

## INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estado do conhecimento

### INTERNATIONALIZATION IN BASIC EDUCATION: a state of knowledge

David Jorge Rodrigues Hatsek<sup>i</sup>

Vanessa Gabrielle Woicolesco<sup>ii</sup>

Gabriela Paim Rosso<sup>iii</sup>

**RESUMO:** Este artigo investiga a Internacionalização na Educação Básica a partir de experiências observadas em contexto internacional. A metodologia utilizada foi o Estado do Conhecimento. Como resultados, identificou-se que uma das premissas da Internacionalização na Educação Básica é a formação do cidadão global engajado na transformação de diferentes realidades, que compreende sua cultura e identidade em uma sociedade plural. A formação de professores é um indicador para o desenvolvimento das competências globais e a gestão escolar apontada como protagonista deste processo, tendo em vista a necessidade da modificação de currículos e práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Cidadão global. Competência multicultural. Gestão educacional.

**ABSTRACT:** This article investigates Internationalization in Basic Education based on experiences observed in an international context. The methodology used was the State of the Knowledge. As results, it was identified that one of the premises of Internationalization in Basic Education is the formation of a global citizen engaged in the transformation of different realities, who understands his culture and identity in a plural society. Teacher training is an indicator for the development of global competencies and school management is pointed out as a protagonist of this process, considering the need to modify curricula and pedagogical practices.

**Keywords:** High school. Global citizen. Multicultural competence. Educational management.

## 1 INTRODUÇÃO

Com o advento da globalização houve expansão econômica, política e cultural, o mundo passou a ser interligado e as barreiras físicas foram sendo superadas. A economia mundial se mostra cada vez mais internacionalizada e centrada no conhecimento. Nesse ínterim, as instituições de ensino superior, motivadas pelas estratégias para o desenvolvimento e expansão do conhecimento, assumiram e configuraram sua dimensão internacional.

A internacionalização, discutida e conhecida no ensino superior, pode ser compreendida como o “processo de reunir uma dimensão internacional, intercultural ou global, nas finalidades, nas funções e nos cursos e programas presenciais e a distância da educação pós-secundária” (KNIGHT, 2004, p. 11, tradução nossa). Para Morosini e Dalla Corte (2021, p. 35) “É um conceito complexo, que se insere na definição de dimensão internacional da educação superior e que, no que lhe concerne, está relacionado a globalização, regionalização, mundialização”.

Contudo, na Educação Básica, a internacionalização é um conceito a ser construído. Neste nível de ensino, a internacionalização representa o desafio de potencializar um processo educativo comprometido com o desenvolvimento e formação de estudantes para o exercício de uma cidadania crítica e global, bem como para sua qualificação profissional. Uma vez que a internacionalização na Educação Superior, já abriu caminhos através da globalização, desenvolvendo muitas possibilidades relacionadas a cidadania global e a aptidão profissional.

No que lhe concerne, o contexto intercultural presente nas instituições escolares possibilita uma maior abrangência aos princípios da internacionalização diante das interações sociais, currículo e o desenvolvimento de competências e habilidades na formação de sujeitos voltados para o convívio em uma sociedade democrática, diversa e plural.

As escolas de Educação Básica encontram-se em um movimento de refletir os diferentes graus e escopos de práticas de ensino e aprendizagem em sua dimensão global. Neste processo, os profissionais da educação têm participado das discussões sobre internacionalização e educação internacional, refletindo sobre sua responsabilidade, considerando que a internacionalização está para além do domínio de uma língua estrangeira, mas na compreensão do contexto político, cultural, social e econômico que o idioma representa.

No contexto mundial, a etapa do ensino médio<sup>1</sup> encontra-se cada vez mais internacional e globalizada e as escolas sendo cada vez mais tratadas em condições transnacionais (DEPPE, 2020). Esse movimento exige um esforço dos gestores educacionais em compreender os desafios e possibilidades de adequação e aderência à Internacionalização na Educação Básica na organização, estrutura, formação e currículo escolar. Ainda não há políticas para a Internacionalização na Educação Básica

---

<sup>1</sup> Considerando o cenário internacional das publicações analisadas neste estudo, a nomenclatura referente a etapa da Educação Básica a que se referem estes estudos foi normalizada conforme a Classificação Internacionalizada da Educação, “ISCED3 - ensino secundário superior, concebidos para concluir o ensino secundário em preparação para o ensino superior ou fornecer competências relevantes para o emprego, ou ambos” (OCDE, 2020).

vigentes no Brasil, mas ações isoladas e programas voltados a esta temática acontecem em escolas de diferentes regiões do país.

Busca-se neste texto investigar as contribuições que pesquisas científicas realizadas em contexto internacional apresentam para a compreensão da Internacionalização na Educação Básica. O texto está dividido em três seções, além da introdução. Na primeira é exposto o referencial teórico e em seguida apresentada a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. Na terceira seção apresentam-se os resultados da investigação, divididos em três categorias, a saber internacionalização e competência multicultural, política e gestão educacional e ensino de inglês. A última seção deste texto é composta pelas considerações finais.

## 2 O CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nas últimas décadas o campo educacional vivencia uma conjuntura marcada por transformações, as quais influenciam a constituição de políticas supranacionais<sup>2</sup>. Na sociedade atual, a aprendizagem e o que se deve aprender são influenciados por processos sociais complexos, como por exemplo

[...] a mundialização/globalização do capital, a transnacionalização das redes políticas internacionais, [...], as novas demandas geradas pelas tecnologias num mundo que percebe hiper conectado e a força das questões culturais que tensionam as relações sociais, especialmente às ligadas à raça, gênero e diversidade. (THIESEN, 2018, p. 3).

Por muito tempo a internacionalização foi vista como sinônimo de mobilidade e intercâmbios acadêmicos. Contudo, o atual paradigma da Internacionalização da Educação é baseado em concepções mais abrangentes e equitativas, que promovam oportunidades de aprendizagem diferenciadas, por meio de percursos formativos que incorporem perspectivas interculturais e internacionais e preparem os estudantes para a sociedade global e seus desafios (WOICOLESCO; CASSOL-SILVA; MOROSINI, 2022).

No âmbito da Educação Básica, a internacionalização pode ser compreendida como trajetórias de ensino e de aprendizagem que colaboram para o desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania global, qualificação para o mundo do trabalho, a partir da aquisição de uma consciência planetária. Brito, Campos e Mercado (2020) também defendem essa perspectiva ao afirmarem que, por meio da “aprendizagem e intercâmbio das realidades locais, publicações em parcerias, é possível avançar para a construção de uma compreensão sobre o gênero humano e sobre o entrelaçamento planetário em que nos encontramos atualmente” (p. 35).

