

INTERNACIONALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM FISIOTERAPIA NO BRASIL E EM PORTUGAL: DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES

INTERNATIONALIZATION IN PROFESSIONAL EDUCATION IN PHYSIOTHERAPY IN BRAZIL AND PORTUGAL: CHALLENGES FOR IMPLEMENTING ACTIONS

Marcia Regina da Silva¹

Fátima Ferretti²

Preciosa Fernandes³

Resumo: O estudo analisou desafios vivenciados na formação em Fisioterapia, no Brasil e em Portugal, para implementar ações de internacionalização. Estudo de casos múltiplos, integrados, com participação de oito gestores de curso, quatro de cada país, e 12 professores, seis de cada país. Utilizou-se entrevista semiestruturada aos gestores e grupo focal aos professores. Análise de conteúdo temática foi produzida com o NVivo. Cinco categorias emergiram: necessidade de divulgação e comunicação nas instituições de ensino; criação de estratégias e captação de recursos para a mobilidade estudantil; ampliação de ações de mobilidade docente e pesquisas interinstitucionais; implementação da internacionalização em casa; adequação curricular para estreitar as ações de internacionalização. Portanto, os desafios apontaram necessidade de estratégias de divulgação, financiamentos, ampliação da mobilidade docente e pesquisas, internacionalização em casa e adequações curriculares. Outrossim, os participantes também apontaram elementos potencializadores para ações de internacionalização na graduação, como a diversidade de áreas e práticas de estágios.

Palavras-chave: Educação superior; Formação acadêmica; Cooperação internacional; Fisioterapia.

Abstract: The study analyzed challenges experienced in Physiotherapy formation, in Brazil and Portugal, to implement internationalization actions. Multiple case studies, integrated, with the participation of eight course managers, four from each country, and 12 professors, six from each country. Semi-structured interviews with managers and a focus group with professors were used. Thematic content analysis was produced with NVivo program. Five categories emerged: need for dissemination and communication in educational institutions; creation of strategies and fundraising for student mobility; expansion of teaching mobility actions and inter-institutional research; implementation of internationalization at home; curricular adequacy to strengthen Internationalization actions. Therefore, the challenges pointed to the need for dissemination strategies, funding, expansion of teaching mobility and research, internationalization at home and curricular adaptations. Furthermore, the participants also pointed out potential elements for internationalization actions in graduation, such as diversity of areas and clinical practices.

Keywords: Higher Education; Education; International cooperation; Physical Therapy.

¹ Doutora em Ciências da Saúde, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Chapecó, Santa Catarina, Brasil. E-mail: marciaf@unochapeco.edu.br

² Doutora em Ciências da Saúde, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Chapecó, Santa Catarina, Brasil. E-mail: ferrettifisio@yahoo.com.br

³ Doutora em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (FPCEUP). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (FPCEUP), Porto, Portugal. E-mail: preciosa@fpce.up.pt

1 Introdução

A internacionalização, no contexto da globalização, tem garantido lugar de destaque nos diálogos sobre a formação profissional nas últimas décadas, em que as diferentes culturas e realidades sociais desencadearam a necessidade de romper barreiras e fronteiras para uma atuação atenta não só as questões regionais e nacionais, mas também ao contexto mundial (STALLIVERI, 2017; WIELEVICKI; OLIVEIRA, 2010).

Para dar conta dessas premissas, a educação superior tem demonstrado empenho para ampliar a internacionalização na graduação, enquanto uma estratégia importante para o desenvolvimento da pessoa humana situada no mundo, de competências interculturais e de qualificação da formação profissional. Nesse contexto (DALE, 2004, p. 426), destaca que a universidade, à semelhança de outras instituições educativas, sofre influências de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”, nomeadamente ao nível da internacionalização.

Autores que estudam a internacionalização na educação superior têm envidado esforços para definir “internacionalização” de uma forma que possa ser amplamente compreendida. De Wit *et al.*, (2015, p. 45) destacam que a definição mais consensualizada é “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, funções ou entrega de ensino”. Outros defendem alguns elementos-chave para caracterizar as ações de internacionalização no ensino superior, como a transferência de conhecimento internacional (livros, outras mídias); a mobilidade física entre países (estudantes, pessoal acadêmico, pessoal administrativo); a cooperação e comunicação internacional; educação e pesquisa internacional; abordagens comparativas, aprendizagem intercultural e socialização para compreensão internacional (TEICHLER, 1996, 2004; KEHM; TEICHLER, 2007; TEICHLER, 2010, CURAJ *et al.*, 2015).

Curaj *et al.*, (2015) destacam a internacionalização como importante alavanca de mudanças e qualificação do ensino superior, visto que desenvolve competências interculturais e novas aprendizagens no contexto profissional. Stallivieri (2017), reforça que a internacionalização deve ser priorizada nas políticas e estratégias institucionais, deixando de ser uma opção para se tornar uma meta das instituições de ensino superior (IES), contudo, conforme análise de Curaj *et al.*, (2015) dois aspectos são essenciais para que o processo de internacionalização se consolide, de um lado, o financiamento e, de outro, a necessidade de avaliação da qualidade dessas ações.

A universidade inserida em uma sociedade que se transforma rapidamente e, que está marcada fortemente por movimentos que combatem as desigualdades em todos os sentidos, se vê frente a grandes desafios para efetivar, de fato, uma educação intercultural e cumprir seu papel social na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária (SILVA; REBOLO, 2017).

Neste sentido e, na busca de problematizar o que se espera do futuro fisioterapeuta, nos perguntamos: Quais os desafios vivenciados no processo de formação para implementação da internacionalização na graduação com vistas a qualificação da formação profissional do fisioterapeuta? Essa pergunta merece um olhar aprofundado da comunidade acadêmica, que colabore para elucidar esse problema.

No Brasil, a diretriz curricular para o ensino em Fisioterapia (DCN) não menciona ou incentiva a internacionalização enquanto um aspecto a ser incluído no percurso formativo (BRASIL, 2002). Já em nível internacional, a *European Region of the World Confederation for Physical Therapy* (ER-WCPT, 2014), com base no processo de Bolonha, sugere que 20% dos graduandos realizem parte dos estudos em outro país, na direção de qualificar os sistemas educacionais para torná-los mais competitivos em nível internacional, com forte incentivo para a mobilidade de professores, estudantes e pesquisadores. Essa diretriz inseriu a internacionalização como meta de relevância imediata, com previsão de comparabilidade dos sistemas de créditos e acreditação para facilitar e estimular a participação e mobilidade acadêmica no âmbito europeu e no mundo (WIELEVICKI; OLIVEIRA, 2010).

Considerando o contexto apresentado e, que Brasil e Portugal utilizam a língua portuguesa, parece-nos importante refletir sobre as possibilidades de potencializar ações de internacionalização entre esses dois países, ao nível dos cursos de Fisioterapia. A internacionalização na graduação amplia as experiências educacionais, socioculturais e de conhecimentos profissionais, o que pode promover, além da qualificação da formação, a inserção dos futuros fisioterapeutas em diferentes mercados de trabalho (MARANHÃO; DUTRA; MARANHÃO, 2017). Neste sentido, este artigo se propõe a analisar desafios vivenciados no processo de formação em Fisioterapia, no Brasil e em Portugal, para implementar ações de internacionalização entre esses dois países.

2 Metodologia

Pesquisa qualitativa, que utilizou o método de estudo de casos múltiplos e integrados.

O estudo de caso, conforme Yin (2015) investiga um fenômeno contemporâneo, em profundidade e no contexto do mundo real. O contexto real é entendido como o momento em que se realiza a pesquisa (SANTOS; KIENEN; CASTIÑEIRA; 2015). Minayo (2014, p.164), ao descrever o estudo de caso como um dos métodos de pesquisa qualitativa, detalha que estes “utilizam estratégias de investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito de uma situação, fenômeno ou episódio em questão.”

