

REFLEXÕES SOBRE PROJETOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO VIRTUAL NO APRENDIZADO DA ADMINISTRAÇÃO: criação de valor por meio do desenvolvimento de competência intercultural

CRISTINE DO C S B DE MORAES

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA - CEETEPS

OSVALDO SUCCI JUNIOR

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA - CEETEPS

PAUL GENNARO BARRETTA

ST. BONAVENTURE UNIVERSITY

ROSANA BORGES ZACCARIA

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (UNIMEP)

NADIA KASSOUF PIZZINATTO

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (UNIMEP)

REFLEXÕES SOBRE PROJETOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO VIRTUAL NO APRENDIZADO DA ADMINISTRAÇÃO: criação de valor por meio do desenvolvimento de competência intercultural

1. INTRODUÇÃO

A interação entre os indivíduos proporcionada pelas TDIC (Tecnologias e Mídias Digitais de Informação e Comunicação) e, especialmente pela Internet possibilitou uma nova forma de compartilhamento de ideias eliminando barreiras sociais e geográficas (PRHALAD E RAMASWAMY, 2004), fazendo com que o mercado se transmutasse para um imenso fórum de comunicação e interatividade. Ambiente no qual a conectividade faz parte do contexto social, ao demandar das organizações processos mais inovadores, integradores como aspectos significativos na formação dos mercados e setores de negócios, e, dentre os quais não pode ser esquecido o setor de educação superior.

As alterações ocorridas nos últimos anos no setor educacional foram potencializadas por este avanço social e tecnológico, do qual refletem oscilações dinâmicas na condução e gestão dos serviços por meio de tecnologias de análise e aprendizagem adaptativa, redesenho do espaço de aprendizagem, aumento da aprendizagem híbrida, entre outras tendências (ADAMS BECKER et al., 2017). Entre tais tendências, pode ser salientado o aumento do uso das mídias digitais, bem como das diferentes redes sociais que têm se tornado um dos meios de interação mais utilizado por pessoas de todos os gêneros, classes sociais e culturas de modo global; as quais por meio de diversos dispositivos eletrônicos permitem o acesso à Internet e a disseminação de diferentes tipos de informações e conexões. Estas são ampliadas a extensas redes que vão muito além do *campus* das instituições de ensino, permeando por outras instituições e países.

Autores como De Wit (2013b) e Lee (2013) têm demonstrado certa preocupação com os caminhos da internacionalização, a qual segundo os mesmos, deve levar em consideração os propósitos e consequências envolvidas no processo (LEE, 2013). De Wit (2013b) destaca a importância da condução da internacionalização pelos alunos de modo a proporcionar uma experiência qualitativa com impacto positivo aos mesmos.

Um dos desafios para a internacionalização no Brasil consiste no alinhamento histórico acadêmico dos alunos, os quais possuem significativo déficit na proficiência de língua inglesa, identificado nos testes de proficiência realizados no ingresso dos mesmos. Em contrapartida porém, verifica-se que as exigências do mercado de trabalho aumentam a necessidade do estudo de inglês por parte desses futuros profissionais, fato que torna fundamental que os cursos a partir do conhecimento de tal demanda, possam contribuir mais em sua formação profissional, bem como no uso do idioma na comunicação profissional e o seu aperfeiçoamento profissional.

Os contextos de aprendizagem acima referidos, tem como crucial o papel do professor como um facilitador, englobando a discussão do fenômeno da internet na sociedade e seus impactos no cotidiano e na aprendizagem. A inserção da Internet como instrumento educacional pode representar um novo espaço de desenvolvimento de habilidades comunicativas, levando os alunos ao alcance de oportunidades de inclusão social - ao interagirem utilizando o idioma alvo - e de inclusão digital - ao utilizarem a Internet para aprimorar seus estudos, seu acesso à informação, favorecendo a construção de seu conhecimento e de sua autonomia.

Como enfatizou Succi, (2017, sn),

"além das inovações em termos de currículo, tecnologia e metodologia, a grande mudança virá com o foco nas pessoas e na

comunicação privilegia o inglês como língua internacional, língua que tira o falante nativo de inglês da zona de conforto e o faz refletir sobre as dificuldades de comunicação. O inglês como língua internacional não pertence ao falante nativo e busca, assim, reequilibrar as forças entre falantes nativos e não nativos em cenários globais”

A partir deste contexto, a questão norteadora desta pesquisa foi :

Como pode ser desenvolvido um projeto de internacionalização virtual de modo a sustentar os principais desafios e aspectos na criação de valor ao aprendizado aplicado da Administração ?

Com vista a auxiliar na resposta a esta questão, foi desenvolvido uma série de projetos de internacionalização virtual em unidades da Fatec, e a partir do qual se originou este relato.

Neste âmbito, o objetivo geral deste trabalho consistiu em **descrever a evolução de um projeto de internacionalização para o desenvolvimento de competências profissionais e interculturais de estudantes de ensino superior a partir de uma série de experiências de aprendizado colaborativo fundamentado no *blended learning* (ensino híbrido) e na mobilidade virtual.**

Para melhor compreensão e disseminação da experiência, o trabalho consiste do relato descritivo dos resultados de uma pesquisa-ação de múltiplos-casos, o qual foram destacados os aspectos-chaves da experiência e que podem ser aplicados a quaisquer projeto colaborativo internacional desenvolvido em outra instituição de ensino superior, a qual pode adaptar o mesmo a sua realidade sem grandes dificuldades.

Inicialmente foi realizado um breve levantamento e identificação dos aspectos da estratégia de internacionalização no contexto atual ensino superior, e no qual foram correlacionados os contextos do *blended learning* e da mobilidade virtual. Prosseguindo encontra-se a abordagem sobre a criação de valor no ensino superior, na qual o *blended learning* é apresentado como uma estratégia para o desenvolvimento de competências interculturais junto as IES (Instituições de Ensino Superior).

Por fim, encontra-se realizado o relato dos projetos colaborativos de internacionalização realizados nas unidades das Fatecs, em que é descrita a metodologia utilizada, a evolução dos projetos, as etapas em sua implementação e e os desafios e aprendizados obtidos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Fenômenos políticos, econômicos, tecnológicos e culturais emergem de forma global e caracterizam-se por meio de várias e divergentes formas de reações e relações sobre um mesmo acontecimento, sendo potencializados pelos meios de comunicação, mesmo a milhares de quilômetros de distância (GIDDENS, 2003). Alguns indivíduos, como comenta Bauman (1999, p. 8), “tornam-se plena e verdadeiramente globais; alguns fixam-se na sua localidade” aspecto em que a globalização diz respeito a todos e leva a percursos inesperados.

