



DOSSIÊ: ENSINAR E APRENDER EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO: DO LOCAL AO INTERNACIONAL

Educação global na pós-graduação *stricto sensu*: interculturalidade e internacionalização como pilares para a cidadania global

Global education in stricto sensu graduate programs: interculturality and internationalization as pillars for global citizenship

Luísa Cerdeira¹

orcid.org/0000-0002-2217-7822
luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt

Sirlei de Lourdes**Lauxen²**

orcid.org/0000-0002-8260-0039
slauxen@unicruz.edu.br

Juliana Porto Machado²

orcid.org/0000-0001-8029-5408
julianamachado209@gmail.com

Recebido em: 10 jul. 2024.**Aprovado em:** 10 set. 2024.**Publicado em:** 10 out. 2024.

Resumo: No atual cenário global, a educação possui uma relação direta com desenvolvimento humano, social, cultural, econômico e ambiental. O objetivo principal deste trabalho é analisar a interculturalidade e a internacionalização enquanto pilares fundamentais da construção de uma educação global dentro dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, com foco em sua contribuição para a formação de cidadãos globais. O estudo caracteriza-se por uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, utilizando a análise textual discursiva para tratamento dos dados. Os resultados identificam duas categorias analíticas principais: a interculturalidade e a internacionalização. A interculturalidade será apresentada como a interação harmoniosa entre as diferentes culturas, promovendo a compreensão mútua e o respeito. A internacionalização, por sua vez, será abordada como a integração de práticas educacionais e culturais globais, evidenciada por programas de intercâmbio e colaborações virtuais. Ambas as categorias potencializam a experiência educacional, preparando os estudantes para uma cidadania global e oferecendo a oportunidade de uma integração regional emancipatória. As análises sugerem que a cooperação, como eixo estruturante na formação docente, favorece o diálogo interinstitucional e a criação de currículos inclusivos que promovam a cidadania global. Para alcançar tais objetivos, deve haver um esforço individual e coletivo.

Palavras-chave: Internacionalização, Interculturalidade, Educação global, Formação cidadã global

Abstract: In the current global context, education has a direct relationship with human, social, cultural, economic, and environmental development. The main objective of this work is to analyze interculturality and internationalization as fundamental pillars in the construction of global education within *stricto sensu* postgraduate programs, focusing on their contribution to the formation of global citizens. This study is characterized by a qualitative literature review, using discursive textual analysis for data processing. The results identify two main analytical categories: interculturality and internationalization. Interculturality is presented as the harmonious interaction between different cultures, promoting mutual understanding and respect. Internationalization, on the other hand, is addressed as the integration of global educational and cultural practices, evidenced by exchange programs and virtual collaborations. Both categories enhance the educational experience, preparing students for global citizenship and offering the opportunity for emancipatory regional integration. The analyses suggest that cooperation, as a structuring axis in teacher training, favors inter-institutional dialogue and the creation of inclusive curricula that promote global citizenship. To achieve these goals, there must be an individual and collective effort.

Keywords: Internationalization, Interculturality, Global Education, Formación para la ciudadanía mundial



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

² Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, RS, Brasil.

Introdução

A busca por formação de pós-graduação *stricto sensu*³, caracterizada pelo mestrado e pelo doutorado, vem crescendo no cenário da educação superior. O interesse pela qualificação se revela pela celeridade do conhecimento e pelas exigências cada vez maiores no mundo do trabalho, a partir de um movimento dinâmico e de um "processo de formação humana e profissional" (Borges et al., 2023, p. 265).

Partindo da premissa de que o século XXI está pautado por uma sociedade globalizada, o grande desafio, conforme o Conselho da Europa (2010), é possibilitar que a educação, e nela o aprender, possa emergir por um caminho que permita o acesso às culturas, economias, linguagens, e que possa desvelar uma visão global e significativa da realidade da sociedade.

Considerando o contexto atual em que vivemos, está se tornando cada vez mais claro a importância da educação para o desenvolvimento humano, social, cultural, econômico e ambiental. Nessa perspectiva, esse estudo aborda a temática da educação global no contexto da educação superior, mais especificamente na pós-graduação *stricto sensu*, com o objetivo de analisar como a interculturalidade e a internacionalização atuam como pilares fundamentais na construção de uma educação global dentro dos programas de *stricto sensu*, com foco em sua contribuição para a formação de cidadãos globais. A partir desse objetivo, dois questionamentos orientaram as discussões: o que compõe o ensinar e aprender na pós-graduação *stricto sensu*? Quais os elementos basilares para uma educação global?

Com isso, a problemática central do artigo reside na imprescindibilidade urgente de reconfigurar os programas de pós-graduação *stricto sensu* para integrar de maneira efetiva a interculturalidade e a internacionalização como pilares fundamentais da educação global. Em um contexto de crescente globalização, onde as fronteiras nacionais se tornam cada vez mais permeáveis, e os desafios sociais, culturais e econômicos se interconectam

em escala planetária, a formação de cidadãos globais emerge como uma demanda necessária.

Este estudo caracteriza-se por uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, conduzida com o intuito de investigar a contribuição da formação global nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, com foco na interculturalidade e na internacionalização como pilares fundamentais para a cidadania global. A revisão foi realizada a partir de um conjunto criterioso de publicações internacionais e nacionais, incluindo obras de referência como Heyward (2002), Knight (2004), Giroux (2005), Freire (1970, 1985, 1987), Morosini (2023), e Cerdeira e Lauxen (2024). As bases de dados consultadas para a coleta de literatura incluíram Scopus, Web of Science e Google Scholar, utilizando palavras-chave como "educação global", "interculturalidade", "internacionalização" e "formação cidadã global". A seleção dos materiais foi orientada por sua relevância e impacto no campo das ciências humanas considerando tanto a contemporaneidade dos estudos quanto sua contribuição teórica e prática para o tema em questão.

A análise dos dados foi realizada através da Análise Textual Discursiva (ATD), metodologia escolhida por sua capacidade de desvelar as categorias emergentes do discurso acadêmico sobre interculturalidade e internacionalização. O processo de ATD seguiu as etapas de unitarização, categorização e construção de um novo metatexto, conforme proposto por Moraes e Galiazzi (2007). Inicialmente, os textos foram fragmentados em unidades de significado, que posteriormente foram agrupadas em categorias analíticas, a saber: interculturalidade como facilitadora da aprendizagem e internacionalização como integradora de práticas educacionais globais. A aplicação da ATD permitiu identificar as relações entre essas categorias e as práticas de ensino nos programas *stricto sensu*, demonstrando como ambas contribuem para a formação de cidadãos globais.

Para garantir a transparência e o rigor metodológico, cada passo do processo analítico foi documentado, desde a seleção dos textos até a interpretação dos dados. Foram utilizados critérios claros para a

³ Nesse texto será usado a palavra *stricto sensu* que é usada no Brasil para denominar a pós-graduação (mestrado e doutorado).

inclusão de fontes, como a relevância temática, a representatividade e a presença em publicações de impacto. A análise crítica da literatura revisada foi conduzida com o objetivo de contextualizar os achados dentro das discussões contemporâneas sobre a internacionalização e interculturalidade, oferecendo uma contribuição ao campo da Educação Superior. Assim, o estudo reforça a importância da internacionalização e da interculturalidade e, sugere diretrizes para futuras pesquisas e práticas docentes.

