

REDES ACADÉMICAS E INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE ABERTA (PORTUGAL): Contributos do Projeto DIGENDER2PALOP

ACADEMIC NETWORKS AND INTERNATIONALIZATION AT THE OPEN UNIVERSITY (PORTUGAL): Contributions from the DIGENDER2PALOP Project

Daniel Melaré Vieira Barros¹; Ana Nobre²; Ana Mouraz³; Irina Borges⁴

CITATION

Barros, D. M. V., Nobre, A., Mouraz, A. & Borges, I. (2025). Redes Académicas e Internacionalização na Universidade Aberta (Portugal) - Contributos do Projeto DIGENDER2PALOP. Video Journal of Social and Human Research, x(x), x-x. <http://doi.org/xx.xxxx/xxxxx>

SUBMITTED

20/08/2025

ACCEPTED

12/11/2025

PUBLISHED

19/12/2025

DOI

<http://doi.org/xx.xxxx/xxxxx>

AUTHOR

¹Doutora em Educação pela UNESP – Brasil e em Educação pela UNED de Madrid. É Professora Auxiliar, de nomeação definitiva, no Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED) da Universidade Aberta (UAb). Email: daniela.barros@uab.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1412-2231>.

²É investigador(a) integrado na UID-FCT nº 4372, Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D), Universidade Aberta (Portugal). Email: ana.nobre@uab.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9902-1850>.

³Doutora em Ciências da Educação. É investigadora integrada na UID-FCT nº, Laboratório de Educação a Distância e Aprendizagem Online (LE@D) da Universidade Aberta (Portugal). Email: ana.lopez@uab.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7960-5923>.

⁴Doutorado em Educação a Distância e Aprendizagem Online. Email: Irina.borges@uab.pt. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5975-9302>.

RESUMO

O artigo propõe uma reflexão inserida no âmbito do Projeto DIGENDER2PALOP, com enfoque no papel das redes académicas e da internacionalização na promoção de práticas pedagógicas mais equitativas e inclusivas no ensino superior. Financiado pelo Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., em parceria com a Universidade Aberta, o projeto visa o desenvolvimento de competências digitais para a promoção da igualdade de género em países lusófonos. A investigação centrou-se nos contributos pedagógicos da internacionalização e na construção de redes académicas enquanto estratégias colaborativas entre instituições de ensino superior da lusofonia. Através de uma abordagem qualitativa, os resultados evidenciaram que parcerias internacionais, eventos científicos conjuntos e a coautoria de materiais didáticos potenciam a qualidade, a inovação e a equidade no ensino. O estudo destacou ainda o impacto da educação digital no reforço destas dinâmicas. Conclui-se que a internacionalização desempenha um papel crucial na consolidação de modelos pedagógicos digitais mais inclusivos, sustentáveis e culturalmente contextualizados.

Palavras-chave: internacionalização; ensino superior; estratégias pedagógicas; educação digital; lusofonia; PALOP.

ABSTRACT

This article presents a reflection within the scope of the DIGENDER2PALOP Project, focusing on the role of academic networks and internationalization in promoting more equitable and inclusive pedagogical practices in higher education. Funded by the Institute for Cooperation and Language (Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.) in partnership with Universidade Aberta, the project aims to develop digital competencies to foster gender equality in Portuguese-speaking countries. The research focused on the pedagogical contributions of internationalization and the construction of academic networks as collaborative strategies among higher education institutions in the Lusophone context. Through a qualitative approach, the results demonstrated that international partnerships, joint scientific events, and co-authorship of teaching materials enhance quality, innovation, and equity in education. The study also highlighted the impact of digital education in strengthening these dynamics. It concludes that internationalization plays a crucial role in consolidating more inclusive, sustainable, and culturally contextualized digital pedagogical models.

Keywords: internationalization; higher education; pedagogical strategies; digital education; Lusophony; PALOP.

INTRODUÇÃO

É importante destacar, conforme elucidado por Larry Wasserman em sua obra *All of* Atualmente, no século XXI, o ensino superior está altamente internacionalizado. Até podemos afirmar que esta é a opinião de todos os intervenientes no ensino superior. As instituições têm-se aberto ao mundo há várias décadas, com o objetivo de formar uma comunidade global de conhecimento. No entanto, a internacionalização do ensino superior é um conceito que pode ser entendido sob diferentes perspetivas e suscetível à diferentes interpretações. A globalização não é um fenómeno recente, remonta ao início dos anos 60 e atualmente, diz respeito a

todos os setores de bens e serviços, tangíveis ou intangíveis. O domínio do conhecimento não é exceção, sendo a internacionalização do ensino superior um dos aspetos da globalização.