---

<sup>2</sup> As Políticas Supranacionais de Educação compreendem o conjunto de direções, indicações, recomendações e diretrizes emitidas pelas Organizações Internacionais no domínio da educação, que se tornam políticas quando são aplicadas, e têm impacto nos sistemas educativos dos estados-membros (VALLE, 2012).

Na atualidade, as políticas de Internacionalização da Educação efetivamente se consolidaram junto à Educação Superior (KNIGHT, 2004; ALTBACH; KNIGHT, 2007; MOROSINI; DALLA CORTE, 2021). Ao analisar essas questões direcionadas à Educação Básica, não somente em relação as políticas, mas em um contexto geral, identifica-se que “[...] há pouco debate sobre práticas internacionais fomentadas por entidades educativas [...]” (PANIAGO; VIEIRA, 2020, p. 2). A esse respeito, Thiesen (2021, p. 18) observa que

Não obstante tenhamos constatado a ausência de investigação tratando especificamente das questões que envolvem esse importante recorte, sabe-se que os movimentos transnacionais pela internacionalização já alcançam territórios da Educação Básica, especialmente no âmbito da formulação curricular.

Várias concepções já abordadas na Internacionalização da Educação Superior começam a se desenvolver e encontram capilaridade na Educação Básica, como Interculturalidade, Internacionalização do Currículo, Internacionalização em Casa, escolas internacionais, escolas bilíngues, entre outros. A escola e sua dimensão internacional estão entre as discussões de pesquisadores que buscam a problemática educacional nos contextos de transnacionalização e internacionalização, principalmente através daqueles que destacam os movimentos envolvendo os currículos da Educação Básica (THIESEN, 2018).

Nessas discussões, a perspectiva da educação internacional estabelece relação com habilidades e impulsos requisitado no Século XXI e com a “preparação da juventude para a cidadania ativa, móvel, dinâmica e global está sendo reivindicada como um dos principais desafios dos sistemas educacionais em muitos países” (THIESEN, 2018, p. 05).

Entre as escolas que se envolvem com a dimensão da internacionalização, sua conjuntura em relação ao currículo escolar busca comprometer os estudantes com pesquisa internacionalmente fundamentada, que exprime a diversidade cultural e linguística e de forma progressiva e intencionalmente, desenvolvendo no corpo discente suas perspectivas internacionais e interculturais como profissionais e cidadãos globais (LEASK, 2009).

Como a internacionalização evidencia as relações entre as nações, povos, culturas, instituições e sistemas, outra dimensão importante diz respeito ao fator comunicação e o entendimento de outra língua e “apontam a necessidade de que a inclusão curricular da língua inglesa ocorra desde as séries iniciais, bem como a necessidade de pensarmos em políticas linguísticas/públicas que possam produzir relações mais igualitárias em nossa sociedade” (FONSECA, 2016, p. 25). A autora acredita que é preciso subsidiar ações que levem à criação de políticas linguísticas articuladas entre si, que contemplem a continuidade ou a prática do ensino efetivo de outras línguas, a fim de que o ensino massivo do inglês dê lugar à construção de currículos plurilíngues.

Segundo Ramos (2018), quando pensamos no processo de internacionalização educacional vinculando-o ao campo do currículo no contexto brasileiro, não podemos deixar de pensar sobre aspectos fundamentais como: a valorização da interculturalidade, da experiência individual, da construção coletiva, contextualizada e localizada, ao mesmo tempo que ampla, a fim de abarcar a totalidade dos agentes envolvidos no processo, agentes internacionais e locais. Em contrapartida, as escolas públicas do país padecem de recursos didáticos e recursos básicos, além de não haver interesse

político em realizar reformas que venham adotar parte de um currículo internacional em grande escala (CAMIZÃO, 2010).

A busca por um modelo de internacionalização que alcance todos os estudantes requer o redesenho dos currículos, dos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica. Visto deste modo, a Internacionalização do Currículo neste nível de ensino é desejável, contudo, exige a reorganização dos currículos pelos sistemas educacionais e/ou instituições escolares,

[...] agregando um conjunto de atividades com perspectivas de internacionalização. São ações que podem envolver inclusão de novas disciplinas (em geral, língua estrangeira moderna) ou ampliação de suas cargas horárias; realização de intercâmbio estudantil; ampliação das cargas horárias das chamadas ciências duras (química, física, biologia, matemática); utilização de novas tecnologias educativas; acolhimento de estudantes estrangeiros; reforço curricular em conteúdos que atendem requerimentos internacionais; docência por professores com domínio de línguas estrangeiras; atividades extracurriculares ministradas em língua estrangeira etc. (THIESEN, 2017, p. 1003).

Outra questão relevante no contexto da Internacionalização na Educação Básica é o reconhecimento de que todas as escolas e seus atores são multiculturais e por isso o território escolar é um espaço formativo privilegiado para o desenvolvimento da cidadania global e da interculturalidade.

### 3 METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada neste estudo é qualitativa. Foi realizado um Estado do Conhecimento, metodologia que possibilita realizar uma revisão sistematizada da literatura, com base em procedimentos como “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).

A metodologia do Estado do Conhecimento permite ao pesquisador conhecer e analisar a produção científica de um campo científico e as abordagens utilizadas nas diversas áreas do conhecimento (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021). Para as autoras, essa metodologia permite

ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo está uma maneira de também encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021, p. 125).

Para construir um mapeamento sobre como a temática da Internacionalização na Educação Básica tem sido abordada pela literatura internacional, foi realizado um levantamento de artigos

disponíveis na base de dados *Scopus*. Essa etapa envolveu a construção do *corpus* de análise deste estudo, sendo realizada nos dias 27 e 28 de julho de 2022.

No mecanismo de busca da *Scopus*, foram utilizados descritores como ‘*internationalization*’ combinado com ‘*school*’, ‘*internationalization*’ combinado com ‘*global citizen*’, ‘*internationalization*’ combinado com ‘*high school*’ e ‘*internationalization*’ combinado com ‘*secondary education*’. Buscou-se por produções publicadas no período compreendido entre os anos de 2011 e 2022, que elencaram a temática em estudo no título, resumo e/ou nas palavras-chave. Com esses parâmetros de busca foram encontrados cento e setenta e oito trabalhos. Foram excluídos da seleção os trabalhos que não cumpriam os critérios acima estabelecidos ou duplicados.

A segunda etapa da pesquisa consistiu em selecionar as publicações para análise. Após leitura dos metadados das publicações, foram selecionadas apenas aquelas que estivessem relacionadas ao contexto da Educação Básica ou equivalente, por se tratar de produção internacional. A partir destes critérios, dezoito publicações foram selecionadas e constituem o *corpus* de análise desta pesquisa, conforme representado no Quadro 01.

