

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

**PAULA SPIAZZI BOTTEGA CICHOSKI**

**EXPERIÊNCIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**DISSERTAÇÃO**

**PATO BRANCO**

**2017**

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
CÂMPUS PATO BRANCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

**PAULA SPIAZZI BOTTEGA CICHOSKI**

**EXPERIÊNCIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**DISSERTAÇÃO**

**PATO BRANCO**

**2017**

**PAULA SPIAZZI BOTTEGA CICHOSKI**

**EXPERIÊNCIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Pato Branco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, Área de Concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlize Rubin Oliveira

Coorientador: Prof. Dr. Rodrigo Lingnau

**PATO BRANCO**

**2017**

C568e Cichoski, Paula Spiazzi Bottega.  
Experiências de internacionalização e desenvolvimento humano na  
educação superior / Paula Spiazzi Bottega Cichoski . – 2014.  
107 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Marlize Rubin Oliveira  
Coorientador: Prof. Dr. Rodrigo Lingnau  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.  
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco, PR,  
2016.  
Bibliografia: f. 96 – 102.

1. Ensino superior. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Política pública. I.  
Oliveira, Marlize Rubin, orient. II. Lingnau, Rodrigo, coorient. III. Universidade  
Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em  
Desenvolvimento Regional. IV. Título.

CDD 22. ed. 330



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do  
Paraná  
Câmpus Pato Branco  
Programa de Pós-Graduação em  
Desenvolvimento Regional



---

## **TERMO DE APROVAÇÃO Nº 104**

### **Título da Dissertação**

**Experiências de internacionalização e desenvolvimento humano na educação superior**

### **Autora**

**Paula Spiazzi Bottega Cichoski**

Esta dissertação foi apresentada às quatorze horas do dia 21 de fevereiro de 2017, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRA EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL – Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento– no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A autora foi arguida pela Banca Examinadora abaixo assinada, a qual, após deliberação, considerou o trabalho aprovado.

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marlize Rubin Oliveira – UTFPR  
Orientadora

Prof. Dr. Rodrigo Lingnau - UTFPR  
Examinador

Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira – UTFPR  
Examinador

Prof. Dr. Hamilton de Godoy Wielewicki – UFSC  
Examinador

Visto da Coordenação

Prof. Dr. Gilson Ditzel Santos  
Vice-Coordenador do PPGDR

**O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do PPGDR.**

***Dedico esta dissertação à minha amada e querida família, em especial à minha mãe (in memoriam).***

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu marido, Edinho, por ser o meu maior incentivador, a pessoa a acreditar no meu potencial sem qualquer dúvida. Foi pelo teu incentivo que eu consegui chegar até aqui. Eternamente obrigada! Amo você do fundo do meu coração e da minha alma!

Aos meus pais por sempre demonstrarem a importância dos estudos para a minha vida e para o meu desenvolvimento. Foram vocês a base que me trouxe até aqui, foram vocês que me proporcionaram a educação que tenho hoje, foram vocês que me ensinaram tudo o que sou hoje. Nunca haverá palavras que possam traduzir meu sentimento de gratidão. Amo vocês incondicionalmente, pai e mãe (*in memoriam*)!

Ao meu irmão, meu “muso inspirador”, por sempre me mostrar que é preciso traçar objetivos e se esforçar ao máximo para alcançá-los. Você é meu orgulho! Te amo muito!

À família Cichoski por me acolherem com tanto carinho, desde o início do namoro. Um agradecimento especial à minha cunhada, Naiara Mazetto, pelo auxílio técnico prestado. Obrigada por entenderem meus momentos de ausência. Amo vocês!

Aos meus amigos por todo o apoio e por toda a compreensão das minhas angústias e ausências. O carinho de vocês foi essencial! Muito obrigada! Amo vocês!

À minha orientadora, professora Marlize, um agradecimento com o maior carinho do mundo, por exercer com grande maestria seu papel. Obrigada por compreender meus momentos de ansiedade e insegurança e me mostrar os caminhos que eu precisava seguir, com tanta paciência e dedicação. Quem dera se todos os estudantes pudessem ter uma orientadora como você! Você é exemplo para todos! Muito obrigada por me ajudar a chegar até aqui, sem você eu tenho certeza que não conseguiria. Te adoro!

Aos professores do PPGDR por me ajudarem a modificar minha visão de mundo e de homem. Obrigada por me tirarem do meu “mundo cor de rosa”! Vocês são o máximo!

Agradeço especialmente ao professor Edival Teixeira, que me ajudou profundamente no que tange a Psicologia. Se hoje entendo a Psicologia de uma

forma diferente é sua culpa, culpa essa que modificou minha forma de olhar o ser humano e seu desenvolvimento. Você, professor, mais do que ter me mostrado um caminho diferente para a Psicologia, você me ensinou a ser outra Psicóloga, a ter outra visão. Isso não tem preço! Vou carregar os seus ensinamentos para o resto da minha vida! Muito obrigada!

Ao meu coorientador, professor Rodrigo Lingnau, por suas orientações e contribuições na banca de qualificação. E ao professor Hamilton por suas contribuições na qualificação. A ajuda de vocês foi essencial. Muito obrigada!

Aos meus colegas e amigos do mestrado, em especial à Carla, Taize e Leandra. Obrigada por nossas conversas angustiantes e, ao mesmo tempo, tão confortantes. Vocês são especiais!

À UTFPR por me conceder a autorização à licença para me qualificar e aos meus colegas de Departamento, em especial à Adriana, André, Kleber e Gilse, por me apoiarem durante todo o período do mestrado. Muito obrigada!

Agradeço especialmente aos entrevistados dessa pesquisa que tornaram o meu estudo possível e contribuíram de forma tão rica e especial. Muito obrigada!

Enfim, agradeço àqueles que, de alguma forma, auxiliaram na minha trajetória de mestranda.

## RESUMO

CICHOSKI, P. S. B. **Experiências de Internacionalização e Desenvolvimento Humano na Educação Superior**. 2017. 107p. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco.

A presente dissertação tem como objeto de estudo o desenvolvimento humano de estudantes e tem como objetivo geral analisar como experiências de internacionalização implicam o desenvolvimento humano de estudantes de graduação da UTFPR Câmpus Francisco Beltrão, *lócus* da pesquisa. Para analisar o desenvolvimento humano, a partir da experiência internacional de estudantes, através do Programa Ciência Sem Fronteiras, fez-se necessário um olhar histórico e social, para compreender a história da universidade e da produção do conhecimento científico e as racionalidades que as permeiam, desde a Idade Média até a Contemporaneidade. Para essa discussão foram utilizados principalmente os conceitos de Boaventura de Sousa Santos (1988; 1989; 2004; 2007) e Edgar Morin (1998; 2011); e Charle e Verger (1996), Héliog Trindade (1999) e Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (2009). A partir de tais autores, foi possível entender a forma como a Educação Superior foi se configurando ao longo da história e as transformações pelas quais a sociedade foi passando, bem como o desenvolvimento do conhecimento e da ciência, de acordo com o contexto em que esteve inserida. Após essa discussão, o estudo apresenta a história da universidade brasileira e como a Internacionalização da Educação Superior foi se configurando ao longo do tempo, tornando-se um tema emergente da Educação Mundial e suas implicações na universidade e, por consequência, na trajetória acadêmica de estudantes. Para tanto, esta abordagem foi pautada em Ana Waleska Mendonça (2000), Maria de Lourdes Fávero (2006), Alfredo Gomes e Karine Moraes (2012); Jane Knight (2010; 2012; 2014) e Marília Costa Morosini (1997; 2006) e Pablo Kreimer (2009). Ainda, o estudo estabelece um diálogo sobre o processo de desenvolvimento humano (LIEV VIGOTSKI, 1991; 1995; 2012), no que tange a formação das funções psicológicas superiores e mudanças e aprendizagens envolvidas nesse processo. Discute-se também, o papel da escola/ universidade para essas mudanças e aprendizagens (TERESA CRISTINA REGO, 2002; 2003), a partir de experiências internacionais vivenciadas nesse contexto, através do programa Ciência Sem Fronteiras. Este estudo tem como característica metodológica a abordagem qualitativa. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram análise documental e entrevista semiestruturada com estudantes. Foram analisados os documentos internacionais “Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development” – publicado em 2011 pelo Banco Mundial e “Education Policy Analysis: focus on Higher Education – 2005-2006” - publicado em 2006 pela OCDE e os documentos institucionais da UTFPR: Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2013 – 2017 e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação da UTFPR Câmpus Francisco Beltrão. Para as análises, tanto dos documentos, quanto das entrevistas, utilizou-se os princípios da Análise de Conteúdo (LAURENCE BARDIN, 1977) e neste processo foi possível a identificação de duas categorias: cultura e autonomia. Os principais elementos encontrados, a partir das falas dos alunos, que embasam o conceito de cultura foram: língua, visão de mundo, preconceito, hábitos alimentares e rotina de estudos. Já os elementos encontrados, que deram sentido à categoria autonomia foram: independência, maturidade, responsabilidade,

autoconhecimento, coragem, disciplina e foco. A partir disso, as sínteses realizadas dizem respeito à compreensão de que a experiência internacional de morar e estudar fora do Brasil trouxe a cada estudante aprendizagens e mudanças diferentes, de acordo com suas trajetórias percorridas, bem como das relações estabelecidas e os significados dados para cada nova situação vivenciadas. Assim, foi possível concluir que as experiências internacionais pelas quais os estudantes entrevistados passaram, a partir do Programa Ciência Sem Fronteiras, trouxeram a eles diversas implicações, as quais proporcionaram o processo de desenvolvimento humano.

**Palavras-Chave:** Desenvolvimento Humano. Internacionalização. Educação Superior.

## ABSTRACT

CICHOSKI, P. S.B. **Experiences of Internationalization and Human Development in Higher Education**. 2017. 107p. Dissertation – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco.

This master's dissertation aims to study the human development of students and its general objective is to analyze how internationalization experiences imply the human development of undergraduate students of UTFPR, Francisco Beltrão Campus, the locus of the research. In order to analyze human development, from the international experience of students, through the Science Without Borders Program, a historical and social perspective was necessary to understand the history of the university and the production of scientific knowledge and the rationalities that permeate them, since the Middle Ages to Contemporaneity. For this discussion, it was mainly used the concepts of Boaventura de Sousa Santos (1988, 1989, 2004, 2007) and Edgar Morin (1998; 2011); and Charle and Verger (1996), Hélio Trindade (1999) and Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (2009). Based on these authors, it was possible to understand how Higher Education was shaped throughout history and the transformations that the society has passed, as well as the development of knowledge and science, according to the context in which it was inserted. After this discussion, the study presents the history of the Brazilian university and how the Internationalization of Higher Education has been configured over time, becoming an emerging theme of World Education and its implications in the university and, consequently, in the students' academic trajectory. Therefore, this approach was based on Ana Waleska Mendonça (2000), Maria de Lourdes Fávero (2006), Alfredo Gomes and Karine Moraes (2012); Jane Knight (2010; 2012; 2014) and Marília Costa Morosini (1997; 2006) and Pablo Kreimer (2009). In addition, the study establishes a dialogue about the process of human development (LIEV VIGOTSKI, 1991; 1995; 2012), regarding the formation of superior psychological functions and changes and learning involved in this process. It is also discussed, the role of the school / university for these changes and learning (TERESA CRISTINA REGO, 2002; 2003), based on international experiences in this context, through the Science Without Borders program. This study has as methodological characteristic the qualitative approach. The research instruments used were documental analysis and semistructured interviews with students. It was analyzed the international documents "Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development" - published in 2011 by the World Bank and "Education Policy Analysis: Focus on Higher Education - 2005-2006" - published in 2006 by the OCDC and the institutional documents of UTFPR: Institutional Development Plan - IDP 2013 - 2017 and the Pedagogical Projects of Undergraduate Courses from UTFPR, Francisco Beltrão Campus. For the analysis of both documents and interviews, the principles of Content Analysis (LAURENCE BARDIN, 1977) were used, and in this process, it was possible to identify two categories: culture and autonomy. The main elements found, based on the students' speeches, which are based on the concept of culture were: language, worldview, prejudice, eating habits and study routine. The elements found, which gave sense to the autonomy category were: independence, maturity, responsibility, self-knowledge, courage, discipline and focus. From this, the syntheses carried out are related to the comprehension that the international experience of living and studying outside Brazil has brought to each student different

learning experiences and changes, according to their trajectories, as well as the relations established and the meanings given for each new situation experienced. In this way, it was possible to conclude that the international experiences, which the interviewed students passed through, from the Science Without Borders Program, brought them several implications, which provided the process of human development.

**Keywords:** Human Development. Internationalization. Higher Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Países de Destino da Experiência Internacional e Cursos de Graduação na UTFPR .....	16
Quadro 2: Tempo de Duração de Cada Entrevista .....	19
Quadro 3: Categorias das Diretrizes do BM e da OCDE para a Internacionalização da Educação Superior .....	57
Quadro 4: Dados da Experiência Internacional dos Estudantes da UTFPR Câmpus Francisco Beltrão .....	72
Quadro 5: Motivos que Levaram os Estudantes a Participarem de uma Experiência Internacional .....	73
Quadro 6: Elementos que Embasam o Conceito de Cultura .....	82
Quadro 7: Elementos que Embasam o Conceito de Autonomia .....	87

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEPED	Departamento de Educação
DERAC	Departamento de Registros Acadêmicos
DERINT	Departamento de Relações Interinstitucionais
DIRGRAD	Diretoria de Graduação e Educação Profissional
GT	Grupo de Trabalho
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGDR	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
PPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>12</b>
<b>3 UNIVERSIDADE E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: UM OLHAR NOS CAMINHOS PERCORRIDOS .....</b>	<b>23</b>
<b>4 UNIVERSIDADE EM CONTEXTOS EMERGENTES: UM OLHAR PARA A UTFPR .....</b>	<b>37</b>
<b>5 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS .....</b>	<b>63</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>107</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objeto de estudo o desenvolvimento humano e objetiva analisar como experiências de internacionalização implicam o desenvolvimento humano de estudantes de graduação da UTFPR Câmpus Francisco Beltrão. Está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Câmpus Pato Branco e à Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento.

Este estudo também é parte do Projeto de Pesquisa intitulado “Desafios da Internacionalização da Educação Superior Brasileira: universidades de classe mundial”<sup>1</sup>, que tem como objetivo refletir sobre universidades de classe mundial, os movimentos e políticas públicas que buscam inserir as universidades brasileiras nesse contexto.

O interesse em estudar o desenvolvimento humano surgiu pelo fato de eu trabalhar como psicóloga do Departamento de Educação (DEPED) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Câmpus Francisco Beltrão, desde 2010. O trabalho desempenhado é desenvolvido através de contatos muito próximos e constantes com os estudantes de graduação do referido Câmpus.

O DEPED foi criado a partir da adesão da UTFPR, em 2008, ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e tem sua equipe formada por mim (psicóloga), assistente social, pedagogas, médica, técnica em enfermagem, professora de Libras e Tradutor Intérprete de Libras. O trabalho desenvolvido pelos profissionais do Departamento tem a finalidade de: propor, coordenar, executar e participar de programas, projetos e demais atividades, com discentes, que visem à qualificação do processo de ensino e aprendizagem na universidade, objetivando diminuir os índices de repetência e evasão nos cursos de graduação da UTFPR e, conseqüentemente, contribuir para a permanência dos estudantes na Instituição e seu desenvolvimento humano.

Apesar do principal objetivo do DEPED estar pautado na diminuição dos índices de repetência e evasão, minha maior preocupação sempre foi com o

---

<sup>1</sup> Chamada Universal – MCTI/CNPQ n°. 14/2014. Projeto do Grupo de Estudos sobre Universidade – GEU/UTFPR, coordenado pela professora doutora Marlize Rubin Oliveira.

desenvolvimento dos estudantes dentro da universidade. Esse sempre foi maior motivador para conduzir minhas ações e desempenhar minhas atribuições.

No contexto diário de trabalho, por meio das discussões e ações desempenhadas por toda a equipe do Departamento de Educação, bem como através dos muitos contatos que se foi tendo com os alunos, é que foram surgindo reflexões sobre as aprendizagens e mudanças vivenciadas pelos estudantes, em suas trajetórias no âmbito do Câmpus Francisco Beltrão.

Uma das ações que o DEPED Francisco Beltrão desempenha, em cada início de semestre letivo, é recepcionar os ingressantes, de forma individual, assim que eles finalizam a matrícula, no Departamento de Registros Acadêmicos – DERAC. Esses alunos são encaminhados ao DEPED, para serem informados sobre moradia, transporte, bolsas, Restaurante Universitário (RU) e sobre qualquer outro assunto que eles questionem, tenham curiosidade ou achem necessário.

O que tem chamado a atenção, quando se realiza tal ação, é que muitos alunos, já no ato da matrícula, têm solicitado informações sobre a possibilidade de estudar fora do Brasil e, até mesmo, de participar de curso de inglês, de forma gratuita, dentro da universidade. Nas falas deles, têm sido observado que, para alguns, a possibilidade de participarem de uma experiência internacional é um dos motivadores para que busquem uma vaga na UTFPR Francisco Beltrão.

A partir do contato com a professora Marlize e a minha inserção na disciplina “Universidade: desafios contemporâneos”, ministrada por ela, no PPGDR foi possível o contato com o tema da Internacionalização da Educação Superior. Com a participação das discussões realizadas em sala de aula, pude percebê-la como um tema emergente da Educação Superior, que vem ganhando um espaço grande na agenda da Educação Mundial, a partir da globalização na década de 1990. Ela passa a ser vista como possibilidade de influência na produção de conhecimentos, a partir de estratégias vinculadas ao modo de produção capitalista e ao mercado global.

Nesse sentido, entende-se que a Internacionalização da Educação Superior é um conjunto de ações, políticas e programas que apontam para maiores interações, com distintas ênfases, entre as universidades e o cenário internacional de globalização. Esse conceito está pautado em duas principais autoras, Knight (2010; 2012; 2014) e Morosini (1997; 2006) que apontam que esse é um esforço da Educação Superior para atingir as exigências e desafios que se relacionam com a

globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho, em que há uma maior exigência das pessoas estarem mais interconectadas com as mudanças globais.

É preciso ressaltar que o processo de Internacionalização da Educação Superior não está descolado, em nenhum momento, de toda a história da produção do conhecimento, da história da universidade e da história da sociedade como um todo. É necessário considerar que a forma como a sociedade vai se configurando, com influências políticas, econômicas e históricas também é a forma como a Educação se configura, numa relação de interação, que é sempre constante.