Nesse tipo de pesquisa pode-se explorar um único sistema (um caso) ou múltiplos sistemas delimitados e contemporâneos (múltiplos casos) ao longo de um período (CRESWELL, 2014; YIN, 2015). Yin (2015) complementa que os estudos de casos múltiplos, apesar de demandarem maiores recursos e tempo por parte do pesquisador, permitem maiores generalizações e são mais robustos.

Antes de iniciar o trabalho de campo, conforme Minayo (2014), há que se delimitar os cenários da pesquisa, prever critérios para seleção dos sujeitos e os instrumentos de coleta de dados, com os respectivos roteiros. Essa pesquisa foi desenvolvida em dois cenários (casos), sendo um nacional, o caso do Brasil e outro internacional, o caso de Portugal. Cada caso foi composto por quatro cursos de graduação em Fisioterapia, constituindo múltiplas unidades de análise integrada por caso.

Os critérios para seleção das IES e dos cursos foram: ter curso de graduação em Fisioterapia, com formação em nível de bacharelado (Brasil) ou licenciatura⁴ (Portugal), igual ou superior a quatro anos; ter pelo menos um curso por região⁵, para garantir a diversidade dos contextos; no caso do Brasil o curso deveria estar cadastrado no sistema e-MEC, do Ministério da Educação, modalidade presencial, e apresentar avaliação do exame nacional de desempenho de estudantes (ENADE) com nota cinco e conceito de

⁴ Conforme a Direção Geral do Ensino Superior (DGES) e legislação da Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal (Lei n° 46/86), o diploma de estudos superiores especializados é equivalente ao grau de licenciado para efeitos profissionais e académicos. Neste sentido, a formação em Fisioterapia no ensino superior português corresponde ao grau de licenciado, independente de dar aulas ou não.

⁵ Compreende-se como regiões do Brasil as seguintes: Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sudeste e Sul e, as regiões de Portugal como: Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa (Lisboa e Vale do Tejo), Alentejo, e Algarve, excetuando-se as regiões autónomas de Açores e da Madeira.

curso nota cinco e, quando a região não tivesse curso que atendesse o critério, se incluiu, dentre as IES, o curso com melhor conceito, não podendo ser inferior a nota três; quanto a Portugal, o curso deveria estar cadastrado e acreditado, por um período não inferior a seis anos, pela agência de avaliação e acreditação do ensino superior (A3ES) e, no caso em que na região não tivesse curso que atendesse esse critério, se incluiu, dentre as IES, o curso que tivesse o maior período de acreditação, não podendo este ser inferior a três anos.

A pesquisa foi realizada com o coordenador/diretor de curso de cada IES selecionada e, para ampliar as informações, foram incluídos os professores que atuavam em um dos cursos de Fisioterapia, tanto para o Brasil, quanto para Portugal. Os professores deveriam estar atuando no curso há pelo menos seis meses; ter professores de diferentes áreas da Fisioterapia e, que pelo menos 50% deles estivessem envolvidos em atividades práticas no curso.

A partir dos critérios de seleção dos cursos tanto do Brasil, quanto de Portugal, nas regiões que apresentaram mais de um curso, a seleção foi realizada por sorteio. Inicialmente no Brasil foram incluídos cinco cursos, no entanto uma das regiões não participou da pesquisa, em função de não retornar o contato para agendamento. Em Portugal, uma região (Alentejo) não possui curso de Fisioterapia e outra região (Algarve), possuía apenas um curso, mas não atendeu o critério de acreditação de no mínimo 3 anos. Neste sentido, inclui-se aleatoriamente um curso de cada região e, foi sorteado mais dois cursos dentre as regiões aptas, para garantir a igualdade entre os países, no entanto apenas um retornou com o aceite para participação. Assim, integraram essa pesquisa oito coordenadores/diretores de cursos (quatro do Brasil e quatro de Portugal) e 12 professores, sendo seis de cada país.

O contato com os cursos selecionados e a formalização da pesquisa foi realizado por meio de convite ao coordenador/diretor de curso, via correio eletrônico (*e-mail*). Nesse momento foi realizada uma apresentação inicial sobre a intenção de pesquisa e como ocorreria a coleta de dados (entrevistas e grupo focal). Na sequência foi solicitado o consentimento formal para a realização da pesquisa, mediante assinatura da declaração de ciência e concordância da instituição envolvida.

Após a assinatura das declarações, o projeto foi encaminhado ao comitê de ética e pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade no Brasil, por meio da plataforma brasil e, à Comissão Ética da Universidade em Portugal, para apreciação ética. O projeto

foi aprovado no Brasil sob parecer número 3.649.419 e em Portugal sob parecer Ref^a 2019/02-07.

A entrada no campo de pesquisa foi um momento em que se estabeleceu relação com o cenário de pesquisa. Dessa forma, conforme preconizado por Minayo (2014), os primeiros contatos foram realizados antes das idas a campo para estabelecer as relações com os sujeitos da pesquisa.

Em Portugal, visto que era uma nova realidade, a imersão no campo de pesquisa foi realizada por meio de um período de doutoramento sanduíche de quatro meses na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE.UP). Inicialmente, para estabelecer vínculo e maior proximidade com o cenário de pesquisa nesse país foi realizado contato, por correio eletrônico, com os gestores dos cursos e agendado visitas às IES para reconhecer o contexto e estabelecer um diálogo inicial com o gestor.

Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista individual com os coordenadores/diretores de curso e o grupo focal (GF) com os professores. Optou-se pela entrevista com o coordenador/diretor de curso, pois se entende que este é o sujeito de referência no conhecimento e detalhamento das informações de seu curso, já que é o gestor acadêmico do processo de formação e tem um papel fundamental na organização e implementação do projeto pedagógico. O docente que atua nesta função, além de desempenhar a função administrativa também concilia a função de operacionalização das atividades em suas dimensões pedagógicas, acadêmicas e científicas, no campo profissional do curso gerido (PALMEIRAS; SZILAGYI, 2012; TANAKA; PESSONI, 2011; DELPINO *et al.*, 2008).

Quanto aos professores, Macedo (2007) enfatiza que estes são essenciais para dar forma e materializar o currículo, o que vai além do que está escrito no documento formal, pois são eles que farão a inter-relação entre o currículo formal e o cotidiano, nas relações e no movimento prático do fazer, compreender, interpretar e produzir conhecimento no processo de formação.

A entrevista, conforme Minayo (2014), é considerada uma forma de comunicação verbal com a finalidade de coletar informações a respeito de um tema específico. Gaskell (2015, p. 65) complementa que a entrevista é utilizada para mapear e compreender detalhadamente as “crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.”

O modelo de entrevista adotado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Esta requer o desdobramento dos temas em questões norteadoras que abordem os objetivos da pesquisa, sendo que os tópicos devem permitir uma conversa aberta e flexível que permita a problematização de novos temas que o entrevistado queira trazer para o diálogo, no sentido de facilitar a ampliação e aprofundamento da comunicação (MINAYO, 2014). As questões norteadoras desse estudo trataram dos desafios para o estabelecimento de ações de internacionalização na graduação, assim como, os modos ou atividades que os colaboradores acreditassem que poderiam favorecer essas ações.

Antes de iniciar a entrevista, a pesquisadora adotou alguns princípios básicos para o trabalho de campo, conforme preconiza Minayo (2014): apresentação da pesquisadora com breve relato sobre a finalidade do trabalho, assim como a forma que a participação dele poderia contribuir com a área, para a comunidade e para o próprio sujeito entrevistado; explicação dos motivos pelo qual ele foi selecionado; a garantia do anonimato e privacidade dos dados coletados, assim como os potenciais riscos e incômodos que esta pudesse acarretar. A formalização dessa etapa da pesquisa ocorreu por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido de cada participante.

Também foi informado que o registro seria feito por meio de gravação (para auxiliar a pesquisadora na análise), com o consentimento do participante, através do termo de consentimento para uso de voz ao coordenador/diretor de curso e professores. Toda a coleta de dados foi realizada pela pesquisadora e professora na educação superior com 18 anos de experiência na docência.

