividad y al investigador em formación” (Q.P30.S65)*.

Ser docente na UNILA também requer *“abertura pessoal para o tratamento intersubjetivo e abertura cognitiva para o desafio cotidiano de aprender aquilo que não se sabe; capacidade de mediar conflitos inerentes ao nosso cotidiano de extrema diversidade [...]” (Q.P30.S27)*. Essa percepção é reforçada por outro parceiro dialógico, que relata sobre sua atuação profissional:

*[...] eu sinto que os alunos te trazem desafios que você não consegue pensar. Te desestabiliza mesmo. Não é só porque a universidade está pensando em seus processos ainda, mas eles te desestabilizam para você pensar que há outras formas de se fazer as coisas. Às vezes nós não sabemos como, mas tem que ter outra forma. Isso é o que a UNILA me traz de diferente, é uma situação de que dá para fazer coisa nova. Você não precisa ficar respondendo sempre a mesma coisa, fazendo sempre a mesma coisa, você tem que inovar. Ler está aí, para a gente interpretar. Não é seguir tudo que está lá escrito. E nós conseguimos fazer essas coisas. Eu acho que isso que me motiva estar aqui como professora. (E5.T2.1).*

Outro ponto de destaque identificado na análise dos dados está relacionado à questão da autoridade científica, compreendida como uma “capacidade de falar e agir legitimamente que é socialmente outorgada a um agente determinado; é uma espécie particular de capital social, que pode ser acumulado, transmitido e reconvertido em outras espécies” (MOROSINI, 2006, p. 393). Na UNILA, a excelência acadêmica no ensino, pesquisa e extensão é preconizada pelo PDI 2019-2023 (UNILA, 2019b), e apontada pelos docentes como um saber necessário ao exercício da docência na instituição.

A excelência acadêmica preconiza a autoridade científica, e os parceiros dialógicos a relacionam ao domínio do conhecimento científico (Q.P30.S16, Q.P30.S24, Q.P30.S49, Q.P30.S54, Q.P30.S56, Q.P30.S97, Q.P30.S63, Q.P30.S99, Q.P30.S132), qualificação técnica (Q.P30.S16, Q.P30.S62, Q.P30.S112,

Q.P30.S137), competência (Q.P30.S97, Q.P30.S97), perfil científico (Q.P30.S25), realizar pesquisa relevante (Q.P30.S134), publicação (Q.P30.S97) e competitividade (Q.P30.S145).

A construção do processo identitário do docente que atua na UNILA, por meio dos saberes necessários para a atuação em contextos internacionais e interculturais, permite desvelar a percepção dos parceiros dialógicos a respeito da autoridade científica presente na cultura acadêmica dominante. Para eles, ela se configura como *“Qualidade técnica e produção científica/cultural em diferentes línguas”* (Q.P30.S190), *“Competência, publicações, seleção de temas de pesquisa, estímulo à produção discente”* (Q.P30.S97), *“Alto nível científico, respeito, debate de ideias, diversidade de pensamento, liberdade de cátedra”* (Q.P30.S123), *“Competitividade e qualidade pedagógica”* (Q.P30.S145) e *“Conhecimento científico plural e didática”*.

Nas análises de Vieira (2021, p. 81), isso acontece porque há

[...] uma tendência ao mimetismo, à repetição em relação às demais universidades federais brasileiras ou a instituições forjadas em torno das *world class universities*, baseadas no passado destas, o que também orienta a uma desconfiguração da inovação institucional. Assim como os/as servidores/as foram formados/as, em sua grande maioria, em ambiente convencional, sem privilegiar tais abordagens, é mais fácil trilhar caminhos conhecidos nos quais há menores riscos e menos estranhamento.

Na UNILA, a excelência acadêmica deve ser buscada em consonância com a missão institucional, seja no ensino, na pesquisa, na extensão, nos processos de gestão e de internacionalização (UNILA, 2019b). Atingir a excelência acadêmica em uma universidade jovem tem obstáculos, os quais são específicos de seu contexto de criação, implantação e atores sociais (VIEIRA, 2021). Há entre os parceiros dialógicos quem argumente que, no contexto da UNILA, é preciso

*Bom senso: A UNILA não terá os melhores alunos devido sua vocação, localização e maturidade. Portanto, os professores não podem se acharem Deuses do conhecimento (e temos vários assim) e desconsiderar esse fato. Os alunos devem ser estimulados nas pequenas ações cotidianas. Perseverança: Há 10 anos na UNILA, pouco temos em relação a sede, salas de aulas. Muitos que vieram, foram do mesmo modo e nada fizeram pela Universidade. Pior que isso, deixaram rastros que vão prejudicar a UNILA por muitos anos. Portanto, a UNILA não será, tão cedo, uma Universidade de excelência no Brasil, tendo em vista sua própria vocação, maturidade e estado atual: Não temos sede, não temos sala de aula, não temos identidade estrutural, quem dirá acadêmica. (Q.P30.S68).*

O desafio de constituir uma universidade vocacionada para a integração regional, explicitada em sua missão e vocação institucional inovadora, acrescido das

características do território e dos atores sociais que compõem a UNILA, apresentam pressupostos que interferem na identidade do docente nessa universidade. A identidade profissional docente “é o processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor” (GRILLO, 2006, p. 370). A respeito da identidade docente, é relevante considerar que

[...] não é algo imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão do professor, como as demais, emerge em um dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. (PIMENTA, 2012, p. 19).

A profissão do professor, por se constituir em uma relação dialógica com outros sujeitos e com o ambiente universitário, se constitui a partir de um exercício caracterizado por sua dinamicidade. Trata-se de um processo contínuo e em movimento, no qual a mudança se apresenta como elemento constante frente às novas faces, experiências, contextos, tempos, lugares, informações, sentimentos e interações que emergem de forma no contexto educacional (CUNHA, 2010).

No caso da UNILA, essa identidade é influenciada, pela missão e projeto pedagógico institucional, pela multiculturalidade, plurilinguismo, contexto de fronteira, pela perspectiva da integração solidária regional, entre outros fatores, conforme vem sendo demonstrado nesta tese. Na Tabela 17, apresenta-se a percepção dos parceiros dialógicos sobre as características da UNILA que mais impactam sua atuação profissional.

Tabela 17: Características da UNILA que mais impactam a atuação docente

<b>Características da UNILA que impactam a atuação docente</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
A perspectiva da integração e desenvolvimento regional mediante a formação de recursos humanos	15	12	25	37	69
A perspectiva de uma integração e internacionalização solidárias mediante a cooperação Sul-Sul	22	14	35	23	64
Perfil sociocultural dos estudantes	6	5	24	37	86
Escolaridade prévia dos estudantes	18	17	31	32	60
Bilinguismo e diversidade linguística	10	15	26	29	78
Gestão Federal (MEC)	25	15	40	30	48
Gestão institucional (Reitoria, Institutos, etc.)	11	18	31	37	61
Gestão acadêmica (Centros Interdisciplinares, divisão das áreas do conhecimento, Colegiado de Curso, Núcleo Docente Estruturante, etc.)	12	19	38	36	53

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados na Tabela 17 revelam a percepção dos docentes da UNILA sobre quais as características institucionais mais afetam sua atuação docente

no ensino, pesquisa e extensão. Os parceiros dialógicos foram convidados a atribuir um valor de importância um a cinco para cada uma das características apresentadas.

Para os parceiros dialógicos, as características da UNILA que possuem maior impacto na atuação docente (recebeu a atribuição dos valores quatro e cinco) são: o perfil sociocultural dos estudantes (n=123), o bilinguismo e diversidade linguística (n=107), a perspectiva da integração e desenvolvimento regional mediante a formação de recursos humanos (n=106), gestão institucional (Reitoria, Institutos, etc.) (n=98); escolaridade prévia dos estudantes (n=92); gestão acadêmica (Centros Interdisciplinares, divisão das áreas do conhecimento, Colegiado de Curso, Núcleo Docente Estruturante, etc.) (n=87), a perspectiva de uma integração e internacionalização solidárias mediante a cooperação Sul-Sul (n=87) e em menor proporção, a Gestão Federal (MEC) (n=78).

No excerto abaixo, um dos parceiros dialógicos relata como o perfil estudantil da UNILA impacta sua atuação docente,

*Creo que, en relación a lxs alumnxs, no es solo la dimensión lingüística que debe ser considerada. Aunque esto es importante, principalmente para mi área de actuación, hay aspectos culturales que se superponen a los lingüísticos. Tal vez tiene que ver con una "cultura lingüística" más amplia que incluye formas de relacionarse con situaciones o eventos sociodiscursivos o glotopolíticos. Esto tiene que ver con los modos de alfabetización y literacidad (letramento) académica de lxs estudiantes que ingresan a la UNILA y como estas características se "cirricularizan" de hecho. Una de las preocupaciones actuales es la forma de recibir y trabajar con los contingentes de alumnxs que ingresan a través de convocatorias especiales como las plazas para personas refugiadas o con visto humanitario, para las comunidades indígenas brasileñas o extranjeras y, actualmente, para lxs ingresantes oriundxs de Haití. (Q.P22A.S12)*

A UNILA tem estudantes de diferentes contextos e realidades, culturas, classes sociais, raça, orientação afetivo-sexual, e essa realidade impõe aos docentes a necessidade de uma ruptura com formas tradicionais de ensinar e aprender. Uma das formas disso acontecer é por meio de processos formativos orientados à inovação pedagógica, no qual seja possível “*desenvolver pedagogias interdisciplinares e horizontais; valorizar e praticar a interculturalidade crítica; conhecer, na prática e na teoria, os processos e desafios da integração latino-americana*” (Q.P30.S39).

As exigências que progressivamente vão sendo apresentadas aos docentes universitários “impõem a necessidade do desenvolvimento de habilidades e saberes antes não configurados, estimulando novas compreensões sobre o fazer profissional

docente” (CUNHA, 2010, p. 66). Para ser docente nesse contexto, é necessário *“flexibilidade e disposição para estudar e inserir novos tópicos nos conteúdos apresentados nos componentes curriculares, de forma a contemplar elementos (por exemplo, da Engenharia Civil) dos países latino-americanos (Q.P30.S130)*. Além disso, é preciso

*Tolerância e celebração da diversidade, de todas as formas. Penso que isto vá além do respeito, é preciso celebrar a diversidade que temos na instituição e reconhecer que isso é uma potência para a atividade pedagógica. Abertura à interculturalidade e outras/novas formas de pensar. Adaptabilidade a contextos diversos. Visão progressista de educação e sociedade. (Q.P30.S90).*

A partir dessa concepção, identifica-se que os processos formativos contribuem para a consolidação dos saberes docentes já configurados pela literatura e daqueles emergentes nesta pesquisa, uma vez que fortalece a compreensão dos significados adjacentes a cada um dos saberes e da atuação docente em contextos emergentes. Potencializar o caráter formativo das ações institucionais oferecidas pela UNILA aos seus docentes é uma medida essencial para o alcance da missão institucional. Os parceiros dialógicos observam que é necessário

*Incentivo a formação continuada na busca de novas metodologias e estratégias aos desafios cotidianos, no que tange a pluralidade, social, linguística cultural da comunidade acadêmica, no respeito aos saberes e tempos de aprendizagem especialmente dos discentes, pois observo que essa lacuna tem impactado fortemente na evasão desta comunidade. (Q.P30.S72).*

A busca pela consolidação dos saberes docentes necessários para a atuação docente na UNILA compreende um processo que precisa favorecer uma formação para o trabalho com as diversidades presentes no território da universidade, com o bilinguismo/multilinguismo, interdisciplinaridade, contexto da América-Latina e Caribe, processos de integração regional e de Internacionalização da Educação Superior.

Em relação à necessidade de apoio e infraestrutura institucional na UNILA, os parceiros dialógicos apontam que é preciso *“Paciência e capacidade de trabalhar sem apoio institucional em diversas esferas (normativas insuficientes, falta de apoio ao bilinguismo, sem estrutura pedagógica centralizada e descentralizada, etc., um eterno Deus dará!) (Q.P30.S45)*. Também é necessária *“muita motivação interna e resiliência para não desistir. Praticamente todo semestre são postos desafios para a realização das atividades fins que são, na maioria das vezes, mera burocracia institucional” (Q.P30.S96).*

Ainda em relação ao apoio e infraestrutura institucionais necessários ao exercício da docência na UNILA, identifica-se a necessidade de

*Ampliação do corpo docente completando as especialidades necessárias para o pleno desenvolvimento do curso, incluindo sua verticalização com a criação de cursos de pós-graduação; maior incentivo à pesquisa com editais e fomento financeiro específicos para docentes e servidores/as técnicos/as; integração do ensino com a pesquisa e extensão e com o envolvimento do corpo técnico administrativo; apoio administrativo para coordenações de curso e docentes, de modo a facilitar o cumprimento das dimensões/atuações profissionais exigidas e/ou esperadas: 1) ensino, 2) pesquisa, 3) extensão, 4) gestão e 5) conselhos/comissões, ampliando a participação e atuação do corpo técnico nessas dimensões. (Q.P30.S138).*

O apoio e infraestrutura também se relaciona, na percepção dos parceiros dialógicos, à *“liberdade de cátedra e maior incentivo e respeito aos direitos do docente quanto ao exercício de suas atividades e outras questões como afastamentos, licenças para capacitação, etc.”* (Q.P30.S102); ao *“respeito, menor grau de burocratização, maior incentivo e estrutura para desenvolver o trabalho”* (Q.P30.S156); *“que continue existindo o Ciclo Comum de Estudos, [...] que a UNILA supere as dificuldades econômicas e estruturais atuais”* (Q.P30.S40).

Conforme apresentam os dados da pesquisa, os saberes docentes em contextos emergentes precisam estar alinhados à identidade profissional docente, ao compromisso ético e profissional, à autoridade científica, aos processos formativos e à inovação pedagógica, às diretrizes da IES na qual o docente atua e ao apoio e infraestrutura institucional. Na medida que as demandas docentes se complexificam nos contextos emergentes, é necessário construir interrelações de convivência com os estudantes e os pares, fomentadas a partir de um conjunto de saberes que constituem a prática docente.

No caso da UNILA, a reconfiguração da docência deve envolver respeito e valorização das diversidades, aceitação e envolvimento com a missão institucional, domínio do bilinguismo, empatia, formação didático-pedagógica, compreensão da realidade latino-americana, flexibilidade, resiliência, participação em ações voltadas à formação continuada, inovação pedagógica, disponibilidade para aprender novos saberes, diálogo e inteligência emocional.



#### 4.5 Pedagogia da Internacionalização: constituindo caminhos para o desenvolvimento profissional docente na UNILA

Este subcapítulo apresenta uma proposta de itinerário formativo para o desenvolvimento profissional docente na UNILA, a partir de uma arquitetura que emergiu do diálogo com os parceiros dialógicos no campo empírico e da revisão da literatura. Buscou-se conhecer a percepção dos docentes sobre esse assunto, a partir de temáticas como a necessidade de formação pedagógica específica para o exercício da docência universitária, frequência de participação em formações destinadas à atuação pedagógica na UNILA, tipos de ações destinadas à formação continuada que melhor contribuiriam para o alcance da missão institucional, público-alvo e modalidades, setor da universidade que deveria ser responsável pela condução do processo, entre outros.

Conforme assinalado ao longo desta tese, a docência no ensino superior se realiza a partir do “conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática” (CUNHA, 2010, p. 28). Por isso, a formação para a docência universitária se constitui como um elemento importante na superação da fragmentação dos saberes docentes no desenvolvimento profissional. Isso ocorre por que “a formação e o desenvolvimento profissional docente abrigam um complexo processo de elaboração entre o já vívido e a criação de novas e distintas configurações do agir docente” (BOLZAN; POWACZUK, 2021, p. 54).

No PDI UNILA 2019-2023 (UNILA, 2019b, p. 62), o desenvolvimento profissional dos servidores está vinculado à instituição de uma

Política Institucional de Desenvolvimento Profissional – PIDP, que objetiva o desenvolvimento profissional e pessoal de todos(as) os(as) docentes e TAEs, por meio da capacitação e qualificação, além da elaboração de planos institucionais de qualificação e formação continuada, nos moldes previstos no Plano Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, com atenção às especificidades da missão, das finalidades e dos objetivos institucionais e do interesse no aprofundamento de temáticas regionais, latino-americanas e caribenhas.

Para essa IES, constitui-se como prioridade para o desenvolvimento profissional de seus servidores a promoção de ações voltadas à aquisição de compreensões sobre integração regional, multiculturalidade e interculturalidade, perspectivas interdisciplinares, domínio de línguas estrangeiras, principalmente

espanhol e português, gestão universitária, inovação, relações democráticas e éticas (UNILA 2019a).

No documento, está previsto como objetivo institucional a criação de uma política voltada ao desenvolvimento profissional docente, que tem como unidade responsável a PROGEPE, e como corresponsáveis, PROEX, PROGRAD e PRPPG. A política de desenvolvimento profissional docente que a UNILA busca implantar como diretrizes estratégicas a

Formação continuada nas áreas pedagógicas, incluindo metodologias ativas e uso das TICs em sala de aula e práticas interculturais plurilíngues; criar critérios para viabilizar o afastamento para capacitação e qualificação docente; oportunizar capacitação específica para a gestão de cursos de graduação e pós-graduação. (UNILA, 2019b, p 127).

Embora não articuladas na apresentação do texto, em outras passagens o PDI 2019-2023 (UNILA, 2019b) faz menções mais explícitas de como os processos de desenvolvimento profissional docente devem contemplar os fundamentos filosóficos e metodológicos institucionais. No âmbito da Interdisciplinaridade, o documento prevê

A fim de viabilizar a didática interdisciplinar, será estimulada a realização de atividades regulares, para propiciar um espaço para intercâmbio entre atividades de pesquisa e extensão, bem como para debate e reflexão sobre práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento da cognição interdisciplinar, como ocorre com as perspectivas tanto construtivistas como histórico-culturais. Essas atividades, previstas em programa específico, servirão como base para a organização de núcleos articuladores que ajudem os estudantes a realizar as pontes necessárias para um aprendizado interdisciplinar. (UNILA, 2019b, p. 36).

Com o objetivo de fortalecer o CCE na instituição a partir do diálogo e interação com os setores acadêmicos e administrativos, o documento estabelece como diretriz estratégica “Estruturar ações para qualificação profissional permanente e universal de TAEs e docentes, voltadas à compreensão e potencialização do funcionamento do CCE e seus pilares sustentadores: bilinguismo, interdisciplinaridade e integração” (UNILA, 2019b, p. 137).

Ao adentrar no campo da docência universitária em uma universidade internacionalizada, buscou-se nesta pesquisa privilegiar a voz dos parceiros dialógicos para, a partir deles, conseguir propor um itinerário formativo. Na Tabela 18, apresenta-se a percepção dos parceiros dialógicos sobre a necessidade de formação pedagógica para o exercício da docência universitária na UNILA.

Tabela 18: Necessidade de formação pedagógica para o exercício da docência universitária na UNILA

	Necessidade de formação pedagógica para o exercício da docência universitária	GERAL		ILAACH		ILACVN		ILAESP		ILATIT		p-valor
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
q32	Concordo totalmente	60	39,24%	30	44,8%	14	20,9%	12	17,9%	11	16,4%	0,146
	Concordo parcialmente	67	39,87%	17	28,3%	14	23,3%	14	23,3%	15	25,0%	
	Nem concordo nem discordo	11	6,96%	0	0%	2	18,2%	4	36,4%	5	45,5%	
	Discordo em partes	13	8,23%	6	46,2%	2	15,4%	2	15,4%	3	23,1%	
	Discordo totalmente	7	5,7%	0	0%	2	28,6%	2	28,6%	3	42,9%	

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme dados exibidos na Tabela 18, a maioria dos parceiros dialógicos concorda que há necessidade de formação pedagógica direcionada ao exercício da docência universitária, sendo que 39,87% (n=67) concordam parcialmente e 39,24% (n=60) concordam totalmente. Aqueles que nem concordam nem discordam representam 6,96% (n=11), os que discordam em partes são 8,23% (n=13) e os interlocutores que discordam totalmente representam 5,7% (n=7).

Em uma análise por unidade acadêmica, entre os docentes lotados no ILAACH, 47 assinalaram que concordam totalmente ou parcialmente, ou seja, 88,7% dos parceiros dialógicos lotados nesta unidade acadêmica. Entre os interlocutores lotados no ILACVN, a maioria (n=28, 82,4%) também assinalaram essas opções. Concordam totalmente ou parcialmente com a necessidade formação pedagógica para o exercício da docência universitária 76,5% (n=26) dos parceiros dialógicos lotados no ILAESP, e 70,3% (n=26) daqueles lotados no ILATIT. O teste qui-quadrado de independência indica que não é possível concluir que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis q32 e unidade acadêmica de lotação (p-valor > 0,05), deste modo, não podemos rejeitar a hipótese nula.

O processo formativo para docência universitária perpassa a trajetória pessoal e profissional do professor, por isso, nesta pesquisa, a percepção dos parceiros dialógicos sobre o seu desenvolvimento profissional foi um dos enfoques centrais. O desvelamento de como se configura a docência na UNILA requer compreender que nessa universidade a *“docência se diferencia das demais universidades pelo fato de ser uma universidade temática, pela alta internacionalização e pela localização geográfica da UNILA. (Q.P30.S111)”*. Ou seja,

*Na UNILA, isso fica mais grave, porque além da prática docente, a gente está pedindo que a pessoa faça uma prática docente interdisciplinar, intercultural,*

*tematizada pela integração latino-americana, que considere as dificuldades das várias realidades de onde provêm os nossos alunos. (E4.T13.12).*

A característica institucional da UNILA já seria suficiente para ensejar a implementação de processos de desenvolvimento profissional alinhados à missão institucional universitária. Contudo, é preciso considerar que na educação superior, “as justificativas das ações dos professores, muitas vezes, têm raízes numa dimensão subjetiva ou histórica, nem sempre fruto de conhecimentos cientificamente validados pelas estratégias acadêmicas” (CUNHA, 2010, p. 19). A esse respeito, os parceiros dialógicos observam que

*[...] eu acho que qualquer universidade já precisaria disso por causa da questão da formação docente, como é feita para o ensino superior no Brasil. [...] [o professor] conseguiu a sua licença para lecionar por meio do mestrado/doutorado, que não são cursos de formação docente, que não preparam a pessoa para ser um educador, para compreender a questão educacional e o que está em jogo no aprendizado, para além da informação. [...] A pessoa, enfim, vai aprender a ser docente quando ela chega na sala de aula. Quando ela chega na sala de aula, com aquele ego de pesquisador e que está interessado e preparado para isso, ela tem que se deparar com uma outra realidade que absorve muito mais tempo dela, porque a docência exige mais de nós do que a pesquisa e extensão, em termos de tempo, de realização, de preparação e tudo mais. E a maioria chega com essa concepção de que basta você ter a informação, tcharããã, ou seja, sou um professor. Eu tenho uma informação, eles não têm. (E4.T13.1).*

A reflexão produzida pelos parceiros dialógicos, conforme demonstrado nos excertos acima, permitem identificar justificativas que validam a necessidade de formação para o exercício da docência universitária na UNILA, e mostram o descompasso presente na formação do professor da educação superior e a realidade cotidiana do fazer docente em uma universidade internacionalizada.

Por isso, é importante destacar que, embora as expectativas e práticas docentes nos processos de ensino e aprendizagem tenham como referência a necessidade de transmissão do conhecimento, quando essa preocupação se torna o cerne de sua atuação pode prejudicar a compreensão do “aluno e sua realidade sociocultural; a relação entre teoria e prática; os problemas sociais (familiares, econômicos, culturais, etc.) que podem intervir na aprendizagem e no envolvimento com o processo formativo” (BOLZAN, 2009, p. 135).

Superar essa realidade requer que as IES proporcionem aos docentes apoio institucional e oportunidades de desenvolvimento profissional alinhadas às expectativas e realidades que os docentes enfrentam no cotidiano da profissão. A esse respeito, os parceiros dialógicos afirmam que um projeto institucional de

desenvolvimento profissional docente precisa estar sintonizado com a realidade institucional, pois,

*Infelizmente não há política de formação continuada para docentes na UNILA. Quando ocorre, penso que é gritante a distância entre a proposta e a realidade dos docentes da UNILA. Parece que a universidade considera suficiente oferecer cursos prontos para o uso de tecnologias. Este parece ser o único foco e não possuem qualquer diálogo com as bases e a realidade multicultural da UNILA. (Q.P34A.S34).*

Considerando que o contexto desta investigação é o exercício da docência universitária no âmbito dos processos de Internacionalização da Educação Superior, essa é outra perspectiva que precisa estar presente no desenvolvimento profissional docente,

*[...] porque a Internacionalização, quando ela acontece por parte do docente, ela é completamente voluntarista. Ele percebeu que ele precisa e ele faz, mas não há nenhum tipo de formação docente nesse sentido por parte da instituição, e eu acho extremamente necessário esse tipo de formação, de capacitação mesmo para os docentes da UNILA. (E10.T13.2).*

A formação pedagógica do docente universitário, no âmbito de uma Pedagogia da Internacionalização, pode ocorrer por meio da incorporação de perspectivas que permitam ao docente desenvolver a “capacidade de trabalhar em redes e projetos colaborativos, numa perspectiva solidária e de cooperação, fortalecendo as capacidades recíprocas e contribuindo para a construção de um espaço local/regional/internacional de educação” (MOROSINI; WOICOLESCO; NEZ, 2021, 139). No contexto de universidades com missão internacional, isso se torna ainda mais relevante, e “esse é o ponto essencial, porque se não tiver uma formação pedagógica em relação à internacionalização, ela só vai acontecer a partir de voluntarismos e muito amadoramente” (E10.T13.3).

No caso da UNILA, a internacionalização está imbricada com a compreensão de processos de integração e desenvolvimento regional, bilinguismo/plurilinguismo, interculturalidade e interdisciplinaridade, por isso, as ações voltadas ao desenvolvimento da carreira docente precisam contemplar essas diretrizes da universidade, e os demais fundamentos filosóficos e metodológicos institucionais constantes no PPI (UNILA, 2019b). Os parceiros dialógicos sentem essa necessidade, e argumentam que as iniciativas que têm sido desenvolvidas pela UNILA “são coisas individualizadas, eu vejo uma carência de propostas mais próximas dessas diretrizes,

*como um grande seminário para a formação sobre a América Latina, sobre línguas, vamos fazer um seminário sobre pensamento crítico para docentes” (E3.T14.3).*

Conforme apresentado, os parceiros dialógicos consideram que a formação pedagógica para o exercício da docência universitária é importante. Nesse sentido, buscou-se conhecer a frequência com que esses docentes participam de ações voltadas ao seu desenvolvimento profissional, conforme apresentado na Tabela 19.

Tabela 19: Frequência de participação dos docentes da UNILA em ações/formações voltadas à atuação didático-pedagógica

Participação em ações/formações voltadas a atuação didático-pedagógica			GERAL		ILAACH		ILACVN		ILAESP		ILATIT		p-valor
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
q33_1	Promovidas pela UNILA	Muita frequência	12	7,6%	6	50%	1	8,3%	3	25%	2	16,7%	0,709
		Frequentemente	32	20,2%	10	31,2%	10	31,2%	6	18,8%	6	18,8%	
		Ocasionalmente	54	34,2%	21	38,9%	9	16,7%	11	20,4%	13	24,1%	
		Raramente	33	20,9%	10	30,3%	7	21,2%	9	27,3%	7	21,2%	
		Nunca	25	15,9%	5	20%	7	28,0%	4	16,0%	9	36%	
		Não sei responder ou desconheço	2	1,2%	1	50%	0	0%	1	50%	0	0%	
q33_2	Promovidas por outras Instituições de Educação Superior	Muita frequência	6	3,8%	2	33,3%	2	33,3%	2	33,3%	0	0%	0,841
		Frequentemente	24	15%	11	45,8%	4	16,7%	5	20,8%	4	16,7%	
		Ocasionalmente	54	34,2%	17	31,5%	14	25,9%	9	16,7%	14	25,9%	
		Raramente	49	31%	13	26,5%	11	22,4%	11	22,4%	14	28,6%	
		Nunca	23	14,6%	9	39,1%	3	13,0%	6	26,1%	5	21,7%	
		Não sei responder ou desconheço	2	1,20%	1	50%	0	0%	1	50%	0	0%	
q33_3	Promovidas por associações profissionais	Muita frequência	7	4,4%	3	42,9%	1	14,3%	3	42,9%	0	0%	0,348
		Frequentemente	19	12%	5	26,3%	4	21,1%	4	21,1%	6	31,6%	
		Ocasionalmente	38	24,1%	18	47,4%	6	15,8%	8	21,1%	6	15,8%	
		Raramente	32	20,3%	9	28,1%	10	31,2%	4	12,5%	9	28,1%	
		Nunca	56	35,4%	14	25%	13	23,2%	14	25%	15	26,8%	
		Não sei responder ou desconheço	6	3,8%	4	66,7%	0	0%	1	16,7%	1	16,7%	
q33_4	Promovidas por associações científicas	Muita frequência	15	9,5%	5	33,3%	4	26,7%	5	33,3%	1	6,7%	0,57
		Frequentemente	35	22%	14	40%	9	25,7%	4	11,4%	8	22,9%	
		Ocasionalmente	49	31%	18	37%	10	20,4%	12	24,5%	9	18,4%	
		Raramente	27	17,1%	7	25,9%	6	22,2%	6	22,2%	8	29,6%	
		Nunca	31	19,6%	9	29,0%	5	16,1%	6	19,4%	11	35,5%	
		Não sei responder ou desconheço	1	0,6%	0	0,0%	0	0%	1	100%	0	0,0%	

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 19, em relação às oportunidades de desenvolvimento profissional promovidas pela UNILA, 7,6% (n=12) participa com muita frequência, 20,2% (n=32) participa frequentemente, 34,2% (n=54) raramente, 15,9% (n=25) responderam que nunca participam e 1,2 (n=2) não souberam responder ou desconhecem. O teste qui-quadrado de independência indica que não é possível concluir que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis q33\_1 e unidade acadêmica de lotação (p-valor > 0,05), deste modo, não podemos rejeitar a hipótese nula.