É possível observar um interesse dos últimos governos no que tange a Internacionalização da Educação Superior. Nota-se, por exemplo, que a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores tem aumentado cada vez mais. Knight (2010) destaca que “à medida que avançamos no século XXI, a dimensão internacional da Educação Superior torna-se mais importante e ao mesmo tempo mais complexa” (s/p). Segundo ela, “até 2025 a demanda por educação internacional vai crescer para 7,2 milhões de estudantes, um salto quântico em relação aos 1,2 milhão de estudantes no ano de 2000” (KNIGHT, 2014, s/p). Assim, é notório o aumento das ações e dos estudos voltados para a Internacionalização em diversas universidades brasileiras, não sendo diferente na UTFPR.

Knight (2012, p. 65) ressalta que o objetivo da Internacionalização “não é um currículo mais internacionalizado nem um aumento na mobilidade acadêmica por si mesma. Em vez disso, o objetivo é garantir que os estudantes estejam mais preparados para viver e trabalhar num mundo mais interconectado”. Entende-se que os estudantes passam por diversos aprendizados e mudanças, ao longo de sua trajetória acadêmica, porém as experiências vivenciadas por eles, a partir de uma experiência internacional, podem implicar de forma significativa em seu desenvolvimento humano, por proporcionar a eles a convivência com novas culturas, com pessoas diferentes, costumes e tradições diferentes, novas formas de resolução de conflitos e problemas, situações nunca vivenciadas, que são vividas intensamente em um curto espaço de tempo e que podem proporcionar uma nova forma de interpretar o mundo, por serem experiências distintas das que viveriam aqui.

Nesse sentido, o desenvolvimento humano é entendido, nesta dissertação, a partir dos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como essencial a

consideração dos aspectos sociais como determinantes para o desenvolvimento dos seres humanos. Entende-se que desenvolvimento humano é processo de mudança, mudanças essas que ocorrem o tempo todo, em todas as fases da vida. É a partir das aprendizagens que o sujeito tem, através das interações que são estabelecidas com o social, que o sujeito vai se modificando e se desenvolvendo. Essas aprendizagens são influenciadas pelo contexto social e histórico ao qual ele pertence, numa relação de interação que acontece a partir do nascimento, até o fim da vida.

Parte-se da compreensão de que o homem se desenvolve de acordo com a sociedade em que ele está inserido, bem como do contexto histórico, político e econômico do qual ele faz parte. Esses contextos influenciam diretamente na forma como a educação e, de forma específica, como a universidade vai caminhando e se transformando ao longo da história.

Assim, é preciso compreender que a educação é um agente de transformação social e de desenvolvimento humano, bem como desempenha um papel de desenvolvimento econômico dos países. Ela passa por transformações relacionadas ao contexto em que está inserida e um dos grandes destaques é a vinculação ao modo de produção capitalista e a chamada globalização, que vem modificando as características das produções de conhecimentos, as escolhas dos indivíduos, bem como as formas de suas qualidades de vidas e seus desenvolvimentos.

A educação escolar, apesar de ter o grande objetivo de desempenhar ações que se pautem no desenvolvimento cognitivo, ela proporciona muito mais do que isso, ela desencadeia experiências de relações sociais, em que vínculos de amizade são formados e também desfeitos, conflitos são vividos, problemas são causados, são solucionados, enfim, são infinitas as emoções que os estudantes passam, ao longo de seus caminhos percorridos nos anos escolares e na universidade.

A universidade é um locus de estudo, um espaço privilegiado de produção de conhecimento científico genuíno, que tem uma perspectiva de formação profissional. Nesse espaço, os estudantes passam por experiências de desenvolvimento muito ricas, que se pautam em diálogos de saberes vivenciados através das várias trocas realizadas, durante a trajetória acadêmica. Cada estudante passa por essas experiências de uma forma única, percorrendo sua trajetória

própria, de acordo com suas relações estabelecidas, seu contexto social, econômico e cultural. E, por isso, a universidade se configura como um dos principais objetos de estudo, que auxiliam no entendimento do desenvolvimento humano.

É importante destacar a importância de se ter uma universidade federal em um município de menos de 100 mil habitantes, como é o caso de Francisco Beltrão. Um município situado no interior do Paraná, longe dos grandes centros do Estado e do país. Ter um Câmpus da UTFPR nessa cidade foi possível pelo momento histórico de expansão que a Educação Brasileira passou nos últimos anos e que pode ser considerada uma estratégia de reter as pessoas, onde elas fazem diferença para o desenvolvimento regional. Nesse sentido, ressalta-se o grande diferencial do PPGDR, em relação a outros programas de pós-graduação, por proporcionar olhares interdisciplinares, para o mesmo objeto e que podem trazer discussões e diálogos para problemas do contexto local.

A partir do contexto apresentado, chegou-se ao seguinte problema de pesquisa, enfatizado na pergunta: **como experiências de internacionalização implicam o desenvolvimento humano de estudantes de graduação da UTFPR Câmpus Francisco Beltrão?**

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como experiências de internacionalização implicam o desenvolvimento humano de estudantes de graduação da UTFPR Câmpus Francisco Beltrão. Para tanto, elencou-se dois objetivos específicos expostos abaixo:

- Identificar e analisar as ações de Internacionalização da UTFPR Francisco Beltrão;
- Identificar e analisar experiências de estudantes no processo de Internacionalização significativas para o desenvolvimento humano.

Assim, esta dissertação está organizada da seguinte maneira: **tópico 1** – esta INTRODUÇÃO, que teve por objetivo contextualizar a problemática do estudo, apresentar as principais justificativas e trazer os objetivos do estudo; **tópico 2** – PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO, com discussões a respeito da pesquisa qualitativa, a partir de Menga Lüdke e Marli André (1986) e Maria Cecília de Souza Minayo (2000) e discussões sobre a análise de conteúdo, baseada nos preceitos de Laurence Bardin (1977); **tópico 3** – UNIVERSIDADE E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: UM OLHAR NOS CAMINHOS PERCORRIDOS, com base, principalmente, nos conceitos de Boaventura de Sousa Santos (1988; 1989; 2004;

2007) e Edgar Morin (1998; 2011) sobre a Racionalidade Hegemônica e sobre a história da universidade, Charle e Verger (1996), Héglio Trindade (1999) e Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (2009); **tópico 4** – UNIVERSIDADE EM CONTEXTOS EMERGENTES: UM OLHAR PARA A UTFPR, com discussões acerca da história da universidade no Brasil e, especificamente, da UTFPR, baseadas nos estudos de Ana Waleska Mendonça (2000), Maria de Lourdes Fávero (2006) e Alfredo Gomes e Karine Moraes (2012); da Internacionalização da Educação Superior, a partir de Jane Knight (2010; 2012; 2014) e Marília Costa Morosini (1997; 2006) e da relação centro e periferia, com base em Pablo Kreimer (2009); **tópico 5** – O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS, utilizando-se, principalmente, os conceitos de Vigotski (1991; 1995; 2012) para o desenvolvimento humano e de Teresa Cristina Rego (2002; 2003) para o papel da escolarização; **tópico 6** – CONSIDERAÇÕES FINAIS, que teve como objetivo retomar os principais objetivos, responder a problemática e construir a síntese do estudo; **por fim**, REFERÊNCIAS e APÊNDICES.

## 2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este estudo tem por objetivo analisar como experiências de internacionalização implicam o desenvolvimento humano de estudantes de graduação da UTFPR Câmpus Francisco Beltrão. Para tanto, neste tópico, será apresentado o percurso teórico-metodológico da pesquisa, destacando os procedimentos que foram realizados para a coleta, organização e análise dos dados.

Para iniciar este tópico, destaca-se o que Vieira Pinto (1979) nos fala sobre o processo da pesquisa científica, em que ele aponta que o pesquisador precisa conhecer a natureza de seu trabalho, pois ele faz parte da sua realidade individual. O autor ressalta a importância de se refletir sobre o trabalho que se executa, os fundamentos existenciais e as finalidades culturais que o explicam, pensando assim, de forma profunda o trabalho científico.

Vieira Pinto (1979, p. 04) afirma que a ciência pode trazer aos países liberdade política, econômica e cultural, porém ela precisa ser “compreendida por uma teoria filosófica que a explique como atividade do ser humano pensante e revele o pleno significado da atitude de indagação em face da realidade natural e social”.

Dessa forma, a ciência modifica o ser humano e o ser humano modifica a ciência, de acordo com os acontecimentos ao longo do tempo. Minayo (2000, p. 35) aponta que “é preciso aceitar que o sujeito das ciências sociais não é neutro ou então se elimina o sujeito no processo de conhecimento. Da mesma forma, o “objeto” dentro dessas ciências é também sujeito e interage permanentemente com o investigador”. É a partir das experiências do pesquisador que surge a escolha do objeto de estudo, que no caso desta pesquisa, é o desenvolvimento humano.

Diante do exposto e frente aos objetivos propostos, este estudo tem como característica a abordagem qualitativa, sendo conceituada por Richardson (2008) como

a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Tanto assim é que existem problemas que podem ser investigados por meio de metodologia quantitativa, e há outros que exigem diferentes enfoques e, conseqüentemente, uma metodologia de conotação qualitativa (RICHARDSON, 2008, p. 79).

Lüdke e André (1986) apresentam cinco características básicas da pesquisa qualitativa: 1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Dessa forma, justifica-se o uso da abordagem qualitativa nesta dissertação, pois se trabalha com a ideia de sentimentos e opiniões dos estudantes, a partir das vivências que eles tiveram em suas experiências de Internacionalização, sendo essa a única abordagem possível para esta pesquisa.

Segundo Minayo (2000, p. 21) “o objeto das Ciências Sociais é essencialmente *qualitativo*”. Para a autora, o sujeito do estudo é “*gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados*”. Implica também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação” (MINAYO, 2000, p. 22).

Dessa forma, cada pesquisador, a partir de suas vivências, confere ao objeto de estudo, o seu significado. Estudar como experiências de internacionalização implicam o desenvolvimento humano de estudantes de graduação da UTFPR Câmpus Francisco Beltrão, a partir do próprio olhar do estudante, é pensar no ser humano de forma integral, é valorizar o seu olhar diante de sua participação na experiência internacional, é refletir sobre o caminho que ele percorrerá na graduação e o desenvolvimento que ele terá e não apenas o resultado de graduado no fim de sua caminhada no Câmpus Francisco Beltrão. A pesquisa qualitativa valoriza os processos, para além dos resultados finais. É, pois, com esse intuito que esse estudo tem como base, a pesquisa qualitativa.

Para compreender o processo de desenvolvimento humano, a partir da Internacionalização da UTFPR Câmpus Francisco Beltrão, o presente estudo tem característica exploratória, descritiva e documental.

Segundo Minayo (2000, p. 89) a fase exploratória da pesquisa “compreende a etapa de escolha do tópico de investigação, de delimitação do problema, de definição do objeto e dos objetivos, de construção do marco teórico conceitual, dos instrumentos de coleta de dados e da exploração do campo.” Lüdke e André (1986,

p. 15) apontam sobre a fase exploratória dizendo que “nessa etapa inicial também estão incluídas as primeiras observações, com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados”.

Minayo (2000, p. 103) ressalta que a “Fase Exploratória termina formalmente com a entrada em campo. Na realidade, como temos repetido por diversas vezes, as etapas se interpenetram e o esforço de delinear esse começo de caminho tem sua raiz na teoria e na prática”. Essa primeira etapa da pesquisa, ocorreu entre os meses de março de 2015 a junho de 2016, em que houve uma aproximação maior ao tema do desenvolvimento humano e da Internacionalização da Educação Superior e foram discutidos a problemática, os objetivos, o referencial teórico e a metodologia a serem utilizados para conhecer e compreender o objeto de estudo.

A segunda característica deste estudo é a parte descritiva. Conforme Gil (2008, p. 28), o caráter descritivo da pesquisa tem como objetivo “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” Este estudo buscou conhecer o processo de Internacionalização do Câmpus Francisco Beltrão e compreender as experiências internacionais vivenciadas pelos estudantes de graduação, bem como a implicação no seu desenvolvimento.

A terceira característica diz respeito à parte documental, que se configura de forma semelhante à pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2008), a pesquisa documental se caracteriza da seguinte forma

o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p. 51)

Nessa fase da pesquisa, foram analisados documentos oficiais, que puderam ser explorados, de forma a compreender o processo de Internacionalização da UTFPR Câmpus Francisco Beltrão. Para isso, foram necessárias algumas etapas de coleta de dados, que serão descritas a seguir.

A **primeira etapa da coleta de dados** diz respeito à fase exploratória dos documentos.

Os primeiros documentos internacionais analisados foram os do Banco Mundial (BM) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são organismos internacionais que apontam recomendações para a Internacionalização da Educação Superior. Os dois documentos elencados para análise foram: do BM “Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development” – publicado em 2011 e da OCDE, “Education Policy Analysis: focus on Higher Education – 2005-2006” - publicado em 2006. Ressalta-se que os documentos foram escritos em inglês, sendo a tradução desses, realizadas de forma livre.

As escolhas do BM e da OCDE foram realizadas, por eles serem organismos com força política, de influência internacional, na definição de políticas públicas para a Educação Superior e, inclusive, proporcionando aos países em desenvolvimento financiamento e/ou ajuda técnica para algumas de suas ações. Após essa definição, partiu-se para a escolha dos documentos a serem analisados.

Para a escolha dos documentos elencou-se alguns critérios. O primeiro deles foi o de serem documentos que tivessem recomendações específicas para a Internacionalização da Educação Superior. O segundo critério foi a seleção de documentos dos últimos 10 anos (2005 a 2015), levando em consideração o fato de que tais documentos influenciam diretrizes e políticas públicas atuais.

Após a delimitação dos critérios, iniciou-se a busca dos documentos em páginas oficiais (*web*) do BM e da OCDE. Após a busca, elencou-se os documentos citados acima e partiu-se para a análise, que consta no tópico 4, do presente estudo.

Outro documento analisado foi o Plano de Desenvolvimento Institucional da UTFPR – PDI 2013 – 2017, por ser o mais atual e vigente. Este documento foi solicitado ao Gabinete da Direção Geral da UTFPR Câmpus Francisco Beltrão, através de e-mail. A análise do PDI visou identificar as ações de Internacionalização, da UTFPR. Esse documento foi escolhido, pois baliza o cotidiano da UTFPR, “orientando ações, dimensionando recursos, articulando pessoas, monitorando indicadores e reorientando o planejamento com vistas ao cumprimento das metas e, por conseguinte, dos princípios, finalidades e objetivos definidos pela Lei de Criação da UTFPR” (UTFPR, 2013, p. 16).

A partir da análise do PDI 2013 - 2017 ficou evidente que a UTFPR não possui um planejamento estratégico em relação à Internacionalização. Essa aparece como meta, mas não com ações descritas e planejadas. Assim, um próximo passo

realizado foi analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de graduação da UTFPR Câmpus Francisco Beltrão, sendo eles, os de Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia Química, Licenciatura em Informática e Tecnologia em Alimentos. O objetivo de tal análise foi identificar e analisar as ações de Internacionalização propostas pelos cursos de graduação.

Os PPCs foram solicitados (via e-mail) para a Secretaria das Coordenações (SECOOR). Teve-se como resposta o envio dos PPCs dos cursos de Engenharia Ambiental, Licenciatura em Informática e Tecnologia em Alimentos. Os PPCs de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos não puderam ser acessados até o término das análises desta dissertação.

Com a análise dos PPCs pode-se observar que esses documentos também não possuem ações de internacionalização determinadas e descritas. Diante desta evidência, a solução encontrada foi entrar em contato, por e-mail, com a chefe do Departamento de Relações Interinstitucionais do Câmpus Francisco Beltrão (DERINT), para solicitar uma lista de alunos que tivessem passado por uma experiência internacional, até o ano de 2015. A lista solicitada foi enviada, porém só constava os alunos participantes do Programa Ciência Sem Fronteiras, pois segundo ela, essa era a única experiência internacional registrada no DERINT, até o momento. Abaixo segue um Quadro ilustrando os países de destino e os cursos de graduação frequentados por eles na UTFPR Francisco Beltrão:

<b>ESTUDANTE</b>	<b>PAÍS DE DESTINO</b>	<b>CURSO DE GRADUAÇÃO NA UTFPR FRANCISCO BELTRÃO</b>
E1	País de Gales	Engenharia Ambiental
E2	Estados Unidos	Engenharia Ambiental
E3	Estados Unidos	Engenharia Ambiental
E4	Estados Unidos	Engenharia Ambiental
E5	Alemanha	Engenharia Ambiental
E6	Itália	Engenharia Ambiental
E7	Alemanha	Engenharia Ambiental
E8	Canadá	Engenharia Ambiental
E9	Espanha	Engenharia Ambiental
E10	Hungria	Engenharia Ambiental
E11	Canadá	Engenharia Ambiental
E12	Estados Unidos	Engenharia Ambiental
E13	Estados Unidos	Engenharia Ambiental

E14	Estados Unidos	Engenharia Ambiental
E15	Espanha	Engenharia Ambiental
E16	Espanha	Tecnologia em Alimentos

**Quadro 1 - Países de Destino da Experiência Internacional e Cursos de Graduação na UTFPR Francisco Beltrão**

**Fonte: Dados de Pesquisa (2016).**

Com a referida lista em mãos, passou-se para a **segunda etapa da coleta de dados** que se refere à entrevista semiestruturada, com estudantes participantes do Programa Ciência Sem Fronteiras do Câmpus Francisco Beltrão, que já haviam retornado para o Brasil. Segundo Lüdke e André (1986) a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, é uma das principais técnicas utilizadas nas ciências sociais. Os autores colocam que

De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

É importante destacar a escolha da entrevista como um importante instrumento desse estudo. Apesar de existir um roteiro de perguntas, as questões não eram fixas, justamente para possibilitar que sentimentos e emoções fossem explanados da forma mais natural e tranquila possível, em relação à experiência internacional pela qual os estudantes passaram e o processo de desenvolvimento que tiveram. A entrevista semiestruturada proporciona interação entre entrevistador e entrevistado, o que qualifica ainda mais os dados coletados.

Antes de iniciar a coleta de dados com os estudantes, foi realizada uma entrevista piloto, para que pudesse ser testado o instrumento de pesquisa. Essa entrevista foi realizada com um estudante da UTFPR Câmpus Pato Branco, selecionado pela orientadora desta pesquisa, de forma aleatória, participante do Ciência Sem Fronteiras e que teve sua experiência internacional, morando nos Estados Unidos. Após o instrumento ser testado e os ajustes terem sido realizados, partiu-se para coleta de dados com os estudantes do Câmpus Francisco Beltrão.

O primeiro contato com os estudantes foi realizado via e-mail, dados esses pesquisados no Sistema Acadêmico do Câmpus Francisco Beltrão. Esses dados são alimentados pelos servidores do Departamento de Registros Acadêmicos (DERAC), durante a matrícula de entrada na Instituição. O e-mail enviado a eles tinha informações que explicavam quem era a pesquisadora, sobre os objetivos da pesquisa e informações gerais e, por fim, convidavam-nos a participar dela. Anexo a esse e-mail, também foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento de Uso de Som de Voz, o qual foi pedido para que lessem, pois lá havia mais detalhes sobre a pesquisa e sobre a participação deles.

