

**INTERNACIONALIZAÇÃO E COLABORAÇÃO EM REDE NAS INSTITUIÇÕES
COMUNITÁRIAS DO SISTEMA ACAFE: AVALIAÇÃO POR NÍVEIS DE
MATURIDADE DA CAPES**

INTERNATIONALIZATION AND NETWORK COLLABORATION IN COMMUNITY
INSTITUTIONS OF THE ACAFE SYSTEM: EVALUATION BY CAPES MATURITY
LEVELS

INTERNACIONALIZACIÓN Y COLABORACIÓN EN RED EN LAS INSTITUCIONES
COMUNITARIAS DEL SISTEMA ACAFE: EVALUACIÓN SEGÚN LOS NIVELES DE
MADUREZ DE CAPES

Jeancarlo Visentainer¹ <https://orcid.org/0000-0001-7707-9122>

Marcia Regina Selpa Heinzle² <https://orcid.org/0000-0002-2299-8065>

James Dadam³ <https://orcid.org/0000-0003-4033-9802>

¹ Universidade Regional de Blumenau (FURB) – Blumenau, Santa Catarina, Brasil;
jv@unidavi.edu.br

² Universidade Regional de Blumenau (FURB) – Blumenau, Santa Catarina, Brasil;
selpa@furb.br

³ Universidade Regional de Blumenau (FURB) – Blumenau, Santa Catarina, Brasil;
jamesd@furb.br

RESUMO: Este estudo analisa a internacionalização e a colaboração em rede em Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) vinculadas ao Sistema Acafe (Associação Catarinense das Fundações Educacionais), utilizando como lente analítica os níveis de maturidade de internacionalização propostos no Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional da Capes (2020). Parte-se do entendimento de internacionalização como processo institucional que integra dimensões internacional, intercultural e global ao propósito, às funções e à oferta educacional, deslocando o foco da mobilidade física para a aprendizagem e para a Internacionalização do Currículo e a Internacionalização em Casa. Realizou-se um diagnóstico documental e exploratório por meio de varredura estruturada de dados públicos disponíveis nos websites das 14 IES associadas, incluindo páginas de internacionalização, editais, notícias e descrições de programas, coletados em outubro de 2025. As evidências foram registradas em matriz e codificadas por marcadores de presença/ausência, especificidade e atividade, articuladas a dimensões de compromisso institucional, governança, integração curricular e avaliação. Os resultados indicam um sistema em trajetória de consolidação: nove instituições foram classificadas no Nível 3 (Consolidação) e cinco no Nível 2 (Implementação), sem casos nos níveis 1 ou 4. Entre as estratégias comunicadas publicamente, destacam-se iniciativas de COIL/VE (aprendizagem internacional colaborativa online/mobilidade virtual) e participação em programas de mobilidade virtual em rede, como o e-Movies, apontando potencial de escala e inclusão para estudantes não móveis. Discute-se que avançar rumo ao Nível 4 exige integração transversal da internacionalização, gestão por metas, transparência de indicadores e mecanismos de disseminação e replicação interna e sistêmica de boas práticas. Conclui-se que, em redes comunitárias, a internacionalização tende a ser mais sustentável quando orientada por

pertinência social e quando apoiada por infraestrutura relacional compartilhada, capaz de reduzir assimetrias e ampliar o alcance formativo da internacionalização.

Palavras-chave: Internacionalização; Instituições comunitárias; Níveis de maturidade Capes.

ABSTRACT: This paper examines internationalization and network collaboration in community-based higher education institutions (ICES) within the Acafe system (Santa Catarina, Brazil), using Capes (2020) internationalization maturity levels as an analytical lens. Internationalization is approached as an institutional process that integrates international, intercultural and global dimensions into the purposes and core functions of higher education, shifting the emphasis from physical mobility to learning outcomes, curriculum internationalization and Internationalization at Home. Regarding the methodology, the study adopts a documentary and exploratory design based on a structured scan of public information available on the official websites of the 14 member institutions (international offices, calls, news and program descriptions), collected in October 2025. Evidence was recorded in an analytical matrix and coded through markers of presence/absence, specificity and activity, linked to four dimensions: institutional commitment, governance, curricular integration and evaluation. Findings depict a system moving towards consolidation: nine institutions were classified at Level 3 (Consolidation) and five at Level 2 (Implementation), with no cases at Levels 1 or 4. Publicly documented strategies include COIL/VE initiatives (Collaborative Online International Learning/virtual exchange) and network-based virtual mobility programs such as e-Movies, suggesting pathways for scaling inclusive internationalization for non-mobile students. The paper argues that reaching Level 4 requires cross-cutting integration, targets and indicators, transparent data and mechanisms to disseminate and replicate good practices at institutional and system levels.

Keywords: Internationalization; Community colleges; Capes maturity levels.

RESUMEN: Este artículo examina la internacionalización y la colaboración en red en instituciones de educación superior comunitarias (ICES) dentro del sistema Acafe (Santa Catarina, Brasil), utilizando los niveles de madurez de internacionalización de Capes (2020) como lente analítica. La internacionalización se aborda como un proceso institucional que integra dimensiones internacionales, interculturales y globales en los propósitos y funciones centrales de la educación superior, desplazando el énfasis de la movilidad física a los resultados de aprendizaje, la internacionalización curricular y la internacionalización en casa. Con respecto a la metodología, el estudio adopta un diseño documental y exploratorio basado en un escaneo estructurado de información pública disponible en los sitios web oficiales de las 14 instituciones miembro (oficinas internacionales, convocatorias, noticias y descripciones de programas), recopilada en octubre de 2025. La evidencia se registró en una matriz analítica y se codificó a través de marcadores de presencia/ausencia, especificidad y actividad, vinculados a cuatro dimensiones: compromiso institucional, gobernanza, integración curricular y evaluación. Los hallazgos muestran un sistema en proceso de consolidación: nueve se clasificaron en el Nivel 3 (Consolidación) y cinco en el Nivel 2 (Implementación), sin casos en los Niveles 1 o 4. Las estrategias documentadas públicamente incluyen iniciativas COIL/VE (Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea/Intercambio Virtual) y programas de movilidad virtual en red, como e-Movies, que sugieren vías para ampliar la internacionalización inclusiva del alumnado no móvil. El documento argumenta que alcanzar el Nivel 4 requiere

integración transversal, objetivos e indicadores, datos transparentes y mecanismos para difundir y replicar las buenas prácticas a nivel institucional y del sistema.