Mas, afinal, do que estamos a falar quando falamos de internacionalização das universidades? Embora a internacionalização seja utilizada há muito tempo, nomeadamente na ciência política (De Wit, 2013). Antes dos anos 80, era utilizado o termo “educação internacional”. Também eram utilizadas as expressões “educação comparada”, “educação multicultural”, “educação no estrangeiro” e “educação global”. A partir dos anos 80, e sobretudo dos anos 90, a expressão “internacionalização das universidades” passou a ser cada vez mais utilizada para designar os estudos internacionais, os intercâmbios pedagógicos e a assistência técnica (Klasek, 1992).

A noção de internacionalização das universidades é concebida, parecendo ser uma “expressão abrangente para tudo e mais alguma coisa internacional - catchall phrase for everything and anything international” (De Wit, 2002). Knight (2004) define a internacionalização, num contexto institucional, como a integração de uma dimensão internacional ou intercultural nas funções de ensino, investigação e prestação de serviços das instituições académicas. Segundo Knight (2004), as motivações da internacionalização são numerosas: académicas, políticas, económicas, sociais, culturais, entre outras. A definição de Knight foi adotada e adaptada por muitos investigadores, bem como pela Associação Internacional das Universidades (AIU), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)

e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). No entanto, também foi alvo de críticas.

Segundo Wätcher (2009), esta definição não especifica os meios pelos quais estas funções devem adquirir uma dimensão internacional. Van der Wende (1997) salienta que a definição não especifica os objetivos da internacionalização e que apenas tem em conta o nível institucional. Por seu lado, a autora define a internacionalização como um esforço sistemático e sustentado para tornar o ensino superior mais apto a responder às exigências e aos desafios da globalização das sociedades, da economia e do mercado de trabalho (Van der Wende, 1997). Esta definição faz da internacionalização uma resposta do ensino superior à globalização. Alguns autores salientam que a dimensão internacional das universidades não é nova e que a internacionalidade é uma característica fundamental da universidade (Laforest, 2014). De facto, a mobilidade de estudantes e professores já fazia parte do funcionamento das universidades medievais na Europa (Crawford et al., 1993).

Podemos também mencionar a circulação de ideias e teorias, as redes de correspondência entre académicos e a criação de associações internacionais em várias disciplinas no século XIX. A exportação de modelos de ensino superior, e a sua imposição, através da colonização europeia, é outra forma de internacionalização que se seguiu ao desenvolvimento dos Estados-Nação (Scott, 1998).

Em 2003, Knight reformulou a sua definição. Definiu a internacionalização das universidades como um processo de integração de uma

dimensão internacional, intercultural ou global nos objetivos, funções ou prestação do ensino pós-secundário (Knight, 2004). O processo de internacionalização ocorre a nível individual e institucional, mas o nível nacional (que inclui organismos e organizações governamentais e não governamentais) tem influência na dimensão internacional, nomeadamente através de políticas, financiamentos, programas e do enquadramento regulamentar (Knight, 2004).

Os objetivos da internacionalização estão em constante evolução, abrangendo a formação de cidadãos globais, o desenvolvimento de capacidades de investigação, a geração de receitas através das propinas dos estudantes internacionais e o desejo de aumentar o prestígio institucional. As novas formas de internacionalização, como os campus no estrangeiro, os programas de ensino à distância e o seu alcance global, bem como os pólos e redes internacionais de ensino, vêm agora juntar-se às iniciativas tradicionais, como a mobilidade de estudantes e pessoal. Estão a surgir novos intervenientes institucionais, outras alterações incluem a adaptação dos currículos ou dos programas de estudo e o estabelecimento de relações institucionais internacionais ao serviço do ensino e da investigação.

A INTERNACIONALIZAÇÃO NO CONTEXTO DO PROJETO DIGENDER2 PALOP

Neste projeto a internacionalização foi entendida como uma ferramenta pedagógica estratégica, traduzida na criação de redes colaborativas entre instituições de países lusófonos, na partilha de experiências e na co-

construção de conhecimentos. Essas redes permitiram implementar práticas educativas sustentadas na equidade, na justiça social e na valorização da diversidade.

O projeto decorreu em Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau, e estudou de que modo as competências digitais poderiam ser desenvolvidas nas escolas como instrumento de promoção da igualdade de género. Num mundo crescentemente digitalizado, onde o acesso à tecnologia não era equitativo, sobretudo em contextos de maior vulnerabilidade, revelou-se essencial compreender como a capacitação digital poderia funcionar como agente de transformação social. As desigualdades de género, historicamente enraizadas, tenderam a acentuar-se quando o acesso às ferramentas digitais era limitado ou mediado por estereótipos.