Tais fenômenos portanto, representam uma dissipação de fronteiras entre culturas, os quais geram também relações de desigualdade entre países periféricos e centrais, e pelos quais os efeitos dessa nova condição de “ser global” afeta de maneira desigual as pessoas. Giddens (2003) alerta ao fato de instituições como família, escolas, igrejas, exibirem e ostentar hábitos que não correspondem às praticas cotidianas, em que o mundo tornou-se uma sociedade cosmopolita global, onde as influências são mútuas, mas ocorrem de forma caótica e inesperada, considerando os riscos e perigos que advém desse processo de trocas mútuas e instantâneas.

A internacionalização do Ensino Superior surge como consequência dos impactos da

globalização transformando e reorganizando os sistemas, práticas e espaços culturais. Neste cenário, fronteiras tendem a ser mais flexíveis e fluxos migratórios ocorrem com maior frequência, provocando um contínuo movimento de trocas culturais. Conforme Altbach e Knight (2007, p. 1), as atividades universitárias internacionais “se expandiram dramaticamente em termos de escopo, volume e complexidade”, criando com isso novas formas de prestação de serviço e também novas formas de compreensão de tal fenômeno.

A relevância do processo de internacionalização para educação fundamenta-se no ensino da compreensão dos alunos enquanto participantes de uma sociedade globalizada, na qual apesar da profusão de meios de comunicação modernos e de tecnologias de informação, convivem em meio a uma incompreensão social generalizada na qual por vezes esquece-se a condição humana, argumenta Morin (2000). Ainda segundo o autor, destaca-se que a educação do futuro deve estar orientada ao conhecimento humano como parte do universo, devendo portanto estar orientada ao contexto global de forma multidimensional, em que a lógica do pensamento depende da articulação e organização dos conhecimentos presentes em vários lugares do mundo.

Alinhado a visão de Morin encontra-se a visão da internacionalização do ensino, defendida por Knight (2004) como a integração da dimensão internacional/ intercultural ou global por meio da ação da internacionalização, inserida dentro das propostas e funções tradicionais da universidade (ensino, pesquisa, serviços).

De Wit (2002, 2010, 2011) elenca os fundamentos e justificativas para as instituições de ensino superior engajarem-se na internacionalização como um elemento agregador de valor para as instituições, conforme sintetizado no Quadro 1, no qual os aspectos políticos, econômicos, sócio-culturais e acadêmicos são pontuados como os principais fundamentos e justificativas para a internacionalização.

Quadro 1 . Fundamentos e justificativas para a internacionalização

Política	Refere-se às políticas externas e às relações e construções entre as identidades nacionais e locais.
Econômica	Aspecto dominante. no qual se destacam a competitividade, os incentivos financeiros e o mercado de trabalho.
Sócio/cultural	Destaca o papel que as universidades, suas pesquisas e ensino podem desempenhar na criação de uma compreensão intercultural para os alunos e para o corpo docente , e a partir dos quais o indivíduo, o estudante e o acadêmico, estando em um ambiente internacional, tornam-se menos provinciais.
Acadêmica	Abrange a dimensão internacional e intercultural da pesquisa, do ensino e da instituição. É nesta categoria que observamos a ampliação do horizonte acadêmico dos estudantes, crescimento profissional

Fonte: De Wit (2002, 2010, 2011) adaptado pelos autores

Todavia, na medida em que ocorre o crescimento da mobilidade acadêmica de estudantes, professores e pesquisadores; crescimento no número de cursos, programas e qualificações com ênfase em temas internacionais e comparativos; ênfase no desenvolvimento de competências internacionais/ interculturais; entre outros, há para Knight (2004) a necessidade de a IES adotar uma abordagem de processo. Ou seja, a internacionalização do

ensino superior teria como objetivo a integração da dimensão internacional/ intercultural ou global dentro das propostas e funções tradicionais da universidade (ensino, pesquisa, serviços), incluindo a oferta de programas educacionais de ensino superior (KNIGHT, 2004).

Apesar destes aspectos, é importante destacar segundo Lee (2013), que a prática da internacionalização deve ser analisada em relação ao modo com que é implementada pelas instituições; haja visto que por vezes é realizada de modo inconsequente, sem a exigência da responsabilidade social e pedagógica na recepção de estudantes estrangeiros. Embora Knight (2004) afirmar que não existe uma única abordagem correta, Lee (2013) sugere que apesar de tendências e estratégias serem amplamente discutidas e divulgadas por parte das instituições, ignoram com “facilidade o aspecto humano da migração e da troca” (p.85). Reflexão esta que faz com que se abram os horizontes para novas experiências e estratégias de projetos de internacionalização.

2.1 . Mobilidade Virtual e *Blended Learning* como Estratégia de Internacionalização nas IES.

A mobilidade virtual consiste em uma forma de aprendizagem por meio de ambientes suportada por componentes de comunicação virtual apoiado pelas TDICs, as quais incluem colaboração com pessoas de diferentes origens e culturas trabalhando e estudando em conjunto, em que o objetivo principal reside na melhoria da compreensão intercultural e a troca de conhecimento entre os participantes (BIJNENS et al, 2006, 26).

Na visão de Sweeney (2014, p. 9) a 'mobilidade virtual' descreve as interações educacionais transnacionais que são alcançadas 'não através do tempo gasto no exterior, mas por meio da participação em redes facilitadas pela tecnologia e envolvendo conexões ou *links* para estudantes e instituições no exterior' .

De Wit (2013a) percebe o termo “mobilidade virtual” como mais utilizado na Europa - tendo sido utilizado em documentos da Comissão Europeia e de outras organizações no continente - enquanto o termo "Colaboração Online de Aprendizagem Internacional" (COIL, *Collaborative Online International Learning*) ganhou popularidade nos EUA ao longo dos últimos anos.

O COIL (*Collaborative Online International Learning*) refere-se a uma abordagem muito específica de aprendizado internacional que se fundamenta na mobilidade virtual desenvolvida na Universidade Estadual de Nova York (SUNY) no qual os alunos de diferentes localidades e culturas aprendem o conteúdo de seu curso a partir de sua própria lente cultural de forma colaborativa com outros alunos, por meio de cursos com conteúdos similares em diferentes localidades internacionais, que são orientados em equipe por educadores que enfatizam o aprendizado centrado no aluno de forma colaborativa (SUNY, 2018). A partir do COIL muitas denominações foram adotadas por diferentes instituições aos locais do mundo como o OIL (*Online International Learning*, ou Aprendizagem Internacional Online) desenvolvido na Coventry University na Inglaterra (VILLAR-ONRUBIAL; RAJPAL, 2016) e o ICP (*International Collaborative Projects*, ou Projetos Colaborativos Internacionais) projeto desenvolvido pelas FATECs no Brasil e o qual Succi (2017) denomina como internacionalização virtual.