O agendamento das entrevistas com os coordenadores/diretores foi realizado por correio eletrônico ou por telefone e, do grupo focal com os professores, realizado pessoalmente, em reunião, na presença do coordenador de curso no Brasil e, do diretor de curso em Portugal. As entrevistas em Portugal ocorreram no período de fevereiro e março de 2019, de forma presencial nas dependências das instituições de ensino participantes, assim como o grupo focal. No Brasil, a coleta de dados ocorreu entre novembro de 2019 e maio de 2020, com uma entrevista e o GF realizados presencialmente nas dependências da IES, e três entrevistas realizadas de forma remota, via *Skype*, em razão do início da pandemia COVID-19.

O GF aplicado com os professores de um dos cursos participantes, em cada país, foi realizado sem a presença do coordenador, e conduzido conforme orientação e adaptação de Gatti (2012), por meio de roteiro semelhante à entrevista semiestruturada.

A pesquisadora foi a moderadora e relatora do GF, fez a apresentação pessoal e explicou a finalidade do encontro, sendo que a conversa fluiu com foco na temática.

Após a finalização das entrevistas e dos GFs, as gravações foram transcritas pela própria pesquisadora e submetidas por e-mail para apreciação e aprovação final dos entrevistados. Em vista disso, foi solicitado que os participantes retornassem o texto com as considerações no prazo de 15 dias. Dois participantes solicitaram extensão do prazo, ao que foi concedido mais quinze dias e, ao retorno dos arquivos, foram validadas.

Para análise do material empírico, oriundo das entrevistas e dos grupos focais, primeiramente os documentos foram organizados no programa *NVivo Plus* versão 12, em arquivos *word*, separados por país, totalizando 10 arquivos (quatro entrevistas e um grupo focal de cada país). Por fim, foi realizada a análise de conteúdo temática, contemplando as três etapas propostas por Minayo (2014), pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

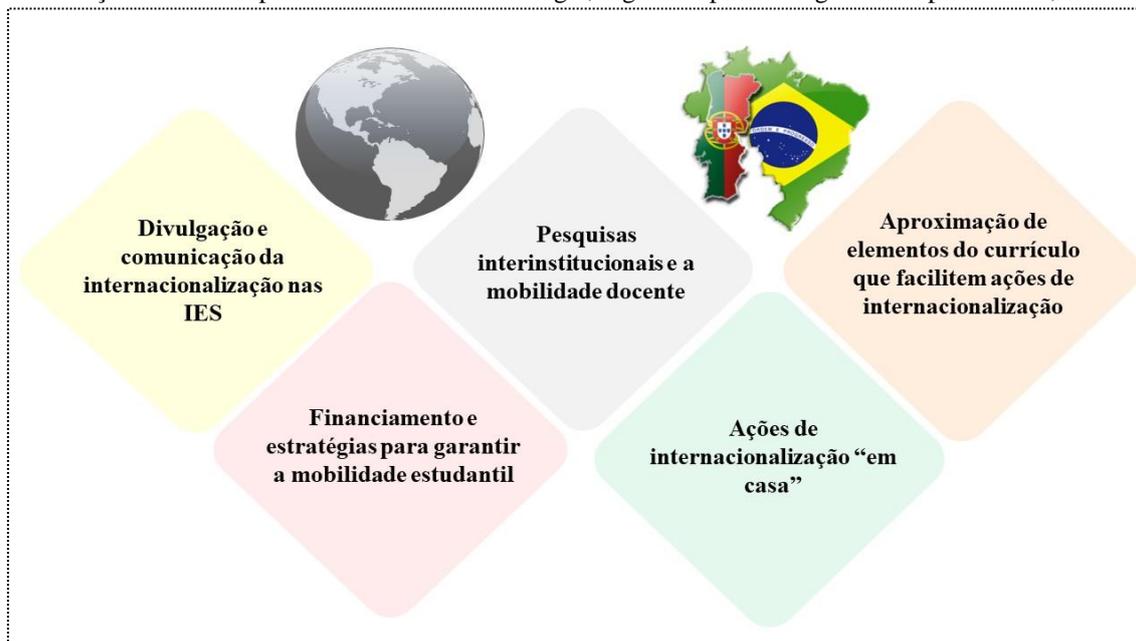
Para preservar a identidade dos participantes, letras, seguidas de iniciais do país (Brasil – BR e Portugal – PT) foram atribuídas aos coordenadores/diretores dos cursos (Coordenador(a) A.BR a D.BR e Diretor(a) A.PT a D.PT) e números, seguidos das iniciais do país foram atribuídos aos professores (Professor(a) 1.BR a 6.BR ou 1.PT a 6.PT).

Após a conclusão do estudo a pesquisadora realizou uma apresentação por vídeo conferência, com a síntese dos principais resultados, para os cursos que sinalizaram interesse.

3 Resultados e discussão

Após análise de conteúdo das entrevistas e grupos focais emergiram cinco categorias dispostas na figura 1.

Figura 1: Categorias de análise dos desafios para a implementação de ações de internacionalização na formação de fisioterapeutas no Brasil e em Portugal, segundo opinião de gestores e professores, 2023



Fonte: Autores (2023)

Considerando a categoria *divulgação e comunicação da internacionalização nas IES*, os relatos dos participantes brasileiros remetem para a ideia de que um dos desafios das instituições de ensino superior será investir mais neste processo, tal como evidenciam os seguintes depoimentos:

Acho que maior divulgação das possibilidades existentes, isso é necessário. (Coordenadora D.BR)

Outra questão é o fato de não termos uma conexão enquanto curso, graduação, diretamente com o setor da universidade que faz essa comunicação com outras instituições para ampliar as possibilidades [...] (Professora 6. BR)

O nosso curso de Fisioterapia, na universidade, talvez seja o que tenha o menor número de intercambistas alunos. [...] Ao mesmo tempo, eu entendo que isso deveria ser uma estratégia da gestão do curso de graduação, de incentivar mais o intercâmbio dos alunos. Existe um recurso restrito, mas existe dentro da instituição algumas bolsas de permanência para estimular essa internacionalização de graduandos. (Professor 3.BR)

A comunicação e divulgação entre setores se constitui em um dos nós críticos da rotina do fazer no ensino, visto que exige um gerenciamento das demandas, em diferentes tempos e de acordo com as prioridades, o que inclui um planejamento estratégico institucional, com metas e objetivos claros. Conforme Stallivieri (2017, p.27) *“um bom plano estratégico de internacionalização deve ser totalmente alinhado com os objetivos do desenvolvimento institucional.”* Para pensar ações de internacionalização há que se prever um planejamento que estabeleça metas exequíveis em curto, médio e longo prazo

com a participação dos atores envolvidos no processo de formação profissional, ou seja, o coordenador e os professores do curso. A este propósito Hess *et al.* (2019) enfatizam que uma gestão mais participativa, em que o planejamento é organizado de modo colaborativo, com valorização do coletivo, há maior comprometimento e cooperação no desenvolvimento das ações.

Tanto a gestão, quanto os professores e demais membros da comunidade, quando se envolvem nos processos, sentem-se corresponsáveis com o alcance das metas estabelecidas, nesse caso, da internacionalização. Em concordância com estes autores reconhecemos que talvez uma gestão de caráter participativo, com envolvimento dos diferentes segmentos institucionais na proposição das políticas e no acompanhamento da sua implementação, seja um caminho para melhorar os entraves vinculados a esses desafios.