Neste sentido, o DIGENDER2PALOP propôs-se estudar as práticas pedagógicas de professores e professoras destes países, com o objetivo de identificar estratégias que fomentassem a igualdade de género e o desenvolvimento das competências digitais. O projeto incluiu ainda momentos de formação e co-reflexão com os docentes participantes, estimulando o planeamento curricular a partir de uma perspetiva crítica e inclusiva.

A investigação baseou-se numa abordagem metodológica qualitativa, com recurso a entrevistas, análise documental e grupos de discussão, permitindo mapear conceitos-chave, estratégias e desafios enfrentados no terreno. Os resultados apontaram para a importância das redes académicas como espaços de troca e fortalecimento profissional, bem como para o potencial da internacionalização na promoção de currículos mais equitativos e sensíveis ao género.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo inscreve-se no âmbito de uma investigação de natureza qualitativa, orientada por pressupostos epistemológicos construtivistas e por uma lógica de aprofundamento compreensivo dos fenómenos educativos em análise. Adotando uma abordagem teórico-empírica, a investigação parte da convicção de que o conhecimento pedagógico relevante emerge da escuta situada dos atores educativos e da análise reflexiva das suas práticas. Neste sentido, o desenho metodológico do projeto assenta numa articulação entre análise documental, produção participada de materiais e aplicação de técnicas qualitativas de recolha e análise de dados, com destaque para os grupos focais enquanto dispositivo central de auscultação e construção coletiva de saberes.

O estudo desenvolve-se no contexto geopolítico da lusofonia africana, abrangendo três países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP - Países Africanos Língua Oficial Portuguesa) Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau, cujas especificidades socioculturais e educacionais configuram o pano de fundo da investigação. A seleção destes contextos decorreu do objetivo central do projeto DIGENDER2PALOP: analisar de que forma a integração de competências digitais pode contribuir para a promoção da igualdade de género no espaço escolar, reforçando, simultaneamente, os processos de internacionalização académica e de criação de redes colaborativas transnacionais. Esta orientação investigativa inscreve-se numa perspetiva crítica da cooperação internacional, que valoriza a construção horizontal de conhecimento, a reciprocidade institucional e

a valorização dos saberes locais.

Embora a natureza da intervenção revele afinidades metodológicas com a investigação-ação pela sua dimensão formativa, colaborativa e transformadora, optou-se por classificar este estudo como uma investigação empírica com incidência exploratória, dada a diversidade dos contextos escolares envolvidos, o carácter não-interventivo da análise propriamente dita e a limitação, nesta fase, em assegurar validação metodológica extensiva dos resultados. A ênfase foi colocada na caracterização densa dos contextos, na interpretação situada dos discursos docentes e na identificação de tendências emergentes com potencial analítico e formativo por Bardin (2015) e Krippendorff (2004).

Grupos focais: conceção, aplicação e análise

A principal técnica de recolha de dados consistiu na realização de grupos focais, organizados em duas rondas sucessivas, com o objetivo de captar as perceções, experiências e práticas de docentes de diferentes níveis e áreas de ensino no que respeita à integração das tecnologias digitais e à promoção da igualdade de género nas suas realidades escolares. A primeira ronda procurou mapear perceções iniciais, práticas anteriores e expectativas relativamente ao projeto, enquanto a segunda centrou-se na análise dos efeitos da implementação do Toolkit DIGENDER2PALOP, produzido no âmbito do projeto e que veremos mais a frente neste artigo.

A organização dos grupos focais resultou de uma colaboração estreita entre a equipa

de investigação da Universidade Aberta e uma rede de docentes locais, muitos deles antigos estudantes da instituição, que desempenharam um papel fulcral na mediação institucional, na mobilização dos participantes e na criação de um ambiente de confiança propício à partilha. Esta rede de colaboração informal revelou-se um dos elementos mais estruturantes do processo metodológico, permitindo ultrapassar obstáculos logísticos, tecnológicos e institucionais e garantindo uma amostra diversificada em termos de género, geografia, área disciplinar e nível de ensino.

No total, foram realizados dezasseis grupos focais (oito em cada ronda), envolvendo 31 docentes provenientes dos três países em análise. As sessões decorreram remotamente, através da plataforma Zoom, com duração média de 45 minutos. As conversas foram gravadas com consentimento informado dos participantes, posteriormente transcritas e submetidas a análise temática de conteúdo, com base nos procedimentos de codificação sistemática recomendados por Bardin (2015) e Coutinho (2015).

Os grupos foram organizados sob a forma de minigrupos focais, com um número reduzido de participantes por sessão (média de três elementos), de modo a favorecer um clima de escuta ativa, participação equitativa e aprofundamento reflexivo. Esta opção metodológica permitiu captar a riqueza discursiva dos docentes, respeitando o ritmo e as especificidades de cada contexto. A diversidade dos perfis dos participantes que incluíam docentes de disciplinas como História, TIC, Biologia, Artes Gráficas ou Educação contribuiu para uma compreensão mais plural e interseccional das dinâmicas educativas vivenciadas nos diferentes territórios.