O texto está organizado em cinco tópicos de discussão: introdução; a formação dos estudantes da pós-graduação *stricto sensu* na perspectiva da cidadania global; interculturalidade como facilitadora da aprendizagem em programas de pós-graduação; uma análise crítica; internacionalização, impactos e tendências nos programas *stricto sensu*; e as considerações finais.

A formação dos estudantes da pós-graduação *stricto sensu* na perspectiva da cidadania global

Conforme Stiglitz (2003) e Amartya Sen (1999), no século XXI, os países se tornam cada vez mais interdependentes nas esferas econômica, social e cultural, e os cidadãos necessitam abordar as relações acima mencionadas, de maneira justa e solidária. Isso significa dizer que o fenômeno da interdependência na esfera econômica pode se manifestar por meio do comércio internacional, do investimento, de cadeias de suprimentos e dos fluxos financeiros, fazendo com que o crescimento e a estabilidade de um país, muitas vezes, precisem do crescimento econômico de outros, e que concomitantemente busquem promover a equidade nas interações globais e cooperar para a resolução coletiva de problemas comuns.

Na esfera social, as migrações, as comunicações globais e as trocas culturais intensificaram as conexões entre as sociedades. As questões sociais, como direitos humanos, justiça social e igualdade, ultrapassam as fronteiras e exigem cooperação internacional. E, na esfera cultural, a globalização facilitou a troca e a fusão de culturas, resultando em um mundo onde as diversas culturas interagem constantemente, o que influencia

a identidade, os valores e as práticas dos povos, que agora compartilham e confrontam diferentes perspectivas culturais.

Dada essa interdependência, torna-se basilar que os cidadãos abordem essas relações de maneira justa e solidária. A justiça garantirá que as interações entre países e seus cidadãos sejam equitativas, sem que haja exploração ou prejuízo de uma parte em detrimento de outra, e a solidariedade promoverá a cooperação e o apoio mútuo, onde os países e cidadãos atuem juntos para resolver problemas globais, como as mudanças climáticas, as crises humanitárias e a desigualdade. Em um mundo tão interligado, o sucesso e a sustentabilidade das nações dependem de práticas justas e solidárias, em que todos os envolvidos se beneficiem e contribuam para o bem-estar global.

Nessa direção, os estudantes de mestrado e de doutorado desempenham uma função central no processo, contribuindo para o desenvolvimento das relações ao longo de suas carreiras. Porém, para que isso seja possível, será necessário um enfoque educacional que valorize a educação como um processo contínuo, essencial para enfrentar os desafios globais. Então, a abordagem integradora possibilitará a construção de uma consciência ética e fomentará a compreensão e valorização das experiências tanto locais quanto globais.

Segundo a Unesco (2015), o termo cidadania global abarca várias concepções, como a interdependência e interconectividade, que ressaltam a compreensão de que as ações locais têm impactos internacionais e de que o bem-estar mundial transcende as fronteiras nacionais, reconhecendo que este influencia diretamente o bem-estar local e interno. Outro aspecto poderá ser o despertar do sentimento de pertencimento a uma comunidade mais ampla, que inclui toda a humanidade. Dessa forma, a cidadania global também promove uma "perspectiva internacional", incentivando a aptidão de entender, de agir e de se relacionar com os outros e com o meio ambiente de maneira global, valorizando os princípios de respeito à diversidade e ao pluralismo, vistos como fundamentais para a convivência no

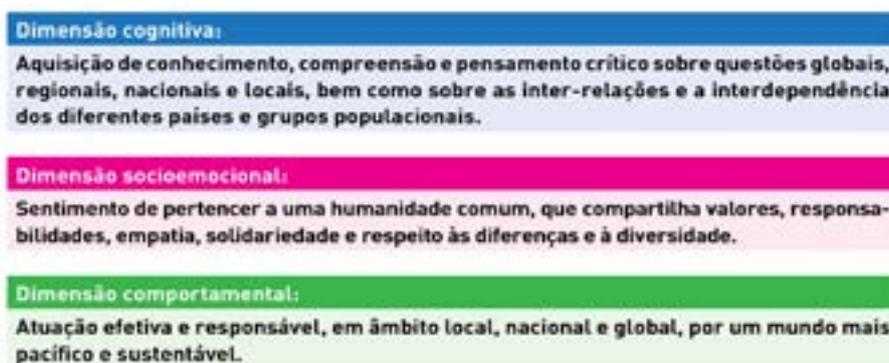
cenário mundial. Essas perspectivas conduzem a uma Educação para a Cidadania Global (ECG), que pode contribuir para:

- a) estimular alunos a analisar criticamente questões da vida real e a identificar possíveis soluções de forma criativa e inovadora;
- b) apoiar alunos a reexaminar pressupostos, visões de mundo e relações de poder em discursos "oficiais" e considerar pessoas e grupos sistematicamente sub-representados ou marginalizados;
- c) focar o engajamento em ações individuais e coletivas, a fim de promover as mudanças desejadas;
- e d) envolver múltiplas partes interessadas, incluindo aquelas que estão fora do ambiente de aprendizagem, na comunidade e na sociedade mais ampla (UNESCO, 2015, p. 16).

De acordo com Boaventura de Sousa Santos, em entrevista a Gandin e Hipólito (2003, p.11), é preciso buscar "[...]Uma das formas de pensar a globalização contra-hegemônica é pensar em modos alternativos de pensar, é pensar em culturas alternativas, em conhecimentos alternativos, os

quais só podem, naturalmente, ser reconhecidos se tomarmos uma atitude de multiculturalismo ativo e progressista". Ou seja, há a necessidade da criação de um novo paradigma, que represente um "conhecimento prudente para uma vida decente" (Santos, 2003, s/p), o qual pode ser entendido como uma forma de conhecimento alternativo. Esse conhecimento prudente, produzido nos programas de mestrado e doutorado, baseia-se na centralidade do processo de aprendizagem, em que as pesquisas realizadas permitem aos estudantes vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que promovem a solidariedade, a colaboração e a experimentação compartilhada. Esse paradigma inclui outros tipos de relações com o conhecimento e com a cultura, que estimulem a busca, o contraste, a crítica, a iniciativa e a criação (Sacristán; Pérez, 1996, p. 32). Dessa forma, poderão ser desenvolvidos os atributos necessários para o desenvolvimento da cidadania global, a partir de três dimensões conceituais básicas na área de aprendizagem: a cognitiva, a socioemocional e a comportamental (UNESCO, 2016).

Figura 01 – Dimensões conceituais básicas da ECG



Fonte: UNESCO (2016, p. 15)

Para Lauxen, Cerdeira e Marcelino (2024), ao desenvolver as dimensões relacionadas à compreensão do mundo, dos direitos e das responsabilidades de indivíduos e grupos, e ao reconhecer problemas e estruturas em diferentes níveis, o estudante adquirirá atributos indispensáveis, como a possibilidade de entender melhor o mundo, de compreender as diferenças, a diversidade, o compromisso e a responsabilidade com a aprendizagem ao longo da vida, além de desenvolver um

entendimento de justiça social nos contextos local, nacional e global, e das inter-relações entre eles.