Independentemente da terminologia utilizada, todas as iniciativas as quais envolvem a aprendizagem colaborativa possibilitam a democratização da internacionalização, haja vista que a mobilidade acadêmica e a experiência internacional podem ser ampliada a um maior número de discentes visto possibilitarem interações interculturais sem a necessidade do deslocamento físico e ampliam a experiência internacional. Aspecto este ratificado por Morin (2000) o qual afirma que todo o conhecimento para ser pertinente deve ser contextualizado.

Neste contexto, abre-se a perspectiva do *blended learning* (ensino híbrido) e a relação

com projetos de mobilidade virtual no contexto da internacionalização como elemento de criação de valor no ensino superior.

O *blended learning* consiste em uma abordagem pedagógica, a qual cada vez mais se fundamenta nas interações possibilitadas pelas TDIC, tendo sido uma prática cada vez mais abordada e discutida como uma das modalidades que têm sido implantadas tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior, principalmente nos Estados Unidos e Canadá (VALENTE, 2014) principalmente a partir da década de 90 com a advento e popularização da Internet.

Staker e Horn (2012) definem *blended learning* como um programa de educação formal que mescla momentos de estudo e aprendizado através de interação presencial e *online* com outros alunos e com o professor. As inovações híbridas possuem como características a apresentação de novas e antigas tecnologias, atendendo os clientes já existentes de modo a ocupar o espaço da tecnologia pré-existente através por meio de um desempenho superior e de uma interface amigável de utilização (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013)

A importância de tal tipo de aprendizagem reside no objetivo de ajudar os alunos a desenvolver uma série de atributos, qualidades ou competências que lhes permitam enfrentar os desafios de viver e trabalhar nas sociedades contemporâneas - como cidadãos e profissionais - e assumir as responsabilidades associadas (VILLAR-ONRUBIAL; RAJPAL, 2016).

Consiste em uma tendência crescente em ambientes educacionais, conhecida também como aprendizado combinado, em que ocorre a integração do ensino *online* e presencial para criar uma experiência de aprendizado promovendo o aprendizado e a colaboração independentes, além de cultivar mais canais de comunicação entre alunos e instrutores alinhados a flexibilidade e suporte de um novo contexto possibilitando o desenvolvimento de competências interculturais.

A transformação dos mercados fez com que o valor das ofertas para o mercado seja gerado a partir da interação entre empresa e consumidores e não reproduzido somente pelas empresas (PRAHALAD E RAMASWAMY, 2004), na qual o consumidor tem participação ativa no processo de cocriação de valor, o qual consiste de um elo de desenvolvimento de valor conjunto de forma colaborativa e inovativa.

2.2. Criação de Valor no Ensino Superior: *Blending Learning* e o Desenvolvimento de Competências Interculturais

Competência intercultural pode ser percebida de forma recorrente com o termo comunicação intercultural, sendo este porém esta mais relacionado aos aspectos de comunicação e de consciência e aprendizado linguístico. No entanto, tal aspecto refere-se um elemento importante para o desenvolvimento da competência intercultural mas não representa a mesma em sua totalidade.

O desenvolvimento da competência intercultural a partir do estudo de Deardoff (2006) deve prever dois resultados na formação do indivíduo: um resultado externo e um resultado interno. O resultado externo desejado consiste no desenvolvimento de um comportamento e comunicação eficaz e apropriada (com base nos conhecimentos, habilidades e atitudes interculturais de uma pessoa) para atingir os objetivos em algum grau. Resultado este que, segundo a autora depende do desenvolvimento de competências individuais que possibilitam a formação de uma estrutura interna de referência e mudança de filtro sobre outras culturas, o que a autora denomina de autoconsciência cultural. O grau de competência intercultural depende do grau adquirido de elementos subjacentes fazendo com que o indivíduo passe do nível pessoal (atitude) para o nível interpessoal / interativo (resultados). Deardoff (2006) ainda destaca que se torna necessário que o conhecimento e compreensão sobre diferentes aspectos culturais devem ser desenvolvidos pelo indivíduo concomitante ao desenvolvimento

de habilidades e atitudes interpessoais de modo a possibilitar a aprendizagem intercultural sem julgamento alcançando o que a mesma denomina como competência intercultural.

No nível individual, a competência global (intercultural) é intrinsecamente conectada à empregabilidade no mercado de trabalho internacional, juntamente com o aumento do desempenho no trabalho e do desenvolvimento pessoal (DEARDORFF, DE WIT, & HEYL, 2012; DEARDORFF & VAN GAALEN, 2012; KNIGHT, 2012; RUMBLEY et al., 2012 de acordo com ODAČ, WALLIN, KEDZIOR, 2015, p.2)

A competência intercultural não é adquirida automaticamente, nem a compreensão mútua é alcançada simplesmente na presença da diversidade, argumentam Villar-Onrubial; Rajpal (2016). Portanto, os autores destacam que se torna essencial fomentar o engajamento, a interação e o diálogo - além da mera exposição à diversidade - para facilitar o desenvolvimento de capacidades e qualidades-chave para a competência intercultural dos alunos relacionados por Deardoff (2011 apud UNESCO 2013, p. 24): Respeito ("valorização dos outros"); Autoconhecimento / identidade ("compreender a lente através da qual cada um de nós vê o mundo"); Ver a partir de outras perspectivas / visões de mundo ("como essas perspectivas são semelhantes e diferentes"); Escuta ("engajar-se no autêntico diálogo intercultural") Adaptação ('ser capaz de mudar temporariamente para outra perspectiva'); Construção de relações (forjar laços pessoais transculturais duradouros); além da humildade cultural, a qual 'combina respeito com autoconsciência'

Visão esta relacionada à compreensão de Morin (2000) ao abordar o método de aprendizagem como um caminho vinculado à experiência de pesquisa do conhecimento, no qual a travessia, ou aprendizado pode ser compreendido como gerador de conhecimento e de sabedoria. Ou seja, apesar do método absorver ao mesmo tempo programa e pesquisa para o desenvolvimento da estratégia e dos métodos de aprendizado (MORIN, 2005), se apoiam em uma sequência inicial de ações, as quais desde o início preparam-se para receber o inesperado e modificar suas ações em função das informações surgidas (MORIN, 2000).

Portanto, a estratégia na qual se fundamenta o método se manifesta nas situações aleatórias, é aberta, evolutiva, enfrenta o imprevisto, aprende com seus erros, exigindo competência, iniciativa, decisão e reflexão, o método se constitui parte do sujeito ativo e criativo, aberto sempre a novos caminhos e possibilidades (MORIN, 2000).

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para melhor compreensão e disseminação da experiência, a metodologia da pesquisa consistiu do relato descritivo dos resultados de uma pesquisa-ação de múltiplos-casos. A pesquisa-ação de acordo com Vergara (2012) consiste em uma teoria fundamentada na ação, a qual possibilita a análise da mesma durante o processo de resolução de problemas por meio de ações definidas por pesquisadores e sujeitos envolvidos, e no qual existe uma situação mobilizando os sujeitos a explorar e estimular o processo de aprendizagem, visando a condução e desenvolvimento de trabalhos futuros.

