

**“A chave está na troca” – estudantes de mobilidade como vetores da internacionalização em casa**

***“Exchange is the key” – mobility students as vectors of internationalization at home***

***“La clave está en el intercambio” – estudiantes de movilidad como vectores de internacionalización en casa***

Caroline Baranzeli<sup>1</sup>

Marília Costa Morosini<sup>1</sup>

Vanessa Gabrielle Woicolesco<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1400>

**Resumo:** A internacionalização pela mobilidade é dominante no contexto latino-americano. Todavia observa-se que três tendências afetam diretamente seus avanços: 1) o baixo número de estudantes estrangeiros que escolhem a América Latina como local de estudos; 2) a carência de políticas estratégicas nacionais e institucionais para internacionalização das Instituições de Educação Superior; e 3) a escassez de recursos para o envio de estudantes locais para o exterior. Assim, faz-se necessário ampliar a perspectiva de mobilidade, buscando novas alternativas de internacionalização que atinjam um público mais amplo e tragam benefícios para a sociedade como um todo. O presente trabalho tem por objetivo compreender como a experiência de estudantes brasileiros que realizaram mobilidade foi aproveitada no contexto local de suas instituições de origem. A metodologia é caracterizada como qualitativa. Foram conduzidas entrevistas com estudantes de Instituições de Educação Superior privadas e as análises foram produzidas com princípios de Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados apontam para o interesse dos estudantes em compartilhar suas vivências e a atuação em projetos diferenciados e interdisciplinares adquiridos no exterior. Todavia observa-se a falta de estratégias organizacionais para a utilização das competências adquiridas pelos estudantes em suas experiências de mobilidade.

**Palavras-chave:** internacionalização da Educação Superior; internacionalização e mobilidade; internacionalização em casa.

---

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

**Abstract:** Internationalization through mobility is dominant in the Latin American context. However, three trends affect directly their progress: 1) the small number of foreign students choosing Latin America as the place of study; 2) the lack of national and institutional strategic policies for internationalization of Higher Education Institutions, and 3) lack of resources for sending local students abroad. Thus, it's necessary to broaden the perspective of mobility, seeking alternatives that reach a wider public and bring benefits to all society. This paper aims to understand how the experience of Brazilian students, who made mobility, was used in the local context of their home institutions. The methodology is characterized as qualitative. Interviews were conducted with students from private Higher Education Institutions and the analyses were produced with the principles of Discursive Textual Analysis (ATD). The results point to the students interest in sharing their experiences developed aboard. However, there is a lack of organizational strategies to use the skills acquired by students in their mobility experiences.

**Keywords:** internationalization of Higher Education; internationalization and mobility; internationalization at home.

**Resumen:** La internacionalización a través de la movilidad es dominante en el contexto latinoamericano. Sin embargo, tres tendencias afectan directamente su progreso: 1) el bajo número de estudiantes extranjeros que eligen a América Latina como su lugar de estudio; 2) la falta de políticas estratégicas nacionales e institucionales para la internacionalización de las Instituciones de Educación Superior; y 3) falta de recursos para enviar estudiantes locales al extranjero. Por lo tanto, es necesario ampliar la perspectiva de la movilidad, buscando nuevas alternativas de internacionalización que lleguen a un público más amplio y traigan beneficios a la sociedad en su conjunto. Este artículo tiene como objetivo comprender cómo se utilizó la experiencia de los estudiantes brasileños que hicieron movilidad en el contexto local de sus instituciones de origen. La metodología se caracteriza como cualitativa. Las entrevistas se realizaron con estudiantes de Instituciones de Educación Superior privadas y los análisis se produjeron con los principios del Análisis Textual Discursivo (ATD). Los resultados apuntan al interés de los estudiantes en compartir sus experiencias, así como su desempeño en proyectos diferenciados e interdisciplinarios adquiridos en lo período de movilidad. Sin embargo, faltan estrategias organizativas para utilizar las habilidades adquiridas por los estudiantes en sus experiencias de movilidad.

**Palabras clave:** internacionalización de la Educación Superior; internacionalización y movilidad; internacionalización en casa.

## 1 INTRODUÇÃO

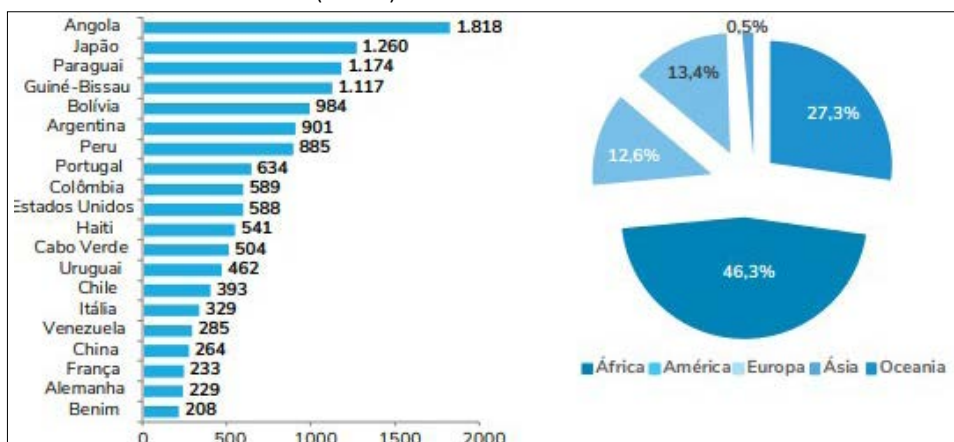
A perspectiva mais visível da internacionalização da Educação Superior é a mobilidade acadêmica, percebida como o “rei” desse processo (RUMBLEY, 2015). No entanto, em função de seu alto custo e escasso acesso, torna-se imperativo pensar em processos complementares de internacionalização para o contexto latino-americano e brasileiro.