Cada um desses atributos contribui para a construção de um cidadão do mundo, com um olhar atento à diversidade e à compreensão da própria realidade. Esse cidadão poderá transformar suas ações cotidianas em ações que modificam o mundo e de considerar o impacto de suas atitudes na vida do outro e, conseqüentemente, na sociedade em geral. Dessa maneira, estará apto para auxiliar

na construção de um mundo mais harmonioso e justo, pois, de acordo com Goffi (2023), "Education⁴ based on local cultural standards is essential to the protection of culture. Conversely, any education based on outgroups cultural standards could lead to some kind of weakening if not disappearance of a specific culture (Goffi, 2023, p. 22)".

À vista disso, ao integrar os quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors (1998), aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, as instituições de ensino superior podem promover uma formação que auxilie os estudantes a atuar de maneira ética e responsável. Esses pilares ajudam a desenvolver a autonomia, a criticidade e a capacidade de convivência e cooperação, relevantes para a cidadania global.

Interculturalidade como facilitadora da aprendizagem em programas de pós-graduação: uma análise crítica

A cultura concebida por Silva (2019) parte de "teias de significados" adquiridas por meio das relações sociais e construídas ao longo da existência humana. Essa definição entende que a cultura não é estática, mas um processo contínuo de construção e reconstrução de significados. Sendo que, as influências estruturais e de poder que moldam essas "teias de significados". As relações de poder, frequentemente omitidas, são ativas na formação cultural.

Conforme Clanet (1993) e Ramos (2009), a interculturalidade acarreta trocas recíprocas e adota uma compreensão de relativismo cultural em que os julgamentos de valor são contextualmente baseados. Na prática, as interações interculturais muitas vezes enfrentam barreiras, como preconceitos arraigados e desigualdades socioeconômicas, que não são facilmente superadas por políticas inclusivas ou educativas.

Torna-se necessário a implementação de uma pedagogia intercultural que promova a compreensão, a tolerância e o reconhecimento do

outro, como destacado por Ramos (2009). Essa abordagem pedagógica deve qualificar os educandos a identificar e enfrentar o preconceito e o etnocentrismo, estimulando uma educação que combata efetivamente a xenofobia. Entretanto, precisamos considerar as dificuldades inerentes à implementação de tais pedagogias, especialmente no contexto da pós-graduação no *stricto sensu* e em sistemas educacionais tradicionalmente rígidos e resistentes a mudanças. A formação e a qualificação dos educadores para enfrentar essa complexidade constituem um desafio que demanda atenção e soluções urgentes.

A educação intercultural:

[...] não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc (Candau, 2009, p. 170).

Banyté e Inčiūrienė (2012) alertam para os perigos dos mal-entendidos interculturais, que podem gerar emoções negativas e alienação, mas quais são as estratégias concretas que devem ser adotadas para desenvolver essas competências de forma prática e acessível a todos os alunos independentemente de seu contexto socioeconômico? Como inserir, de fato, esses alunos em um ambiente acadêmico intercultural?

Em resposta a essas questões, temos o currículo e sua transformação, que podem auxiliar nessa inserção do estudante em um ambiente acadêmico intercultural, visto que são um meio de transmitir conhecimentos e, ao mesmo tempo, um instrumento para definir e construir identidades e promover a transformação social e cultural. Essa visão está alinhada com teorias contemporâneas da educação que veem o currículo como um

⁴ A educação baseada em padrões culturais locais é necessária para a proteção da cultura. Inversamente, qualquer educação baseada em padrões culturais de grupos externos pode levar a algum tipo de enfraquecimento, se não ao desaparecimento de uma cultura específica (Goffi, 2023, p. 22)".

campo de significados que expressa modos de ser, de ver e de viver no mundo.

Afirma Silva (2002), que um currículo sempre pode ser comprometido com certas concepções de mundo, de ser humano e de sociedade, refletindo, assim, interesses e objetivos formativos que representam os ideais de uma sociedade inteira ou perspectivas contextuais mais específicas. Esse instrumento pode legitimar ou subverter significações historicamente operantes, pois seu poder é utilizado como ferramenta de mudança social. Isso se baseia na afirmação de que o conteúdo curricular é de extrema importância para a sociedade, pois reflete, desafia e modifica os valores e as normas existentes.

Ao analisarmos o Ensino Superior, particularmente a universidade, constatamos que o ambiente acadêmico se encontra em uma posição ambivalente. Por um lado, considerado o espaço onde a sociedade pode refletir profundamente sobre si mesma e, por outro, uma instituição educacional que deve propor valores e direções formativas, estando sempre posicionada, nunca neutra. Nessa ambivalência, a universidade tanto questiona e revisa o conhecimento estabelecido quanto se compromete com determinados valores e projetos educacionais.

Nesse cenário, temos o dilema da universidade, descrito como a necessidade de impedir o desmantelamento do conhecimento já constituído e de engajar-se em projetos específicos. Esse impasse aponta para a tensão entre a liberdade acadêmica para criticar e inovar, e a responsabilidade de aderir a certos valores e objetivos educacionais. A universidade deve encontrar um equilíbrio entre a revisão crítica e a participação ativa em projetos sociais e culturais, evitando tanto a estagnação quanto a neutralidade absoluta.

Considera-se então, que cada curso e cada currículo universitário são concebidos a partir de recortes teóricos e de campos específicos, carregando consigo propostas de sociedade que, inevitavelmente, são atravessadas por interesses e relações de poder. Essa afirmação está pautada no fato de que cada curso e cada currículo universitário não são neutros ou desprovidos

de contexto; ao contrário, eles são construídos com base em escolhas teóricas e em disciplinas específicas que refletem certas visões de mundo e conceitos sobre o que é necessário ensinar e aprender. Essas escolhas estão intrinsecamente ligadas a ideias sobre como a sociedade deveria ser estruturada e funcionam como uma espécie de proposta de sociedade.

Ao serem elaborados, cursos e currículos são influenciados por diversas forças, incluindo as relações de poder que permeiam a sociedade. Isso significa que os conteúdos e os métodos de ensino escolhidos educam os estudantes em determinadas disciplinas, transmitem valores, normas e expectativas sobre a sociedade, o papel do indivíduo nela, e sobre o que será considerado conhecimento válido e relevante.

Os currículos, são ferramentas educacionais, veículos de influência social e cultural, que podem reforçar ou desafiar as estruturas de poder. Ao decidir que conteúdos e perspectivas serão ensinados, as instituições educacionais podem contribuir tanto para a perpetuação como para o questionamento das desigualdades e das dinâmicas de poder que existem na sociedade. Esse entendimento leva a uma percepção de que os valores e ideais transmitidos pelos currículos possuem um caráter ficcional, sustentando projetos educativos e, por conseguinte, definindo a própria identidade institucional do Ensino Superior.

A crítica decolonial proposta por Larrosa (2004) visa subverter a pedagogia tradicional, que historicamente silenciou e inferiorizou certas culturas. Autores como Freire (2001) evidenciam a necessidade de uma pedagogia que reconheça os sujeitos como agentes culturais, rompendo com a lógica de dominação e controle. O pedagogo adverte para a internalização da mentalidade do colonizador no colonizado, ressaltando a importância de uma mediação pedagógica que reconheça todos os sujeitos do ato educativo como participantes ativos na construção do conhecimento. A práxis, nesse contexto, emerge como uma ação reflexiva e situada culturalmente, possibilitando uma crítica decolonial que não será imposta de cima para baixo, mas que se desenvolverá de maneira colaborativa. A compreensão do currículo

a partir de uma ótica crítica e pós-crítica, conforme Silva (2002), permite uma análise mais abrangente de como nossas práticas educativas moldam nossas identidades culturais e nossas abordagens aos problemas do mundo.