Aliada a pesquisa-ação, um dos principais métodos para direcionar a coleta e análise de dados foi o estudo multicaso, haja vista que, pode ser aplicado no caso de inovações introduzidas em novo contexto, e no qual cada assunto é tratado como um único caso, e por meio dos quais consoante Yin (2015) pode ocorrer a comparação e a convergência entre as diferentes perspectivas em um novo contexto teórico ou modelo.

As Faculdades de Tecnologia (FATECs) são uma rede de faculdades de tecnologia alocadas no Estado de São Paulo destinadas ao ensino superior tecnológico, as quais possuem cursos alocados de acordo com a característica e demanda profissional regional. Administradas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS,

2018), uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo e vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). As FATECs oferecem além da graduação, cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão. No seu portfólio encontram-se registrados 74 cursos de graduação tecnológica, nos quais possuem 81 mil alunos matriculados. Entre os cursos de graduação oferecidos está o Curso de Tecnologia em Gestão Empresarial presente em 19 unidades, o qual possui como uma das características do projeto pedagógico do curso, a presença do ensino de língua inglesa em todos os semestres e espanhol nos últimos 2 semestres do curso.

Esta característica permitiu a um grupo de professores o desenvolvimento de uma série de experiências de internacionalização virtual e *blended learning*, as quais possibilitaram o desenvolvimento da competência intercultural junto aos alunos. Este estudo iniciou-se a partir do primeiro semestre de 2014 até o segundo semestre de 2017 com o envolvimento de 3 Fatecs e 3 instituições internacionais de ensino: a SUNY Ulster (*State University New York*), a SBU (*Saint Bonaventure University*) e a AUAS (*Amsterdam University Applied Science*)

As experiências de internacionalização no Curso de Tecnologia em Gestão Empresarial envolveram durante todo o período do relato deste artigo 5 docentes da área profissional e 2 professores das áreas de línguas, em 3 unidades das FATECs; 2 docentes da SUNY Ulster, 1 docentes da SBU e 2 docentes da AUAS, e um total de 1.218 estudantes. Os alunos participantes do projeto realizaram atividades aplicadas envolvendo o escopo de aprendizagem e prática da profissão de gestor empresarial em um ambiente de internacionalização.

A experiência com a SUNY possibilitou à Fatec receber o reconhecimento na 10ª edição dos Prêmios Santander Universidades em 2014 com o projeto denominado "*Aproximando Futuros Gestores Internacionais: Parceria entre Fatec-Americana e Suny Ulster*", com premiação do projeto na categoria Parcerias Acadêmicas incentivando o desenvolvimento de novos projetos em diferentes formatos. O acompanhamento da evolução das experiências com a SUNY, a SBU e a AUAS possibilitou identificar diferentes possibilidades e modelos de interação entre disciplinas por um objetivo convergente da área de negócios: o desenvolvimento de competências interculturais.

O relato total retrata a síntese das diferentes experiências realizadas e nas quais as diferenças fases da evolução de cada projeto bem como as etapas do projeto encontram-se registradas a seguir.

4.1 As Evoluções do Projeto e Etapas Desenvolvidas Durante sua Implementação

A proposta inicial do projeto, a qual teve a **primeira fase** iniciada no 1º semestre de 2014 estabelecia que ele seria desenvolvido envolvendo disciplinas consideradas pares por abordarem elementos e ementas similares. Esta fase foi conduzida por 3 docentes, um docente da disciplina Administração Geral da Fatec Americana, um docente da disciplina *Principles of Management* da SUNY e um docente da disciplina de língua inglesa da Fatec Americana e também responsável pelo desenvolvimento da parceria. Para cada projeto eram estruturadas equipes em torno de 10 alunos envolvendo alunos da Fatec Americana e da SUNY, em que o projeto era envolvido junto as disciplinas como forma de avaliação durante o semestre letivo.

Os projetos tiveram como objetivo o estudo do desenvolvimento de um produto a ser lançado em um dos países. O início do projeto desta forma possibilitou identificar os principais desafios de comunicação e cuidados a serem desenvolvidos no projeto e qual linha de desenvolvimento devia seguir na parceria desenvolvida com a SUNY Uslder e a Fatec Americana. Este formato de projeto foi replicado à Fatec São Carlos no 1º semestre letivo de 2015.

A **segunda fase** de evolução do projeto iniciou-se no 1o semestre de 2016 e ocorreu paralelamente ao projeto iniciado na primeira fase e na qual foram envolvidas outras duas instituições de ensino, a SBU e a unidade da Fatec Piracicaba; em um projeto que abordou o alinhamento de disciplinas que apesar de possuírem diferentes ementas e objetivos pertenciam a uma mesma grande área. Esta fase foi conduzida por 3 docentes, um docente responsável pela cadeira de marketing na SBU, uma docente da área de planejamento e gestão estratégica e um docente da disciplina de língua inglesa da Fatec Piracicaba, além do professor responsável pela parceria. Apesar de serem distintas as disciplinas envolvidas no projeto tinham como objetivo didático principal analisar a aplicação de aspectos específicos de marketing, tais como pesquisa de mercado e comportamento do consumidor em testes de produtos de mercado, estratégias de posicionamento de marca e análise estratégica da comunicação em diferentes países e ambientes culturais. Foram estruturadas equipes de projeto com aproximadamente 7 alunos entre alunos da SBU e da Fatec.

Os projetos resultantes desta fase possibilitaram abordar junto aos discentes os aspectos que afetam a prática de marketing de diferentes países, e em especial validar a prática da interdisciplinaridade entre disciplinas. Um dos diferenciais dessa evolução foi que os projetos possibilitaram estender o aprendizado virtual para uma experiência de aprendizado presencial concreto, no qual pode-se dar como exemplo a realização do teste de aceitação de produtos do setor de refrigerantes; resultando no teste de uma marca de guaraná nos Estados Unidos e de uma marca de *Cream Soda* na Fatec Piracicaba. Essa experiência possibilitou a vivência aplicada aos alunos de um teste de mercado que é realizado comumente em multinacionais do setor de bebidas e do setor alimentício, entre outras experiências realizadas.