No que se refere à participação em ações/formações voltadas à atuação didático-pedagógica promovidas por outras IES, 3,8% (n=6) participa com muita frequência, 15% (n=24) com frequência, 34,2% (n=54) dos parceiros dialógicos informam participar ocasionalmente, 31% (n=49) raramente, 14,6% (n=23) responderam nunca e 1,2% (n=2) não soube responder ou desconhece. O teste qui-quadrado de independência indica que não é possível concluir que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis q33\_2 e unidade acadêmica de lotação (p-valor > 0,05), deste modo, não podemos rejeitar a hipótese nula.

Entre os parceiros dialógicos que participam de ações formativas promovidas por associações profissionais, 4,4% (n=7) respondeu com muita frequência, 12% (n=19) participam frequentemente, 24,1% (n=38) ocasionalmente, 20,3% (n=32) raramente, 35,4% (n=56) responderam nunca e 3,8% (n=6) não soube responder ou desconhece. O teste qui-quadrado de independência indica que não é possível concluir que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis q33\_3 e unidade acadêmica de lotação (p-valor > 0,05), deste modo, não podemos rejeitar a hipótese nula.

Quando questionados sobre a participação em formações promovidas por associações científicas, 9,5% (n=15) informaram participar com muita frequência, 22% (n=35) frequentemente, 31% (n=49) ocasionalmente, 17,1% (n=27) raramente, 19,6% (n=31) nunca e 0,6% (n=1) não soube responder ou desconhece. O teste qui-quadrado de independência indica que não é possível concluir que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis q33\_4 e unidade acadêmica de lotação (p-valor > 0,05), deste modo, não podemos rejeitar a hipótese nula.

Ao realizar uma análise a partir da variável unidade acadêmica de lotação permite inferir que, independentemente da unidade acadêmica de lotação, a maioria dos parceiros dialógicos participa ocasionalmente, raramente ou nunca das ações



para atuação didático-pedagógica, sejam estas promovidas pela UNILA, por outras IES, associações profissionais ou científicas.

A partir dessas evidências, infere-se que entre os parceiros dialógicos a participação em ações voltadas ao desenvolvimento profissional docente no âmbito pedagógico ainda não se constitui como uma prioridade, embora independentemente da unidade acadêmica de lotação, os parceiros dialógicos indiquem a necessidade de formação para a atuação docente. Essa realidade aponta para um desafio que a UNILA terá para implementar uma política a esse respeito, e para mobilizar os docentes à participação em ações voltadas ao desenvolvimento da carreira. A esse respeito, é relevante destacar que,

*[...] mesmo que a gente queira colocar na conta do professor, não é só uma responsabilidade deles, é uma responsabilidade da instituição, porque se a instituição tem essa intenção, ela tem que se organizar para tal. As coisas não acontecem magicamente. E se organizar para tal, significa criar processos administrativos que viabilizem isso, formar seus profissionais técnicos e docentes para viabilizar isso e saber que esse é um trabalho permanente e contínuo, ele não vai acabar só no momento que as pessoas ingressam ali, porque vai ter sempre gente se aposentando, gente chegando, é gente redescoberto, gente mudando de área, gente se qualificando. É um trabalho que ele não pode ser pensado como episódico, eventual. É um trabalho transversal da universidade e é permanente. (E4.T13.17).*

Ouvir e acolher a percepção dos parceiros dialógicos a respeito do próprio processo de desenvolvimento profissional é uma oportunidade para reconhecer os limites e as possibilidades que a UNILA tem para cumprir o objetivo de desenvolvimento institucional que visa criar uma política de desenvolvimento para a carreira docente. Um dos limites apontados pelos interlocutores desta pesquisa é a organização dos tempos e espaços do fazer docente e da própria estrutura acadêmica e administrativa da UNILA:

*Tiendo a pensar que ya existen espacios de formación que pueden ser aprovechados para estos fines. La idea de crear sectores, núcleos, nuevos cursos en el contexto de la UNILA me hace pensar en la sobrecarga de trabajo y la sobre representatividad en instancias burocráticas que pesa sobre el cuerpo docente. La estructura de la UNILA tiende a crecer sin un reconocimiento justo del esfuerzo que eso representa para los y las docentes. Creo que muchas veces en la universidad se confunde democratización/participación con burocratización y sobre representatividad. (Q.P34A.S12).*

*[...] como nós somos poucos, não somos suficientes nem para dar conta institucionalmente dos cursos que existem. Significa trabalho precarizado. Na UNILA todos os professores trabalham há mais do que as 40 horas, mas também trabalham a mais porque não tem essas formações, porque tem que aprender no caminho, porque tem que improvisar ou porque tem que lidar com as consequências da sua não formação. (E4.T13.21).*

A pesquisa revela que há concordância dos parceiros dialógicos com a necessidade de incrementar ações institucionais voltadas ao desenvolvimento profissional docente na UNILA, embora apresentem alguns entraves para sua consecução. Entre os desafios que foram mais evidentes na construção dos dados desta pesquisa, destacam-se:

- sobrecarga de trabalho (E3.T15.3; E4.T13.22; E7.T15.2; E8.T15.3; Q.P34A.S9; Q.P34A.S12; Q.P34A.S15; Q.P34A.S31; Q.P34A.S32; Q.P34A.S120; Q.P34A.S143; Q.P37.S34; Q.P37.S74; Q.P37.S102; Q.P37.S117);
- dificuldade de a instituição identificar as reais demandas formativas dos docentes (E6.TT15.6; E7.T15.2; Q.P34A.S34; Q.P34A.S111; Q.P34A.S113; Q.P34A.S143);
- dificuldade de os docentes reconhecerem a necessidade de envolvimento com o seu processo de desenvolvimento profissional (E4.T13.9; Q.P34A.S56; Q.P34A.S96; Q.P34A.S109; Q.P34A.S117; Q.P37.S134);
- baixa participação dos docentes nos processos de desenvolvimento profissional (Q.P34A.S56; Q.P34A.S109; Q.P34A.S117);
- burocratização da universidade (E9.T13.3; Q.P37.S90; Q.P37.S143);
- temporalidade das ações formativas (E1.T13.2; E3.T16.3; Q.P34A.S96), ou seja, quando e como são ofertadas essas iniciativas;
- falta de clareza dos objetivos da ação formativa em sua divulgação (E6.T15.3; Q.P34A.S111); e
- ausência de participação ativa dos docentes no planejamento e execução das atividades formativas (Q.P34A.S82).

Para muitos parceiros dialógicos, a docência na UNILA encontra situações de precarização do trabalho docente, seja por excesso de trabalho; dos processos de institucionalização que culminaram em um excesso de burocratização da universidade; falta de docentes em algumas áreas do conhecimento, entre outros. Talvez a baixa adesão dos docentes aos processos formativos oferecidos pela instituição seja

*[...] por causa dessa precarização que a gente está falando, das pessoas terem excesso de trabalho, elas terem que escolher o que que elas vão deixar para depois, porque sempre vai ter coisas que vão ficar para depois, também*

*é muito ruim isso que a gente fica o tempo todo se sentindo devendo. O relatório que eu não fiz, o currículo que eu não atualizei, o negócio que eu não lancei no SIGAA, porque não dá para fazer tudo. Então, acaba que, como a universidade não deu esse recado da qualificação e você já tem um excesso de coisas para fazer, quando aparece um curso, o pessoal olha e fala “nossa, que legal, né? Que bom que vai ter isso, que pena que eu não posso fazer”. (E4.T16.3).*

Uma das formas de superar estes obstáculos pode ser a partir da identificação de quais as iniciativas que esses profissionais consideram que mais contribuíram para o alcance da missão institucional, conforme apresentado na Tabela 20.

Tabela 20: Sugestões de iniciativas voltadas ao desenvolvimento profissional docente na UNILA

(continua)

Iniciativas voltadas ao desenvolvimento profissional docente na UNILA		GERAL		ILAACH		ILACVN		ILAESP		ILATIT		p-valor
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
q34_1 Programa de formação continuada docente, estruturado a partir das demandas docentes e organizado a partir de oficinas, palestras, minicursos, seminários, entre outros	1	9	5,7%	3	33,3%	1	11,1%	3	33,3%	2	22,2%	0,353
	2	13	8,2%	0	0%	5	38,5%	4	30,8%	4	30,8%	
	3	21	13,3%	7	33,3%	5	23,8%	5	23,8%	4	19%	
	4	42	26,6%	14	33,3%	12	28,6%	9	21,4%	7	16,7%	
	5	73	46,2%	29	39,7%	11	15,1%	13	17,8%	20	27,4%	
q34_2 Programa de acolhida e acompanhamento específico para os professores ingressantes	1	6	3,8%	3	50%	2	33,3%	1	16,7%	0	0%	0,45
	2	12	7,6%	3	25%	5	41,7%	4	33,3%	0	0%	
	3	20	12,7%	5	25%	4	20%	5	25%	6	30%	
	4	40	25,3%	12	30%	9	22,5%	10	25%	9	22,5%	
	5	80	50,6%	30	37,5%	14	17,5%	14	17,5%	22	27,5%	
q34_3 Programa de formação para coordenadores de curso (aspectos técnicos e administrativos envolvidos na atividade de coordenação)	1	8	5,1%	3	37,5%	2	25%	0	0%	3	37,5%	0,185
	2	7	4,4%	1	14,3%	3	42,9%	1	14,3%	2	28,6%	
	3	23	14,5%	10	43,5%	3	13%	9	39,1%	1	4,3%	
	4	45	28,5%	14	31,1%	13	28,9%	8	17,8%	10	22,2%	
	5	75	47,5%	25	33,3%	13	17,3%	16	21,3%	21	28%	
q34_4 Comunidades de práticas para o compartilhamento de experiências docentes	1	12	7,6%	1	8,3%	4	33,3%	3	25%	4	33,3%	0,605
	2	19	12%	7	36,8%	5	26,3%	4	21,1%	3	15,8%	
	3	43	26,6%	15	35,7%	9	21,4%	7	16,7%	11	26,2%	
	4	36	22,8%	9	25%	10	27,8%	8	22,2%	9	25%	
	5	49	31%	21	42,9%	6	12,2%	12	24,5%	10	20,4%	
q34_5 Incentivo ao desenvolvimento de pesquisas e metodologias a respeito da atuação docente no ensino superior	1	7	4%	2	28,6%	1	14,3%	4	57,1%	0	0%	<b>0,007(v=0,239)</b>
	2	12	8%	2	16,7%	8	66,7%	1	8,3%	1	8,3%	
	3	31	20%	13	41,9%	4	12,9%	4	12,9%	10	32,3%	
	4	48	30%	13	27,1%	12	25%	12	25%	11	22,9%	
	5	60	38%	23	38,3%	9	15%	13	21,7%	15	25%	

													(conclusão)
q34_6	Criação de um Núcleo de Desenvolvimento Docente em cada um dos Institutos	1	30	19%	6	20%	5	16,7%	10	33,3%	9	30%	0,052
		2	32	20,30%	14	43,8%	10	31,2%	7	21,9%	1	3,1%	
		3	38	24%	11	28,9%	9	23,7%	6	15,8%	12	31,6%	
		4	28	17,70%	11	39,3%	7	25%	2	7,1%	8	28,6%	
		5	30	19%	11	36,7%	3	10%	9	30%	7	23,3%	
q34_7	Criação de um Núcleo de Desenvolvimento Docente em cada um dos Centros Interdisciplinares	1	48	30,40%	13	27,1%	6	12,5%	17	35,4%	12	25%	0,119
		2	31	19,60%	10	32,3%	10	32,3%	7	22,6%	4	12,9%	
		3	37	23,40%	12	32,4%	10	27,0%	6	16,2%	9	24,3%	
		4	19	12%	8	42,1%	5	26,3%	0	0%	6	31,6%	
		5	23	14,60%	10	43,5%	3	13%	4	17,4%	6	26,1%	
q34_8	Criação de um setor responsável por planejar, organizar e conduzir os processos de desenvolvimento profissional docente na UNILA	1	20	125,60%	4	20%	5	25%	5	25%	6	30%	0,034
		2	21	13,30%	12	57,1%	5	23,8%	3	14,3%	1	4,8%	
		3	39	24,70%	11	28,2%	12	30,8%	11	28,2%	5	12,8%	
		4	26	16,50%	11	42,3%	6	23,1%	2	7,7%	7	26,9%	
		5	52	32,90%	15	28,8%	6	11,5%	13	25%	18	34,6%	
q34_9	Curso de especialização <i>lato sensu</i> sobre Docência no Ensino Superior destinado os docentes que atuam na UNILA, e facultado aos demais membros da comunidade acadêmica	1	29	18,30%	6	20,7%	6	20,7%	8	27,6%	9	31%	0,618
		2	25	15,30%	11	44%	6	24%	6	24%	2	8,0%	
		3	39	24,70%	15	38,5%	9	23,1%	8	20,5%	7	17,9%	
		4	24	15,20%	9	37,5%	6	25,0%	3	12,5%	6	25,0%	
		5	41	25,90%	12	29,3%	7	17,1%	9	22%	13	31,7%	
q34_10	Curso de mestrado em Educação, com vagas reservadas para os docentes que atuam na UNILA	1	41	26,20%	8	19,5%	8	19,5%	14	34,1%	11	26,8%	0,371
		2	25	15,30%	9	36%	5	20%	5	20%	6	24%	
		3	43	27,50%	16	37,2%	11	25,6%	7	16,3%	9	20,9%	
		4	19	12%	9	47,4%	6	31,6%	1	5,3%	3	15,8%	
		5	30	19%	11	36,7%	4	13,3%	7	23,3%	8	26,7%	

Fonte: Elaborado pela autora.

Os parceiros dialógicos foram convidados a assinalar as iniciativas, segundo ordem de importância (atribuição do valor um para o item de menor importância e valor cinco para o item de maior importância). Na percepção dos docentes, as iniciativas voltadas ao desenvolvimento profissional docente que mais teriam importância para o alcance da missão institucional da UNILA (recebeu a atribuição do valor quatro e cinco), conforme dados expostos na Tabela 20, seriam:

- programa de acolhida e acompanhamento específico para docentes ingressantes (76%, n=120);
- programa de formação para coordenadores de curso (aspectos técnicos e administrativos envolvidos na atividade de coordenação) (76%, n=120);
- programa de formação docente estruturado a partir das demandas docentes e organizado a partir de oficinas, palestras, minicursos, seminários, entre outros (72,8%, n=115);
- incentivo ao desenvolvimento de pesquisas e metodologias a respeito da atuação docente no ensino superior (68,4%, n=108);
- comunidades de práticas para o compartilhamento de experiências docentes (53,8% n=85);
- criação de um setor responsável por planejar, organizar e conduzir os processos de desenvolvimento profissional docente na UNILA (53,8%, n=85).

Entre as iniciativas que contribuiriam, em menor medida, para o alcance da missão institucional da UNILA, os parceiros dialógicos indicaram (mais da metade dos parceiros dialógicos assinalou os valores um a três):

- criação de um Núcleo de Desenvolvimento Docente em cada um dos Centros Interdisciplinares (73,4%, n=116);
- curso de mestrado em Educação, com vagas reservadas para os docentes que atuam na UNILA (69%, n=109);
- estabelecer um Núcleo de Desenvolvimento Docente em cada um dos Institutos (63,3% n=100); e
- criar um curso de especialização *lato sensu* sobre Docência no Ensino Superior, destinado aos docentes que atuam na UNILA e facultado aos demais membros da comunidade acadêmica (58,9%, n=93).

Para os docentes lotados no ILAACH, as principais iniciativas voltadas ao desenvolvimento profissional docente na UNILA que mais contribuiriam para o alcance

da missão institucional (atribuíram o valor um para o item de menor importância e o valor cinco para o item de maior importância), são:

- programas de formação continuada estruturados a partir das demandas docentes e organizados a partir de oficinas, palestras, minicursos, seminários, entre outros (81%, n=43);
- programas de acolhida e acompanhamento de docentes ingressantes (81%, n=43);
- programas para a formação para coordenadores de curso (73,6%, n=39);
- incentivo ao desenvolvimento de pesquisas e metodologias a respeito da atuação docente no ensino superior (68%, n=36); e
- promoção de comunidades de práticas para o compartilhamento de experiências docentes (56,6%, n=30)<sup>41</sup>.

Os parceiros dialógicos lotados no ILACVN indicam como principais ações institucionais (atribuíram o valor um para o item de menor importância e o valor cinco para o item de maior importância):

- programa de formação para coordenadores de curso (76,5%, n=26),
- programa de acolhida e acompanhamento específico para os professores ingressantes (67,6%, n=23);
- programa de formação que seja estruturado a partir das demandas docentes e organizado a partir de oficinas, palestras, minicursos, seminários, entre outros (67,6%, n=23); e
- incentivo ao desenvolvimento de pesquisas e metodologias a respeito da atuação docente no ensino superior (61,8%, n= 21)<sup>42</sup>.

Entre aqueles lotados no ILAESP, as iniciativas nas quais pelo menos metade dos parceiros dialógicos concordam (atribuíram o valor um para o item de menor importância e o valor cinco para o item de maior importância), são:

- incentivo ao desenvolvimento de pesquisas e metodologias a respeito da atuação docente no ensino superior (73,5%, n=25);

---

<sup>41</sup> Neste parágrafo, os percentuais utilizados para análise foram obtidos com a soma dos valores relativos às ordens de importância 4 e 5 da questão 34 do questionário da pesquisa.

<sup>42</sup> Neste parágrafo, os percentuais utilizados para análise foram obtidos com a soma dos valores relativos às ordens de importância 4 e 5 da questão 34 do questionário da pesquisa.

- programas voltados à acolhida e acompanhamento específico para os professores ingressantes e para coordenadores de curso (70,6%, n=24 respectivamente);
- programa de formação continuada docente, estruturado a partir das demandas docentes e organizado a partir de oficinas, palestras, minicursos, seminários, entre outros (64,7%, n=22); e
- comunidades de práticas para o compartilhamento de experiências docentes (58,8%, n=20)<sup>43</sup>.

Em relação a esse assunto, para os docentes lotados no ILATIT, a pesquisa evidencia que eles consideram como mais importantes, atribuíram o valor um para o item de menor importância e o valor cinco para o item de maior importância, as iniciativas voltadas à:

- programa de acolhida e acompanhamento específico para os professores ingressantes (83,8%, n=31);
- programa de formação para coordenadores de curso (83,8%, n=31);
- programa de formação continuada docente, estruturado a partir das demandas docentes e organizado a partir de oficinas, palestras, minicursos, seminários, entre outros (73%, n=27);
- Incentivo ao desenvolvimento de pesquisas e metodologias a respeito da atuação docente no ensino superior (70,3%, n=26); e
- comunidades de práticas para o compartilhamento de experiências docentes (51,3%, n=19)<sup>44</sup>;
- criação de um setor responsável por planejar, organizar e conduzir os processos de desenvolvimento profissional docente na UNILA (67,6%, n=25); e
- criação de um curso de especialização *lato sensu* sobre Docência no Ensino Superior, destinado aos docentes que atuam na UNILA e facultado aos demais membros da comunidade acadêmica (51,14%, n=19).

O teste qui-quadrado de independência indica que não é possível concluir que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis q34\_1, q34\_2,

---

<sup>43</sup> Neste parágrafo, os percentuais utilizados para análise foram obtidos com a soma dos valores relativos às ordens de importância 4 e 5 da questão 34 do questionário da pesquisa.

<sup>44</sup> Neste parágrafo, os percentuais utilizados para análise foram obtidos com a soma dos valores relativos às ordens de importância 4 e 5 da questão 34 do questionário da pesquisa.



q34\_3, q34\_4, q34\_6, q34\_7, q34\_8, q34\_9, q34\_10 e unidade acadêmica de lotação (p-valor > 0,05), deste modo, não podemos rejeitar a hipótese nula em nenhuma dessas associações. O teste estatístico identificou uma associação estatisticamente significativa para a unidade acadêmica de lotação dos parceiros dialógicos e a variável q34\_5<sup>45</sup> (p-valor 0,007,  $v=0,239$ ), com um efeito de tamanho médio, portanto, rejeita-se  $H_0$ .

Para os parceiros dialógicos, uma das prioridades para o desenvolvimento profissional docente alinhado à missão institucional é a criação de programas destinados à acolhida e acompanhamento de professores ingressantes. Segundo um dos interlocutores desta pesquisa,

*Esse programa de acolhida e acompanhamento específico para os professores ingressantes considero ser fundamental, pois ao iniciar a docência na UNILA o professor se dá conta ao longo dos semestre que há um universo a ser descoberto, em especial, por não conhecer os institutos, coordenações, se estiver vinculado a uma área tem grande dificuldade em dialogar com as outras, esse diálogo e integração ocorre aos poucos, mas sem orientação e acompanhamento, o que dificulta muito o trabalho do docente e suas contribuições com os cursos aos quais está vinculado também são por vezes inviabilizadas, já que não compreende com qual pode ou deve contribuir. (Q.P34A.S71).*

Os parceiros dialógicos enfatizaram, ao longo da pesquisa, que a baixa adesão do corpo docente às iniciativas institucionais destinadas ao desenvolvimento profissional pode estar relacionada à dificuldade de a própria instituição identificar as demandas formativas dos docentes. Por isso, uma das estratégias que poderia aumentar a participação docente é a criação de um programa estruturado a partir das próprias demandas desses atores institucionais. Conforme o momento da carreira e a posição que o docente ocupa na gestão universitária, algumas temáticas podem se mostrar mais propícias ao interesse pela ação formativa, como ações voltadas ao desenvolvimento dos gestores.

*Essa capacitação técnica dos gestores, eu gosto muito de aprender. Por exemplo, a gente está com um problemão no nosso Instituto, o plano de desenvolvimento da unidade. Eu nunca tinha tido alguém que tinha me explicado como preencher. Estou há um ano, agora a PROPLAN veio oferecer essa possibilidade. Então coisas básicas, jurídicas, o que pode fazer, o que não pode fazer. Eu fiz alguns cursos no início do meu mandato que foram importantes. (E3.T15.3).*

---

<sup>45</sup> Incentivo ao desenvolvimento de pesquisas e metodologias a respeito da atuação docente no ensino superior.

Outra iniciativa considerada relevante para a maioria dos parceiros dialógicos é o incentivo ao desenvolvimento de pesquisas e metodologias a respeito da atuação docente no ensino superior. Em uma universidade como a UNILA, um dos interlocutores defende essa premissa por não acreditar

*[...] que essa formação pedagógica convencional dê conta da realidade das 'salas de aulas' no mundo contemporâneo, globalizado, mas ao mesmo tempo tão fragmentado. Menos ainda, que essa formação dê conta de enfrentar os imensos desafios dos problemas sociais e promover a transformação da sociedade. (Q.S138.P37).*

Essa preocupação com uma atuação docente pressupõe uma prática pedagógica que reconfigure os espaços e tempos da docência, para que esta possa contribuir com os processos de integração regional, desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, nas diversas áreas do conhecimento, fomentar a construção de processos emancipatórios, promover o intercâmbio cultural, científico e educacional, contribuindo para o percurso formativo dos estudantes.

Nesse sentido, uma iniciativa que a maioria dos parceiros dialógicos aponta como necessária é o estabelecimento de comunidades de práticas para o compartilhamento de experiências docentes, que contribui para o desenvolvimento de uma cultura de colaboração e é capaz de produzir processos de aprendizagem docente colaborativa (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 321). Para as autoras, esse processo vivencial é importante, pois “é capaz de favorecer que o professor compreenda com maior clareza temas em debate, além de proporcionar espaços para esclarecer temas obscuros no grupo, de modo a ampliar e consolidar a aprendizagem docente” (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 322).

*Então, eu acho que um formato de formação permanente nosso ele tinha que passar por um nível maior, assim de criatividade, liberdade, de imaginação, para a gente sair dessa lógica de disciplinas, cursos, caixinhas, sabe? E fazer coisas mais conformativas, a simples troca de experiência entre as pessoas já produz um monte de modificações. Então, só das pessoas se ouvirem e trocarem experiências quanto as suas dificuldades e as soluções que elas estavam andando já saíam ideias novas, já saíam propostas de como trabalhar, de como resolver e que não era nenhuma receita assim “faz isso que vai garantir”, não. Essa troca, ela permite tanto o reconhecimento horizontal, a valorização, como também uma sinergia maior entre as experiências, a criatividade das pessoas. Se a gente juntar isso em cursos diferentes, setores diferentes, profissionais diferentes, é muito maior ainda. Então, talvez, uma coisa que tenha mais rodas de conversa, debates, fóruns, funcionem melhor do que uma coisa do tipo cursos e oficinas, porque aí dessas rodas de conversa, dessas experiências de troca é que vão surgir propostas mais estruturadas, vamos dizer assim, legitimadas, que as pessoas sintam que aquilo é uma necessidade delas, que elas estão*

*contribuindo para realizar e que elas vão criar espaço na vida, para aquilo ali acontecer. (E4.T16.6).*

O desenvolvimento profissional enseja o reconhecimento e valorização da profissão do professor, por isso, precisa estar estruturado a partir de uma política institucional. Para a maioria dos parceiros dialógicos, essa política precisa contemplar um programa permanente, planejamento estratégico e atribuir responsabilidade a uma unidade administrativa que será responsável por planejar, organizar e conduzir os processos de desenvolvimento profissional docente na UNILA.

Alguns dos critérios que podem ser utilizados para estimular a participação dos docentes na UNILA em ações voltadas ao desenvolvimento profissional docente estão apresentados na Tabela 21.

Tabela 21: Critérios de elegibilidade para participação em iniciativas voltadas ao desenvolvimento profissional docente na UNILA

Critérios de elegibilidade para participação em iniciativas voltadas ao desenvolvimento profissional docente na UNILA		GERAL		ILAACH		ILACVN		ILAESP		ILATIT		p-valor
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
q35_1 Obrigatória para todos os docentes	Não	127	80,4%	39	30,7%	32	25,2%	26	20,5%	30	23,6%	0,114
	Sim	31	19,6%	14	45,2%	2	6,5%	8	25,8%	7	22,6%	
q35_2 Obrigatória para os docentes em estágio probatório e facultada aos demais	Não	119	75,3%	39	32,8%	24	20,2%	31	26,1%	25	21%	0,098
	Sim	39	24,7%	14	35,9%	10	25,6%	3	7,7%	12	30,8%	
q35_3 Obrigatória para os docentes em estágio probatório	Não	147	93%	46	31,3%	32	21,8%	34	23,1%	35	23,8%	0,115
	Sim	11	7%	7	63,6%	2	18,2%	0	0%	2	18,2%	
q35_4 Obrigatória para docentes em estágio probatório, substitutos e visitantes	Não	139	88%	43	30,9%	29	20,9%	33	23,7%	34	24,5%	0,124
	Sim	19	12%	10	52,6%	5	26,3%	1	5,3%	3	15,8%	
q35_5 Obrigatória para docentes em estágio probatório e coordenadores de curso	Não	143	90%	47	32,9%	30	21%	32	22,4%	34	23,8%	0,799
	Sim	15	10%	6	40%	4	26,7%	2	13,3%	3	20%	
q35_6 Mediante livre adesão	Não	68	43%	22	32,4%	17	25%	12	17,6%	17	25%	0,641
	Sim	90	57%	31	34,4%	17	18,9%	22	24,4%	20	22,2%	
q35_7 Não sei responder ou desconheço	Não	153	97%	50	32,7%	33	21,6%	34	22,2%	36	23,5%	0,528
	Sim	5	3%	3	60%	1	20%	0	0%	1	20%	

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos dados constantes na Tabela 21, é possível inferir que a maioria dos parceiros dialógicos, independentemente da unidade acadêmica de lotação, não concorda com critérios que vinculam a obrigatoriedade de o docente participar de processos voltados ao seu desenvolvimento profissional, e indicam que a participação nessas iniciativas deve ser mediante livre adesão (57%, n=90). Ao aplicar o teste de qui-quadrado independência, não foi possível concluir que as variáveis unidade acadêmica de lotação e as variáveis relativas aos critérios de elegibilidade para participação em ações voltadas ao desenvolvimento profissional docente na UNILA (q35\_1, q35\_2, q35\_3, q35\_4, q35\_6 e q35\_7) estão associadas, por esse motivo, não podemos rejeitar  $H_0$  ( $p > 0,05$ ).

Em concordância com os parceiros dialógicos, argumenta-se que o desenvolvimento profissional docente deve se constituir como uma prioridade institucional, pois *“historicamente, a UNILA, por meio de seus primeiros gestores, negligenciou a questão pedagógica na universidade, combatendo inclusive as licenciaturas e pedagogia”* (Q.P37.S45). Nesse sentido, os docentes ressaltam a necessidade de uma política de desenvolvimento profissional docente, contudo são refratários a perspectiva de obrigatoriedade de participação nas ações formativas.

A UNILA compreende que o desenvolvimento da carreira docente é relevante, tendo em vista que isso se constitui como um objetivo de desenvolvimento institucional contemplado no PDI vigente da instituição (UNILA, 2019b). Desse modo, caberá à UNILA, e àqueles que irão conduzir essa política institucional, encontrar estratégias que sejam capazes de mobilizar os docentes a se engajarem com o seu próprio processo de desenvolvimento profissional. Os interlocutores dessa pesquisa indicam algumas sugestões, como:

- concentração das atividades em uma semana de recepção no início do ano letivo (E1.T13.2; E6.T16.3; E8.T16.2; Q.P34A.S9);
- desenvolver uma política institucional de formação que esteja alinhada com a missão e a realidade institucional da UNILA (Q.P30.S60; Q.P30.S72; Q.P30.S118; Q.P34A.S34; Q.P37.S103; Q.P37.S124);
- realização de oficinas curtas e focadas em temas específicos (E1.T16.1; E3.P16.3; E9.P16.3; Q.P37.S32);
- formação em língua espanhola para os docentes brasileiros (E7.T13.1; Q.P30.S111; Q.P34A.S143; Q.P37.S327);
- incorporação no calendário acadêmico (E1.T13.2; E4.T16.14; E6.T16.1);
- promoção do desenvolvimento sistemático de ações ao longo do ano letivo e repetidas vezes (E1.T16.1; E5.P16.1; E7.P16.3);
- valorização da participação nas ações voltadas ao desenvolvimento profissional na progressão docente (E1.T16.2; Q.P34A.S9; Q.P37.S44);
- publicação de editais de fomento que incentivem os docentes a produzir conhecimentos sobre metodologias de ensino e de aprendizagem (Q.P30.S72; Q.P34A.S103);
- fomento de programas de mobilidade e formação em outras universidades (Q.P34A.S18; Q.P34A.S69);

- inclusão das ações formativas na carga horária docente (Q.P37.S74; Q.P37.S122); e
- concessão de licença capacitação/qualificação com direito a substitutos (Q.P34A.S102).