Sendo assim, a universidade, ao adotar uma postura intercultural e decolonial, se compromete com a transformação social e a formação integral dos sujeitos, reconhecendo as múltiplas identidades culturais e promovendo um diálogo constante entre saberes. A formação implica no ensino e na aprendizagem e, conforme Freire (1987), só se aprende quando o saber for significativo para o estudante. Nessa linha, de aprender o que será significativo, Borges et al. (2023) acrescentam que o processo de formação humana e profissional não pode se limitar à construção de conhecimentos científicos, nem se reduzir à capacitação, ao aperfeiçoamento ou ao treinamento, mas possibilitar caminhos que promovam a autonomia, a criticidade e a politicidade do pensamento, a construção de novos saberes e conhecimentos, provocar reflexões e mudanças no mundo do trabalho e na sociedade em geral.

Freire e Shor (1987) propõem uma abordagem pedagógica denominada "sala de aula humanista-democrática," fundamentada no conceito de *empowerment*. Este termo, oriundo da língua inglesa, significa "dar poder" e envolve a ativação da potencialidade criativa dos estudantes, incentivando-os a expressar seu potencial interior e a desenvolver habilidades críticas, reflexivas e investigativas. A questão central é como conduzir o processo de ensino e aprendizagem na Educação Superior de maneira que os acadêmicos alcancem um aprendizado significativo e transcendam a mera memorização mecânica dos conteúdos. A pedagogia libertadora busca criar um ambiente educativo onde os alunos sejam incentivados a se envolver ativamente no processo de aprendizado, desenvolvendo uma compreensão profunda e crítica do material estudado, ao invés de apenas acumularem conhecimento de forma passiva. Dessa forma, a proposta de Freire e Shor desafia os educadores a repensar suas práticas e a construir currículos que promovam uma educação transformadora e emancipadora.

Vasconcellos (2002) ressalta que o conhecimen-

to anterior dos alunos precisa ser considerado/percebido para estabelecer novas relações, sendo um ponto de partida indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. Na prática pedagógica, a valorização do conhecimento prévio dos alunos reflete-se em métodos que promovem uma educação dialógica e colaborativa. Demo (2004) e Freire (1996) apontam a importância de uma pedagogia que não apenas transfira conhecimento, mas que construa este conhecimento de maneira conjunta com os alunos. Freire, em particular, defende uma educação que respeite e incorpore as experiências e saberes dos educandos.

Moreira (1999) e Perrenoud (2000) sugerem que a escolha das estratégias de ensino deve ser flexível e adaptada ao contexto de aprendizagem. Isso pode incluir exposições iniciais, leituras de textos ou a utilização de vídeos, a depender do contexto da construção do conhecimento. Ao validar os pressupostos teóricos com a prática pedagógica, fica claro que iniciar o ensino a partir do conhecimento prévio dos alunos é uma estratégia altamente recomendada que deve ser adotada pelo professor. Esse método respeita a estrutura cognitiva existente dos educandos e cria um alicerce sólido para a construção de novos conhecimentos. Ausubel (2003) define esse processo como a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, promovendo uma aprendizagem mais duradoura.

A partir de diferentes visões, discute-se a formação e a atuação de professores, a organização do trabalho pedagógico, a estruturação do espaço-tempo escolar, as contradições na vida dos estudantes e as questões de gênero, entre outros tópicos. Essa abordagem coloca em evidência a necessidade de reorganizar os processos formativos para garantir uma formação de melhor qualidade nos diferentes sistemas de ensino. Não se pode descartar a complexidade do processo educativo e a importância de investigar e refletir continuamente sobre a formação e atuação dos professores. Referências a autores como Garcia (1995), Chauí (2003) e Morin (2009) demonstram que a formação docente é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal

e profissional, estreitamente ligado ao contexto social e cultural. No entanto, esses autores criticam as políticas educacionais tecnicistas e a "pedagogia da exclusão", defendendo a necessidade de práticas educativas que vão além da mera empregabilidade, promovendo um ensino mais inclusivo e humanizador. A sugestão de Pimenta e Anastasiou (2002), de uma didática inovadora, que inclua problematização, intencionalidade e experimentação metodológica, deve ser sempre considerada quando se aborda a educação na pós-graduação *stricto sensu*, o ensinar e o aprender, bem como a internacionalização de maneira global.

Internacionalização, impactos e tendências nos programas *stricto sensu*

A educação global, na era da interconexão⁵, destaca-se como um conceito que pode possibilitar a transformação da próxima geração de cidadãos do mundo. A literatura acadêmica indica que essa forma de ensino está além do ensino tradicional, integrando aspectos interculturais e internacionais que preparam os alunos para enfrentar questões complexas tanto local quanto globalmente (Heyward, 2002; Knight, 2004).

Global⁶ education arises in this framework as a way to help people to become aware of the need for an enlarged citizenship, which materializes in the participation and the assumption of individual and collective responsibility towards the planet and favoring values such as (environmental, cultural, economic) sustainability, peace and social justice (Sá & Mesquita, 2020, p. 3).

O olhar multicultural⁷ promovido pela educação global fundamenta-se na aceitação e no respeito pela diversidade humana. Como argumenta Leask (2013), a exposição a diferentes manifestações culturais não apenas aumenta

o capital intelectual do entendimento dos estudantes sobre o mundo, mas também cultiva uma mentalidade inovadora e aberta para a coexistência pacífica em um mundo interligado. Essa abordagem desafia as barreiras culturais e promove a compreensão e o respeito mútuo.

Assim, a educação global está na busca contínua por aprimorar a competência comunicativa. Ramsden (2006) argumenta que a habilidade de comunicação eficaz, desenvolvida desde cedo, transcende barreiras culturais e linguísticas, preparando os estudantes para interações complexas em diversos contextos internacionais. Isso é particularmente relevante em ambientes educacionais plurilíngues, onde a comunicação intercultural é continuamente praticada e aprimorada.

A universidade como um espaço institucionalizado tem em sua essência o global (Altabach, 1998); entretanto, uma vez que está inserida em um Estado-nação, já tem seu caminho programado, de como deve ser e agir, principalmente se retornarmos em suas origens de fundação, no século XVIII e XIX, período no qual seu objetivo visava a consolidação da construção de uma identidade nacional (Wit & Merkk, 2012). Para tanto, discussões e processos de internacionalização e globalização do ensinar e do aprender são um fenômeno relativamente novo, datando de trinta anos atrás as primeiras discussões acerca desse tema.

A internacionalização da educação tornou-se um tema basilar no mundo globalizado. Faz-se necessário integrar a dimensão internacional e intercultural quando discutimos o ensinar e o aprender na pós-graduação *stricto sensu*. Essa integração não deve se limitar à mobilidade física, como intercâmbios e estudos no exterior, pois necessita expandir-se para colaborações virtuais e adaptações curriculares que incorpo-

⁵ Período contemporâneo marcado pela crescente conectividade global, impulsionada por avanços tecnológicos e a globalização. Essa era apresenta a interdependência entre pessoas, economias e culturas, facilitada pela internet e pelas redes sociais, onde ações em uma parte do mundo podem impactar outras regiões. Ao mesmo tempo que promove colaboração global (LEMOS, 2015).