O excessivo foco colocado na mobilidade de sujeitos é uma tendência mundial na Educação Superior (RUMBLEY, 2015; BEELEN, 2018a) e que reverbera nos contextos locais. Dados levantados em Instituições de Educação Superior (IESs)

latino-americanas demonstram a vinculação da internacionalização à mobilidade acadêmica/estudantil (em torno de 90%), demonstrando baixo envolvimento institucional em processos como internacionalização do currículo, gestão e recursos para projetos internacionais (GACEL-ÁVILA; RODRIGUES-RODRIGUES, 2018).

No contexto brasileiro, no ano de 2018, o índice de estudantes que realizaram mobilidade *in* foi de 0,2%, número abaixo da média de 6% dos países-membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018). A figura 1 mostra a predominância de estudantes de países do Sul Global<sup>2</sup> realizando mobilidade no País:

Figura 1 – Continente e nacionalidade de estudantes estrangeiros realizando mobilidade no Brasil (2018)



Fonte: Gráfico 20 – Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019).

<sup>2</sup> As concepções de Sul Global e Norte Global são resultado de estudos no campo das Ciências Sociais ao longo do século XX. Inicialmente, buscava-se compreender os fatores que geravam desigualdades econômicas e sociais nas regiões Norte e Sul do globo. Posteriormente, uma nova divisão geográfica/política/econômica/social ocorre com a Conferência de Bandung (1955) e suas definições de Primeiro (nações capitalistas), Segundo (nações socialistas) e Terceiro (movimento dos países não alinhados) mundo ganham força. Com o fim da Guerra Fria, queda da União das Repúblicas Socialista Soviéticas (URSS), assim como a globalização e constituição de novos processos sociopolíticos e econômicos, a perspectiva novamente se modifica, ganhando ênfase as noções de Global Norte e Sul (MARCHAND *et al.* 2014). Nesse sentido, Norte e Sul não se concentram nos aspectos geográficos, mas em critérios históricos, políticos, econômicos e sociais. Países do Norte Global, em geral, caracterizam-se pela industrialização ao longo do século XIX, práticas colonialistas e/ou capitalismo avançado. Já os países do Sul Global estão em desenvolvimento econômico, bem como compartilham em distintos contextos características socioeconômicas e político-culturais (LECHINI, 2014).

No que diz respeito à *mobilidade out*, apenas 0,6% de estudantes brasileiros estão matriculados em instituições no exterior. Dados do GEOCAPES (2019) demonstram que 90% dos bolsistas<sup>3</sup> CAPES escolhem realizar mobilidade em instituições do Norte Global (GEOCAPES, 2019).

Gráfico 1 – Dez países estrangeiros com maior número de bolsistas CAPES – 2018



Fonte: GEOCAPES (2019).

A escolha dos estudantes brasileiros de realizar mobilidade acadêmica em países como França, Estados Unidos, Portugal, Reino Unido, Espanha, Alemanha e Canadá se relaciona ao fato de esses possuírem sistemas de Educação Superior consolidados e com instituições bem desenvolvidas, serem economias em crescimento e que dispõem de alto grau tecnológico (CASTRO; NETO, 2012, p. 78-79). No mais, “são países que investem na capacidade instalada para acolhimento de alunos, oferecem uma infraestrutura para recebê-los e a maioria desses países permite, também, que os estudantes trabalhem 20 horas por semana” (CASTRO; NETO, 2012, p. 81).

<sup>3</sup> Os dados agrupam os 8.156 bolsistas CAPES do ano de 2018, nas modalidades: Cátedra, Doutorado Pleno, Doutorado-Sanduiche, Especialização, Graduação Plena, Graduação-Sanduiche, Mestrado-Sanduiche, Professor/Pesquisador Visitante e Pós-Doutorado.

A mobilidade acadêmica é uma estratégia inerente aos processos de internacionalização. Com ela, os atores universitários se inserem em outros contextos, possibilitando a construção de vínculos transnacionais, redes de cooperação, o aprendizado de distintas estruturas, conhecimentos acadêmicos, culturas, línguas e práticas sociais (MOROSINI; DALLA CORTE, 2018; KNIGHT, 2012b; STALLIVIERI, 2009). Todavia o fato de esta atingir uma pequena parcela da população universitária torna necessária a ampliação das perspectivas de internacionalização, buscando alternativas que alcancem um número maior de estudantes, abarquem distintos países (para além do Global Norte), promovam o respeito à diversidade cultural e étnico-racial, desenvolvam a responsabilidade social e tragam benefícios para a sociedade como um todo.

Destarte, faz-se importante promover uma “internacionalização inteligente”, que envolva todos os atores do processo e imbrique a perspectiva de internacionalização pela mobilidade a distintas formas de internacionalizar.

[...] “intelligent internationalisation” grounded in a body of knowledge that coherently encompasses both theory and practice aimed at improving our understanding of the complex realities of internationalisation locally and globally. It demands a commitment to the training of thoughtful practitioners in the field, working in tandem with researchers, policy-makers and institutional leaders who are sensitive to the practicalities that reside within the “big issues” dominating so many strategic discussions about internationalisation today. (RUMBLEY, 2015, p. 16).

O presente texto tem por objetivo compreender como a experiência de estudantes brasileiros que realizaram mobilidade foi aproveitada no contexto local de suas instituições de origem. Busca-se contribuir com processos de “internacionalização inteligente”, produzindo reflexões que auxiliem na construção de pontes entre os campos teóricos, políticos e práticos da internacionalização da Educação Superior. No mais, busca-se reforçar a perspectiva de Stallivieri (2009), que aponta o estudante como um dos atores mais importantes do cenário na educação internacional e que as IESs devem criar uma sintonia entre os objetivos institucionais e individuais dos intercambistas.