**Quadro 1** – *Corpus* de análise: descritores, trabalhos encontrados e trabalhos selecionados

PESQUISA	DESCRITORES	TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS	PERCENTUAL
1	internationalization AND school	105	11	10%
2	internationalization AND global citizen	56	1	2%
3	internationalization AND High School	7	1	14%
4	internationalization AND secondary education	10	5	50%
TOTAL		178	18	10%

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2022).

A terceira etapa foi constituída pela leitura aprofundada dos artigos selecionados. O *corpus* de análise foi sistematizado a partir das etapas previstas na metodologia do Estado do Conhecimento (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021). Este processo permitiu identificar as temáticas centrais que nortearam estas pesquisas, o que possibilitou elaborar três categorias analíticas: Internacionalização e competência multicultural, Política e gestão educacional e Ensino de inglês. A última etapa desta pesquisa é constituída pela análise e discussão dos achados, apresentadas a seguir.

## 4 O CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA INTERNACIONAL E A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DO CIDADÃO GLOBAL

Os trabalhos analisados nesta pesquisa discutem a Internacionalização na Educação Básica nos sistemas de ensino da Alemanha, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Finlândia, Itália, Inglaterra, Holanda, Hungria, Israel, Rússia, Suécia e Tailândia. Algumas pesquisas foram realizadas com maior ênfase em um determinado país pela relevância abordada nas análises e pela configuração de seus sistemas de ensino com relação à internacionalização, considerando a ausência de estudos brasileiros sobre esta temática, motivo pelo qual não foi inserido neste trabalho.

Na categoria “Internacionalização e competência multicultural” é abordada a perspectiva de organização do currículo, desafios da gestão escolar, desenvolvimento intercultural, influências e divergências de ofertas e possibilidades de Internacionalização na Educação Básica e currículo dos países citados. Serão discutidas também avaliação das competências multiculturais a partir das vivências dos estudantes em ações de mobilidade, sob indicadores de desenvolvimento de competências interculturais.

Sob a categoria de “Política e gestão educacional” serão abordadas a importância das lideranças escolares, desafios políticos e financeiro, gestão e autoimagem das escolas e as razões ideológicas quanto pragmáticas ao processo de internacionalização.

Na categoria “Ensino de inglês” são apresentadas reflexões sobre o uso e a identidade cultural da língua inglesa, construção do olhar turístico sobre a própria cultura diante o ensino da língua e as tensões ideológicas entre internacionalização e nacionalização apresentados em livros didáticos de inglês do ensino médio.

### 4.1 Internacionalização e competência multicultural

Na Alemanha, Deppe (2020) destaca a internacionalização como uma realidade crescente no ensino fundamental. Segundo Deppe (2020, p. 631), “as escolas estão sendo cada vez mais examinadas sob condições transnacionais”, pois “quase todas as escolas secundárias têm pelo menos uma escola parceira em outro país e organizam intercâmbios de estudantes. Currículos e diplomas multilíngues estão sendo cada vez mais oferecidos em escolas de gramática”<sup>3</sup> (DEPPE, 2020, p. 634, tradução nossa).

Ao investigar o processo de internacionalização em escolas de internato, Deppe (2020) destaca esse processo como um recurso que legitima a posição da escola, a qual é percebida pelos gestores, como uma prática a ser buscada para promoção do envolvimento simultâneo das instituições com o global e o local. Apesar de os internatos serem referência no contexto alemão como modelo de educação ao nível internacional, em entrevista com os diretores de instituições particulares estes

<sup>3</sup> Trata-se de escolas com um curso de gramática no sistema de ensino alemão, que pode ser privado ou público, mas com testes de aptidão, entrevistas obrigatórias, processos de seleção e/ou reserva de barreiras de acesso econômico seus lugares para uma clientela selecionada e, assim, excluem ou excluem critérios de seleção livre ou relacionados à localização (DEPPE, 2020).

apresentaram como desafios a necessidade de oferecer programas educacionais transnacionais com abordagem pedagógica adequada para um corpo estudantil multinacional e uma educação pautada sob a diversidade cultural e nacional como meio de enriquecer a característica do perfil dos estudantes.

Há uma grande competição entre os internatos privados e públicos na configuração de ensino na Alemanha, sendo o último representado por escolas estatais. Segundo Deppe (2020, p. 648, tradução nossa) os internatos públicos “são limitados pelo financiamento estatal, requisitos curriculares e a restrição a um corpo estudantil principalmente nacional em termos de cooperação e relacionamentos transnacionais”.

Conforme a autora, a internacionalização e o diploma com descrição internacional são colocados como um atrativo para manter um corpo discente adequado em suas instituições e se manter contra concorrentes dos internatos nacionais, no caso do setor privado, e internatos no exterior. Na internacionalização no setor privado “estão envolvidas organizações transnacionais de guarda-chuva, enquanto para os internatos estaduais são principalmente os ministérios estaduais que estão envolvidos na valorização” (DEPPE, 2020, p. 649, tradução nossa).

Outro destaque à Internacionalização na Educação Básica são as escolas russas. Segundo Pvezner *et al.* (2019, p. 727, tradução nossa)

A noção de “internacional” é diferente em diferentes abordagens pedagógicas da pedagogia russa e está intimamente ligada às políticas educacionais de um determinado período histórico. Nas escolas internacionais e nas escolas com um estudo aprofundado de línguas estrangeiras, a noção de internacional está associada ao “exterior”. As escolas associadas à UNESCO seguem a ideia de educação global. Existem conceitos de educação internacional que alinham “internacional” com “interétnico” e focam na paz, tolerância e amizade entre os povos, e quase não mencionam aspectos como mobilidade internacional e competitividade individual em um mundo globalizado.

Nas repúblicas que representam grupos étnicos não russos, o conceito de educação internacional está ligado e/ou misturado com educação multicultural. Pevzner *et al.* (2019) identificam três tipos principais de escolas com perfis internacionais baseados em objetivos de internacionalização: competitividade global, orientado para o ser humano e orientado para a linguagem.

Segundo as autoras, as reformas neoliberais de 1990 resultaram na diferenciação das escolas no sistema escolar, na criação de escolas não estatais e na criação de condições para a internacionalização das escolas secundárias. Na Rússia, essas escolas se tornaram autônomas, possibilitando aos diretores serem independentes e flexíveis no desenvolvimento de diferentes formas e estratégias de gestar a escola.

A estratégia de internacionalização tornou-se um fator diferenciador para as escolas. Com essa estratégia, atendem aos interesses dos pais que entendem a importância da educação internacional e do aprendizado global e desejam que seus filhos sejam competitivos no mercado de trabalho no futuro. (PVEZNER *et al.*, 2019, p. 727, tradução nossa).