Palabras clave: Internacionalización; Instituciones comunitarias; Niveles de madurez de CAPES.

Introdução

A internacionalização da educação superior evoluiu de iniciativas pontuais, frequentemente associadas a intercâmbios individuais e acordos bilaterais e, por vezes, com ausência de acompanhamento sistemático, para uma estratégia institucional com implicações na governança, no currículo, na pesquisa e nos serviços acadêmicos (Hudzik, 2011). Esse deslocamento pressupõe que a internacionalização seja compreendida como processo organizacional, e não como um conjunto de ações periféricas que dependem da motivação de poucos indivíduos. Na prática, quando tratada como estratégia, a internacionalização passa a demandar planejamento, recursos, definição de responsabilidades, integração com o desenvolvimento institucional e mecanismos de avaliação, de modo a produzir efeitos consistentes no ensino, na pesquisa e na extensão.

Do ponto de vista conceitual, uma referência amplamente adotada define internacionalização como o processo de integrar dimensões internacional, intercultural e global ao propósito, às funções e à oferta educacional das Instituições de Ensino Superior (Knight, 2004, 2015). Tal definição reside em evitar reducionismos. Ela não limita a internacionalização à mobilidade discente ou à assinatura de convênios, mas a situa no centro do projeto acadêmico. Ao enfatizar integração, a definição também evidencia que internacionalização pressupõe escolhas curriculares, decisões de gestão e políticas institucionais que afetam a maioria da comunidade acadêmica.

Nesse sentido, a literatura atual tem insistido em deslocar o foco de “quem viaja” para “o que se aprende” (Leask, 2015). Em muitas instituições, a mobilidade física, embora valiosa, é inevitavelmente seletiva: alcança uma parcela pequena do corpo discente e, quando não acompanhada por estratégias curriculares e inclusivas, tende a produzir efeitos formativos restritos.

Além disso, há o risco de que a internacionalização seja orientada predominantemente por metas de visibilidade e reputação, em detrimento de objetivos pedagógicos e de impacto social (De Wit, 2019). Ao propor uma internacionalização mais responsável e inclusiva, De Wit (2019) defende que os objetivos devem ser claros, alinhados à missão institucional e monitorados por evidências de aprendizagem e de impacto acadêmico, social e científico.

No plano do currículo e da formação, destacam-se duas abordagens complementares. A Internacionalização do Currículo (IoC) propõe explicitar, em cada curso, resultados de aprendizagem que envolvam conhecimento disciplinar situado, competências interculturais e capacidades de comunicação e colaboração em contextos diversos (Leask, 2015). Já a Internacionalização em Casa (IaH) busca garantir que a maioria não móvel tenha acesso a experiências internacionalizadas ao longo do percurso formativo, mobilizando estratégias como coensino com parceiros externos, materiais bilíngues, eventos com participação internacional e intercâmbios virtuais (Leask, 2015; Beelen; Jones, 2015). Nos últimos anos, iniciativas como COIL (*Collaborative Online International Learning*) e diferentes modalidades de mobilidade virtual têm ganhado centralidade por viabilizarem projetos colaborativos entre turmas de países distintos, com potencial de escala e de inclusão.

No contexto brasileiro, a internacionalização é marcada por características estruturais do sistema de educação superior e por políticas de fomento que frequentemente oscilam. Para as Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), públicas não estatais, enraizadas em seus territórios e articuladas ao desenvolvimento regional, a internacionalização não pode ser avaliada apenas por métricas de visibilidade externa. Ela precisa ser relacionada à capacidade de qualificar ensino, pesquisa e extensão com pertinência social e regional (Morosini, 2011; Morosini; Dalla Corte, 2018). Em redes comunitárias, o desafio é duplo: ampliar o alcance da internacionalização de forma sustentável e, simultaneamente, evitar que a agenda internacional se desconecte da missão pública e do compromisso com inclusão e desenvolvimento territorial.

Em Santa Catarina, a Acafe (Associação Catarinense das Fundações Educacionais) reúne 14 Instituições de Ensino Superior comunitárias associadas. Como organização interinstitucional, o Sistema ACAFE pode potencializar redes colaborativas, favorecendo a cooperação entre suas associadas e a construção de massa crítica acadêmica. Esse potencial torna-se particularmente relevante quando articulado à lógica da tríplice hélice, que enfatiza interações entre universidade, governo e setor produtivo para promover inovação e desenvolvimento (Castells, 1999; Etzkowitz; Leydesdorff, 2000). Em contextos caracterizados por falta de recursos, a atuação em rede pode reduzir custos de transação, compartilhar infraestruturas e acelerar a difusão de boas práticas.

Apesar dessa relevância, ainda são escassos diagnósticos comparativos que analisem, de forma estruturada, como redes de instituições comunitárias comunicam e institucionalizam suas estratégias de internacionalização, sobretudo quando se considera a internacionalização baseada em currículo e formatos virtuais como vias de democratização. Para gestores e

formuladores de políticas, compreender o grau de maturidade das práticas de internacionalização em um sistema pode apoiar decisões sobre financiamento, desenvolvimento docente, desenho de programas compartilhados e definição de indicadores. Para a pesquisa, um diagnóstico sistemático contribui para mapear padrões e lacunas, oferecendo base para estudos de caso e análises aprofundadas.

Diante desse cenário, o objetivo deste estudo é avaliar a internacionalização do Sistema Acafe utilizando os níveis de maturidade propostos no Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, 2020), aplicados, de maneira orientadora, a evidências documentais públicas disponíveis nos websites das 14 IES associadas. De modo específico, o estudo busca: (a) descrever o panorama de maturidade em internacionalização no sistema; (b) identificar evidências públicas de estratégias associadas à Internacionalização do Currículo e à Internacionalização em Casa, com ênfase em COIL/VE e programas de mobilidade virtual; e (c) discutir implicações e caminhos para avançar rumo à internacionalização plena, considerando a missão comunitária das instituições e o potencial de colaboração em rede.

Como contribuição, o artigo propõe uma leitura que combina três eixos: maturidade institucional (Capes, 2020), internacionalização abrangente (Hudzik, 2011, 2015) e internacionalização do currículo/Internacionalização em Casa (Leask, 2015; Beelen; Jones, 2015). Ao fazer isso, busca-se evitar uma compreensão restrita, centrada em mobilidade e convênios, e enfatizar processos, governança, integração curricular e avaliação.