A **terceira fase** de evolução do projeto ocorreu no 2o semestre de 2017 e teve como evolução o alinhamento de 3 unidades das Fatecs Americana, Piracicaba e São Carlos em uma experiência realizada em conjunto com a AUAS. Essas equipes foram coordenadas por um total de 6 docentes: duas docentes que trabalhavam com disciplinas de *Intercultural Competence* (Competência Intercultural) da AUAS, sendo uma das docente a responsável pela coordenação; e por 6 docentes do Centro Paula Souza, alocados em 3 unidades diferentes das Faculdades de Tecnologia, sendo 1 docente de suporte da língua inglesa, o coordenador das parcerias e 4 docentes de disciplinas específicas (Planejamento e Gestão Estratégica, Administração Geral e Comportamento Organizacional). A seleção dos alunos nas unidades das FATECs foi realizada por seleção de alunos com interesse e disponibilidade em participar do projeto, enquanto que na AUAS os alunos participantes foram os discentes matriculados na disciplina. O planejamento das atividades desenvolvidas com AUAS iniciaram-se em julho de 2017 e ocorreram junto aos discentes de setembro a novembro de 2017, envolvendo times integrados em um total de 6 times de trabalho. O projeto teve como objetivo a análise e comparação do papel da cultura nas estratégias para a comercialização de um produto na Holanda e no Brasil, incluindo uma análise comparativa disso nos dois países.

Embora com objetivos diferentes em cada projeto cada um deles demandou o período de 10 a 12 semanas para a realização junto aos discentes, devido a ajustes de calendários provenientes das atividades acadêmicas pertinentes a cada instituição de ensino, bem como a feriados e recessos presentes nas distintas localidades nas quais ocorreu o desenvolvimento do projeto. Também envolveu o período adicional de mais 2 a 4 semanas dos docentes para planejamento das atividades a serem desenvolvidas no projeto e fechamento dos mesmos após o encerramento junto aos alunos.

A condução dos diferentes projetos permitiu o desenvolvimento de um processo representado no Quadro 2 e no qual estão descritas as etapas e delineadas desenvolvidas. a seguir.

Quadro 2. Etapas do Projeto Colaborativo de Internacionalização Virtual do CEETEPS

Etapas do Projeto		Descritivo da atividade
Etapa 1	Planejamento do projeto	Organização e discussão do projeto
Etapa 2	Ice-Breaker	Integração entre os alunos em times multiculturais
Etapa 3	Apresentação do projeto e das atividades	Apresentação do projeto e integração da equipes para planejamento de prazos e cronograma de desenvolvimento das atividades pertinentes ao projeto
Etapa 4	Realização das atividades	Realização aplicada da atividade pelos grupos internacionais
Etapa 5	Apresentação dos resultados	Organização dos resultados da atividade para apresentação em relatórios e apresentações
Etapa 6	Avaliação do projeto pelos alunos	Feedback dos alunos de ambos os países sobre o que funcionou e o que não funcionou no desenvolvimento da atividade
Etapa 7	Análise do projeto	Análise dos resultados do projeto e incremento para novos projetos.

Fonte: elaborado por Succi, Moraes (2018)

Na **etapa 1** ocorreu o **Planejamento de projeto** momento reservado aos docentes participantes do projeto para o planejamento das atividades e aspectos críticos do mesmo, onde são definidos o período para desenvolvimento e entrega das atividades de projeto, bem como ajustes de calendários acadêmicos, entre outros aspectos pertinentes.

A **etapa 2** denominada como **Ice-breaker** teve por objetivo principal a integração entre os alunos, de modo a facilitar a comunicação nas etapas subsequentes. Nesta fase os discentes de ambas as instituições foram incentivados a conhecer uns aos outros.

Nesta etapa, em todos os projetos desenvolvidos foi utilizada a rede social *Facebook* como mídia social de comunicação. As sessões ocorreram em grupos fechados de trabalho na rede social, nos quais somente aos docentes e discentes participantes do projeto foi permitido visualizar, interagir ou publicar. Os discentes foram estimulados a se apresentar publicando fotos, self-videos ou vídeos produzidos em grupos informações e histórias sobre sua vida, escola, trabalho, animais de estimação, preferências por lazer e alimentos, ou quaisquer assunto com os quais os alunos se sentissem confortáveis com a postagem. Os alunos poderiam utilizar vários ambientes pra demonstrar o seu cotidiano e quebrar o gelo (local de trabalho, local de lazer, residência, local de estudo).

Um aspecto interessante desenvolvido nesta etapa, especificadamente no último projeto (com a AUAS) foi a a exploração cultural dos estudantes do país do time internacional antes de iniciar as etapas seguintes. Os alunos das Fatecs foram estimulados a trabalhar em

equipes para pesquisar e compartilhar informações sobre economia, comunidade empresarial, vida familiar, religião, geografia, etc. dos Países Baixos e os alunos da AUAS a realizar a mesma atividade de explorar os aspectos culturais do Brasil ao analisar desde informações gerais incluindo peculiaridades da cultura que refletem na gestão de negócios. Tal incremento nesta etapa possibilitou uma maior aproximação e exploração dos alunos do objeto a ser analisado no projeto. Os alunos também eram estimulados a responder e interagir as postagens, curtindo, e fazendo comentários amigáveis.

Nesta etapa também foi realizada uma *e-lecture* (palestra online), um tipo de ice-breaker dos docentes do outro país com os alunos do outro país, por meio da mídia Skype por um docente de cada um dos lados do projeto da internacionalização, na qual os alunos são estimulados a questionar o professor do outro time sobre quaisquer curiosidade ou assunto não discutidos em sessões de *Skype* formais do projeto.

A **etapa 3** foi destinada a **Apresentação do Projeto e das Atividades** para as equipes, na qual foi apresentado formalmente o projeto, seus objetivos, forma de avaliação oralmente e com o suporte de um documento escrito, bem como a constituição oficial das equipes de trabalho. Neste momento foi oferecida a oportunidade aos discentes a expor de forma oral e no grupo local as dúvidas em relação a algum aspecto do projeto, seja no aspecto do desenvolvimento do mesmo, bem como a aplicabilidade da disciplina de modo prático, da maneira que julgassem mais conveniente. Nesta etapa foi solicitado aos discentes a elaboração de um cronograma para o gerenciamento das atividades pertinentes a cada um dos membros da equipe, bem como a inclusão de metodologias, ferramentas e fontes de pesquisa, canais e tempo de comunicação, bem como o compartilhamento de informações e como seria a condução do trabalho das sub-equipes transculturais. Ou seja, neste momento foi realizado o planejamento de prazos e cronograma de desenvolvimento das atividades, na qual os alunos foram orientados a conversar em suas equipes e organizarem-se em como colaborar como uma equipe virtual.

Neste âmbito esclareceu-se aos alunos a necessidade da participação continua dos alunos para exposição de seus questionamentos e as proposições em relação ao projeto, visto que problemas de comunicação poderiam influenciar o andamento do mesmo. Para o melhor acompanhamento foi definido um líder em cada uma das equipes, um da equipe dos alunos das Fatecs e outro da instituição de ensino internacional, sendo o mesmo responsável por reportar dificuldades bem como ser um canal de dúvidas e questões.