⁶ A educação global surge neste contexto como uma forma de ajudar as pessoas a se conscientizarem sobre a necessidade de uma cidadania ampliada, que se materializa na participação e na assunção de responsabilidades individuais e coletivas em relação ao planeta, favorecendo valores como sustentabilidade (ambiental, cultural, econômica), paz e justiça social (Sá & Mesquita, 2020, p. 3, tradução nossa).

⁷ Abrange o reconhecimento e a valorização das diversas culturas que coexistem em uma sociedade. Trata-se de uma abordagem que vai além da simples convivência entre diferentes grupos culturais, envolvendo também a promoção da igualdade, o combate ao preconceito e à discriminação, e a busca por uma educação que seja inclusiva e respeite a pluralidade cultural (Santos, 2021).

rem essas dimensões. Dessa maneira,

[...] a cooperação e a mobilidade de estudantes e pessoal acadêmico só será de facto frutuosa e com possibilidades de crescimento se houver um clima de confiança entre as instituições e os seus dirigentes. Esse processo de confiança mútua para ser incentivado tem que assentar numa presunção mútua de qualidade e controle de qualidade da educação e investigação das instituições (Cerdeira, 2016, p.41).

Nessa mesma linha de pensamento, Lauxen, Cerdeira e Marcelino (2024) definem a internacionalização da educação superior como um processo dinâmico e multifacetado, que vai além da mobilidade internacional de estudantes e professores. De acordo com as autoras, a internacionalização envolve a integração de uma dimensão intercultural e global em todos os aspectos das instituições de ensino superior, incluindo ensino, pesquisa e serviços. Esse processo será impulsionado por interações econômicas, políticas, sociais e culturais entre as nações, favorecidas pela globalização, sendo fundamental para o desenvolvimento de redes de cooperação acadêmica que promovem inovações e aumentam a visibilidade global das instituições e dos grupos de pesquisa.

A OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), em seu relatório "Appro-

aches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice" (2012), identifica cinco principais razões para a internacionalização das IES: 1) melhorar a preparação do aluno; 2) internacionalizar o currículo; 3) melhorar o perfil internacional da instituição; 4) fortalecer a pesquisa e a produção de conhecimento; e 5) diversificar o corpo docente e funcional. A internacionalização prepara os alunos para um mercado de trabalho globalizado, desenvolvendo competências interculturais e uma compreensão mais ampla do mundo. A inclusão de perspectivas internacionais nos currículos amplia o alcance do ensino, tornando-o mais relevante e atual. Instituições internacionalizadas atraem maior reconhecimento global, fortalecendo sua reputação e competitividade. A colaboração internacional em pesquisa aumenta a qualidade e a inovação, promovendo a produção de conhecimento de ponta. A diversidade cultural e profissional entre docentes e funcionários enriquece o ambiente acadêmico e administrativo (Lauxen; Marcelino; Cerdeira, 2024), o que corrobora o quadro produzido por Cerdeira e Taylor (2019), das principais razões para a internacionalização:

Figura 02 – Razões do interesse da internacionalização no Stricto Sensu

Instituições de Ensino Superior	Governos
- Aumentar a visibilidade nacional e internacional	- Desenvolver os sistemas universitários num contexto mais global e aberto.
- Ultrapassar fraquezas da instituição, através de parcerias estratégicas	- Obter uma mão-de-obra qualificada, com uma visão alargada e com competências multiculturais
- Alargar a comunidade académica através de atividades de <i>benchmark</i>	- Usar o financiamento do Ensino Superior Público para promover a participação na Economia do Conhecimento
- Mobilizar os recursos intelectuais internos	- Beneficiar da venda de serviços educativos
- Adicionar aprendizagens importantes e contemporâneas às aprendizagens dos estudantes	
- Desenvolver e fortalecer os grupos de investigação/pesquisa	

Fonte: Cerdeira e Taylor (2019)

Para De Wit (2001), a internacionalização das IES é motivada por razões políticas, econômicas, culturais, sociais e acadêmicas; políticas, pois a cooperação educacional é vista como um investimento em futuras relações diplomáticas; econômicas, porque a internacionalização responde às demandas do mercado de trabalho global, aumenta a competitividade das instituições e atrai alunos estrangeiros, proporcionando retorno financeiro; culturais e sociais, já que a mobilidade acadêmica e a exposição a outras culturas promovem o desenvolvimento individual; e acadêmicas, porque a internacionalização insere a instituição no cenário mundial, melhora a qualidade da pesquisa, ensino e extensão (Lauxen; Cerdeira; Marcelino, 2024).

A UNESCO, em seu texto sobre a Internacionalização do Ensino Superior (2003), também apresenta diversos motivos para a internacionalização. A produção, difusão e aplicação do conhecimento são cruciais para o bem-estar econômico, social e cultural da sociedade global. A integração e a aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são fundamentais para os processos de aprendizado, ensino e pesquisa. As IES precisam preparar os acadêmicos para um contexto internacional, formando-os para a vida e para o mundo de trabalho global. A facilidade de mobilidade dos trabalhadores científicos e acadêmicos cria um mundo de trabalho inter-

nacional competitivo.

Morosini (2023), em uma reflexão recente, apontou três eixos a serem considerados quando se aborda a internacionalização: a interculturalidade, a cidadania global e o plurilinguismo. A interculturalidade se estrutura com base na compreensão e no respeito mútuos entre diferentes culturas. Nesse caso, a interculturalidade pode ser alcançada por meio de interações educacionais que cruzem fronteiras geográficas, facilitando um entendimento entre os estudantes de diversos lugares. Já a cidadania global busca preparar os alunos para estarem em um mundo interconectado e interdependente. A educação voltada para a cidadania global ajuda a formar indivíduos que compreendam e dominem a complexidade das questões mundiais e que também possam contribuir na transformação da sociedade.

O plurilinguismo, por sua vez, tem como foco expandir a capacidade de comunicação e compreensão entre pessoas de diferentes línguas e culturas, ou seja, a habilidade de se comunicar em múltiplas línguas é mais do que uma ferramenta prática, é um meio de abrir portas para experiências interculturais e para um entendimento do significado do global; ressalta-se que, para entendermos o *outro*, precisamos estar cientes de nosso local de atuação. Na interação entre o *eu* e o *outro*, devemos reconhecer nossos códigos

culturais e compartilhá-los, assim como o *outro* deve também realizar essa troca intercultural, com o intuito de formar redes colaborativas que, na internacionalização da educação, permitem uma troca eficaz de conhecimentos, recursos e experiências entre instituições, educadores e estudantes ao redor do mundo, o que modifica o processo educacional.

Morosini (2023) aponta que as redes colaborativas ampliam o acesso a recursos e expertises que podem não estar disponíveis localmente, o que se verifica especialmente em universidades e centros de pesquisa que buscam expandir seus saberes tecnológicos ou acadêmicas. Além disso, essas redes facilitam projetos de pesquisa conjuntos, permitindo a realização de investigações interdisciplinares e internacionais que elevam o nível e o impacto da pesquisa produzida.