A respeito do desenvolvimento profissional docente, a última temática sobre a qual buscou-se conhecer a percepção dos parceiros dialógicos, foi a preferência de modalidade de oferta das ações voltadas ao desenvolvimento profissional docente, conforme apresentado na Tabela 22.

Tabela 22: Preferência de modalidade para realização de ações voltadas ao desenvolvimento profissional docente na UNILA

Modalidade de oferta		GERAL		ILAACH		ILACVN		ILAESP		ILATIT		p-valor
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
q36_1 Presencial	Não	106	67%	34	32,1%	22	20,8%	23	21,7%	27	25,5%	0,83
	Sim	52	33%	19	36,5%	12	23,1%	11	21,2%	10	19,2%	
q36_2 Híbrida	Não	74	46,9%	21	28,4%	18	24,3%	14	18,9%	21	28,4%	0,319
	Sim	84	53,1%	32	38,1%	16	19%	20	23,8%	16	19%	
q36_3 <i>On-line</i>	Não	122	77,2%	40	32,8%	25	20,5%	31	25,4%	26	21,3%	0,162
	Sim	36	22,8%	13	36,1%	9	25,0%	3	8,3%	11	30,6%	
q36_4 Totalmente à distância	Não	138	87,3%	52	37,7%	26	18,8%	31	22,5%	29	21%	<b>0,006</b> <b>(v=0,279)</b>
	Sim	20	12,7%	1	5,0%	8	40%	3	15,0%	8	40%	

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo os dados demonstrados na Tabela 22, a maioria dos parceiros dialógicos prefere a modalidade híbrida (q36\_2) (53,1%, n=84) para a participação em ações voltadas ao desenvolvimento profissional docente na UNILA. A modalidade presencial (q36\_1) é apontada como preferência para 33% (n=52) dos parceiros dialógicos, seguida pela modalidade *on-line* (q36\_3) (22,8%, n=36), e com menos importância a modalidade totalmente a distância (q36\_4) (12,7%, n=20). O teste qui-quadrado de independência indica que não é possível concluir que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis q36\_1, q36\_2, q36\_2 e unidade acadêmica de lotação (p-valor > 0,05), deste modo, não podemos rejeitar H<sub>0</sub>.

Os resultados revelam que, apenas nesta modalidade, há discordância entre os parceiros dialógicos, conforme a unidade acadêmica de lotação. Em relação a esta modalidade, a maioria dos interlocutores lotados no ILAACH (38,1%, n=32) e no ILAESP (23,8%, n=20) assinalou essa modalidade como preferência para a oferta de

ações voltadas ao desenvolvimento profissional docente na UNILA, enquanto a maioria lotada no ILACVN e ILAESP não selecionou esta modalidade. Nas demais modalidades de oferta (presencial, on-line e à distância) o percentual de parceiros dialógicos que optou por estas é similar. O teste estatístico identificou uma associação entre as variáveis unidade acadêmica de lotação dos parceiros dialógicos e a variável totalmente a distância (p-valor 0,006,  $v=0,279$ ), com um efeito de tamanho médio, desse modo, rejeita-se  $H_0$ .

A chave do processo de internacionalização de uma instituição educacional está no reconhecimento de sua dimensão pedagógica e no investimento no desenvolvimento profissional docente. Isso se faz necessário, pois a adoção de práticas docentes internacionais e interculturais não são inerentes à ação docente, antes precisam ser sistematizadas, desenvolvidas e aprendidas. A base dos programas voltados ao desenvolvimento profissional docente no âmbito da Internacionalização da Educação Superior deve permitir aos docentes “desenvolver as capacidades de reexaminar suas crenças e práticas pedagógicas, entender as várias necessidades e origens culturais dos estudantes internacionais e desenvolver práticas apropriadas de ensino e de aprendizagem” (TRAN; PASURA, 2018, p. 16, tradução nossa).

Como um dos objetivos específicos desta tese, após conhecer e compreender como se configura a docência universitária e dialogar com os parceiros dialógicos durante a elaboração desta tese, apresentamos na Figura 19 uma proposta de itinerário formativo para o desenvolvimento profissional docente na UNILA.

Figura 19: Itinerário para o desenvolvimento profissional docente na UNILA



Fonte: Elaborado pela autora.



O itinerário apresentado na Figura 19 está fundamentada no referencial teórico e na construção dos dados da pesquisa no campo empírico. O objetivo desta proposição é permitir aos docentes da UNILA o desenvolvimento profissional pautado por suas necessidades formativas e pela missão institucional da universidade. A representação gráfica do itinerário busca apresentar um dos caminhos possíveis para que a UNILA possa alcançar o objetivo de desenvolvimento institucional relacionado ao desenvolvimento da carreira docente, estabelecido no PDI vigente (UNILA, 2019b).

Conforme os marcos normativos analisados, e mantendo coerência com as características da UNILA trabalhadas nesta tese, identificou-se que a prática docente na UNILA precisa ser internacionalizada, bilíngue/plurilíngue, intercultural e interdisciplinar, tangenciada pela missão institucional. Esta realidade exige uma política institucional que reconheça a formação pedagógica docente na perspectiva da Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior como um roteiro para atingir a missão institucional e a excelência acadêmica através do protagonismo docente.

O compromisso com a formação profissional e humanística dos estudantes, pautada pela missão institucional, requer o desenvolvimento e a mobilização de saberes que possibilitem aos docentes atuarem em uma universidade permeada pelo contexto da internacionalização e da interculturalidade. Para isso, as ações voltadas ao desenvolvimento profissional devem contribuir para que os docentes ampliem os horizontes de suas práticas, incorporem perspectivas internacionais, bilíngues/plurilíngues, interculturais e interdisciplinares em todos os âmbitos da docência (ensino, pesquisa, extensão e gestão administrativa).

Ser docente em uma universidade como a UNILA requer uma identidade e compromisso pessoal com a missão e vocação institucional. Por isso, os espaços formativos precisam contemplar o arcabouço normativo e legal que rege as IES no Brasil e a própria instituição, o Projeto Pedagógico Institucional, Ciclo Comum de Estudos, conhecimentos sobre a realidade da América Latina e Caribe, processos de integração regional, geopolítica do conhecimento e gestão universitária.

Ainda neste contexto, os parceiros dialógicos indicaram a necessidade de serem abordadas temáticas como didática e metodologia da educação superior, metodologias ativas e participativas, metodologias de ensino e aprendizagem que considerem as especificidades das diferentes áreas do conhecimento e a compreensão de quem é o estudante da educação superior na UNILA.

Em relação às estratégias que a instituição pode adotar para alcançar maior participação dos docentes nos processos voltados ao desenvolvimento da carreira, destaca-se duas como prioritárias. Em primeiro lugar, a UNILA precisa considerar esse processo como uma prioridade institucional. Isso significa dizer que esforços, pessoas e fomento deverão ser destinados a proporcionar as condições para que os docentes participem dos espaços formativos. Segundo, as ações não podem ser isoladas e esporádicas, mas estar articuladas em um programa institucional alinhado com a realidade institucional e as demandas docentes.

Promover experiências exitosas de desenvolvimento profissional docente na UNILA envolve incorporar as ações no calendário acadêmico, mediante um percurso sistematizado e diversificado, valorizado na progressão da carreira e coordenado interinstitucionalmente, com presença e protagonismo dos docentes.

A amplitude e capilaridade do processo formativo enseja um repertório de artifícios que contribuam para a participação docente, como a utilização de formatos diversificados de ações, acolhida e acompanhamento de professores ingressantes e/ou em estágio probatório, oportunidades de intercâmbio e assessoramento dos professores mais experientes com os mais jovens, formação para coordenadores de curso, redes de aprendizagem, oportunidades de mobilidade internacional, concessão de licença capacitação com direito à professor substituto, entre outros.

O desenvolvimento profissional docente na UNILA, além do seu alinhamento a missão institucional, precisa considerar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e o protagonismo docente como estratégia para alcance da almejada excelência acadêmica. Outras dimensões consideradas relevantes pela UNILA poderão ser acrescentadas ao itinerário proposto, visto que este foi elaborado para ser compreendido como um caminho que conduz ao desenvolvimento de saberes docentes necessários para a atuação em ambientes acadêmicos internacionais e interculturais.

Enquanto os docentes têm um percurso de desenvolvimento profissional construído por uma dimensão pessoal e outra institucional, é preciso considerar que na dimensão pessoal esses sujeitos farão suas próprias escolhas em direção à consolidação de sua identidade profissional (SANDERSON, 2011). Por isso, os docentes na

[...] encruzilhada de forças locais e internacionais, bem como de diversas culturas trazidas por estudantes internacionais, são forçados a se

reposicionar, reexaminar suas crenças profissionais e refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas para responder a esse novo contexto. (TRAN; NGUYEN, 2015, p. 964, tradução nossa).

Segundo os autores, no contexto da Internacionalização da Educação Superior, os docentes interagem com estudantes de várias culturas, o que estimula o seu envolvimento com a comunicação intercultural e da sua interação com os conhecimentos e práticas interculturais. Desse modo, a constituição da identidade docente em cenários universitários internacionalizados “é, em certa medida, cruzado com o da educação intercultural” (TRAN; NGUYEN, 2015, p. 964, tradução nossa).

Constituem-se estratégias voltadas ao desenvolvimento profissional docente no âmbito da Internacionalização da Educação Superior, dentro e fora da instituição universitária, explorar os impactos da globalização e da internacionalização para as IES e para a atuação docente no ensino, pesquisa e extensão; perspectivas para a internacionalização do currículo; expor os docentes a diferentes culturas e outras formas de ver o mundo; aprendizado de uma ou mais línguas estrangeiras; incentivo para a realização de pesquisas colaborativas com parceiros de outros países e culturas; criação de redes de aprendizagem docente para compartilhamento de experiências, entre outros (SANDERSON, 2011).

Em relação à unidade administrativa que deveria ser responsável pela coordenação dos processos de desenvolvimento profissional docente na UNILA, os parceiros dialógicos indicam algumas alternativas, como:

- criação de um Núcleo de Desenvolvimento Docente no âmbito dos Centros Interdisciplinares (por sua natureza acadêmico/pedagógica) (E1.T17.5; E2.T17.1; E3.T17.3; E10.T17.9; Q.S89.P34);
- criação de um Núcleo de Desenvolvimento Docente no âmbito dos Institutos, potencializando, assim, a interdisciplinaridade e a execução da dimensão da internacionalização, a partir da formação continuada (E8.T17.1; Q.S89.P34);
- coordenação da PROGRAD em parceria com demais instâncias da universidade (E1.T17.9; E3.T17.1; E9.T17); ou
- estrutura/comissão institucional (PROGEPE, PROGRAD, PROEX, PRPPG, PROINT, CCE) (E4.T17.2; E10.T17.3).

A título de fechamento deste capítulo, espera-se com essa proposição deste itinerário, corroborar com a UNILA no estabelecimento de uma política de desenvolvimento profissional para os seus docentes e, ainda, fornecer subsídios às

demais IES que ensejem fomentar processos de sistematização, desenvolvimento e aprendizagem de saberes docentes internacionais e interculturais a partir de uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A propositura desta tese decorre da práxis, tecida nas múltiplas ações práticas e reflexivas estabelecidas pela pesquisadora no âmbito da gestão universitária, dos processos pedagógicos e fundamentadas em pressupostos epistemológicos que configuram o campo científico da educação superior e os subcampos da internacionalização e da pedagogia universitária.

Neste trabalho, nos propusemos a investigar como se configura a docência na UNILA, na perspectiva de uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior. Buscou-se, no percurso da pesquisa, identificar em que medida a docência na UNILA, uma das universidades brasileiras mais internacionalizadas, tem possibilitado outras formas de Internacionalização da Educação Superior nas funções acadêmicas do ensino, pesquisa e extensão, no âmbito dos contextos emergentes. Nesta tese, os contextos emergentes se configuram como cenários ou realidades em construção, que são marcados por complexas transições (sociais, econômicas, políticas, educacionais, entre outros), que modificam o ambiente em que as pessoas ou as instituições operam.

Na análise empreendida, para responder aos objetivos de identificar os condicionantes e as perspectivas da interseção entre Internacionalização da Educação Superior e da pedagogia universitária, e de analisar o impacto da Internacionalização da Educação Superior para a docência universitária, foi construído o referencial teórico em três capítulos.

O primeiro concentrou-se em estabelecer um diálogo entre tendências no campo da educação superior no Século XXI, demonstrando como a educação superior, enquanto campo científico interdisciplinar, tem sido demarcada por complexas relações sociais, políticas e econômicas, culminando com tensões e disputas na busca pela autoridade científica e excelência acadêmica.

Nos contextos emergentes, os desafios endereçados às IES têm demandado a reconfiguração universitária, na busca pelo paradigma de educação superior como bem público e comum. Como buscou-se demonstrar, um caminho para isso é o imbricamento das instituições universitárias com os contextos local, regional e internacional, a busca pela excelência acadêmica e inovação com pertinência e inclusão social, a interculturalidade, a gestão democrática e participativa, o

desenvolvimento sustentável, novos desenhos curriculares e métodos pedagógicos, na busca pela formação de sujeitos preparados para o exercício da cidadania global.

O cenário da educação superior no século XXI é influenciado pelo contexto da globalização e demarcado por processos de internacionalização. Uma das consequências é a conformação de uma agenda globalmente estruturada para a educação, resultado da atuação dos Organismos Internacionais na harmonização de políticas e práticas educacionais em todo o mundo. Conforme destacou-se, os documentos e orientações emanados desses atores sociais são considerados como *soft power*, e embora os Estados-membros não sejam obrigados a vinculá-los às políticas nacionais, acabam se tornando instrumentos que reverberam nos ordenamentos jurídicos nacionais e nas práticas docentes.

No âmbito da educação superior, na última década, a dimensão internacional/global da educação direcionou os esforços para o alcance dos objetivos do desenvolvimento sustentável neste nível de ensino. No âmbito da UNESCO, foram analisados os seguintes documentos: a Agenda Educação E2030 para a implementação do ODS4 (UNESCO, 2015a), Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2015b) e Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação (UNESCO, 2022), enquanto políticas educativas supranacionais.

Essa agenda busca catalisar a educação como a promotora do desenvolvimento social e econômico, por meio da formação de cidadãos globais. Nesse mesmo campo, a educação é chamada a contribuir com a sociedade contemporânea, devendo assegurar a todos oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, por meio de processos educativos inclusivos e equitativos, com justiça social, solidariedade, respeito aos direitos e às diversidades, orientadas ao desenvolvimento sustentável. Nesse debate, a educação superior precisa estar contextualizada aos atuais desafios globais e aos projetos políticos e de desenvolvimento dos Estados Nacionais.

O novo contrato social para a educação busca catalisar os esforços para o fortalecimento desta como bem comum, apoiada em um concerto global, que busca a reconexão das universidades com a sociedade, para que sejam encontradas soluções inovadoras e criativas para os problemas contemporâneos locais, regionais e globais. Além disso, é preciso construir sistemas educativos inclusivos, equitativos e de qualidade; ampliar as fronteiras do conhecimento; promover o diálogo de saberes e culturas por meio da produção compartilhada do conhecimento, que reflita diversas

epistemologias; redesenhar as práticas pedagógicas e os currículos; fomentar o protagonismo estudantil; reforçar o compromisso com o desenvolvimento sustentável e com o espaço público; fomentar a cooperação acadêmica internacional; entre outros.

Na América Latina e Caribe, as políticas educativas supranacionais tem exercido influência sobre os sistemas de educação superior nacionais. Nesta pesquisa, optou-se por dar visibilidade às Conferências Regionais de Educação Superior, realizadas em 1998, 2009 e 2022, por compreendermos que, ao possibilitarem o diálogo entre os diferentes atores do sistema de educação superior da região, se constituem como espaços importantes para a discussão, reflexão, debate e proposição de agendas desse nível de ensino. A caminhada da ALC nessas discussões pauta o debate mundial sobre a educação superior e tem como objetivo ampliar o protagonismo do Sul Global na proposição da agenda educacional global.

As CRES introduziram uma série de discussões sobre a educação superior, pautada em temas como equidade, igualdade na oportunidade de acesso, qualidade, flexibilização curricular, relevância, financiamento público, internacionalização baseada em cooperação e em relações solidárias, avaliação e acreditação, necessidade de aproximação das universidades com a sociedade local, conhecimento como bem social, culminando com a defesa deste nível de ensino como bem público e um direito humano e universal.

Ainda no que diz respeito à educação superior, buscou-se apresentar um panorama da configuração do sistema universitário brasileiro, assinalando seu surgimento e características atuais. Marcado pela diversificação institucional, esse sistema é resultado de políticas e programas que contribuíram para ampliar o acesso a esse nível de ensino, por meio da interiorização, criação de cursos, políticas de cotas raciais e sociais e de assistência estudantil, moldando uma realidade multifacetada.

Os panoramas acima expostos constituíram-se como subsídios para a compreensão dos atuais desafios endereçados à docência universitária, que em um cenário de constantes mudanças, precisa reconfigurar suas práticas, espaços e tempos.

Outro elemento de análise concentrou-se na interseção entre Internacionalização da Educação Superior e a pedagogia universitária. A internacionalização vem obtendo relevância e destaque, se constituindo como objeto de investigação e análises interdisciplinares em todas as partes do mundo. Conforme demonstrado, atualmente a internacionalização é compreendida a partir de uma gama

de significados e, na maioria das vezes, está associada à perspectiva de educação internacional, como intercâmbios, mobilidade acadêmica, línguas estrangeiras, cooperação, convênios, instalação de *campus* de instituições fora do país de origem, dupla titulação, reconhecimento de títulos, *rankings*, entre outros.

Embora ainda seja um campo científico em construção e com forte presença do Norte Global, a Internacionalização da Educação Superior tem convivido com a descentralização, resultado de um processo histórico e social advindo principalmente do Sul Global. Nas discussões sobre a Internacionalização da Educação Superior, o Sul Global tem pautado a necessidade de relações mais horizontais, que englobem o trânsito de saberes e culturas; fortaleça pessoas, instituições e a sociedade; estabeleça processos formativos de alto nível, que privilegiem a interculturalidade, a responsabilidade social e a cidadania global, na busca pela integração solidária dos povos e territórios. Essa abordagem de internacionalização legitima a dimensão pedagógica da internacionalização.

A Internacionalização da Educação Superior não pode se configurar como um *slogan* institucional apenas em razão das atuais tendências educacionais. Por isso, desde a década de 1990, pesquisadores desse campo têm se preocupado com a formação dos estudantes que não têm a oportunidade de participar de intercâmbio acadêmico no exterior. Se há o entendimento de que a Internacionalização da Educação Superior qualifica o ensino superior, é legítimo defender que todos os estudantes precisam ter a formação universitária permeada pela dimensão internacional e intercultural.

Para isso, uma questão fundamental é fortalecer um processo educativo comprometido com o desenvolvimento dos estudantes enquanto cidadãos globais. A formação universitária, ao promover o diálogo e reflexão crítica sobre os fenômenos sociais, culturais, econômicos, políticos, em perspectiva local, regional e internacional, molda as interações sociais e promove o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais.

Desenvolver essa perspectiva mais ampla de internacionalização exige considerar que não há receitas prontas, e que cada IES precisa encontrar na sua missão institucional os caminhos para o estabelecimento de uma cultura de internacionalização, pautada nas prioridades e estratégias mais adequadas à realidade da instituição. Uma questão fundamental nesse sentido é o compromisso institucional de constituir um plano estratégico de internacionalização, que mobilize



todos os atores da IES; disponha de recursos humanos, físicos e financeiros; promova o redesenho curricular e das atividades extracurriculares; e forneça políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento profissional de seus colaboradores.

Na análise que realizamos, constatou-se que nos modelos de Internacionalização da Educação Superior mais conhecidos, como IaH, IoC e Integral/Abrangente, há um consenso: o docente é considerado o protagonista do processo, tendo em vista ser o ator institucional responsável por conduzir os processos de ensino e de aprendizagem no ensino, pesquisa e extensão. Como não atuam isoladamente na instituição universitária, os docentes precisam engajar-se nas ações institucionais direcionadas ao seu desenvolvimento profissional, com o objetivo de fomentar processos de sistematização, desenvolvimento e aprendizagem de saberes internacionais e interculturais.

O fazer docente nas funções acadêmicas do ensino, pesquisa e extensão, e sua interseção com a internacionalização, culmina com a busca por uma perspectiva pedagógica da internacionalização, que reverbere na dimensão formativa universitária, pautada pela infusão de perspectivas internacionais e interculturais nos currículos formal, informal e oculto, nas metodologias de ensino e de aprendizagem, nos instrumentos diagnósticos que aferem os resultados de aprendizagem, nas ações de extensão e pesquisa, entre outros.

Enquanto uma atividade humana complexa, nos contextos emergentes incide sobre a docência a formação de profissionais, nas diferentes áreas do conhecimento, preparados para o exercício da cidadania global responsável e solidária. Desse modo, a formação acadêmica sob os auspícios da internacionalização, precisa formar indivíduos por meio do ensino, pesquisa e extensão, que compreendam a relação entre perspectivas locais, regionais e globais, em dimensões como sociedade, política, cultura, economia, tecnologia, entre outros, em uma perspectiva crítica e holística; tenham consciência social e competências interculturais; sejam engajados em produzir respostas às múltiplas demandas sociais, tornar o mundo um lugar mais sustentável e contribuir para a transformação da sociedade.

Essa perspectiva formativa exige reconhecer que a docência é uma atividade pautada pelo conhecimento do campo científico articulado em torno do ensino, da pesquisa e da extensão, atravessado por um saber pedagógico no processo de formação humana, produção de outros conhecimentos e articulação com a sociedade.

No âmbito da internacionalização, o sentido pedagógico do fazer docente remete à epistemologia da prática profissional que, por meio de uma multiplicidade de saberes que englobam conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, revelam como os docentes constituem sua trajetória diante da complexidade da profissão.

Constituído a partir de uma profissionalidade, o trabalho docente tem sido interpelado por novas racionalidades que estão sendo impostas, principalmente, pelo exercício da docência em uma sociedade multicultural, plurilíngue, internacionalizada e que convive com crises sociais e ambientais. Nesse contexto, ao não ser estática e permanente, a docência exige diferentes saberes e alicerça os caminhos da pedagogia universitária.

A despeito das compreensões sobre a pedagogia estarem pautadas, algumas vezes, na etimologia da palavra e em sua trajetória histórica até o Século XXI, nesta tese argumentou-se pela defesa do conceito de pedagogia como teoria ou ciência da educação. Enquanto um campo científico, ocupa-se da educação em suas diferentes manifestações, e busca fornecer subsídios que direcionem a práxis educativa e os processos de formação humana.

Nesse sentido, a pedagogia universitária se constitui como um percurso voltado ao exercício pedagógico da função docente na educação superior, em sua interface com o ensino, a pesquisa e a extensão. Está relacionada aos processos educacionais que acontecem nesse nível de ensino, e busca articular, por meio da formação e do desenvolvimento profissional, subjetividades, conhecimentos, processos formativos e espaços que permitam aos docentes examinar e ressignificar suas práticas.

Conforme demonstrado, a globalização e a internacionalização modificam o paradigma da docência universitária. Em cada IES opera um projeto de internacionalização, alinhado a missão e estratégias presentes nas ações, políticas e planos de desenvolvimento institucionais, bem como na realidade local e nacional. Nessa agenda, defende-se que os docentes incorporem as dimensões internacionais e interculturais no ensino, na pesquisa e na extensão. Para isso, o engajamento e o desenvolvimento profissional são necessários para preencher as lacunas observadas entre discurso institucional e práticas docentes.

Constatou-se, pela pesquisa, que o desenvolvimento profissional docente é fundamental para o êxito da Internacionalização da Educação Superior. Nos contextos emergentes, as profundas mudanças impostas às IES reforçam a ambiciosa busca

pela identidade pedagógica da Internacionalização da Educação Superior e tensionam pela necessidade de uma Pedagogia da Internacionalização.

Nessa direção, vale assinalar a relevância da inclusão de dimensões internacionais e interculturais nas ações e programas voltados ao desenvolvimento profissional docente. Há algumas maneiras de se fazer isso, sendo que pelo nosso aprendizado, os esforços devem estar direcionados a auxiliar o docente a compreender, produzir e disseminar o conhecimento científico a partir de cenários e tendências em nível local, regional, nacional e internacional; revisitar sua prática e investir na dimensão pedagógica dos processos de ensino e de aprendizagem; se envolver em projetos colaborativos e em rede; e promover práticas e ambientes que façam emergir o diálogo intercultural.

O referencial teórico também buscou conhecer por onde caminham as pesquisas a respeito da interseção sobre a docência e a Internacionalização da Educação Superior na pós-graduação brasileira. Para isso, a partir de um Estado do Conhecimento, revelou-se que a temática ainda é incipiente na produção do conhecimento em programas de pós-graduação brasileiros. Os estudos analisados indicam que os processos de Internacionalização da Educação Superior têm apresentado ressonâncias na formação da identidade profissional docente, e o desenvolvimento profissional é a principal estratégia para conduzir os professores pelos desafios pedagógicos apresentados pela formação universitária nos contextos emergentes.

A pesquisa de campo, desenvolvida a partir de um estudo de caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, responde a cinco objetivos desta pesquisa: reconhecer o significado atribuído pelos docentes da UNILA para a Internacionalização da Educação Superior; comparar o exercício da docência universitária na UNILA e o modelo de Internacionalização da Educação Superior defendido pela instituição em seus documentos institucionais; analisar o impacto da Internacionalização da Educação Superior para a docência universitária; examinar os saberes docentes que são necessários para a atuação em ambientes acadêmicos internacionais e interculturais, e propor um itinerário formativo para a atuação docente na UNILA.

A análise dos resultados da pesquisa foi explorada em cinco categorias analíticas, que emergiram a partir da interpretação dos dados construídos junto ao

campo empírico e aos parceiros dialógicos, e que constituíram os capítulos do eixo IV.

Primeiramente, foi apresentada a UNILA, compreendida como um modelo de universidade em resposta à realidade e desafios da educação superior nos contextos emergentes, sendo contempladas características gerais e filosófico-pedagógicas da instituição. Conforme demonstrado, a criação da UNILA busca ocupar um lugar estratégico nos processos de integração solidária entre as sociedades da América Latina e Caribe.

A partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a instituição busca formar recursos humanos, produzir e disseminar o conhecimento científico em todas as áreas, estimular o intercâmbio acadêmico e cultural, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento regional e a justiça social, alinhados à sustentabilidade ambiental.

Em seus treze anos de existência até o momento (2010-2023), a UNILA tem buscado estabelecer políticas e programas que sustentem a missão institucional. No âmbito do arcabouço legal que orienta a universidade em sua organização acadêmica, o ensino, a pesquisa e a extensão têm sido direcionados com vistas a imprimir a identidade da universidade. Para esta pesquisa, foram selecionados os princípios que estão alinhados à Internacionalização da Educação Superior: internacionalização, bilinguismo/plurilinguismo, interculturalidade e interdisciplinaridade.

A síntese analítica realizada permite inferir que os documentos analisados foram construídos ao longo do processo de desenvolvimento institucional da UNILA e por atores institucionais com diferentes perspectivas. Desse modo, o texto normativo dos principais marcos orientadores do ensino, da pesquisa e da extensão apresentam algumas fragilidades conceituais e programáticas.

Podemos destacar dois exemplos que justificam esta afirmação, um em relação à pesquisa e outro à extensão. No que se refere à pesquisa, embora no Estatuto (BRASIL, 2012c) a interdisciplinaridade esteja presente como um dos objetivos da pesquisa, e no PPI (UNILA, 2019b) esteja presente a vinculação do bilinguismo com a política de pesquisa, não foi observada a menção específica à interdisciplinaridade e ao bilinguismo no Regulamento de Pesquisa (UNILA, 2018c). Na Política de Extensão (UNILA, 2021c), não há menção específica ao bilinguismo, embora esteja presente no PPI (UNILA, 2019b) sua vinculação à política de extensão da universidade. Talvez por isso, nas práticas dos parceiros dialógicos, principalmente

na extensão e na pesquisa, os fundamentos que constituem a identidade da internacionalização na UNILA tenham sido menos expressivos.

Os princípios filosóficos e metodológicos institucionais precisam atravessar todos os documentos que direcionam as ações acadêmicas e administrativas na universidade, para permitir que os atores institucionais, independentemente da área em que estejam atuando, conheçam e incorporem tais premissas em suas práticas. Sendo assim, sugere-se que o processo de elaboração, discussão e aprovação de normativas, principalmente as que busquem normatizar o ensino, a pesquisa e a extensão, seja acompanhado da revisão dos documentos fundacionais da universidade, busque contemplar as dimensões filosóficas, pedagógicas e metodológicas, de forma a direcionar as práticas docentes ao cumprimento da missão institucional.

O segundo capítulo apresentou os parceiros dialógicos desta pesquisa, a partir de suas principais características. Aqueles que participaram da pesquisa por meio do questionário são em sua maioria do sexo masculino, estão na faixa etária de 36 a 45 anos, com nacionalidade brasileira, possuem doutorado, atuam na educação superior há pelo menos nove anos, ingressaram na UNILA antes de 2016 e atuam em regime de 40 horas semanais, com dedicação exclusiva. Em relação à unidade acadêmica de lotação, 33,8% (n=53) estão lotados no ILAACH, 36,6% (n=37) no ILATIT, 22,3% (n=35) no ILAESP e 20,4% (n=33) no ILACVN. Todos os parceiros dialógicos atuam na graduação e 49% nos cursos e programas de pós-graduação.