Assim como na Alemanha, as políticas e práticas de internacionalização das escolas russas são enquadradas em um grau considerável pelas condições regionais e locais. Segundo Pvezner *et al.* (2019), em localidades de grandes estatais e empresas multinacionais, a demanda exige escolas internacionais, voltadas para o atendimento dessas empresas. Em cidades grandes, grupos de minorias étnicas mantêm escolas com perfil étnico-nacional, geralmente com foco no ensino de línguas e na promoção da cultura do país ou da região onde essa cultura e língua constituem o núcleo do estado-nação.

A autora ainda pontua que nos centros administrativos das regiões, as escolas com atividades de internacionalização visíveis, geralmente se concentram no estudo de línguas estrangeiras e usam atividades e cooperações internacionais para promover as competências linguísticas e fornecer certificados internacionais de idiomas.

No contexto russo, as escolas nas áreas rurais parecem ser quase totalmente negligenciadas no discurso sobre a Internacionalização da Educação Básica, embora representem mais da metade de todas as escolas na Rússia. Pvezner *et al.* (2019) destacam que escolas com atividades de internacionalização visíveis geralmente se concentram no estudo de línguas estrangeiras e usam atividades e cooperações internacionais para promover as competências linguísticas e fornecer certificados internacionais de idiomas.

Wiklund (2019), ao discutir o sentido de internacionalização e internacional, compreende que as relações históricas e conceituais sobre as ações possibilitam uma visão crítica sobre o contexto educacional. A escola de Ensino Médio na Suécia, diante da perspectiva do conceito internacional, caminha por uma formação voltada às questões de compromisso de desenvolvimento nacionalista, em contraste com as deficiências de um período histórico e temporal. Contudo, o conceito de internacionalização pode ser entendido como uma forma de ressignificar a atuação do liceu popular e de se manter as instituições e contexto educacional em sintonia com este contexto (WIKLUND, 2019). Diante o contexto histórico da Suécia, a autora destaca que:

[...] o fato de o internacional nas escolas secundárias populares ter se tornado sinônimo de questões de desenvolvimento pode, portanto, ser visto como resultado dos tempos e das correntes sociais gerais na esteira da descolonização [...], bem como o estabelecimento anterior de agências de ajuda estatal. (WIKLUND, 2019, p. XX, tradução nossa).

A internacionalização das escolas secundárias populares pode ser contada como um ponto crítico na historicidade na Suécia, como uma forma de (re)criar uma identidade institucional e manter-se "em sintonia com os tempos como instituição educativa" (WIKLUND, 2019, p. 116, tradução nossa).

Baiutti (2018) ao investigar indicadores de avaliação de competências interculturais de estudantes do ensino médio na Itália que realizaram a internacionalização por mobilidade, coloca como principal desafio não deter a avaliação apenas a experiência do estudante, mas identificar alguns aspectos interculturais relevantes desta experiência.

Segundo o autor, a avaliação consiste em destacar o que tais estudantes conseguem desenvolver quando dominam um determinado elemento das competências interculturais a partir da mobilidade,

apresentando-as em quatro dimensões e indicadores de avaliação: 1) atitudes – que possui como critérios a curiosidade, abertura e respeito; 2) conhecimentos e habilidades – que consiste na autoconscientização, conhecimento do contexto original, conhecimento do contexto anfitrião; 3) resultados externos – possuindo com critérios a capacidade de raciocínio crítico e adaptabilidade; 4) resultados internos – visão etnorrelativa, comunicação e comportamento eficazes e apropriados em uma situação intercultural. As dimensões estão descritas na Tabela 1.

**Quadro 2** - Indicadores de avaliação de cultura intercultural dos alunos do ensino médio, após o retorno do intercâmbio

DIMENSÕES	CRITÉRIOS	INDICADORES
Atitudes	Curiosidade	O estudante expressa curiosidade em relação às pessoas percebidas como tendo diferentes origens culturais; manifesta curiosidade geográfica e interesse em questões globais.
	Abertura	O estudante manifesta aceitação de qualquer tipo de diferença; está aberto a novas experiências e encontros culturais.
	Respeito	O estudante manifesta respeito pelas pessoas como tal; pelas ideias, crenças e pontos de vista dos outros, mesmo daqueles que se opõem às suas próprias ideias.
Conhecimentos e habilidades	Autoconscientização	O estudante tem maior autoconsciência de suas habilidades, potencial e limites.
	Conhecimento do contexto original	O estudante desenvolveu uma maior consciência de seu contexto doméstico e agora é capaz de vê-lo diferente, sob novos pontos de vista.
	Conhecimento do contexto do anfitrião	O estudante é capaz de manter uma conversa com uma pessoa que fala a língua do contexto anfitrião; compreendeu os principais aspectos histórico-culturais e antropológicos do contexto do anfitrião; compreender as principais estruturas e dinâmicas políticas do país anfitrião.
Resultados externos	Adaptabilidade	O estudante é capaz de ajustar seu comportamento a um novo contexto sociocultural.
	Capacidade de raciocínio crítico	O estudante mostra a capacidade de fazer comparações críticas.
	Visão etnorelativa	O estudante é capaz de relativizar seu ponto de vista, adequado a uma situação intercultural.
Resultados internos	Comunicação efetiva e comportamental	O estudante criou e mantém relações significativas e profundas com pessoas de diferentes culturas; é capaz de administrar os conflitos culturais em um ambiente de perspectiva intercultural.

**Fonte:** Baiutti (2018, p. 16, tradução nossa).

Em um estudo sobre a avaliação da internacionalização de escolas de Ensino Médio em Israel, Yemini e Cohen (2016) compreendem que a influência da internet possibilitou uma crescente globalização devido às tecnologias online. Com o aumento da demanda pela incorporação da internacionalização nos sistemas de ensino, as autoras observam que estudos ao nível internacional investigam o fenômeno da internacionalização nas escolas.

Yemini e Cohen (2016) acreditam que essas tecnologias e sua acessibilidade têm um impacto significativo no processo de internacionalização nas escolas e na preparação dos alunos para o dinâmico mundo global do século XXI. As autoras compreendem que “é importante medir e avaliar o impacto das tecnologias on-line na promoção dos processos de globalização, e a relação entre a Internet e o internacionalismo no nível institucional” (YEMINI; COHEN, 2016, p. 621, tradução nossa).

## 4.2 Política e gestão educacional

O tensionamento de pensamentos, missões, visões e políticas na escola acontece a partir de todos os membros da comunidade escolar e contribuem para transformações e entender o comportamento da sociedade mundial, a fim de que possam se adaptar ao século XXI.