Retomando a categoria em análise, Stallivieri (2017) destaca ações que podem favorecer o processo de divulgação e a melhor comunicação, entre as quais estão os seminários, para maior acesso à informação, com envolvimento do setor de internacionalização das IES; comunicados frequentes; reuniões para mobilizar e comprometer a comunidade universitária com essa pauta na graduação; socialização de experiências e; criação de grupos para multiplicar as informações na IES. Para a autora, a socialização das experiências e o compartilhamento do aprendizado entre pares, produz novas reflexões e mobiliza diferentes atores a buscarem novas vivências em diversos contextos. Nessa direção, parece-nos que construir políticas de incentivo à divulgação e comunicação da internacionalização nas IES, se configuram numa estratégia fundamental para abrir possibilidades de cooperação internacional que contribuam para qualificar a formação.

No que diz respeito ao *financiamento e estratégias para garantir a mobilidade estudantil* os colaboradores de ambos os países referem a captação de recursos como um dos maiores desafios na concretização da internacionalização. Referem a propósito:

Acredito que na graduação, para o aluno, o financeiro é o que mais impacta e considero um dos principais desafios para ampliar as vivências. A realidade dos nossos estudantes é de um aluno que é carente economicamente, precisamos buscar saídas. (Professora 2.BR)

Na graduação acho que são os custos de deslocamento. [...] No primeiro ciclo, existem questões difíceis de contornar, como a distância e o financiamento das viagens e deslocamentos. (Coordenadora A.PT)

O grande problema são as distâncias entre Brasil e Portugal, em alguns casos, a componente financeira não é suficiente para fazer fácil as idas, então eles preferem ficar muito mais pela Europa. (Coordenador D.PT)

Sabemos que os programas de incentivos governamentais facilitam a mobilidade acadêmica, uma vez que subsidiam o deslocamento e permanência de pessoas nos países em que realizam experiências internacionais. Contudo, o programa Ciência sem Fronteiras (Csf) que priorizava a cooperação internacional e concessão de bolsas para estudantes da graduação finalizou as atividades nesta categoria em 2017, o que precisa ser resgatado, já que entre 2011 e 2014 concedeu 80.652 bolsas de graduação, dentre elas, 9.756 foram destinadas a Portugal, apenas no ano de 2012 (BRASIL, 2020).

Por outro lado, o programa Erasmus+ se mantém na comunidade europeia e pode aceitar estudantes brasileiros, no entanto, estes precisam cursar toda a formação no país de destino (ESTRASGURGO, 2013). O programa se encontra ativo até o ano de 2027 e, de acordo com o guia do programa, quando o ensino, a formação e a aprendizagem informal e não formal são inclusivas nas ações, os estudantes desenvolvem aptidões para a participação significativa na sociedade democrática, com uma compreensão intercultural e numa transição bem-sucedida para o mercado de trabalho (ERASMUS, 2022).

Atualmente, no Brasil, há o Programa Institucional de Internacionalização de IES e de Institutos de Pesquisa – programa CAPES – PrInt. No entanto, este programa fomenta os programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, com mobilidade de doutorandos, pós doutorandos e docentes do Brasil para o exterior e, do exterior para o Brasil, não atendendo demandas de bolsas para a graduação (BRASIL, 2017). Logo, o Brasil tem investido num movimento de maior aproximação das universidades com os setores privados, com iniciativas de produção de tecnologias em parceria, o que pode se configurar numa oportunidade de financiamento para a internacionalização (MIRANDA; STALLIVERI, 2017), principalmente na área da Fisioterapia, que faz uso de diferentes tecnologias na assistência à saúde.

Esgotando as opções, a efetivação desta modalidade pode ocorrer por meio de recursos próprios ou de convênios com instituições parceiras, sem a dependência de financiamentos, o que limita as experiências de internacionalização a uma parcela pequena de estudantes, pois a maioria não possui recursos suficientes.

Vale destacar que as instituições precisam inovar na criação de estratégias para favorecer a mobilidade estudantil com a minimização dos custos para os estudantes. Relata-se aqui uma experiência na instituição de uma das pesquisadoras, denominada *Família Acolhedora*, em que professores e técnicos se candidatam para ser anfitriões de estudantes, professores ou pesquisadores de outros países num programa de mobilidade.

Esse programa estimula experiências internacionais sem sair de casa aos anfitriões, ao mesmo tempo que facilita as vivências, criando múltiplas e desafiadoras experiências para ambos os participantes (visitante e anfitrião), ou seja, culturais, humanas e relacionais, linguísticas e financeiras.

Nessa categoria, os colaboradores do Brasil também apontam a necessidade de se pensar estratégias que viabilizem a permanência dos intercambistas no período destinado as atividades, seja com aporte financeiro ou com infraestrutura que os acolha no território e minimize os custos:

Penso que o maior problema seria, de fato, ter estrutura para receber em casos de necessidade de local. Não sei como poderia ser o financiamento para a passagem, porque o restante, como alimentação e transporte, os alunos podem utilizar o restaurante universitário e o transporte público, então é viável. Além disso tem o suporte da universidade para internet, uso de computador e a própria inserção nos componentes curriculares [...] Dificuldades acho que só mesmo a passagem e os custos para permanecer no local. (Coordenadora A.BR)

Se fossemos pensar numa mobilidade de saída dos nossos alunos, seria de buscarmos os editais também nessas instituições de fora, incluindo Portugal, porque muitas vezes eles têm financiamento. (Coordenadora B.BR)

Vale destacar que a mobilidade internacional pode se dar em curta duração, como forma de estimular uma diversidade de experiências científicas, pedagógicas e socioculturais (BARATA, 2019). Para tanto, o estudante realiza parte do curso em outro país (entre quatro meses e um ano) e, posteriormente, aproveita os créditos em sua instituição de origem (LUCE; FAGUNDES; MEDIEL, 2016). Outra forma consiste na mobilidade de grau, quando o estudante realiza os estudos integralmente em outro país, sendo diplomado de acordo com a formação do país de destino (LUCE; FAGUNDES; MEDIEL, 2016; KNIGHT, 2012).

Autores relatam que a mobilidade acadêmica e o intercâmbio são o elemento mais cobiçado da internacionalização, pois garantem experiências reais em um novo espaço, cultura, com relações humanas e profissionais diversas, que ampliam os conhecimentos e desenvolvem competências relacionais, atentas aos princípios de uma educação intercultural, que se constitui como um desafio para as IES (DE WIT; ALTBACH, 2020; SEHNEM, 2019; MIRANDA; STALLIVIERI, 2017; LEASK, 2016).

A competência intercultural se configura num conjunto de aspectos cognitivos, afetivos, comportamentais, habilidades e características que suportam a interação eficaz e adequada em uma variedade de contextos culturais (BENNETT, 1998). Bracons (2020) enfatiza que essa capacidade é indispensável quando se objetiva favorecer a relação com

as pessoas de diferentes culturas, de forma a facilitar o diálogo, com respeito a realidade cultural e o conhecimento desta, de modo que qualquer ação seja implementada de forma integradora e inclusiva.

Como a mobilidade acadêmica contempla uma parcela dos estudantes da graduação, há necessidade de se pensar outras possibilidades, o que pode se configurar num novo caminho para as ações de internacionalização.

Considerando que o planejamento do continente europeu, no que diz respeito a mobilidade internacional, tem como meta que 20% dos estudantes frequentem o ensino em outro país, fica o questionamento de como ampliar essas experiências para o restante dos estudantes? Em suma, um dos nós críticos é como buscar estratégias para ampliar a participação desses estudantes que não conseguem fazer a mobilidade devido a limitação de recursos, ou outras dificuldades relatadas, como ficar longe da família, atrasar o curso no país de origem, ou sofrer preconceitos e discriminação no país de destino (SEHNEM, 2019). De Wit e Altbach (2020) relatam ser baixo o percentual de bolsistas, ou de estudantes que desejam obter mobilidade de curta ou longa duração no exterior e apontam entre 1 e 5% de estudantes em mobilidade internacional na maioria dos países, 10% nos EUA e 20-30% nos países europeus, especialmente Alemanha e Holanda.