Destaca-se a mobilidade virtual como um benefício das redes colaborativas, sobretudo em contextos nos quais a mobilidade física é restrita, pois permite que estudantes participem de programas educacionais e projetos internacionais sem a necessidade de deslocamento físico, democratizando o acesso à educação global. As redes colaborativas oferecem ainda oportunidades para o desenvolvimento profissional contínuo, por meio de acesso a seminários, *workshops* e conferências que podem ser frequentados remotamente. Essa acessibilidade ajuda os acadêmicos a manterem-se atualizados com as últimas tendências e desenvolvimentos em suas áreas de especialização (Morosini, 2023). A participação em redes colaborativas aumenta a visibilidade e o impacto internacional das instituições envolvidas, possibilitando mais oportunidades de colaboração, financiamento e publicação. Ademais, essas redes promovem uma educação que respeita e incorpora diversas perspectivas culturais.

Ainda para Morosini (2023), a "internacionalização em casa" propõe a integração dos saberes internacionais e interculturais em todas as atividades curriculares e extracurriculares, sem a necessidade de viagens ou estadias no exterior. Esse conceito enfatiza a democratização do acesso

às experiências internacionais, tornando-as mais acessíveis a todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas.

O desenvolvimento de estratégias para ensinar e aprender no *stricto sensu*, em nível internacional, precisa considerar os processos contínuos de transformação de outras esferas que o circundam, como a cultural, a social, a econômica, a comunicacional e a política (Cerdeira; Taylor, 2019). A seara do ensino superior apresenta-se com uma liberdade autárquica perante as outras áreas, principalmente devido às suas especificidades e suas propriedades, constantemente solicitadas, e às vinculações de poderio que lhe pertencem. Desse modo, é possível observar certas constâncias que estão à parte das influências externas. Essa soberania, no entanto, não é integral. Afinal, mesmo em seu circuito, ainda irá sofrer com determinadas ações, como a influência de outros eixos da comunidade do entorno, por exemplo.

Percebemos que há o movimento de reestruturação dos currículos no ensino superior, focado em um plano internacional que apresenta um discurso de inclusão social, de reorganização política, econômica e de gestão. Esse movimento considera as tensões que envolvem essas mudanças, quando observadas as desigualdades entre nações, bem como o cuidado que se deve ter quando pensamos na identidade dos envolvidos no processo da globalização, que se agrega à Educação por meio de propostas de políticas públicas em conjunto com instituições internacionais que buscam a constante qualificação na formação. Para Matsuura (2000, p. 39),

A universalidade, se lhe quisermos ver algum sentido hoje em dia, deve ser entendida como a expressão do compromisso assumido pelos membros da comunidade internacional de trabalharem juntos, a fim de construir um sistema que teria, acima de quaisquer considerações de política ou de economia, a ética como seu alicerce. Sim, porque a ética, ou os valores, é o que constitui o real desafio dessa "globalização sem um rosto humano", que muitos de nós exigimos.

A globalização, ainda para o autor, por si só, é uma transformação volátil que gera incertezas e conflitos quanto à sua atuação, já que ela pode

ser visualizada como um processo econômico, científico e tecnológico que modifica as formas de comunicação e de formação de redes colaborativas mundiais. Trata-se de um processo cultural complexo, presente no cerne das preocupações da UNESCO, pois, ao espalhar e impor uma nova modalidade de economia baseada no conhecimento, cria uma nova forma de organização social. Esse fenômeno apresenta desafios, como a necessidade de garantir que o conhecimento, ao circular e gerar riqueza, beneficie a todos, em vez de intensificar formas de exclusão e marginalização *entre* e *dentro* das nações. Uma das principais questões suscitadas pela globalização é a da participação universal, que consiste em assegurar que cada indivíduo, dentro deste vasto universo de intercâmbio de informações e símbolos, possa ser simultaneamente receptor, emissor e produtor de conhecimento.

A UNESCO define a globalização como um processo que afeta todas as dimensões da vida humana. Ela não é homogênea nem uniforme, e avança de maneiras irregulares, impactando diferentes regiões e culturas de formas variadas. A organização destaca que a globalização pode forjar laços mais estreitos entre povos e culturas, promovendo uma convergência cultural. No entanto, a UNESCO também alerta para os riscos de exclusão e marginalização social, enfatizando a importância de assegurar que os benefícios da globalização sejam distribuídos de maneira equitativa, fomentando a diversidade cultural e o intercâmbio intercultural equilibrado (UNESCO, 2000).

O educador destaca uma concepção ativa e crítica do processo de aprendizagem, no qual o conhecimento não é simplesmente recebido de maneira passiva, mas construído de forma dinâmica e interativa. Conhecer demanda uma postura curiosa e investigativa por parte do sujeito, que deve estar engajado em transformar a realidade ao seu redor. Esse processo envolve uma busca constante por novas compreensões e a capacidade de inventar e reinventar o mundo por meio da ação e reflexão. Essa visão contrasta com modelos tradicionais de educação que tratam os alunos como recipientes passivos, enfatizando,

ao invés disso, a importância da participação ativa e crítica dos indivíduos na construção do conhecimento em um mundo globalizado.

As tecnologias transformaram radicalmente a educação, apresentando tanto oportunidades quanto desafios. O acesso ilimitado à informação empodera os alunos, permitindo-lhes formar suas próprias opiniões e conectarem-se com o mundo de maneiras inéditas. No entanto, essa transformação traz consigo o risco de exposição a informações falsas ou sem fontes confiáveis, o que de certa forma exige que os educadores repensem suas práticas e foquem o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas nos estudantes, para que os alunos aprendam a distinguir entre informações científicas e dados não verificáveis, desenvolvendo a competência de avaliar a credibilidade das fontes e de refletir criticamente sobre os conteúdos que encontram.

A educação deve se adaptar à globalização, mas sem ser subjugada por ela, preservando e fortalecendo a identidade cultural própria. No pensamento freireano, os professores desempenham uma função central nesse processo, ao iniciar pela valorização de suas próprias culturas e estender essa consciência ao contexto global. Freire (1979) enfatiza que a educação é um ato de transformação social e cultural, inseparável das condições e contextos em que os seres humanos vivem. A reflexão crítica sobre a realidade e a análise das condições culturais são fundamentais, pois, como Freire aponta, não há educação fora das sociedades humanas nem seres humanos isolados – todo processo educativo deve estar enraizado na cultura e no contexto social dos educandos. Dessa forma, a educação responde às demandas da globalização, preservando e promovendo a diversidade cultural, garantindo que o processo educativo contribua para o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes de suas raízes culturais, pois “O grande desafio desemboca no como preservar a nossa identidade, no como cultivá-la e compartilhá-la como uma rica contribuição ao mundo das civilizações” (Sander, 2008, p. 163).

Milton Santos, em sua obra *Por uma outra globalização* (2000), propõe uma análise crítica

do fenômeno da globalização, que ele categoriza de três formas distintas: a globalização da fábula, a globalização da perversidade e a "outra" globalização. A globalização da fábula se apresenta de forma idealizada, destacando os benefícios aparentes, como a rapidez na disseminação de informações e a facilidade das viagens, criando uma ilusão de proximidade e uniformidade global. Essa ótica mascara as reais consequências econômicas e sociais do fenômeno, promovendo um consumo desenfreado e levando os governos a priorizarem os interesses das multinacionais em detrimento do bem-estar de seus cidadãos. Essa visão idealizada é frequentemente propagada pelos meios de comunicação, que reproduzem as conveniências do processo sem abordar seus impactos negativos subjacentes.