O texto está dividido em três partes: a primeira trata dos conceitos básicos sobre os processos de internacionalização da Educação Superior, posteriormente são apresentados os percursos metodológicos desta pesquisa e, por fim, os dados resultantes das entrevistas com estudantes de graduação que realizaram mobilidade.

## **2 OS PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAR E SUAS ESPECIFICIDADES: IMBRICANDO A INTERNACIONALIZAÇÃO PELA MOBILIDADE À PERSPECTIVA EM CASA**

O conceito de internacionalização da Educação Superior é complexo, multi-dimensional e deve ser compreendido a partir dos objetivos e contextos em que as instituições estão inseridas. A literatura internacional (LEASK, 2009; ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2010; HUDZIK, 2015; BEELEN; JONES, 2015; ROBSON, 2017) define o conceito como “[...] o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural e/ou global com os propósitos, funções e implementação da educação em nível superior” (KNIGHT, 2003, p.2 [tradução do autor]). Devido à amplitude desta perspectiva, De Wit *et al.* (2015) complementam afirmando que a internacionalização tem como objetivo a ampliação da qualidade da Educação Superior, contribuindo de maneira significativa à sociedade.

Levando em conta que os processos de internacionalização devem atender às demandas e aos objetivos específicos de quem os propõe, para o contexto latino-americano, Morosini (2017, s.p.) dá a seguinte definição:

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

Vista deste modo, a internacionalização da Educação Superior “não está relacionada, somente, à realização de atividades de intercâmbio, participação em eventos internacionais como congressos, seminários, entre outros” (MOROSINI; DALLA CORTE, 2018, p. 114), mas envolve a incorporação da dimensão internacional e intercultural no ensino, pesquisa e extensão, em todas as políticas de gestão acadêmica, nas relações institucionais e internacionais, com o objetivo de ser assumida como missão da universidade, respeitando o *ethos* institucional.

Os estudos sobre o assunto demonstram a complexidade e amplitude deste processo. Perspectivas como Internacionalização do Currículo (IoC) (LEASK, 2012; 2015; MOROSINI, 2018) e Internacionalização em Casa – IaH (BEELEN; JONES, 2015; ALMEIDA *et al.*, 2018; BARANZELI, 2019; JONES, 2019) ganham força e se tornam cruciais na agenda sobre o tema. A Internacionalização do Currículo – IoC é entendida como a incorporação das dimensões internacional e intercultural ao

conteúdo dos currículos, bem como aos planos de ensino, aprendizagem, avaliação e serviços de apoio de um programa de estudos (LEASK, 2009, p. 209).

A IoC abarca os processos de internacionalização transfronteiriça (com ênfase na mobilidade) e Internacionalização em Casa (IaC) (MOROSINI, 2019). Sua adoção leva em conta o currículo formal, informal e oculto. Para a aplicação dessa perspectiva, são necessárias abordagens pedagógicas inovadoras, que promovam competências associadas à perspectiva de cidadania global. O currículo internacionalizado ideal deve ser construído com os estudantes, direcionando para questões importantes, como as competências a serem desenvolvidas nas disciplinas ao longo dos cursos.

Na perspectiva de Beelen e Jones (2015), na IoC há destaque para questões como dupla diplomação e mobilidade, e os autores reiteram que disciplinas dadas em inglês não significam internacionalização do currículo. Nos países desenvolvidos, a IoC é orientadora de uma formação para o mercado e a competitividade, enquanto nos países em desenvolvimento é compreendida de forma mais acolhedora, podendo auxiliar na resolução de problemas históricos de desigualdade social.

A IoC possui duas faces. Na primeira, a internacionalização pela mobilidade orienta-se na troca de pessoas, programas, projetos e políticas institucionais (KNIGHT, 2012a). A segunda, Internacionalização em Casa (IaC), é compreendida como o processo de integração das dimensões internacional e intercultural, no currículo formal e informal, para todos os estudantes em ambientes domésticos (BEELEN; JONES, 2015). A perspectiva de IaC contribui nos processos de democratização da internacionalização, demandando apropriação e envolvimento de toda a comunidade acadêmica (DOMENCH; MARRONE; WERNICKE, 2014) e buscando o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais dentro de casa. Busca-se, assim, atender todos os estudantes, e não apenas uma parcela que pode realizar a mobilidade.

Dessa maneira, esta pesquisa objetiva pensar como as perspectivas de internacionalização pela mobilidade e em casa podem se atrelar, dando maior protagonismo aos estudantes e construindo processos mais democráticos e acolhedores de IoC.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa com abordagem qualitativa em relação ao objetivo e se caracteriza como exploratória. A coleta dos dados ocorreu por meio da técnica de entrevista em profundidade a partir de um estudo de sensibilização (MORÉ, 2015). A análise das entrevistas transcritas foi realizada com princípios de Análise Textual Discursiva (ATD), de forma artesanal e levando em consideração a profundidade dos discursos para melhor compreensão do fenômeno. A entrevista é um procedimento rigoroso de obtenção de dados em campo, que, ancorado em argumentos construídos por pesquisadores da área, propicia novas narrativas em torno do objeto de estudo. Ao possibilitar um mergulho discursivo, as entrevistas permitem a coleta de:

[...] indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215)

Optou-se por utilizar princípios de ATD como método de análise dos dados, pois privilegia a produção de sentido expressa na linguagem em determinado contexto e tempo histórico e compreende “seus objetos de pesquisa como discursos, não como fenômenos ou conceitos isolados. Nisso se manifesta sua opção por focalizar preferencialmente o todo, entendido como discursos construídos e reconstruídos coletivamente” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 156).