O estudo desenvolvido nas escolas privadas tailandesas, em que a finalidade foi conhecer os principais fatores e indicadores dos fatores de desenvolvimento de recursos humanos que afetam a internacionalização, onde, gestores, professores e demais profissionais que atuam nas escolas tem grande importância no processo de Internacionalização, Krishanachinda, Somprach e Thaksino (2019, p. 2577, tradução nossa), consideram que estes profissionais “desempenham um papel fundamental na condução da política escolar à prática, onde o grupo de colaboradores vê a importância da mudança para criar compreensão, moral e ética, seguindo os instrumentos de transformação para alcançar eficiência”.

Ao focar na promoção do desenvolvimento humano por meio de políticas de gestão, obtém a especialização dos trabalhadores em suas áreas afins e consequentemente melhores habilidades, as quais resultam em um trabalho de qualidade. Krishanachinda, Somprach e Thaksino (2019, p. 2575, tradução nossa) “entendem que a eficiência é gerada em sala de aula com os estudantes, utilizando métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem modernas e qualificadas”.

Focam na primazia da seleção dos profissionais, fazendo escolhas dos melhores candidatos e continuam este processo por meio da política de formação continuada da instituição, acreditando que os seus profissionais, Krishanachinda, Somprach e Thaksino (2019, p. 2581, tradução nossa) [...] “são os fatores e indicadores chave para ajudar a escola a atingir uma ótima eficiência, onde a falta de professores, de gestão e desenvolvimento dos profissionais da educação afetará a qualidade dos alunos”.

Como síntese da pesquisa, apresentam os fatores-chaves do desenvolvimento humano e seus indicadores, conforme a Tabela 02, onde entendem obter grande eficiência no processo de internacionalização.

**Quadro 3** - Resultados da síntese da internacionalização das escolas privadas tailandesas

FATORES CHAVES	INDICADORES
Pessoal Internacionalizado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema e mecanismo para o pessoal aumentar a competência internacional</li> <li>• Comunidades de Aprendizagem Internacional ou Programas de Intercâmbio</li> <li>• Elaboração de orçamento para apoio ao pessoal com fins de conhecimento internacional</li> </ul>
Integração de Currículo Integralizado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo Integrado com conhecimentos e padrões internacionais;</li> <li>• Suporte ao pessoal para formação continuada</li> <li>• Aglomeração de Experiências no currículo para melhorar as competências do Século XXI</li> </ul>
Pedagogia das Línguas Mundiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilidade de pessoal para comunicar com as línguas do mundo;</li> <li>• Currículo traduzido em várias línguas</li> <li>• Profissionais culturalmente diverso</li> </ul>
Expansão das experiências internacionais dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projetos e inovação na aprendizagem</li> <li>• Programas de intercâmbio de estudantes com organizações internacionais</li> <li>• Estudantes capazes de se comunicar com idiomas do mundo;</li> <li>• Atividades para os estudantes descobrirem os conhecimentos e habilidades do século XXI, bem como as características dos cidadãos do mundo</li> </ul>
Utilização da Tecnologia para expandir a Rede Internacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planos e projetos que usam a Tecnologia da Informação para se conectar com redes internacionais de educação</li> <li>• Orçamento para apoiar o desenvolvimento de sistemas de informação para comunicação com redes internacionais</li> <li>• Criar redes sem fronteiras com o uso de infraestrutura tecnológica</li> <li>• Atividades de apoio ao pessoal para se conectar a redes tecnológicas entre escolas e instituições educacionais transfronteiriças</li> </ul>

**Fonte:** Krishanachinda, Somprach e Thaksino (2019, p.2583-2584, tradução nossa).

Ainda na perspectiva de política e gestão educacional, a pesquisa realizada com líderes dinamarqueses em uma viagem à China, envolveu, além dos diretores de escolas, as equipes pedagógicas. Essa experiência serviu como um momento reflexivo de como cada profissional articula suas ações voltadas para a Internacionalização da Educação, promovendo desenvolvimento de estratégias no contexto de mudança na esfera de atuação. O estudo sugere que

[...] as experiências internacionais para líderes escolares são parte de um processo de internacionalização que pode trazer oportunidades e desafios em áreas importantes. Para uma internacionalização bem-sucedida, os autores apontam a liderança do processo, o envolvimento de professores, apoio político e apoio financeiro. (EGEKVIST; LYNGDORF; DU, 2017, p. 30, tradução nossa).

Em sua pesquisa Egekvist, Lyngdorf e Du (2017) fornecem um contexto para facilitar a compreensão e motivação para a internacionalização entre os líderes escolares, que pode ser usado para que estes profissionais guiem a escola em um mundo globalizado. Para os autores,

A experiência internacional para líderes educacionais pode ser usada como ponto de partida para facilitar o envolvimento de professores, no entanto, desenvolvendo uma experiência internacional conjunta para líderes de escolas e professores, seria possível facilitar o aprendizado e o envolvimento entre os dois grupos de importância, ao mesmo tempo em que desenvolve um contexto para compartilhamento de conhecimento adicional. (EGEKVIST, LYNGDORF; DU, 2017, p. 30, tradução nossa).

Para os autores, esta experiência proporcionou uma melhor compreensão e estímulo à internacionalização entre os gestores e educadores, tornando-se um guia para que líderes conduzam a unidade educativa em um mundo global.

No estudo de Yemini (2014) da Internacionalização do ensino médio em Israel, investiga os processos de internacionalização em escolas secundárias de populações minoritárias, por se tratar de cidadãos árabe-palestinos na cidade de *Tel Aviv-Jaffa*, na perspectiva das visões e atividades de diretores e professores de escolas envolvidos nesse processo. A autora concebe que a internacionalização desempenha um papel importante na existência das escolas naquele contexto.

Mesmo oferecendo educação para um mesmo público, os diretores têm autonomia em aplicar atividades e práticas diferentes no processo da Internacionalização, englobando aspectos como língua estrangeira, mobilidade social, interculturalidade, currículo e os programas de formação de professores.

Para a autora, Yemini (2014, p. 494, tradução nossa) “a dimensão internacional é mais fácil de implementar nas atividades extracurriculares do que nas aulas curriculares”. Na pesquisa realizada pela autora foi observado que o processo de internacionalização ocorre ao longo de um contínuo, se de um lado a Internacionalização pode ser refletida por poucos estudantes participando ocasionalmente de “Olimpíadas de Química” ou “*Juvenile Achievement Worldwide*”, na outra ponta o processo de

[...] internacionalização é conceituada como um processo sinérgico e transformativo, envolvendo o currículo e os programas de educação dos professores, influenciando o papel e as atividades de todos os interessados, incluindo professores, diretores, alunos, pais, administradores e a comunidade em geral. (YEMINI, 2014, p. 493, tradução nossa).