Internacionalização da Educação Superior

A literatura sobre internacionalização da educação superior destaca que o fenômeno se tornou estrutural e transversal às universidades contemporâneas. Se, em um primeiro momento, internacionalizar foi associado a programas de mobilidade e a acordos bilaterais, hoje a agenda envolve decisões sobre currículo, políticas linguísticas, estratégias de pesquisa, governança e relação com o território. Nessa direção, a definição de Knight (2004, 2015) para internacionalização como processo de integrar dimensões internacional, intercultural e global ao propósito e às funções institucionais, permite reconhecer que internacionalizar implica uma transformação intencional e situada. Ao falar em processo, a autora indica continuidade e institucionalização; ao mencionar integração, sinaliza que internacionalização deve atravessar ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Entretanto, internacionalização é também campo de disputas. De Wit (2019) observa que, em muitos contextos, a internacionalização foi apropriada por racionalidades de mercado e por objetivos de reputação. Nessa lógica, a captação de estudantes internacionais, o crescimento em rankings e a assinatura de convênios passam a ser tratados como fins em si mesmos, às vezes sem demonstrar impactos formativos e sem enfrentar desigualdades. Uma leitura crítica e inclusiva, portanto, exige explicitar o “para quê” da internacionalização, definir resultados de aprendizagem e promover coerência entre discurso e prática.

Hudzik (2011, 2015) oferece uma contribuição central ao propor a noção de *comprehensive internationalization* (internacionalização abrangente), entendida como compromisso institucional amplo e articulado. Para o autor, internacionalização abrangente implica: liderança e visão institucional; políticas e estruturas de governança; integração ao currículo e às práticas pedagógicas; promoção de pesquisa e cooperação internacional; suporte a estudantes e docentes; e avaliação por meio de indicadores e metas. O conceito destaca que internacionalização não deve ser tarefa isolada de um escritório, mas política organizacional transversal, sustentada por orçamento, planejamento e cultura institucional.

Essa visão tem implicações diretas para a avaliação. Se internacionalização é processo institucional, sua análise precisa considerar tanto dimensões estruturais (políticas, recursos, governança) quanto dimensões de prática (currículo, metodologias, projetos, parcerias) e dimensões de resultado (aprendizagens, produção científica, impactos). É nesse ponto que modelos de maturidade e diagnósticos organizacionais ganham relevância, pois permitem observar o grau de institucionalização, a recorrência e a sustentabilidade das ações ao longo do tempo (Capes, 2020; De Wit; Hunter, 2015)

Internacionalização do currículo e internacionalização em casa: aprendizagem como eixo

A discussão sobre Internacionalização do Currículo (IoC) e Internacionalização em Casa (IaH) se apresenta como resposta a duas constatações. A primeira é que a mobilidade física, embora valiosa, é limitada: alcança parcela reduzida do corpo discente e, frequentemente, concentra-se em grupos com maior capital econômico e cultural. A segunda é que, sem conexão com currículo e avaliação, a experiência internacional pode não se traduzir em aprendizagem significativa. Leask (2015) argumenta que IoC consiste em incorporar dimensões internacional e intercultural ao conteúdo dos cursos, aos resultados de aprendizagem, às estratégias de ensino e às formas de avaliação. Internacionalizar o currículo, portanto, significa tornar explícito o que

se espera que estudantes aprendam sobre diversidade de perspectivas, comunicação intercultural, ética global e colaboração em contextos diversos.

Desse modo, a sala de aula e o campus se tornam espaços privilegiados de convivência intercultural. Leask (2015) destaca que a diversidade discente deve ser reconhecida como recurso pedagógico, o que demanda metodologias participativas, mediação de conflitos culturais, revisão de materiais e atenção a dinâmicas de inclusão e exclusão. A internacionalização do currículo, assim, não se reduz ao uso de bibliografia estrangeira ou ao ensino em língua adicional; envolve construir ambientes de aprendizagem em que múltiplas perspectivas sejam valorizadas e em que estudantes desenvolvam competências para atuar em contextos globalizados (Leask, 2015).

Como desdobramento da IoC, a Internacionalização em Casa (Beelen; Jones, 2015) busca garantir acesso à internacionalização para estudantes não móveis. A IaH inclui um amplo repertório de estratégias: componentes curriculares com enfoque comparado, eventos e projetos com participação internacional, presença de docentes visitantes em atividades remotas, projetos interdisciplinares e, de modo crescente, intercâmbios virtuais. O ponto central é que a experiência internacionalizada se torna parte do percurso formativo regular, reduzindo dependência de programas de mobilidade e ampliando equidade.

Entre as estratégias de IaH, ganham destaque modalidades como COIL (*Collaborative Online International Learning*) e VE (*Virtual Exchange*). Em linhas gerais, essas modalidades conectam turmas e docentes de instituições diferentes, em países distintos, para desenvolver atividades colaborativas mediadas por tecnologias. Em vez de uma disciplina “importada” ou de um evento pontual, COIL/VE pressupõem desenho pedagógico conjunto: definição de objetivos, alinhamento de tarefas, cronograma, formas de avaliação e mecanismos de comunicação entre participantes. Quando bem estruturadas, essas iniciativas potencializam aprendizagem intercultural, habilidades digitais e colaboração, além de fortalecer vínculos institucionais (Leask, 2015; De Wit, 2019).

Há, contudo, desafios importantes. Diferenças de calendário acadêmico, infraestrutura digital, proficiência linguística e culturas de sala de aula podem dificultar a colaboração. Por isso, a literatura destaca a relevância do desenvolvimento docente, do apoio institucional e da integração ao currículo, de modo que COIL/VE não sejam experiências isoladas, mas parte de uma estratégia de internacionalização abrangente. O mesmo vale para programas de mobilidade virtual baseados em reconhecimento de créditos: para além do acesso, é necessário garantir qualidade acadêmica, equivalências claras e suporte administrativo.

Além disso, a IoC/IaH tende a ganhar consistência quando incorpora evidências de aprendizagem intercultural (por exemplo, por meio de atividades reflexivas e avaliação formativa), evitando que a internacionalização se reduza a contato superficial (De Wit, 2019).