A ATD inicia seus esforços na construção de compreensão a partir dos sentidos mais imediatos e simples dos fenômenos que pesquisa e, ao utilizar-se de um movimento progressivo de construção e reconstrução do sentido apresentado no *corpus* de análise, propicia que o conhecimento a respeito do objeto seja expandido, complexificado e aprofundado.

A presente pesquisa foi produzida seguindo as etapas: 1) produção de levantamento teórico sobre o tema e a construção de categorias *a priori*; 2) desenho das questões sobre as experiências de estudantes no exterior e sua relação com o contexto local; 3) realização das entrevistas; e 4) análise das entrevistas com princípios de ATD. O quadro abaixo sintetiza a organização teórico-metodológica deste trabalho:



Quadro 1 – Organização teórico-metodológica

<b>Eixo de internacionalização</b>	<b>Teóricos</b>	<b>Questionamentos</b>	<b>Categoria</b>
Internacionalização pela mobilidade	Knight (2012a); Morosini (2018; 2019); Morosini; Dalla Corte (2018); Bittencourt (2019); Stallivieri (2009).	Quais aprendizagens você considera mais significativas em sua experiência de mobilidade?	Desafios e aprendizagens da vivência no exterior.
Internacionalização em casa	Knight (2012b); Leask (2009; 2012); Beelen; Jones (2015); Beelen (2018a; 2018b); Robson (2017); Almeida et al. (2018); Baranzeli (2019).	Suas experiências e vivências adquiridas no exterior contribuíram no contexto local em que está inserido? Como? Houve alguma atividade (em sala de aula ou institucional) de trabalho ou compartilhamento de suas vivências/ conhecimentos adquiridos?	A utilização das aprendizagens dos estudantes no contexto local.
Articulação entre IoC e IaH	Articulação entre os teóricos acima.	Como a instituição em que está inserido poderia aprimorar o uso das experiências dos estudantes que realizaram mobilidade após seu retorno ao Brasil?	Propostas dos estudantes para melhor aproveitamento das experiências.

Fonte: Elaboração das autoras (2019).

As entrevistas foram realizadas no mês de julho de 2018, e os estudantes foram selecionados conforme disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Os quatro entrevistados estão matriculados em cursos de graduação (Relações Internacionais, Escrita Criativa e Engenharia Mecânica) em Instituições de Ensino Superior particulares da região sul do País; com idade entre 20 e 30 anos, sendo três homens e uma mulher; todos possuem familiares formados no Ensino Superior (não são estudantes de primeira geração); dois possuem dupla cidadania; e todos os entrevistados possuem fluência em pelo menos dois idiomas (inglês, espanhol e/ou italiano).

#### **4 VIVÊNCIAS E COMPARTILHAMENTOS: A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES QUE REALIZARAM MOBILIDADE**

Nos próximos parágrafos são apresentadas as falas dos estudantes a partir de suas vivências. Primeiro, examinam-se os discursos de maneira individual, relacionando-os com resultados encontrados na literatura sobre o tema, e posteriormente apresenta-se o quadro construído com as análises de todas as entrevistas.

Os fatores que possibilitam a realização da mobilidade estudantil são variados. Dessa maneira, um dos primeiros questionamentos aos entrevistados foi a respeito dos motivos que os levaram a participar desse processo. As respostas abarcaram os eixos interesse pessoal, necessidades do próprio curso e desenvolvimento de competências para atuar no mercado de trabalho.

*[...] A gente, hoje, acaba trabalhando junto numa empresa também. Eu acabei me inserindo na empresa que eu já trabalhava quando eu voltei do intercâmbio, e enfim, a gente tem essa equipe, sabe? Mas volta e meia a gente tá lá e tá nós dois sozinhos na sala e toca o telefone e atendemos e é um cara falando em inglês. Então, tu tens que saber se virar [...] eu quis fazer intercâmbio por causa disso, tu não tem a menor noção do que é um vocabulário técnico em engenharia sem tu chegar lá e bater de cara, precisar fazer o negócio e não conseguir ou então tu realmente não afundar numa pesquisa e ler artigos em inglês, né? A minha ideia foi partir pra essa internacionalização mesmo do mecanismo de trabalho. (A3)*

A perspectiva de *necessidade do campo de estudos* vai ao encontro de resultados apresentados em outras pesquisas (MOROSINI; BARANZELI, 2018). No que diz respeito ao trabalho em equipe, organismos internacionais como a OCDE (2016) e a UNESCO (2015), que ditam agendas de políticas públicas, reforçam a importância do desenvolvimento de competências de relação, interconexão e inter-relação na formação de cidadãos para o século XXI.

Quando questionados sobre as aprendizagens adquiridas no exterior, quatro categorias emergiram nas respostas dos estudantes: 1) possibilidade de troca e diálogo intercultural; 2) construção de pensamentos lógicos distintos; 3) imersão em uma cultura distinta; e 4) desenvolvimento de outra língua. Novamente, os resultados obtidos vão ao encontro do que autores como Morosini e Dalla Corte (2018) e Stallivieri (2009) argumentam sobre o tema. Aqui, destacam-se dois discursos específicos:

*[...] foi maravilhosa a experiência. É uma universidade muito aberta ao diálogo em termos interculturais, em termos de troca, então é uma universidade que preza pela formação bilíngue, [...] fornece disciplinas tanto em inglês quanto em espanhol, e foi muito interessante ter acesso a isso. As disciplinas em si foram muito boas e promoveram grandes debates pra mim, em leituras e o fornecimento de uma visão partindo de um novo olhar, para o meu curso foi bem interessante. (A1)*