Para orientar a condução dos grupos, foram elaborados dois guiões de entrevista semiestruturada, distintos para cada uma das rondas. Estes guiões incluíam perguntas abertas sobre temas como: integração das TIC nas práticas pedagógicas, perceções sobre igualdade de género no espaço escolar, impacto do Toolkit nas interações em sala de aula e obstáculos à implementação das estratégias propostas. A estrutura dos guiões foi desenhada de modo a permitir flexibilidade e abertura à emergência de temas imprevistos, conferindo aos docentes margem para expressar livremente experiências, resistências e sugestões.

Comunicação, envolvimento e ética na investigação

A estratégia de mobilização dos participantes foi orientada por princípios de inclusão, proximidade cultural e respeito pela autonomia dos contextos educativos locais. O processo combinou canais formais (comunicação institucional com escolas) e informais (redes de ex-estudantes, grupos de WhatsApp), numa lógica de comunicação híbrida que se revelou particularmente eficaz nos PALOP, onde o correio eletrónico não constitui uma ferramenta preferencial. Esta abordagem permitiu responder às especificidades dos contextos sociotecnológicos locais, dinamizar o envolvimento docente e garantir adesão informada e voluntária.

Apesar da estratégia bem-sucedida de mobilização, o processo de recolha de dados enfrentou diversos desafios estruturais, nomeadamente: (i) a escassez de equipamentos tecnológicos e infraestruturas digitais, (ii) a sobrecarga horária dos

docentes, e (iii) a existência de resistências iniciais relacionadas com o desconhecimento ou desvalorização das temáticas de género. Ainda assim, a participação foi expressiva e consistente, refletindo a relevância atribuída pelos professores às questões abordadas, bem como o papel dos agentes dinamizadores na promoção do projeto.

Importa assinalar o fenómeno da mortalidade experimental, verificado na transição entre as duas rondas de grupos focais, com a desistência de alguns participantes, sobretudo do sexo masculino e o ingresso espontâneo de novos docentes, particularmente em Cabo Verde. Esta flutuação confirma a dinamicidade e contingência do envolvimento docente em contextos educativos marcados por instabilidade e exigência, enquanto evidencia a expansão orgânica da rede de influência construída em torno do projeto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de implementação do projeto decorreu em duas fases principais, correspondentes a dois momentos de trabalho de campo: uma primeira ronda de grupos focais, destinada a auscultar perceções iniciais, práticas pré-existentes e disponibilidade de envolvimento; e uma segunda ronda, orientada para a avaliação das experiências de aplicação do Toolkit em contexto real. No total, participaram nas sessões 31 docentes de diferentes áreas disciplinares, níveis de ensino e localizações geográficas, abrangendo tanto zonas urbanas como regiões rurais ou periurbanas, caracterizadas por marcadas carências infraestruturais.

Figura 1 - Imagem da capa do Toolkit (2025)



Nota. Handle (2025)

Importa destacar que a efetiva operacionalização do projeto se revelou possível graças à ativação de redes informais de ex-estudantes da Universidade Aberta, os quais assumiram um papel determinante como mediadores culturais e dinamizadores locais, articulando a universidade com os territórios. Esta estratégia assentou na valorização da memória institucional e da pertença afetiva desses docentes à UAb, traduzida numa disponibilidade acrescida para liderar processos de mudança nas suas comunidades educativas. Através de contactos diretos, grupos de WhatsApp e iniciativas de sensibilização junto das direções escolares, estes agentes locais asseguraram não apenas a participação efetiva dos docentes, mas também a criação de condições de confiança e reconhecimento mútuo que foram essenciais

para o êxito do trabalho colaborativo.

Este modelo de atuação reafirma a centralidade das redes académicas horizontais na concretização de processos de internacionalização ancorados nos princípios da solidariedade, reciprocidade e justiça epistémica. Ao contrário de uma internacionalização assente em modelos de exportação de conhecimento, o DIGENDER2PALOP promoveu uma lógica de intercâmbio dialógico, em que os saberes e experiências locais foram valorizados enquanto componentes fundamentais do processo de produção científica e inovação pedagógica.

A análise dos dados recolhidos durante os grupos focais permitiu identificar um conjunto significativo de dinâmicas emergentes. Por um lado, evidenciou-se a resiliência pedagógica dos docentes participantes, que, mesmo perante contextos adversos marcados pela ausência de equipamentos, pela instabilidade energética ou por sobrecarga horária manifestaram um elevado grau de compromisso com a experimentação de novas práticas. Por outro, foi possível observar o impacto transformador das atividades propostas, nomeadamente no que respeita ao envolvimento dos alunos, à promoção da participação das raparigas em contextos digitais e à desconstrução de estereótipos de género ainda fortemente enraizados.