Os parceiros dialógicos que participaram das entrevistas são em sua maioria do sexo feminino, na faixa etária de 36 a 40 anos, ingressaram na UNILA até o ano de 2015, a maioria possui no mínimo nove anos de experiência na educação superior, em relação ao regime de trabalho, são professores efetivos 40 horas, com dedicação exclusiva, atuam em quatorze dos 29 cursos de graduação da UNILA e a maioria atua na pós-graduação.

O terceiro capítulo respondeu ao objetivo específico de reconhecer o significado atribuído pelos docentes da UNILA para a Internacionalização da Educação Superior. Embora não haja uma uniformidade na definição do conceito de internacionalização entre os parceiros dialógicos, alguns significados comuns foram compartilhados, como como intercâmbio, mobilidade acadêmica, presença de estudantes internacionais, cooperação, presença de docentes internacionais, redes acadêmicas e grupos de pesquisa internacionais, integração da dimensão

internacional nos processos educativos (ensino, pesquisa e extensão), relações entre IES de diferentes países, IaH, IoC, políticas linguísticas, produção do conhecimento e publicação internacional e interculturalidade.

Em proporção mais discreta também foram identificados como sinônimos de Internacionalização da Educação Superior os convênios, presença de TAEs internacionais, revalidação de diplomas e equivalência de currículos entre instituições distintas, participação em eventos no exterior, reconhecimento internacional/excelência acadêmica e integração da dimensão internacional e intercultural nos processos educativos (ensino, pesquisa e extensão).

Os significado atribuído pelos docentes da UNILA para a Internacionalização da Educação Superior revela a complexidade que está presente em sua interpretação, a qual está relacionada as razões, motivações e realidades que movem as IES na contemporaneidade.

No quarto capítulo, demonstramos como se configura o exercício da docência universitária na UNILA, na perspectiva de uma Pedagogia da Internacionalização, e respondemos a dois objetivos específicos: o de comparar o exercício da docência universitária na UNILA e o modelo de Internacionalização da Educação Superior defendido pela instituição em seus documentos institucionais, e o de examinar os saberes docentes que são necessários para a atuação em ambientes acadêmicos internacionais e interculturais.

Tendo imprimido nas análises o *ethos* docente na UNILA, foram detalhadas as perspectivas e práticas dos parceiros dialógicos a respeito da internacionalização, bilinguismo/plurilinguismo, interculturalidade, interdisciplinaridade, e dos saberes necessários à atuação docente em ambientes acadêmicos internacionais e interculturais.

Nas práticas docentes no ensino, na incorporação da internacionalização identificou-se que ela se configura a partir de quatro características principais: inclusão de bibliografias que contemplem o contexto local, regional, nacional e internacional, bem como contribuem para a compreensão da realidade dos países da América Latina; metodologias de ensino e de aprendizagem colaborativas, que permitam aos estudantes compreender a América Latina e o Caribe em todas as suas dimensões; refletir criticamente sobre as distintas dinâmicas locais, nacionais, regionais e internacionais; e atuar profissionalmente em contexto local, nacional, regional e internacional e exercer a cidadania global.

Contudo, há duas lacunas evidenciadas pelo campo empírico: primeiro, nas atividades direcionadas a aferir os resultados de aprendizagem, tendo em vista que em todas as sugestões de práticas docentes a esse respeito apresentadas pelo instrumento de pesquisa, menos da metade dos parceiros dialógicos indicou desenvolvê-las; segundo, essas práticas docentes não são adotadas na mesma proporção pelos parceiros dialógicos, conforme unidade acadêmica de lotação.

Na dimensão bilinguismo/plurilinguismo, as práticas docentes revelam três características centrais: privilegiar referências bibliográficas em português, espanhol ou em outras línguas estrangeiras; adotar metodologias de ensino que favoreçam espaços de aprendizagem colaborativos e a diversidade linguística dos estudantes; aceitar a entrega de atividades avaliativas em um dos idiomas oficiais da universidade.

Como lacuna, apontamos que, embora não seja uma obrigação imposta institucionalmente, os planos de ensino deveriam ser disponibilizados aos estudantes nas línguas oficiais da UNILA, principalmente àqueles matriculados nos componentes curriculares vinculados aos primeiros semestres dos cursos de graduação. Embora as práticas docentes dos parceiros dialógicos incorporem em sua maioria o bilinguismo, há diferença no percentual de docentes que possuem essa prática, conforme a unidade acadêmica de lotação dos parceiros dialógicos.

A interculturalidade foi uma dimensão com maior capilaridade nas práticas docentes no ensino, sendo que todas as possibilidades de práticas apresentadas no questionário são adotadas por pelo menos metade dos parceiros dialógicos. Nesse sentido, infere-se que são práticas interculturais no ensino de graduação e/ou pós-graduação: adotar metodologias de ensino e de aprendizagem que beneficiem a diversidade cultural presente na ALC; incentivar a interação social entre estudantes de diferentes grupos culturais; fomentar situações que promovam o respeito às diversidades sexual, racial, nacional, socioeconômica, religiosa e de gênero, bem como à diversidade étnica e cultural dos estudantes, a fim de que, ao se formarem, sejam capazes de atuar em situações que envolvam grupos culturalmente diversos.

Nas atividades avaliativas e de resultados de aprendizagem, as práticas docentes precisam requerer aos estudantes que contemplem as questões interculturais relevantes ao contexto do componente curricular e/ou da prática profissional, assim como aqueles que são relevantes para o processo de desenvolvimento e integração regional da ALC. Embora as práticas docentes dos parceiros dialógicos incorporem, em sua maioria, a interculturalidade, os dados da

pesquisa indicam que conforme a unidade acadêmica de lotação desses docentes as práticas são adotadas com maior frequência.

A interdisciplinaridade na prática docente no ensino pode ser identificada a partir de algumas premissas, como por exemplo, escolher referências bibliográficas que reflitam epistemologias e saberes distintos a respeito dos problemas sociais, políticos, econômicos, ambientais, científicos e tecnológicos dos diferentes países da América Latina e Caribe; desenvolver metodologias de ensino e de aprendizagem que permitam aos estudantes a construção do conhecimento mediante a integração entre as diversas áreas do saber e promovam a integração entre ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, fortalecendo diálogos/espços interdisciplinares; e contemplar a interdisciplinaridade nas atividades avaliativas e de resultados de aprendizagem, estimulando os estudantes a refletirem, argumentarem e utilizarem distintas perspectivas. Assim como nas dimensões acima apresentadas, a pesquisa revela que esta é uma prática docente adotada com frequência distinta entre os parceiros dialógicos, conforme unidade acadêmica de lotação.

A internacionalização na prática docente na extensão pode ser configurada por meio da participação em ações que consideram a realidade do contexto local, regional, nacional e internacional, com ênfase para as demandas latino-americanas e a integração regional e/ou da tríplice fronteira; possuam alcance seja nos países da América Latina e Caribe ou nos demais contextos internacionais; fomentem a interculturalidade, mediante o respeito à pluralidade de saberes, à diversidade cultural e linguística e a criação de espaços que privilegiem a participação dos diferentes sujeitos sociais.

Na análise das sete sugestões de práticas docentes que indicam a presença da internacionalização nas ações extensionistas, verificou-se que em todas elas, menos da metade dos parceiros dialógicos adotam as premissas apresentadas. Isso sugere que a internacionalização da prática docente na extensão não é uma realidade para a maioria dos parceiros dialógicos, embora seja um dos princípios da Política de Extensão da UNILA, prevista tanto no PDI UNILA 2019-2023 (UNILA, 2019b) quanto na Política de Extensão (UNILA, 2021c).

Além disso, apenas 27,9% (n=47) dos parceiros dialógicos participa e/ou desenvolve ações de extensão que possuem alcance regional e internacional, 19,6% (n=31) não participam e ações de extensão. Observou-se que o percentual de



docentes que adota práticas que considerem a premissa da internacionalização na atuação extensionista diverge, conforme unidade acadêmica de lotação.

Constitui a internacionalização na prática docente na pesquisa conhecer o estado da arte no âmbito da América Latina e Caribe na área do conhecimento na qual atua; conhecer as principais abordagens internacionais de pesquisa na área do conhecimento de atuação; participar em grupos/redes de pesquisa que possuem representação internacional; desenvolver pesquisas sobre a realidade latino-americana e caribenha e dos demais contextos internacionais; participar de convênios internacionais com instituições localizadas na América Latina e Caribe e nos demais contextos internacionais.

Entre as lacunas observadas, destaca-se o baixo percentual de parceiros dialógicos que coordenam ou participam de grupos/redes de pesquisa que possuem representação internacional (com exceção dos países da ALC) (34,8%, n=55); que desenvolvem e/ou participam de pesquisas sobre a realidade de contextos internacionais (exceto ALC) (25,9%, n=41); participam de convênios internacionais com instituições localizadas na ALC (18,4%, n=29) e nos demais contextos internacionais (10,8%, n=17).

Em relação à Pedagogia da Internacionalização impressa na prática docente na UNILA, a investigação revela que desenvolver abordagens pedagógicas e estratégias de ensino e de aprendizagem condizentes com a missão institucional da UNILA é um dos desafios endógenos da universidade. A análise das práticas pedagógicas dos parceiros dialógicos evidência que há a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica da docência, por meio do apoio e compromisso institucional, com o objetivo de fortalecer os processos didáticos e criar as condições favoráveis para o desenvolvimento de saberes docentes internacionais e interculturais nos docentes e as respectivas competências nos estudantes.

O último capítulo do Eixo IV apresenta caminhos para a docência universitária nos contextos emergentes, a partir de uma proposta de itinerário de desenvolvimento profissional que promova a Pedagogia da Internacionalização, tendo em vista a necessidade de pavimentar os caminhos para uma política institucional voltada ao desenvolvimento profissional docente na UNILA.

A proposição desse itinerário formativo considerou o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual as experiências formativas são planejadas e desenvolvidas no decorrer da carreira docente, e se integram

sistematicamente para prover as necessidades individuais e coletivas da profissão. Na UNILA, o desenvolvimento profissional docente precisa estar baseado nos princípios filosóficos e metodológicos, e na missão institucional, ocupando um lugar central na agenda universitária, sob o risco de dissipar os atores sociais do cumprimento da missão e vocação da universidade.

As perspectivas apresentadas nesta tese não tiveram o intuito de esgotar as múltiplas possibilidades de compreender como se configura a docência na UNILA na perspectiva de uma Pedagogia da Internacionalização, bem como de seu desenvolvimento profissional. É impossível registrar em palavras a vivência dos parceiros dialógicos em um contexto universitário inovador e desafiador na realidade latino-americana.

Ao final desta tese, identificamos que os docentes devem atuar como protagonistas do processo de Internacionalização da Educação Superior, pois são os pilares de sustentação de uma arquitetura acadêmica que precisa combinar conhecimento interdisciplinar nas diferentes áreas do conhecimento; distintas epistemologias, saberes e cosmovisões; interculturalidade; políticas linguísticas e perspectivas internacionais/globais.

Mesmo que as iniciativas de internacionalização da função acadêmica na UNILA ainda possam ser independentes de uma sistematização institucional, essas iniciativas conseguem moldar as experiências educacionais em uma perspectiva transformadora, conforme foi relatado pelos parceiros dialógicos.

As práticas, estratégias e a governança do processo de internacionalização desempenham um papel central nesse processo. É necessário um esforço coletivo e colaborativo em prol do amadurecimento do projeto pedagógico institucional, reforçando o dever da gestão universitária em assumir a condução desse processo. Para isso, destaca-se a necessidade do trabalho institucional articulado em prol da harmonização das normativas da universidade, as quais precisam expressar claramente o eixo de fundamentos filosóficos e metodológicos institucionais, com destaque para dimensões como internacionalização, bilinguismo/plurilinguismo, interculturalidade e interdisciplinaridade.

Defende-se que são as estratégias institucionais que garantem, no curso do processo de consolidação universitária, que a missão da UNILA possa ser alcançada, considerando a alteração de atores sociais e de políticas educacionais ao longo da jornada. Além disso, a universidade precisa oferecer espaços que propositalmente

orientem os docentes a se envolverem com a internacionalização no ensino, pesquisa e extensão, identificando caminhos que conduzam à integração da reitoria com as unidades e subunidades acadêmicas. Por isso, argumenta-se em favor de uma política institucional de desenvolvimento profissional docente na UNILA.

Embora os resultados deste estudo limitem-se a uma única IES brasileira, futuras pesquisas em outras instituições podem revelar-se importantes para expandir a compreensão do tema, como o mapeamento de práticas docentes conforme os modelos de internacionalização sistematizados pela literatura; observação da ação docente orientada ao desenvolvimento de competências internacionais e interculturais no ensino, pesquisa e extensão; e entrevistas com estudantes para identificar quais as práticas docentes que mais contribuem, em sua perspectiva, para o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais.

A partir dos resultados desta investigação, temos a expectativa que estes contribuam para o avanço do campo científico da Internacionalização da Educação Superior e da pedagogia universitária, principalmente em relação às implicações ao desenvolvimento profissional docente. Espera-se que as considerações tecidas colaborem para a melhoria dos processos de gestão acadêmica da UNILA, refletindo em melhores condições para o trabalho docente e fortalecimento dos processos pedagógicos na universidade. Que as políticas, programas e ações universitárias sejam guiadas em prol da educação superior como um bem público comum, um direito humano e universal e em favor das pessoas.

Ao finalizarmos esta tese, retomamos a problemática da investigação: em que medida a docência na UNILA contribui para uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior? A partir da investigação realizada, que permitiu compreender como se configura a docência em uma universidade internacional e intercultural, defendemos a seguinte tese:

A Pedagogia da Internacionalização é um campo epistêmico e de profissionalização, que mobiliza perspectivas teóricas e metodológicas de análise da prática pedagógica, com o objetivo de desenvolver saberes docentes internacionais e interculturais na docência universitária. Os contextos emergentes impulsionam a dimensão pedagógico-equitativa da Internacionalização da Educação Superior e interpelam saberes docentes que assegurem aos estudantes o desenvolvimento das competências internacionais e interculturais. Desse modo, a Pedagogia da Internacionalização busca atender às necessidades formativas nas distintas áreas do

conhecimento, em prol do desenvolvimento profissional docente e da instauração de uma cultura da Internacionalização na Instituição de Educação Superior.

## REFERÊNCIAS

- ABBA, M. J.; STRECK, D. R. A reforma de Córdoba de 1918 e a internacionalização universitária na América Latina. **Revista História da Educação**, n. 25, e102256, p. 1–32, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/102256>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/bH8jbQxTWwcYfZJFSfPycbc/?lang=pt>. Acesso em: 9 dez. 2022.
- ALMEIDA-FILHO, N. **Mejores Futuros**: educación universitaria para todos en 2050, Caracas: UNESCO-IESALC, p. 1-5, 2021. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/eng/wp-content/uploads/2021/03/Almeida-Filho-ES.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2021.
- ALMEIDA, J.; ROBSON, S.; MOROSINI, M. C.; BARANZELI, C. Understanding internationalization at home: perspectives from the Global North and South. **European Educational Research Journal**, v. 18, n. 2, p. 200-217, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474904118807537>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1474904118807537>. Acesso em: 26 jul. 2021.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Apresentação Pedagogia Universitária: passos de um percurso formativo. *In*: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 7-16.
- ALTBACH, P.; DE WIT, H. COVID-19: The Internationalization Revolution That Isn't. **International Higher Education**, n. 102, p. 16-18, 30 abr. 2020. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/14603>. Acesso em: 10 set. 2020.
- ALTBACH, P.; POSTIGLIONE, G. Professors: the key to internationalization. **International Higher Education**, n. 73, p. 11-12, 17 mar. 2013. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/6086>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- AMBLEE, N. C.; DHAYANITHY, D. How faculty members develop views on internationalization: the case of a top-ranked indian business school. **Research in Comparative and International Education**, v. 13, n. 3, p. 397–417, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745499918795587>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1745499918795587>. Acesso em: 22 jan. 2023.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa [on-line]**, 2001, n. 113, p. 51-64. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDTwynCDrc5VHvGG9hzDw/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2021.
- ARAÚJO, D. P.; HONÓRIO, K. S.; FORTES, L. Internacionalização e interculturalidade: a experiência da UNILA. **Revista Educación Superior y Sociedad**, v. 34, n. 1, p. 553-584, 2022. DOI: <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.504>.

Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v34i1-21>. Acesso em: 21 jan. 2023.

ARENAS, E. How teachers' attitudes affect their approaches to teaching international students. **Higher Education Research & Development**, v. 28, n. 6, p. 615-628, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360903208096>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360903208096>. Acesso em: 24 jan. 2023.

ASSIS, J. P.; SOUSA, R. P.; LINHARES, P. C. F. **Testes de hipóteses estatísticas**. Mossoró: EdUFERSA, 2020. Disponível em: <https://livraria.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/165/2020/08/testes-de-hipoteses-estatisticas-edufersa.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

ASSIS, M. S.; VIEIRA-SANTOS, J. Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (tpack) na construção do saber docente virtual: uma revisão sistemática. **Acta Scientiarum Education**, v. 43, n. 1, p. 1-12, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.51998>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/51998>. Acesso em: 2 dez. 2022.

ASSOCIAÇÃO DE DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO. **V Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior**. Brasília, DF: ANDIFES, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

AVENA, J.E. **Pós-doutorado no exterior: implicações para produção científica no âmbito da UFBA**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30398>. Acesso em: 24 jan. 2023.

AZEVEDO, M. L. N. A internacionalização da educação superior em questão: mitos, enganos e verdades. **Horizontes LatinoAmericanos**, v. 3, n. 1, p. 99-110, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/HLA/issue/view/166/47>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BADLEY, G. Developing globally-competent university teachers. **Innovations in Education and Training International**, v. 37, n. 3, p. 244-253, 2000. DOI:10.1080/13558000050138489. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13558000050138489>. Acesso em: 1º dez. 2022.

BARANZELI, C. Modelo de internacionalização em casa – IaH. *In*: MOROSINI, M. C. **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 188-201.

BARANZELI, C.; MOROSINI, M. C.; WOICOLESCO, V. G. “A chave está na troca”: estudantes de mobilidade como vetores da internacionalização em casa. **Série-**

**Estudos**, v. 25, n. 53, p. 253-274, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i53.1400>. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1400>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BARBOSA, M. L. O.; NEVES, C. E. B. Internationalization of higher education: institutions and knowledge diplomacy. **Sociologias**, v. 22, n. 54, p. 22–44, maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/15174522-104425>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/gGxRnkpVnt66mMXyTZKW5hn/?lang=en#>. Acesso em: 04 jan. 2023.

BECKLES, S. H. **Imaginando el futuro de la educación superior en el Caribe em la era post-COVID**. Caracas: UNESCO-IESALC, p. 01-04, 2021. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/eng/wp-content/uploads/2021/03/Beckles-ES.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2021.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. *In*: CURAI, L; MATEI, R; PRICOPIE; SALMI, J.; SCOTT P. (Eds.). **The European higher education area: between critical reflections and future policies**. Dordrecht: Springer, 2015. p. 67-80.

BEELEN, J. The missing link in internationalisation: developing the skills of lecturers. **Journal for Higher Education Development**, v. 12, n. 4, p. 133-150, 2017. Disponível em: <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1095>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BEELEN, J. Watering a hundred flowers: institutional leadership for internationalization at home. *In*: BEELEN, J.; WALENKAMP, J. (Eds.). **Leading internationalization in higher education: people and policies**. Hague University of Applied Sciences: The Hege, 2018. p. 65 – 80. Disponível em: [https://www.dehaagsehogeschool.nl/docs/default-source/documenten-onderzoek/lectoraten/global-learning/internationalisering\\_lr.pdf](https://www.dehaagsehogeschool.nl/docs/default-source/documenten-onderzoek/lectoraten/global-learning/internationalisering_lr.pdf). Acesso em: 29 jun. 2021.

BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação à distância**. Porto Alegre, [2020]. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BENNETT, M. Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the intercultural education double supplement. **Intercultural Education**, v. 20, p. 1-13, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675980903370763>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675980903370763>. Acesso em: 1º ago. 2021.

BOACIK, D.; RUBIN-OLIVEIRA, M.; PELOSO, F. C. Interculturalidade: experiências e desafios da/na universidade. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1–18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.18528.053>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18528>. Acesso em: 11 dez. 2022.

BOLZAN, D. P. V. **Docência e processos formativos**: estudantes e professores em contextos emergentes. Projeto de Pesquisa. Universal – MCTI/CNPq nº 01/2016. UFSM, 2016.

BOLZAN, D. P. V. Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária. *In*: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V.; MACIEL, A.M.R. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: tecendo redes sobre a Educação Superior. Santa Maria: Editora UFSM, 2009. p. 131-147.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. **Desenvolvimento profissional docente e contextos emergentes**. *In*: Asociación de Estudios Latino-Americanos — LASA, 2018, Barcelona: Anais, 2018. p. 1-21.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Contextos emergentes e a reinvenção da docência: desafios da/na cotidianidade. *In*: BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H.; DALLA CORTE, M. G. **Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional docente: contextos emergentes na educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 51-74.

BORGES, F.; DARLING, V. O desafio de criar uma identidade a partir da universidade: o Ciclo Comum de Estudos da UNILA. *In*: LIMA, M. C.; ASSUMPÇÃO, S. B.; PROLO, I.; VIEIRA, R. C. (Orgs.). **Narrando experiências formativas que valorizam pessoas, culturas e projetos no ambiente universitário**: o caso da UNILA. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2020. p. 21-44.

BRANDEBURG, U.; DE WIT, H.; JONES, E.; LEASK, B. **Internationalisation in higher education for society** – a new agenda for future research in international education. The University World News, 20 abr. 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/340265083\\_Internationalisation\\_in\\_Higher\\_Education\\_for\\_Society\\_-\\_a\\_new\\_agenda\\_for\\_future\\_research\\_in\\_international\\_education](https://www.researchgate.net/publication/340265083_Internationalisation_in_Higher_Education_for_Society_-_a_new_agenda_for_future_research_in_international_education). Acesso em: 18 jul. 2021.

BRANDENBURG, U.; DE WIT, H.; JONES, E.; LEASK, B.; DROBNER, A. **Internationalization in higher education for society (IHES): concept, current research and examples of good practice (DAAD Studies)**. Bonn: DAAD, 2020. Disponível em: [https://static.daad.de/media/daad\\_de/pdfs\\_nicht\\_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/daad\\_s15\\_studien\\_ihes\\_web.pdf](https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/daad_s15_studien_ihes_web.pdf). Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987**. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Brasília, DF: Casa Civil, 1987. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/antigos/d94664.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm). Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 350, de 21 de novembro de 1991**. Promulga o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (TRATADO MERCOSUL). Brasília, DF: Casa Civil, 1991. Disponível em:



[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0350.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0350.htm). Acesso em: 9 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LEIS\\_2001/L10260compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260compilado.htm). Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.245, de 15 de outubro de 2004**. Regulamenta a Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, que institui o PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2004a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5245.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5245.htm). Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. **Instrução Normativa SRF nº 456, de 5 de outubro de 2004**. Dispõe sobre a isenção do imposto de renda e de contribuições aplicável às instituições que aderirem ao Programa Universidade para Todos. Brasília, DF: Secretaria da Receita Federal, 2004b. Disponível em: [http://prouniportal.mec.gov.br/images/legislacao/2004/inst\\_normativa.pdf](http://prouniportal.mec.gov.br/images/legislacao/2004/inst_normativa.pdf). Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2005a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm). Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.128, de 28 de junho de 2005**. Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos – PROUNI e altera o inciso I do art. 2º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Brasília, DF: Casa Civil, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11128.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11128.htm). Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 13, de 15 de fevereiro de 2006**. Institui a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecido. Brasília, DF: CAPES, 2006. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=822#anchor>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Casa Civil, 2007a. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. **Portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf). Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Casa Civil, 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2010b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm). Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011**. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília, DF: Casa Civil, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm). Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 321, de 11 de abril de 2012**. Estatuto da UNILA. Brasília: Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, do Ministério da Educação, 2012c. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/estatuto-9166.pdf?original=true>. Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2012a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. **Portaria normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=8&data=06/11/2012>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012**. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012d. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_normativa\\_1466\\_2012.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf). Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução nº. 510, de 07 de abril de 2016**. Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício-Circular nº 1/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://dafdc.paginas.ufsc.br/files/2019/03/Ofi%CC%81cio-Circular-n%C2%BA-1-2017-COLEP-CGGP-SAA-MEC-Carreira-PCCTAE.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 209, de 7 de março de 2018**. Dispõe sobre regras e os procedimentos referentes à concessão de financiamento estudantil no âmbito da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/5744626/do1-2018-03-08-portaria-n-209-de-7-de-marco-de-2018-5744622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/5744626/do1-2018-03-08-portaria-n-209-de-7-de-marco-de-2018-5744622). Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2, de 09 de julho de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>. Acesso em: 6 dez. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Brasília, DF: CAPES, 2021. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez94.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Internacionalização – Capes-Print**. Brasília: CAPES, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Thesaurus Brasileiro de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: [http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa\\_thesauro.php?resolution2=1024\\_1](http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesauro.php?resolution2=1024_1). Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2022a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior – Principais Resultados**. Brasília, DF: Inep, 2022b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2021/tabelas\\_de\\_divulgacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.zip](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2021.zip). Acesso em: 16 jan. 2023.

BRUHN, E. Towards a framework for virtual internationalization. **International Journal of E-Learning & Distance Education**, v. 32, n. 1, p. 1-9, 2017. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1159898.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

BRUNNER, J. J. **Educación superior 2050**: inovaciones disruptivas y adaptaciones incrementales. Caracas: UNESCO-IESALC, 2021. p. 1-5. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/eng/wp-content/uploads/2021/03/Brunner-ES.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2021.

BUSCEMI, A. La internacionalización de la extensión universitaria en clave de integración regional. La experiencia de la Universidad Nacional del Litoral. **+E: Revista de Extensión Universitaria**, v. 7, n. 7, p. 226-233, 2017. <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7067>. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/7067>. Acesso em: 9 dez. 2022.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CANDAU, V.M.F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação** (Porto Alegre), v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reeduc/v37n01/v37n01a05.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2022.

CARVALHO, S.C. Políticas linguísticas e integração latino-americana: desafios de uma proposta bilíngue para o ensino superior. **Revista Sures**, n. 11, p. 1-29, 2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/download/1022/928>. Acesso em: 18 jan. 2023.

CASSOL-SILVA, C. C. Proposta de internacionalização do currículo. *In*: MOROSINI, M. C. **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 86-101.

CAVALCANTE, P. R. **Faces do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização: uma leitura interacionista sociodiscursiva de representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos Institutos Federais**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8881>. Acesso em: 24 jan. 2023.

CEPAL. **Panorama Social de América Latina 2020**. Santiago: CEPAL, [2021]. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46687-panorama-social-america-latina-2020>. Acesso em: 1º mar. 2021.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, n. 7, v. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/pesquisia\\_social.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisia_social.pdf). Acesso em: 10 ago. 2022.

CHILDRESS, L. K. Internationalization plans for higher education institutions. **Journal of Studies in International Education**, v. 13, n. 2, p. 289-309, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315308329804>. Acesso em: 6 ago. 2021.

CLEMENTE, F.; MOROSINI, M. C. Inter (nacionalização e culturalidade): constructos gêmeos em contextos emergentes da educação superior. *In*: CUNHA, M. I.; RODRIGUES, G. M. **Práticas pedagógicas na educação superior: desafios dos contextos emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. p. 233-429.

CLIFFORD, V. Engaging the disciplines in internationalising the curriculum. **International Journal of Academic Development**, v. 14, p. 133–143, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13601440902970122>. Acesso em: 29 jun. 2021.

COMBS, J. P.; ONWUEGBUZIE, A.J. Describing and illustrating data analysis in mixed research. **Internation Journal of Education**, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5296/ije.v2i2.526>. Disponível em: <https://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/article/view/526>. Acesso em: 30 dez. 2022.

CORADIN-BAIL, C. **Formação de professores de inglês para fins específicos com vistas à internacionalização do ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000231591>. Acesso em: 9 ago. 2021.

CORAZZA, G. A UNILA e a integração latino-americana. **Boletim de Economia e Política Internacional**, v. 3, p. 79-88, 2010.

CÓSSIO, M.F. Apresentação. *In*: CÓSSIO, M. F.; CHAVES, L. P.; FERREIRA FILHO, E., SANTOS, E. M. C. (org.). **Cadernos da pedagogia: teoria e prática da docência**. Pelotas: Editora UFPel, 2020. p. 7-9. Disponível em: [http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/6250/6/Cadernos\\_da\\_Pedagogia\\_-\\_22.07.2020.pdf](http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/6250/6/Cadernos_da_Pedagogia_-_22.07.2020.pdf). Acesso em: 6 jun. 2021.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRISWELL II, J. R.; ZHU, H. Faculty internationalization priorities. **Forum for International Research in Education**, v. 2, n. 2, p. 22-40, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1133858.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

CONFIGURAR. *In: Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa MICHAELIS.*

Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=configurar>. Acesso em: 1º set. 2021.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à era Vargas.** São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, M. I. Apresentação. *In: CUNHA, M. I.; MACHADO, G. R. (orgs.). Práticas pedagógicas na educação superior: desafios dos contextos emergentes.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020b. p. 7-9.

CUNHA, M. I. Avaliação e poder na docência universitária. *In: CUNHA, M. I. (org.). Formatos avaliativos e concepção de docência.* Campinas: Autores Associados, 2005a. p. 103-128.

CUNHA, M. I.; BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Professor da educação superior. *In: MOROSINI, M. C. (org.) Enciclopédia Brasileira de Educação Superior.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 274-346.

CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária.** Cadernos Pedagogia Universitária. São Paulo: USP, 2008.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio de reconfiguração de saberes na docência universitária. *In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. Pedagogia Universitária.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 211-236.