*[...] a engenharia é uma profissão que nitidamente tu tens responsabilidade, né? Tu não podes errar no produto final. Tu não podes errar no produto que vai para o mercado. Só que a gente aprende, eu aprendi lá pelo menos, que tu erras durante o processo, né? E o ideal é tu errar o mais rápido possível, para ti aprender com o teu erro o mais rápido possível e solucionar aquilo o mais rápido possível. Eu acho que isso daí foi uma evolução muito grande nesse sentido de capacidade de solucionar problemas mais rápido e melhor. (A3)*

O primeiro excerto apresenta a perspectiva de diálogo intercultural<sup>4</sup> e ressalta o oferecimento de disciplinas em línguas distintas da local. O segundo demonstra a relação entre profissão e desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Estas se relacionam às competências transformadoras apresentadas na Bússola de Aprendizagem da OCDE<sup>5</sup>, bem como se relacionam às competências apresentadas pela UNESCO, orientadoras para formação em uma Educação para a Cidadania Global (ECG)<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Os estudos sobre o tema da interculturalidade são escassos no contexto brasileiro. Clemente e Morosini (2019) definem interculturalidade como algo além de um conjunto de culturas, pressupondo interação, inter-relação e diálogo entre elas. “[...] a Competência Intercultural, em especial no processo ensino-aprendizagem na educação formal, pode ser vista como a capacidade de desenvolver suas tarefas ou funções de forma eficiente em contextos multiculturais (ALVAREZ, 2005). Isso nos remete também a um contexto não somente profissional, mas um repensar para o bom exercício da cidadania. A aprendizagem intercultural é transformadora e requer experiências (muitas vezes além da sala de aula) que levam a essa transformação (DEARDORFF, 2009)” (CLEMENTE; MOROSINI, 2019, no prelo).

<sup>5</sup> No flyer sobre Transformative Competencies for 2030, relacionado à Bússola de Aprendizagem, a OCDE destaca a necessidade de empoderar os estudantes como atores importantes na construção de uma nova sociedade, em que bem-estar e sustentabilidade são objetivos possíveis. A Bússola de Aprendizagem da OCDE 2030 identificou três competências transformadoras para estudantes que queriam contribuir na construção de um futuro melhor. Essas competências são: capacidade de criar novos valores; conciliar tensões e dilemas; assumir responsabilidade (OCDE, 2019).

<sup>6</sup> A Educação para a Cidadania Global representa uma mudança conceitual, pois reconhece a relevância da educação para a compreensão e a resolução de questões globais em suas dimensões

No que diz respeito aos desafios e às dificuldades da vivência no exterior, os estudantes destacaram o uso contínuo da língua estrangeira, choque cultural e acadêmico, diferenças de tratamento de acordo com o contexto, funcionamento distinto de disciplinas e horários das aulas e, por fim, a questão climática (temperatura).

No tocante ao retorno às instituições, todos relataram problemas burocráticos. Estes problemas não ocorreram apenas em suas vivências, de modo que dois estudantes relataram como outros colegas tiveram dificuldades no aproveitamento das disciplinas após o período de mobilidade. Observa-se que essa é uma demanda presente em outros estudos, como o de Stallivieri (2009), em que a autora destaca a importância do aprimoramento e monitoramento das instituições nesses processos.

Quando questionados sobre a contribuição das experiências adquiridas no exterior no contexto local, os estudantes afirmaram que o compartilhamento de saberes ocorreu por iniciativa própria. Dois entrevistados afirmam que não houve incentivo institucional na apresentação e no compartilhamento dos conhecimentos e das vivências com os colegas. Os demais entrevistados afirmaram que foram monitores em disciplina com temas comuns aos do estágio realizado no exterior e que, apesar de ter sido uma iniciativa pessoal, contaram com apoio e suporte de seu orientador: “Então, muitas vezes [...] os professores levam a gente lá no início do semestre na disciplina para compartilhar esses processos com os alunos da disciplina, né?” (A3). Dessa maneira, é possível observar que o envolvimento da experiência desses estudantes no contexto local ainda é escasso, demonstrando que há pouco aproveitamento dessa vivência nos processos de internacionalização para além da experiência de mobilidade.

Ao final da entrevista, os estudantes foram instigados a refletir sobre como as instituições poderiam utilizar suas experiências (adquiridas no exterior) no contexto local de modo mais efetivo. Para contextualizar, destacamos as três respostas mais significativas:

---

sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. Também reconhece o papel da educação em ir além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades socioemocionais (*soft skills*) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social (UNESCO, 2015, p. 9).

*Eu acho que realmente tinha que tentar trazer mais o diálogo desses alunos para o restante [...], trazer a experiência e também... eu acho que os próprios professores deveriam de repente abrir espaço para se debater sobre isso. [...] **não tive nenhum professor que me questionou se as teorias que a gente debate aqui são as mesmas que se debatem lá**, qual é o nível do debate teórico lá e aqui, quais são os pontos relevantes lá que eu percebi. Isso não houve, essa troca, e eu acho que seria muito enriquecedor. Acredito que a chave dessa troca, que está nos ambientes de revista acadêmicas, é trazer elas diretamente pro aluno e tornar muito mais palatável para o aluno um debate que às vezes pra ele tá muito distante [...]. (A1)*

*Eu acho que tipo que nem essa ideia do laboratório lá, das coisas serem tudo junto em um lugar só, sabe? Aqui é tudo muito separado, ali o pessoal da engenharia, ali o pessoal do direito, ali o pessoal que gosta de banco, é tudo misturado, é tudo separado quer dizer, lá é ciências. É tudo separado, não tem nenhum lugar que tem uma mistura. (A3)*