Um dos exemplos mais paradigmáticos da apropriação contextualizada do Toolkit teve lugar na Escola Industrial e Comercial do Mindelo, em Cabo Verde, através da implementação de um subprojeto de serigrafia com enfoque na igualdade de género, no âmbito do curso técnico de Artes Gráficas.

Esta experiência demonstrou a pertinência do Toolkit enquanto instrumento pedagógico flexível e adaptável, com potencial para articular competências técnicas, digitais e cidadãs em projetos colaborativos e socialmente relevantes.

Simultaneamente, os grupos focais revelaram um conjunto de limitações sistêmicas que condicionam a sustentabilidade das práticas pedagógicas inovadoras, entre as quais se destacam a ausência de formação contínua em igualdade de género, a carência de políticas educativas sensíveis ao género e a fragilidade das infraestruturas tecnológicas nas escolas. Estes constrangimentos apontam para a necessidade de reforçar as políticas públicas em torno da equidade educativa e da transformação digital inclusiva, bem como para o papel que as universidades podem desempenhar na mediação crítica entre investigação, formação e ação educativa.

A análise dos dados recolhidos confirma a relevância da internacionalização do ensino superior como um processo transformador, desde que sustentado em redes académicas sólidas, colaborativas e culturalmente enraizadas. A articulação entre investigação aplicada, formação docente e coautoria curricular, dinamizada por uma rede transnacional de docentes e investigadores da lusofonia, potenciou a criação de ecossistemas educativos mais equitativos, digitalmente competentes e sensíveis às especificidades socioculturais dos contextos envolvidos.

Este processo está em consonância com a conceção contemporânea da internacionalização enquanto dimensão intencional da educação pós-secundária, orientada para a integração de perspetivas

globais, interculturais e inclusivas nos currículos e nas práticas pedagógicas (Van Der Wende, 2009; Özturgut, 2021).

O DIGENDER2PALOP assume-se, neste enquadramento, como uma manifestação paradigmática da internacionalização crítica, ao valorizar a escuta ativa dos contextos locais, a mobilização de redes de alumni e a construção coletiva de práticas educativas transformadoras.

Um dos contributos mais significativos do projeto reside na mobilização de antigos estudantes da Universidade Aberta enquanto dinamizadores locais, os quais atuaram como pontes entre a academia e os territórios escolares. Ainda que informalmente organizadas, estas redes funcionaram como infraestruturas de internacionalização relacional, alicerçadas em laços de pertença institucional e em compromissos formativos duradouros. A sua participação ativa não só permitiu a operacionalização eficaz das atividades do projeto, como também contribuiu para a consolidação de práticas pedagógicas de base colaborativa, sustentadas na confiança mútua (Wakefield & Dismore, 2015).

Note-se que este modelo de internacionalização enraizada contrasta com as abordagens unidirecionais frequentemente observadas em iniciativas globais de cooperação académica, especialmente em contextos do Sul Global, onde os fluxos de conhecimento tendem a reproduzir hierarquias epistémicas (Alemu, 2016). Em contrapartida, o projeto evidencia a eficácia de uma abordagem horizontal, sensível ao contexto e ancorada na valorização dos saberes locais como matéria-prima para a criação de soluções educativas inovadoras.

A coautoria pedagógica emergiu como um eixo estruturante do DIGENDER2PALOP, traduzida na conceção, experimentação e adaptação do Toolkit desenvolvido no âmbito do projeto. Os docentes participantes desempenharam um papel central na contextualização das propostas formativas, reconfigurando-as à luz das suas realidades institucionais e dos públicos escolares com que trabalham. Esta dinâmica confirma a relevância das perspetivas de Rennick (2015), segundo as quais a internacionalização do currículo deve promover experiências de aprendizagem transformadoras, bem como fomentar a problematização crítica das desigualdades.

A apropriação do Toolkit favoreceu a emergência de práticas pedagógicas inclusivas, críticas e participativas, nomeadamente no que respeita à promoção da igualdade de género e à integração consciente das tecnologias digitais no quotidiano letivo. Esta inovação curricular situada inscreve-se na lógica da justiça epistémica, ao reconhecer o conhecimento docente como um fundamento legítimo para a renovação pedagógica.

Nos contextos de intervenção do projeto, caracterizados por constrangimentos infraestruturais severos e por condições desiguais de acesso à tecnologia, a internacionalização revelou-se um dispositivo crucial para promover visibilidade crítica, resiliência pedagógica e reconhecimento institucional. O envolvimento ativo dos docentes, mesmo perante desafios materiais e organizacionais significativos, revelou um capital profissional que importa sustentar através de políticas públicas adequadas e de formação contínua.