Instituições comunitárias de educação superior e Internacionalização no Brasil

No Brasil, o debate sobre internacionalização se articula a características específicas do sistema de educação superior e ao papel das instituições em contextos regionais. As Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) constituem um segmento com natureza pública não estatal, governança vinculada a fundações ou entidades comunitárias e forte compromisso com desenvolvimento territorial. Morosini (2011) argumenta que, em sistemas periféricos, a internacionalização da produção de conhecimento tende a combinar cooperação internacional tradicional e cooperação horizontal. A cooperação tradicional, muitas vezes, reforça relações com centros hegemônicos e pode reproduzir dependências acadêmicas; a cooperação horizontal, por sua vez, pode assumir formas mais recíprocas, valorizando parcerias Sul–Sul e agendas alinhadas a desafios sociais.

Em estudos sobre universidades fundacionais, categoria em que se situam muitas comunitárias, Heinzle e Pereira (2023) destacam que a sustentabilidade das políticas de internacionalização aumenta quando conectadas ao projeto pedagógico, ao currículo e à organização do trabalho docente, indo além da mobilidade estudantil.

No Sistema Acafe, composto por universidades comunitárias/fundacionais, a cooperação entre instituições do mesmo sistema e com parceiros externos, organizada em redes, tende a reduzir custos de transação, alavancar massa crítica e democratizar o acesso a experiências internacionalizadas; nesses contextos, a sustentabilidade das políticas cresce quando articuladas ao currículo e à organização do trabalho docente (Heinzle; Pereira, 2023).

Corroborando com esse movimento, Heinzle e Watanabe (2025) mapearam, em estudo bibliométrico, a consolidação da IaH na perspectiva Sul-Global, e concluíram que o papel de redes e de formatos virtuais democratizam oportunidades e ampliam a convivência intercultural no meio acadêmico.

Morosini e Dalla Corte (2018) ressaltam que internacionalização no Brasil convive com “teses e realidades” marcadas por assimetrias. As oportunidades de mobilidade e de cooperação científica tendem a se concentrar em instituições e grupos com maior infraestrutura e capacidade de captação de recursos. Para redes comunitárias, isso significa que internacionalizar precisa ser estratégia sustentada e compartilhada, capaz de reduzir

desigualdades de acesso e de fortalecer a pertinência social da formação. Nesse contexto, políticas centradas apenas em mobilidade física tendem a alcançar poucos e a reproduzir desigualdades, razão pela qual estratégias intensivas em currículo e cooperação interinstitucional são recomendadas (Morosini; Dalla Corte, 2018).

Para as ICES, a internacionalização deve dialogar com a missão acadêmico-social, concebendo o “internacional” como dimensão que qualifica o local e o regional, e não como uma agenda externa dissociada do território. Nessa perspectiva, projetos de pesquisa internacionais podem contribuir para a resolução de problemas regionais; experiências interculturais ampliam repertórios para a atuação profissional e cidadã; e parcerias acadêmicas fortalecem processos de inovação social e tecnológica em ecossistemas locais. Assim, a internacionalização pode ser compreendida como estratégia de desenvolvimento institucional e social, desde que orientada por valores de inclusão, reciprocidade e relevância pública (Morosini, 2011; 2018).

Redes, Conectividade e tríplice hélice: internacionalização como infraestrutura relacional

Para compreender a internacionalização em redes comunitárias, é útil mobilizar abordagens que enfatizam conectividade e governança. Castells (1999) argumenta que, nas sociedades em rede, a produção de valor e a circulação de informação dependem da capacidade de atores se conectarem de forma estável, organizando fluxos de conhecimento e coprodução. No campo da educação superior, redes interinstitucionais podem operar como infraestrutura relacional: permitem compartilhar recursos, reduzir custos de transação, construir massa crítica e acelerar difusão de práticas bem-sucedidas.

De acordo com Etzkowitz e Leydesdorff (2000), a perspectiva da tríplice hélice complementa essa análise ao propor que inovação e desenvolvimento regional emergem de interações dinâmicas entre universidade, governo e setor produtivo. Em sistemas comunitários, a universidade tende a estar fortemente vinculada ao território e, por isso, a internacionalização pode fortalecer ecossistemas regionais ao conectar agendas locais a redes globais, ampliar acesso a conhecimento e tecnologias e apoiar políticas públicas. Igualmente, parcerias internacionais podem envolver não apenas universidades, mas também organizações governamentais e empresas, potencializando projetos de inovação, empreendedorismo e desenvolvimento sustentável.

Entretanto, a atuação em rede exige coordenação e mecanismos de governança capazes de articular instituições com diferentes níveis de maturidade, preservando autonomias e

promovendo colaboração. Nessa perspectiva, a internacionalização deixa de ser atributo de instituições isoladas e passa a constituir um processo sistêmico, sustentado por ecossistema colaborativo (Morosini, 2011; Castells, 2010).

Maturidade em internacionalização e o guia capes

A avaliação da internacionalização demanda instrumentos que observem o grau de institucionalização. Modelos de maturidade são úteis porque descrevem estágios progressivos, nos quais ações pontuais e pouco monitoradas tendem a evoluir para políticas integradas, sustentadas por governança e avaliação. O Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional da Capes (2020), embora direcionado à pós-graduação *stricto sensu*, propõe quatro níveis de maturidade: (1) conhecimento e compromisso; (2) implementação; (3) consolidação; e (4) internacionalização plena. Os níveis articulam evidências como presença em documentos institucionais, existência de planos, mobilidade ativa/passiva, acordos com entregas, disciplinas em línguas adicionais, cotelas/dupla titulação e monitoramento por indicadores.

Neste estudo, os níveis do Guia Capes (2020) foram adotados como lente orientadora para leitura de evidências públicas disponíveis nos websites institucionais. Essa escolha se justifica porque websites funcionam como vitrines institucionais, refletindo prioridades, programas e formas de prestação de contas. Ao mesmo tempo, como lembra Prior (2003), documentos não apenas representam, mas também constroem realidades: o que é publicado e como é publicado participa da constituição da identidade institucional. Assim, analisar evidências públicas permite discutir não somente ações, mas também a capacidade de comunicação, transparência e institucionalização.