Nesse primeiro momento houve poucas respostas, o que demandou que fosse enviado mais uma vez o referido e-mail. Entre o envio do primeiro e-mail e do segundo e-mail, esperou-se em torno de 1 semana. A partir desse segundo envio mais respostas foram obtidas, porém não de todos eles.

Diante da não resposta de todos por e-mail, decidiu-se por enviar mensagens através do aplicativo de celular *whatsapp*. Então, dos 16 contatos realizados obteve-se resposta de 14 estudantes. Os outros dois que faltaram não responderam os e-mails e nem as mensagens via *whatsapp*. Dos 14 que se conseguiu contato, uma estudante, apesar de ter respondido as mensagens, não demonstrou interesse em participar da pesquisa. Portanto, dos 16 estudantes que participaram de uma experiência internacional, 13 foram entrevistados.

Após realizado esse trabalho de contato iniciou-se o agendamento das entrevistas. O agendamento foi feito de acordo com a disponibilidade da pesquisadora e do estudante, tentando conciliar seus compromissos da universidade, com seus compromissos pessoais. A maior parte das entrevistas foi realizada numa sala da UTFPR Francisco Beltrão. Com os alunos que já se formaram ou que não estavam em Francisco Beltrão, naquele momento, a entrevista foi realizada por *Skype*. Todas elas foram gravadas e transcritas posteriormente.

As referidas entrevistas tiveram o objetivo de explorar, de forma mais profunda, as implicações que a experiência internacional trouxe para seus desenvolvimentos humanos. Elas possibilitaram que informações não explícitas em documentos, pudessem ser observadas e compreendidas e se tornassem mais claras para serem analisadas.

Durante as entrevistas todos os estudantes foram questionados sobre:

- Motivos que os levaram a participar de uma experiência internacional;
- Suas rotinas antes, durante e depois da experiência internacional;
- Os aprendizados que tiveram no país estrangeiro, que acreditam que não teriam se não tivessem passado pela experiência internacional;
- Mudanças que a experiência internacional trouxe.

Esses temas foram abordados com o intuito de tentar entender o processo de desenvolvimento pelo qual eles passaram, quando se comparam suas rotinas antes, durante e depois da experiência internacional, bem como suas aprendizagens e mudanças. Essa foi a forma encontrada para entender seus desenvolvimentos, já que não se tem como mensurar o quanto o sujeito se desenvolve. É através das mudanças e aprendizagens que ele passa, as quais ele verbaliza, que seu processo de mudança é observado e, conseqüentemente, seu processo de desenvolvimento é inferido.

Ressalta-se que antes da realização da entrevista foi apresentado novamente ao estudante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento Para Uso de Imagem e Som de Voz que têm o objetivo de informar e esclarecer ao sujeito da pesquisa todos os riscos e benefícios da pesquisa, de forma que ele possa tomar a sua decisão de participar ou não dela, bem como compreender as suas responsabilidades e as do pesquisador. O Termo e o Roteiro de Entrevista encontram-se como apêndices desta dissertação, respectivamente APÊNDICE A e B.

A grande maioria das entrevistas realizadas durou um tempo maior do que os 30 minutos estimados inicialmente. Para ilustração dessa informação, segue quadro abaixo:

ESTUDANTE	TEMPO DURAÇÃO DE CADA ENTREVISTA
E1	24 minutos
E2	50 minutos
E3	33 minutos
E4	25 minutos
E5	46 minutos
E6	1 hora e 12 minutos
E7	1 hora e 12 minutos

E8	1 hora e 05 minutos
E9	34 minutos
E10	1 hora e 11 minutos
E11	24 minutos
E12	46 minutos
E13	45 minutos
	TEMPO TOTAL: 10 horas e 7 minutos

**Quadro 2 – Tempo de Duração de cada Entrevista**  
**Fonte: Dados de Pesquisa (2016).**

Conforme o quadro acima, o tempo médio de duração das entrevistas foi de 46 minutos, sendo a menor entrevista de 24 minutos e a maior de 1 hora e 12 minutos. Houve essa variação de tempo, pois foi respeitada a forma de cada estudante verbalizar sua experiência, uns com maior, outros com menor riqueza de detalhes, não havendo preocupação com o tempo que cada um levaria para contar sua experiência, mesmo o tempo estimado sendo de 30 minutos, visto que o momento era riquíssimo para a pesquisa.

Ressalta-se ainda, que o instrumento utilizado nesta pesquisa (entrevista semiestruturada) foi enviado e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da UTFPR, em 10 de dezembro de 2015, através do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE número 51177915.2.0000.5547 e do número do comprovante 118915/2015.

Além da aprovação pelo Comitê de Ética, a pesquisa com os estudantes da UTFPR Francisco Beltrão foi também autorizada pelo Diretor Geral do Câmpus, através de declaração assinada por ele, documento esse, exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

**A terceira etapa desta pesquisa é a Análise dos Dados.** Optou-se aqui, pela análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Segundo a autora, a análise de documentos, baseada na análise de conteúdo, refere-se a “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 1977, p. 45). Bardin (1977, p. 38) afirma que “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

É preciso destacar o quão rico e importante foi trabalhar com a análise de conteúdo, para a compreensão do processo de desenvolvimento. O momento da transcrição das entrevistas possibilitou ouvir novamente as falas dos estudantes, buscando compreender as aprendizagens e mudanças que eles tiveram em sua experiência internacional. Também foi um momento que possibilitou a identificação das categorias *a posteriori*, que são necessárias para a sistematização dos conteúdos das falas, que embasaram a análise do processo de desenvolvimento.

Minayo (2000, p. 93) afirma que “aos conceitos mais importantes dentro de uma teoria denominamos CATEGORIAS”. Bardin (1977) aponta que a análise de conteúdo proporciona a construção de categorias analíticas, para que os dados coletados sejam analisados. Ela ressalta que as categorias podem ser estabelecidas *a priori* ou por reagrupamento progressivos. A análise dos documentos e das entrevistas, a princípio, ocorreu a partir das duas grandes categorias teóricas, desta pesquisa, quais sejam: Desenvolvimento Humano e Internacionalização da Educação Superior. Após as entrevistas realizadas duas outras categorias emergiram no processo: Cultura e Autonomia, já mencionadas na Introdução desta dissertação.

Segundo Minayo (2000, p. 203), “do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos”.

A partir disso, analisou-se as entrevistas, buscando ir além das aparências, no sentido de interpretar as percepções dos estudantes, sobre as implicações que a experiência internacional de cada um deles trouxe para seus desenvolvimentos humanos. Esta etapa da pesquisa foi a que se julgou com maior riqueza de informações e, conseqüentemente, maior riqueza de análise, pois cada sujeito é único e trouxe um olhar diferente sobre sua experiência, de acordo com suas vivências e suas histórias de vida.

Por fim, a **quarta etapa desta pesquisa, relaciona-se à escrita da dissertação**. Mesmo o tempo demandado para essa atividade ter sido muito maior no segundo ano do mestrado, considera-se que essa etapa ocorreu ao longo dos dois anos de trajetória percorrida pela pesquisadora, pois ao discutir o tema, o problema, a justificativa e os objetivos, escolhas importantes foram feitas, que refletiram profundamente na escrita final.

Este tópico teve o objetivo de discutir o percurso teórico-metodológico da pesquisa. Foram apresentados os caminhos percorridos na construção da dissertação, ou seja, as etapas da pesquisa, tais como a definição da problemática, os objetivos propostos, o referencial teórico e os procedimentos de coleta, organização e análise dos dados.

O tópico a seguir, busca realizar discussão acerca da produção do conhecimento científico e da história da universidade, como forma de compreender, através de um olhar histórico e social, as racionalidades que as permeiam, desde a Idade Média até a Contemporaneidade.

### **3 UNIVERSIDADE E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: UM OLHAR NOS CAMINHOS PERCORRIDOS**

Para analisar o desenvolvimento humano, a partir da experiência internacional de estudantes, através do Programa Ciência Sem Fronteiras, realiza-se neste tópico, a partir de um olhar histórico e social, discussão sobre história da universidade e da produção do conhecimento científico e as racionalidades que as permeiam, desde a Idade Média até a Contemporaneidade. A partir disso, é possível entender a forma como a Educação Superior foi se configurando ao longo da história e as transformações pelas quais a sociedade vai passando, bem como o desenvolvimento do conhecimento e da ciência, de acordo com o contexto em que esteve inserida.

Para a discussão sobre a produção histórica do conhecimento serão utilizados os conceitos de dois autores principais: Boaventura de Sousa Santos (1988; 2004; 2007) e Edgar Morin (1998; 2011). Para discorrer sobre a história da universidade, serão abordados os princípios teóricos de Charle e Verger (1996), Hélijo Trindade (1999) e Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (2009).

A produção do conhecimento científico é marcada por movimentos históricos e sociais, que influenciaram o modo como o conhecimento foi sendo realizado e valorizado, ao longo do tempo.

Partindo do pressuposto de que as universidades são construções humanas, não descoladas da sociedade, elas foram se constituindo e se transformando, de acordo com o contexto histórico, social, político e econômico em que elas estavam inseridas. É dessa forma que precisamos olhar para a universidade e a produção do conhecimento desde seus primórdios até hoje.

Até a Idade Média, o homem se dedicou a interpretar o mundo, através do conhecimento fundamentado no mito e na fé religiosa. Ele explicava o conhecimento, baseando-se nos deuses e tinha na magia, uma forma de revelação do oculto e do que era desconhecido. Era essa a forma de produzir conhecimento e era dessa forma que se buscava a verdade.

Morin (1998) coloca que nas sociedades primitivas e nas sociedades pré-históricas existiu ciência, ainda misturada com a magia, mas que já interrogava o real e tinha como recursos estratégicos a indução a partir do real, da crítica, do

controle, da verificação e da intercomunicação, que são características da Ciência Moderna.

A Idade Média foi um período conturbado para quem estava tentando entender a natureza, pois era preciso tentar conciliar o pensamento religioso (fé religiosa), com o pensamento científico. Foi nesse período que houve a criação das universidades, pela igreja católica. Essas universidades eram os locais onde se produziam conhecimentos, porém esses conhecimentos não eram livres, pois não poderiam ferir os preceitos religiosos. O padrão da racionalidade da Idade Média tentava abarcar as delimitações que eram colocadas pela religião.

Charle e Verger (1996) apontam que a universidade não surgiu do nada, ela foi se transformando ao longo da história, a partir das escolas da alta idade média, do século XII, para as primeiras universidades do século XIII.

Trindade (1999) classifica o período do século XII até o Renascimento – Idade Média, como sendo o **primeiro período** da universidade, ou seja, o da invenção da universidade tradicional, que se deu na Europa e teve como precursoras, Paris e Bolonha, sob os comandos da Igreja romana.

A universidade, nesse primeiro período, abarcava vários domínios do saber, quais sejam: Teologia, Direito Romano e Canônico e Artes. Tinha como base a corporação de professores e estudantes e, como essência, o corporativismo, a autonomia e a liberdade acadêmica (TRINDADE, 1999).

A expansão das universidades foi acontecendo no desenrolar dos séculos XII e XIII, na França, Inglaterra, Itália, Espanha e Portugal, marcada pela circulação de alunos e de professores entre os diversos centros e pelo “impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico” (TRINDADE, 1999, p. 11).

No que diz respeito ao modelo medieval de universidade, Trindade (1999) aponta três elementos básicos:

centralmente voltada para uma formação teológico-jurídica que responde às necessidades de uma sociedade dominada por uma cosmovisão católica; com uma organização corporativa em seu significado originário medieval; e preservando a sua autonomia face ao poder político e à Igreja institucionalizada local (TRINDADE, 1999, p. 13).

Segundo Charle e Verger (1996), a universidade foi evoluindo nos séculos seguintes (XIV e XV) e foi marcada por uma nova fase, cujas características

principais eram as novas fundações, com a criação de novas universidades em outros países e o crescente papel dos Estados. Os autores ressaltam que,

Embora permanecendo oficialmente instituições eclesiásticas, as universidades passaram cada vez mais para o controle das cidades e dos estados, que esperavam delas tanto a formação dos letrados quanto a dos juristas competentes de que necessitavam suas administrações em pleno desenvolvimento, bem como a sua contribuição para a elaboração da ideologia nacional e monárquica que acompanhava o nascimento do Estado moderno (CHARLE e VERGER, 1996, p. 24-25).

É preciso considerar que a passagem da Idade Média para a Idade Moderna não aconteceu em uma linha reta, em uma sequência simples, linear, pois a história é formada por fatos que vão e voltam, modificam-se e desenvolvem-se ao longo do tempo.

A crise da Idade Média foi ocorrendo aos poucos e foi se percebendo que o universo não era algo fechado, mas sim infinito. Um fato marcante para essa crise, foi o Heliocentrismo (teoria de Copérnico), em que se descobriu que a Terra gira em torno do Sol e não o sol gira em torno da Terra. Morin (2011, p. 10) resalta que “a visão do mundo mudou totalmente. A simples permutação entre Terra e Sol foi muito mais do que uma permutação, já que foi uma mudança do centro (a Terra) em elemento periférico e de um elemento periférico (o Sol) em centro”.

No final da Idade Média, o modelo de produção de conhecimento, baseado na crença religiosa, foi sendo questionado pela introdução da experimentação e o domínio das ciências naturais, no advento do Renascimento, na Europa Ocidental. Dessa forma, aos poucos a ciência foi se distanciando da religião e a Ciência Moderna foi ganhando espaço.

A partir das mudanças da Idade Média para a Modernidade, Trindade (1999, p. 11) aponta o **segundo** período da dimensão temporal da universidade (início no século XV), em que ele a chama de “universidade renascentista”. Nesse período, houve transformações no perfil da universidade tradicional, que sofreu alterações por um longo tempo, até a transição para a universidade moderna do século XIX.

Trindade (1999) resalta como acontecimentos marcantes para essas transformações, a Reforma e a Contra-Reforma, afirmando:

A Reforma e a Contra-Reforma introduziram um corte religioso radical entre as universidades. A Reforma protestante luterana, com seus desdobramentos calvinistas e anglicanos, rompe com a hegemonia tradicional da Igreja e provoca uma reação contrária através da Contra-Reforma. A vida intelectual do século XVI vai ser marcada por esses dois vastos movimentos que determinam o futuro da Europa (TRINDADE, 1999, p. 14).

Esse período é marcado pelo “fim da hegemonia teológica e o advento do humanismo antropocêntrico” (TRINDADE, 1999, p. 13) e pela “nova relação universidade e ciência, que vai ter um novo impacto transformador na estruturação da vida universitária” (TRINDADE, 1999, p. 14).

Sousa Santos (1988) ressalta que esta fase de transição trouxe muitas reflexões para a sociedade, no que tange ao modelo de racionalidade que foi se desenvolvendo nos séculos seguintes.

Nesse contexto, Trindade (1999) aponta o **terceiro** período da universidade, iniciado a partir do século XVII e marcado por várias descobertas científicas e pelo Iluminismo do século XVIII. Esse período teve como acontecimento importante a fundação das primeiras cátedras científicas, dos primeiros observatórios, jardins botânicos, museus e laboratórios científicos. O autor ressalta também, que através de muitas transformações e conflitos, o cientista passa a ter um papel profissionalizante e que com a entrada da ciência nas universidades, a estrutura dessas, foi alterada de forma irreversível.

É nesse período que “A universidade renascentista se abre ao humanismo e às ciências, realizando a transição para os diferentes padrões da universidade moderna do século XIX” (TRINDADE, 1999, p. 15). O autor destaca a Itália como tendo um papel central nesse processo e com condições favoráveis para o desenvolvimento das ciências físicas experimentais e da astronomia, com Galileu e com o matemático Torricelli.

Nesse contexto da Modernidade, Sousa Santos (1988) destaca que a nova racionalidade científica,

Está consubstanciada, com crescente definição, na teoria heliocêntrica do movimento dos planetas de Copérnico, nas leis de Kepler sobre as órbitas dos planetas, nas leis de Galileu sobre a queda dos corpos, na grande síntese de ordem cósmica de Newton e finalmente na consciência filosófica que lhe conferem Bacon e sobretudo Descartes (SOUSA SANTOS, 1988, p. 48).

Segundo Morin (2011), Descartes formulou o paradigma de simplificação, que desde o século XVII, controla o pensamento ocidental. Esse paradigma se baseia nos princípios de disjunção, de redução e de abstração e separa o sujeito pensante, da coisa entendida, ou seja, ele constitui-se na separação entre filosofia e

ciência. Segundo o autor, esse paradigma “sem dúvida permitiu os maiores progressos ao conhecimento científico e à reflexão filosófica” (MORIN, 2011, p. 11).

Morin (2011) aponta que o princípio de disjunção deveria privar a ciência de conhecer e refletir sobre si própria, o que propiciou o isolamento de três grandes conhecimentos científicos, ou seja, a física, a biologia e a ciência do homem. A partir da disjunção, surgiu o princípio da redução do complexo ao simples. Dessa forma, houve a hiperespecialização e a fragmentação das realidades. Esse conhecimento fragmentado, simplificado e dividido, baseava-se no rigor e na operacionalidade do cálculo, sendo as únicas realidades aceitas, as que eram quantificáveis.

Nesse mesmo sentido, Sousa Santos (1988) afirma que dessa lógica matemática da Ciência Moderna, surgem duas consequências. A primeira delas é que conhecer significa quantificar e, a segunda, diz respeito ao fato de o método científico basear-se na redução da complexidade. Segundo o autor, “conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (SOUSA SANTOS, 1988, p. 50).

Na modernidade houve a separação das ciências naturais e das ciências humanas, a fragmentação do conhecimento, em que a reflexão apenas se dá por pedaços separados, através dos especialistas. Esse conhecimento fragmentado e com característica de dualidade, divide a realidade, de forma a separar o objeto de estudo de seu contexto social e natural. A separação entre sociedade e natureza e sujeito e objeto é uma característica fundamental da Ciência Moderna (MORIN, 1998). Sousa Santos (1988) aponta que

é total a separação entre a natureza e o ser humano. A natureza é tão só extensão e movimento: é passiva, eterna e reversível, mecanismo cujos elementos se podem demonstrar e depois relacionar sob a forma de leis; não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios, desvendamento que não é contemplativo, mas antes ativo, já que visa conhecer a natureza para a dominar e controlar (SOUSA SANTOS, 1988, p. 49).

Para Leff (2006, p.77), com a mudança do conceito de valor, que se transformou de valor-trabalho, para valor-símbolo, começou-se a enxergar a natureza como geradora de capital, produzindo uma visão de hipereconomização do mundo, “que converte o ser em *ser para a produção*”. A antropologia fez sua análise da cultura, como se o homem não fizesse parte da natureza. Esse conhecimento fragmentado, do homem descolado da natureza, levou a uma crise ambiental, no século XX.