A **Realização das Atividades** presente na **etapa 4**, foi destinada a execução das atividades planejadas na etapa 3. Nesta etapa é que ocorreram as maiores dissonâncias de comunicação e conflito entre as equipes, decorrentes de lapsos no desenvolvimento do cronograma, bem como falhas de participação na coleta de informações e elaboração de atividades. Para tanto foi fundamental o suporte do docente local para coordenar estas variáveis além de, em sessão separada, chegar em um acordo com o docente-par do outro lado da internacionalização no projeto sobre as posturas e decisões a serem tomadas, bem como a melhor condução das situações problemas. As dúvidas e os questionamentos surgidos eram levados ao conhecimento dos docentes locais de maneira que os mesmos os respondessem, bem como validassem o material em desenvolvimento, dando suporte a quanto à clareza e facilidade de compreensão, assim como quanto à pertinência das mesmas.

A **apresentação dos resultados** foi realizada na **etapa 5**, na qual os alunos organizaram os resultados obtidos da pesquisa em relatórios e apresentações. Foi importante neste momento acompanhar os alunos de modo a dar suporte a apresentação do relatório e a compilação das informações que estão em línguas diferentes. A compreensão dos aspectos culturais foi fundamental nesta etapa, na qual os alunos deveriam apresentar sua pesquisa, análise e conclusões em um relatório abrangente que possibilitasse uma reflexão do projeto com seus colegas de equipe e desenvolvesse uma apresentação do projeto as equipes

participantes, onde a conclusão, avaliação em grupo e lições aprendidas foram compartilhadas. Este relatório refletia claramente a colaboração intercultural na compreensão dos aspectos que influenciavam o objeto de estudo.

Um dos momentos significativos para o sucesso dos projetos consistiu na **Avaliação do Projeto pelos Alunos na etapa 6** e a **Análise do Projeto** ocorrida na **etapa 7**.

Na **etapa 6** os alunos de ambos os países foram convidados a fornecer um *feedback* sobre o que funcionou e o que não funcionou no desenvolvimento da atividade, bem como em fornecer sugestões sobre melhorias.

A **etapa 7** envolveu a análise crítica do projeto pelos docentes participantes pelo projeto, no qual foram avaliadas desde o tempo de duração de cada etapa e do projeto, dissonâncias de comunicação, envolvimento dos alunos e das equipes nas diferentes etapas, TDIC mais utilizadas, entre outros elementos que afetaram tanto positiva quanto negativamente o projeto, possibilitando o alinhamento e evolução incremental do projeto.

Após o encerramento das atividades, o levantamento das dúvidas trabalhadas em todas as etapas, o *feedback* fornecido pelos alunos na etapa 6, os docentes pesquisadores iam realizando um *checklist* das melhorias do projeto de modo a prover a melhoria incremental do material orientativo de suporte. Todavia, as etapas não fluíram sem oscilação, ao contrário, implicaram em vários desafios e aprendizados no decorrer de sua evolução.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Todas as experiências aqui relatadas tiveram como objetivo convergente a análise de aspectos culturais que influenciavam na tomada de decisão e no desenvolvimento de um projeto em uma equipe internacional. A participação em projetos com configurações e objetivos específicos diferentes, mas propósitos similares possibilitou avaliar os pontos críticos no desenvolvimento dos projetos de ICP das Fatecs, de modo a possibilitar sua melhoria.

Entre os elementos mais significativos identificados, destacam-se:

- i) **Gaps de Horários e alinhamento de calendário.** Ao lidar com um projeto de internacionalização uma das grandes questões a serem resolvidas reside no alinhamento de horário e calendário acadêmico. Durante essa fase do projeto, no entanto, era preciso configurar sessões em tempo real entre os grupos de modo aos alunos se encontrarem visualmente. Neste contexto, muitas das discussões acerca do projeto entre os grupos foram realizadas meio de ferramentas de comunicação e mídias *online*, como o *Skype* ou *Facebook*, o que demandava alinhar os horários entre as equipes. Por exemplo, como a Holanda está 5 a 6 horas mais tarde, as oportunidades para discussões em tempo real eram limitadas e para o qual eram combinados horários que necessariamente não eram os mesmos da grade horária acadêmica. Um dos maiores desafios foi a orientação e o alinhamento de calendários, atividades de comunicação e integração entre os diferentes grupos de alunos, diferenças culturais e as orientações pelos docentes.
- ii) **Importância da etapa de *Ice-breaker*.** A apresentação do projeto foi realizada após o *ice-breaker* permitiu o contato direto dos discentes com seus pares do outro lado da experiência, permitindo uma aproximação de modo que os mesmos teriam pontos em comuns para iniciar o desenvolvimento do projeto e o desencadeamento da argumentação. A estratégia possibilitou a abertura do canal de comunicação entre os alunos e nas equipes, criando um elo de pertencimento ao projeto e equipe, além de gerar oportunidade para refletir o assunto trabalhado, tendo facilitado o desencadeamento de novos questionamentos.
- iii) **Cuidado com hábitos culturais: aproximação, brincadeiras, permissividade.** Um

dos cuidados notados pelos docentes foi em relação a interação entre os discentes de ambos os países: enquanto o estudante brasileiro extrapola em aspectos de comunicação e de intenção em aproximação buscando mais intimidade, os estudantes estrangeiros praticam um comportamento mais reservado e polido na interação, o que demanda de uma orientação prévia a estudantes de ambos os lados da internacionalização. Outro ponto observado foi que os estudantes brasileiros possuem mais resiliência na comunicação do que os estudantes estrangeiros. Equilibrar e orientar as posturas adequadas de modo a não afetar o projeto faz parte do papel dos docentes coordenadores do projeto.