Santos (2000) argumenta que a aceitação acrítica das informações veiculadas pelas mídias contribui para a perpetuação de um sistema que agrava o desemprego, a baixa qualidade de vida e a concorrência desumana. Essa visão revela as falhas estruturais e a violência simbólica e material que a globalização impõe, especialmente nas regiões mais vulneráveis, promovendo uma degradação moral e espiritual, em que o consumo e a posse predominam sobre os valores humanos e sobre o ser.

Ao introduzir a ideia da "outra globalização," Santos sugere a possibilidade de construir um processo global alternativo, fundamentado na justiça social e na equidade. Nesse contexto, a internacionalização da educação e das práticas acadêmicas desempenha um papel crucial. A internacionalização, quando abordada criticamente, pode servir como um caminho para reimaginar a globalização, promovendo o intercâmbio de saberes e práticas que beneficiem a todos, em vez de beneficiar apenas uma elite econômica. Para isso, é necessário reestruturar as práticas econômicas e políticas vigentes, bem como as abordagens educacionais, para que estas promovam um desenvolvimento mais sustentável e inclusivo, que valorize a diversidade cultural e a cooperação internacional, em oposição à uniformidade e à competição exacerbada que

caracterizam as formas mais perversas da globalização.

A partir dessas reflexões, emerge o desafio de questionar o modo como vivemos a globalização e como a interpretamos e a reinterpretamos, em meio a uma certa aceitação passiva das narrativas dominantes, e de encorajar a busca por alternativas que possam mitigar as desigualdades geradas pelo atual modelo global. A construção de um futuro justo e equilibrado só será possível por meio da educação e da conscientização sobre as realidades e os impactos da globalização. "Todavia, podemos pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana. As bases materiais do período atual são, entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta" (Santos, 2000, p. 20).

A globalização, ao buscar unificar currículos e práticas educacionais, visando predominantemente a instrumentalização do cidadão, apresenta tanto riscos quanto oportunidades. Esse fenômeno pode, por um lado, contribuir para a homogeneização cultural e a reprodução de estruturas de poder dominantes, mas, por outro lado, pode servir como base para a construção de uma nova cidadania global e emancipatória.

A tentativa de unificação curricular no contexto da globalização frequentemente visa a padronização das práticas educacionais para atender às demandas do mercado global. Esse enfoque, predominantemente instrumental, tende a preparar os cidadãos para serem competentes no ambiente econômico globalizado, mas pode negligenciar aspectos críticos da educação, como o desenvolvimento de uma consciência crítica e a valorização das diversidades culturais e históricas locais (Apple, 2017).

No entanto, a mesma globalização pode ser repensada para promover a cidadania crítica e a libertação. Para Santos (2000), há uma globalização contra-hegemônica que pode ser utilizada para construir uma história comum a todos os povos, resistindo às nações e às economias dominadoras. Essa abordagem requer uma educação que vá além da mera transmissão

de conhecimentos técnicos e que promova uma compreensão crítica das estruturas políticas e socioeconômicas globais. No entanto, uma das coisas mais importantes que devemos encarar é a realidade. Compreendemos, desse modo, que devemos ser otimistas quanto à criação de transformações duradouras, entretanto, a realidade e os obstáculos que podem impedir essas transformações devem ser levados em conta.

Para que os cidadãos desenvolvam essa capacidade reflexiva, o espaço de ensino deve ser um ambiente de partilha de ideias e de promoção do pensamento crítico. Ensinar, aprender e vivenciar a globalização deve ir além da simples compreensão de seu significado superficial. Passa a ser necessário desvelar as intenções políticas e socioeconômicas subjacentes ao fenômeno globalizador, promovendo uma educação que permita aos estudantes compreenderem as dinâmicas de poder e desigualdade que permeiam a globalização (Giroux, 2005). A educação deve ser um instrumento de emancipação, habilitando os estudantes a serem agentes transformadores em suas comunidades e no mundo. Enquanto a globalização busca unificar currículos e práticas educacionais com vistas à instrumentalização do cidadão, ela também pode ser um terreno fértil para a promoção de uma nova cidadania global, crítica e emancipatória. Em uma combinação de interculturalidade e internacionalização no ensino da pós-graduação *stricto sensu*, esse enfoque integrado promove um lugar de aprendizado dinâmico, em que os sujeitos são expostos a diferentes culturas, disciplinas e perspectivas globais.

Portanto, análise crítica desenvolvida neste estudo reconhece a importância dos conceitos de interculturalidade e internacionalização na formação de cidadãos globais, mas questiona as limitações e desafios na aplicação dessas práticas em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Ao abordar essas temáticas, o artigo buscou explorar as tensões entre as políticas educacionais globais e as realidades locais, demonstrando a necessidade de uma abordagem contextualizada e crítica.

Considerações Finais

A transformação do conhecimento ingênuo do senso comum em um conhecimento crítico e mais elaborado ocorre por meio da interação dinâmica entre educador, educando e o próprio conhecimento. Diante disso, este estudo versou sobre a importância da interculturalidade e da internacionalização como pilares fundamentais para a construção de uma educação global nos programas de pós-graduação do *stricto sensu*. Ao longo do texto, foi possível observar que tais pilares sustentam a formação acadêmica ao prepararem os estudantes para se tornarem cidadãos globais, capazes de interagir de maneira ética e responsável em um mundo interconectado.

No entanto, cabe destacar que, embora a internacionalização busque ampliar os horizontes dos estudantes, apresentando-os a diferentes culturas e perspectivas globais, autores como De Wit (2011) e Knight (2004) alertam para o risco de homogeneização cultural. O processo de internacionalização, frequentemente conduzido por políticas educacionais ocidentais, pode resultar na imposição de valores e práticas culturais dominantes sobre outras, desvalorizando culturas locais e criando uma educação que privilegia um modelo globalizado padronizado, em detrimento da diversidade cultural. Essa crítica se fundamenta na ideia de que, ao invés de promover uma verdadeira interculturalidade, a internacionalização pode reforçar desigualdades e perpetuar um "imperialismo acadêmico", onde o conhecimento é transmitido de cima para baixo, sem uma troca equitativa entre diferentes culturas.

Já a interculturalidade, enquanto conceito teórico, promove a interação e o respeito mútuo entre culturas, como defendido por autores como Gorski (2008) e Torres (2009). No entanto, na prática, essa interação muitas vezes enfrenta barreiras como preconceitos enraizados, desigualdades socioeconômicas e falta de preparação dos educadores para lidar com a diversidade cultural em sala de aula. A interculturalidade, se não bem implementada, pode acabar se limitando a uma abordagem superficial e celebratória, que reconhece a diversidade, mas não

confronta as estruturas de poder que sustentam as desigualdades.

Ademais, a implementação de uma educação global que equilibre a internacionalização e a interculturalidade esbarra em desafios logísticos e estruturais, como a necessidade de adaptar currículos, implementar formação continuada para os professores e garantir que todos os estudantes, tenham acesso igualitário a essas oportunidades. Como argumenta Andreotti (2014), sem uma reflexão crítica sobre as motivações e os impactos da internacionalização e da interculturalidade, há o risco de perpetuar uma educação elitista, onde apenas uma minoria privilegiada se beneficia dos intercâmbios e das experiências internacionais, enquanto a maioria dos estudantes permanece excluída dessas oportunidades.