Estes resultados convergem com as conclusões de Olson et al. (2025), que identificam as redes multi-organizacionais como instrumentos particularmente eficazes na promoção da diversidade e da inclusão no ensino superior. Por sua vez, as comunidades de prática interterritoriais que emergiram no âmbito do projeto análogas às *faculty learning communities* descritas por Cox (2004) fomentaram a partilha entre pares, a reflexão coletiva e o desenvolvimento de soluções pedagógicas contextualizadas e responsivas às necessidades locais.

Todavia, os dados obtidos também revelam a persistência de barreiras à consolidação de uma internacionalização crítica e verdadeiramente equitativa. Entre os desafios mais frequentemente identificados encontram-se a precariedade das infraestruturas tecnológicas, a sobrecarga laboral dos docentes, a resistência organizacional à mudança e a ausência de formação especializada em educação digital e igualdade de género (Dhar & Chakraborty, 2025). Para além disso, foi possível identificar a presença de elementos associados ao currículo oculto (Barham & Wood, 2022), nomeadamente normas tácitas e expectativas socioculturais que continuam a limitar a participação plena das raparigas em contextos de aprendizagem digital.

Estes constrangimentos reiteram que para que a internacionalização seja efetivamente inclusiva, deve confrontar criticamente as estruturas de poder linguísticas, epistemológicas e institucionais que moldam os processos formativos (Daniels, 2013).

Neste sentido, o DIGENDER2PALOP demonstra que a internacionalização crítica não

se reduz à inserção superficial de conteúdos internacionais nem à mera celebração da diversidade cultural. Requer pelo contrário intencionalidade pedagógica, compromisso político e estratégias de co-formação que articulem justiça cognitiva, acessibilidade digital e transformação estrutural. Ora neste enquadramento, a Universidade Aberta assume um papel de relevo na promoção e consolidação de uma internacionalização transformadora, enraizada nos princípios da equidade, da colaboração e da cidadania educativa global.

Internacionalização e redes de influência em países da África

A internacionalização do ensino superior e da investigação científica tem assumido um papel estratégico no desenvolvimento dos países africanos. Este processo é geralmente entendido como a integração intencional de dimensões internacionais, interculturais e globais nos objetivos, funções e práticas das instituições de ensino superior (Knight, 2004). No contexto africano, esta dinâmica apresenta desafios e oportunidades particulares, especialmente no que diz respeito às redes de influência estabelecidas por instituições de países mais desenvolvidos.

A internacionalização pode constituir um mecanismo relevante para a melhoria da qualidade do ensino, o reforço da capacidade institucional, o desenvolvimento de competências interculturais e o aumento da visibilidade global das instituições africanas (Teferra & Knight, 2008). Contudo, este processo nem sempre é equitativo: em muitos casos, os países africanos assumem o papel de recetores de modelos, recursos

e práticas externas, o que tende a perpetuar dependências históricas e assimetrias epistemológicas (Tikly, 2004).

O conceito de internacionalização tem evoluído, sendo hoje mais abrangente e intencional. A International Association of Universities (IAU) define-a como “o processo intencional de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, funções e entrega, a fim de melhorar a qualidade da educação e da investigação para todos os alunos e funcionários, e contribuir significativamente para a sociedade” (De Wit, 2015).

Embora o termo seja relativamente recente, com cerca de duas décadas de consolidação, a internacionalização tem sido frequentemente aplicada de forma fragmentada. Inclui práticas como mobilidade académica, aconselhamento a estudantes estrangeiros, intercâmbio de docentes, cooperação para o desenvolvimento e estudos de áreas específicas. Apesar disso, continua a existir uma tendência para confundir internacionalização com educação internacional, limitando a ação a protocolos técnicos ou parcerias pontuais, em vez de promover um processo contínuo, profundo e contextualizado de intercâmbio e colaboração (De Wit, 2013).

Esta limitação é agravada pela pressão de metas quantitativas e pelos rankings internacionais, que impõem critérios de avaliação nos quais a internacionalização é frequentemente tratada como um indicador obrigatório e padronizado, muitas vezes descontextualizado da realidade local das instituições africanas.

As redes de influência, que se manifestam por meio de parcerias institucionais,

programas de mobilidade, redes académicas e financiamento internacional, têm o potencial de fomentar colaborações horizontais. Contudo, estas redes nem sempre são equitativas. A influência de países do Norte Global, muitas vezes via agências multilaterais ou fundações privadas, pode condicionar a agenda de investigação, as prioridades curriculares e os modelos de gestão universitária nos países africanos (Zezeza, 2012).