- iv) **Estímulo a interatividade por meio de questionamentos, checklist, sugestionando reflexões e o desenvolvimento do projeto.** Mesmo que sejam apresentados o objetivo do projeto e as metas a serem atingidas em cada etapa, é imprescindível que o mesmo seja suportado por questões em um *checklist* que possibilite ao discente refletir sobre os melhores instrumentos a serem utilizados. Esse checklist pode constar no manual orientativo do projeto.
- v) **Uso das redes sociais e outras TDIC.** Foram propostas várias mídias e ferramentas de comunicação utilizadas, como *Moodle, Google Docs, Facebook WhatsApp, Twitter, e email*. O direcionamento no uso das redes sociais como um instrumento para o projeto foi relevante de modo a mesma não ser utilizada de modo indevido, bem como a mesma pudesse servir como um instrumento de avaliação. O uso das TDIC se alteram de acordo com a equipe trabalhada, e para qual é importante a habilidade do docente em ter flexibilidade na heterogeneidade do uso, do mesmo modo que manter a homogeneidade do processo avaliativo. Entre as mídias e redes de comunicação mais utilizados foram identificados o *WhatsApp, o Facebook, o Skype* e o *email*. Embora em algum dos projetos houvesse alguns alunos nas fases iniciais que se recusaram a participar do *ice-breaker* devido a não querer a exposição através do pelo Facebook.
- vi) **Infraestrutura de apoio.** Outro ponto importante no desenvolvimento do projeto foi o apoio da infraestrutura de apoio em cada uma das unidades locais decorrente dos desafios em relação a manutenção de rede de comunicação para as interatividades entre os grupos locais e a alocação de local adequado as sessões. Problemas como queda de rede de comunicação e da internet podem ser críticas por no momento de uma sessão de *skype* entre grupos, especialmente se a interação esta em processo de evolução.
- vii) **Formação dos grupos.** É relevante a percepção dos docentes na formação dos grupos de trabalho. Ao mesmo tempo em que se torna relevante a formação de uma equipe equilibrada na qual os alunos possuam habilidade e conhecimento técnico, linguísticos e de comunicação, é importante que os possuem possuam sinergia em trabalho conjunto. Embora algumas das experiências tenham sido utilizadas da formação dos grupos induzida pela necessidade de um líder de projeto o qual possuísse as habilidades anteriormente mencionadas, é importante que os docentes compreendam a dimensão do risco de um postura totalmente autocrática na formação dos grupos e na seleção dos membros e no atendimento dos objetivos da atividade em sua completude. Alguns dos problemas ocorreram devido a desligamento de alguns membros dos grupos em diferentes etapas do projeto, visto os mesmos não alinharem-se a equipe e ou ao projeto, refletiram no desenvolvimento do projeto e no resultado final do trabalho.
- viii) **Avaliação processual.** Por tratar-se de um projeto que envolve a internacionalização e o aprendizado conjunto, foi imprescindível que todos os participantes do projeto tivessem consciência de todas as etapas do projeto e o que esta sendo esperado. Para tanto, o planejamento do projeto antecipado pelos docentes com a confecção de um

manual com o descritivo do projeto de forma simples e objetiva, além do acompanhamento constante em cada uma das etapas alertando e orientando os alunos sobre o andamento do projeto tornaram-se fundamentais. A especificação de um manual como um elo de ligação entre equipes distintas possibilitou aos alunos uma maior integração entre si, bem como eliminar dissonâncias no desenvolvimento do projeto por questões culturais. A avaliação processual foi e pode ser realizada por um conjunto de vários instrumentos obtidos no desenvolvimento do projeto: interações, participações ativas, pesquisa, relatório, análises do registro das comunicações e entre outras mostrando a contínua evolução do projeto.

- ix) **Importância do suporte dos docentes para o sucesso do desenvolvimento do projeto.** As sessões em cada uma das etapas do projeto possibilitaram identificar que além de dúvidas latentes, aspectos tácitos do projeto as vezes não estavam tão claro a alguns dos alunos, mesmo com o suporte do manual. Outro fato é a necessidade de incentivo e a importância da quebra de paradigmas à barreira cultural existente entre os alunos. Relatar a importância da experiência como um aspecto profissional da formação do discente a qual irá integrar a vida acadêmica do aluno a sua futura vivência profissional é um dos fatores críticos e de alta geração de valor no processo educativo. Num contexto global, entrevista de seleção por *Skype*, negociações com parceiros e clientes de outros países torna-se um aspecto cada vez comum. A colaboração dos professores de línguas similarmente foi fundamental para que o projeto andasse de modo alinhado, pois além do suporte lingüístico aos alunos locais, devido a dificuldade dos mesmos em falar uma língua não nativa; os professores de línguas tiveram também importância significativa, visto que os mesmos além de ampliarem o suporte em suas disciplinas (no caso da experiência da SBU e da AUAS na unidade na Fatec Piracicaba), utilizaram o projeto como um critério de avaliação aos alunos que participaram do projeto.
- x) **Melhoria incremental e contínua.** Como relatado neste artigo, simultaneamente ao desenvolvimento do projeto foram surgindo novas dúvidas e questionamentos, que iam sendo esclarecidas pelos docentes participantes dos projetos e acumulados no transcorrer dos trabalhos. O *feedback* final dos alunos sobre o projeto na etapa 6 e a participação ativa dos docentes em todas as fases possibilitaram uma análise crítica e construtiva na etapa 7. A estratégia dos projetos terem uma evolução cíclica facilitava a exposição de dúvidas consideradas pelos próprios estudantes nos projetos seguintes, tornando os mesmos mais dinâmicos e interessantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho com diferentes grupos de estudantes permitiu constatar os desafios e possibilidades originários da prática do *blended learning* e da internacionalização virtual, e, permitiu constatar que alterações nas práticas do ensino de administração abrem oportunidades para não somente o desenvolvimento acadêmico dos discentes mas principalmente para habilidades e competências interculturais necessárias ao mundo do trabalho contemporâneo.

Entre os objetivos da experiência verificou-se a convergência de alguns aspectos comuns, nos quais a exposição dos discentes a configurações internacionais de projeto, em que os desafios da comunicação e da compreensão cultural operam em um ambiente internacional são altamente significativos. Os projetos possibilitaram aos discentes a oportunidade de desenvolver uma atividade em um ambiente internacional e por meio dos mesmos discutir aspectos de pesquisa que envolveram aspectos transacionais, além de cultivar parceiros internacionais.

As alterações nas práticas de ensino abrem oportunidades, no entanto decorrentes das vicissitudes do projeto, verificou-se a necessidade para a formação e condução dos grupos de projeto onde há a necessidade de uma coordenação, realizada de forma sistemática e de instalações físicas apropriadas, evitando-se assim a quebra da dinâmica do projeto. Ao introduzir uma nova proposta de projeto verificou-se que é imprescindível que seja claramente delineado o objetivo da mesma, bem como da identificação e engajamento de todas os elementos e pessoas participantes do processo. A etapa de *ice-breaker* realizada de diferentes formas foi fundamental para que os alunos começassem a interagir junto ao projeto, visto que, mesmos apesar de serem os discentes serem considerados como indivíduos pertencentes a uma geração conectada, verificou-se a dificuldade de interação e comunicação dos mesmos com indivíduos de outras localidades e línguas, com diferentes níveis de vivência e conhecimento, fato que comumente ocorre no âmbito profissional.