A produção de Elnagar e Young (2021) foi voltada às políticas de internacionalização no sistema de escolas públicas no Canadá, especialmente na província de Manitoba. Os autores apresentam uma reflexão a respeito do processo pelo qual as práticas de educação internacional foram incorporadas aos sistemas educacionais federais, provinciais e locais, e a atual Internacionalização da Educação pública em geral, ao qual reflete uma nova orientação para o mercado.

O estudo apresenta que, o governo de Manitoba, preocupado com o crescimento econômico, lançou um documento em 2005 intitulado *Alcançando além de nossas fronteiras: o quadro para as atividades internacionais de Manitoba*. Esse documento, segundo Elnagar e Young (2021, p. 86, tradução nossa) apresenta que “a educação internacional poderia desempenhar um papel significativo

na melhoria do bem-estar da província”. A partir dessa iniciativa foi impulsionada a implementação da Internacionalização da Educação, tendo sido lançado no ano de 2009 as estratégias de educação internacional, definidas na Estrutura para Atividades Internacionais de Manitoba. As estratégias que impulsionaram a educação internacional de Manitoba foram recrutamento de estudantes internacionais; projetos e contratos internacionais de educação; mobilidade de estudantes e professores; educação e parcerias *offshore* e internacionalização das atividades de ensino e de aprendizagem (ELGANAR; YOUNG, 2021). Essas iniciativas possibilitaram que a província Canadense implementasse a educação internacional, definindo as estratégias de Internacionalização da Educação que as escolas, juntamente com o governo, passaram a desenvolver.

Em uma pesquisa realizada sobre os impactos da cooperação europeia na educação para a cidadania com foco no ensino secundário na Holanda, Oonk (2014) observou a necessidade de melhorar a qualidade da educação e a formação de cidadãos globais, tornando estudantes mais críticos. Para isso, entendem ser necessário o aperfeiçoamento de habilidades, alinhadas ao estudo de questões sensíveis, de ordem política e social entre as fronteiras. Oonk (2014) acredita que “boa formação do professor em combinação com uma abordagem didática atraente, que se baseia em um currículo de orientação europeu comum, melhorando o conhecimento e as habilidades dos alunos e aprimorando opiniões e atitudes” (p. 73, tradução nossa).

O autor sugere que a educação para a cidadania precisa ser desenvolvida por meio de uma boa formação do professor, baseado num currículo básico comum, com fins de melhorar os conhecimentos e as competências dos alunos, ao mesmo tempo que reforça a igualdade de oportunidades. Esse currículo precisa ter “uma ordenação clara do conteúdo de aprendizagem desenvolvido série por série. Ocasionalmente, durante o período escolar, os alunos mostram as suas competências de orientação europeia através da realização de testes de desempenho” (OONK, 2014, p. 80, tradução nossa).

De acordo com Oonk (2014), esses conhecimentos e as competências necessitam de um mediador (professor), enquanto as opiniões e atitudes podem ser desenvolvidas em atividades como parcerias e intercâmbios escolares, que possibilitam confrontar uma diversidade de outras opiniões e comportamentos, e, em consequência, refletem sobre suas próprias opiniões.

O último estudo analisado nesta categoria foi desenvolvido por Yemini e Fulop (2015), sendo realizado em quatro escolas israelenses, reconhecidas como escolas que incorporaram de forma proeminente e abrangente dimensões internacionais, globais e interculturais. As autoras observaram que mesmo que a internacionalização possa ser uma possibilidade de crescimento ao estudante, para conhecer e agregar subsídios de agir no mercado global, não tendo sido observados padrões de ações em cada instituição. Assim, Yemini e Fulop (2015, p. 1) afirmam que as escolas “apresentam diversos padrões de internacionalização que não são monitorados nem orientados por nenhuma agência reguladora”.

Os dados da pesquisa revelam que

os diretores das escolas agem de forma empreendedora ao decidir empregar as liberdades que lhes são concedidas e ao se engajar em empreendimentos específicos de internacionalização. Assim, a internacionalização desempenha um papel importante nas estratégias de gestão e

autoimagem das escolas participantes. As escolas se internacionalizam tanto por razões ideológicas quanto pragmáticas. (YEMINI; FULOP, 2015, p. 19, tradução nossa).

Nesta pesquisa, Yemini e Fulop (2015) constaram que a internacionalização das escolas de ensino médio requer um esforço coletivo dos gestores, professores, demais profissionais da educação, estudantes, pais ou responsáveis, os quais desempenham um papel importante no processo de internacionalização e devem atuar conjuntamente para alcançar resultados satisfatórios.

### 4.3 Ensino de inglês

Nesta categoria, os trabalhos analisados referem-se ao contexto do ensino de inglês como um indicador ao processo de internacionalização das escolas de educação básica, presente na relação entre nações e suas diferentes culturas, e apresentam críticas sobre o ensino da língua como uma única forma de comunicação comum entre países.

Vinall e Shin (2018), em suas pesquisas realizadas na Coreia do Sul, destacam que nos contextos educacionais as variedades de inglês devem ser ensinadas e os alunos de inglês devem obter contato e conhecimento de outras culturas que correspondem ao ensino da língua e não exclusivamente à cultura do inglês britânico ou americano.

Acredita-se que o inglês, entendido como a língua franca do mundo, proporciona acesso tanto às comunidades que falam inglês como às que não falam inglês. No entanto, o inglês como língua internacional (EIL) - facilitado pela globalização - tem gerado numerosas tensões. (VINALL; SHIN, 2018, p. 02, tradução nossa).

Na pesquisa realizada pelos autores, essas tensões são representadas pela análise dos livros didáticos das escolas voltados à internacionalização, onde pode ser observado: o foco na cultura ocidental, o uso exclusivo do inglês americano ou britânico, imperialismo na referência do oriente, falta de atenção a necessidade dos alunos e a falta de espaço para o desenvolvimento de competências interculturais (VINALL; SHIN, 2018).

Ao discutirem sobre as implicações políticas, sociais e histórias do ensino da língua inglesa, os autores refletem sobre a internacionalização<sup>4</sup> e a nacionalização<sup>5</sup> nos sistemas educacionais locais da Coreia do Sul, manuais escolares em inglês e a revisão do currículo. Vinall e Shin (2018) compreendem que a mesma língua, capaz de unir pessoas ao redor do mundo, é a língua que também pode acentuar

---

<sup>4</sup> Os autores distinguem a internacionalização da globalização. A internacionalização reconhece as peculiaridades dos países e suas fronteiras territoriais, enquanto a globalização enfatiza o movimento, a integração e a ausência de fronteiras entre os países (VINALL; SHIN, 2018, p. 15, tradução nossa).