No caso específico dos países africanos lusófonos (PALOP), a internacionalização tem sido influenciada por redes como a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que promovem iniciativas de intercâmbio, formação e investigação colaborativa. As redes Sul-Sul, entre países africanos, latino-americanos e asiáticos, apresentam-se como alternativas mais equilibradas, sustentadas por princípios de solidariedade, reciprocidade e co-construção do conhecimento (Zezeza, 2012).

É fundamental que os processos de internacionalização em África sejam conduzidos com base na valorização dos saberes locais, da autonomia institucional e da justiça epistémica (Santos, 2014). A construção de redes colaborativas equitativas e sensíveis aos contextos locais pode contribuir para a afirmação de uma internacionalização crítica e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados recolhidos permitiu mapear um conjunto consistente de práticas pedagógicas, constrangimentos e possibilidades, revelando simultaneamente a complexidade dos contextos escolares

africanos e o forte compromisso dos docentes com a transformação educativa. A aplicação rigorosa da técnica de análise de conteúdo possibilitou a identificação de categorias emergentes de sentido, particularmente em torno da apropriação das tecnologias digitais, das representações de género e das estratégias pedagógicas mobilizadas nos diferentes contextos.

Este estudo procurou dar visibilidade à ação docente enquanto espaço de inovação, resistência e produção de conhecimento situado, reforçando o papel da internacionalização académica como instrumento de justiça educativa. Ao privilegiar uma abordagem colaborativa, crítica e intercultural, a investigação evidenciou o valor da cooperação transnacional na construção de comunidades educativas comprometidas com os princípios da equidade, diversidade e inclusão, tanto no ensino superior como na escola pública.

A investigação baseou-se numa abordagem qualitativa e interpretativa, orientada pela compreensão dos fenómenos sociais e educativos em contextos culturais específicos (Hannes et al., 2022). A observação sistemática das reuniões mensais realizadas no âmbito do projeto centrou-se na participação ativa dos estudantes, nos seus contributos, nas interações interculturais e na forma como os debates foram sendo construídos ao longo das diferentes fases de desenvolvimento da iniciativa.

Estas reuniões constituíram espaços privilegiados de escuta, partilha e construção coletiva de saberes, fundamentais para apreender as especificidades culturais e sociais de cada país participante. Os diálogos

abertos facilitaram a identificação e discussão de diferentes conceitos, paradigmas e interpretações sobre igualdade de gênero e inclusão, evidenciando variações significativas no entendimento e na aplicação destes conceitos no contexto da lusofonia africana (Vieira et al., 2022).

De forma recorrente, emergiram desafios associados às competências digitais, à falta de acesso a recursos tecnológicos e aos níveis de iliteracia digital, fatores críticos no desenho e implementação do questionário de diagnóstico e na organização das dinâmicas locais (Santos et al., 2021; Santos, Azevedo & Pedro, 2015). Estas limitações impactaram diretamente a metodologia de recolha de dados, exigindo ajustamentos às realidades e recursos disponíveis em cada país.

As reuniões foram estruturadas com base num modelo participativo, coordenado pela docente responsável pelo projeto, assegurando a criação de um espaço horizontal e inclusivo. A partilha das realidades educativas locais permitiu adaptar os instrumentos de investigação, como o questionário e os grupos focais, às especificidades socioculturais dos diferentes contextos.

As redes de influência constituídas a partir destas interações revelaram-se fundamentais para a mobilização e envolvimento dos participantes locais (Lauxen et al., 2024). Assentes no conhecimento partilhado, na colaboração entre pares e na socialização de saberes situados, estas redes permitiram desenvolver entrevistas e grupos focais contextualizados e culturalmente pertinentes. A presença ativa dos estudantes, com experiência nos sistemas educativos dos seus países de origem, foi decisiva para o êxito da

implementação do projeto.

Em síntese, esta investigação contribui para o aprofundamento do conhecimento sobre práticas pedagógicas e dinâmicas colaborativas no espaço lusófono africano, destacando o potencial da internacionalização crítica como estratégia de transformação educativa e de promoção da justiça epistémica.