Outro aspecto diz respeito ao *déficit* no domínio do idioma por alguns alunos, o que restringe a capacidade de compreensão de muitos termos comumente utilizados no cotidiano da área de negócios e requer do educador, um trabalho minucioso de decodificação da linguagem utilizada e do contexto abordado no projeto. Haja visto que, é muito comum os alunos, principalmente os que tem dificuldade em idiomas sentirem-se deslocados no desenvolvimento da atividade. A constatação de tal fato possibilitou identificar a necessidade que, embora o material produzido deva estar associado a um processo educativo, é imprescindível a presença de dos docentes como um educador inteirado sobre a prática profissional e não somente numa visão acadêmica, bem como de ser um facilitador da aprendizagem nas diferentes facetas. Portanto, o projeto como material de suporte a prática educativa constitui-se em recurso incremental no qual a integração do educador a evolução do projeto é fundamental, e a atividade compartilhadas por meio da experiência faz parte do contexto atual. Conforme Freire (1998, p.68), “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”

Constatou-se também que o contato individual pode ser um fator restritivo, visto que os discentes mostram-se mais abertos ao diálogo e a troca de informações em um ambiente coletivo, mesmo que seja no ambiente virtual, e no qual os mesmos estão abertos ao diálogo e possuem suporte dos demais membros dos grupos, e onde o projeto possuiu o suporte grupal e a possibilidade de identificação coletiva. O uso de um manual orientativo elaborado pelos docentes responsáveis pelo projeto com questões que direcionem o desenvolvimento do projeto e da pesquisa é fundamental para que os alunos consigam ter um aproveitamento máximo da atividade, especialmente para alunos que nunca participaram de um projeto que envolve a internacionalização.

A possibilidade de interagir com pessoas de outros países se constitui em uma preocupação para muitos discentes, apesar de algo considerado que ainda num vislumbre de uma postura profissional a ser adotada em um período de tempo mais distante, decorrente do papel social que ocupam em sua vida cotidiana. Como pesquisadores participantes do processo considerou-se que esta forma de conduta possui raízes mais profundas, em que na visão deste autores, aspectos relacionados ao desenvolvimento de competências profissionais e a interdisciplinaridade podem ser mais trabalhados. A concretização destes princípios requer a transposição dos obstáculos de comunicação impeditivos para o bom desenvolvimento do projeto.

A esfera de conclusão deste estudo, reitera-se que a presente iniciativa, além de possibilitar o delineamento mais preciso da prática de *blended learning* envolvendo práticas de para desenvolvimento de competências intercultural e internacionalização até o momento foi uma experiência construtiva, gratificante e viável, embora considere-se que muito há a ser conhecido e realizado na área envolvendo desde aspectos de formação de redes bem como a interdisciplinariedade entre diferentes áreas do conhecimento. Aspecto este que envolve

mudança nos processos educativos. As especificidades de cada equipe demandam flexibilidade dos professores condutores do projeto que devem estar conectados constantemente para o alinhamento dos desafios que se apresentam em cada evolução cultural e tecnológica ocorridos na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ADAMS BECKER, S., CUMMINS, M., DAVIS, A., FREEMAN, A., HALL GIESINGER, C., and ANANTHANARAYANAN, V. **NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition**. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2017.
- ALTBACH, P.; KNIGHT, J. **The internalization of higher education: motivations and realities**. *Journal of Studies in Internalization of Education*, v. 11, n. 4, p. 290-305, 2007.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.
- BIJNENS, H, BOUSSEMAERE, M., RAJAGOPAL, K., BEECK, I. O. DE, AND VAN PE-TEGEM, W. **European Cooperation in Education Through Virtual Mobility. A Best-Practice Manual**. Heverlee, Belgium : EUROPACE IVZW, 2006.
- CEETEPS (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza). **Institucional**. Disponível em :<<http://www.portal.cps.sp.gov.br/>>. Acesso em: 20 jun 2018.
- CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M.B., STAKER; H.. **Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Traduzido para o Português por Fundação Lemann e Instituto Península . Maio de 2013.
- DEARDORFF, D. K. 2006. **Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization**. *Journal of Studies in International Education*, v. 10, n. 3, p. 241–266, 2006.
- DE WIT, H. **Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis**. Westport, CT: Greenwood Press, 2002
- DE WIT, H. **Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues**. NVAO: The Hague, 2010.
- DE WIT, H. **Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education**. Amsterdam. Centre for Applied Research on Economics and Management, Hogeschool van Amsterdam, 2011
- DE WIT, H. **COIL – Virtual Mobility Without Commercialisation**. *University World News*. 2013a
- DE WIT, H. **Repensando o conceito de internacionalização**. *Revista Ensino Superior Unicamp*, v. 70, p. 69-71, 2013b.
- GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. 3a ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- KNIGHT, J. **Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales**. *Journal of Studies in International Education*, v. 8 , nr. 1: 5–31, 2004.
- LEE, J. J. **A falsa aura da internacionalização**. *Revista de Ensino Superior Unicamp*, v. 71, p. 85-87, 2013.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2a edição. São Paulo: Cortez, Brasília, 2000.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5a. edição. Porto Alegre: Sulina; 2005.
- ODAGĀ, Özen, WALLIN, Hannah R., KEDZIOR, Karina K.. **Definition of Intercultural Competence According to Undergraduate Students at an International University in Germany**. *Journal of Studies in International Education*, v. 20, nr. 2, pp. 118 - 139, 2015.

- PRAHALAD, C. K; RAMASWAMY, V. **Co-Creation Experiences: The Next Practice In Value Creation.** *Journal of Interactive Marketing*, v. 18, n. 3, p. 5-14, 2004.
- SUCCI, O. **Estratégias Inovadoras de Internacionalização para o Intercâmbio Virtual: Relato de Experiências de Aprendizagem Internacional Colaborativa Online.** FAUBAU CONFERENCE 2017. *New Trends on Internalization of HE: Social Engagement and Innovation.* Porto Alegre, Brazil - April 8-12,2017. Porto Alegre: FAUBAI, 2017.
- SUCCI, O; MORAES, C.C.S.B. **Internacionalização Virtual.** São Paulo, Americana: Fatec Americana, 2018.
- SUNY. **A Brief History of the SUNY COIL Center.** Disponível em:<<http://coil.suny.edu/page/brief-history-suny-coil-center>>. Acesso em: 20 jun 2018.
- STAKER, H.; HORN, M. B. **Classifying K-12 blended learning.** Mountain View, CA: Innosight Institute, Inc. 2012. Disponível em: <<http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2012.
- SWEENEY, S. **Going Mobile: Internationalisation, Mobility and the European Higher Education Area.** New York: The Higher Education Academy, 2014.
- UNESCO. **Intercultural Competences Conceptual and Operational Framework.** Paris: France, 2013. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>>. Acesso em 05 jun 2018.
- VALENTE, José Armando. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida.** *Educar em Revista*, Curitiba , n. spe4, p. 79-97, 2014 .
- VERGARA, S.C. **Métodos de Pesquisa em Administração.** 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2012.
- VILLAR-ONRUBIA, D. AND RAJPAL, B. **Online International Learning.** *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, v. 20, nr. 2-3, 75-82, 2016.
- YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5ª edição. São Paulo: Bookman; 2015.