É importante ressaltar que houve grandes avanços técnicos e tecnológicos, no que tange a produção científica, com o conhecimento especializado em disciplinas e realizado através do método Cartesiano. Não se pode negar que a fragmentação do conhecimento trouxe a ideia de poder conhecer melhor, pois a partir do momento que fragmentamos, ou seja, que olhamos os objetos de forma separada, é que conseguimos tantos avanços na Ciência. Foi com a criação das especializações que se conseguiu estudos aprimorados que nos trouxeram, por exemplo, o conhecimento sobre a penicilina e as vacinas, que tanto contribuíram para a saúde das pessoas. Entretanto, por outro lado, a fragmentação do conhecimento trouxe consequências como a hiperespecialização e a desconsideração da humanidade e da natureza, que trouxe consequências como as questões ambientais, como por exemplo, os desmatamentos.

A partir desse contexto, Trindade (1999) resalta o **quarto** e último período da universidade, que inicia no século XIX e vai até os dias atuais. Esse período é marcado por uma nova relação entre universidade e Estado.

Nesse período, as universidades inglesas tornaram-se acessíveis apenas à nobreza e à alta burguesia, aumentando para o dobro as suas mensalidades e vinculando-se ao parlamento, ficando fora do âmbito estatal. Já nas universidades francesas permite-se o ensino gratuito, com a redução dos salários dos professores, dando início ao processo de estatização do ensino superior. As universidades alemãs são impactadas pela Revolução Napoleônica, que são impulsionadas pelo poder do Estado, o qual era o fornecedor de seu orçamento. Nesse contexto, a Universidade de Berlim se organiza de forma integrada, por meio das faculdades de Medicina, Direito e Filosofia e se “torna o centro da luta pela hegemonia intelectual e moral na Alemanha” (TRINDADE, 1999, p. 17).

Pode-se perceber as grandes mudanças ocorridas no contexto da Modernidade, no que diz respeito as formas como as universidades foram se organizando e se estruturando. A esse respeito, Trindade (1999) pontua:

As universidades, pois, não seguem um modelo único e a história da universidade, a partir do século XVII, se confunde em grande medida, com as vicissitudes das relações entre ciência, universidade e Estado. As novas tendências da universidade caminham em direção a sua nacionalização, estatização (França e Alemanha) e abolição do monopólio corporativo dos professores, e se inicia o que se pode denominar de “papel social das universidades”, com o desenvolvimento de três novas profissões de interesse dos governos: o engenheiro, o economista e o diplomata (TRINDADE, 1999, p. 16).

O processo ocorrido nas universidades francesas foi de grande destaque e muitas das características dele, estão vinculadas ao fato histórico importante, que foi a Revolução Francesa. Pereira (2009) afirma que a Revolução Francesa propiciou o espírito cartesiano nas ciências naturais, humanas, nas questões políticas e moral, enfatizando que a universidade napoleônica seria cartesiana, tecno-profissional e controlada pelos interesses do Estado. Conforme Trindade (1999, p. 16), após essa Revolução, “a universidade napoleônica rompe com a tradição das universidades medievais renascentistas e organiza-se, pela primeira vez, subordinada a um Estado nacional”, tornando-se instrumento de poder do Imperador.

Sobre o modelo francês de universidade, Pereira (2009, p. 31) aponta que ele teve grande influência em vários países europeus e latino-americanos, porém “nunca foi tido como um modelo de excelência científica ou moral, pela ênfase utilitarista que encerra”.

Pereira (2009) destaca que a universidade moderna tem sua origem, em 1808, a partir da organização da Universidade de Berlim, através do famoso texto de Humboldt, intitulado “Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim”.

Os princípios postulados por Humboldt são expostos por Pereira (2009), que segundo ela, são bases até hoje para a universidade:

a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e a pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade de administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário (PEREIRA, 2009, p. 31).

A universidade proposta por Humboldt estava baseada em duas tarefas: “produção do desenvolvimento máximo da ciência” e “produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral”, com necessidade interna de que o indivíduo se esforce e necessidade externa de estrutura e financiamento. Porém, apesar desse modelo ser o mais difundido, ele teve pouca existência da forma como foi planejado (PEREIRA, 2009, p. 31).

Outro destaque importante que Trindade (1999) explicita são os acontecimentos vinculados às universidades alemãs, principalmente no que diz respeito à Universidade de Berlim, que entre 1810 e 1820, é responsável pela recuperação das universidades alemãs, em relação à concepção do saber, do ensino e da pesquisa não divisível, concepção esta, contrária às escolas

profissionais napoleônicas. Segundo Pereira (2009, p. 43), através da história das universidades, é possível entender que “o propósito da Universidade de Berlim foi o de ser oposta à inclinação utilitarista francesa e ao uso desta como instrumento do Estado, o que subordinava o saber especulativo aos interesses prático-técnicos”.

Dessa forma, com todos os movimentos ocorridos na época, configura-se a universidade moderna, com suas características fortes de influência do Estado, que passam a impactar nas universidades da Europa e das Américas, a partir de fortes relações formadas entre sociedade, conhecimento e poder. Essa complexa relação, influencia a forma como o conhecimento passou a ser produzido na universidade, pois ela passou a ser voltada para o Estado e para o mercado, afetando a autonomia das universidades (TRINDADE, 1999).

Uma grande contradição que a universidade vive na Sociedade Moderna, é que ela depende financeiramente do Estado, porém não quer ser comandada por ele e quer sua autonomia garantida. Em contrapartida, o Estado objetiva o desenvolvimento de pesquisas, para a melhoria da economia, para poder se manter no contexto do mercado. Assim, os assuntos relevantes estão voltados para o mercado e não mais para a pesquisa social, pois o que é de interesse é o desenvolvimento do produto final, dentro de uma lógica de globalização de mercado (TRINDADE, 1999).

A esse respeito, em relação às transformações ocorridas do século XIX ao século XXI, Pereira (2009) nos dá a sua contribuição afirmando que,

As transformações científicas, econômicas e políticas das diferentes nações introduziram, ao longo desses dois séculos, modificações no plano institucional da universidade de modelo humboldtiano, na sua função, no seu currículo e nos seus métodos de ensino. O surgimento de novas disciplinas que reclamavam espaços no currículo; a ênfase na prática demandando um ensino mais aplicado e menos intelectualizado; a defesa de uma mais direta relação com o tempo presente e com a sociedade mais próxima, resultou na fragmentação quase completa da concepção de universidade caracterizada como “universidade moderna” (PEREIRA, 2009, p. 37).

Conforme Pereira (2009, p. 44) o saber na Ciência Moderna é mercantilizado, é um saber produto, uma mercadoria, com valor comercial no que tange a informação, a ciência e a tecnologia, gerando “a perda do valor do saber como formador do caráter, da moral, da ética, do espírito reflexivo, do cidadão e da construção da nação”. As preocupações estão voltadas para o crescimento econômico e o desenvolvimento acelerado dos países, que precisam se manter no

mercado globalizado. A autora ainda destaca que a universidade é tida como uma fábrica de conhecimentos, reduzida “a mera produção de conhecimento mercadológico” (PEREIRA, 2009, p. 48) e não como formadora de seres humanos.

Nesse sentido, Sousa Santos (1989) aponta três crises da universidade, que se configuram a partir de contradições. A primeira delas é a crise da hegemonia, que surge a partir da contradição entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais. É a mais ampla das crises e surge no momento em que a sociedade liberal passa a exigir da universidade conhecimentos técnicos que ela tem dificuldade de incorporar. A segunda crise é a crise da legitimidade que se manifesta pela contradição entre hierarquização e democratização. O que está em questão é para quem os conhecimentos produzidos e a democraticidade da forma como eles são transmitidos. A última crise é a institucional, pautada na contradição entre autonomia institucional e produtividade social. Essa crise ocorre a partir do momento em que é imposto à universidade modelos de outras instituições, abalando sua autonomia. Segundo o autor, essa crise é marcada pelo Estado passar de produtor de bens de serviços, para comprador de bens e serviços produzidos no setor privado.

Sousa Santos (1988) aponta que o paradigma emergente vem tensionar o paradigma da Ciência Moderna. O autor menciona quatro teses que constituem o paradigma emergente: 1) todo conhecimento científico-natural é científico-social; 2) todo conhecimento é local e total; 3) todo conhecimento é autoconhecimento; e 4) todo o conhecimento científico visa constituir-se em novo senso comum.

Na primeira tese o autor aponta que para que haja a superação da dicotomia ciências naturais e ciências sociais, é preciso que se revalorize os estudos humanísticos, porém as próprias humanidades também precisam ser transformadas, pois elas também foram formadas segundo os modelos de racionalidade das ciências naturais clássicas. Ele ressalta que a concepção humanística das ciências sociais é o que funde as ciências naturais, com as ciências sociais. Ela coloca a pessoa no centro do conhecimento e, conseqüentemente, a natureza também, pois não há mais separação entre elas, pois natureza e pessoa são um só.

Na segunda tese, Sousa Santos (1988) coloca que na Ciência Moderna, o conhecimento é especializado, realizado em parcelas e reduzido. Já no paradigma emergente, o conhecimento é total e, conseqüentemente, local. Ele se baseia nas realidades locais, como forma de melhorar a qualidade de vida de um determinado

local, fazendo, por exemplo, a construção de um computador adequado às necessidades locais e a redução da taxa de mortalidade infantil, em determinado lugar, caso seja necessária.

Na terceira tese, Sousa Santos (1988) ressalta que a distinção entre sujeito e objeto surgiu devido ao conhecimento objetivo não tolerar a interferência dos valores humanos. Segundo o autor, todo o conhecimento é autoconhecimento, pois o objeto é a continuação do sujeito. O conhecimento está embasado na criação e esta está embebida pelos valores e julgamentos humanos, que são parte integrante da explicação científica. Para que se viva com qualidade, é necessário um conhecimento compreensivo e íntimo, que não nos separe, mas sim nos una pessoalmente com o que estudamos.

Na quarta e última tese do paradigma emergente, Sousa Santos (1988) afirma que a ciência pós-moderna dialoga com outras formas de conhecimentos, sendo que a principal delas é o senso comum. Já a Ciência Moderna coloca o conhecimento científico em oposição ao senso comum e considera que o rompimento com este, é o salto para a ciência positiva. Já na ciência pós-moderna, o salto se dá do conhecimento científico, para o conhecimento do senso comum em uma relação de mútua construção.

De acordo com Sousa Santos (1988), a partir das décadas de 1930 e 1940, com a industrialização da ciência, os centros de poder econômico, social e político passaram a definir as prioridades científicas e, dessa forma, a ciência foi perdendo sua autonomia. A industrialização da ciência gerou relações de poder entre cientistas, que passaram a ser mais autoritárias e desiguais. Essa disparidade tornou impossível o livre acesso a equipamentos e instrumentos e, conseqüentemente, o desenvolvimento científico e tecnológico passou a ser diferente entre os países centrais e os periféricos.

Em relação a isso, Sousa Santos (2004, p. 7) nos fala sobre o colonialismo, que é considerado por ele como uma violência matricial, que “foi concebido como missão civilizadora dentro do marco historicista ocidental nos termos do qual o desenvolvimento europeu apontava o caminho ao resto do mundo”. Dessa forma, é possível compreender que houve grandes diferenças históricas e sociais na produção dos conhecimentos, se compararmos os países de maior poder econômico e político, os chamados desenvolvidos, ou do Centro, ou do Norte, ou de primeiro

mundo, com os países chamados em desenvolvimento, ou do Sul, ou periféricos, ou de terceiro mundo.

A esse respeito, Kreimer (2009) ressalta que a ciência é diferente em cada país e o conhecimento pode apresentar características diferentes, de acordo com os contextos dos países em que são produzidos. Segundo ele, a Ciência Moderna é composta por um núcleo central, formado pelos países do Norte da Europa, principalmente, Inglaterra, França, Alemanha e pelos países da América do Norte, (exceto o México) e pelos países periféricos. Dessa forma, Kreimer (2009) nos ajuda a entender a forma como a ciência nos países periféricos foi vista:

Durante mucho tiempo las visiones convencionales de las políticas científicas consideraron que era suficiente formar una “masa crítica” de científicos, una “mano de obra” científica, y dotarla de una cantidad mínima de recursos. Así, dados esos recursos, y el tiempo necesario – varias décadas -, la ciencia en los países en desarrollo funcionaría del mismo modo que en el resto del mundo (KREIMER, 2009, p. 120).

Nesse sentido, O’ Connor (2003) considera que há distribuição espacial, historicamente desigual, dos “benefícios” (indústria, comércio, política, atividade bancária, trabalho, etc.) da exploração de recursos e da contaminação, entendendo assim, que o desenvolvimento é desigual e combinado.

Sobre essas características de desenvolvimento, O’Connor (2003) coloca que o desenvolvimento desigual refere-se a teorias que tratam do processo histórico de desenvolvimento do subdesenvolvimento, que polariza em um dualismo as regiões fornecedoras de matérias primas (subdesenvolvidas, terceiro mundo) e os que monopolizam a produção de manufaturados. Sobre o desenvolvimento combinado, o autor ressalta que ocorreu historicamente com o processo de expropriação do rural, em termos de capital e matéria prima para a indústria, além da mão-de-obra e como produtor de alimento para a população urbana, que crescia rapidamente. Em um segundo plano, os países da América Latina, Ásia e África, colonizados, integravam-se aos desenvolvidos como fornecedores de matéria prima, mão-de-obra, sendo que essa situação, promoveu processos revolucionários e, também, um complexo de migração.

Segundo O’ Connor (2003) o desenvolvimento desigual está relacionado com os recursos naturais (solo, floresta, minérios, clima, etc), mas não determinado por estes, sendo que o que condiciona são as questões socioeconômicas ou da economia política.

Sousa Santos (2004) também aponta que essas relações desiguais foram sendo construídas historicamente pelo colonialismo, porém o fim deste, no que diz respeito a relações políticas, não teve como consequência, o fim do colonialismo social, em relação aos países do Sul. Segundo o autor, os pós-colonialistas (teóricos e analistas que priorizam os estudos das relações desiguais entre Norte e Sul) partem da ideia de que “a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis. Daí o interesse desta perspectiva pela geopolítica do conhecimento, ou seja, por problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz” (SOUSA SANTOS, 2004, p. 9).

A teoria de Escobar (2005) vai ao encontro do que foi exposto acima, pois ele entende que a noção de pós-desenvolvimento veio diretamente da crítica pós-estruturalista, que não queria propor outra visão de desenvolvimento, mas sim, entender porque a Ásia, África e América Latina eram definidas como subdesenvolvidas e necessitadas de desenvolvimento. Os pós-estruturalistas não queriam saber como melhorar o processo de desenvolvimento, mas queriam entender por quê, por quais processos históricos e com quais consequências a Ásia, África e América Latina haviam passado, para serem chamadas de terceiro mundo.

Para responder essa dúvida, Escobar (2005) aponta quatro motivos:

- 1) Baseando-se na história, o desenvolvimento surgiu após a Segunda Guerra Mundial, porém com raízes fortes na Modernidade e no Capitalismo. Foi nesse período que os especialistas do desenvolvimento começaram a entrar massivamente na Ásia, África e América Latina e começaram a construir o terceiro mundo.
- 2) O discurso do desenvolvimento possibilitou a criação de vários órgãos institucionais como o Banco Mundial, FMI, ONU e agências nacionais de planejamento e desenvolvimento e também possibilitou a criação de projetos de desenvolvimento em escala local.
- 3) O discurso do desenvolvimento se deu através de dois mecanismos principais: a) a profissionalização de problemas de desenvolvimento, em que surgiram os conhecimentos especializados, para lidar com os aspectos do subdesenvolvimento; e 2) o segundo mecanismo foi a

institucionalização do desenvolvimento, através da criação dos órgãos já mencionados, uma rede vasta para tratar do assunto.

- 4) Por fim, a quarta proposta para a Ásia, África e América Latina serem chamadas de terceiro mundo é a exclusão do conhecimento, das vozes e das preocupações daqueles que deveriam se beneficiar do desenvolvimento, ou seja, os pobres da Ásia, África e América Latina.

Nesse sentido, a proposta de Callon (2004) é pensar a realidade numa perspectiva de rede e não na perspectiva do capitalismo. Ele critica a pesquisa feita pelos “iluminados”, para que alguém faça uso dela, pois entende que, na modernidade, há espaço para atuação em rede, ou seja, há espaço para os atores sociais.

Quando se fala em rede, há continuidade entre o local e o global e não uma ruptura. O local e o global tem a mesma importância, quando se olha para a rede. O global é uma construção social, é uma justaposição de redes, em que o local está na rede. Na rede, permite-se sair da dicotomia entre forte e fraco, nela não há essa oposição, há uma simetria, ou seja, todos que estão na rede têm poder. No modelo de mercado auto-regulado, propõe-se uma dicotomia entre fortes e fracos, já na rede, os ajustes são feitos localmente, propõe-se uma descentralização, uma terceira via (CALLON, 2004).

É válido considerar que a partir do momento que conseguimos parar de olhar a produção do conhecimento, com olhar disciplinador, o sujeito ganha espaço. A forma como conhecemos o mundo, não é separada da nossa prática, do contexto em que vivemos, da nossa história. É preciso dar voz ao sujeito, para que ele interaja com a natureza, entendendo que faz parte dela, que ele é ela.

Os países em desenvolvimento têm grandes desafios para ganharem espaços e reconhecimentos, no que diz respeito à produção do conhecimento. Conforme Quijano (2005, p. 139) “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

Nesse sentido, as universidades são os espaços privilegiados do conhecimento genuíno, do conhecimento de ponta, é a Ciência na sua máxima expressão. Elas estão localizadas nos espaços locais e é importante que ela consiga se apropriar localmente dos problemas, inserindo-se na sociedade e trazendo esses

problemas para discussão dentro da Ciência. Além disso, essa inserção pode trazer como consequência o fortalecimento da relação entre sociedade e universidade, possibilitando às pessoas oportunidades de compartilhamentos de conhecimentos, vivendo de forma mais ativa o contexto da universidade, algo que ainda precisa ser fortalecido nas universidades brasileiras.

A partir das reflexões realizadas neste tópico, através de um olhar histórico e social, foi possível compreender as racionalidades presentes na história da universidade e da produção do conhecimento, de que forma foram se configurando e os caminhos percorridos, desde a Idade Média até a Contemporaneidade.

Assim, faz-se necessário entender o contexto da história da universidade brasileira, de forma a compreender as transformações que ela foi passando ao longo dos anos e os impactos que essas transformações causaram na UTFPR e, de modo específico, no Câmpus Francisco Beltrão, no que tange o seu processo de Internacionalização. Portanto, essa discussão será realizada no próximo tópico.