CUNHA, M. I. Políticas públicas e docência na universidade. *In: CUNHA, M. I. (org.). Formatos avaliativos e concepção de docência.* Campinas: Autores Associados, 2005b. p. 45-68.

CUNHA, M. I. Prática pedagógica e prática social: relações em movimento. *In: CUNHA, M. I.; MACHADO, G. R. (orgs.). Práticas pedagógicas na educação superior: desafios dos contextos emergentes.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020a. p. 147-161.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

CUNHA, M. I. Verbete pedagogia universitária. *In: MOROSINI, M. C. (Ed.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário vol. 2.* Brasília: INEP/RIES, 2006.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. Z.; RESCHKE, M. J. D. Práticas pedagógicas na universidade em contextos emergentes: um exercício do estado do conhecimento. *In: FRANCO, S. R. K.; FRANCO, M. E. D. P.; LEITE, D. B. C. L. (org.). Educação Superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 129-143.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 357- 367, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.29023>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29023>. Acesso em: 10 nov. 2022.

DEARDORFF, D. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. **Journal of Studies in International Education**, v. 10, n. 3, p. 241-266, 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1028315306287002>. Acesso em: 1º ago. 2021.

DE WIT, H. **COIL – Virtual mobility without commercialization**. The Word University News, 1º jun. 2013. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20130528175741647>. Acesso em: 19 jun. 2021.

DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. (ed.). **Internationalisation of Higher Education**. Brussels: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies, 2015.

DE WIT, H. Misconceptions about (the end of) internationalization, challenges and opportunities for the future. **Revista Educación Superior y Sociedad**, v. 21, n. 21, p. 65-78, 2017. Disponível em: m: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/27>. Acesso em: 7 jul. 2021.

DIDRIKSSON, A. Contexto global y regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. *In*: GAZOLLA, L.; DIDRIKSSON, A. (eds.). **Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Caracas: UNESCO-IESALC, 2008. p. 21-54. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/08/753.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2021.

DIDRIKSSON, A. Introducción. *In*: DIDRIKSSON, A. (org). **Inclusión y calidad: la experiencia de las nuevas universidades en América Latina**. Azogues: UNAE, 2018.

DIDRIKSSON, A. La universidad en la sociedad del conocimiento: hacia un modelo de producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 3, p. 549-559, 2014. DOI : <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/GKKLCjtd39QSk4k5fH9xJ6F/abstract/?lang=es#>. Acesso em: 30 out. 2022.

EGGERT, E. **Educação popular e teologia das margens**. São Leopoldo: Sinodal, 2003.

ESTERMANN, J. TAVARES, M.; GOMES, S. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento **Laplage em Revista**, v. 3, n. 3, p.17-29, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446->

6220201733375p.17-29. Disponível em:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756523004>. Acesso em: 10 dez. 2022.

FACER, K. **Rethinking the “human” at the heart of humanist education.** Disponível em: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/ideas-lab/facer-rethinking-humanist-education>. Acesso em: 28 ago. 2021.

FERREIRA, J. C.; PATINO, C. M. What does the p value really mean? **Jornal Brasileiro de Pneumologia**, v. 41, n. 5, p. 485, 2015. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/jbpneu/a/SWk5XsCsXTW7GBZq8n7mVMJ/?lang=en#ModalHowcite>. Acesso em: 10 dez. 2022.

FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. Pedagogia universitária na UFRGS: espaços de construção. *In*: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 111-130.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. R. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo de ensino-aprendizagem. *In*: PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p.159-187.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia e práticas pedagógicas interculturais. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 12, n. 27, p. 367–379, 2020. Disponível em:  
<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/991>. Acesso em: 11 dez. 2022.

FRANCO, S. R. K. A universidade nos contextos emergentes: os modelos e papéis. *In*: FRANCO; M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. **Educação superior e contextos emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 47-59.

GÁCEL-ÁVILA, J. Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. *In*: GUAJARDO, P. H. (Coord.), **Conferencia regional de educación superior de América Latina y el Caribe – Córdoba 2018** (Resúmenes ejecutivos). Caracas: UNESCO-IESALC, 2018. p. 45-85.

GÁCEL-ÁVILA, J. **Estrategias de internacionalización de la educación superior: implementación, evaluación y rankings**. Caracas: UNESCO-IESALC, 2017. Disponível em: [http://www.obiret-iesalc.udg.mx/sites/default/files/publicaciones/estrategias\\_de\\_int\\_libro\\_jocelyne\\_gacel\\_2017.pdf](http://www.obiret-iesalc.udg.mx/sites/default/files/publicaciones/estrategias_de_int_libro_jocelyne_gacel_2017.pdf). Acesso em: 19 jul. 2021.



GÁCEL-ÁVILA, J. **La dimensión internacional de las universidades – contexto, procesos, estratégias**. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, 2006.

GÁCEL-ÁVILA, J. **La internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe hacia el 2050**. CARACAS: UNESCO-IESALC, 2021. p. 01-05. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/eng/wp-content/uploads/2021/03/Gacel-Avila-ES.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2021.

GALVÃO, F. N.S.; BITENCOURT, L. P. Pedagogia universitária e formação pedagógica do docente universitário: contributos para um ensino de qualidade e possíveis mudanças na universidade. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, v. 4, n. 1, p. 9-23, 2017. DOI: <https://doi.org/10.30681/relva.v4i1.2254>. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/relva/article/view/2254>. Acesso em: 4 dez. 2022.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 23 ago. 2021.

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

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMEZ, S. R. M.; NEOCATTO, A. M.; DALLA CORTE, M. G. A extensão universitária nos currículos da UFSM: tendências e cenários possíveis a partir da pandemia. **Revista Panorâmica online**, v. 37, p. 264-287, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1554>. Acesso em: 7 fev. 2023.

GOODWIN, A.L. Globalization, global mindsets and teacher education. **Action in Teacher Education**, v. 42, n. 1, p. 6-18, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1700848>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01626620.2019.1700848>. Acesso em: 2 dez. 2022.

GREEN, W.; WHITSED, C. Reflections on an alternative approach to continuing professional learning for internationalization of the curriculum across disciplines. **Journal of Studies in International Education**, v. 17, n. 2, p. 148-164, 2013. DOI:10.1177/1028315312463825. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315312463825>. Acesso em: 24 ago. 2021.

GRILLO, M. Verbete Identidade profissional docente. In: MOROSINI, M. C. (org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília: INEP, 2006. p. 170.

GUIMARÃES; P. B.; MAGALHÃES, A. P. A importância da interdisciplinaridade no ensino superior universitário no contexto da sociedade do conhecimento. **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas**, v. 9, p. 1-17, 2016. Disponível em:

<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2016/06/Patricia.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FÉRNANDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. **Metodología de la investigación**. Ciudad de México: McGraw HILL Education, 2014.

HOLLOWAY, I. **Basic concepts for qualitative research**. Oxford: Blackwell Science, 1997.

HUDZIK, J. **Resumen ejecutivo – internacionalización integral: del concepto a la acción**. Washington: NAFSA, 2011. Disponível em: [https://www.nafsa.org/\\_/File/\\_/comprehensive\\_izn\\_spanish.pdf](https://www.nafsa.org/_/File/_/comprehensive_izn_spanish.pdf). Acesso em: 24 jun. 2021.

HUDZIK, J. **Comprehensive internationalization: institutional pathways to success**. Nova York: Routledge, 2015.

HUNTER, C. K.; HUNTER, W. D. **Worldwide consensus definition of global competence**. Global Competence Associates, 2018. Disponível em: <https://globallycompetent.com/globalcompetence-model/>. Acesso: 28 nov. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE CIÊNCIA E TECNOLIGIA. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Brasília, 2023. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind>. Acesso em: 23 jan. 2023.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

INSTITUTO INTERNACIONAL DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe. Avaliação**, v. 14, n. 1, p. 235-246, mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/nbqrH7PstLQXh9r5RYyr69n/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. de 2020.

INSTITUTO INTERNACIONAL DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Declaración sobre la Educación Superior em América Latina y el Caribe**. Conferência Regional sobre Políticas y Estratégias para La Transformación de la Educación Superior em América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba: UNESCO-CRESALC, Ministério de Educación de la República de Cuba, 1996. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161857>. Acesso em 21 nov. 2020.

INSTITUTO INTERNACIONAL DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Declaração da III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe**. Córdoba: UNESCO-IESALC, 2018a. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/images/DECLARA%C3%87%C3%83O-CRES-2018-EM-PORTUGU%C3%8AS.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

INSTITUTO INTERNACIONAL DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Plan de Acción 2018-2028 de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe**. Caracas: UNESCO-IESALC, 2018b. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1Mr\\_obMED-yv2RalSeC6L1YeStb1C9tiU/view](https://drive.google.com/file/d/1Mr_obMED-yv2RalSeC6L1YeStb1C9tiU/view). Acesso em: 10 maio 2021.

INSTITUTO INTERNACIONAL DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después: análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones**. Caracas: UNESCO-IESALC, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374886>. Acesso em: 19 maio 2021.

INSTITUTO INTERNACIONAL DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Pathways to 2050 and beyond: findings from a public consultation on the futures of higher education**. Paris: UNESCO; Caracas: UNESCO-IESALC, 2021. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/en/futures-of-higher-education/pathways-to-2050-and-beyond/>. Acesso em: 14 out. 2022.

INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS. **A UNILA em construção: um projeto universitário para a América Latina**. Foz do Iguaçu: IMEA – Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2009. ISAIA, S. M. A. Verbete docência superior. *In*: MOROSINI, M. C. (org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 372-373.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. p. 65-86.

ISAIA, S. M. A. Verbete Docência superior. *In*: MOROSINI, M. C. (org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília: INEP/RIES, 2006. p. 374.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. (2012). Qualidade na formação e no desenvolvimento profissional: do ideal ao real no cenário da educação superior. *In*: CUNHA, M. I.; BROILO, C. L. (Orgs.). **Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 167-187.

ITINERÁRIO. *In*: **Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa MICHAELIS**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/itinerario>. Acesso em: 03 fev. 2023.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. **Educational researcher**, n. 33, v. 7, p. 14-26, 2004. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189x033007014>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189x033007014>. Acesso em: 10 jul. 2022.

JONES, E.; LEASK, B.; BRANDENBURG, U.; DE WIT, H. Global social responsibility and the internationalisation of higher education for society. **Journal of Studies in International Education**, v. 25, n. 4, p. 330-247, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315321103167>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10283153211031679>. Acesso em: 15 set. 2022.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no ensino superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 285-317, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n1p285>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p285/31220>. Acesso em: 28 jan. 2023.

KAMPPFF, A. J. C. Interfaces da educação à distância na internacionalização em casa. *In*: MOROSINI, M. C. **Guia para a Internacionalização Universitária**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2019. p. 239-259.

KNIGHT, J. Internationalization: elements and checkpoints. **Canadian Bureau for International Education – CBIE Research**, n. 7, p. 1-15, 1994. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definitions, rationales, and approaches. **Journal for Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/1228315303260832>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315303260832>. Acesso em: 22 jul. 2021.

KNIGHT, J. **Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios**. 2 ed. São Leopoldo: OIKOS, 2020.

KNOBEL, M.; LIMA, M. C.; LEAL, F. G.; PROLO, I. Desenvolvimentos da internacionalização da educação superior no Brasil: da mobilidade acadêmica internacional à institucionalização do processo na universidade. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 22, n. 3, p. 672–693, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659332>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659332>. Acesso em: 26 jun. 2021.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P.; CAIN, W. ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? **Virtualidade, Educação e Ciência**, v. 6, n. 10, p. 9–23, 2015. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/11552>. Acesso em: 5 dez. 2022.

KOGAN, M.; TEICHLER, U. Key challenges to the academic profession and its interface with management: some introductory thoughts. *In*: KOGAN, M.; TEICHLER, U. (Eds.). **Key challenges in the academic profession**. UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge. International Centre of Higher Education Research Kassel. INCHER: Kassel, 2007. p. 9-14.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. Internacionalização e educação para a cidadania global: a visão de professores universitários. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p.1-17, 2019. DOI: <https://www.doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653913>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653913>. Acesso em: 8 fev. 2022.

KOHL-SANTOS, P., MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento: para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, p. 123-145, 2021. Disponível em: <http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/view/1318/19192476>. Acesso em: 22 ago. 2022.

KORHONEN, V.; WEIL, M. The internationalization of higher education: university teacher's competencies and professional development. *In*: EGGER, R.; MERKT, M. (eds.). **Teaching Skills Assessments**. Springer VS, Wiesbaden: 2016. p. 49-71. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/301261291\\_The\\_Internationalization\\_of\\_Higher\\_Education\\_University\\_Teachers'\\_Competencies\\_and\\_Professional\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/301261291_The_Internationalization_of_Higher_Education_University_Teachers'_Competencies_and_Professional_Development). Acesso em: 7 ago. 2021.

LAMARRA, N. F.; COPPOLA, N. Desafíos para la construcción del espacio latinoamericano de educación superior en el marco de las políticas supranacionales. **Journal of Supranational Policies of Education**, n. 1, pp. 67-82, 2013. Disponível em: <https://revistas.uam.es/jospoe/article/download/5620/6034/11894>. Acesso em: 30 out. 2022.

LEAL, F.; SOUZA, S.; MORAES, M. C. B. M. Internacionalização e extensão universitárias em diálogo: estado do conhecimento e perspectivas futuras. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 31, n. 6, p. 1-21, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7389>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7389>. Acesso em: 9 fev. 2023.

LEASK, B. **Internationalizing the curriculum**. Abigdon: Routledge, 2015.

LEASK, B., GREEN, W. (2020). **Is the pandemic a watershed for internationalisation?** University World News, 2 maio 2020. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200501141641136>. Acesso em: 1º jul. 2021.

LEASK, B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. **Journal of Studies in International Education**, v.13, n. 2, p. 205-221, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315308329786>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315308329786>. Acesso em: 1 jul. 2021.

LEITE, D. A pedagogia da reforma de Córdoba. **Integración y Conocimiento**, v. 1, n. 8, p. 37-53, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8263957.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2022.

LEITE, D. Verbete Pedagogia universitária. *In*: MOROSINI, M. C. (orgs.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Brasília: INEP/MEC, 2006. p. 57-58.

LEROY, H. R. **Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões**. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOBATO, H. K. G.; BENTES, J. A. O.; RODRIGUES, F. A. T.; PANTOJA, L. S. Prática pedagógica intercultural: a alteridade como princípio didático no ensino de Libras. **Linhas Críticas**, v. 26, e32971, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.32971>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/32971>. Acesso em: 10 dez. 2022.

LUCARELLI, E. **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Piados, 2000.

MAIA, M. L. A. Breve panorama da internacionalização da educação superior brasileira pós-pandemia: o tempo é hoje. **REGIT Fatec-Itaquaquecetuba**, v. 14, n. 2, p. 141-147, 2020. Disponível em: <http://www.revista.fatecitaqua.edu.br/index.php/regit/article/view/REGIT14-D10>. Acesso em: 25 jun. 2021.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. *CD-ROOM*. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 15 dez. 2022.

MARCELINO, J. M.; LAUXEN, S. **Internacionalização da educação superior e a construção da cidadania global**: existem conexões possíveis? Porto Alegre: EdiPUCRS, 2021.

MARCELINO, J. M.; WOICOLESCO, V. G. Conexões entre metodologias ativas e a internacionalização da educação superior em ambientes virtuais de aprendizagem. **Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 2, p. 109-122, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7206>. Acesso em: 16 jan. 2023.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Em Aberto** [impresso], v. 32, n. 106, p. 45-57, set/dez 2019.

MATO, D. Prólogo. *In*: MATO, D. (Org.). **Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina**. Caracas: UNESCO-IESALC; Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018. p. 7-10.

MAUÉS, O. C. A agenda global da educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**, v. 22, n. 49, p. 187 - 216, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723822492021187>. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20679>. Acesso em: 4 jan. 2023.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A.M.M. A agenda global da educação e a formação continuada de professores. **Textura – Revista de Educação e Letras**, v. 24, n. 59, p. 11-35, 2022. DOI: <https://doi.org/10.29327/227811.24.59-1>. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7116>. Acesso em: 4 jan. 2023.

MÉA, L. G. T. D. **A internacionalização da pós-graduação: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Maria**. 2013. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/4647?show=full>. Acesso em: 24 jan. 2023.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 61-78.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Conhecimento do conteúdo pedagógico tecnológico: um marco para o conhecimento do professor. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>.

MITTELMEIER, J.; RIENTIES, B.; GUNTER, A.; RAGHURAM, P. Conceptualizing internationalization at a distance: a “third category” of university internationalization. **Journal of Studies in International Education**, v. 25, n. 3, p. 266–282, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315320906176>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1028315320906176>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MOLLIS, M. **Futuros para la educación superior a la espera del 2050**. Caracas: UNESCO-IESALC, 2021. p. 01-05. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/eng/wp-content/uploads/2021/03/Mollis-ES.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOREIRA, M. M.; DE OLIVEIRA, B. M. O bilinguismo nas práticas de ensino, pesquisa e extensão da UNILA: um diagnóstico, em números, de sua realidade linguística. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 3, n. 3, p. 1-12, 2017. DOI: <https://doi.org/10.23899/relacult.v3i3.522>. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/522>. Acesso em: 4 jan. 2023.

MORETTIN, P. A.; E BUSSAB, W. O. **Estatística básica**. São Paulo: Saraiva, 2017.

MOROSINI, M.C. Universidade e integração no Mercosul: condicionantes e desafios. *In*: MOROSINI, M.C. (org.). **Universidade no Mercosul**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 23-35.

MOROSINI, M. C. Prefácio. *In*: MOROSINI, M. (org.) **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Brasília: INEP/RIES, 2006a. p. 43-48.

MOROSINI, M. C. Verbete Educação superior. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Brasília: INEP/RIES, 2006b, p. 58.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/qZF8Fpz8MjgWHNdC38frh5Q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2021.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644415822>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MOROSINI, M. C. Internacionalização da educação superior em contextos emergentes. *In*: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J.; FRANCO, S. R. K. **Educação superior e contextos emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 61-79.

MOROSINI, M. C. Cidadão global. *In*: SEGENREICH, S.C.D. (Org.). **Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior**: Glossário. Rio de Janeiro: Publit, 2017. p.137-141.

MOROSINI, M. C. Apresentação [Dossiê – Internacionalização da educação superior]. **Educação**, v. 40, n. 3, 288-292, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.30004>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30004>. Acesso em: 7 jun. 2021.

MOROSINI, M. C. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. **Revista Roteiro**, v. 43, n. 1, p. 115-132, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v43i1.13090>. Disponível em:



<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13090>. Acesso em: 7 jun. 2021.

MOROSINI, M. C. Internacionalização da educação superior no Brasil e desafios no contexto do sul global. **Educación Superior y Sociedad**, vol. 33, n. 1, p. 361-383, 2021. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/349/269>. Acesso em: 6 ago. 2021.

MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, M. G. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 47, p. 97-120, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n47ID14000>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14000>. Acesso em: 21 jun. 2021.

MOROSINI, M. C.; DALLACORTE, M.G. Internacionalização da educação superior. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS: 2021. p. 35-172.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, out. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MOROSINI, M. C.; MENTGES, M. J. Organismos internacionais e educação superior: proposições da agenda E2030. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 22, n. 3, p. 632–650, 2020. DOI: [10.20396/etd.v22i3.8659308](https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659308). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659308>. Acesso em: 8 fev. 2022.

MOROSINI, M.; NEZ, E. Teacher education and internationalization at home. *In*: PETERS, M. (ed.). **Encyclopedia of teacher education**. Springer, 2020. p. 01-06. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6\\_406-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_406-1). Disponível em: <https://www.scienceopen.com/book?vid=2c96e790-880a-4b90-b199-b3a09407331a>. Acesso em: 1º jun. 2021.

MOROSINI, M. C.; NEZ, E.; WOICOLESCO, V. G. Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda E2030. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 116, p. 813-836, 2022. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003002959>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/88YVppZn97VvsBWdhvdzsMc/#>. Acesso em: 6 nov. 2022.

MOROSINI, M. C.; USTÁRROZ, E. Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global, através do

currículo globalizado e das competências interculturais. **Em Aberto**, v. 29, n. 97, p. 35-46, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i97.%25p>. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3168>. Acesso em: 3 ago. 2021.

MOROSINI, M. C.; WOICOLESCO, V. G.; NEZ, E. Pedagogia da internacionalização em casa no contexto da educação superior brasileira. *In*: CASSOL-SILVA, C. (org.). **Internacionalização da Educação Superior: reflexos e práticas do Brasil e da Austrália**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 119-148.

NEVES, D. V. S. **A internacionalização da educação superior na Bahia e suas potencialidades na formação continuada docente**. 2020. Tese (Doutorado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 30 jul. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2926>. Acesso em: 24 jan. 2023.

NEZ, E.; FERNANDES, C.M.B.; WOICOLESCO, V.G. Currículo e práticas na educação superior no contexto da pandemia da COVID-19. **Revista Internacional de Educação Superior**, v.8, e-022020, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i00.8663809>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663809>. Acesso em: 3 jan. 2023.

NILSSON, B. Internationalisation at home from a swedish perspective: the case of Malmö. **Journal of Studies in International Education**, v. 7, n. 1, p. 27–40, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315302250178>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1028315302250178>. Acesso em: 18 ago. 2021.

NILSSON, B. Internationalising the curriculum. *In*: CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, H.; WÄCHTER, B. **Internationalisation at home: a position paper**. Amsterdam: EAIE, 2000. p. 21-28. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.123.3826&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

OLIVEIRA, D. A.; AZEVEDO, M. L. N. A atualidade dos ensinamentos da reforma de Córdoba (1918). *In*: SADER, E.; GENTILI, P.; ABOITES, H. (Orgs.) **La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después**. Buenos Aires: CLACSO, 2008. p. 66-78. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109062939/sader.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

OLIVEIRA, J. F. Prefácio. *In*: MOROSINI, M. C.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021. p. 13-14.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

ONWUEGBUZIE, A. J.; TEDDLIE, C. A framework for analyzing data in mixed methods research. *In*: TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. (Eds.), **Handbook of mixed methods in social and behavioral research**. Thousand Oaks: Sage, 2003. p. 351-383.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. **Folha informativa sobre a covid-19, histórico da covid-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 5 dez. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e à educação ao longo da vida para todos**. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO. 2015a. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por). Acesso em: 31 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **COVID-19 Impact on Education**. [2021a]. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 29 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Thesauros**. [2021b]. Disponível em: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 10 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Fluxo global de estudantes de nível terciário**. [2023]. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>. Acesso em: 17 jan. 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. PISA 2018 **Global competence. Programme for international student assessment**. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/>. Acesso em: 6 dez. 2022.

ORTELANI, M. P. **Internacionalização universitária e seus impactos na concepção da ação docente de professores universitários na área das engenharias**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152171>. Acesso em: 9 ago. 2021.

OSAKWE, N.N. Internationalizing courses: a faculty development process. **International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta Honor Society for International Scholars**, v. 6, n. 2, p. 1-31, 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1160000>. Acesso em: 13 fev. 2023.

OTTEN, M. Impacts of cultural diversity at home. *In*: CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, H.; WÄCHTER, B. **Internationalisation at home: a position**. European Association for International Education (EAIE): Amsterdam, 2000. p.15-20. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.123.3826&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PARANHOS, R.; FIGUEIREDO FILHO, D.B.; ROCHA, E.C.; SILVA JUNIOR, J. A.; FREITAS, D. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias [on-line]**, v. 18, n. 42, p. 384-411, 2016. <https://doi.org/10.1590/15174522-018004221>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/WtDMmCV3jQB8mT6tmpnzKc/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2022.

PEREIRA, D. A.; HONÓRIO, K. S.; FORTES, L. Internacionalização e interculturalidade: s experiência da UNILA. **Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)**, v. 34, n. 1, p. 553-584, 29 jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.504>. Disponível em: <https://iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v34i1-21>. Acesso em: 8 jan. 2023.

PEREIRA, P. **O papel professor no processo de internacionalização nos programas de pós-graduação da Universidade Regional de Blumenau - FURB**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2019. Disponível em: [http://www.bc.furb.br/docs/DS/2019/366329\\_1\\_1.pdf](http://www.bc.furb.br/docs/DS/2019/366329_1_1.pdf). Acesso em: 24 jan. 2023.

PAZELLO, E. **Internacionalização na UTFPR-CT: da cereja do bolo às duas pontas do iceberg**. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/65612>. Acesso em: 9 ago. 2021.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 9-14.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A. SEVERO, J. L. R. L. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. *In*: PIMENTA, S.G.; SEVERO, J.L.R.L. **Pedagogia – teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2021. p. 39-72.

PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. L. Introdução. In: PIMENTA, S.G.; SEVERO, J.L.R.L. **Pedagogia – teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2021. p. 10-15.

PINTO, M. M; LARRECHEA, E. M. Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. **Avaliação**, v. 23, n. 3, p. 718-735, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/NY74QGj4jxqxJPzKV6Zxtzj/?lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2021.

PRETTO, A. M. **Letramentos acadêmicos para implementar o inglês como meio de instrução na Universidade Federal de Santa Maria**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/21666>. Acesso em: 9 ago. 2021.

QUINTERO, J. **¿Cómo afectará el COVID -19 a la movilidad académica internacional?**. Caracas: UNESCO-IESALC, 2020. Disponível em: <https://www.UNESCO-IESALC.unesco.org/2020/06/09/como-afectara-el-covid-19-a-la-movilidad-academica-internacional>. Acesso em: 29 jun. 2021.

RAMOS, M.Y. **Formação de doutores no país e no exterior: impactos da internacionalização na ciência brasileira**. 2014. Tese (Doutorado em Geociências) – Programa de Pós-Graduação em Geociências, Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/945454>. Acesso em: 24 jan. 2023.

RIBEIRO, M. R. F.; MENDES, F. F. F.; SILVA, E. A. Curricularização da extensão em prol de uma universidade socialmente referenciada. **Revista Conexão UEPG**, v. 14, n. 3, p. 343-342, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.14.i3.0004>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/11018/209209210289>. Acesso em: 21 jan. 2023.

RICOBOM, Gisele. UNILA: a contribuição do ensino para a integração da América Latina. **Ideação**, v. 12, n. 1, p. 67-78, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/5022>. Acesso em: 5 nov. 2022.

RODRIGUES, A. C. S.; ATHAYDE, A.L.M. Barreiras à internacionalização de docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 6, n. 3, p. 13-34, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2022.v6i3.3841>. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/3841>. Acesso em: 5 jan. 2023.

RODRIGUES-DIAS, M. A. **Educação superior como bem público: perspectivas para o centenário da Reforma de Córdoba**. Montevideu: AUGM, 2017.

RUIZ BRAVO, P. **La educación superior al 2050**. Caracas: UNESCO-IESALC, 2021. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/eng/wp-content/uploads/2021/03/Ruiz-Bravo-Lopez-ES.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2021.

SAES, K.V.R. **Efeitos das políticas de internacionalização sobre a produção científica: estudo de caso do Programa de Pós-Graduação em Ciências (Bioquímica) da Universidade Federal do Paraná**. 2020. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/69124>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SAMPAIO, H. Ensino Superior no Brasil no Século XXI: avanços locais e desafios globais. *In*: RIBEIRO, C. P.; CIERCO, T. **Unidos por um oceano: o ensino superior no espaço ibero-americano**. Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2018. p. 67-88.

SAMPAIO, H.; PIRES, A.; CARNEIRO, A. M. De volta ao futuro? A pandemia de covid-19 como catalisadora de mudanças no ensino superior. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 1. p. 53-66, 2022. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7268>. Acesso em: 7 nov. 2022.

SANDERSON, G. Internationalisation and teaching in higher education. **Higher Education Research & Development**, v. 30, n. 5, p. 661-676, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.598455>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2011.598455>. Acesso em: 22 jan. 2023.

SANTOS, R. B. R.; QUEIROZ, P. P. Práticas pedagógicas interculturais: (re)conhecendo as diferenças em sala de aula. **Educação**, v. 46, n. 1, p. e42/ 1–18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644440573>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/40573>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SARANGO, L. F. **Proyecto: Futuros de la educación superior** - nota conceptual. Caracas: UNESCO-IESALC, 2021. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/eng/wp-content/uploads/2021/03/Sarango-Macas-ES.pdf>. Acesso em 05 jul. 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 28 dez. 2022.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 39-50.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. Da docência no ensino superior: condições e exigências. **Comunicações**, v. 20, n. 1, p. 43-52, 2013. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44704>. Acesso em: 6 dez. 2022.

SGUISSARDI, V. Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. *In*: ZAINKO, M.A.; GISI, M.L. **Políticas e gestão da educação superior**. Florianópolis: Insular, 2003. p. 195-222.

SILVA, C. T.; PALOMINO, C. L. Povos indígenas em áreas de fronteira internacional do Brasil: Enquadrando a problemática social da presença indígena entre fronteiras. **Périplos: Revista de Estudos sobre Migrações**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 06-31, 2018. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra\\_periplos/article/view/25455](https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/25455). Acesso em: 3 fev. 2022.

SILVA, E. P. **O impacto da adoção das normas contábeis internacionais no ensino superior de Contabilidade, segundo a percepção dos docentes**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Faculdade de Administração e Finanças, Centro de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/8124>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SILVA, J. S. **Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB): uma estratégia de cooperação solidária ou consolidação da internacionalização mercantil?**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31012>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SILVA, K. P.; ATHAYDE, A.L.M. Obstáculos à internacionalização do ensino Superior na perspectiva de docentes: inputs para a gestão acadêmica. **Revista de Administração da UEG**, v.11, n. 1, p. 5-22, 2020. Disponível em: [https://www.revista.ueg.br/index.php/revista\\_administracao/article/view/9902](https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_administracao/article/view/9902). Acesso em: 5 jan. 2023.