<sup>5</sup> Nacionalização é originalmente um termo econômico que se refere à propriedade estatal. Segundo Kubota (1998), continuamos a usá-lo para nos referirmos a um processo cultural de promoção de valores nacionalistas e de reforço da unidade política e nacional (VINALL; SHIN, 2018, p. 15, tradução nossa).

as diferenças e aumentar os abismos que separam tantas outras. Da mesma forma, os autores defendem que o inglês pode auxiliar na superação de comunicação, privações e degradação social, mas também pode reforçar desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais existentes, compreendendo que a sua institucionalização deve ser questionada e discutida.

Embora a construção do olhar turístico possa proporcionar um meio de gerir as tensões entre internacionalização e nacionalização e de alcançar os objetivos do currículo nacional, existem implicações. Para os autores, o olhar e a influência do turista posicionam os estudantes coreanos como turistas de sua própria cultura, ao contrário de abrir a possibilidade de refletir a cultura do outro.

Mesmo que as informações culturais e linguísticas sobre outras culturas possam fornecer um ponto de partida para que eles se envolvam com diferença, eles estão fazendo isso a partir da posição de turista em que o objetivo dessa informação é adquiri-la, mas não para interrogar as crenças ou práticas subjacentes para se envolver com essas culturas. (VINALL; SHIN, 2019, p. 13, tradução nossa).

O estudo de Diego-Mantecón *et al.* (2021) estabeleceu relações entre a aprendizagem baseada em projetos STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics*) com formato KIKS (*Kids Inspire Kids for STEAM*) e o desenvolvimento global de competências-chave em estabelecimentos educacionais na Finlândia, Inglaterra, Hungria e Espanha.

Os autores observaram que no ensino médio, mesmo que o documento base curricular das escolas europeias, estabelecesse a necessidade de potencializar e aprimorar competências-chave junto ao grupo discente, este avanço não se consumou pela seja pelo vínculo direto com material didático, pela falta de habilidade dos docentes ou até mesmo, da oposição de parte de alguns destes profissionais em proporcionar as mudanças desejadas.

A pesquisa foi realizada entre professores, formadores e estudantes. Entre as competências desenvolvidas na aprendizagem baseada em projetos STEAM com o formato KIKS estão as competências digitais; competências pessoal-social e empreendedorismo; competência cidadã, consciência cultural e de expressão; competência multilíngue e alfabetização; competência em Matemática e Ciências, Tecnologia e Engenharia.

Com a associação de habilidades, comportamentos e aprendizagens, as competências-chave possibilitam aos estudantes “aplicar o conhecimento e obter resultados” (DIEGO-MANTECÓN *et al.*, 2021, p. 34, tradução nossa). Para os autores, a aprendizagem por competências implica em “uma ruptura com a estrutura tradicional das disciplinas acadêmicas e um compromisso com uma abordagem interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem” (p. 34).

A metodologia empregada neste estudo permitiu integrar os conteúdos das disciplinas “com o intuito de formar cidadãos competentes e capazes de enfrentar os desafios da sociedade, reduzindo o fosso entre as competências adquiridas numa abordagem tradicional e as exigidas pelo contexto profissional atual” (DIEGO-MANTECÓN *et al.*, 2021, p. 34, tradução nossa). Como resultado, foi possível trabalhar esta competência científico-matemática em conjunto com a competência digital, integrando a procura de informação e a utilização de software na resolução de problemas.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Internacionalização da Educação Básica é um terreno que recentemente começou seu desenvolvimento e precisa alcançar os propósitos e singularidades de cada país. Apresenta-se com uma ambiência que congrega perspectivas abrangentes que estão relacionadas à transformação de contextos, dando ênfase a como o indivíduo se relaciona consigo mesmo e com outro, com o ambiente, na busca pelo desenvolvimento da cidadania global.

No ponto de vista da Educação Básica, a ênfase do processo de Internacionalização da Educação é pedagógica e deve promover em todos os estudantes uma formação internacional e intercultural, com foco na educação para a cidadania global. Cabendo aos contextos locais, favorecerem ações que incentivem meios para ser trabalhado a interculturalidade e a formação global.

O entendimento para que as ações voltadas à Internacionalização da Educação Básica sejam concretizadas, ancoram-se neste campo do saber científico, por meio de ponderações profundas, essencialmente no tocante a uma formação cidadã que considera o território educativo como fator importante desse processo.

Segundo os trabalhos analisados, no contexto da Internacionalização na Educação Básica, professores e gestores escolares podem estabelecer salas de aula que promovem o aprendizado intercultural, criando ambientes positivos, nos quais são oferecidas situações para que os estudantes obtenham sucesso em seu percurso formativo, destacando-se como recurso a Internacionalização em Casa. Para que isso seja possível, os professores devem estar cientes da diversidade cultural presente na sala de aula e utilizá-la como recurso em suas abordagens pedagógicas.

A formação de estudantes para a cidadania global requer uma resposta pedagógica equilibrada, a qual deve contemplar nos processos de ensino e de aprendizagem temas como imigração, migração, multiculturalidade, contextos sociais, históricos e políticos, interesses econômicos, entre outros. Preparar estudantes para os desafios do Século XXI exige o professor seja bem formado e adote em sua prática pedagógica abordagens didáticas atraentes. Esta prática deve estar baseada em um currículo internacionalizado, que possibilite o aprimoramento dos conhecimentos, habilidades e atitudes dos estudantes com foco no exercício da cidadania global.

Com este estudo, identificou-se que ao nível internacional há um grande movimento para a Internacionalização da Educação Básica. No contexto das diferentes realidades observadas, os dados da pesquisa destacam que a gestão da escola representa o ator responsável pela mobilização e orientação dos talentos disponíveis na unidade educativa para a realização e projetos e ações entre estudantes, educadores e comunidade escolar voltados à Internacionalização na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**, vol. 11, n. 3/4, 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1028315307303542>. Acesso em: 17 out. 2022.
- AL MUSAWI, A.; AL-ANI, W.; AMOOZEGAR, A.; AL-ABRI, K. Strategies for attention to diverse education in omani society: perceptions of secondary school students. **Education Sciences**, v. 12, n. 6, p.1-18, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci12060398>. Acesso em: 17 out. 2022.
- BAIUTTI, M. Fostering assessment of student mobility in secondary schools: indicators of intercultural competence. **Intercultural Education**, v. 29, n. 5, p. 1-22, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675986.2018.1495318>. Acesso em: 17 out. 2022.
- BRITO, R. O; CAMPOS, A. F. M.; MERCADO, L. P. L. A internacionalização da educação como meio para a formação da consciência planetária. In: BRITO, R. O. (Org). **Internacionalização da educação básica e superior: desafios, perspectivas, experiências**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020. p. 33-54.
- CAMIZÃO, E. G. **Educação comparada e antropologia: "educational borrowing" em escolas internacionais no Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27082010-101148/en.php>. Acesso em: 17 out. 2022.
- DEPPE, U. Privilegierte Internationalisierung exklusiver Internatsschulen?. **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**, v. 23, p. 633-652, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-020-00952-y>. Acesso em: 17 out. 2022.
- FONSECA, A. L. S. B. Inglês: a língua da internacionalização. **Educação**, v. 4, n. 2, p. 23-32, 2016. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2016v4n2p23-32>. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/3023>. Acesso em: 13 nov. 2022.
- EGEKVIST, U. E.; LYNGDORF, N. E.; DU, X. Internationalization in schools: perspectives of school leaders. **International Journal of Educational Research**, v. 83, p. 20-31, 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035516312976>. Acesso em: 17 out. 2022.
- ELNAGAR, A.; YOUNG, J. International education and the internationalization of public schooling in Canada: approaches and conceptualizations. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, v.195, p. 80-94, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7202/1075674ar>. Acesso em: 17 out. 2022.
- 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: 19 out. 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.