Quanto a mobilidade, é importante destacar que esta não se destina apenas a estudantes, mas também aos docentes e técnicos. Diante disso, os dados evidenciam outro desafio no que diz respeito às *pesquisas interinstitucionais e a mobilidade docente*, visto que na ótica dos participantes portugueses e brasileiros, a pesquisa interinstitucional se configura num dos caminhos que mais favorece as possibilidades de internacionalização, já que pode promover parcerias, desenvolvimento de projetos, troca de experiências, visitas acadêmicas e a participação em realização de eventos, como observado nos relatos:

A pesquisa é uma das atividades que devemos apostar [...] estar vivenciando novos campos, novos laboratórios [...] por meio da pesquisa os professores vão para congressos internacionais, buscam parcerias e isso é um fator motivador que, de certa forma, colabora com a possibilidade de internacionalização na graduação. (Coordenadora B.BR)

Acredito que entrar na internacionalização começa mais a nível dos docentes, ou seja, se eu conhecesse alguém que está do outro lado, provavelmente é mais fácil eu conhecer o curso, estabelecer protocolos e enviar alunos. Portanto creio que pelos docentes, por alguma proximidade em termos de atividades e projetos, que depois pode levar ao estabelecimento de protocolos, é efetivamente mais fácil. (Coordenadora C.PT)

Talvez alguns projetos em conjunto [...] algumas parcerias com vistas a investigação. Projetos conjuntos que tenham professores de um lado e do outro que depois se alimentam as duas estruturas. (Coordenador D.PT)

Em função da relevância do conhecimento e a revolução da informação no mundo globalizado, a internacionalização promove a possibilidade de ações de cooperação para a busca da excelência acadêmica e da mobilidade de professores e pesquisadores, o que reflete na qualificação da formação, aumento da visibilidade e reconhecimento internacional do curso de graduação (STALLIVIERI, 2017).

Para ampliar as possibilidades de pesquisa interinstitucional, conforme anunciado pelos participantes do estudo, parece-nos, que é fundamental a aproximação de professores e estudantes da graduação e pós-graduação, já que, conforme Neves e Barbosa (2020, p.169), “a pesquisa científica e tecnológica é predominantemente resultado do trabalho de docentes e discentes da pós-graduação *stricto sensu*”. Integrar estudantes da graduação em pesquisas favorece o desenvolvimento de competências para a cientificidade e a tomada de decisão pautada nas melhores evidências, ainda, promove a produção e difusão de conhecimentos no cenário internacional e amplia as possibilidades de financiamentos para pesquisa, construindo caminhos para ações de internacionalização (STALLIVIERI, 2017; LUCE; FAGUNDES; MEDIEL, 2016).

Vale destacar que, em Portugal, há incentivos para a integração de docentes e técnicos no processo de internacionalização, uma vez que essa participação se constitui num dos elementos chave da internacionalização bem-sucedida, conforme a declaração de Bolonha, e essa possibilidade pode ser apoiada pelo programa Erasmus+ e Horizonte 2020 (COLUCCI; COSTA; SILVA, 2015).

No Brasil, as políticas de internacionalização, durante muito tempo, foram traduzidas por incentivos de agências financiadoras como CAPES e CNPq para a formação de recursos humanos, num movimento exógeno em direção aos lugares tidos como centros de referências: Europa e Estados Unidos. Este cenário de política de internacionalização para formação de recursos humanos tem diminuído, uma vez que as universidades brasileiras já possuem seus centros de formação com programas *stricto sensu*, com cursos de mestrado e doutorado. Vale ressaltar que, pensar em internacionalização considerando apenas esse movimento em busca de conhecimento de referência no exterior, representa uma visão limitada de internacionalização, uma vez que esta precisa ser situada em um contexto de globalização e de educação internacional (VERGARA; MACIEL, 2017).

Considerando que a Fisioterapia é uma profissão relativamente nova na área da saúde e que tem envidado esforços para ter reconhecimento internacional, parece-nos que enfatizar a ciência e o conhecimento enquanto base da formação se constitui num

elemento fundante de um perfil profissional mais internacionalizado. Como afirma Demo (2015) a pesquisa é um processo que se deve desenvolver ao longo de todo o trajeto educativo e, portanto, favorece a construção da autonomia intelectual, postura crítica e o desvincular-se do senso comum, aspectos fundamentais do perfil profissional almejado na atualidade. Nessa direção, a função do professor, que também é pesquisador, assume papel fundamental.

O trabalho docente, segundo Tardiff e Lessard (2011), envolve a execução de tarefas pré-estabelecidas, além das não previstas que ocorrem no cotidiano do ensino, ou seja, por meio das relações interpessoais entre professores, alunos e outros atores da instituição. Os autores reconhecem o trabalho docente como um trabalho interativo e que depende da comunicação entre professor e estudante e, como ocorre em todo processo de comunicação, as diferenças individuais, quer sejam socioculturais, crenças, valores, interesses estão presentes e determinam a maneira como esse processo se concretiza. Pensar a internacionalização na graduação não pode ocorrer desvinculado do papel e exercício da docência nesse contexto, bem como, do incentivo e apoio das instituições de ensino para concretizar as ações.

São muitos os desafios e, tanto a instituição, enquanto espaço social e local de trabalho do professor, como o próprio professor, ao realizar seu trabalho, devem promover os diálogos, a compreensão e o entendimento do processo de construção do conhecimento dentro da diversidade cultural, presente em sociedades globais e plurais, na tentativa de superar preconceitos e, principalmente, (re)conhecer o ‘outro’ e respeitá-lo como sujeito nesse espaço (SILVA; REBOLO, 2017). Esses se configuram em novos desafios para o exercício da docência e para a gestão, quando se estabelece como meta a internacionalização com a intencionalidade de qualificar a formação e desenvolver um perfil que desenvolva competências interculturais.

Considerando esses aspectos, a promoção de mudanças no processo de formação precisa garantir maior adesão e participação de estudantes e docentes em experiências de internacionalização e, como as possibilidades de financiamento são escassas, explorar os recursos tecnológicos e inovadores, parece-nos um caminho (BELEEN; JONES, 2018; MOROSINI, 2017).

Os colaboradores desse estudo, em ambos os países, enfatizaram que, para ampliar o acesso, um dos caminhos se configura na possibilidade de diversificar as *ações de internacionalização “em casa”*, conforme relatos:

O que falta é algum fator facilitador para que consigamos manter essa relação com outras instituições, talvez de outro modo, a distância, em casa [...] (Coordenadora A.BR)

Para a aproximação entre os professores, até mesmo web conferências para iniciar, já seria um passo interessante e mais viável, como primeira forma de conhecimento e reconhecimento de possibilidades de ações de internacionalização na graduação. (Professora 6.BR)

Creio que a realização de alguns eventos em conjunto ou projetos conjuntos que tenham professores de um lado e do outro [...] mesmo que a distância. (Coordenador D.PT)

O termo Internacionalização “em casa” foi utilizado inicialmente por Crowther *et al.*, (2000), seguido de Nilsson (2003), no entendimento de que os estudantes precisam exercer sua profissão em um ambiente globalizado e intercultural, e que há que se trabalhar para uma internacionalização mais inclusiva, ou seja, para todos, e não apenas para estudantes que realizam mobilidade. Luna (2018), reforça que a internacionalização pode ser alcançada por meio de atividades em um contexto doméstico, o que não ocorre apenas por meio da mobilidade acadêmica internacional e, que essa nova modalidade contribui para o desenvolvimento de competências globais e interculturais.

Já a definição mais recente prevê que a internacionalização em casa deva garantir a “integração intencional das dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os alunos em ambientes de aprendizagem domésticos.” (BELEN; JONES, 2015, p.69). O desenvolvimento tecnológico contribui para o aperfeiçoamento dessa modalidade, já que facilita o contato *online* e a colaboração entre instituições de diferentes países, o que conecta o estudante ao mundo inteiro. Conforme Barata (2019) a utilização de diferentes recursos tecnológicos e comunicação para aprendizagens virtuais, pesquisas interinstitucionais, participação em eventos, reuniões de estudos, são fatores que encurtam distâncias e viabilizam a internacionalização em casa. Nesta direção De Witt e Altbach (2020) acrescentam outras possibilidades, como a inclusão do ensino e da aprendizagem híbrida, em que os estudantes possuem na sua carga horária uma previsão de participação em aulas ou atividades no modo remoto ou a distância.