SILVA, T. O. **Expatriação de docentes e o processo de internacionalização em programas de pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá**. 2020. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual de Maringá, 2020, Maringá, PR. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/6012>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOTO ARANGO, D. El profesor universitario de América Latina: hacia una responsabilidad ética, científica y social. **Revista Historia de la Educación**

**Latinoamericana**, v. 13, p. 166-188, 2009. Disponível em:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86912384010>. Acesso em: 4 dez. 2022.

SOUSA, J. V. História da Educação Superior. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 42-194.

SOUSA, M. A. Sobre o conceito de prática pedagógica. *In*: SILVA, M.C.B (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade do Tuiuti, 2016. p. 38-65.

SOUZA, A. M.; BARBOSA, F. C. M. Extensão: o papel da universidade na intermediação com a comunidade. *In*: LIMA, M. C.; ASSUMPÇÃO, S. B.; PROLO, I.; VIEIRA, R. C. (Orgs.). **Narrando experiências formativas que valorizam pessoas, culturas e projetos no ambiente universitário: o caso da UNILA**. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2020. p. 45-62.

SOUZA, E. M. C.; ASSUNÇÃO, M. F. As novas morfologias para a formação docente sob a égide dos organismos multilaterais do capital. *In*: MAUÉS, O.; CAMARGO, A. M. M. **Políticas educacionais no contexto da internacionalização**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. p. 87-113.

SPELLER, P. La visión de la OEI sobre la universidad latinoamericana. *In*: GUAJARDO, P.H.; JURI, H. **Educación superior en América Latina y el Caribe**. Estudios prospectivos y proyecciones. Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018. p. 137-153.

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 Editores, 2016. p. 01-18.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAUCHEN, G.; PIEXAK, D. R.; SCHIRMER, S. N.; BORGES, D. S.; ARAÚJO, R. R.; ALVARENGA, B. T. Abordagens epistemológicas e didáticas da docência no ensino superior. *In*: CÓSSIO, M. F.; CHAVES, L. P.; FERREIRA FILHO, E., SANTOS, E. M. C. (org.). **Cadernos da pedagogia universitária: teoria e prática da docência**. Pelotas: Ed. UFPel, 2020. p. 92-112. Disponível em:  
[https://wp.ufpel.edu.br/repcpu/files/2020/08/Cadernos\\_da\\_Pedagogia\\_Universit%C3%A1ria-1.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/repcpu/files/2020/08/Cadernos_da_Pedagogia_Universit%C3%A1ria-1.pdf). Acesso em: 6 jun. 2021.

TEEKENS, H. The requirement to develop specific skills for teaching in an intercultural setting. **Journal of Studies in International Education**, v. 7, n. 1, p. 108-119, 2003. DOI: 10.1177/1028315302250192. Disponível em:  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315302250192>. Acesso em: 30 ago. 2021.

TEIXEIRA, G. J. T. **Isomorfismo Institucional e Internacionalização: Um Estudo na Universidade Estadual do Centro-Oeste**. 2021. Dissertação (Mestrado



Profissional em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2021. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1693>. Acesso em: 24 jan. 2023.

THERRIEN, J.; DIAS, A. M. I.; LEITINHO, M. C. Docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 21-32, 2016. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3167>. Acesso em: 6 dez. 2022.

TRAN, L. T.; LE, T. T. T.; PHAN, H. L. T.; PHAM, A. "Induction and off you go": professional development for teachers in transnational education. **Oxford Review of Education**, v. 47, n. 4, p. 529-547, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1867524>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054985.2020.1867524?journalCode=core20>. Acesso em: 18 ago. 2021.

TRAN, L. T.; LE, T. T. T. **Teacher professional learning in international education**: practice and perspectives from the vocational education and training sector. Cham: Palgrave Macmillan, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-70515-6>.

TRAN, L. T.; NGUYEN, N.T. Re-imagining teachers' identity and professionalism under the condition of international education. **Teachers and Teaching**, v. 21, n. 8, p. 958-973, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1005866>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2015.1005866>. Acesso em: 18 jan. 2023.

TRAN, L. T.; PASURA, R. Professional development for teachers working with international students. **Vocations and Learning**, v. 11, p. 345–364, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9195-6>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12186-017-9195-6>. Acesso em: 14 maio 2021.

TRASPADINI, R.; SILVA, L. A. A UNILA e a integração: miragem latina, horizonte neoliberal ou disputas contínuas? **Revista Teias**, v. 20, n. 56, p. 85-112, 2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2019.39723>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/39723>. Acesso em: 13 jan. 2023.

TRINDADE, H. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In: MOLLIS, M. (Comp.). **Las universidades en América Latina**: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires: CLACSO, 2003a. p.161-180.

TRINDADE, H. O ensino superior na América Latina: um olhar longitudinal e comparativo. In: TRINDADE, H.; BLANQUER, J. M. (Org.). **Os desafios da educação na América Latina**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 15-31.

TRINDADE, H. Por que e como reformar a universidade: mitos e realidades. *In*: APPEL, M. **A universidade na encruzilhada**. Seminário Universidade: por que e como reformar?. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2003b. p. 181-190.

TRINDADE, H. UNILA: universidade para integração latino-americana. **Educación Superior y Sociedad**, v. 14, n. 1, p. 149-153, 2009. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/131.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Relatório de Gestão do Exercício de 2011**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2012. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/arquivos/relato-integrado-de-gestao-2011.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Resolução nº 06, de 07 de julho de 2013**. Regimento Geral. Foz do Iguaçu, PR: Conselho Superior Deliberativo Pro Tempore, 2013a. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/documentos-oficiais/regimento-geral-da-unila>. Acesso em: 24 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Resolução nº 09, de 27 de setembro de 2013**. Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos. Foz do Iguaçu, PR: Conselho Universitário, 2013b. Disponível em: [https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Ciclo%20Comum%20-%20ap%C3%B3s%20altera%C3%A7%C3%A3o%20\(17\).pdf](https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Ciclo%20Comum%20-%20ap%C3%B3s%20altera%C3%A7%C3%A3o%20(17).pdf). Acesso em: 3 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Resolução nº 002, de 05 de setembro de 2013**. Estabelece as normas gerais para a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso para os cursos de graduação e da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. Foz do Iguaçu: Conselho Universitário, 2013c. Disponível em: [https://portal.unila.edu.br/prograd/deac/trabalho-de-conclusao-de-curso/002\\_2013\\_\\_aprova\\_os\\_critérios\\_do\\_trabalho\\_de\\_conclusao\\_de\\_curso\\_\\_tcc.pdf](https://portal.unila.edu.br/prograd/deac/trabalho-de-conclusao-de-curso/002_2013__aprova_os_critérios_do_trabalho_de_conclusao_de_curso__tcc.pdf). Acesso em: 25 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Resolução nº 4, de 04 de abril de 2014**. Dispõe sobre a criação de cursos de graduação a serem ofertados pela Universidade da Integração Latino-Americana – UNILA. Foz do Iguaçu: Conselho Universitário, 2014a. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/resolucao-n-ordm-4-2014-consun-513>. Acesso em: 17 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Resolução nº 37, de 01 de dezembro de 2014**. Institui o Programa Especial de Acesso à Educação Superior da UNILA para estudantes haitianos – Pró-HAITI e dispõe sobre procedimentos para consecução das atividades do programa. Foz do Iguaçu: Conselho Universitário, 2014b. Disponível em:

<https://atos.unila.edu.br/atos/resolucao-n-ordm-37-2014-consun-591>. Acesso em: 17 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Seminário de formação pedagógica discutirá políticas de graduação e processos formativos**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2016. Disponível em: <https://unila.edu.br/noticias/educacao-0>. Acesso em: 26 maio de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Seminário debate planejamento educacional no ensino superior**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2018a. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/unila-realiza-seminario-para-debater-o-planejamento-educacional-no-ensino-superior>. Acesso em: 26 maio de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Resolução nº 7, de 23 de julho de 2018**. Estabelece as Normas de Graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Foz do Iguaçu: COSUEN, 2018b. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/resolucao-n-ordm-7-2018-cosuen-1206>. Acesso em: 4 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Resolução nº 4, de 26 de novembro de 2018**. Estabelece o Regulamento de Pesquisa da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Foz do Iguaçu: COSUP, 2018c. Disponível em: [https://portal.unila.edu.br/prppg/arquivo/normas/resoluo\\_04\\_2018-estabelece\\_o\\_regulamento\\_de\\_pesquisa\\_da\\_universidade\\_federal\\_d.pdf](https://portal.unila.edu.br/prppg/arquivo/normas/resoluo_04_2018-estabelece_o_regulamento_de_pesquisa_da_universidade_federal_d.pdf). Acesso em: 4 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Semana dedicada à formação pedagógica discute direitos humanos e inclusão**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2019a. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/semana-dedicada-a-formacao-pedagogica-discute-direitos-humanos-e-inclusao>. Acesso em: 2 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Resolução nº 17, de 23 de dezembro de 2019**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, PR: CONSUN, 2019b. Disponível em: [https://sig.unila.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://sig.unila.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf). Acesso em: 6 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Resolução nº 05 de 08 de abril de 2019**. Política de Internacionalização da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Foz do Iguaçu, PR: CONSUN, 2019c. Disponível em: [https://portal.unila.edu.br/mestrado/biociencias/arquivos/CONSUN\\_Resolucao\\_2019.005\\_Politica\\_Internacionalizacao.pdf](https://portal.unila.edu.br/mestrado/biociencias/arquivos/CONSUN_Resolucao_2019.005_Politica_Internacionalizacao.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Resolução nº 9, de 13 de setembro de 2021**. Regulamenta o Processo Seletivo Internacional

(PSI), o Processo Seletivo de Refugiados e Portadores de Visto Humanitário (PSRH) e o Processo Seletivo de Indígenas (Psin). Foz do Iguaçu: COSUEN, 2021a. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/resolucao-n-ordm-9-2021-cosuen-403.pdf?original=true>. Acesso em: 3 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Resolução nº 15, de 06 de maio de 2021**. Institui a Política de Pós-Graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, PR: CONSUN, 2021b. Disponível em: [https://sig.unila.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://sig.unila.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf). Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Resolução nº 37, de 07 de dezembro de 2021**. Institui a Política Extensão da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu: CONSUN, 2021c. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/resolucao-n-ordm-37-2021-consun-1318>. Acesso em: 03 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Relatório de gestão do Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Língua(gem) e Interculturalidade (NIELI) – 2020**. Foz do Iguaçu: CONSUN, 2021d. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/resolucao-n-ordm-37-2021-consun-1318>. Acesso em: 03 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Relatório de gestão 2021**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2022a. Disponível em: [https://portal.unila.edu.br/institucional/arquivos/relato\\_integrado\\_de\\_gestao\\_2021-1.pdf](https://portal.unila.edu.br/institucional/arquivos/relato_integrado_de_gestao_2021-1.pdf). Acesso em: 30 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Dados acadêmicos – visão geral**. Painel Integrado de Indicadores e Informações Institucionais. Foz do Iguaçu: UNILA, 2022b. Disponível em: <https://datastudio.google.com/u/0/reporting/8d45846e-e663-4ff4-b41d-6b3919e018a1/page/aV8GC>. Acesso em: 30 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Edital nº 49, de 01 de agosto de 2022**. Estabelece e regulamenta o processo seletivo internacional de estudantes latino-americanos(as) e caribenhos(as), exceto brasileiros(as), para ingresso na Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, no ano letivo de 2023. Foz do Iguaçu: PROINT, 2022c. Disponível em: [https://documentos.unila.edu.br/system/tdf/arquivos/editais/edital\\_no\\_49.2022.proint\\_-\\_estabelece\\_e\\_regulamenta\\_o\\_processo\\_seletivo\\_internacional\\_de\\_estudantes\\_latino-americanos\\_e\\_caribenhos\\_assinado\\_.pdf?file=1&type=node&id=10380](https://documentos.unila.edu.br/system/tdf/arquivos/editais/edital_no_49.2022.proint_-_estabelece_e_regulamenta_o_processo_seletivo_internacional_de_estudantes_latino-americanos_e_caribenhos_assinado_.pdf?file=1&type=node&id=10380). Acesso em: 3 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Edital nº 53 de 22 de agosto de 2022**. Estabelece e regulamenta o processo de seleção de refugiadas(os) e portadoras(es) de visto humanitário (PSRH) em território brasileiro, para ingresso na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA,

para o ano letivo de 2023.. Foz do Iguaçu: PROINT, 2022d. Disponível em: [https://documentos.unila.edu.br/system/tdf/arquivos/editais/edital\\_psrh\\_2023\\_versao\\_final\\_-\\_portal.pdf?file=1&type=node&id=10598](https://documentos.unila.edu.br/system/tdf/arquivos/editais/edital_psrh_2023_versao_final_-_portal.pdf?file=1&type=node&id=10598). Acesso em: 3 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Edital nº 52 de 15 de agosto de 2022**. Estabelece e regulamenta o processo de seleção para o ingresso de indígenas – PSIN na Universidade Federal da Integração Latino Americana – UNILA, no ano letivo de 2023. Foz do Iguaçu: PROINT, 2022e. Disponível em: [https://documentos.unila.edu.br/system/tdf/arquivos/editais/01-\\_edital\\_psin\\_2023\\_-\\_versao\\_final\\_0.pdf?file=1&type=node&id=10542](https://documentos.unila.edu.br/system/tdf/arquivos/editais/01-_edital_psin_2023_-_versao_final_0.pdf?file=1&type=node&id=10542). Acesso em: 3 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Programas de pós-graduação**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2022f. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/mestrado>. Acesso em: 31 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Especialização**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2022g. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/especializacao>. Acesso em: 30 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Resolução nº 4, de 03 de março de 2022**. Institui a Resolução de Ingresso para Discentes Regulares via Ações Afirmativas na Pós-Graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu: CONSUN, 2022g. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/resolucao-n-ordm-4-2022-cosuen-2261>. Acesso em: 2 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Portaria nº 394, de 13 de setembro de 2022**. Altera a Portaria nº 61/2017/UNILA. Foz do Iguaçu: Gabinete da Reitoria, 2022h. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/portaria-n-ordm-394-2022-gr-8901>. Acesso em: 15 set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Resposta ao pedido de informação solicitado via plataforma Fala Brasil - protocolo nº 23546.019097/2022-86**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2022i.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Resposta ao pedido de informação solicitado via plataforma Fala Brasil - protocolo nº 23546.001256/2023-77**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2023a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Cursos de graduação**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2023b. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/graduacao>. Acesso em: 17 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Organograma**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2023c. Disponível em: [https://portal.unila.edu.br/proplan/planejamento/organograma\\_unila.pdf](https://portal.unila.edu.br/proplan/planejamento/organograma_unila.pdf). Acesso em: 18 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA LUSOFONIA BRASILEIRA. **Dados quantitativos**. Redenção, 2023. Disponível em: <https://unilab.edu.br/unilab-em-numeros/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

VALLE, J. M. La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 20, p. 109-144, 2012. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7595>. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7595>. Acesso em: 10 nov. 2022.

VALLE, J. M. Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. **Bordón**, v. 1, n. 67, p. 11-21, 2015. <https://doi.org.10.13042/Bordon.2015.67101>. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67101>. Acesso em: 10 nov. 2022.

VAN DER WERF, E. Internationalisation strategies and the development of competent teaching staff. *In*: BEELEN, J.; DE WIT, H. (eds.). **Internationalisation revisited: new dimensions in the internationalisation of higher education**. Amsterdam University of Applied Sciences: CAREM, 2020. p. 99–105. Disponível em: [https://research.hanze.nl/ws/portalfiles/portal/16170185/Internationalisation\\_Revisited\\_CAREM\\_2012\\_web\\_version.pdf](https://research.hanze.nl/ws/portalfiles/portal/16170185/Internationalisation_Revisited_CAREM_2012_web_version.pdf). Acesso em: 14 maio 2021.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2005. p. 87-98.

VIEIRA, G. O. Unilab e Unila: notas sobre o sentido inovador, estratégico e solidário de seus projetos. *In*: LIMA, M.C.; PROLO, I.; ASSUMPÇÃO, S.B.; LEAL, F. **Unilab 10 anos: gênese, desafios e conquistas**. Blumenau: Edifurb, 2021. p. 74-87.

VIEIRA, G. O. Universidad para la integración latino-americana (UNILA), Brasil. UNILA: do conceito à concretude (2010-2018). *In*: DIDRIKSSON, A. T. (coord.). **Inclusión y calidad: la experiencia de las nuevas universidades em América Latina**. Azogues, Ecuador: UNAE EP, 2018. p. 55-68.

VIEIRA, R. C. **A internacionalização da pós-graduação no Brasil: a relação entre os rankings acadêmicos globais e avaliação dos programas de pós-graduação em Administração**. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://tede2.espm.br/handle/tede/231>. Acesso em: 24 jan. 2023.

VILCHEZ, F.P. **Glossário terminológico da UNILA**. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2019.

WÄCHTER, B. Internationalisation at home – the contexto. *In*: CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, H.; WÄCHTER, B. **Internationalisation at Home: a position paper**. European Association for International Education (EAIE): Amsterdam, 2000. p. 05-14. Disponível em:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.123.3826&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

WAGNER, F.; CUNHA, M. I. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. **Em Aberto** [impresso], v. 32, n. 106, p. 19-23, set/dez 2019.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo interculturalidad crítica**, v. 75, n. 96, p. 167-181, 2010. Disponível em: [https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_150569\\_4\\_1923.pdf](https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf). Acesso em: 15 jan. 2023.

WALSH, C. **Interculturalidad en la educación**. Programa FORTE-PE. Lima: Ministério de Educación, 2001. Disponível em: <http://www.cepis.org.pe/tutorialin/e/lecturas/walsh.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. *In*: WALSH, C.; GARCÍA LINERA, A.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006. p. 21-70.

WESTFALL, P. H.; HENNING, K. S. S. **Understanding advanced statistical methods**. Boca Raton: Taylor & Francis, 2013.

WOICOLESCO, V. G.; CASSOL-SILVA, C. C.; MOROSINI, M. C. Internationalization at home and virtual: a sustainable model for brazilian higher education. **Journal of International Studies in International Education**, v. 26, n. 2, p. 222-239, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/102831532210768>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/10283153221076898>. Acesso em: 15 set. 2022.

WOICOLESCO, V. G. Estratégias para um modelo integral de internacionalização. *In*: MOROSINI, M. (orgs.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2019. p. 31-48.

WOICOLESCO, V. G.; MOROSINI, M. C.; MARCELINO, J. M. COVID-19 and the crisis in the internationalization of higher education in emerging contexts. **Policy Futures in Education**, v. 20, n. 4, p. 433-442, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/14782103211040913>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/14782103211040913>. Acesso em: 15 set. 2022.

WOICOLESCO, V. G.; MOROSINI, M. C. Assistência estudantil em tempos de pandemia da Covid-19: uma análise das ações implementadas pela UNILA. *In*: SAMPAIO, H.; PIOLI, L. F. R.; WOICOLESCO, V. G. **Ensino superior e Covid-19** [recurso eletrônico]: respostas institucionais e novos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. pp.16-35. Disponível em: <https://www.finoatracoeditora.com.br/e-book-ensino-superior-e-covid-19-respostas-institucionais-e-novos-desafios>. Acesso em: 31 jan. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman Editora; 2015.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e protagonistas**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

ZANCHET, B. B. A.; SELBACH, P. T.; BRUM, T. K. Professores do ensino superior ante o “novo” perfil de estudantes oriundos do Sistema de Seleção Unificada: inovações ou rearranjos? **Em Aberto** [impresso], v. 32, n. 106, p. 91-104, set/dez 2019.

ZUCK, D. V. **A integração da América Latina e a formação na UNILA**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1166137>. Acesso em: 8 out. 2022.



APÊNDICE A – Percurso formativo da pesquisadora durante o Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

(continua)

Natureza	Descrição
Disciplinas cursadas	<p>PUCRS: Estado do Conhecimento da Dissertação/Tese; Pesquisa em Educação II; Teoria da Educação; Etnografia em Contextos de Vulnerabilidade; Metodologia do Ensino Superior; Princípios e Práticas da Análise Textual Discursiva; Tópicos em Educação Superior; Metodologia Observacional na Pesquisa em Educação; Pensamiento Pedagógico Latinoamericano; Educação em Tempos de Crise; Educação Online; Educação Superior e Contextos Emergentes; Internacionalização na Educação Básica e Superior.</p> <p>UFRGS: Educação Superior no Século XXI.</p> <p>UNICAMP: Seminário Avançado I – Impactos da COVID-19 no Ensino Superior: tendências e desafios.</p> <p>USP: Políticas de Educação Superior na América Latina.</p> <p>UFSM: Reinventar a docência nas redes de conhecimento.</p>
Artigos publicados	<p>BARANZELI, C.; MOROSINI, M. C.; WOICOLESCO, V. G. - A chave está na troca – estudantes de mobilidade como vetores da internacionalização em casa. <b>Série-Estudos</b>, v. 25, p. 253-274, 2020. DOI: <a href="https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i53.1400">https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i53.1400</a>.</p> <p>MOROSINI, M. C.; NEZ, E.; WOICOLESCO, V. G. Campo científico da educação superior: webinars como estratégia para a construção do conhecimento. <b>Debates em Educação</b>, v. 13, p. 1181-1201, 2021. DOI: <a href="https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p1181-1201">https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p1181-1201</a>.</p> <p>NEZ, E.; FERNANDES, C. M. B.; WOICOLESCO, V. G. Currículo e práticas na educação superior no contexto da pandemia da COVID-19. <b>Revista Internacional de Educação Superior</b>, Dossiê Educação Superior: (re)configurações de um campo em movimento, v.8, e022020, p. 1-22, 2022. DOI: <a href="https://doi.org/10.20396/riesup.v8i00.8663809">https://doi.org/10.20396/riesup.v8i00.8663809</a>.</p> <p>WOICOLESCO, V. G.; MARCELINO, J. M.; MOROSINI, M. COVID-19 and the Crisis in the internationalization of higher education in emerging contexts. <b>Policy Futures in Education</b>, special issue Covid-19 and Crises of Higher Education: Responses and Intensifying Inequalities in the Global South, v. 20, n. 4, p. 433-442, 2021. DOI: <a href="https://doi.org/10.1177/14782103211040913">https://doi.org/10.1177/14782103211040913</a>.</p> <p>WOICOLESCO, V. G.; CASSOL-SILVA, C. C.; MOROSINI, M. C. Internationalization at Home and Virtual: A Sustainable Model for Brazilian Higher Education. <b>Journal of Studies in International Education</b>, v. 26, n. 2, p. 222–239. DOI: <a href="https://doi.org/10.1177/10283153221076898">https://doi.org/10.1177/10283153221076898</a>.</p>

(continua)

	MARCELINO, J. M.; WOICOLESCO, V. G. Conexões entre metodologias ativas e a internacionalização da Educação Superior em ambientes virtuais de aprendizagem. <b>Revista Humanidades e Educação</b> , v. 9, n. 2, p. 109-122, 2022. Disponível em: <a href="https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7206">https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7206</a> .
Artigos publicados	MOROSINI, M. C.; NEZ, E.; WOICOLESCO, V. G. Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda E2030. <b>Revista Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas</b> , v. 30, n. 116, p. 813-836, 2022. Disponível em: <a href="https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/issue/view/139">https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/issue/view/139</a> .  NEZ, E.; WOICOLESCO, V. G. Reflexões sobre as práticas educativas no contexto pandêmico: “reinvenção” da docência na educação superior. <b>Revista Humanidades &amp; Inovação</b> , v. 9, n. 15, p. 10-23, 2022. Disponível em: <a href="https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7717">https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7717</a> .  MOROSINI, M. C.; WOICOLESCO, V. G. Apresentação do Dossiê “Educação em contextos emergentes: configurações e cenários em tempos de pandemia”. <b>Revista Panorâmica</b> , n. 37, p. 3-8, 2022. Disponível em: <a href="https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1546">https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1546</a> .  WOICOLESCO, V. G.; SANTOS, D. L.; PEIXOTO, R. T. S. Competências digitais na educação básica em contextos emergentes: reflexões sobre práticas pedagógicas e formação docente. <b>Revista Panorâmica</b> , n. 37, p. 92-114, 2022. Disponível em: <a href="https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1546">https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1546</a> .
Artigos submetidos para avaliação	MOROSINI, M. C.; VIERA, P.; WOICOLESCO, V. G.; ANGELO, R.I. Internacionalización de la Educación Superior y lá Discusión sobre los Futuros de la Educación en 2050. <b>Revista Cocar</b> , 2023.  MOROSINI, M. C.; STALLIVIERI, L.; FELICETTI, V. L.; WOICOLESCO, V. G. Internacionalização Na Educação Básica no Brasil: desvelando conceitos e práticas silenciosas. <b>Revista E-Curriculum</b> , 2023.
Artigo aceito para publicação	MOROSINI, M.C.; WOICOLESCO, V.G.; MARCELINO, J.M.; HATSEK, D.J.R. As Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras participantes do Programa CAPES PrInt. <b>Education Policy Analysis Archives</b> , 2023.  HATSEK, D. J. R.; WOICOLESCO, V. G.; ROSSO, G. P. Internacionalização na Educação Básica: um Estado do Conhecimento. <b>Revista Eventos Pedagógicos</b> , 2023.
Organização de dossiês	MOROSINI, M.C.; WOICOLESCO, V.G. Dossiê Educação em contextos emergentes: configurações e cenários em tempos de pandemia. <b>Revista Panorâmica</b> , n. 37. Disponível em: <a href="https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1546">https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1546</a> .  NEZ, E.; WOICOLESCO, V.G. Dossiê A Universidade e suas interfaces com os diferentes níveis e modalidades de ensino. <b>Revista Eventos Pedagógicos</b> , 2023. Disponível em: <a href="https://periodicos.unemat.br/index.php/rebs">https://periodicos.unemat.br/index.php/rebs</a> .  FELICETTI, V.; WOICOLESCO, V.G. Dossiê Internacionalização da Educação Básica: linguagens da realidade. <b>Revista Iberoamericana de Educación</b> , 2023 Disponível em: <a href="https://rieoei.org/RIE">https://rieoei.org/RIE</a> .

(continua)

Capítulos de livro publicados	<p>WOICOLESCO, V. G. Estratégias para um modelo integral de internacionalização. <i>In</i>: MOROSINI, M. C. (Org.). <b>Guia para a internacionalização universitária</b>. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 31-48.</p> <p>MOROSINI, M. C., NEZ, E., WOICOLESCO, V. G. A Mobilidade acadêmica e as redes colaborativas sul-sul: O caso da UNILA. <i>In</i>: LUCENA, S.; NASCIMENTO, M. B. C.; BOA SORTE, P. (Orgs.). Espaço de aprendizagem em redes colaborativas e na era da modalidade. Aracaju: EDUNIT, 2020, p. 332-557.</p> <p>MOROSINI, M. C.; WOICOLESCO, V. G.; NEZ, E. Pedagogia da internacionalização da educação superior no contexto da educação superior brasileira. <i>In</i>: MOROSINI, M.C.; CASSOL-SILVA, C.; ELSNER, C.; WHITESED, C. (Orgs.). <b>Internacionalização da Educação Superior: práticas e reflexos do Brasil e da Austrália</b>. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 119-148.</p> <p>WOICOLESCO, V.G.; MOROSINI, M.C. Assistência estudantil em tempos de pandemia da COVID-19: uma análise das ações implementadas pela UNILA. <i>In</i>: SAMPAIO, H.; FÁVERO, L.; WOICOLESCO, V.G. (Orgs.). <b>Ensino Superior e a COVID-19</b>: experimentações, inovações e desafios. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2022. p. 16-38.</p>
Organização de livros	<p>SAMPAIO, H.; FÁVERO, L.; WOICOLESCO, V. G. (Orgs.). <b>Ensino Superior e a COVID-19</b>: experimentações, inovações e desafios. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2022.</p> <p>MOROSINI, M.C.; WOICOLESCO, V.G., MARCELINO, J.M. (Orgs.). <b>Internacionalização na Educação Básica e Superior</b>: conexões necessárias. Editora Pedro &amp; João, 2023.</p>
Trabalhos publicados em anais de eventos	<p>BARANZELI, C.; WOICOLESCO, V. G.; MOROSINI, M. C. Da internacionalização pela mobilidade à internacionalização em casa? a utilização da experiência estudantil em sala de aula. <i>In</i>: CONGRESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2019, Foz do Iguaçu. <b>Caderno de Resumos</b>. Foz do Iguaçu: UNILA, 2019. Disponível em: <a href="http://dspace.unila.edu.br/123456789/5666">http://dspace.unila.edu.br/123456789/5666</a>.</p> <p>WOICOLESCO, V. G.; NEZ, E.; MOROSINI, M. C. Impacto da Mobilidade Acadêmica numa Instituição de Educação Superior Internacional da América Latina. <i>In</i>: II JORNADAS REGIONALES DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR, 2021, Montevideo. <b>Libro de resúmenes</b>. Montevideo: UDELAR, 2021. Disponível em: <a href="https://www.cse.udelar.edu.uy/jies2020/libro-de-resumenes/">https://www.cse.udelar.edu.uy/jies2020/libro-de-resumenes/</a>.</p> <p>WEBER, K. G. M.; WOICOLESCO, V. G.; KAMPFF, A. J. C. Educação Superior Pública Brasileira: a internacionalização e os desafios apresentados na atualidade. <i>In</i>: II JORNADAS REGIONALES DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR, 2021, Montevideo. <b>Libro de resúmenes</b>. Montevideo: UDELAR, 2021. Disponível em: <a href="https://www.cse.udelar.edu.uy/jies2020/libro-de-resumenes/">https://www.cse.udelar.edu.uy/jies2020/libro-de-resumenes/</a>.</p> <p>MARCELINO, J. M.; WOICOLESCO, V. G.; HATSEK, D. J. R.; MOROSINI, M.C. Internacionalização da Educação Superior: uma análise de estratégias de universidades brasileiras. <i>In</i>: 11ª CONFERÊNCIA DO FÓRUM DE GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA (FORGES), 2021, Setúbal. <b>Livro de atas</b>. Setúbal: Associação FORGES, Instituto Politécnico de Macau, Instituto Politécnico de Setúbal, 2021.</p>

(continua)

Trabalhos publicados em anais de eventos	WOICOLESCO, V. G.; MARCELINO, J. M.; MOROSINI, M. C. Impactos e possibilidades na Internacionalização da Educação Superior no Brasil em tempos de pandemia. <i>In</i> : II SEMINÁRIO DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2022. <b>Anais</b> [...]. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em: <a href="https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/1559/assets/edicoes/2022/arquivos/43.pdf">https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/1559/assets/edicoes/2022/arquivos/43.pdf</a> .
Participação em eventos	<p>I Congresso de Internacionalização da Educação Superior. Foz do Iguaçu: UNILA, 2019. (presencial)</p> <p>I Congreso de la Red Latinoamericana COIL - COIL en y con América Latina en tiempos de cambio. Veracruz: 2021. (<i>on-line</i>)</p> <p>II Jornadas Regionales de Investigación en Educación Superior - El protagonismo de la enseñanza superior pública en contextos nacionales críticos: Montevideo, 2021. (<i>on-line</i>)</p> <p>Simpósio do Grupo de Pesquisas em Estudos Decoloniais - GPED: as múltiplas perspectivas dos saberes tradicionais no contexto latino-americano. Aquidauana: UFMS, 2021. (<i>on-line</i>)</p> <p>Seminário Internacional sobre Educação Superior. Porto Alegre: UFRGS, 2020. (<i>on-line</i>)</p> <p>XXVIII Seminário Nacional Universitas/BR: Políticas de Educação Superior - tendências e perspectivas. 2021. (<i>on-line</i>)</p> <p>11ª Conferência do Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES) - A Cooperação no Ensino Superior dos Países e Regiões de Língua Portuguesa perante os Desafios Globais. Associação FORGES, Instituto Politécnico de Macau, Instituto Politécnico de Setúbal: 22 a 26 de novembro de 2021. (<i>on-line</i>)</p> <p>II Seminário Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Educação e Pandemia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 19 e 20 de maio de 2022. (<i>on-line</i>)</p> <p>I Seminário sobre Internacionalização na Educação Básica: fundamentos conceituais. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica: Brasília, 03 de maio de 2022. (presencial)</p> <p>II Seminário sobre Internacionalização na Educação Básica: o contexto educacional brasileiro e a formação de professores. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica: Brasília, 14 de junho de 2022. (presencial)</p> <p>III Seminário sobre Internacionalização na Educação Básica: estratégias para a Internacionalização na Educação Básica. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, 19 de julho de 2022. (presencial)</p> <p>IV Seminário sobre Internacionalização na Educação Básica: avaliação e monitoramento da Internacionalização na Educação Básica. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica: Brasília, 23 de agosto de 2023. (presencial)</p>

(conclusão)

<p>Outros trabalhos de natureza técnico-científica</p>	<p>BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parâmetros Nacionais para a Internacionalização da Educação Básica no Brasil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2022. (especialista coordenadora)</p> <p>Consultoria sobre a metodologia do Estado do Conhecimento para o subeixo Formação de Professores do projeto de “Pesquisa em Educação na Amazônia: História, política, formação de professores e diversidade cultural”, desenvolvido no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFPA, UNIFAP e UERR. 2022.</p> <p>Parecerista <i>ah doc</i> dos periódicos Revista Educação (PUCRS), Revista Educação por Escrito (UFSM) e Revista Panorâmica (UFMT).</p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora.

## APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com docentes



ESCOLA DE  
HUMANIDADES

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Programa de Pós-Graduação em Educação

## Roteiro de Entrevista Docentes

(continua)

Metadados e orientações	
Nome do entrevistado:	_____
Instituto:	_____
Centro Interdisciplinar:	_____
Data da entrevista:	_____ / _____ / _____ Local da entrevista: _____
<b>Contato inicial:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecer a disponibilidade em receber a pesquisadora.</li> <li>• Apresentar, de forma breve, os objetivos da pesquisa, tratamento, análise dos dados e devolução dos resultados.</li> <li>• Explicar as informações contidas <u>no termo de consentimento de entrevista</u>.</li> <li>• Solicitar a assinatura do <u>termo de consentimento de entrevista</u>.</li> <li>• Entregar uma via assinada pela pesquisadora para o entrevistado.</li> </ul>	
<b>Procedimentos iniciais:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar o gravador.</li> <li>• Iniciar a gravação.</li> </ul>	

Temas	Roteiro
Trajetória profissional e formativa	<p><u>Trajetória profissional e formativa</u> - Conte-me um pouco de sua trajetória de formação acadêmica até iniciar a atuação como docente universitário.</p> <p>[Formação inicial, Titulação máxima, ano de formação, Tempo de atuação na docência (Educação Básica, Educação Superior, Secretarias ou outras instâncias educativas), ano de ingresso na UNILA, Situação Funcional, atuação na graduação e pós-graduação].</p>
Internacionalização da Educação Superior e atuação docente na UNILA	<p><u>Concepção de docência:</u> Para você, o que representa ser docente na Educação Superior e atuar na UNILA?</p> <p><u>Caracterização da Internacionalização</u> – Na sua opinião, o que significa a Internacionalização da Educação Superior? Você já teve alguma experiência na sua trajetória formativa ou profissional?</p> <p><u>Atuação docente</u> - Para você, em que medida a Internacionalização da Educação Superior tangencia sua ação docente na UNILA, considerando o ensino, a pesquisa e a extensão? (planejamento, didática, avaliação, etc.)</p> <p><u>Experiências marcantes:</u> Durante este tempo em que você atua na UNILA, e considerando a característica internacional da instituição, poderia me relatar uma ou mais experiências marcantes na sua atuação docente?</p> <p>Na sua opinião, os docentes da UNILA são incentivados a se <u>envolver com os pilares da internacionalização</u> (bilinguismo/plurilinguismo, interculturalidade, internacionalização, interdisciplinaridade)? Como isso ocorre?</p>

(conclusão)

<p>Internacionalização da Educação Superior e atuação docente na UNILA</p>	<p>Como você lida com o <u>conteúdo da área específica</u> que você ministra aulas na graduação e/ou na pós-graduação e a incorporação da <u>dimensão da internacionalização</u>?</p> <p>Eu gostaria que você me contasse quais são os <u>desafios que os pilares da Política de Internacionalização</u> (bilinguismo e plurilinguismo, internacionalização, interculturalidade e interdisciplinaridade) apresentam para a sua atuação no ensino, pesquisa e extensão?</p> <p>Para você, quais são os <u>saberes</u> (conhecimentos, competências, habilidades e atitudes) que constituem a identidade profissional do professor que você considera mais importantes para exercer a docência na UNILA?</p> <p>Considerando o cenário da internacionalização, quais foram as principais repercussões da pandemia da Covid-19 em sua atuação docente?</p>
<p>Desenvolvimento profissional</p>	<p><u>Condições de trabalho</u>: Na sua opinião, a UNILA propicia as condições para o trabalho docente considerando o contexto da internacionalização?</p> <p>Em que medida sua interação ou participação com os espaços de diálogo e decisão institucional interferem/reorientam a sua ação docente (colegiado, NDE, Centro Interdisciplinar, Instituto, Reitoria, Comissões, entre outros)?</p> <p>Você já participou de alguma formação sobre a internacionalização na Educação Superior ou que abrangesse um ou mais pilares da política de internacionalização da UNILA?</p> <p><u>Desenvolvimento profissional</u>: Qual a sua opinião sobre a <u>necessidade de formação pedagógica</u> para atuação na sala de aula da UNILA? Você considera necessário que haja um <u>projeto institucional de formação e profissionalização docente na UNILA</u>?</p> <p>A UNILA promove ao seu corpo docente algum tipo de formação relacionada com os pilares da Política de internacionalização da universidade?</p> <p>Você participa de atividades de <u>formação continuada propiciadas pela UNILA e/ou outras IES, associações, etc.</u>?</p> <p>Se você <u>participou das atividades formativas</u> propiciadas pela UNILA, elas te ajudaram a modificar alguma prática pedagógica em sala de aula?</p> <p>Se a UNILA promovesse ações direcionadas para o desenvolvimento profissional docente, qual formato lhe parece mais assertivo? Que instância deveria ser responsável pela condução desses processos?</p>

**Considerações finais:**

- a. Perguntar ao entrevistado se há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista.
- b. Perguntar se o entrevistado ficou com alguma dúvida.

**Finalização e agradecimento:**

- c. Agradecer a disponibilidade do entrevistado em fornecer as informações.
- d. Salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição dele e, se tiver interesse, deverá entrar em contato com a pesquisadora.

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Entrevista

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**Título da pesquisa:** Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior: a docência na UNILA

**Pesquisadora responsável:** Vanessa Gabrielle Woicolesco

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini

**Número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE):**  
52984121.1.0000.5336

Nós, Vanessa Gabrielle Woicolesco, estudante do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini, orientadora, responsáveis pela pesquisa **PEDAGOGIA DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A DOCÊNCIA UNILA**, estamos fazendo um convite para você participar como voluntário (a) neste estudo.

Este documento é denominado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tem como objetivo assegurar os direitos e deveres dos participantes da pesquisa.

**Objetivo e justificativa da pesquisa:** O objetivo geral desta pesquisa é compreender como se configura a docência na UNILA na perspectiva de uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior. Espera-se com esta pesquisa conhecer a ênfase pedagógica da internacionalização na UNILA a partir dos reflexos da internacionalização na ação docente no ensino, pesquisa e extensão, e ainda abordar o desenvolvimento profissional docente para a internacionalização.

**Procedimentos:** A entrevista é uma das fontes evidências para a construção dos dados da tese de doutorado da pesquisadora responsável. Para a construção destes dados, privilegiou-se a participação de um docente efetivo, representante de cada Centro Interdisciplinar da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. A entrevista será gravada em áudio com o intuito de facilitar a construção dos dados, sem resultar em prejuízos, no que se referem à compreensão global do contexto de sua participação nesta pesquisa.

Após a finalização da entrevista, será realizada a transcrição e o seu conteúdo será entregue ao (à) professor (a) participante da pesquisa para os ajustes que considerar pertinente nos excertos de sua fala.

Os dados construídos a partir da entrevista ficarão guardados no computador pessoal da pesquisadora responsável por cinco anos, a contar da publicação dos resultados, e estão garantidos o sigilo dos dados, e a confidencialidade dos sujeitos que participaram da pesquisa. As informações desta pesquisa serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a



não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

A devolução dos resultados da pesquisa para a UNILA será feita pela entrega de uma cópia da tese final à instituição, e pela disponibilidade da pesquisadora em apresentar estes resultados em seção pública para a comunidade acadêmica. A pesquisadora responsável compromete-se em encaminhar uma versão digital da tese para os participantes da pesquisa.

**Desconfortos e riscos:** Não foram identificados riscos ou desconfortos previsíveis pela participação na pesquisa. Os riscos mínimos previstos são cansaço ou desconforto pelo decurso da realização da entrevista. A participação é isenta de despesas e você não receberá nenhum auxílio financeiro para participar da mesma. Se acontecerem desconfortos, você pode desistir de participar a qualquer momento.

**Benefícios:** Como a participação nesta pesquisa é voluntária, não há benefícios ou vantagens diretas aos participantes. Os benefícios que esperamos com esta pesquisa são coletivos e estão relacionados a identificação dos saberes docentes que são necessários para a atuação em ambientes acadêmicos internacionais e interculturais, os quais irão fundamentar a proposição de um itinerário institucional para o desenvolvimento profissional docente na UNILA.

**Assistência aos parceiros dialógicos:** Durante todo o período da pesquisa você tem o direito pedir qualquer informação sobre o estudo, e poderá entrar em contato com Vanessa Gabrielle Woicolesco ([vanessa.woicolesco@edu.pucrs.br](mailto:vanessa.woicolesco@edu.pucrs.br)) ou com a Prof.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini ([marilia.morosini@pucrs.br](mailto:marilia.morosini@pucrs.br)).

Se você tiver qualquer dúvida relacionada 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) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50, sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br), de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. 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 aceitar participar do estudo, você não renuncia a 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. 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.

Ao concordar com as condições estabelecidas no TCLE e aceitar participar da pesquisa, você assinará duas vias deste Termo e rubricará todas as suas páginas. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, (nome do entrevistado), após a 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, 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, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo, autorizando o uso, compartilhamento e publicação dos meus dados e informações de natureza pessoal para essa finalidade específica.

---

Participante

---

Pesquisadora responsável

## APÊNDICE D – Exemplo de e-mail encaminhado aos parceiros dialógicos para participação na pesquisa por meio das entrevistas

Zimbra

vanessa.woicolesco@unila.edu.br

### Convite para participação na pesquisa "Pedagogia da Internacionalização - a docência na UNILA"

**De :** Vanessa Gabrielle Woicolesco  
<vanessa.woicolesco@unila.edu.br>

Dom, 01 de mai de 2022 15:21

**Assunto :** Convite para participação na pesquisa "Pedagogia da Internacionalização - a docência na UNILA"

**Para :** Laura Janaina Dias Amato  
<laura.amato@unila.edu.br>

Prezada Professora Laura, como você está? Espero que esteja bem.

Atualmente sou aluna do Programa de Pós-graduação em Educação - nível Doutorado, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini, e estou desenvolvendo a pesquisa "Pedagogia da Internacionalização - a docência na UNILA", que resultará na tese que irei defender no referido programa.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como se configura a docência na UNILA na perspectiva de uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior. Este objetivo está relacionado a perspectiva pedagógica da internacionalização, considerando a oportunidade de construção de um modelo de internacionalização mais inclusivo e equitativo, o que requer que esta premissa (pedagógica) esteja presente nas políticas e práticas institucionais, bem como na ação docente no ensino, pesquisa e extensão.

A entrevista é um dos instrumentos que estamos utilizando para a construção dos dados da tese, que serão complementados com a aplicação de um questionário direcionado a todos os docentes que atuam na UNILA, e pela pesquisa documental nos documentos oficiais da instituição.

Nas entrevistas, buscar-se-á privilegiar a participação de um docente representando cada um dos Centros Interdisciplinares. Estou entrando em contato com você pois gostaria de convidá-la para participar desta pesquisa como docente vinculada ao Centro Interdisciplinar de Letras e Artes, e contribuir com a construção dos dados referentes a atuação docente na UNILA e os reflexos da internacionalização nesta atuação no âmbito do ensino, pesquisa e extensão.

Se você aceitar participar, gostaria de agendar 1 (uma) hora e 30 (minutos) do seu tempo para a trocarmos informações acerca das questões investigadas. Esse contato será realizado presencialmente, no Jardim Universitário.

Estarei na UNILA para me dedicar a esta etapa da pesquisa entre os dias 09 e 13 de maio. Se você tiver disponibilidade para participar da pesquisa, pediria por gentileza que respondesse este e-mail e me informasse qual o melhor dia e horário, conforme previsão abaixo, para nos encontrarmos.

Terça-feira: 10/05/2022 - 10h, 13h30min, 15h30min, ou 17h30min

Quinta-feira: 12/05/2022 - 10h, 13h30min, 15h30min, ou 17h30min

Aguardo seu contato e desde já agradeço a colaboração, colocando-me à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

**Vanessa Gabrielle Woicolesco** | Técnica em Assuntos Educacionais

Assessoria da Reitoria 1

+55 (45) 3522-9718




Av. Silvio Américo Sadóli, 1042 - Vila A  
Foz do Iguaçu - Paraná - Brasil | CEP 85665-000  
Recepção: +55 (45) 3522-9600  
unila@unila.edu.br



## APÊNDICE E – Questionário semiestruturado

(continua)



**Questionário de pesquisa: Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior - A docência na UNILA**

vanessawoicolesco@gmail.com [Alternar conta](#)

\*Obrigatório

E-mail \*

Seu e-mail

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa "Pedagogia da Internacionalização: a docência na UNILA", com o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 52984121.1.0000.5336, cuja pesquisadora responsável é Vanessa Gabrielle Woicolesco, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Marília Costa Morosini, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). A pesquisa está vinculada a tese de doutorado da pesquisadora responsável.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como se configura a docência na UNILA na perspectiva de uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior. Espera-se com esta pesquisa revelar a ênfase pedagógica da internacionalização na UNILA a partir dos seus reflexos na atuação docente no ensino, pesquisa e extensão, e ainda abordar o desenvolvimento profissional docente no contexto da internacionalização.

Caso aceite participar da pesquisa, sua participação consiste em responder a esse questionário, durante o período de 01 de julho a 01 de agosto de 2022. O tempo médio necessário para completar o instrumento é de aproximadamente 30 (trinta) minutos.

Você tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa. Caso após preencher e enviar o questionário você desejar retirar seu consentimento para uso dos dados, deve entrar em contato com a pesquisadora responsável que lhe enviará resposta confirmando ciência de sua decisão.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Você não deve participar desta pesquisa se não atua como docente na UNILA e não possui vínculo ativo nesta categoria na instituição. Não foram identificados riscos ou desconfortos previsíveis pela participação na pesquisa. Os riscos mínimos previstos são cansaço ou desconforto pelo tempo gasto no preenchimento do questionário. Se isto ocorrer você poderá interromper o preenchimento do instrumento e retomá-los posteriormente, se assim o desejar, durante o prazo no qual ele estará disponível. A participação é isenta de despesas e você não receberá nenhum auxílio financeiro para participar da mesma. Se acontecerem desconfortos, você pode desistir de participar a qualquer momento.

Quanto aos riscos relacionados ao anonimato e sigilo, garantimos à você a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Entretanto, por estarmos usando esta plataforma virtual para armazenamento das respostas, há limitações para assegurar a total confidencialidade e, por isso, uma vez terminada a coleta de dados será realizado o "download" destes para um dispositivo eletrônico local da pesquisadora responsável, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual ("nuvem") (Item IV.3.e, da Resolução CNS nº. 466 de 2012; item 3.2. da Carta 01/2021-CONEP).

Os dados coletados ficarão guardados no computador pessoal da pesquisadora responsável por cinco anos, a contar da publicação dos resultados, e estão garantidos o sigilo dos dados, e a confidencialidade dos sujeitos que participaram da pesquisa. As informações desta pesquisa serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. A devolução dos resultados da pesquisa para a UNILA será feita pela entrega de uma cópia da tese final à instituição, e pela disponibilidade da pesquisadora em apresentar estes resultados em seção pública para a comunidade acadêmica.

Como a participação nesta pesquisa é voluntária, não há benefícios ou vantagens diretas aos participantes. Os benefícios que esperamos com esta pesquisa são coletivos e estão relacionados a identificação dos saberes docentes que são necessários para a atuação em ambientes acadêmicos internacionais e interculturais, os quais irão fundamentar a proposição de um itinerário institucional para o desenvolvimento profissional docente na UNILA.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito pedir qualquer informação sobre o estudo, e poderá entrar em contato com Vanessa Gabrielle Woicolesco ([vanessa.woicolesco@edu.pucrs.br](mailto:vanessa.woicolesco@edu.pucrs.br)) ou com a Profª. Marília Costa Morosini ([marilia.morosini@pucrs.br](mailto:marilia.morosini@pucrs.br)).

Se você tiver qualquer dúvida relacionada 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) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50, sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br), de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. 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.

Você receberá uma cópia deste TCLE e das respostas que deste instrumento de pesquisa. Recomendamos que você faça a impressão ou salve uma cópia em formato .PDF deste TCLE e guarde-o como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos.

Após a 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, 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, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo, autorizando o uso, compartilhamento e publicação dos meus dados e informações de natureza pessoal para essa finalidade específica. \*

Concordo em participar da pesquisa "Pedagogia da Internacionalização - a docência na UNILA"

Ao clicar no botão abaixo [Próxima], você concorda em participar da pesquisa nos termos apresentados neste TCLE, e iniciará a resposta ao questionário. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador. Caso desista da participação antes de finalizar o formulário basta não enviar ao final.

Próxima



Página 1 de 6

Limpar formulário





## Questionário de pesquisa: Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior - A docência na UNILA

vanessawoicolesco@gmail.com [Alternar conta](#)



\*Obrigatório

### Seção 2 - Caracterização do participante

1. Nome \*

Sua resposta

2. Faixa etária \*

Escolher

3. Sexo? \*

Escolher

Se você respondeu a opção "Outro" na questão 3, pode utilizar o espaço abaixo para especificar.

Sua resposta

4. País de origem \*

Escolher

Se você respondeu outro na questão 4, utilize este espaço para especificar seu país de origem.

Sua resposta

5. Formação acadêmica "Graduação" (nome do curso) e ano de conclusão \*

Sua resposta

6. Formação acadêmica "Especialização" (área do conhecimento) e ano de conclusão

Sua resposta

7. Formação acadêmica "Mestrado" (nome do curso) e ano de conclusão

Sua resposta

8. Formação acadêmica "Doutorado" (nome do curso) e ano de conclusão

Sua resposta \_\_\_\_\_

9. Durante sua formação na pós-graduação (lato ou stricto sensu), você \*

	Sim	Não
Cursou alguma disciplina a sobre Didática ou Metodologia do Ensino Superior?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizou estágio de docência?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não se aplica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Há quanto tempo você atua na docência da Educação Superior? \*

Escolher ▼

11. Qual o ano de ingresso como docente na UNILA? \*

Escolher ▼

12. Regime de trabalho na UNILA \*

Escolher ▼

Se você respondeu a opção "Outro" na questão 12, pode utilizar o espaço abaixo para complementar sua resposta.

Sua resposta \_\_\_\_\_

13. Em qual Instituto você está lotado? \*

Escolher ▼

14. Em qual (is) curso (s) de graduação você atua? \*

- Administração Pública e Políticas Públicas
- Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana
- Arquitetura e Urbanismo
- Biotecnologia
- Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina
- Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade
- Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química
- Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento
- Cinema e Audiovisual
- Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar
- Engenharia Civil de Infraestrutura
- Engenharia de Energia
- Engenharia de Materiais
- Engenharia Física
- Engenharia Química
- Filosofia – Licenciatura
- Geografia – Bacharelado
- Geografia – Licenciatura

- História – América Latina
- História – Licenciatura
- Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras
- Matemática – Licenciatura
- Mediação Cultural - Artes e Letras
- Medicina
- Música
- Química – Licenciatura
- Relações Internacionais e Integração
- Saúde Coletiva
- Serviço Social
- Ciclo Comum de Estudos

15. Em qual (is) programa (s) de pós-graduação stricto sensu você atua? \*

- Mestrado em Biociências
- Mestrado em Biodiversidade Neotropical
- Mestrado em Economia
- Mestrado e Doutorado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade
- Mestrado em Engenharia Civil
- Mestrado em Física Aplicada
- Mestrado em História
- Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina
- Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos
- Mestrado em Literatura Comparada
- Mestrado em Política Públicas e Desenvolvimento
- Mestrado em Relações Internacionais
- não atuo em programas de Pós-Graduação

### Seção 3 - Significado atribuído pelos docentes que atuam na UNILA para a Internacionalização da Educação Superior

16. Na sua opinião, o que significa a Internacionalização da Educação Superior? \*

Sua resposta

17. Você teve alguma experiência de internacionalização durante sua formação acadêmica? \*

- Sim
- Não
- Não sei responder ou desconheço
- Outro

Se você respondeu a opção "Outro" na questão 17, pode utilizar o espaço abaixo para complementar sua resposta.

Sua resposta

18. Se a resposta para a questão 17 for SIM, de quais experiências de Internacionalização você já participou?

- Mobilidade acadêmica na graduação
- Mobilidade acadêmica na pós-graduação
- Graduação completa no exterior
- Mestrado completo no exterior
- Doutorado completo no exterior
- Pós-Doutorado no exterior
- Professor visitante no exterior
- Capacitação em cursos de curta duração ou "summer/winter schools"



- Cursos com dupla titulação
- Missão de pesquisa
- Redes de pesquisa
- Ministração de aula em parceria com professores estrangeiros
- Outro

Se você respondeu a opção "Outro" na questão 18, pode utilizar o espaço abaixo para complementar sua resposta.

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)



Página 3 de 6 [Limpar formulário](#)

#### Seção 4 - O exercício da docência universitária na UNILA e o modelo de Internacionalização defendido pela universidade em seus documentos institucionais

19. Você conhece a Política de Internacionalização da UNILA (Resolução CONSUN nº 05/2019)? \*

- Sim
- Não
- Parcialmente

20. Você participou do processo de construção da Política de Internacionalização da UNILA (Resolução CONSUN nº 04/2019)? \*

- Sim
- Não
- Parcialmente

21. Se você respondeu sim ou parcialmente na pergunta anterior, comente como foi sua participação e suas impressões sobre este processo. Se sua resposta a questão anterior for negativa, comente sobre as motivações que lhe impediram de participar deste processo. \*

Sua resposta

Você pode utilizar este espaço para indicar quais seriam os demais desafios impostos à consolidação da Política de Internacionalização da UNILA.

Sua resposta

22. Na sua opinião, quais são as características da UNILA que mais impactam em sua atuação docente. Assinale as alternativas abaixo em ordem de importância (utilize 1 para o item que considerar de menor importância e 5 para o item que considerar de maior importância).

	1	2	3	4	5
A perspectiva da integração e desenvolvimento regional mediante a formação de recursos humanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A perspectiva de uma integração e internacionalização solidárias mediante a cooperação sul-sul	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perfil sociocultural dos estudantes da UNILA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolaridade prévia dos estudantes da UNILA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bilinguismo e diversidade linguística	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão federal (MEC)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gestão institucional (Reitoria, Institutos, et.)

Gestão acadêmica (Centros Interdisciplinares, divisão das áreas do conhecimento, colegiado de curso, núcleo docente estruturante, etc.)

Você pode utilizar este espaço para indicar quais seriam os demais desafios impostos à sua atuação docente na UNILA.

Sua resposta

23. A partir do nível do seu conhecimento sobre o (s) Projeto (s) Pedagógico (s) do (s) curso (s) de graduação no (s) qual (quais) você atua, em quais elementos deste documento você considera que a dimensão "internacionalização" está contemplada?

- A dimensão internacional está prevista na estrutura curricular
- A dimensão internacional está prevista no perfil do egresso
- A dimensão internacional está prevista no sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem
- A dimensão internacional está prevista no regulamento de estágio
- A dimensão internacional está prevista no regulamento das atividades acadêmicas complementares
- A dimensão internacional está prevista no regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso
- Nenhuma dimensão internacional está definida no PPC do curso



Não sei responder ou desconheço

Outro: \_\_\_\_\_

Se você desejar, utilize este espaço para apresentar suas considerações sobre a presença da dimensão "internacionalização" no (s) Projeto (s) Pedagógico (s) do (s) curso (s) de graduação no (s) qual (quais) você atua.

Sua resposta

24. Em relação à sua atuação no ensino (graduação e/ou pós-graduação), em quais elementos da sua prática você incorpora a dimensão "Internacionalização" contida na Política de Internacionalização da UNILA? \*

Na escolha de bibliografia (s) que contribuam para o desenvolvimento e integração regional, mediante o conhecimento dos problemas sociais, políticos, econômicos, ambientais, científicos e tecnológicos dos diferentes países da América Latina e Caribe

Na escolha de bibliografia (s) que contemple (m) o contexto local, nacional, regional e internacional

Na escolha das metodologias de ensino e de aprendizagem busco promover ambientes de aprendizagem colaborativos e participativos, que permitam aos estudantes a compreensão das temáticas latino-americanas e caribenhas, refletir criticamente sobre as distintas dinâmicas locais, nacionais, regionais e internacionais, visando a atuação profissional e o exercício da cidadania

Nos exemplos utilizados em sala de aula, busco contemplar os atuais requisitos para o exercício profissional em contexto local, nacional, regional e internacional

Na escolha das atividades/experiências de aprendizagem que são desenvolvidas ao longo do semestre priorizo aquelas que contribuem para a compreensão da interdependência do contexto local, em relação ao nacional, regional e internacional

Na escolha das atividades/experiências de aprendizagem que são desenvolvidas ao longo do semestre priorizo aquelas que contribuem para o desenvolvimento e integração da América Latina e do Caribe

Nas atividades avaliativas é requerido dos estudantes contemplem soluções adaptadas às peculiaridades da América Latina e Caribe

Nas atividades avaliativas é requerido dos estudantes que considerem perspectivas locais, nacionais, regionais e internacionais

Não adoto as premissas da internacionalização na minha prática docente no ensino

Não sei responder ou desconheço

25. Em relação à sua atuação no ensino (graduação e/ou pós-graduação), em quais elementos da sua prática você incorpora a dimensão "bilinguismo e/ou plurilinguismo"?

O plano de ensino é disponibilizado em português e espanhol aos estudantes

Nos componentes curriculares que ministro há bibliografias em português, espanhol e/ou outras línguas estrangeiras

Na escolha das metodologias de ensino e de aprendizagem procuro promover ambientes de aprendizagem colaborativos e participativos que valorizem a diversidade linguística dos estudantes

As atividades avaliativas podem ser entregues pelos estudantes em um dos idiomas oficiais da UNILA (português ou espanhol)

Nas atividades desenvolvidas em sala de aula, promovo oportunidade para que os estudantes se manifestem em um dos idiomas oficiais da UNILA

Nas atividades desenvolvidas em sala de aula, promovo oportunidades para que os estudantes se manifestem em sua língua materna (exceto português e espanhol)

Não adoto o bilinguismo e/ou plurilinguismo na minha prática no ensino

Não sei responder ou desconheço

26. Em relação à sua atuação no ensino (graduação e/ou pós-graduação), em quais elementos da sua prática você incorpora a dimensão "interdisciplinaridade"?