KRISHANACHINDA, S.; SOMPRACH, K.; THAKSINO, P. Content analysis of human resource development factors affecting internationalization in thai private schools. **TEST Engineering & Management**, v. 81, p. 2575-2587, nov./dez. 2019. Disponível em: <http://testmagzine.biz/index.php/testmagzine/article/view/357>. Acesso em: 17 out. 2022.

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. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315308329786>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MANTECÓN, J. Manuel.; BLANCO, T.; LASO, Zaira Ortiz.; LAVICZA, Z. STEAM projects with KIKS format for developing key competences. **Comunicar**, v. 66, p. 33-43, 2021. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1282209.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

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

MOROSINI, M. C., & FERNANDES, C. M. B. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, 5(2), 154–164. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Acesso em: 26 nov. 2022.

MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, M. G. Internacionalização da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 35-67.

OECD. **Education GPS Brasil 2020**. Disponível em: [https://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/BRA/BRA\\_2011\\_LL.pdf](https://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/BRA/BRA_2011_LL.pdf). Acesso em: 26 nov. 2022.

PANIAGO, M. B.; VIERA, A.A.S. Para além das fronteiras: a internacionalização no instituto federal de mato grosso do sul. VII CONEDU - Edição Online... 2020, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1-11. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69248>. Acesso em: 26/11/2022.

PEVZNER, M.; RAKHKOCHKINE, A.; SHIRIN, A.; SHAYDOROVA, N. Internationalization of schools in Russia. **Policy Futures in Education**, v.17, n. 6, p. 715-731, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1478210319828940>. Acesso em: 17 out. 2022.

RAMOS, R. K. **O processo de internacionalização na formação continuada: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP**. (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34014/34014.PDF>. Acesso em: 19 out. 2022.

- TELTEMANN, J.; JUDE, N. Assessments and accountability in secondary education: International trends. **Research in Comparative and International Education**, v. 14, n. 2, p. 249–271, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1745499919846174>. Acesso em 17 out. 2022.
- THIESEN, J. S. Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 991-1017, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76654187006.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2022.
- THIESEN, J. S. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na educação básica? **Educação em Revista**, v. 34, e194166, p. 1-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/RQYkMyR9SQRRvYptQtGsyLF/?lang=pt>. Acesso em 21 nov. 2022.
- THIESEN, J. S. **Currículo e internacionalização na educação básica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
- VALLE, J.M. Política supranacional: um novo campo do conhecimento para abordar políticas educacionais em um mundo globalizado. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 20, p. 109-144, 2012. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7595>. Acesso em: 25 maio 2022.
- VINALL, K.; SHIN, V. The construction of the tourist gaze in English textbooks in South Korea: exploring the tensions between internationalisation and nationalisation. **Language, Culture and Curriculum**, v. 32, n. 2, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1513022>. Acesso em: 17 out. 2022.
- WOICOLESKO, V. G.; CASSOL-SILVA, C. C.; MOROSINI, M. C. Internationalization at home and virtual: a sustainable model for Brazilian higher education. **Journal of Studies in International Education**, v. 26, n. 2, 222-239, 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10283153221076898>. Acesso em 21 out. 2022.
- WIKLUND, R.O. Reflexiv internationalisering: utvecklingsfrågor som ett bildningsområde för en folkhögskola i takt med tiden. **Nordic Journal of Educational History**, v. 6, n. 2, p. 101–120, 2019. Disponível em: <https://journals.ub.umu.se/index.php/njedh/article/view/152/122>. Acesso em: 17 out. 2022.
- YEMINI, M. Internationalization of secondary education: lessons from Israeli Palestinian-Arab schools in Tel Aviv-Jaffa. **Urban Education**, v. 49, n. 5, p. 471-498, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0042085913478622>. Acesso em: 17 out. 2022.
- YEMINI, M.; FULOP, A. The international, global and intercultural dimensions in schools: an analysis of four internationalised Israeli schools. **Globalisation, Societies and Education**, v.13, n.4, p. 1-25, 2014. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1075725>. Acesso em: 17 out. 2022.
- YEMINI, M.; COHEN, A. School websites as a novel internationalization assessment tool. **Education and Information Technologies**, v. 21, p. 607-623, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-014-9343-7>. Acesso em: 17 out. 2022.

Recebido em: 21 de março de 2023.

Aprovado em: 11 de abril de 2023.

Link/DOI: 10.30681/repr.v14i1.10998

---

<sup>i</sup> Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com bolsa PROEX/CAPES II. Membro do grupo de pesquisa UNIVERSITAS/RIES e GESTAR/UFSM. Coordenador pedagógico no Colégio São Luís Guanella – Porto Alegre/RS.

*Curriculum Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1088113164069105>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-8297-9774>

*E-mail:* [david.hatsek@edu.pucrs.br](mailto:david.hatsek@edu.pucrs.br)

<sup>ii</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com bolsa PROEX/CAPES II. Membro dos grupos de pesquisa UNIVERSITAS/RIES, Grupo de Estudos sobre Universidade/UNEMAT/UFMT e Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais/UFMS. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

*Curriculum Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9434418247974552>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-3058-8808>

*E-mail:* [vanessawoicolesco@gmail.com](mailto:vanessawoicolesco@gmail.com)

<sup>iii</sup> Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com bolsa PROEX/CAPES II. Membro dos grupos de pesquisa UNIVERSITAS/RIES e GESTAR/UFSM. Diretora de Educação da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer no município de Alegrete/RS.

*Curriculum Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4872249810387438>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-1262-8607>

*E-mail:* [gabip.rosso@gmail.com](mailto:gabip.rosso@gmail.com)