*Acho que o contexto de interdisciplinaridade, acho que essa é uma palavra muito importante mesmo. Assim, o que está dando passos largos nesse caminho é o **freezone** lá no [nome do espaço da universidade], que é aberto para alunos de Letras que quiserem ir lá fazer uma peça em 3D, fazer [em] uma ferramenta que tenha lá, pode ir, sabe? [...] É isso aí, ele também é aberto pra qualquer disciplina, tem técnico, tem dois técnicos lá quase que o dia inteiro, qualquer pessoa daqui se quiser ir lá e aprender a usar o **software** de modelagem pode ir criar uma peça e imprimir na impressora 3D depois. Então, eu acho que a [...] tá dando muito espaço, e tem que continuar a investir nisso. (A4)*

O primeiro excerto destaca a importância do envolvimento dos docentes nestes processos, articulando e trazendo os conhecimentos desses estudantes para o espaço da sala de aula. O segundo e o terceiro destacam a importância da constituição de espaços em comum, que possibilitem a vivência e troca de estudantes de distintas áreas de conhecimento. Assim, é possível observar como resultado da pesquisa a convergência de termos-chave, como: partilha, troca de experiências, pensamento e construção de projetos interdisciplinares.

A partir da pesquisa realizada, observa-se que cada experiência de mobilidade é distinta. Os entrevistados têm para partilhar perspectivas positivas, problemas, desafios enfrentados em suas vivências e como estes possibilitaram novas lentes teórico-práticas em sua formação e no futuro campo de trabalho.

A partir das considerações apresentadas, foi construído um quadro no qual as categorias de análise foram costuradas com os resultados encontrados.

Quadro 2 – Apresentação das categorias de análise e resultados

<b>Categorias</b>	<b>Resultados</b>	
	<b>Aprendizagens</b>	<b>Desafios</b>
Desafios e aprendizagens da vivência no exterior	Possibilidade de troca e diálogo intercultural. Construção de pensamentos lógicos distintos. Imersão em uma cultura distinta. Desenvolvimento de outra língua.	Uso contínuo da língua estrangeira. Choque cultural/acadêmico – diferenças de tratamento de acordo com o contexto. Funcionamento distinto de disciplinas e horários das aulas. Questão climática (temperatura).
A utilização das aprendizagens dos estudantes no contexto local	Problemas burocráticos (aproveitamento das disciplinas). Pouco contato institucional com os estudantes que retornaram da mobilidade. Alguns estudantes realizaram monitoria, mas por iniciativa própria.	Importância em abordar as experiências de mobilidade em sala de aula.
Propostas dos estudantes para melhor aproveitamento das experiências	Criar espaços coletivos e interdisciplinares de trabalho. Melhorar a divulgação das atividades já existentes sobre mobilidade. Oferecer monitorias e oportunidades aos estudantes que realizam mobilidade de compartilhar seus conhecimentos para além dos espaços tradicionais da instituição (rodas de conversa ou palestras). Criação e consolidação de disciplinas em inglês para atrair mais estudantes estrangeiros para a instituição.	

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

O quadro demonstra a importância da escuta sensível e a relevância que deve ser dada aos estudantes dentro das perspectivas de internacionalização. Historicamente, os estudantes não são integrados como agentes ativos e multiplicadores desses processos (JONES, 2019). Para além de encenar a internacionalização no contexto da prática, esses sujeitos são potenciais propulsores de competências interculturais e internacionais. Assim, torna-se relevante planejar e executar estratégias institucionais que promovam um maior envolvimento desses atores na laC:

As instituições devem se posicionar também de maneira diferenciada, a fim de verificar os reais ganhos educacionais e institucionais com investimentos nos programas de mobilidade acadêmica internacional. É uma forma de garantir que os impactos obtidos com os intercâmbios sejam compartilhados por todas as esferas envolvidas, sejam elas institucionais, educacionais, para o próprio país e para o estudante, não caracterizando ganhos apenas individuais. (STALLIVIERI, 2009, p. 201).

A vivência no exterior possibilitou aos entrevistados novas lentes em sua formação como cidadãos e futuros profissionais. O compartilhamento desses conhecimentos, através de propostas criativas e desafiadoras, pode torná-los o que chamamos de estudantes vetores da internacionalização (estudantes *hub*). Assim, esses estudantes podem contribuir no desenvolvimento de outros atores da comunidade acadêmica (colegas, professores, técnico-administrativos etc.), apresentando seus conhecimentos, saberes e perspectivas sobre realidades distintas. Colabora-se, assim, com um dos principais objetivos da internacionalização, a ampliação da qualidade da educação de modo a contribuir de maneira significativa com a sociedade local (DE WIT *et al.*, 2015).

## 5 CONCLUSÕES PRELIMINARES

Ao longo do texto, reforçamos que os processos de internacionalização precisam ser assumidos por todos os atores da universidade e ultrapassar os escritórios internacionais das instituições. Para isso, é necessário que haja um compromisso institucional em torno da política de internacionalização e este seja compartilhado:

por el liderazgo institucional, la gobernanza, el cuerpo de profesores, los estudiantes y todas las unidades de servicio y apoyo académico. Es un imperativo institucional y no una mera posibilidad deseable. La internacionalización integral no solo afecta toda la vida del campus sino los marcos de referencia externos, las asociaciones y las relaciones de la institución. (HUDZIK, 2011, p. 1).

As experiências dos estudantes possibilitam a inovação curricular e pedagógica, rompendo com a tradicional rotina de ensinar e de aprender. Sugere-se que as coordenações de cursos pensem em estratégias distintas e criativas para uma melhor utilização da experiência desses estudantes. Isso pode ocorrer por meio de relatos de experiências adquiridas, atividades de monitoria, tutoria, realização

de mostras científicas com apresentações desses estudantes ou outras atividades de acordo com a necessidade local e o interesse dos alunos.