Na escolha de bibliografia (s) que contribuam para o conhecimento dos problemas sociais, políticos, econômicos, ambientais, científicos e tecnológicos dos diferentes países da América Latina e Caribe, a partir de diferentes perspectivas e áreas do saber

- Na escolha das metodologias de ensino e de aprendizagem busco promover ambientes de aprendizagem colaborativos e participativos, que permitam aos estudantes a construção do conhecimento mediante a integração entre as diversas áreas do saber
- Na escolha das atividades/experiências de aprendizagem que são desenvolvidas ao longo do semestre busco promover a integração entre ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, fortalecendo diálogos/espacos interdisciplinares em núcleos e grupos de ensino, pesquisa e extensão
- Nos exemplos utilizados em sala de aula, busco contemplar diferentes experiências, saberes e reflexões sobre as mais diversas questões da América Latina e Caribe
- Nas atividades avaliativas é requerido dos estudantes que contemplem a interdisciplinaridade, mediante a reflexão, argumentação, e utilização de referencial de distintas áreas do conhecimento
- Não adoto a interdisciplinaridade na minha prática no ensino
- Não sei responder ou desconheço

27. Em relação à sua atuação no ensino (graduação e/ou pós-graduação), em quais elementos da sua prática você incorpora a dimensão "interculturalidade" contida na Política de Internacionalização da UNILA? \*

- Na escolha das metodologias de ensino e de aprendizagem busco promover a interação social entre estudantes de diferentes grupos culturais, mediante a discussão de questões relevantes para a compreensão do componente curricular e/ou prática profissional, afim de que ao se formarem, sejam capazes de atuar em situações que envolvam grupos culturalmente diversos
- Na escolha das metodologias de ensino e de aprendizagem fomento situações que promovam o respeito às diversidades sexual, racial, nacional, socioeconômica, religiosa e de gênero, bem como à diversidade étnica e cultural dos estudantes
- Nos exemplos utilizados em sala de aula, busco contemplar a diversidade cultural presente na América Latina e Caribe
- Nas atividades avaliativas é requerido dos estudantes que contemplem as questões interculturais relevantes ao contexto do componente curricular e/ou da prática profissional
- Nas atividades avaliativas é requerido dos estudantes que contemplem como as questões interculturais são relevantes para o processo de desenvolvimento e integração regional da América Latina e Caribe

- Não adoto a interculturalidade na minha prática no ensino
- Não sei responder ou desconheço

28. Em relação a sua atuação na extensão, como você incorpora as diretrizes da Política de Internacionalização da UNILA? \*

- Desenvolvo e/ou participo de ações de extensão que consideram as prioridades do contexto local, regional, nacional e internacional, com ênfase para as demandas latino-americanas e a integração regional
- Desenvolvo e/ou participo de ações de extensão que consideram as prioridades do contexto local, regional, nacional e internacional, com ênfase para as demandas da triplíce fronteira e a integração regional
- Desenvolvo e/ou participo de ações de extensão que contemplam a realidade local, regional, nacional e internacional
- Desenvolvo e/ou participo de ações de extensão que possuem alcance nos países da América Latina e Caribe
- Desenvolvo e/ou participo de ações de extensão que possuem alcance nos demais contextos internacionais
- Desenvolvo e/ou participo de ações de extensão que fomentam a interculturalidade, mediante o respeito a pluralidade de saberes, à diversidade cultural e linguística, e a criação de espaços que privilegiem a participação dos diferentes sujeitos sociais
- Desenvolvo e/ou participo de ações de extensão que contribuem para a formação e desenvolvimento de cidadãos em suas diversas dimensões (econômica, social, cultural, política, humano, sustentável, regional e transfronteiriça)
- Não desenvolvo/participo de ações de extensão na UNILA
- Não sei responder ou desconheço

29. Em relação a sua atuação na pesquisa, como você incorpora as diretrizes da Política de Internacionalização da UNILA? \*

- Conheço o estado da arte da pesquisa na área do conhecimento na qual atuo no âmbito da América Latina e Caribe



- Conheço as principais abordagens internacionais de pesquisa na área do conhecimento na qual atuo
- Coordeno e/ou participo em grupos/redes de pesquisa que possuem representação internacional (com exceção dos países da América Latina e Caribe)
- Coordeno e/ou participo em grupos/redes de pesquisa que possuem representação dos demais contextos internacionais
- Desenvolvo e/ou participo de pesquisas sobre a realidade latino-americana e caribenha
- Desenvolvo e/ou participo de pesquisas sobre a realidade dos demais contextos internacionais
- Participo de convênios internacionais com instituições localizadas na América Latina e Caribe
- Participo de convênios internacionais com instituições localizadas nos demais contextos internacionais
- Participo de eventos científicos/acadêmicos nos países da América Latina e Caribe
- Participo de eventos científicos/acadêmicos nos demais âmbitos internacionais
- Envolver meus estudantes em pesquisas que contemplam a realidade local, regional, nacional e internacional;
- Publicação de produção acadêmica, científica e/ou cultural em língua estrangeira
- Não desenvolvo/participo de pesquisa na UNILA
- Não sei responder ou desconheço

Se você desejar, utilize este espaço para complementar sua resposta referente às questões 24, 25, 26, 27, 28 e 29.

Sua resposta

Voltar

Próxima

Página 4 de 6 Limpar formulário

### Seção 5 - Docência na UNILA: Saberes e Desenvolvimento Profissional Docente

30. Quais são as premissas que você considera mais importantes para exercer a docência na UNILA? \*

Sua resposta

31. Em relação aos saberes docentes (que englobam conhecimentos, competências, habilidades e atitudes) que constituem a identidade profissional do professor e a atuação docente na UNILA, assinale as alternativas abaixo em ordem de importância (utilize 1 para o item que considerar de menor importância e 5 para o item que considerar de maior importância).

	1	2	3	4	5
Saberes disciplinares/conhecimento [Saberes disciplinares - relacionados às diferentes áreas do conhecimento (não ligados à formação pedagógica), oriundos da formação acadêmica, e que são organizados sob a forma de disciplinas/componentes curriculares nos cursos de graduação e de pós-graduação (ex: Matemática, História, Literatura, Biologia, etc.)]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Saberes curriculares  
[apresentam-se como programas de ensino que direcionam o planejamento do professor e formam o conjunto de conhecimentos que deverão ser ensinados (diretrizes curriculares nacionais, projeto pedagógico do curso, plano de ensino, conteúdos, objetivos, métodos)]

Saberes experienciais  
[emanam da experiência prática do exercício da docência, construídos no cotidiano da sala de aula, emergem do contato com diferentes modelos de professores ao longo de sua vida escolar e acadêmica, da sua experiência profissional em "ser professor", da relação com os colegas professores, e do processo de reflexão permanente sobre sua prática, que culminam na cultura docente]

Saberes profissionais/pedagógicos  
[transmitidos pelas instituições e programas de formação inicial e continuada de professores, destinados à formação científica dos professores no campo da ciência da educação a partir de um conjunto de conhecimentos sintetizados em teorias e métodos de ensino, os quais são adquiridos no processo de formação do professor em cursos de formação inicial e continuada, que orientam e organizam o trabalho educativo, na articulação entre teoria e prática]

Saberes da gestão acadêmica e administrativa  
[relacionados à colaboração profissional, envolvimento em atividades de gestão acadêmica e administrativa, participação em comissões, atividades de representação institucional, gestão dos financiamentos dos projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão]

Saberes tecnológicos/digitais  
[abrange a compreensão das características dos recursos tecnológicos que possuem intencionalidade educativa [o que são, para que servem, como funcionam] na relação com o (s) conteúdo (s) do componente curricular e com os diversos processos relacionados a aprendizagem]

Saberes interculturais  
[relacionados ao reconhecimento das múltiplas visões de mundo e respeito a toda forma de diversidade – cultural, raça, etnia, gênero, língua, social; valorização da diversidade cultural e linguística; entendimento da própria identidade cultural e sua influência no nas posições pessoais e práticas em sala de aula].

Saberes internacionais/globais [referem-se ao conhecimento e compreensão dos fatores sócio-históricos que constituem a realidade local, regional e global, nos aspectos social, cultural, econômico, político etc., e a incorporação dessas dimensões no ensino, pesquisa, extensão]

Você pode utilizar espaço para comentar os demais saberes docentes que você considera relevantes para o exercício da docência na UNILA.

Sua resposta

32. Para você, o exercício da docência universitária exige uma formação pedagógica específica? \*

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo nem discordo
- Discordo em partes
- Discordo totalmente
- Não sei responder ou desconheço

33. Com qual frequência você participa de ações/formações para sua atuação didático-pedagógica na UNILA? \*

	Muita frequência	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca	Não respondeu ou desconheço
Promovidas pela UNILA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovidas por outras Instituições de Educação Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovidas por associações profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovidas por associações científicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Assinale as alternativas abaixo em ordem de importância (utilize 1 para o item que considerar de menor importância e 5 para o item que considerar de maior importância), em relação as iniciativas de apoio ao corpo docente a serem ofertadas pela UNILA e que contribuiriam para o alcance da missão institucional. \*



	1	2	3	4	5
Programa de formação continuada docente, estruturado a partir das demandas docentes e organizado a partir de oficinas, palestras, mini-cursos, seminários, entre outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programa de acolhida e acompanhamento específico para os professores ingressantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programa de formação para coordenadores de curso (aspectos técnicos e administrativos envolvidos na atividade de coordenação)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunidades de práticas para o compartilhamento de experiências docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incentivo ao desenvolvimento de pesquisas e metodologias a respeito da atuação docente no ensino superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Criação de um Núcleo de Desenvolvimento Docente em cada um dos Institutos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criação de um Núcleo de Desenvolvimento Docente em cada um dos Centros Interdisciplinares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criação de um setor responsável por planejar, organizar e conduzir os processos de desenvolvimento profissional docente na UNILA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso de especialização lato sensu sobre Docência no Ensino Superior destinado os docentes que atuam na UNILA, e facultado aos demais membros da comunidade acadêmica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso de mestrado em Educação, com vagas reservadas para os docentes que atuam na UNILA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Você pode utilizar este espaço para comentar as demais ações que você considera relevantes para o seu desenvolvimento profissional docente e que contribuiriam para o alcance da missão institucional da UNILA.

Sua resposta

35. Na sua opinião, a participação nas ações institucionais promovidas pela UNILA e destinadas à formação continuada para o exercício docente deveria ser: \*

- Obrigatória para todos os docentes
- Obrigatória para os docentes em estágio probatório e facultada aos demais
- Obrigatória para os docentes em estágio probatório
- Obrigatória para docentes em estágio probatório, substitutos, e visitantes
- Obrigatória para docentes em estágio probatório e coordenadores de curso
- Mediante livre adesão
- Não sei responder ou desconheço

36. Visando sua atuação docente na UNILA, qual a modalidade você prefere para participação em ações destinadas ao seu desenvolvimento profissional docente? \*

- Presencial
- Híbrido
- On-line
- Totalmente à distância

[Voltar](#)

[Próxima](#)

Página 5 de 6 [Limpar formulário](#)



## Questionário de pesquisa: Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior - A docência na UNILA

vanessawoicolesco@gmail.com [Alternar conta](#)

### Seção 6 - Espaço destinado as demais contribuições dos participantes

Espaço destinado para registrar informações que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados no questionário (comentários, sugestões, críticas)

Sua resposta

O preenchimento foi finalizado. Ao apertar o botão abaixo suas respostas serão enviadas ao pesquisador. Agradecemos sua participação

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

[Voltar](#)

[Enviar](#)

Página 6 de 6 [Limpar formulário](#)

APÊNDICE F – Exemplo de e-mail encaminhado aos parceiros dialógicos para participação na pesquisa por meio do questionário

Zimbra

vanessa.wolcolesco@unila.edu.br

**Convite para participação na pesquisa "Pedagogia da Internacionalização - a docência na UNILA"**

**De :** Vanessa Gabrielle Wolcolesco

Sex, 22 de Jul de 2022 16:47

**Assunto :** Convite para participação na pesquisa "Pedagogia da Internacionalização - a docência na UNILA"

**Para :**

Prezado Professor [redacted], boa tarde!

Estou entrando em contato com você pois gostaria de convidá-lo para participar da pesquisa que estou desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em nível de doutorado, sob orientação da Prof.ª Marília Costa Morosini. Esta pesquisa resultará na tese que irei defender no programa que tem como título "Pedagogia da Internacionalização - a docência na UNILA", e possui certificado de apreciação pelo Comitê de Ética da PUCRS (CAAE 52984121.1.0000.5336).

Sou servidora da UNILA desde 2012 e trabalhei a maior parte deste tempo na PROGRAD, tanto no Departamento de Apoio Acadêmico ao Aluno quanto na função de assessoria ao Pró-Reitor da PROGRAD. A partir desta experiência, identifiquei que os docentes são atores fundamentais do processo de internacionalização da Educação Superior e para o cumprimento da missão institucional da UNILA.

O objetivo geral deste estudo é revelar a ênfase pedagógica da Internacionalização da Educação Superior a partir dos seus reflexos na atuação docente no ensino, pesquisa e extensão, e seus impactos no desenvolvimento profissional docente na UNILA.

Caso tenha disponibilidade em me auxiliar, sua participação consiste em responder a um questionário até o dia 15/08/2022. O tempo médio necessário para completar o instrumento é de aproximadamente 30 (trinta) minutos.

O questionário está disponível no endereço eletrônico: <https://forms.gle/EXgdTu8aWEQcSGk7>.

Desde já agradeço a colaboração, colocando-me à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

**Vanessa Gabrielle Wolcolesco** | Técnica em Assuntos Educacionais

Assessoria da Reitoria 1



Av. Sívio Américo Sadefi, 1042 - Vfa A  
Faz. do Iguaçu - Paraná - Brasil | CEP 85885-000  
Recepção: +55 (41) 3522-9600  
unila@unila.edu.br

## APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Questionário

ESCOLA DE  
**HUMANIDADES**Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Programa de Pós-Graduação em Educação**Questionário de pesquisa:** Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior: a docência na UNILA

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa "Pedagogia da Internacionalização: A docência na UNILA", com o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 52984121.1.0000.5336, cuja pesquisadora responsável é Vanessa Gabrielle Woicolesco, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). A pesquisa está vinculada a tese de doutorado da pesquisadora responsável. O objetivo geral desta pesquisa é compreender como se configura a docência na UNILA na perspectiva de uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior. Espera-se com esta pesquisa revelar a ênfase pedagógica da internacionalização na UNILA a partir dos seus reflexos na atuação docente no ensino, pesquisa e extensão, e ainda abordar o desenvolvimento profissional docente no contexto da internacionalização.

Caso aceite participar da pesquisa, sua participação consiste em responder a esse questionário, durante o período de 01 de julho a 01 de agosto de 2022. O tempo médio necessário para completar o instrumento é de aproximadamente 30 (trinta) minutos. Você tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa. Caso após preencher e enviar o questionário você desejar retirar seu consentimento para uso dos dados, deve entrar em contato com a pesquisadora responsável que lhe enviará resposta confirmando ciência de sua decisão.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Você não deve participar desta pesquisa se não atua como docente na UNILA e não possui vínculo ativo nesta categoria na instituição. Não foram identificados riscos ou desconfortos previsíveis pela participação na pesquisa. Os riscos mínimos previstos são cansaço ou desconforto pelo tempo gasto no preenchimento do questionário. Se isto ocorrer você poderá interromper o preenchimento do instrumento e retomá-los posteriormente, se assim o desejar, durante o prazo no qual ele estará disponível. A participação é isenta de despesas e você não receberá nenhum auxílio financeiro para participar da mesma. Se acontecerem desconfortos, você pode desistir de participar a qualquer momento.

Quanto aos riscos relacionados ao anonimato e sigilo, garantimos a você a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Entretanto, por estarmos usando esta plataforma virtual para armazenamento das respostas, há limitações para assegurar a total confidencialidade e, por isso, uma vez terminada a coleta de dados será realizado o "download" destes para um dispositivo eletrônico local da pesquisadora responsável, apagando todo e qualquer registro da plataforma

virtual ("nuvem") (Item IV.3.e, da Resolução CNS nº. 466 de 2012; item 3.2. da Carta 01/2021-CONEP).

Os dados coletados ficarão guardados no computador pessoal da pesquisadora responsável por cinco anos, a contar da publicação dos resultados, e estão garantidos o sigilo dos dados, e a confidencialidade dos sujeitos que participaram da pesquisa. As informações desta pesquisa serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. A devolução dos resultados da pesquisa para a UNILA será feita pela entrega de uma cópia da tese final à instituição, e pela disponibilidade da pesquisadora em apresentar estes resultados em seção pública para a comunidade acadêmica.

Como a participação nesta pesquisa é voluntária, não há benefícios ou vantagens diretas aos participantes. Os benefícios que esperamos com esta pesquisa são coletivos e estão relacionados a identificação dos saberes docentes que são necessários para a atuação em ambientes acadêmicos internacionais e interculturais, os quais irão fundamentar a proposição de um itinerário institucional para o desenvolvimento profissional docente na UNILA.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito pedir qualquer informação sobre o estudo, e poderá entrar em contato com Vanessa Gabrielle Woicolesco (vanessa.woicolesco@edu.pucrs.br) ou com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini (marilia.morosini@pucrs.br). Se você tiver qualquer dúvida relacionada 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) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50, sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. 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.

Você receberá uma cópia deste TCLE e das respostas que deste instrumento de pesquisa. Recomendamos que você faça a impressão ou salve uma cópia em formato .PDF deste TCLE e guarde-o como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos. Após a 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, 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.

(     ) Concordo em participar da pesquisa "Pedagogia da Internacionalização: a docência na UNILA". Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo, autorizando o uso, compartilhamento e publicação dos meus dados e informações de natureza pessoal para essa finalidade específica.



ANEXO A – Carta de aprovação Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS



**SIPESQ**  
Sistema de Pesquisas da PUCRS

---

Código SIPESQ: 10636

Porto Alegre, 17 de outubro de 2021.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "PEDAGOGIA DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A DOCÊNCIA NA UNILA". 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 B – Carta de aprovação Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior: A docência universitária na UNILA

**Pesquisador:** MARILIA COSTA MOROSINI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 52984121.1.0000.5336

**Instituição Proponente:** UNIÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ASSISTENCIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.137.393

**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\_PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_184474 8.pdf, de 24/11/2021) e/ou do Projeto Detalhado (brochura\_pesquisa.pdf, de 26/10/2021).

A investigação se insere no campo da Educação Superior e na especificidade da Pedagogia Universitária, tendo como foco de análise a intersecção entre a docência e a Internacionalização, e a pertinência de uma Pedagogia da Internacionalização. O estudo de caso será realizado na UNILA Universidade Federal da Integração Latino-americana. A problemática que orienta a investigação foi construída a partir da relação teoria e prática, resultado das inquietações advindas da realidade, provocadas pelo exercício profissional da pesquisadora no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

**Objetivo da Pesquisa:**

A pesquisa tem como objetivo geral compreender como se configura a docência na UNILA na perspectiva de uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior.

Objetivos Secundários: 1. Identificar os antecedentes, condicionantes e perspectivas da Pedagogia

**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: 5.137.393

Universitária. 2. Analisar o impacto da Internacionalização da Educação Superior para a docência universitária. 3. Comparar o exercício da docência universitária na UNILA e o modelo de Internacionalização da Educação Superior defendido pela instituição em seus documentos fundacionais e institucionais. 4. Reconhecer o significado atribuído pelos docentes da UNILA para a Internacionalização da Educação Superior. 5. Examinar os saberes docentes que são necessários para a atuação em ambientes acadêmicos internacionais e interculturais. 6. Propor um itinerário formativo institucional de saberes necessários para a atuação docente na UNILA.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O risco indicado é mínimo (desconforto ou enfado ao responder o questionário ou a entrevista).

Os benefícios estão descritos de forma adequada.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O estudo caracteriza-se como um estudo de caso. Os dados serão produzidos a partir de pesquisa documental, questionários e entrevistas. Serão utilizados como fontes documentais relatórios quantitativos e o marco regulatório da Política de Internacionalização da UNILA (Lei de Criação, Estatuto, Regimento Geral, Política de Graduação, Política de Pesquisa, Política de Pós-Graduação, Política de Extensão e Política de Internacionalização), disponíveis no site institucional. No campo empírico, buscar-se-á docentes efetivos que atuam na UNILA há mais de três anos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Estão adequadamente apresentados o Cronograma, Orçamento, carta de concordância institucional e demais documentos do projeto.

O TCLE está elaborado conforme modelo que prevê produção de dados de forma remota (mediação digital) e adequado à LGPD.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**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 a Norma Operacional n° 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior: A docência universitária na UNILA proposto pela pesquisadora MARILIA COSTA MOROSINI com número de CAAE 52984121.1.0000.5336.

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@pucls.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 5.137.393

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1844748.pdf	24/11/2021 09:35:09		Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	24/11/2021 09:32:05	VANESSA GABRIELLE WOICOLESCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_alteracoes.pdf	23/11/2021 17:47:45	VANESSA GABRIELLE WOICOLESCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_alteracoes.docx	23/11/2021 17:47:37	VANESSA GABRIELLE WOICOLESCO	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	27/10/2021 10:24:30	VANESSA GABRIELLE WOICOLESCO	Aceito
Outros	roteiro_entrevista.pdf	26/10/2021 16:42:09	VANESSA GABRIELLE WOICOLESCO	Aceito
Outros	proposta_questionario.pdf	26/10/2021 16:40:27	VANESSA GABRIELLE WOICOLESCO	Aceito
Outros	carta_aprovacao.pdf	26/10/2021 16:35:11	VANESSA GABRIELLE WOICOLESCO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochura_pesquisa.pdf	26/10/2021 16:32:46	VANESSA GABRIELLE WOICOLESCO	Aceito
Outros	lattes_pesquisadores.pdf	26/10/2021 16:31:28	VANESSA GABRIELLE WOICOLESCO	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	26/10/2021 16:29:37	VANESSA GABRIELLE WOICOLESCO	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_unila.pdf	26/10/2021 16:28:57	VANESSA GABRIELLE WOICOLESCO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	26/10/2021 16:26:26	VANESSA GABRIELLE WOICOLESCO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

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: 5.137.393

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO ALEGRE, 30 de Novembro de 2021

---

**Assinado por:**  
**Paulo Vinicius Sporleder de Souza**  
**(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

## ANEXO C – Divulgação da pesquisa no site institucional da UNILA

Revistas Acadêmicas

COMUNIDADE ACADÊMICA

**CONCURSO PÚBLICO**

Editais de Concursos

Informes de Concursos

Documentos Posse Servidores

Documentos Contratação Professores

**Serviço de tradução e interpretação de Libras**

A partir de julho, a Divisão de Apoio à Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência passa a receber solicitações de serviço de tradução e interpretação de Libras por meio de formulário online.

29/06/2022

**Seleção de estagiários**

Processo visa selecionar dois estudantes de Arquitetura e Urbanismo para realização de estágio obrigatório na Secretaria de Implantação do Campus. Inscrições podem ser feitas até o dia 3 de julho.

29/06/2022

**Pesquisa sobre a docência na UNILA**

Desenvolvida pela servidora Vanessa Gabrielle Woicolesco, a pesquisa de doutorado "Pedagogia da Internacionalização – a docência na UNILA" recebe contribuições, via formulário eletrônico, a partir de 1º de julho.

29/06/2022

**Concurso MZE: crie seu Zoomin**

Vencedoras do Concurso MZE: crie seu Zoomin foram divulgadas pela BIUNILA. Ação foi realizada em parceria com a base de dados da Enciclo.

29/06/2022

Espaço REITORIA

calendário ACADÊMICO

horários INTERCAMPI

Universidade no COMBATE À COVID

La Semana Unilera

6°C Pred. limpo

POR PTB2

10:59 30/06/2022

BRASIL

CORONAVIRUS (COVID-19) Simplifique! Participe Acesso à informação Legislação Canais

Ir para o conteúdo Ir para o menu Ir para a busca Ir para o rodapé

UNILA

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ACESSIBILIDADE ALTO CONTRASTE MAPA DO SITE

Buscar no portal

Fale Conosco Endereços Sala de Imprensa Servidor Estudante Portal Antigo

VOCÊ ESTÁ AQUI: PÁGINA INICIAL > INFORMES > PESQUISA SOBRE A DOCÊNCIA NA UNILA

- Sobre a UNILA
- Portal de Editais
- Acesso à Informação
- Transparência e Prestação de Contas
- Órgãos de Deliberação Superior

- GRADUAÇÃO**
- Cursos de Graduação
  - Formas de Ingresso
  - Assistência Estudantil

- POS-GRADUAÇÃO**
- Programas de Pós-Graduação
  - Especialização
  - Residência

## IDENTIDADE UNILA

# Pesquisa sobre a docência na UNILA

### PROFESSORES

Desenvolvida pela servidora Vanessa Gabrielle Woicolesco, a pesquisa de doutorado "Pedagogia da Internacionalização – a docência na UNILA" recebe contribuições, via formulário eletrônico, a partir de 1º de julho.

Publicado: 29/06/2022 14h09  
Última modificação: 29/06/2022 16h52

Twitter 0

Compartilhe 0

A pesquisa "Pedagogia da Internacionalização – a docência na UNILA" está sendo realizada pela servidora Vanessa Gabrielle Woicolesco, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), nível doutorado. De 1º de julho a 1º de agosto, estará aberto um [formulário eletrônico](#) para colaborações de professores que atuam na UNILA.

Sob orientação da professora Marília Costa Morosini, o estudo tem como objetivo revelar a ênfase pedagógica da internacionalização da educação superior a partir dos seus reflexos na atuação docente no ensino, pesquisa e extensão, e seus impactos no desenvolvimento profissional docente na UNILA.

registrar em:

ANEXO D – Divulgação da pesquisa no informativo *La Semana Unilera*

(continua)

30 Jun, 2022 **Conquistas do Instituto Mercosul de Estudos Avançados**

[Ver na web](#)



Edição 770 - 30 de junho de 2022 | Ano 9

---

### **Conquistas do Instituto Mercosul de Estudos Avançados**

O ponto alto da mais recente etapa de institucionalização do IMEA ocorreu no ano passado, quando o CONSUN aprovou a Política Científica e o Regimento do Instituto, além do Regulamento de seus quatro novos programas.

[portal.unila.edu.br](http://portal.unila.edu.br)

### **Serviço de tradução e interpretação de Libras**

A partir de julho, a Divisão de Apoio à Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência passa a receber solicitações de serviço de tradução e interpretação de Libras por meio de formulário online.

[portal.unila.edu.br](http://portal.unila.edu.br)

### **Seleção de estagiários**

Processo visa selecionar dois estudantes de Arquitetura e Urbanismo para realização de estágio obrigatório na Secretaria de Implantação do Campus. Inscrições podem ser feitas até o dia 3 de julho.

[portal.unila.edu.br](http://portal.unila.edu.br)

(conclusão)

### Pesquisa sobre a docência na UNILA

Desenvolvida pela servidora Vanessa Gabrielle Woicolesco, a pesquisa de doutorado "Pedagogia da Internacionalização – a docência na UNILA" recebe contribuições, via formulário eletrônico, a partir de 1º de julho.

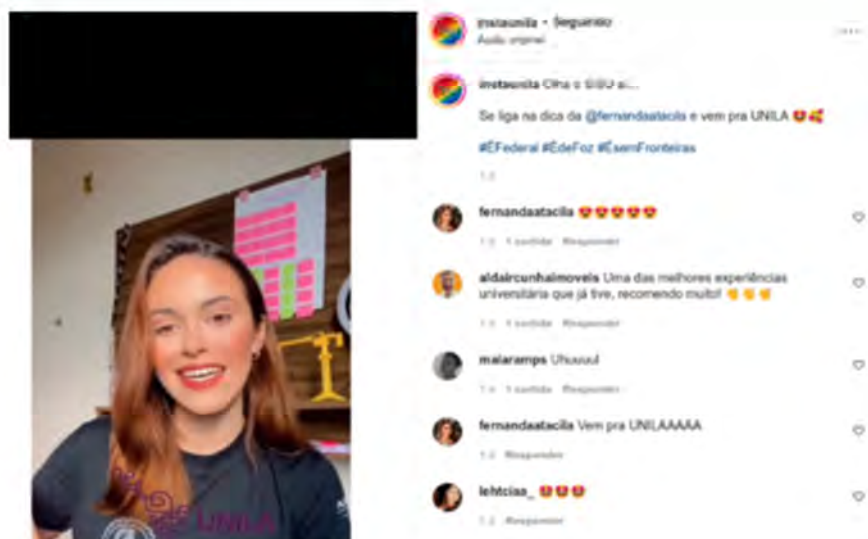
[portal.unila.edu.br](http://portal.unila.edu.br)

### Concurso MZE: crie seu Zoomin

Vencedoras do Concurso MZE: crie seu Zoomin foram divulgadas pela BIUNILA. Ação foi realizada em parceria com a base de dados da Enciclo.

[portal.unila.edu.br](http://portal.unila.edu.br)

## UNILA nas redes sociais



## Eventos da UNILA

### Defesa de Dissertação do Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos

30 de junho, às 14h

[portal.unila.edu.br](http://portal.unila.edu.br)

**Quer que seu informe seja enviado na próxima edição? Ainda dá tempo... Cadastre sua demanda até as 14h de hoje!**



## ANEXO E – Carta de anuência da instituição onde a pesquisa foi realizada



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA  
REITORIA

**DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA Nº 3 / 2021 - REITORIA (10.01.05)**

Nº do Protocolo: 23422.014705/2021-16

Foz Do Iguaçu-PR, 09 de setembro de 2021.

**DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos que a pesquisadora Vanessa Gabrielle Woicolesco, desenvolva seu projeto de pesquisa Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior - A docência na UNILA, que está sob a coordenação/orientação da Profª. Marília Costa Morosini, cujo objetivo é compreender como se configura a docência na Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA na perspectiva de uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, pela pesquisadora, dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se em utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer os subsídios que estiverem ao meu alcance, e que sejam necessários para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

1. O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS N° 466/2012;
2. A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
3. Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
4. No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

*(Assinado digitalmente em 09/09/2021 16:09 )*

GLEISSON ALISSON PEREIRA DE BRITO

REITOR - TITULAR  
CHEFE DE UNIDADE  
REITORIA (10.01.05)  
Matrícula: 1924802

Para verificar a autenticidade deste documento entre em  
<https://sig.unila.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 3, ano: 2021, tipo: **DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA**, data de emissão: **09/09/2021** e o código de verificação: **94a05b3113**



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 1 – Térreo  
Porto Alegre – RS – Brasil  
Fone: (51) 3320-3513  
E-mail: [propesq@pucrs.br](mailto:propesq@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)