Para evitar uma leitura restrita, o modelo de maturidade é articulado ao conceito de internacionalização abrangente (também traduzida como compreensiva) (Hudzik, 2011, 2015), que enfatiza transversalidade e integração. Na prática, isso significa observar evidências em quatro dimensões: compromisso institucional (missão, PDI, políticas, planos); governança e recursos (estrutura, equipes, normas, financiamento); integração curricular e formativa (IoC/IaH, disciplinas, apoio linguístico, COIL/VE); e avaliação/monitoramento (indicadores, relatórios, transparência). Essa articulação fornece base para interpretar níveis de maturidade não apenas por “quantidade” de convênios ou mobilidades, mas pelo grau em que internacionalização se transforma em capacidade institucional sustentada.

Metodologia

A pesquisa se enquadra como diagnóstico documental e exploratório, no contexto do Sistema Acafe, com varredura estruturada de dados públicos disponíveis nos websites institucionais das 14 IES comunitárias associadas. Trata-se de um estudo qualitativo, orientado pela análise de documentos digitais (Prior, 2003) e por procedimentos de análise de conteúdo (Krippendorff, 2013), por caracterização de conteúdo. O enfoque documental é apropriado porque a internacionalização é, ao mesmo tempo, um conjunto de práticas e um discurso institucional: políticas, planos, editais, notícias e páginas de programas sinalizam prioridades, alocação de recursos e formas de prestação de contas.

Seguindo Prior (2003), parte-se da ideia de que documentos não apenas representam realidades, mas também operam na construção e estabilização de objetos e processos. Assim, a análise de websites institucionais permite compreender como a internacionalização é apresentada publicamente, quais evidências são disponibilizadas e em que grau elas indicam institucionalização.

Fontes de dados e procedimentos de coleta

A coleta de dados ocorreu em outubro de 2025, por meio de varredura estruturada das páginas oficiais das instituições, com foco em quatro conjuntos documentais: (a) páginas de internacionalização (apresentação, equipe, programas e serviços); (b) editais e chamadas de mobilidade, cooperação e oportunidades; (c) notícias e registros de eventos e ações internacionais; e (d) descrições de programas ou redes específicas, como projetos de COIL/VE e mobilidade virtual. Os documentos foram registrados em matriz analítica, com anotações sobre o tipo de evidência, sua localização e o período de atividade quando informado.

A varredura considerou, prioritariamente, informações públicas relacionadas à internacionalização. Não foram coletados dados internos de sistemas acadêmicos, relatórios não publicados ou bases restritas. Essa escolha permite comparação entre instituições, mas pode não refletir ações não publicizadas.

Instrumento de codificação e categorias de análise

A codificação dos dados seguiu três marcadores principais: presença/ausência, especificidade e atividade. O marcador de presença/ausência registrou se determinada evidência era identificável no website (por exemplo, existência de política/plano de internacionalização, editais ativos, listagem de acordos, oferta de disciplinas em língua adicional, participação em programas de mobilidade). O marcador de especificidade avaliou o grau de detalhamento das informações: menções genéricas (“parcerias internacionais”) foram distintas de evidências com

descrições de entregas, requisitos, procedimentos e resultados. O marcador de atividade, por sua vez, buscou diferenciar evidências episódicas de evidências recorrentes, observando sinais de continuidade, atualizações e frequência de publicações.

Os marcadores foram articulados a quatro dimensões analíticas, derivadas do conceito de *comprehensive internationalization* (Hudzik, 2015) e da literatura sobre maturidade de processos (De Wit; Hunter, 2015): (1) compromisso institucional; (2) governança e recursos; (3) integração ao currículo e à formação (IoC/IaH); e (4) avaliação e transparência. Essa articulação permite compreender maturidade como capacidade institucional sustentada, e não apenas como soma de atividades.

Para organizar o conjunto documental, adotou-se um protocolo de navegação e registro: em cada website institucional foram mapeadas as seções e subseções associadas à internacionalização, e, quando disponíveis, foram coletados documentos anexos (editais em PDF, regulamentos, formulários e relatórios). Em seguida, as evidências foram agrupadas por tipo (política/plano; edital; notícia; programa; rede/parceria) e por período de atualização quando informado, o que auxiliou a análise do marcador de atividade.

A análise de conteúdo seguiu uma lógica de categorização orientada por teoria (Krippendorff, 2013): os marcadores e as quatro dimensões analíticas funcionaram como categorias principais, e as evidências foram descritas de forma sintética na matriz, permitindo comparação entre instituições. Na etapa de interpretação, as categorias foram confrontadas com os descritores dos níveis de maturidade (Capes, 2020), buscando consistência entre o conjunto de evidências e o nível atribuído. Embora o estudo não se proponha a mensurar “desempenho” institucional, a sistematização em matriz favorece transparência do procedimento e abre caminho para replicação em outros sistemas.

Classificação por níveis de maturidade

Quanto à classificação, utilizou-se o Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional da Capes (2020), que descreve quatro níveis de maturidade. Embora o Guia seja direcionado à pós-graduação *stricto sensu*, ele foi empregado como critério orientador para leitura das evidências públicas, dado que os níveis representam progressão de institucionalização compatível com a noção de internacionalização abrangente (Hudzik, 2011, 2015). A interpretação de cada nível considerou a presença de políticas ou planos, o perfil de mobilidade (passiva/ativa), a integração curricular (disciplinas, apoio linguístico, COIL/VE), a produção ou cooperação internacional e a existência de monitoramento por indicadores. O Quadro 1 sintetiza os níveis de maturidade utilizados como referência neste estudo.

Quadro 1 – Níveis de maturidade em internacionalização (síntese)

Nível	Denominação	Características (síntese baseada no Guia CAPES)
1	Conhecimento e Compromisso	Intenção registrada no PDI; mobilidade informal; ações pontuais, sem plano nem monitoramento.
2	Implementação	Políticas ou Plano de Internacionalização; mobilidade passiva; recursos definidos; acordos com entrega; início de redes/grupos e primeiras coautorias.
3	Consolidação	Políticas ou Plano de Internacionalização em execução; mobilidade ativa; disciplinas em língua estrangeira e apoio; cotutelas/dupla titulação; produção internacional conjunta; monitoramento básico.
4	Internacionalização Plena	Integração transversal e gestão por metas; dados públicos consolidados; revisão das políticas/planos com critérios internacionais; replicação interna de práticas.