Para implementar uma educação global não excludente, várias estratégias podem ser adotadas, como a internacionalização do currículo, a integração de visões globais e interculturais em todos os aspectos do ensino, pesquisa e atividades extracurriculares. Isso inclui a utilização de materiais didáticos que reflitam uma diversidade de perspectivas culturais e a promoção de projetos colaborativos com instituições internacionais.

A promoção de experiências educacionais internacionais, como programas de mobilidade acadêmica e virtual, facilita a cooperação global e a criação de redes de conhecimento. Assim, a implementação de pedagogias interculturais que promovam a compreensão e o respeito mútuo entre diferentes culturas será indispensável. A criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e a promoção de discussões abertas sobre diferenças culturais são passos importantes nesses processos.

O fortalecimento de redes colaborativas internacionais será outra estratégia a potencializar a troca de recursos e conhecimentos entre instituições globais. Essas colaborações ajudam a criar programas de formação continuada para professores e promovem a educação intercultural de forma ampla. Finalmente, todas essas iniciativas devem estar alinhadas com o objetivo maior de promover a cidadania global, preparando os

alunos para atuarem de maneira crítica e responsável em uma sociedade global interconectada.

Por fim, este artigo reafirma que a educação *stricto sensu* deve ser percebida como um processo ativo, em que a formação de cidadãos globais se dá pela integração de valores interculturais e internacionais. Tal abordagem prepara os estudantes para os desafios do século XXI e contribuem para a construção de uma sociedade justa e solidária. Para alcançar esses objetivos, as instituições de ensino superior precisam revisar e adaptar seus currículos, incorporando uma dimensão global que permita uma educação transformadora e emancipadora.

Referências

- Altbach, P. G. (1998). Forum: Comparative perspectives on higher education for the twenty-first century. *Higher Education Policy*, 11(4), 347-356. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0952873398000130> Acesso em: 10 de maio de 2024.
- Andreotti, V. O. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3(3), 40-51. Disponível em: <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education> Acesso em: 10 de maio de 2024.
- Apple, M. W. (2017). A luta pela democracia na educação crítica. *Revista e-curriculum*, 15(4), 0894-0926.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano.
- Candau, V. M. (2009). Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. In V. M. Candau (Ed.), *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas* (pp. 154-173). Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Cerdeira, L. (2016). Educação Superior em Contextos Emergentes: a qualidade e a internacionalização. In M. E. D. P. Franco, J. J. Zitkoski, & S. R. K. Franco (Eds.), *Educação Superior e Contextos Emergentes* (pp. 45-58). Porto Alegre: EdIPucRS.
- Cerdeira, L., & Taylor, M. L. M. (2019). Os desafios da internacionalização e da cooperação: o espaço da educação superior de língua portuguesa. In M. Morosoni & L. Cerdeira (Eds.), *Educação Superior em contextos emergentes: complexidade e possibilidade na Universidade Ibero-Americana* (pp. 45-58). Lisboa: Educa.
- CIIE. (2023). *Internationalisation and diversity in initial teacher training*.

- De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Greenwood Publishing Group.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Cortez.
- Direção-Geral da Educação. (2023). *Projeto de Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF)*.
- Freire, P. (1970). *Cultural action and conscientization*. *Harvard Educational Review*, 40 (3), 452-477. Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/40/3/452/30785> Acesso em: 02 de junho de 2024.
- Freire, P. (1985). *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., & Shor, I. (1987). *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (A. Lopes, Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giroux, H. (2005). *Schooling and the Struggle for Public Life: Democracy's Promise and Education's Challenge* (2nd ed.). Boulder, CO: Paradigm Publishers. (Trabalho original publicado em 1988 pela University of Minnesota Press, reimpresso em 1989 pela Routledge Press, e em 1993 pela Siglo Veintiuno Editores, México).
- Goffi, E. R. (2023). *Teaching Ethics Applied to AI from a Cultural Standpoint: What African "AI Ethics" for Africa?* In C. C. Corrigan, S. A. Asakipaam, J. J. Kponyo, & C. Luetge (Eds.), *AI Ethics in Higher Education: Insights from Africa and Beyond* (pp. 13-24). Springer. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-031-23035-6_2 Acesso em: 15 de agosto de 2024.
- Gorski, P. C. (2008). The myth of the 'culture of poverty'. *Educational Leadership*, 65(7), 32-36.
- Heyward, M. (2002). From international to intercultural: Redefining the international school for a globalized world. *Journal of Research in International Education*, 1(1), 9-32.
- Killick, D. (2014). *Developing the global student: Higher education in an era of globalization*. Routledge.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Lauxen, S., Cerdeira, L., & Marcelino, J. M. (2024). A Importância das Redes Colaborativas no Processo de Internacionalização da Educação Superior. *Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade*, 33(73), 36-52.
- Leask, B. (2013). Internationalizing the curriculum in the disciplines—Imagining new possibilities. *Journal of Studies in International Education*, 17 (2), 103-118.
- Lemos, A. (2015). *Cibercultura: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea* (7ª ed.). Editora Sulina.
- Matsuura, K. (2000). *A UNESCO e os desafios do novo século*. UNESCO Brasil.
- Moraes, R., & Galiazzi, M. D. C. (2006). Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação (Bauru)*, 12, 117-128.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Routledge.
- Revista Portuguesa de Educação. (2023). Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Sá, C. M., & Mesquita, L. (2020). Global education through teaching/learning Portuguese as a mother tongue: A formative journey. *Educar em Revista*, 36, e61731. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.61731> Acesso em: 17 de agosto de 2024.
- Sacristan, J. G., & Gomez, A. I. P. (1996). *Compreender e transformar o ensino* (4. ed.). Porto Alegre: ArtMed.
- Sander, B. (2008). *Educação na América Latina: identidade e globalização*. Educação, Porto Alegre, 157-165.
- Santos, B. F. (2021). O multiculturalismo na educação. *Margens*, 14(22), 88-101.
- Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* (2. ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom* (pp. 284-292). Oxford University Press.
- Silva, T. T. da. (2002). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo*. Autêntica.
- Stiglitz, J. E. (2003). *Globalization and its discontents* (pp. 5-15). W.W. Norton & Company.
- Torres, C. A. (2009). *Globalizations and education: Collected essays on class, race, gender, and the state*. Teachers College Press.
- Vasconcellos, C. dos S. (2002). *Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico* (19ª ed.). Libertad.

Luísa Cerdeira

Doutora em Ciências da Educação. Mestra em Educação. Professora Aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Vice-Presidente do Conselho Geral do Instituto Politécnico de Lisboa. E-mail: luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt

Sirlei de Lourdes Lauxen

Doutora em Educação. Estágio pós-doutoral em Educação pela UFRGS/ULisboa. Mestra em Educação. Professora e Coordenadora do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, na Universidade de Cruz Alta-UNICRUZ. E-mail slauxen@unicruz.du.br

Juliana Porto Machado

Doutora em Memória Social e Patrimônio Cultural.
Mestra em Memória Social e Patrimônio Cultural. Pós-
doutoranda na Universidade de Cruz Alta no PPG
Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social.
E-mail: julianamachado209@gmail.com

Endereço para correspondência

Juliana Porto Machado

E-mail: julianamachado209@gmail.com

*Os textos deste artigo foram revisados pela Texto
Certo Assessoria Linguística.*