Para Schaefer, Heemann e Belli (2017) e Schaefer (2021) a telecolaboração entre as instituições, definida como o uso de tecnologias online no contexto da linguagem, do ensino e da aprendizagem para estudantes que estão geograficamente dispersos e, conforme propôs O’Dowd (2013), é um instrumento de conexão com o mundo, capaz de promover encontros interculturais entre participantes de diferentes lugares e programas.

Nesta direção, De Wit e Altbach (2020), propõem outra estratégia denominada aprendizagem internacional online colaborativa (COIL), que consiste em um modelo interativo de ensino e aprendizagem, em que cursos são ministrados de modo online por professores de instituições de dois ou mais países, com envolvimento ativo dos estudantes. Assim, é possível explorar a aprendizagem intercultural e internacional sem a necessidade da mobilidade física, o que minimiza custos e barreiras, e se configura como uma alternativa de trazer a mobilidade para casa. Em suma, tanto a telecolaboração, quanto a COIL parecem ser um caminho para superar o desafio apresentado.

Outro aspecto mencionado pelos colaboradores portugueses e brasileiros da pesquisa está posto na direção de que há que se superar, a nível internacional, os diferentes modelos de formação profissional do fisioterapeuta e trabalhar na proposição de um currículo que facilite os modos de internacionalização na graduação, o que se configurou, após análise, no quinto desafio posto como a necessidade de *aproximação de elementos do currículo que facilitem ações de internacionalização na graduação*. Dentre os aspectos a serem compatibilizados, apontados pelos participantes portugueses, está a temporalidade dos semestres e a necessidade de articular conteúdos e ou plano de estudos:

[...] acredito que seja mais enriquecedor se houver articulação de currículos, de forma que o aluno vá fazer algo que aqui não tenha, [...] e as vezes isto é um tanto difícil de encaixar. [...] As unidades curriculares das diferentes universidades têm estruturas e conteúdos um tanto diferentes. Já é diferente internamente, portanto para fora é ainda mais. Ainda seria importante a conciliação do currículo, de forma a não haver repetição e permitir que os alunos possam fazer coisas diferenciadoras. (Coordenadora C.PT)

Temos que pensar também nos semestres que estão em períodos diferentes, uma vez que o início do ano é diverso do vosso. Então deve-se pensar melhor nos planos de estudos a realizar para aquisição das mesmas competências. (Coordenadora A.PT)

Seria necessária uma maior proximidade dos planos curriculares entre Portugal e Brasil. [...] e, se houvesse uma maior uniformização também permitiria que a troca de conhecimentos fosse mais facilitada. (Professora 5.PT)

Parece-nos que a definição já existente das áreas de conhecimentos e dos conteúdos básicos em cada uma delas, pode ser um caminho para uma maior convergência entre os currículos do Brasil e de Portugal, o que também facilitaria os aproveitamentos. Mesmo que os saberes possam ser trabalhados em mais de um momento, isso pode ocorrer sob nova perspectiva, num contexto diferente, o que favorece a ressignificação do conhecimento, pois como relata Minayo (2014), a aprendizagem, assim como a pesquisa, é um processo inacabado e em constante reconstrução. De fato, para se implementar ações de internacionalização, requer planejamento e criação de

estratégias, que podem perpassar por disciplinas, seminários, estágios ou ensinamentos clínicos, estruturados nos semestres ou não, uma vez que temos temporalidades diferentes, além de estar atento ao tempo de integralização.

Sob o ponto de vista da integralização da formação, no Brasil, a regulamentação para formação do fisioterapeuta é de até cinco anos com no mínimo 4.000 horas (BRASIL, 2009), enquanto em Portugal, a integralização do licenciado, tem duração de 4 anos e um mínimo de 240 créditos ECTS, o que equivale ao mínimo de 6.000 horas (PORTUGAL, 1999, FERNANDES, 2003; COUTINHO *et al.*, 2010). Destacamos que as horas totais em Portugal incluem as horas de contato (presenciais) e não contato (diversas atividades dirigidas de estudo), fato que não vigora no Brasil (MARQUES; SANCHES, 1994; REBELATTO; BOTOMÉ, 2021). Quanto as diretrizes internacionais da WCPT (2015), preconiza-se que a formação em Fisioterapia integralize com no mínimo quatro anos de duração. Neste caso, tanto o Brasil, quanto Portugal atendem ao critério de recomendação, o que se constitui numa potência para estudantes cursarem partes do currículo, independentemente do tempo de integralização.

Para tanto, há que se buscar alternativas para inovar no modo de fazer, para superar esse desafio e favorecer o aproveitamento das atividades realizadas em âmbito internacional, como a equivalência de créditos que não é padronizada no Brasil com o sistema europeu. Embora possa haver diferenças nos planos de estudos nos países, é importante que as competências preconizadas sejam compatíveis com o fisioterapeuta que se quer no futuro, especialmente no que diz respeito às de formação humana, cultural, valores, de trabalho colaborativo e interprofissional.

Quanto às estratégias que facilitem o aproveitamento das atividades e ações de internacionalização da graduação, os participantes de ambos os países, destacaram que as disciplinas com práticas e estágios ou ensinamentos clínicos, parecem se configurar como elementos do currículo que potencializariam as experiências de internacionalização:

Acredito que os módulos específicos e os estágios poderiam potencializar a internacionalização [...], a parte de cardiorrespiratória, ou mesmo de musculoesquelética, neuro, creio que há um grande potencial para fazer esse intercâmbio. [...] (Coordenador C.BR)

Na parte dos ensinamentos clínicos, eu penso que será mais fácil, porque é quando as competências práticas e teóricas são adquiridas. Não olhei completamente para o vosso plano de estudos, mas acho que a parte do ensino clínico seria uma vertente importante do que seria facilmente potencializada nesta mobilidade. (Coordenadora B.PT)

As diretrizes internacionais referem que a formação em fisioterapia inclui competências gerais e específicas, necessárias para o desenvolvimento de uma prática autônoma que permite examinar, diagnosticar, tratar e avaliar os efeitos da fisioterapia (WPT, 2021; ER-WCPT, 2014). Os relatos da maioria dos participantes identificam as atividades práticas como uma potência para a internacionalização, uma vez que pensam ser mais fácil de adaptar o desenvolvimento de habilidades e competências nesse contexto.

Stallivieri (2017), aponta que a internacionalização possibilita experiências e oportunidades únicas na vida acadêmica. Neste sentido, é possível aprender em uma perspectiva diferente, ter outra visão de mundo, ouvir diferentes opiniões, vivenciar novas culturas, melhorar a capacidade linguística e de comunicação, o que certamente fará diferença na construção do conhecimento pessoal e profissional.

A diversidade das áreas de práticas, que diferem entre os países, também foi citada pelos colaboradores como um elemento positivo para estreitar ações de internacionalização:

Mostrar como o sistema de saúde (SUS) no Brasil funciona, de maneira gratuita, com acesso a todas as pessoas e, como a Fisioterapia atua nele. Talvez isso despertasse a curiosidade das pessoas para virem e conhecerem um pouco mais como os estudantes se formam para atender esse universo que é o SUS. (Coordenador C.BR)

Esse intercâmbio, nomeadamente em termos do Brasil com Portugal, aqui na graduação por exemplo, em Fisioterapia dermatofuncional, que está claramente sendo desenvolvida no Brasil de forma diferente em relação ao nosso país, assim como, também do ponto de vista português para o Brasil. (Professor 6.PT)

E, mesmo dentro do exercício terapêutico, o pilates está muito explorado. Nós aqui também o abordamos, mas, talvez não de uma forma tão intensa. Portanto, se este intercâmbio fosse, digamos, mais vivo, talvez tivéssemos muito a ganhar, ao retornar, trazendo novos saberes. (Professor 2.PT)

Considerando que as diretrizes internacionais valorizam a formação em diversos ambientes sociais, políticos e econômicos em nível mundial e, que a prática fisioterapêutica se desenvolve em ambientes complexos e de constante mudanças (WPT, 2021), há necessidade de que se garanta na formação o desenvolvimento de habilidades e atitudes para se adaptar a esses ambientes de intervenção. Vivenciar novas experiências e em áreas diferentes, nas quais a profissão em nosso país ainda não se consolidou, é uma potência a ser valorada nas ações de internacionalização, visto que ao retornar a nossa realidade podemos assumir o papel de multiplicadores desse novo saber, o que concatena com os relatos dos participantes da pesquisa.