REFERÊNCIAS

- Alemu, S. K. (2016). Challenges of the internationalization of higher education from a periphery perspective: Sub-Saharan Africa. In C. Harmon (Ed.). *Higher education: global perspectives, emerging challenges and opportunities*. UK ed.
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (n.d.). *Cidadania em Portugal: manual de apoio ao ensino da Cidadania e Desenvolvimento – 3.º ciclo do ensino básico*.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barham, E. & Wood, C. (2022). Teaching the hidden curriculum in political science. *PS: Political Science and Politics*, 55(1), 147-151. <https://doi.org/10.1017/S1049096521001384>.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina Brasil.
- Cox, M. D. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 97(1), 5-23. <https://doi.org/10.1002/tl.129>.
- Crawford, E. T., Shinn, T., & Sörlin, S. (1993). *Denationalizing science: the contexts of*

- international scientific practice*. Kluwer Academic Publishers.
- Daniels, J. (2013). Internationalisation, higher education and educators' perceptions of their practices. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 157-169. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719158>.
- De Wit, H. (2015). *Internacionalização do ensino superior*. Parlamento Europeu.
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative and conceptual analysis*. Greenwood.
- De Wit, H. (2013). Reconsidering the concept of internationalization. *International Higher Education*, 70, 6-7. <https://doi.org/10.6017/ihe.2013.70.8703>.
- Dhar, B., & Chakraborty, R. (2025). Internationalising curriculum through virtual exchange: critical perspectives on addressing barriers and advancing DEI in professional learning. *Professional Development in Education*, 51(1), 35-50. <https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2495806>.
- Hannes, K., Hendricks, L., Brgles, M. M., & Goidsenhoven, L. V. (2022). The SAGE handbook of qualitative research design: being creative with resources in qualitative research. In *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design*. <https://doi.org/10.4135/9781529770278.n19>.
- Klasek, C. B. (1992). *Bridges to the future: strategies for internationalizing higher education*. Association of International Education Administrators.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(5), 5-31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage.
- Laforest, M. (2014). Contribution pour une rédefinition de l'internationalisation universitaire. In M. Laforest, G. Breton, & D. BEL (Eds.). *Réflexions sur l'internationalisation du monde universitaire: point de vue d'acteurs* (pp. 6-7). Éditions des Archives Contemporaines.
- Lauxen, S. L., Marcelino, J. M., & Cerdeira, L. A. (2024). A importância das redes colaborativas no processo de internacionalização da educação superior. *Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade*, 33(73), 36-52. <https://doi.org/10.21879/faeeba23580194.2023.v33.n73.p36-52>.
- Olson, T. H., Breen, S. M., Gonzales, L. D., & Griffin, K. A. (2025). A multi-organizational network's evolving efforts to diversify the STEM professoriate. *Innovative Higher Education*, 50(2), 89-104. <https://doi.org/10.1007/s10755-024-09744-2>.
- Özturgut, O. (2021). Intentionality and commitment in internationalization of higher education in the U.S. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(1), 15-27. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i13.4790>.
- Rennick, J. B. (2015). Learning that makes a difference: pedagogy and practice for learning abroad. *Teaching and Learning Inquiry*, 3(1), 71-88. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.3.2.71>.

- Santos, C., Mattar, J., & Pedro, N. (2021). Uso dos quadros de competência digital DigComp e DigCompEdu em educação: revisão de literatura. *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade*, 14, 311-327. <https://doi.org/10.14571/brajets.v14.n2.311-327>.
- Santos, R., Azevedo, J., & Pedro, L. (2015). Digital literacy(ies): definitions, perspectives and challenges. *Media & Jornalismo*, 15, 27-44. https://doi.org/10.14195/2183-5462_27_1.
- Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. Routledge.
- Scott, P. (1998). Globalisation and the university. In: P. Scott (Ed.). *The globalization of higher education* (pp. 124- 130). Open University Press.
- Teferra, D., & Knight, J. (2008). *Higher education in Africa: the international dimension*. Boston College and Association of African Universities.
- Tikly, L. (2004). *Education and the new imperialism*. Comparative Education.
- Van Der Wende, M. (2009). Internationalization of higher education. In P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (Eds.). *International encyclopedia of education* (pp. 540-545). Elsevier.
- Van Der Wende, M. (1997). *Missing links: the relationship between national policies for internationalisation and those for higher education in general* (pp.10-41). In National policies for the internationalisation of higher education in Europe. National Agency for Higher Education.
- Vieira, C. P., Henriques, S., & Moreira, J. A. (2022). *A capacitação para a educação digital e em rede: género, equidade e desenvolvimento – perspectivas internacionais* [em linha]. Universidade Aberta.
- Wächter, B. (2000). Internationalisation at home—the context. In P. CROWTHER, M. Joris, M. Otten, B. Nilsson, H. Teekens, & B. Wächter (Eds.). *Internationalisation at home: a position paper* (pp. 5-13). European Association for International Education.
- Wakefield, K.; Dismore, H. (2015). The role of transnational networking for higher education academics. *Higher Education Research & Development*, 34(6), 1280-1294. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1024630>.
- Zezeza, P. T. (2012). *Internationalization in higher education: opportunities and challenges for the knowledge project in the Global South*. In Internationalisation of African higher education.