#### 4 UNIVERSIDADE EM CONTEXTOS EMERGENTES: UM OLHAR PARA A UTFPR

A partir da discussão das racionalidades presentes na história da produção do conhecimento e da universidade, explanadas no tópico anterior, observa-se que a forma como a Educação Superior vai se configurando reflete o contexto histórico da sociedade em que ela está inserida. Ela vai se modificando a partir das transformações que a própria sociedade vai tendo, bem como do próprio desenvolvimento da humanidade, numa relação de interação, que não se descola em nenhum momento. Trago aqui, uma citação que nos leva ao cerne dessa questão: “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (VIEIRA PINTO, 1994, p.29).

Dessa forma, o presente tópico tem o objetivo de discorrer acerca da história da universidade brasileira e como a Internacionalização da Educação Superior foi se configurando ao longo do tempo e suas implicações, por consequência, na trajetória acadêmica dos estudantes. Para tanto, os principais conceitos para a história da universidade brasileira estão pautados em Ana Waleska Mendonça (2000), Maria de Lourdes Fávero (2006) e Alfredo Gomes e Karine Moraes (2012); para a Internacionalização da Educação Superior Jane Knight (2010; 2012; 2014) e Marília Costa Morosini (1997; 2006) e para a relação centro e periferia Pablo Kreimer (2009).

Partindo dessa ideia, é preciso compreender que a história da universidade no Brasil tem suas particularidades e suas diferenças, quando comparada com qualquer outra história, de qualquer outra universidade, de qualquer outro país. Não que isso seja algo específico do nosso país, mas essa é a realidade histórica de qualquer país. Portanto, para entender a forma como a Internacionalização da Educação Superior brasileira está configurada hoje, apresenta-se a história da universidade do Brasil, cuja inserção no nosso país se deu bem mais tarde, se comparada com as universidades da Europa.

A ideia de universidade se constrói através daquilo que nela se conserva e daquilo que nela se transforma. E é exatamente por conta dessa duplicidade que a compreensão da experiência presente não pode abandonar o entendimento da experiência passada (SILVA, 2006, p. 195).

Segundo Mendonça (2000, p. 132)

Não há dúvida de que, se considerarmos a universidade como uma instituição específica da civilização ocidental, na forma em que se constituiu historicamente no contexto europeu, essa instituição não foi, ao longo do

período colonial, implantada em nossas terras. Algumas tentativas sistematicamente frustradas de estender aos colégios jesuítas as prerrogativas universitárias nos dão conta da intencionalidade da coroa portuguesa de manter a dependência com relação à Universidade de Coimbra, a rigor, a única universidade existente em Portugal (já que a outra universidade existente no Reino, a de Évora, nunca teve as mesmas prerrogativas que Coimbra).

Na época da colonização o acesso ao Ensino Superior se dava apenas para a elite brasileira, que tinha sua formação em Portugal, na Universidade de Coimbra, principalmente nas áreas de matemática, ciências naturais e medicina (MENDONÇA, 2000).

Em 1808, a Corte Portuguesa muda-se para o Brasil, mais especificamente para a Bahia, onde é criado pelo Príncipe, o curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, Dom João VI cria instituições de ensino superior voltadas para a área militar, para a defesa da Colônia, agora habitada pela Corte Portuguesa e, também, cria cursos na área de engenharia e medicina (MENDONÇA, 2000). A referida autora ressalta que houve outros cursos criados nessa mesma época, todos eles com o objetivo de formar uma estrutura, para que a Corte pudesse sobreviver na Colônia. Os cursos criados por Dom João VI deram “origem às escolas e faculdades profissionalizantes que vão constituir o conjunto das nossas instituições de ensino superior até a República” (MENDONÇA, 2000, p. 134).

Mendonça (2000) destaca que “essas instituições foram criadas por iniciativa da Corte portuguesa, e foram por ela mantidas, continuando a sê-lo pelos governos imperiais, após a nossa independência política” (MENDONÇA, 2000, p. 134). Dessa forma, percebe-se aí a grande vinculação que já se tinha entre Estado e Universidade. Nesse sentido, Fávero (2006) aponta que, analisando a história da universidade até os anos 1960, compreende-se que ela não foi criada para atender as necessidades sociais de sua realidade, mas como um bem cultural para uma minoria.

O primeiro período da República (1920 a 1940) é marcado pela criação da Universidade do Rio de Janeiro, pelo governo federal, em 1920, sendo ela a primeira instituição com a denominação de universidade (MENDONÇA, 2000). Ela foi estabelecida pela junção da Escola Politécnica, Escola de Medicina e Faculdades Livres de Direito, através da Reforma Carlos Maximiliano, em 1915, por meio do Decreto nº 11.530 (FÁVERO, 2006). Porém, elas não funcionavam de forma

articulada, como deveria acontecer, por terem se tornado universidade (MENDONÇA, 2000).

Esse primeiro período é fortemente marcado pela industrialização e pela ampliação das funções do Estado. Ele é caracterizado tanto pela educação de massa, quanto voltado para as elites “que deveriam dirigir o processo global de transformação da sociedade brasileira, via a reorganização da escola secundária e do ensino superior” (MENDONÇA, 2000, p. 137).

É nesse contexto que se inicia a história da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), por meio da criação da Escola de Aprendizes e Artífices, em 1910, em Curitiba. O objetivo dessa Escola era o ensino nas áreas de sapataria, alfaiataria, marcenaria, serralheria e, posteriormente, de pintura decorativa e escultura ornamental. Ressalta-se que a UTFPR não foi criada, mas sim transformada ao longo do tempo, até se configurar como universidade (UTFPR, 2013).

A criação das escolas técnicas ocorreu como um processo de sistematização de saberes, para a transmissão de conhecimento técnico, em atendimento a uma demanda de produção para a indústria. A realidade material era de uma nova estrutura de produção de conhecimento, pois a forma como os artesãos produziam o conhecimento, já não servia para o modo de produção capitalista. O tempo para produzir um sapato, por exemplo, era muito grande e as necessidades eram de uma produção em grande escala.

Sobre esse período, Fávero (2006, p. 23) ressalta que,

o Governo Provisório cria o Ministério da Educação e Saúde Pública (14/11/1930), tendo como seu primeiro titular Francisco Campos, que, a partir de 1931, elabora e implementa reformas de ensino – secundário, superior e comercial – com acentuada tônica centralizadora. Trata-se, sem dúvida, de adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho.

Nesse contexto, em 1937, a Escola de Aprendizes e Artífices passou a se chamar Liceu Industrial do Paraná, iniciando o ensino em âmbito de ginásio industrial. Em 1942, ele sofreu uma reforma, introduzindo o ensino na forma de ciclos (ensino industrial básico, de mestria e artesanal e o ensino técnico e pedagógico). A partir dessa reforma, “o Liceu passou a chamar-se Escola Técnica de Curitiba, ofertando os cursos de Construção de Máquinas e Motores, Edificações,

Desenho Técnico e Decoração de Interiores” (UTFPR, 2013, p. 18) e instituiu-se a rede federal de instituições de ensino industrial (UTFPR, 2013).

No contexto brasileiro, nos anos próximos a 1937, foram criados os projetos de construção da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Distrito Federal (UDF), que, conforme Mendonça (2000, p. 140),

De fato, há uma intenção explícita do governo federal, principalmente após 37, de assumir o controle das iniciativas no campo cultural. A idéia comum aos projetos da USP e da UDF, de formar na universidade as elites que, com base na autoridade do saber, iriam orientar a nação (colocando-se, de certa forma, acima do Estado), seria, no contexto do Estado Novo, considerada perigosa. Ao governo federal interessava ter o monopólio de formação dessas elites e por isso impunha sua tutela sobre a universidade.

Nesse contexto, a UDF sobreviveu por pouco tempo (até 1939), por interferência política do Estado Novo, que não concordava com o seu exercício de liberdade e nem com sua autonomia (FÁVERO, 2006). Ele acabou por incorporá-la à Universidade do Brasil (UB), que havia sido criada em 1937, como universidade-padrão, a qual as outras universidades deveriam seguir. Em relação à USP, esta teve uma maior resistência à interferência do governo federal, que se justifica, por ter um maior apoio financeiro do governo do estado e uma maior autonomia, no que diz respeito ao governo federal (MENDONÇA, 2000).

O modelo de universidade-padrão da UB, por meio da Faculdade de Filosofia, tinha o objetivo de “formar *trabalhadores intelectuais* para os quadros técnicos da burocracia estatal, nas áreas de educação e cultura, e, particularmente, professores para o ensino secundário” (MENDONÇA, 2000, p. 141). A autora ressalta que a preocupação do Estado era orientar e disciplinar a cultura do país, para que a elite fosse formada de acordo com uma unidade de pensamento, restringindo a liberdade e exercendo um controle, através da centralização do poder. Dessa forma, esse modelo padrão de cursos e instituições teve um papel muito mais controlador, do que de incentivo à melhoria da qualidade do ensino (MENDONÇA, 2000).

No contexto mundial, o período pós-guerra trouxe a criação de organismos internacionais para dar conta de um novo modelo de desenvolvimento, pela necessidade de reconstrução das relações internacionais, depois das misérias da guerra, dos absurdos do holocausto, que ficaram fragilizadas ou até mesmo destruídas pelo impacto da guerra.

Nesse contexto, o Banco Mundial foi criado em 1944, nos Estados Unidos e, em 1947, como um organismo especializado da ONU, com “caráter intergovernamental para obtenção de finalidades concretas de caráter econômico” (SGUISSARDI, 2000 p. 2). É um organismo com objetivos econômicos e políticos e que exerce influências estratégicas para a condução do neoliberalismo, nos países em desenvolvimento (SGUISSARDI, 2000).

Outro organismo internacional criado na mesma época, em 1947, foi a Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), com o apoio dos EUA e Canadá, para a reconstrução da Europa, no pós Segunda Guerra Mundial. Após alguns anos, em 1961, ela foi transformada na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (OCDE, 2016). Desde então, sua missão tem sido

[...] ayudar a los gobiernos a alcanzar um crecimiento económico sostenible de sus economías y su fuerza laboral, y aumentar los niveles de vida de sus habitantes, manteniendo al mismo tiempo la estabilidad financiera contribuyendo así al desarrollo de la economía mundial (OCDE, 2016, p. 01).

Quando se observa o objetivo e a missão desses organismos internacionais, é possível entender que eles trazem consigo um caráter principal muito forte, que é a questão econômica. Diante disso, ao analisarmos a história da Educação Brasileira, percebemos vinculações entre as diretrizes do BM e da OCDE e as Políticas Públicas para a Internacionalização da Educação Superior Brasileira. Esses organismos internacionais atuam influenciando fortemente as questões financeiras dos países em desenvolvimento, inclusive, fornecendo empréstimos (no caso do BM) ou assistência técnica (com condicionalidades impostas) para a execução de ações na Educação Superior (LIMA, 2003).

No contexto brasileiro, com o início do governo populista, por meados dos anos 1950/1960, a universidade expandiu-se muito, momento em que aumentou consideravelmente em número. Porém, como no período anterior, elas também continuavam a serem formadas pela junção das Escolas Profissionalizantes, em sua maioria, criadas pelo processo de federalização das faculdades estaduais ou particulares. (MENDONÇA, 2000). Fávero (2006) nos chama a atenção para esse período dizendo: “Multiplicam-se as universidades, mas com predomínio da formação profissional, sem idêntica preocupação com a pesquisa e a produção de conhecimento” (FÁVERO, 2006, p. 28). Ela ainda completa dizendo:

A partir da década de 50, acelera-se o ritmo de desenvolvimento no país, provocado pela industrialização e pelo crescimento econômico. Simultaneamente às várias transformações que ocorrem, tanto no campo econômico quanto no sociocultural, surge, de forma mais ou menos explícita, a tomada de consciência, por vários setores da sociedade, da situação precária em que se encontravam as universidades no Brasil (FÁVERO, 2006, p. 29).

No início dos anos 1950, a Escola Técnica de Curitiba (futura UTFPR) passou a sediar a Comissão Brasileiro-Americana Industrial (CBAI), fruto de um acordo de cooperação entre o Brasil e os EUA, cujo objetivo era de orientação, formação e treinamento de professores da área técnica do Brasil, no campo do ensino industrial (UTFPR, 2013).

Os anos 1950/1960 foram marcados por mudanças na estrutura pedagógico-administrativa do ensino superior e pela criação de várias universidades, como a Universidade Federal do Ceará, a Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, a Universidade Rural de Minas Gerais (hoje Universidade Federal de Viçosa), as Escolas Superiores de Agricultura de Piracicaba e do Rio Grande do Sul e, uma das mais importantes, a Universidade de Brasília (UNB). Esta última tinha as características das transformações da reforma da universidade, chamada reforma de base, liderada pelo movimento dos estudantes, em que Mendonça (2000, p. 145) ressalta,

Esse movimento iria encabeçar uma luta pela reforma universitária articulada às mobilizações populares em torno das *reformas de base*, num contexto político em que a aliança populista que sustentava o governo pendia para a centro-esquerda, retomava as tendências nacionalistas e lançava-se em várias frentes para promover reformas sociais e políticas que permitissem redirecionar o processo de desenvolvimento nacional (as chamadas *reformas de base*).

Fávero (2006, p. 29) aponta que a criação da UNB foi um importante movimento de modernização do ensino superior no Brasil, caracterizada como “um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30”.

Esse processo de desenvolvimento nacional, segundo Mendonça (2000, p. 145) foi marcado por eventos organizados pelos estudantes, que buscavam, num primeiro momento, uma universidade mais democrática, aberta ao povo, que prestasse assistência e serviços à comunidade e que atendesse as reivindicações do povo. Em um segundo momento, as reivindicações dos estudantes estavam relacionadas ao próprio conteúdo do ensino superior, criticando o “*tecnicismo*

*pragmático*” e buscando um “*humanismo total*”, com a inserção de cursos técnicos das ciências humanas e sociais. Em um terceiro momento, o objetivo dos estudantes foi se organizarem estrategicamente para a condução de seu movimento.

No que diz respeito ao movimento estudantil, Mendonça (2000) afirma que ele sofreu impactos do golpe militar de 1964, bem como a universidade brasileira também. Houve intervenção violenta nas universidades, como forma de reprimir e desarticular professores e estudantes. Porém, esse movimento não barrou as transformações que a universidade precisava passar, para que se modernizasse.

Então, o Governo Federal criou, em 1968, um Grupo de Trabalho (GT) para estudar a Reforma da universidade, cujas orientações do GT balizaram a chamada Reforma de 1968, que culminou na Lei nº 5.540/68 e outras legislações complementares, que foram importantes para o seu processo de consolidação. Uma importante consequência da Reforma foi a criação de cursos de pós-graduação, que impulsionaram a qualidade da formação dos professores e do incentivo à pesquisa. Porém, a Reforma não conseguiu estabelecer a autonomia universitária, no contexto do governo autoritário, pois os recursos financeiros eram controlados pelo governo federal, que os comandava, conforme suas políticas (MENDONÇA. 2000).

Segundo Gacel-Ávila, Jaramillo, Knight e De Wit (2005), após a Segunda Guerra Mundial, expandiu-se as atividades de cooperação internacional, através de acordos de cooperação para o desenvolvimento dos países latino-americanos, no que tange as questões econômicas e sociais.

Nesse contexto, Fávero (2006) ressalta três medidas oficiais tomadas pelo governo federal, em relação à universidade, que merecem destaque:

o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares (FÁVERO *apud* FÁVERO, 2006, p. 30).

A autora aponta que essas medidas tinham o objetivo de reestruturar administrativamente a universidade, para que ela tivesse maior rendimento, eficiência e produtividade, elementos esses que embasavam o modelo de desenvolvimento posto a partir da Reforma de 1968 e que o Brasil acatou tão bem.

Assim, podemos observar o quão vinculados os preceitos do modo de produção capitalista estavam com a forma como a educação deveria se configurar. Ela não se baseava em um ensino para desenvolver os seres humanos, para solucionarem os problemas de suas sociedades, a partir de suas necessidades, mas para estarem a serviço do capital, produzindo conhecimentos de acordo com as necessidades deste.

Segundo Fávero (2006, p. 34) para aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, a Reforma de 1968, trouxe as seguintes medidas: “o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação”. A autora analisa que, por exemplo, passados 30 anos (época em que foi escrito o referido artigo), a departamentalização limitou e até inibiu a produção de conhecimento coletiva. E, se analisarmos a universidade em nossos dias, arrisca-se dizer que o cenário continua o mesmo, em que o ensino é ministrado em disciplinas, através de “caixinhas”, com a produção do conhecimento fragmentada e individual, sem o conteúdo ser compartilhado de forma interdisciplinar e coletiva.

Essa reforma de 68 traz no seu bojo um desenvolvimento centrado no sujeito, centrado na eficiência, um modelo que inicia a ser despontado de forma mundial e que o Brasil se insere de forma ativa. Nesse contexto, em 1971, a Escola Técnica de Curitiba passou a se chamar Escola Técnica Federal do Paraná, orientada pela Lei nº 5.692/71, que buscava formar para o trabalho. Com autorização do Ministério da Educação e da Cultura, em 1974, ela passou a ofertar os cursos superiores de Engenharia de Operação, nas áreas de Construção Civil e Elétrica (UTFPR, 2013).

Rubin (2011) aponta que é nesse contexto vivenciado no Brasil, nos anos 1970, de plena ditadura que surge o movimento de construção da pós-graduação, que “é considerado o primeiro movimento de expansão e consolidação desse nível de ensino” (RUBIN, 2011, p. 100). A pós-graduação estava sendo construída a partir do envio de professores para os países centrais, principalmente Estados Unidos, França e Inglaterra, para se qualificarem lá e direcionarem os rumos aqui no Brasil, em suas voltas.

Santos (2015) ressalta que o modelo de desenvolvimento que estava se construindo era pautado numa produção de conhecimento baseada no que era de

interesse ao mercado e não à humanidade em geral. Segundo o autor, essa nova situação

vai se alicerçar em duas colunas centrais. Uma tem como base o dinheiro e a outra se funda na informação. Dentro de cada país, sobretudo entre os mais pobres, informação e dinheiro mundializados acabam por se impor como algo autônomo face à sociedade e, mesmo, à economia, tornando-se um elemento fundamental da produção, e ao mesmo tempo da geopolítica, isto é, das relações entre países e dentro de cada nação (SANTOS, 2015, p. 32).

Dez anos após a Reforma de 1968, ou seja, em 1978, nesse cenário de apogeu de um modelo de desenvolvimento centrado na eficiência, produtividade, rendimento em que a fortificação da técnica, da racionalidade técnico-instrumental era o centro do modelo de desenvolvimento, a Escola Técnica Federal do Paraná é transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET), para fortificar mais ainda esse modelo de desenvolvimento, esse modelo de país, que era um projeto dos governos militares. Os cursos de graduação ofertados eram: Engenharia Industrial Elétrica, com ênfase em Eletrotécnica e em Eletrônica/Telecomunicações; Curso Superior de Tecnologia em Construção Civil, posteriormente transformado em Engenharia de Produção Civil e, após, em Engenharia Industrial Mecânica.