Fonte: Elaborado pelos autores em 2025 com base nos critérios do Guia Capes (2020).

Resultados e Discussão

Panorama geral de maturidade no sistema Acafe

A varredura documental evidenciou um Sistema Acafe em trajetória de consolidação, porém com variações internas significativas. Aplicando-se os critérios do Guia Capes (2020) como lente orientadora, nove das 14 instituições foram classificadas no Nível 3 (Consolidação) e cinco no Nível 2 (Implementação). Não foram identificadas, nas evidências públicas analisadas, instituições nos níveis 1 (Conhecimento e Compromisso) ou 4 (Internacionalização Plena).

A distribuição sugere que a internacionalização já ultrapassou o estágio de mera intenção no conjunto das instituições comunitárias do sistema. Mesmo as IES classificadas no Nível 2 apresentaram elementos de estruturação, como existência de páginas dedicadas à internacionalização, normativas iniciais, divulgação de editais e referências a parcerias. Por outro lado, a ausência de evidências consistentes do Nível 4 indica que, no plano da comunicação pública, ainda não se observa, de modo robusto, a combinação de integração transversal, gestão por metas, dados consolidados e mecanismos de replicação interna, características associadas à internacionalização plena (Capes, 2020).

Para fins de transparência do diagnóstico, o Quadro 2 sintetiza a distribuição de instituições por nível de maturidade.

Quadro 2 – Distribuição das IES do Sistema ACAFE por nível de maturidade

Nível de maturidade (CAPES)	Número de IES (n=14)
Nível 1 – Conhecimento e Compromisso	0
Nível 2 – Implementação	5
Nível 3 – Consolidação	9
Nível 4 – Internacionalização Plena	0

Fonte: Elaborado pelos autores em 2025, a partir da varredura documental e dos critérios do Guia Capes (2020).

Evidências típicas dos níveis 2 e 3: institucionalização e recorrência

A leitura por níveis de maturidade é útil por permitir observar diferenças de institucionalização e de sustentabilidade entre as instituições, sem reduzir internacionalização a um único indicador. Em termos gerais, as instituições classificadas no Nível 2 (Implementação) comunicam a internacionalização como agenda em construção. Em seus websites, observa-se presença de informações sobre oportunidades e convênios, mas com menor densidade de detalhes e de evidências de continuidade. Já no Nível 3 (Consolidação), as evidências são mais estruturadas e recorrentes, sugerindo que programas e rotinas já foram incorporados ao cotidiano institucional.

Do ponto de vista do compromisso institucional, a diferença entre níveis 2 e 3 aparece na forma como políticas e planos são comunicados. No Nível 2, é comum encontrar menções a “internacionalização” em documentos e páginas institucionais, mas com objetivos genéricos e sem metas explicitadas. No Nível 3, por sua vez, aparecem com maior frequência documentos de política ou planos em execução, com programas descritos e, em alguns casos, com diretrizes para mobilidade, parcerias e acolhimento. Essa distinção é coerente com a noção de *comprehensive internationalization* (Hudzik, 2015), na qual compromisso institucional pressupõe coerência entre missão, estratégia e implementação.

Na dimensão de governança e recursos, as instituições em Nível 2 tendem a apresentar estruturas mais enxutas e centralizadas, com evidências de atendimento a demandas de mobilidade e de convênios, mas com menor visibilidade de processos padronizados (por exemplo, fluxos de equivalência, orientações detalhadas, editais próprios). No Nível 3, observa-se maior diversidade de serviços e de programas, além de evidências de rotinas mais recorrentes (editais periódicos, oferta contínua de oportunidades, participação em redes). Esse conjunto de sinais indica que a internacionalização está menos dependente de ações episódicas e mais ancorada em estrutura organizacional.

A dimensão de integração curricular e formativa é particularmente relevante para compreender maturidade. O Nível 3, conforme o Guia Capes (2020), tende a incluir evidências de disciplinas em língua adicional, apoio linguístico, e iniciativas que conectam internacionalização ao currículo. Ainda que essas evidências apareçam com diferentes graus de intensidade entre instituições, sua presença sinaliza deslocamento importante: da internacionalização como “mobilidade” para a internacionalização como “aprendizagem”

(Leask, 2015). Esse deslocamento é central para ICES, pois amplia a possibilidade de inclusão de estudantes não móveis e de conexão com pertinência social.

Por fim, na dimensão de avaliação e transparência, a diferença entre níveis se expressa na disponibilidade de dados e de prestação de contas. O Nível 4 pressupõe dados públicos consolidados e gestão por metas (Capes, 2020), mas esse patamar não foi identificado nas evidências públicas analisadas. Mesmo entre instituições em Nível 3, a comunicação pública de indicadores e resultados ainda se mostra incipiente. Esse achado é relevante porque, na internacionalização abrangente, avaliar não é opcional: é condição para alinhar recursos a objetivos, evitar ações simbólicas e demonstrar impacto formativo e científico (Hudzik, 2015; De Wit, 2019).

Em síntese, o diagnóstico aponta que o Sistema Acafe se encontra em estágio intermediário de maturidade: há institucionalização relevante, mas ainda há lacunas para alcançar integração transversal e gestão baseada em evidências.

Internacionalização em casa e internacionalização do currículo: evidências de Coil/Ve

Entre as instituições classificadas no Nível 3, sobressaem evidências de iniciativas de COIL/VE, identificadas em três das 14 IES analisadas por meio de páginas e notícias institucionais. De modo complementar, registros públicos indicam participação de outras três instituições em programas de mobilidade virtual em rede (e-Movies), incluindo menções a reconhecimento acadêmico e a protocolos do programa.

Embora numericamente minoritárias, essas evidências são relevantes por indicarem caminhos de internacionalização que podem alcançar a maioria não móvel, condição essencial para uma internacionalização mais equitativa (Leask, 2015; Beelen; Jones, 2015). Em redes comunitárias, nas quais a mobilidade física pode ser limitada por restrições financeiras e por agendas regionais, formatos virtuais e curriculares oferecem possibilidade de escala com custos menores, além de ampliar a diversidade de experiências.