Por conseguinte, parece-nos que o caminho é refletir sobre os modos ou as formas de internacionalizar o currículo. Um dos conceitos mais aceitos e atualizados da internacionalização do currículo vem das escolas australianas, lideradas por Betty Leask (2015, p.9) que define como “o processo de incorporação de dimensões internacionais, interculturais e globais no conteúdo do currículo, bem como os resultados de aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudo.” Leask (2012) afirma ainda que um currículo internacionalizado envolverá os estudantes em pesquisas em nível internacional e atividades variadas que mobilizem a diversidade cultural e linguística. O currículo internacionalizado vai propositadamente desenvolver as perspectivas internacionais e interculturais como profissionais e cidadãos globais (STALLIVIERI, 2018).

Essa questão vai de encontro aos processos de ensino aprendizagem, descritos no conceito de internacionalização do currículo de Leask (2015) e, o fato de explorar estratégias mais centradas no estudante, por meio da diversidade de metodologias ativas, tem sido uma tendência na contemporaneidade para o fortalecimento e qualificação da formação profissional, o que pode se configurar noutro caminho a ser explorado.

4 Considerações finais

Dentre os principais desafios para implementar ações de internacionalização na graduação em Fisioterapia entre Brasil e Portugal, os participantes da pesquisa apontaram, especialmente, quanto a necessidade de criação de estratégias de divulgação e de captação de recursos para a mobilidade estudantil; ampliação de ações que envolvam a mobilidade docente e pesquisas interinstitucionais; implementação de outras ações como a internacionalização em casa, assim como a adequação curricular para estreitar as ações de internacionalização.

Apesar dos desafios, emergiram elementos que podem se configurar como potência para implementar a internacionalização entre os dois países, como as práticas, especialmente as de estágios ou ensinamentos clínicos, além de explorar experiências diferenciadoras e transformadoras em outros contextos que não o seu habitual.

Como reflexão, contextualizamos que implementar o processo de internacionalização na graduação, por si só, já se configura num desafio a ser superado, uma vez que a maioria dos incentivos e ações estão direcionados para a pós-graduação *stricto sensu* e ou programas tradicionais de mobilidade, que limitam o acesso há uma

pequena parcela de estudantes, o que não se configura numa educação internacionalizada. No entanto, as atuais políticas da educação superior parecem apontar a necessidade de se transpor barreiras e buscar novos caminhos e possibilidades para incluir a graduação nesse movimento de internacionalização, que tem por finalidade a qualificação da formação numa perspectiva que valorize as competências profissionais, interculturais e humanas, e o desenvolvimento de um perfil generalista que seja capaz de se adaptar para atuar de acordo com as necessidades do mundo globalizado.

Para além disso, um dos caminhos para ampliar as possibilidades de internacionalização na graduação pode se configurar na elaboração de um currículo para dupla titulação, ação colaborativa entre duas instituições de ensino, que se organizarão para viabilizar essa formação intercultural, já planejando mecanismos e estratégias para superar os desafios postos nesse artigo. Seria esse o caminho para uma formação internacionalizada e que fortaleça o diálogo e a relação com as pessoas de diferentes países, com respeito a diversidade de culturas e o conhecimento social e histórico construído em cada contexto? Novas pesquisas e reflexões sobre esse tema são necessárias para melhor elucidar essa questão.

Referências

- BARATA, M. J. A Internacionalização do Ensino Superior. **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, Coimbra, [s.v.], n.37, p. 217-229, dez. 2019. Disponível em: <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/464> Acesso em: 10 ago. 2021.
- BEELEN, J.; JONES, E. Internationalisation at home. In: TEIXEIRA, P. TEIXEIRA, P.N.; SHIN, J.C. (ed.). **Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions**. [s.ed.] Dordrecht: Springer Netherlands, 2018. p. 1-4.
- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining Internationalization at Home. In: CURAJ, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (ed.). **The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies**. Cham: Springer Open International Publishing, 2015. p.59-72.
- BENNETT, M. J. **Basic concepts of intercultural communication: selected readings**. 98th ed. Yarmouth, Maine, USA: Intercultural Press, 1998.
- BRACONS, H. Comunicação intercultural nos cuidados de saúde. Uma abordagem exploratória da interação entre assistentes sociais e doentes imigrantes. **Comunicação Pública** [online], Lisboa, v.15, n. 29, p. 1-12, dez. 2020. Disponível em: <https://journals.ipl.pt/cpublica/article/view/38> Acesso em: 08 ago. 2021.
- BRASIL. Ciência sem Fronteiras. **Estatísticas e Indicadores**. Bolsas Concedidas pela CAPES e pelo CNPq, por modalidade e por país, no Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/estatisticas-e-indicadores>. Acesso em 10/01/2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – CAPES. **Portaria nº 220, de 3 de novembro de 2017**. Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil – CAPES-PrInt. DOU. Seção 1., p.20, nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de abril de 2009, Seção 1, p. 27. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf. Acesso em: 03 set. 2012

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). Resolução CNE/CES 4/2002. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Fisioterapia**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES042002.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2012.

COLUCCI, E.; COSTA, A. S.; SILVA, R. **Estratégias de internacionalização na Europa e no Brasil e o impacto do programa Ciência Sem Fronteiras**. Projeto ALISIOS “Academic Links and Strategies for the Internationalisation of the HE Sector”. Documento de Trabalho Nº 2, abril, Coimbra: Universidade de Coimbra, 2015.

COUTINHO, M. I. P. de S.; SÉRGIO, J. A. S. SÁ, N. M. F. P.; SALGUEIRO, L. F. M. Contributos para a historiografia da Fisioterapia em Portugal. **Fisioterapia Brasil**, Petrolina, v.11, n.6, p.469-475, nov./dez. 2010.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, H.; WACHTER, B. **Internationalisation at home: a position paper**. 1st ed. Amsterdam: EAIE, 2000.

CURAJ, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (Ed.). **The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies**. Cham: Springer Open International Publishing, 2015.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DE WIT, H.; ALTBACH, P. G. Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future, **Policy Reviews in Higher Education**, London, v.5, n.1 p.1-19, sept. 2020.

DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. **The Internationalisation of higher education**. 1st ed. Brussels: European Parliament, Committee on Culture and Education, 2015.

DELPINO, R.; CANDIDO, M.L.B.; MOTA, A.C.; CAMPOS, L.; DEJUSTE, M.T. Ensino superior: o novo perfil do coordenador de curso. In: XII ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA e VIII ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 12, 8, 2008, São José dos Campos. **Anais...** São José dos Campos: Universidade do Vale do Paraíba. 2008. p. 1-4.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

ERASMUS. **Erasmus+ Guia do Programa - Versão 2**, [S.l.]: European Commission, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/Marcia/Downloads/2022-erasmusplus-programme-guide-v2_pt.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022

ER-WCPT. European Region of the World Confederation for Physical Therapy. **Expected Minimum Competencies for an Entry Level Physiotherapist in the Europe Region World Physiotherapy Guidance Document**. Dublin, Ireland: General Meeting, 2018.