Cada vez mais se faz necessário desenvolver dinâmicas ativas e participativas de I@C, nas quais as trocas de experiências dos estudantes locais e móveis podem ser ricas e potentes para o desenvolvimento das competências interculturais, contribuindo para uma formação de qualidade e com pertinência social.

As IESs do século XXI são cada vez mais pressionadas a “executar”, “responder”, “inovar”, “incubar”, “avaliar” e “liderar” as demandas educativas e sociais (RUMBLEY, 2015). Todavia faz-se necessário pensar políticas que envolvam todos os atores da instituição para que ela consiga atender a estas demandas.

Apresentando estudo com pesquisadores de instituições dos Países Baixos, Noruega e Bélgica, Beelen (2018b) afirma que os quatro entraves para adoção da IaH são: 1) proliferação de perspectivas equivocadas, “nevoeiro” terminológico e diferentes entendimentos do conceito internacionalização em casa; 2) falta de estratégias institucionais para a implementação da IaH; 3) ausência de competências dos professores para aplicar a IaH; e 4) escassa conexão entre as partes interessadas no processo de implementação da internacionalização em casa.

Levando em conta os resultados da pesquisa realizada, é possível identificar o interesse dos estudantes em compartilhar suas experiências acadêmicas internacionais em sala de aula. Todavia observa-se que, nas instituições em que os estudantes estão inseridos, há carência de práticas pedagógicas que os envolvam nos processos de internacionalização. Tal perspectiva vai ao encontro das quatro questões-chaves que bloqueiam a adoção da IaH em outras regiões do globo.

Utilizar as experiências desses estudantes amplia o repertório de práticas pedagógicas na universidade, contribui para a inovação das condições do ensinar e do aprender, protagonizando movimentos que devem desencadear uma mudança nas políticas e práticas institucionais de internacionalização da Educação Superior, pois a responsabilidade pela melhoria da qualidade de ensino é compartilhada e não está restrita ao ambiente da sala de aula.

As IESs precisam ampliar suas concepções a respeito da internacionalização e torná-las mais efetivas, para que seja possível uma mudança de paradigma na agenda institucional a partir da constituição de planejamentos, políticas, programas e ações que promovam um ambiente favorável à consolidação de uma perspectiva de internacionalização mais abrangente e para todos.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J; ROBSON, S; MOROSINI, M; BARANZELI, C. Understanding internationalization at home: perspectives from the global north and south. *European Educational Research Journal*, v. 18, n. 2, p. 200-17, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1177/1474904118807537>.

ALTBACH, P. G., REISBERG, L., RUMBLEY, L.E. Trends in Global Higher Education. Leiden, The Netherlands: Brill | Sense, 2010.

BARANZELI, C. Modelo de Internacionalização em Casa (IaH). In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Guia para a internacionalização universitária*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

BEELEN, J. *Internationalisation at Home and how to internationalise the curriculum*. Entrevista cedida a C. S. Huerta-Jimenez e J. Sanchez. The Hague University. Netherlands, mar. 2018a. Disponível em: <http://www.revistahsm.com.br/coluna/gary-hamel-e-gestao-na-era-da-criatividade/>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BEELEN, J. Watering a hundred flowers; institutional leadership for internationalisation at home. In: Beelen, J.; Walenkamp, J. (Ed.). *Leading internationalisation in higher education: people and policies*. The Hague University of Applied Sciences, 2018b.

BEELEN, J; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAI, L; MATEI, R; PRICOPIE; J. SALMI; SCOTT P. (Ed.). *The European higher education area: between critical reflections and future policies*. Dordrecht: Springer, 2015.

BITTENCOURT, Z. A. Mobilidade acadêmica e *Engagement* estudantil como estratégia de internacionalização. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Guia para a internacionalização universitária*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília, 2019.

CASTRO, A. A.; NETO, A. C. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, [s.l.], v. 21, n. 21, p. 69-96, out. 2012. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3082>. Acesso em: 8 dez. 2019.

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. Competências Interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a Educação Superior. *Revista Educação e Pesquisa*, USP, São Paulo, 2019. (no prelo).

DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. *Internationalization of higher education. Study*. European Parliament Committee on Culture and Education. Brussels: European Union, 2015.

DOMENCH, P; MARRONE, L; WERNICKE, F. Internacionalización de la Educación Superior. Oportunidades y desafíos de una universidad del siglo XXI: el caso de la Universidad Nacional de Avellaneda. *In: TANGELSON, G. (Ed.). Desde el sur: miradas sobre la internacionalización*. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa, 2014.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 24, p. 213-25, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf> . Acesso em: 14 nov. 2019.

GACEL-ÁVILA, J.; RODRIGUES-RODRIGUES, S. La internacionalización de la educación terciaria en América Latina y el Caribe: avances, tendencias y visión a futuro. *In: GACEL-ÁVILA, J. (Org.). Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe – balance regional y prospectiva*. Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018.

GEOCAPES. *Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES*. 2019. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 14 nov. 2019.

HUDZIK, J. Resumen ejecutivo – internacionalización integral: del concepto a la acción. Washington, DC: 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. 2019.

HUDZIK, J. *Comprehensive internationalization: institutional pathways to success*. New York: Routledge, 2015.

JONES, E. From Mobility to Internationalization of the Curriculum at Home. *In: GODWIN, K. A; DE WIT Wit, H. (Eds.). Intelligent Internationalization*. Leiden, The Netherlands: Brill Sense, 2019.

KNIGHT, J. Student Mobility and Internationalization: trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, v. 7, n. 1, p. 20-33, 2012a.

KNIGHT, J. Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. *In: DE WIT, H.; HEYL, J. D. (Ed.). The SAGE handbook of International higher education*. London, England: Sage, 2012b.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, v. 33, n. 6, p. 2-3, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>. Acesso em: 14 nov. 2019.