No caso de COIL/VE, a lógica é a colaboração internacional mediada por tecnologias. Em vez de enviar estudantes para o exterior, cria-se uma experiência internacional dentro do currículo, por meio de projetos conjuntos entre turmas de instituições parceiras. A literatura indica que tais experiências podem potencializar aprendizagem intercultural, repertório comparativo e competências digitais, desde que o desenho pedagógico seja intencional e orientado por objetivos de aprendizagem (Leask, 2015; De Wit, 2019). Isso significa que COIL/VE não se resume a encontros online, demanda co-planejamento docente, alinhamento de tarefas, negociação de prazos e definição de produtos colaborativos.

Do ponto de vista da maturidade institucional, a presença de COIL/VE como evidência pública é significativa por apontar integração entre internacionalização e práticas pedagógicas. Quando COIL/VE é comunicado apenas como evento extracurricular, seu impacto tende a ser limitado e dependente de voluntarismo docente. Quando aparece como parte de disciplinas ou de projetos curriculares, com continuidade e reconhecimento, indica avanço na direção de IoC/IaH e, portanto, maior maturidade (Capes, 2020). Além disso, COIL/VE pode funcionar como porta de entrada para parcerias mais robustas: a colaboração pedagógica pode evoluir para coautorias, projetos de pesquisa e redes de extensão, ampliando a densidade das relações interinstitucionais (Leask, 2015; Beelen; Jones, 2015).

Além de COIL/VE, as evidências públicas registram participação de parte das IES em programas de mobilidade virtual em rede, com destaque para o e-Movies (OUI-IOHE, 2025). Esse tipo de iniciativa é relevante por combinar acesso (participação sem deslocamento) e institucionalização (equivalência e registro acadêmico), em linha com a lógica de maturidade descrita pela Capes (2020). Para redes comunitárias, a mobilidade virtual pode reforçar a Internacionalização em Casa ao ampliar a interculturalidade no cotidiano acadêmico e ao estimular a padronização de processos de reconhecimento de créditos.

Para o Sistema Acafe, uma implicação prática é que iniciativas de COIL/VE podem ser desenhadas em escala do próprio sistema. Em vez de depender de arranjos isolados, a rede pode estabelecer uma agenda anual de chamadas internas, formação docente e identificação de parceiros internacionais comuns. A criação de um “portfólio” de módulos COIL/VE, alinhado a eixos estratégicos do sistema e às demandas regionais, poderia ampliar participação e reduzir diferenças entre instituições com maior e menor capacidade. Essa estratégia dialoga com a ideia de rede como infraestrutura relacional (Castells, 1999) e com a necessidade de internacionalização sustentável em ICES (Morosini; Dalla Corte, 2018).

O sistema ACAFE como infraestrutura relacional: potências e desafios

Os achados também apontam para o papel do Sistema Acafe como camada intermediária de governança e como infraestrutura relacional para a internacionalização. Mesmo quando a análise se restringe a evidências públicas, é possível observar que certas formas de apresentação, certos programas e certas narrativas se repetem entre instituições, sugerindo difusão de práticas e aprendizagem institucional. Esse padrão é coerente com a compreensão de Castells (1999) de que, em sociedades em rede, o valor advém da conectividade quando instituições compartilham informações, rotinas e recursos, ampliam sua capacidade de ação e de inovação.

Em termos práticos, a atuação em rede pode gerar ganhos de escala em diferentes frentes, como a formação de massa crítica para projetos internacionais, o compartilhamento de infraestruturas e serviços, a negociação coletiva de parcerias estratégicas e a construção de indicadores comuns para monitoramento e prestação de contas (Morosini, 2011; Castells, 2010).

Quando articulada à lógica da trílice hélice, a internacionalização em rede tende a produzir impactos que extrapolam o campus, ao fortalecer políticas públicas regionais, ecossistemas de inovação e a conexão entre demandas locais e redes globais de conhecimento (Etzkowitz; Leydesdorff, 2000).

Todavia, a heterogeneidade de maturidade observada no Sistema, com instituições em níveis distintos, indica que a ação em rede requer mecanismos de coordenação capazes de reduzir assimetrias e evitar a concentração de oportunidades. Nessa perspectiva, a noção de internacionalização plena destaca a importância de processos de aprendizagem organizacional, replicação interna e disseminação de boas práticas no âmbito sistêmico (Capes, 2020).

Assim, para além da identificação de níveis de maturidade, o diagnóstico aponta para a necessidade de uma agenda sistêmica de desenvolvimento de capacidades, incluindo formação docente para IoC/IaH, apoio à institucionalização de COIL/VE e mobilidade virtual, padronização de processos e construção de indicadores compartilhados.

Indicadores e desafios para a consolidação do nível 4

A ausência de instituições no Nível 4 (Internacionalização Plena) nas evidências públicas analisadas não indica inexistência de iniciativas avançadas, mas sugere que ainda não se observam, de forma consistente e transparente, elementos centrais desse patamar, como integração transversal, gestão orientada por dados e publicização sistemática de resultados (Capes, 2020).

O diagnóstico aponta três dimensões analíticas associadas à consolidação desse nível. A primeira refere-se à visibilidade de indicadores, especialmente aqueles relacionados a resultados de aprendizagem intercultural, coautorias, projetos conjuntos e impactos em extensão, aspecto destacado na literatura como central para a internacionalização responsável (De Wit, 2019). A segunda diz respeito à integração curricular, uma vez que evidências pontuais de COIL/VE indicam caminhos promissores, mas ainda pouco escalados, o que reforça a importância de abordagens sistemáticas de Internacionalização do Currículo (Leask, 2015). A terceira dimensão relaciona-se à governança e à aprendizagem institucional, sobretudo em

contextos de atuação em rede, nos quais a consolidação da internacionalização depende de coordenação, padronização de processos e disseminação de boas práticas (Morosini, 2011).

Em conjunto, essas dimensões indicam que a internacionalização plena, no contexto de instituições comunitárias, tende a se constituir como um processo gradual de desenvolvimento de capacidades institucionais, orientado por valores de inclusão, relevância pública e coerência entre discurso e prática.

Considerações Finais

O estudo apresentou um diagnóstico documental e exploratório da internacionalização e da colaboração em rede no âmbito do Sistema Acafe, utilizando, como lente analítica, os níveis de maturidade propostos pela Capes (2020) e articulando-os ao conceito de *comprehensive internationalization* (Hudzik, 2011, 2015). A análise, baseada em varredura estruturada de dados públicos disponíveis nos websites das 14 IES associadas (outubro de 2025), permitiu observar um sistema em trajetória de consolidação: nove instituições situam-se no Nível 3 (Consolidação) e cinco no Nível 2 (Implementação), sem evidências públicas consistentes de casos nos níveis 1 ou 4.