A interiorização do CEFET-PR se deu através do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC, instituído pelo governo federal, em que puderam ser criadas novas unidades, nas cidades de Medianeira (1989), Cornélio Procópio, Ponta Grossa e Pato Branco (1993), Campo Mourão (1995) e Dois Vizinhos (2003) (UTFPR, 2013).

Nesse contexto, por volta dos anos 1980, inicia-se o movimento de globalização, principalmente nos países centrais e vai ganhando força até chegar em seu ápice nos anos 1990. Sobrinho (2005) aponta que a globalização influencia todos os espaços, em todos os lugares do mundo e em várias dimensões. Ela altera as noções de tempo e de espaço, no que diz respeito à comunicação e informação, “imprime novos perfis no mundo do trabalho, impulsiona o acúmulo exponencial dos conhecimentos, gera mudanças nos campos das ciências e das tecnologias, produz o declínio das certezas, aumenta a complexidade nas relações humanas e na vida em geral” (SOBRINHO, s/p, 2005).

“Os processos de globalização resultariam das interações entre várias constelações de práticas. Mas uma só globalização seria realmente hegemônica – a

capitalista neoliberal” (LEITE; GENRO, 2012, p. 766). A globalização é pautada em um discurso político e ideológico hegemônico, baseado nos princípios do neoliberalismo, em que os interesses do mercado se sobressaem. (LEITE; GENRO, 2012).

A América Latina teve grandes influências e modificações, a partir do processo de globalização. A esse respeito, Leite e Genro (2012, p. 766) ressaltam:

Nos diferentes contextos da América Latina (AL), as reformas educacionais, nas quais se inseriram os processos de avaliação das IES, incidiram fortemente sobre o pensamento e a ação educacionais, privilegiaram a preparação profissional em detrimento da formação cidadã e instituíram um modo de redesenho capitalista das universidades em que as lógicas da mercadorização estão presentes.

Conforme as autoras, o imperialismo liderado pela Comunidade Europeia, em seu setor educativo, pautado principalmente no Processo de Bolonha, tinha a intenção de implementar uma política internacional de educação, de acordo com um padrão europeu, com o intuito de alcançar interesses capitalistas e com a intenção de atingir o mundo, sendo que a América Latina, faz-se presente como objetivo desse processo.

As autoras mencionam que a dominação e a exploração nesse novo modelo de desenvolvimento hegemônico se fazem pelo incentivo a um novo modelo de vida, de formas de pensar, de agir e de consumir, que estão pautados na lógica do mercado europeu e, a educação, tem papel fundamental nesse processo.

A universidade e os intelectuais seriam atores importantes dessa ordem. Seu papel se desdobra na organização da sociedade do conhecimento, na sustentação da constelação de poder formada por Europa do Conhecimento, Processo de Bolonha e internacionalização da Educação Superior. A homogeneidade dos currículos, avaliação e acreditação, padronização e veiculação de valores mercantis seriam as políticas desejadas para a América Latina, as quais orientam e financiam projetos de cooperação e estabelecem padrões de qualidade para aferir a Educação Superior (LEITE; GENRO, 2012, p. 770).

Morosini (2006, p. 191) ressalta que a universidade esteve ligada ao Estado, desde a sua criação, porém, na contemporaneidade, ela está mais intimamente ligada ao terceiro setor e ao mercado. Esse mercado “ampliou sua abrangência do âmbito nacional para a inclusão do transnacional, na medida em que a educação é considerada como serviço” e, segundo a autora, a Internacionalização marca de formas diversas as relações entre as universidades.

com a adoção de novos rumos da política estatal nacional e com o avanço do processo de internacionalização da economia brasileira, alguns

mecanismos de mercado passam a controlar atividades que eram eminentemente públicas e/ou estatais, principalmente aquelas ligadas ao planejamento do desenvolvimento econômico da Nação. Esse desenvolvimento, que seguia um caminho mais autônomo, concatenado com necessidades endógenas do país, passa a ser cada vez mais influenciado por vetores externos, ligados à dinâmica da economia globalizada (LIMA E CONTEL, 2011, p. 76).

Leite e Genro (2012) afirmam que existem vários atores internacionais que operam na América Latina, além da Comunidade Europeia, como por exemplo, o Banco Mundial e a UNESCO, com o intuito de buscar a garantia de que os países latinos irão seguir os padrões de educação estipulados por eles. Esses padrões baseiam-se em processos de acreditação e avaliação da qualidade da Educação Superior, com o intuito de comprovar a qualidade das Instituições de Ensino Superior. Essas avaliações possuem em seu bojo a difusão de valores e concepções de um modelo de desenvolvimento hegemônico, em que a produtividade, a eficiência e a lucratividade são postas em primeiro lugar.

A mercadorização da Educação Superior impulsiona a formação do intelectual do negócio, o intelectual capitalista, o sujeito articulado e conectado ao mundo global. Os pressupostos do imperialismo de terceira onda, benevolente, estão a trilhar os caminhos dos currículos e das avaliações com seus valores associados. Como parte integrante e propulsora dos ideais, valores e moral do capitalismo hegemônico, estariam a influenciar a formação do sujeito político. Nessa perspectiva, o outro é um competidor, talvez um inimigo. O sujeito é um consumidor atento à nova ordem para a conformação e conservação de um mundo de benesses e privilégios. Para a formação deste sujeito capitalista contribuiriam os processos e dinâmicas de políticas de avaliação propulsoras de valores tais como individualismo, competitividade e possessividade (LEITE; GENRO, 2012, p. 782).

Nesse contexto de mercado e de avaliação, algo importante a se destacar é a competição que tem se firmado entre as universidades de todo o mundo. “Para sobreviver, as instituições de ensino superior estão usando os *rankings* para ajudar o planejamento estratégico, estabelecer objetivos e definir prioridades”. Os rankings surgem como manifestação da globalização, para apontar um conhecimento global e que já não é mais determinado apenas pelo Estado, mas sim, pelo mercado (HAZELKORN, 2009, p. 43).

Dentro da lógica da globalização na América Latina, no que tange ao Brasil, ela também causou um impacto muito grande na relação entre o Estado e a Educação Superior, bem como nas relações entre as instituições e entre essas e a sociedade. No momento, as atividades da Educação Superior estão vinculadas ao sucesso econômico do Brasil. Essa questão tem como destaque os *rankings* que

estabelecem critérios de exigências, para classificar as melhores universidades do mundo, gerando competição entre elas e transformando-as em corporações estratégicas. Dessa forma, “bem colocada ou não, com foco internacional ou regional, cada instituição foi arrastada para o mercado mundial do conhecimento, desafiando pressupostos básicos sobre a educação superior (de massa)” (HAZELKORN, 2009, p. 45).

Morosini (2006, p. 207) afirma que as universidades de classe mundial se apresentam como modelos de produção e distribuição de conhecimento no mundo e a grande maioria delas está localizada no hemisfério Norte. Elas são envolvidas por “liderança em todos os aspectos da ciência, como na pesquisa, no ensino, nos modelos organizacionais e na gestão das universidades e na disseminação do conhecimento”. A autora ainda destaca que essas instituições “*tops* usam uma linguagem internacional para o ensino e a pesquisa e utilizam suporte do estado para suas atividades” (MOROSINI, 2006, p. 207).

Nesse contexto, segundo Gomes e Moraes (2012) os acontecimentos que marcaram o período de 1990 a 1994 e, de 1995 em diante, tiveram grande influência na expansão da Educação Superior brasileira. Nessa época, os governos federais tiveram seus líderes democraticamente eleitos, sendo eles: Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010).

Gomes e Moraes (2012) defendem o período a partir de 1995 em diante, como um período de transição entre um sistema de elite, para um sistema de educação superior de massa. Segundo os autores, esse período é marcado pela estabilização da moeda, devido ao Plano Real e por políticas claramente voltadas para a expansão da educação superior. Ressaltam que o governo de Fernando Henrique Cardoso e, posteriormente, do governo de Lula, foram marcados por políticas de incentivo ao setor privado, que apontaram para a construção do sistema de massa<sup>2</sup>.

No que tange a expansão realizada no governo de Fernando Henrique, Gomes, citado por Gomes e Moraes (2012, p. 182-183) aponta que

---

<sup>2</sup> Gomes e Moraes (2012) amparam-se nos conceitos de Trow para definirem o sistema de massa. Esse é entendido como o sistema que atende entre 16% e 50% do grupo etário entre 18 e 24 anos e que responde aos interesses e demandas de um público mais amplo, quando comparado ao sistema de elite. As formas de acesso ao sistema de massa estão amparadas por critérios de políticas compensatórias, as quais objetivam garantir a igualdade de oportunidades, porém dentro do que a democracia liberal impõe.

(...) a expansão da educação superior foi realizada mediante financiamento privado, doméstico, com a participação ativa do “consumidor de serviços educacionais”, numa clara definição da educação superior como mercadoria, o que cristaliza a marca da política liberal-conservadora deste governo, com a tentativa de apagamento, na memória discursiva da população, da ideia de educação como direito. Para o sucesso desse processo, teve papel fundamental a implementação de mecanismos de avaliação que estabeleceram a competitividade como motor de dinamização do moderno mercado da educação superior por meio da ampla divulgação que o governo e a mídia davam aos resultados do Exame Nacional de Cursos, o Provão.

Franco e Morosini (2012, p. 180) apontam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n ° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, sancionada no governo de Fernando Henrique, como “um dos mais significativos aportes regulatórios que marcou a educação brasileira a partir dos anos finais do século 20”. Segundo elas,

O movimento expansionista no contexto pós-LDB/1996 e seus desdobramentos se, por um lado, veio em resposta a demandas pelo acesso à educação superior; por outro, deixou o sistema mais complexo na medida em que as leituras e análises sobre as novas modalidades gestaram interpretações e críticas de sua força privatizadora do público e também da plublicização do particular. Foram mudanças significativas na base organizativa – princípio da diversificação (formatos, cursos, modalidades terminais, diplomas e certificados), proliferação de ofertas de cursos e programas nas diferentes modalidades à distância, semipresenciais, bem como de cursos superiores tecnológicos; também não se pode omitir que houve um incremento da diversificação e da diferenciação (formatos e modalidades na organização institucional e acadêmica, articulação às tendências internacionais) (FRANCO; MOROSINI, 2012, p. 180-181).

Com a continuidade da política de privatização, Lula segue o processo de expansão da universidade, com o objetivo de ampliar o acesso aos jovens e trabalhadores das classes sociais mais baixas da população, que historicamente ficavam fora da Educação Superior. Uma das políticas implantadas por ele foi o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), através da Lei n° 11.096/2005 e que tem o objetivo de ofertar aos estudantes de escola pública e com baixa renda, bolsas de estudos integral ou parcial, em universidades privadas. Cabe ressaltar que o financiamento dessas bolsas se dá a partir de dinheiro público (GOMES; MORAES, 2012).

Segundo os autores, Lula teve em seu governo o Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que tinha como meta implantar 10 novas universidades federais e criar ou consolidar 49 *campi* nas cinco regiões do Brasil. É nesse contexto, conforme consta no PDI da UTFPR (2013), que houve a transformação do CEFET para UTFPR,

originou-se na comunidade interna, justificada pelos seus indicadores acadêmicos e pelas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão que a credenciavam como universidade especializada, conforme o disposto no Parágrafo único do Artigo 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Assim, a partir do endosso do então Ministro da Educação Cristovam Buarque e, posteriormente no mandato do Ministro Tarso Genro /2005, foi sancionado o Projeto de Lei nº 11.184 pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 07 de outubro de 2005, que transformou o CEFET-PR na primeira Universidade Tecnológica do país (UTFPR, 2013, p. 21).

Avançando com a expansão, o MEC autorizou outros seis Câmpus da UTFPR, além dos que já existiam anteriormente: Apucarana, Londrina e Toledo (2006), Francisco Beltrão (2008), Guarapuava (2011) e Santa Helena (2014) (UTFPR, 2013).

Um outro programa implantado pelo governo Lula, para a expansão do Ensino Superior, foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem como objetivo principal ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Para tanto, o governo federal criou uma série de medidas para a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de Educação Superior. Dentre as ações, estão o aumento do número de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão (BRASIL, 2007).

Após dois anos da transformação do CEFET em universidade (em 2005), a UTFPR aderiu ao REUNI e criou o seu Plano de Reestruturação e Expansão da UTFPR (em 2007), em que constam todas as ações e propostas para atingir as metas e objetivos do REUNI, sendo elas, principalmente, elevar a taxa de conclusão dos cursos presenciais de graduação para 90% e aumentar a relação de alunos e professor, para 18/1.

Nesse contexto, o Câmpus Francisco Beltrão foi criado em novembro de 2006, por meio da publicação da Portaria Ministerial nº 1.863, mas suas atividades iniciaram em fevereiro de 2008, com o curso de Tecnologia em Alimentos. A escolha de ofertar esse curso foi devido ao contexto da região Sudoeste do Paraná, caracterizada com a presença de várias indústrias alimentícias e a necessidade de formar profissionais qualificados nessa área (UTFPR, 2016a).

Em seguida, pelas exigências advindas do REUNI, em 2009, iniciou-se o curso de Engenharia Ambiental e, em 2011, o curso de Licenciatura em Informática. Mais tarde, em 2013, foi criado o curso de Engenharia Química e, em 2014, o curso

de Tecnologia em Alimentos foi transformado em Engenharia de Alimentos (UTFPR, 2016a).

O REUNI teve um grande impacto nas transformações as quais a UTFPR foi sofrendo, devido as suas exigências e o cumprimento de seus objetivos. Uma das metas que consta no REUNI (BRASIL, 2007), diz respeito à Internacionalização, que está apresentada na dimensão da mobilidade intra e inter-institucional, como uma estratégia de reforma da Educação Superior.

Nesse sentido, entende-se a Internacionalização da Educação Superior como um conjunto de ações, de políticas e de programas que apontam para uma maior interação, com distintas ênfases, entre as universidades brasileiras e o cenário internacional da Educação Superior. Ela surge

como qualquer esforço sistemático que tenha como objetivo tornar a Educação Superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho. É a análise da Educação Superior na perspectiva internacional. A internacionalização da Educação Superior é baseada em relações entre nações e suas instituições (MOROSINI, 2006, p. 192).

Nesse sentido, Stallivieri (2004) coloca que a internacionalização da educação superior, por meio de

diferentes formas de cooperação, tem sido o gatilho para a melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa que, unidos, criam as condições para o desenvolvimento dos países e o incremento da qualidade de vida das populações (STALLIVIERI, 2004, p. 16).

A esse respeito, Stallivieri (2004, p. 15) aponta que “é necessário internacionalizar para poder competir em níveis de igualdade com as melhores instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras”. A autora complementa dizendo que

A globalização da cultura, da ciência, das tecnologias exige de nossos estudantes universitários um nível de competência e de formação muito mais sólido e competitivo. Torna-se mister, então, que as instituições estejam preparadas para oferecer soluções a esses novos desafios (STALLIVIERI, 2004, p. 16).

Knight (2012) ressalta que a internacionalização tem se mostrado em evidência e isso pode ser percebido através das estratégias das universidades, da discussão nas políticas nacionais de educação, das publicações de artigos acadêmicos e das declarações de âmbito internacional.

Segundo Knight (2014, s/p) “a internacionalização é um processo de mudança feito sob medida para atender às necessidades e interesses de cada instituição de ensino superior. Não há uma fórmula pronta de internacionalização”.

Para a autora,

A internacionalização é um processo que leva à integração da dimensão internacional, intercultural e global às metas, funções e implementação do ensino superior. Assim sendo, trata-se de um processo de mudança – adaptado para atender necessidades e interesses individuais de cada instituição. Consequentemente, não existe um modelo “genérico” para a internacionalização. A adoção de um conjunto de objetivos e estratégias que estejam “na moda” ou que tragam uma “marca conhecida” nega o princípio segundo o qual cada programa, instituição ou país precisa determinar sua abordagem individual para a internacionalização – com base na articulação coerente de seus próprios objetivos e dos resultados esperados (KNIGHT, 2012, p. 64)

Nesse contexto, o Brasil também se organiza no sentido de pensar o seu processo de internacionalização. Esse movimento passa por efetivas políticas públicas, que possuem o objetivo de aumentar a qualidade dos cursos de graduação no país, como é o caso, por exemplo, do programa Ciência sem Fronteiras, criado em 2011, no governo de Dilma Rousseff. O Programa foi oficialmente instituído pelo Decreto N° 7.642, de 13 de dezembro de 2011 e os primeiros estudantes contemplados puderam viajar já em 2012.

Esse programa é fruto do esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas instituições de fomento (CNPQ e CAPES) e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Ele propõe promover a consolidação, a expansão e a internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira através do intercâmbio e da mobilidade internacional. (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2015).

A intenção do governo federal era fornecer 101 mil bolsas aos estudantes distribuídas entre as seguintes modalidades: Doutorado Sanduíche, Doutorado Pleno, Pós-Doutorado, Graduação Sanduíche, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior, Atração de Jovens Talentos e Pesquisador Visitante Especial. Do total de bolsas oferecidas, 64.000 estavam previstas para a Graduação Sanduíche, meta cuja intenção era ser cumprida até o ano de 2015 (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2015).

Os estudantes foram enviados para uma diversidade de 23 países, cujos estudos foram realizados em um montante de mais de 100 universidades. As áreas

eleitas como prioridades são em um total de 18, entre elas as engenharias, tecnologias e saúde, não sendo contempladas as áreas de humanas (CUNHA; RESCHKE, 2016).

O Ciência Sem Fronteiras trouxe para os estudantes de graduação das universidades brasileiras

a possibilidade de acesso ao conhecimento em âmbito internacional, de apresentação do potencial dos brasileiros nas interações acadêmicas, da troca de experiências culturais e do contato dos estudantes com alguns expoentes do meio científico mundial (BIDO, 2016, p. 61).

Dessa forma, é possível perceber que a Internalização da Educação Superior vem se expandindo com grande rapidez. Pode-se observar um grande aumento na mobilidade de estudantes, professores, pesquisadores e demais profissionais da área da educação, em busca de troca de conhecimentos e tecnologias, no âmbito de países parceiros do Brasil. Esse movimento pode ser observado na UTFPR, que segundo a Diretoria de Relações Interinstitucionais (2016b), por meio do Programa Ciência Sem Fronteiras, enviou mais de 2.000 estudantes de graduação para universidades estrangeiras, de 2012 a 2015. Desse montante, 16 estudantes são do Campus Francisco Beltrão.