LEASK, B. *Internationalizing the Curriculum*. London: Routledge, 2015.

LEASK, B. *Internationalisation of the curriculum (IoC) in Action – A Guide*. IOC Global, 2012. Disponível em: <http://ioc.global/wp-content/uploads/2017/06/IoC-brochure.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

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. 205-21, 2009.

LECHINI, G. O “Sul” para além da Geografia, a acepção política e econômica do termo. *IHU*, Porto Alegre, n. 459, p. 20-3. 2014.

MARCHAND, M.; RODRÍGUEZ, H. E. M. Poscolonialismo / Estudios Decoloniales y las Relaciones Internacionales. In: SCHIAVON, J. A.; ORTEGA RAMÍREZ, A. S.; LÓPEZ-VALLEJO OLVERA, M. *et al.* Teorías de relaciones internacionales en el siglo XXI : interpretaciones críticas desde México. [s.l.: s.n.], 2014.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORÉ, C. L. O. O. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde: dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. *Revista do Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa*, v. 3, 126-31, jul. 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/158>. Acesso em: 14 nov. 2019.

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

MOROSINI, M. C. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. *Roteiro*, v. 42, n. 1, p. 115-32, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/13090>. Acesso em: 14 nov. 2019.

MOROSINI, M. C. Internacionalização da Educação Superior e integração acadêmica. *Conferências UFRGS*, Porto Alegre: UFRGS, dez. 2017.

MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 56, n. 47, p. 97-120, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14000>. Acesso em: 8 dez. 2019.

MOROSINI, M. C.; BARANZELI, C. Internacionalização em Casa – IaC e redes investigativas: possibilidades segundo docentes brasileiros. In: FRANCO, S. R. K; FRANCO, M. E. D. P; LEITE, D. B. C. (Org.). *Educação superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Transformative competencies for 2030. OECD Publishing, 2019. Disponível em: [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/in\\_brief\\_Transformative\\_Competencies.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/in_brief_Transformative_Competencies.pdf). Acesso em: 14 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, 2018. Brazil – Country Note. Tradução de Walkíria de Moraes Teixeira da Silva. OECD Publishing, 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/estatisticas\\_educacionais/ocde/education\\_at\\_a\\_glance/Country\\_Note\\_traduzido.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/Country_Note_traduzido.pdf). Acesso em: 14 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Trends Shaping Education 2016*. Paris: OECD Publishing, 2016.

ROBSON, S. Internationalization at home: internationalizing the university experience of staff and students. *Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 368-74, 2017.

RUMBLEY, L. E. Intelligent Internationalization: a 21st Century Imperative. *International Higher Education*, n. 80, p. 16-17, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.80.6146>. Acesso em: 14 nov. 2019.

STALLIVIERI, L. *As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional*. 2009. Orientador: Héctor Valencia. Tese (Doutorado em Línguas Modernas)- Universidad del Salvador, Buenos Aires. [Mediante acordo de Cooperação Internacional firmado com a Universidade de Caxias do Sul]. Caxias do Sul, RS, 2009.

UNESCO. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO, 2015. 44 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 9 jul. 2019.

### Sobre as autoras:

**Caroline Baranzeli:** Doutorado-sanduíche na Newcastle University (bolsa CAPES/PSDE), bolsista CAPES/PROEX da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em História Africana e Afro-Brasileira pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Bacharel e licenciada em História pela PUCRS. Membro da Rede UNIVERSITAS/RIES e do Centro de Estudos em Educação Superior (CEES). Atua como professora nas disciplinas de História, Geografia, Seminário Integrado e Metodologia da Pesquisa Científica. **E-mail:** carolbaranzeli@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-3848-5392>

**Marília Costa Morosini:** Pós-doutorado no LILAS/Universidade do Texas. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestrado em Sociologia Educacional. Licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais. Coordenadora do Centro de Estudos em Educação Superior (CEES) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) – Núcleo de Excelência em C, T&I, CNPq/FAPERGS/PRONEX; coord. do Observatório de Educação Qualidade do Ensino Superior (CAPES/INEP) e da Rede UNIVERSITAS ligada ao GT Política de Educação Superior/ANPED; coord. do programa Conjunto de Pesquisa CAPES/UTEXAS/CEES. Qualidade na Educação Superior; e coord. da Rede CEES/PUCRS – School of Education/Newcastle University; coord. e membro do Comitê Assessor da Cooperação Internacional FAPERGS e membro do CA Educação e Psicologia. Membro da Associação Ibero-Americana de docência Universitária (AIDU) e vice-presidente do XCIDU; da Latin American Studies Association (LASA). Membro representante da área de Ciências Humanas da CTAA/INEP/MEC; bolsista de produtividade 1A do CNPq, integra o CA – *ad hoc* de Educação da CAPES. Coordenadora de projeto CAPES PRINT com USA e UK. Participa de projetos nacionais INEP/CNE e internacionais IAU/UNESCO/CNPq/CAPES/UTexas; CPLP: INNOVACESAL (UE), ACRO; Alfa-Guia (UE); Newcastle (British Council); NEIES/Mercosul. É professora aposentada da UFRGS. É professora titular da PUCRS. Foi diretora da Faculdade de Educação da PUCRS e coordenadora do PPGEDu. **E-mail:** marilia.morosini@puhrs.br, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-2433-5783>

**Vanessa Gabrielle Woicolesco:** Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Educação, com especialização em Fundamentos Filosóficos e Políticos da Educação e Gestão de Centros de Socioeducação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Especialista em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). **E-mail:** [vanessa.woicolesco@edu.pucrs.br](mailto:vanessa.woicolesco@edu.pucrs.br), **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-3058-8808>

**Recebido em 17 de novembro de 2019.**

**Aprovado em 3 de dezembro de 2019.**