Os resultados sugerem que a internacionalização já se expressa, em grande parte das instituições, como política e como conjunto de práticas recorrentes, ultrapassando o estágio de intenções genéricas. Ao mesmo tempo, a ausência de evidências de internacionalização plena indica desafios para consolidar integração transversal, gestão por metas, transparência de indicadores e mecanismos de replicação interna e sistêmica. Em outras palavras, o sistema combina diversidade e dinamismo, mas ainda precisa fortalecer capacidades de avaliação e de institucionalização, especialmente em dimensões que extrapolam mobilidade e convênios.

Entre as evidências de maior maturidade, destacam-se estratégias de Internacionalização em Casa e Internacionalização do Currículo, sobretudo iniciativas de COIL/VE; de forma complementar, há registros públicos de mobilidade virtual em rede (como *e-Movies*). Ainda que presentes em parte das instituições, tais estratégias apontam para caminhos de escala e inclusão: ampliam oportunidades de aprendizagem intercultural para estudantes não móveis, reduzem custos e favorecem cooperação acadêmica. Para instituições comunitárias, essas estratégias são especialmente relevantes porque podem conectar o internacional ao território, fortalecendo pertinência social e desenvolvimento regional.

Como implicação prática, o estudo propõe uma agenda de aprimoramento em dois níveis. Assim, o Sistema Acafe pode atuar como infraestrutura relacional que acelera

aprendizagem institucional, reduz assimetrias e organiza indicadores, protocolos e formação docente compartilhados. No plano institucional, as IES podem revisar políticas e planos com metas e evidências, integrar internacionalização ao currículo e implementar ciclos de avaliação e disseminação interna de boas práticas.

As limitações do estudo decorrem de sua natureza documental e do foco em comunicação pública: ações não divulgadas nos websites podem não ter sido caracterizadas e, portanto, o diagnóstico deve ser interpretado como retrato das evidências públicas disponíveis no período analisado. Pesquisas futuras podem complementar este estudo com entrevistas com gestores, docentes e estudantes, análise de dados internos sobre mobilidade e projetos, e estudos de caso aprofundados sobre iniciativas de COIL/VE e mobilidade virtual. Ainda assim, o retrato apresentado oferece base para discussão e para tomada de decisão em redes comunitárias, ao evidenciar padrões, lacunas e oportunidades para fortalecer uma internacionalização mais inclusiva, formativa e socialmente relevante.

Referências

ACAFE. Associação Catarinense das Fundações Educacionais. **Missão institucional**. 2025.

BEELEN, Jos; JONES, Elspeth. Redefining Internationalization at Home. In: CURAJ, Adrian *et al.* (org.). **The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies**. Cham: Springer, 2015.

CAPES. **Guia para aceleração da internacionalização institucional: Pós-Graduação Stricto Sensu**. Brasília: CAPES, 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DE WIT, Hans. Internationalization in higher education: a critical review. **SFU Educational Review**, v. 12, n. 3, 2019. Disponível em:

<https://journals.lib.sfu.ca/index.php/sfuer/article/view/1036>. Acesso em: 26 out. 2025.

DE WIT, Hans; HUNTER, Fiona. The future of internationalization of higher education in Europe. **International Higher Education**, n. 83 (Special Issue), p. 2–3, 2015. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/9073>. Acesso em: 26 out. 2025.

ETZKOWITZ, Henry; LEYDESDORFF, Loet. The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. **Research Policy**, v. 29, n. 2–3, p. 109–123, 2000.

HUDZIK, John K. Comprehensive internationalization: from concept to action. Washington, DC: NAFSA, 2011. Disponível em: https://commission.fiu.edu/helpful-documents/global-education/2011_comprehen_internationalization-hudzik.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

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

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5–31, 2004. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315303260832>. Acesso em: 26 out. 2025.

KNIGHT, Jane. **Updated definition of internationalization.** International Higher Education, 2015. Disponível em: <https://www.ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391>. Acesso em: 26 out. 2025.

KRIPPENDORFF, Klaus. **Content analysis: an introduction to its methodology.** 3. ed. Los Angeles: Sage, 2013.

LEASK, Betty. **Internationalizing the curriculum.** New York: Routledge, 2015. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315716954/internationalizing-curriculum-betty-leask>. Acesso em: 26 out. 2025.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 93-112, 2011.

MOROSINI, Marília Costa.; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Educação em Questão**, v. 56, n. 47, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14000>. Acesso em: 26 out. 2025.

OUI-IOHE. **E-movies: espaço de mobilidade virtual no ensino superior.** 2025. Disponível em: <https://oui-iohe.org/pt-br/emovies/>. Acesso em: 26 out. 2025.

OUI-IOHE. **Protocolo e-movies.** 2022. Disponível em: <https://emovies.oui-iohe.org/wp-content/uploads/2022/07/protocolo-emovies-2022-pt.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

PRIOR, Lindsay. **Using documents in social research.** London: Sage, 2003.

WATANABE, Marcio; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Internacionalização em casa numa perspectiva do Sul Global: um estudo bibliométrico. **Revista Thema**, v. 24, n. 2, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/3560>. Acesso em: 26 out. 2025.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Jeancarlo Visentainer. Doutorando em Educação na Universidade Regional de Blumenau (FURB). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES). Professor e Coordenador de Relações Internacionais do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi), Rio do Sul. <https://lattes.cnpq.br/8454814339069446>

Marcia Regina Selpa Heinzle. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES) da FURB. Docente do PPGE/FURB, Blumenau. <https://lattes.cnpq.br/2126906615248091>

James Dadam. Doutor em Ciências Psicológicas e Educação e Mestre em Sociologia e Pesquisa Social pela Università degli Studi di Trento (Itália). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES). Docente do PPGE/FURB, Blumenau. <https://lattes.cnpq.br/3916430151621176>

Como citar

VISENTAINER, Jeancarlo; HEINZLE, Marcia Regina Selpa; DADAM, James. Internacionalização e colaboração em rede nas instituições comunitárias do sistema Acafe: avaliação por níveis de maturidade da Capes. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 6, n. 13, p. 1-21, jan./dez., 2025.