ESTRASBUSRGO **Regulamento (UE) nº 1288/2013 do Parlamento Europeu e do Conselho**. Jornal Oficial da União Europeia. L.347/50-73. Publicado em 20 de dezembro de 2013. Estrasburgo, 2013.

FERNANDES, M. B. D. **A declaração de Bolonha e o ensino da Fisioterapia em Portugal: opiniões de docentes e estudantes**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Instituto Superior de Psicologia Aplicada, ISPA-Instituto Universitário, Lisboa, 2003.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p.64-89.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. 2. ed. Brasília: Liber livro editora, 2012.

HEEMANN, C.; SCHAEFER, R.; SEQUEIRA, R. M. O potencial da telecolaboração para o desenvolvimento da competência intercultural no contexto da internacionalização em casa. In: LEFFA, V. J.; FIALHO, V.R.; BEVILÁQUA, A.F.; COSTA, A.R. (org). **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. p.129-152.

HESS, L. W. B.; LOURA, L.K.; OLIVEIRA, M.F.; BARRETO, M.E.; SANTANA, R.M.; KLEIN, S. Gestão participativa: uma proposta de ações integradas ao Modelo DMAIC. **Scientia Vitae**, São Paulo, v.7, n. 25, p. 19-28, jul./set. 2019.

KEHM, B. M.; TEICHLER, U. Research on Internationalisation in Higher Education. **Journal of Studies in International Education**, [S.l.], v. 11, n. 3-4, p. 260-273, sept. 2007.

KNIGHT, J. Student Mobility and Internationalization: trends and tribulations. **Research in Comparative and International Education**, [S.l.], v.7, n.1, p.20-33, jan. 2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/rcie.2012.7.1.20>. Acesso em: Acesso em: 08 dez. 2021.

LEASK B. Internationalizing Curriculum and Learning for All Students. In: JONES E. COELEN, R.; BEELEN, J.; DE WIT, H. (Ed.). **Global and Local Internationalization**. Transgressions: Cultural Studies and Education. Sense Publishers, Rotterdam, 2016. p.49-53

LEASK, B. **Internationalization of the curriculum (IoC) in action** - a guide. Fellowship report, Office for Learning and Teaching, Australian Government. Department of Industry, Innovation, Science, Research and Tertiary Education. University of South Australia, Sydney, 2012.

LEASK, B. **Internationalizing the curriculum**. Abingdon, England: Routledge. 2015.

LUCE, M. B.; FAGUNDES, C. V.; MEDIEL, O. G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 317-339, jul. 2016.

- MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- MARQUES, A. P.; SANCHES, E. L. Origem e evolução da Fisioterapia: aspectos históricos e legais. **Revista de Fisioterapia da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v.1, n.1, p. 5-10, jul./dez. 1994.
- MARANHÃO, C. M. S. de A.; DUTRA, I. I. C.; MARANHÃO, R. K. de A. Internacionalização do ensino superior: um estudo sobre barreiras e possibilidades. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 18, n.1, p. 9-38, jan. 2017.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MIRANDA, J. A. N.; STALLIVIERI, L. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 03, p. 589-613, nov. 2017.
- MOROSINI, M. Dossiê: Internacionalização da educação superior. Porto Alegre, Brasil **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 288-292, set./dez. 2017.
- NEVES, C. E. B.; BARBOSA, M. L. de O. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 22, n. 54, p. 144-175, ago. 2020.
- NILSSON, B. Internationalisation at Home from a Swedish Perspective: The Case of Malmo. **Journal of Studies in International Education**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 27-40, March. 2003.
- O'DOWD, R. Telecollaboration and CALL. In: THOMAS, M.; REINDEERS, H.; WARSCHAUER, M. (ed.). **Contemporary computer-assisted language learning**. London, UK: Bloomsbury Academic, 2013. p. 123-141.
- PALMEIRAS, J. de B.; SZILAGYI, R. S. Perfil e competências necessários para um coordenador de curso na percepção dos gestores e funcionários de uma IES. **Diálogo**, Canoas, [s.v.], n. 20, p. 49 – 76, jan./jun. 2012.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Ministério da Saúde. Diário da República. Assembleia da República. **Portaria nº 505-D/1999. Diário da República n.º 163/1999**, 2º Suplemento, Série I-B de 15 julho 1999, p. 4426-(19) a 4426-(20), Portugal, 1999. Disponível em: <http://data.dre.pt/eli/port/505-d/1999/07/15/p/dre/pt/html>. Acesso em: 16 jul. 2018
- REBELATTO, J. R.; BOTOMÉ, S. P. **Fisioterapia no Brasil: fundamentos para uma atuação preventiva e para a formação profissional**. 3. ed. Santana de Parnaíba (SP): Manole, 2021.
- SANTOS, P. A.; KIENEN, N.; CASTIÑEIRA, M. I. **Metodologia da pesquisa social: da proposição de um problema à redação e apresentação do relatório**. São Paulo: Atlas, 2015.
- SCHAEFER, R. The Co-Construction of Interculturality Through an Ecological Perspective in Teletandem Activities. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 1-30, jan. 2021.
- SCHAEFER, R.; HEEMANN, C.; BELLI, M O papel da telecolaboração na mobilidade acadêmica. In: LUNA, J. M. F.; SEHNEM, P. R. (org.). **O Programa Ciências sem Fronteiras em Avaliação**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 231-248.

SEHNEM, P. R. Os programas Erasmus e ciência sem fronteiras como materialização da internacionalização universitária. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 533-555, jan. 2019.

SILVA, V. A.; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017.

STALLIVIERI, L. Compreendendo a Internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do Cogeime**, Belo Horizonte, v. 26, n. 50, p. 15-36, jan./jun. 2017.

STALLIVIERI, L. Estratégias para Internacionalização do Currículo: do Discurso à Prática. In: LUNA, J. M. F. **Internacionalização do currículo: Educação, interculturalidade e cidadania global**. 2.ed. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 157-175.

TANAKA, V. R. da S.; PESSONI, L. M. de L. A gestão do ensino superior: o gestor e seu papel. In: SEMINÁRIO SOBRE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 1., 2011, Goiás. **Anais...** Goiás: UnU INHUMAS, 2011. p. 1-18.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEICHLER, U. Research on academic mobility and international cooperation in higher education: An agenda for the future. In: BLUMENTHAL, P., GOODWIN, C., SMITH, A.; TEICHLER, U. (ed.). **Academic Mobility in a Changing World. Regional and Global Trends**. London and Bristol, PA: Jessica Kingsley, 1996. p.338-358.

TEICHLER, U. The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. **Higher Education, JSTOR, [S.l.]**, v. 48, n. 1, p. 5–26, jul. 2004.

TEICHLER, U. The many forms of internationalisation. In: SMOLARCZYK, R. (ed.). **Going International: HRK Conference on Internationalisation Strategies**. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, Beiträge zur Hochschulpolitik, 2010. p. 21-41. Disponível em: www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2010-10_Going_International.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

VERGARA, V. S. V.; MACIEL, R. F. Internacionalização como prática local: explorando conceitos e tendências no contexto educacional. **Revista Barbaquá de extensão e cultura**, Dourados (MS), v.1, n. 2, p.36-48, jun./dez. 2017.

WCPT. **Guideline for physical therapist professional entry level education**. 3ht ed. London, UK: World Confederation for Physical Therapy – WCPT, 2015. Disponível em <https://www.wcpt.org/guidelines/entry-level-education>. Acesso em: 10 jun. 2018.

WIELEVICKI, H. de G.; OLIVEIRA, M. R. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr./jun. 2010.

WPT. World Physiotherapy. **Physiotherapist education framework**. [s.ed.]. London, UK: World Physiotherapy; 2021. Disponível em: <https://world.physio/sites/default/files/2021-07/Physiotherapist-education-framework-FINAL.pdf> Acesso em: 10 dez. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Recebido em: 20 de fevereiro de 2023.

Aceito em: 11 de abril de 2022.