Como podemos perceber ao longo deste tópico, todo o contexto da industrialização e do modo como a produção do conhecimento foi acontecendo, atrelada ao modo de produção capitalista, teve grande influência nas transformações as quais as universidades brasileiras foram sofrendo e, na UTFPR, não foi diferente. Assim, podemos observar que a Internacionalização da Educação Superior está presente na UTFPR, principalmente por influência da industrialização, a partir dos anos 1950. A esse respeito, Tavares (2016, p. 139) aponta em sua pesquisa que,

De modo geral, pôde-se perceber que as estratégias e ações correspondem um esforço em colocar/expandir a UTFPR no cenário internacional, bem como representam o cenário atual da universidade no tocante a essa dimensão que ganhou maior enfoque nos últimos anos e está em processo de expansão. A internacionalização sempre esteve presente na Instituição. Contudo, a partir do Programa Ciência Sem Fronteiras ela despontou de forma mais articulada na Instituição.

A educação brasileira foi se organizando de acordo com as influências políticas, econômicas e históricas que foram acontecendo mundialmente e, mais particularmente, no Brasil, numa relação de interação constante.

Nesse contexto, podemos observar que a Internacionalização da Educação Superior aparece como uma das características da história da universidade. É

notório que ela existe desde os primórdios das universidades, como discutido no tópico anterior. Porém, ela passa a ganhar um maior espaço na agenda de discussões da Educação Mundial e se coloca como um tema emergente, a partir da globalização, na década de 1990, no momento em que passa a ser vista como uma possibilidade de influenciar na produção de conhecimento, pautada nas estratégias do mercado global, vinculada ao modo de produção capitalista.

No PDI da UTFPR (2013), ela aparece com o intuito de articulação com universidades mundiais:

A orientação horizontal possibilita, ainda, a contínua atualização científica e tecnológica, pela articulação entre os câmpus da UTFPR, bem como com instituições congêneres, não apenas pertencentes à rede de universidades brasileiras, mas também à rede mundial de universidades, principalmente àquelas de cunho tecnológico (UTFPR, 2013, p. 36).

É possível perceber que um dos objetivos da UTFPR é a articulação científica e tecnológica com a rede mundial de universidades, haja vista o acordo de dupla diplomação firmado em 01 de outubro de 2015, entre a UTFPR Câmpus Francisco Beltrão e a Université de Technologie de Compiègne (UTC), da França, por meio do curso de Engenharia Ambiental da UTFPR e do curso de *Génie des Procédés* da UTC. No Edital de seleção dos candidatos (Edital N° 15/2015 – DIRGRAD), consta que esse acordo de dupla diplomação é uma ação de internacionalização dos cursos de graduação. Nele estão contemplados os objetivos do acordo:

- a) Promover a mobilidade internacional dos estudantes de Bacharelado em Engenharia Ambiental do Câmpus Francisco Beltrão, possibilitando o contato com outras culturas e a ampliação das possibilidades de formação profissional e humana;
- b) Contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos da graduação em Bacharelado em Engenharia Ambiental;
- c) Contribuir para possíveis intercâmbios de docentes entre as duas instituições possibilitando o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa;
- d) Estimular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino de graduação na UTFPR (UTFPR, 2015a).

Ao analisar o PDI da UTFPR (2013, p. 25) é possível identificar que dentro da Dimensão 2 exposta nele, que trata da “Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades”, consta a meta de “Ampliar a internacionalização institucional”. Além dessa meta, no Projeto Político-Pedagógico Institucional - PPI da

instituição, aprovado pelo Conselho Universitário – COUNI, em 09/03/2007, consta o objetivo de “orientar a mobilidade acadêmica nacional e internacional” (UTFPR, 2013).

Analisando a UTFPR, a partir do PDI, é possível compreender que o seu processo de Internacionalização é emergente. Essa dimensão vem se estruturando a passos lentos, porém vem ganhando um grande espaço de discussão. No referido documento são encontradas metas e objetivos previstos até 2017, no que diz respeito à UTFPR internacionalizar-se mais, porém, não se encontram estratégias e ações bem definidas, descritas claramente, por exemplo, na forma de um planejamento estratégico.

Um estudo aprofundado dessa questão foi realizado por Tavares (2016, p. 103-104), que em sua análise da UTFPR afirma:

políticas de internacionalização na Instituição, pela análise do PDI, não aparece com diretrizes norteadoras, mas como uma meta de modo geral, de ampliar a internacionalização na Instituição sem a sistematização de objetivos específicos e estratégias no seu plano estratégico institucional.

O autor complementa dizendo que

há percepção de que as estratégias no tocante à internacionalização sempre estiveram presentes na direção dos acordos internacionais, ligados às políticas públicas, buscando aumentar a mobilidade internacional. Na atual perspectiva da UTFPR em ampliar a internacionalização verifica-se uma abordagem mais abrangente da dimensão internacional na Instituição, ligada a um cenário político que está promovendo a inserção no âmbito internacional, fortemente vinculado ao movimento estabelecido pelo Programa CSF. (TAVARES, 2016, p. 104).

Um dos itens que aparecem em relação à Internacionalização da Instituição são os acordos internacionais, por meio de parcerias com instituições localizadas no hemisfério Norte. A esse respeito, consta:

As relações interinstitucionais internacionais na Instituição vêm apresentando constante crescimento. Atualmente, a UTFPR possui convênios estabelecidos com mais de 40 instituições de diferentes países, com destaque para o intercâmbio de estudantes para os Estados Unidos da América, França, Alemanha e Portugal. Além dos países mencionados uma meta para o período de vigência desse documento é aumentar a cooperação técnico científico com universidades da América do Sul, proporcionando o fortalecimento dos avanços tecnológicos necessários para o desenvolvimento social e econômico regional (UTFPR, 2013, p. 101-102).

Hoje, o novo modelo de Internacionalização tem influenciado as universidades a organizá-la como política, sendo planejada e executada no âmbito dos departamentos da instituição. Esse modelo é chamado **Modelo Periférico** de

internacionalização da educação superior e é o modelo predominante no Brasil (MOROSINI, 2006).

Morosini (2006) aponta que um dos motivos para ela afirmar que o modelo de Internacionalização da Educação Superior no Brasil é periférico, é devido aos seus estudos que comprovaram que o destino dos estudantes para estudar no exterior são os países do Norte, ou seja, para os países mais desenvolvidos. Segundo a autora, o primeiro bloco de países de preferência, é formado por: Estados Unidos, França, Alemanha, Inglaterra, Espanha e Portugal. O segundo bloco é formado por: Canadá, Itália, Austrália, Holanda, Suíça e Bélgica.

Nesse contexto da Internacionalização da Educação Superior, os organismos internacionais, Banco Mundial – BM e Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE possuem papel de extrema relevância para a determinação e o andamento das políticas para a Educação Superior dos países periféricos e, no caso do Brasil, não é diferente. Eles apontam diretrizes para a Educação Superior, que estão pautadas em um modelo de desenvolvimento que coloca as questões do capital como prioridade.

O BM e a OCDE exercem papel de grande influência nos países periféricos, seja política, econômica ou cultural. “A cada empréstimo, o país tomador está mergulhado em condicionalidades que expressam a ingerência destes organismos nas políticas macroeconômicas e nas políticas setoriais dos países devedores” (LIMA, 2003, p. 01). Mesmo a OCDE não tendo o papel de conceder empréstimos, seu papel de influência é exercido através de “pesquisas sobre os sistemas educacionais nacionais, em que os países em desenvolvimento se baseiam para elaborar suas Políticas Públicas” (OCDE, 2016, p.01).

O quadro abaixo traz uma síntese da análise realizada, cuja intenção foi identificar categorias emergentes encontradas nos dois documentos do BM e da OCDE, respectivamente, “Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development (Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento) e “Education Policy Analysis: focus on Higher Education – 2005-2006” (Análise da Política Educacional: Foco na Educação Superior – 2005-2006). Foram identificadas quatro categorias, consideradas importantes bases das diretrizes para a Internacionalização da Educação Superior e que podem ser concebidas como “pano

de fundo” para a identificação das características existentes na relação centro e periferia, no que se refere à Educação Superior.

CATEGORIAS	BM	OCDE
PRIVATIZAÇÃO	“(…) um sistema de ensino inclui beneficiários e partes interessadas - alunos e estagiários, suas famílias e comunidades, bem como os empregadores cujos impostos, escolhas coletivas, e "voz" podem ser forças potenciais para melhorar a forma como o sistema funciona” (BANCO MUNDIAL, 2011, p.31).	“(…) parcerias público-privadas podem promover a cooperação entre agências governamentais, laboratórios, universidades e do setor privado na realização de pesquisas conjuntas ou na construção de infraestruturas de conhecimento. Instituições profissionais e técnicas podem ser especialmente eficazes no apoio às pequenas e médias empresas. Todos podem preencher as lacunas nos sistemas de ciência e inovação e aumentar a alavancagem do apoio público através de partilha de riscos e custos” (OCDE, 2006, p. 24).
FINANCIAMENTO	“(…) o Banco apoiará operações que estabelece um ciclo de feedback entre financiamento e resultados. Financiamento inteligente significa que a ajuda financeira do Banco serão cada vez mais voltada para resultados mensuráveis específicas acordadas com os países” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 65).	“Mudanças na governança e no financiamento podem tornar as organizações de ensino superior mais sensíveis às necessidades econômicas e sociais. Isso pode incluir mudanças no mix de financiamento de projetos e subvenções globais institucionais, aumentos seletivos de financiamento para campos de pesquisa que estão ligados a necessidades sociais e econômicas, e novas estruturas organizacionais que concentram conhecimentos e fomentam a investigação no nexo de várias disciplinas” (OCDE, 2006, p. 24).
QUALIDADE, EFICIÊNCIA E EQUIDADE	“A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma razão simples: o crescimento, o desenvolvimento e redução da pobreza dependem do conhecimento e das habilidades que as pessoas adquirem, não apenas o número de anos que eles estão em uma sala de aula. No nível individual, enquanto um diploma pode abrir as portas para o emprego, são as habilidades de um trabalhador que determinam sua produtividade e capacidade para se adaptarem às novas tecnologias e oportunidades” (BANCO MUNDIAL, 2011, p.25).	“Recursos humanos de alta qualidade são essenciais para o ensino, pesquisa e missões públicas de serviço dos sistemas de ensino superior e da eficácia da sua contribuição para a pesquisa, inovação e crescimento. Atrair os melhores talentos requer bons padrões, a equidade em contratação, boas condições de trabalho e uma boa liderança institucional” (OCDE, 2006, p. 25).
AVALIAÇÃO	“Uma vez que a avaliação gera resultados, eles podem informar a prática operacional. Resultados fornecem <i>feedback</i> em tempo real que permite um projeto a ser	“A avaliação regular deve ser considerada como um sistema integrado, parte da rotina da vida profissional. É preciso haver uma maior ênfase na avaliação de

	<p>avaliado; elas também ajudam a estabelecer prioridades e alocar recursos em um país cliente, a longo prazo. Uma vez que as avaliações de intervenções foram realizadas, os resultados são sintetizados em nível global e usado para orientar as reformas e inspirar inovações em outros países” (BANCO MUNDIAL, 2011, p.41).</p>	<p>professores para efeitos de melhoria (ou seja, avaliação formativa). Isso pode ser discreto e de baixo custo, e incluem auto-avaliação, avaliação informal de pares, observação de aulas, conversas e <i>feedback</i> regular por parte do diretor e dos colegas experientes” (OCDE, 2006, p. 107).</p>
--	---	--

**Quadro 3 – Categorias das Diretrizes do BM e da OCDE para a Internacionalização da Educação Superior**

**Fonte: BM (2011) e OCDE (2006), tradução livre.**

A partir do contexto exposto anteriormente e da análise dos documentos, pode-se observar que a OCDE (2006) e o BM (2011) propõem a Internacionalização da Educação Superior, de forma geral, como uma política que precisa estar ligada às políticas econômicas, pois ela requer instrumentos que estão fora da responsabilidade direta do campo da educação. Essas questões não estão desvinculadas do modo de produção capitalista da Ciência Moderna, muito pelo contrário, a Educação Superior tem sido vista como uma possibilidade de um mercado que pode gerar grandes lucros para as empresas privadas.

A grande influência dos países centrais se tornou mais evidente no decorrer dos anos 1990, conforme Morosini (1997, p. 231),

Em termos formais, acompanhando a lógica do processo de globalização/regionalização, na perspectiva da educação superior, surge como tese a concepção da urgência de construção de um novo modelo de sistema de educação superior. Um modelo integrativo entre países, modelo que transcenda os limites das nações e se constitua num paradigma de *transnação*, na medida em que objetiva a formação de recursos humanos não limitados por um país, mas com possibilidade de síntese rearticuladora de concepções dos vários países integrantes de um determinado megabloco. Não é mais uma universidade para um país, consolidando em seus futuros líderes a concepção de nacionalidade, mas construindo uma mentalidade de desenvolvimento conjunto de diversos países.

Diante de todo esse contexto até aqui analisado é possível afirmar que os países chamados centrais apontam direções/diretrizes para a Educação Superior, dos países ditos periféricos. Vale lembrar que as categorias expostas no Quadro 3 são categorias convergentes nos dois documentos. Além dessas, existem outras categorias específicas de cada documento, entretanto não é objeto desta dissertação.

A primeira categoria identificada foi “Privatização”. Ela aparece nos documentos como uma estratégia para os países periféricos terem um maior

desenvolvimento econômico e, por consequência, inserirem-se nos mercados mundiais. Analisa-se que com a privatização e a inserção das empresas na Educação Superior, essa passa a ter a necessidade de atender as demandas que as empresas colocam. A esse respeito, Trindade (1999, p. 19) teoriza que

Na sociedade moderna seria ingênuo imaginar que o sistema científico se organiza e se desenvolve de forma autônoma. O ideal da auto-organização da ciência confronta-se cotidianamente com as injunções da política científica governamental, sob pena de inviabilizar-se em função do alto custo de sua realização.

Nesse mesmo sentido, Bourdieu (1983, p. 124) afirma que

os julgamentos sobre a capacidade científica de um estudante ou de um pesquisador estão *sempre contaminados*, no transcurso de sua carreira pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas (as Grandes Escolas, na França, ou as universidades, por exemplo, nos Estados Unidos).

Diante do exposto acima, podemos perceber que a categoria “Privatização” está intimamente ligada às outras categorias expostas no Quadro 3, no sentido de que a autonomia das universidades vai sendo perdida e elas passam a ter dificuldades de fazerem suas escolhas e tomarem suas próprias decisões, pois essas questões são fortemente influenciadas pelos detentores de poder político e econômico, numa relação de tensionamento constante.

A segunda categoria identificada foi “Financiamento”. Converte-se nos documentos a ideia de que, para haver financiamentos de políticas para os países em desenvolvimento, é preciso que se sigam os interesses dos países centrais, como por exemplo, pesquisar sobre temas estratégicos para eles, mesmo esses temas, em princípio, não sejam de interesse dos países periféricos. Assim, o que por muitas vezes acontece é a falta de aplicabilidade social dos conhecimentos produzidos nos países periféricos, pois seu uso se dá em outros contextos (KREIMER, 2009).

A terceira categoria é “Qualidade, Equidade e Eficiência”. Nos documentos ela é apontada como diretriz de formação de recursos humanos habilitados e capacitados para entrarem no mercado de trabalho. Nesse sentido, Morosini (1997) aponta que existe uma tese muito forte de que a Internacionalização da Educação Superior precisa estar vinculada à capacitação de recursos humanos e à produção de ciência e tecnologia “para o desenvolvimento econômico e social de um determinado megabloco” (MOROSINI, 1997, p. 240).

Para avaliar a qualidade e todas as questões recomendadas pelo BM, a categoria identificada foi a “Avaliação”. Ela aparece como forma de verificar se as exigências (habilidades e competências) do setor privado estão sendo atendidas. O que se tem a impressão é que a avaliação se destina a fiscalizar se essas exigências estão sendo atendidas pelos países em desenvolvimento, conforme recomendado pelos organismos internacionais.

Portanto, entende-se que as diretrizes do BM e da OCDE para a Internacionalização da Educação Superior partem da concepção de que os países periféricos precisam se adaptar às exigências dos países centrais, que apontam como essencial a vinculação da Educação Superior com o mercado de trabalho e, conseqüentemente, com as exigências do modo de produção capitalista, cujo objetivo primordial é o lucro. Atender as diretrizes não parece ser uma opção, mas sim, uma forma dos países periféricos estarem incluídos no contexto global e se tornarem mais competitivos também.

Analisando os documentos internacionais é possível estabelecer uma relação entre as diretrizes desses organismos e Políticas da Educação Superior brasileira, como o PROUNI, FIES e Ciência sem Fronteiras. Essas políticas legitimam a ideologia dos países centrais, de privatização, de uma educação para o mercado, com produção de conhecimento que visa o lucro e os interesses dos países centrais, numa lógica hegemônica, que enxerga a Educação Superior como uma oportunidade a serviço do capital.

Não se pode negar que a Internacionalização da Educação Superior pode trazer melhorias e desenvolvimento para o país, porém é preciso considerar os países periféricos, de acordo com seus contextos sociais e históricos, também como grandes produtores de conhecimento e, conseqüentemente, construtores de tecnologias e inovações. Os saberes produzidos no Brasil, não são iguais em nenhuma região do mundo, pois está contextualizado com a sua história, sua cultura, sua localização geográfica e, por isso, produz um saber diferente de quaisquer outras regiões. Dessa mesma forma, outros países e regiões produzem um conhecimento baseado nesse mesmo entendimento e o que se torna interessante é pensar na Internacionalização da Educação Superior como troca de saberes, numa relação de compartilhamento de conhecimento, em que ambos os países podem ter benefícios.

Conforme afirma Kreimer (2009), os conhecimentos produzidos na periferia não são periféricos, mas sim são produzidos em local diferente do centro. Eles possuem suas próprias regras, baseadas em sua própria cultura e na interação com a ciência internacional.

Nesse sentido, Sousa Santos (2004) faz uma crítica ao modelo hegemônico, eurocentrado e ressalta que é preciso radicalizar a prática, reinventar a emancipação e ir além da crítica do Norte. É olhar para a complexidade da crítica, das epistemes, valorizando os saberes.

Todos têm saberes e que precisam ser valorizados. É preciso entender a pluralidade e romper com a hierarquia, visto que não há um projeto para a emancipação, mas há vários, há uma pluralidade. É preciso que se defenda a não opressão em todos os níveis, mudando o olhar para a inclusão do Sul, ou melhor, a partir do Sul (SOUSA SANTOS, 2004).

Sousa Santos (2007, p. 62) afirma que a democracia “é substituir relações de poder por relações de autoridade compartilhada”. Ele ressalta que é necessário construir a emancipação, pensando na relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença. Sobre essa questão, ele aponta que “agora temos de tentar uma construção teórica em que as duas estejam presentes, e saber que uma luta pela igualdade tem de ser também uma luta pelo reconhecimento da diferença, porque o importante não é a homogeneização mas as diferenças iguais” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 63).

Essa produção hegemônica, hierarquizada, construída pelos países centrais, levou a uma grande exploração dos países periféricos. Os países e regiões que foram explorados, não tiveram o mesmo desenvolvimento que os países do centro, pois as condições de produção do conhecimento, de tecnologias e inovações não são e não foram as mesmas. O contexto histórico, econômico, político e social é gritantemente diferente.

Assim, o grande desafio é superar a visão periférica que temos, de forma a buscar produzir Ciência, de acordo com o nosso contexto, a nossa história, valorizando os nossos saberes, que não são melhores ou piores do que qualquer outro país, mas sim, diferentes. É produzir conhecimento com o objetivo não apenas de gerar lucro, mas de melhorar as condições sociais das pessoas. Esses saberes podem ser compartilhados pela Internacionalização da Educação Superior,

buscando também valorizar os saberes produzidos pelos países periféricos, numa relação de troca e não de hegemonia dos países centrais.

O presente tópico teve o objetivo de trazer a história da universidade brasileira e, especificamente da UTFPR, e compreender como a Internacionalização da Educação Superior foi se configurando ao longo do tempo e as implicações que ela tem causado nas universidades brasileiras e, por consequência, na trajetória acadêmica dos estudantes. Pode ser observado que a Internacionalização está presente nas universidades brasileiras desde seus primórdios e foi ganhando um espaço grande na agenda da educação mundial. Esse espaço é delimitado por um modelo de desenvolvimento que tem em sua base os preceitos da racionalidade hegemônica, em que a produtividade, a eficiência e a lucratividade são elementos fundamentais e que se sobressaem.

No tópico a seguir, tem-se a intenção de compreender alguns elementos do processo de desenvolvimento humano e implicações históricas e sociais que o permeiam, o papel da escola/universidade nesse processo, bem como experiências internacionais vivenciadas por estudantes de graduação, a partir do Programa Ciência Sem Fronteiras.

## 5 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS

No tópico anterior discutiu-se sobre a história da universidade brasileira e, mais especificamente, sobre a história da UTFPR e de que forma a Internacionalização da Educação Superior está permeada nesse contexto. Vimos que a Internacionalização tem se configurado na Educação Mundial como um tema emergente, que tem causado implicações nas universidades e, conseqüentemente, na vida de seus estudantes.

Neste tópico, o objetivo é estabelecer um diálogo sobre como o processo de desenvolvimento humano, no que tange a formação das funções psicológicas superiores e mudanças e aprendizagens envolvidas nesse processo, bem como as questões históricas e sociais que o permeiam. É objetivo, também, discutir sobre a importância do papel da escola/universidade para aprendizagens e mudanças ocorridas nos seres humanos, a partir de experiências internacionais vivenciadas no contexto da universidade, através do Programa Ciência Sem Fronteiras.

Conforme apresentado na Introdução desta dissertação os principais conceitos que dizem respeito ao desenvolvimento humano estão pautados na Psicologia Histórico-Cultural, que tem como principal autor Liev Semionovitch Vigotski (1991; 1995; 2012). No que tange a discussão relacionada ao papel da escola/ universidade, a autora principal em que a discussão está baseada é Teresa Cristina Rego (2002; 2003). É a partir desses principais autores e outros colaboradores, que esta discussão será realizada.

Para cumprir os objetivos expostos, além do referencial teórico, foram utilizadas as falas de estudantes, coletadas através de entrevistas realizadas com os participantes de experiência internacional, do Câmpus Francisco Beltrão, a partir do Programa Ciência Sem Fronteiras.

Vigotski (1995) diferencia sua forma de entender o desenvolvimento humano, em relação a outras abordagens, dizendo:

La tarea que se plantea hoy día a la psicología es la de captar la peculiaridad real de la conducta del niño en toda su plenitud y riqueza de expansión y presentar el positivo de su personalidad. Sin embargo el positivo puede hacerse tan sólo en el caso de que se modifique de raíz la concepción sobre el desarrollo infantil y se comprenda que se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un

entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación (VIGOTSKI, 1995, p. 141).

Segundo Vigotski (1995) algo a ser superado, no que diz respeito às outras abordagens, é o fato delas considerarem o desenvolvimento humano, como evolução, como acumulação lenta e gradual isolada, sem considerar que a história do desenvolvimento humano é a própria história do desenvolvimento cultural, como resultado da adaptação ao meio externo. O autor afirma que “La propia esencia del desarrollo cultural radica en la colisión de los desarrollos de las formas culturales de la conducta, que va conociendo el niño, con las formas primitivas que caracterizan su propio comportamiento” (VIGOTSKI, 1995, p. 142).

A psicologia histórico-cultural de Vigotski entende que o aspecto social é determinante para o desenvolvimento humano, que é concebido pelo autor, como processo de mudança, que o sujeito passa desde o seu nascimento até a sua morte.

Para que o desenvolvimento ocorra é necessário que exista maturação biológica e aprendizagens. É a partir das aprendizagens mediadas por outros que processo de desenvolvimento vai acontecendo, ou seja,

a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 2012, p. 115).

O autor complementa dizendo que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial<sup>3</sup>” (VIGOTSKI, 2012, p. 116).

É a partir das mudanças ocorridas no psiquismo humano, que o desenvolvimento vai acontecendo e que as funções psicológicas superiores vão sendo desenvolvidas, funções essas caracterizadas como a memória, a inteligência, a percepção, a afetividade, etc.

---

<sup>3</sup> Zona de desenvolvimento potencial é entendida por Vigotski (2012, p. 112) como “o que uma criança pode fazer com auxílio de um adulto” e que futuramente poderá fazer sozinha. Já o nível de desenvolvimento efetivo é entendido pelo autor como “o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VIGOTSKI, 2012, p. 111).

Vigotski não desconsidera o reflexo hereditário nem o reflexo adquirido, pois eles fazem parte do comportamento dos animais e dos seres humanos, porém ele acredita que não se pode reduzir o desenvolvimento humano apenas a esses reflexos, pois é preciso que se considere a importância da consciência nesse processo (TEIXEIRA, 2005).

De acordo com Vigotski (1991) para estudar o comportamento humano, é preciso considerar a consciência, pois é ela que nos diferencia de qualquer outro animal. Negar a consciência é como dizer que o comportamento é apenas reflexo e “Limitarse a estudiar las reacciones que se ven a simple vista resulta estéril e injustificado incluso en lo que se refiere a los problemas más simples del comportamiento humano” (VIGOTSKI, 1991, p. 40).

Teixeira (2005, p. 83) afirma que

as idéias, e todo o conteúdo da consciência, refletem realidades exteriores e têm origem no mundo dos fenômenos e dos seres materiais e na histórias destes. A consciência, pois, não cria fatos a partir de si mesma, mas reflete fenômenos que se causam mutuamente e que se exprimem no pensamento porque o homem tem a capacidade perceptiva para captá-los e para transformá-los nas representações abstratas que são os conceitos, as proposições, as categorias, etc.

“O homem dispõe de conexões que foram anteriormente estabelecidas em outras pessoas, além das conexões formadas pelos reflexos condicionados” (TEIXEIRA, 2005, p. 29), enquanto que o animal somente tem na base de seus comportamentos os reflexos inatos e os reflexos adquiridos (VIGOTSKI, 1991).

Vigotski (1991) aponta três experiências as quais formam o comportamento humano e que diferenciam o homem do animal, ou seja, a experiência histórica, a experiência social e a experiência duplicada.

No que diz respeito à experiência histórica, Vigotski (1991, p. 45) ressalta que “Toda nuestra vida, el trabajo, el comportamiento, se basan en la amplísima utilización de la experiencia de las generaciones anteriores, es decir, de una experiencia que no se transmite de padres a hijos a través del nacimiento”, mas sim pela história das gerações.

Quanto à experiência social, (Vigotski, 1991) afirma que além das experiências individuais, é preciso considerar as experiências passadas por outras pessoas, através de inúmeras conexões estabelecidas. Ou seja, o que aprendemos não está no nosso gen, mas está baseado no que as pessoas as quais convivemos

aprenderam anteriormente e, assim sucessivamente, as aprendizagens vão se repassando pelas gerações.

Em relação à experiência duplicada, (Vigotski, 1991) aponta que antes do homem realizar um trabalho, ele realiza primeiramente em sua mente.

En el movimiento de las manos y en las modificaciones del material el trabajo repite lo que antes había sido realizado en la mente del trabajador, con modelos semejantes a esos mismos movimientos y a esse mismo material. Esa experiencia duplicada que permite al hombre desarrollar formas de adaptación activa, no la posee el animal (VIGOTSKI, 1991, p. 46).

Isso significa dizer que, primeiramente, realizamos a atividade na nossa mente, para depois a realizarmos na prática. Por exemplo, quando cozinhamos, primeiro realizamos na nossa mente como iremos fazer determinado prato e depois é que vamos efetivamente colocar em prática a atividade, ou seja, somente depois cozinharemos de fato. Segundo Vigotski (1991), esse comportamento é completamente novo, em relação aos animais, pois estes não possuem essa capacidade.

Segundo Teixeira (2005) a base filosófica de Vigotski é claramente marxista, sendo que o autor justifica tal afirmação, a partir do fato de Vigotski dizer que a consciência se dá a partir da experiência e depende psicologicamente do meio, sendo essa uma ideia que advém do conceito de Marx e Engels. Teixeira (2005, p. 32) afirma que “Para a psicologia histórico-cultural, somente a experiência social garante a determinabilidade da consciência”, dessa forma, “Vigotski via o materialismo dialético como a única base filosófica possível para a construção da teoria capaz de desvelar a essência dos complexos fenômenos psicológicos” (TEIXEIRA, 2005, p. 32).

Angel Pino (2005), no primeiro capítulo de sua obra “As Marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski”, afirma que a vantagem evolutiva do homem, em comparação com o animal, são as funções psicológicas superiores, advindas da cultura, sendo uma das principais, a fala.

A grande vantagem que o ser humano possui sobre o animal é a possibilidade de poder ser educado, ou seja, ele pode se beneficiar “da experiência cultural da espécie *humana* para devir um ser *humano*” (PINO, 2005, p. 46).

Conforme o autor, sobre as mudanças resultantes da aprendizagem social:

existe uma grande diferença entre tais espécies e o homem, pois ao passo que no caso dos animais essas mudanças ocorrem nos limites do plano biológico, no qual a evolução permanece relativamente estacionária, no caso dos seres humanos, extrapolam o plano biológico e ocorrem no plano cultural, onde a evolução parece não ter limites. Pela sua natureza cultural, o desenvolvimento humano envolve processos que a simples aprendizagem não consegue explicar (PINO, 2005, p. 46-47).

Pino (2005, p. 47) afirma que as funções biológicas nascem com os seres humanos, porém, as funções culturais precisam ser instaladas neles. O indivíduo torna-se humano desde que “esteja inserido num meio *humano*, com tudo o que este termo implica”, sem que essa condição exista, ele não se tornará humano.

Nesse sentido, Pino (2000, p. 51) afirma que

As funções *biológicas* não desaparecem com a emergência das *culturais* mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na *história* humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo.

Oliveira e Teixeira (2002, p. 24) discutem sobre o desenvolvimento humano e apontam os três fatores sintetizados por Palácios (1995, p. 9), como os principais para as transformações que acontecem ao longo da vida, no que tange o desenvolvimento do homem: “1) a etapa da vida em que a pessoa se encontra; 2) as circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais sua existência transcorre e 3) experiências particulares privadas de cada um e não generalizáveis a outras pessoas”. Segundo os autores,

as transformações mais relevantes para a constituição do desenvolvimento tipicamente humano não estão na biologia do indivíduo, mas na psicologia do sujeito, muito mais referida, portanto, ao segundo e terceiro fatores explicitados na citação de Palacios feita anteriormente, isto é, as circunstâncias histórico-culturais e as peculiaridades da história e das experiências de cada sujeito (OLIVEIRA e TEIXEIRA, 2002, p. 25).

Nesse sentido, foi possível observar que as mudanças trazidas a partir da experiência internacional, são diferentes para cada estudante, pois cada um passou pelo país estrangeiro de uma forma única, percorrendo sua trajetória própria. O desenvolvimento de cada um aconteceu de forma diferente, de acordo com as experiências já vivenciadas anteriormente, suas relações familiares, suas relações acadêmicas/ profissionais, suas relações com amigos e colegas, enfim, de acordo com as relações que cada estudante havia estabelecido e estabeleceu naquele momento com seu meio social.

Segundo Pino (2005, p. 52) o grande diferencial da psicologia histórico-cultural, em relação a outras abordagens da psicologia, é que ela faz da cultura a sua “matéria-prima”, em que o indivíduo passa a ser humano, por um processo de transformação de um ser biológico para um ser cultural, ou seja, é um “desenvolvimento cultural”. Nesse sentido, Oliveira e Teixeira (2002, p. 28) destacam que Vigotski construiu sua teoria pautando-se no materialismo dialético, entendendo que o desenvolvimento psicológico “é marcado por momentos de estabilidade, conflitos e contradições e, fundamentalmente, orientado de fora para dentro”, não deixando a maturação nervosa de ser importante, porém secundária ao processo de desenvolvimento, quando comparada aos fatores sociais e culturais.

Dessa forma, existem dois tipos de nascimentos para o indivíduo, o nascimento natural e o nascimento cultural. Para ser humano, o indivíduo precisa do equipamento biogenético e neurológico da espécie, mas que também tem marcas da cultura. “Ao nascer, a criança já dispõe desse equipamento, o que lhe confere a “aptidão para a cultura”, mas sua convivência com os homens está só começando” (PINO, 2005, p. 58). O autor afirma que o desenvolvimento é cultural, porém isso não significa dizer que a parte biológica é deixada de lado, pois elas “são interdependentes e constituem dimensões de uma mesma e única história humana” (PINO, 2005, p. 58).

Para que o bebê possa se inserir na cultura, ele precisa da mediação dos signos e do Outro. O nascimento cultural

é o processo pelo qual o grupo social trata de introduzir no circuito comunicativo, sensorio-motor, da criança a *significação* do circuito comunicativo, semiótico, do adulto. Dessa forma, as duas funções, a sensorial e a motora, uma vez articuladas, mesmo nas suas formas mais elementares, constituiriam o primeiro *circuito* de comunicação da criança com o Outro, por meio do qual ela pode estabelecer os primeiros contatos com o mundo estranho da cultura (PINO, 2005, p. 65).

Vigotski (1995, p. 151) aponta que “Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad”. Segundo ele, a natureza psíquica do homem está pautada em um conjunto de relações sociais, que são transmitidas ao interior e transformadas em funções da personalidade, bem como em formas de sua estrutura. Nesse sentido, Pino (2005) ressalta que a criança só pode tornar-se um ser cultural, por intermédio do Outro, pois é através da convivência com os outros, por suas mediações, que nos tornamos nós mesmos. “O desenvolvimento humano

passa, necessariamente, pelo Outro; portanto, a história de cada uma das funções psíquicas é uma história social” (PINO, 2005, p. 66).

Vigotski (1995) afirma que o sujeito, ao longo do seu desenvolvimento, comporta-se de acordo com os comportamentos das pessoas ao seu redor. O próprio sujeito assimila as formas de condutas do meio em que ele está inserido, através dos signos e da mediação das outras pessoas. Os signos são considerados pelo autor, como um meio de relação social, que influencia os outros e, posteriormente, influencia a si mesmo. É através dos signos que se estabelece a comunicação.

Segundo ele, as funções psicológicas superiores, que são a base para o desenvolvimento humano, primeiro se manifestam na vida coletiva dos sujeitos e somente depois elas aparecem no seu próprio comportamento de reflexão. Assim, as funções psicológicas superiores, primeiramente são relações entre os homens e, depois, são transformadas como relações internas. “Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica” (VIGOTSKI, 1995, p. 150).

A esse respeito Pino (2000) aponta o que Vigotski teoriza sobre o desenvolvimento cultural:

o desenvolvimento cultural passa por três estágios ou momentos, lembrando a análise Hegeliana: o desenvolvimento *em si, para os outros e para si*. O primeiro momento é constituído pelo dado *em si*, realidade natural ou biológica da criança enquanto algo que está dado. É o momento teórico que precede à emergência do estado de cultura. O segundo momento é aquele em que o “dado” em si adquire *significação* para os outros (para os homens, em sentido de coletividade ou *gênero*, como diz Marx). É o momento histórico da emergência do estado de cultura; momento de distanciamento do homem da realidade em si, a qual se desdobra nele na forma de representação, testemunhando a presença da consciência. Enfim, o terceiro momento é aquele em que a significação que os outros atribuem ao “dado” natural se torna significativo *para si*, ou seja, para o indivíduo singular. É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse *outro*, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural. Portanto, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire *significação* para o indivíduo, tornando-se um *ser cultural* (PINO, 2000, p. 65-66).

Pino (2000, p. 66) complementa dizendo que “o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais mas a significação que elas têm para as pessoas”.

Vigotski (1995) ressalta o papel fundamental da linguagem em todo o processo de desenvolvimento humano. É através dela que as pessoas veiculam as significações das coisas, dos objetos, que compartilham o mundo com os outros. Porém, o sentido de determinado objeto, é sempre atribuído por cada sujeito.

Teixeira (2005) complementa dizendo que é através da linguagem que se organizam a percepção, a memória e outras funções psicológicas superiores. “A aquisição de um sistema linguístico reorganiza os processos mentais infantis, sistematizando a experiência direta da criança, orientando seu comportamento e, fundamentalmente, estruturando o próprio pensamento” (TEIXEIRA, 2005, p. 119).

El lenguaje, sin embargo, es la función central de las relaciones sociales y de la conducta cultural de la personalidad. Por ello, la historia de la personalidad particularmente instructiva y el paso de funciones sociales a individuales, de fuera hacia dentro, se manifiesta aquí con especial evidencia (VIGOTSKI, 1995, p. 148).

Rego (2003, p. 27) aponta que

por meio do modelo vygotskyano, é possível concluir que as funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo. Esse patrimônio, material e simbólico, é o conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar que os seres humanos constroem ao longo de sua história. E isto implica uma ação partilhada, já que é por intermédio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. O longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, do social para o individual.

A partir das reflexões realizadas, podemos entender o papel essencial do social e do cultural no processo de desenvolvimento dos seres humanos. Compreende-se que o ser humano é educado pelas pessoas e pelo meio em que está inserido e, a educação escolar, configura-se como uma das formas de desenvolvimento.

Sabemos que passamos boa parte da nossa vida nos bancos escolares e, posteriormente, nos bancos das universidades. Rego (2002), em seu estudo intitulado “Configurações Sociais e Singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos” ressalta que nas últimas décadas, a educação tem sido reconhecida como importante para a construção da democracia e da modernidade. Conforme a autora, “a escolarização desempenha, portanto, um papel fundamental na constituição do indivíduo que vive numa sociedade letrada e complexa como a nossa” (REGO, 2002, p. 48).

Segundo ela,

na chamada sociedade do conhecimento, a escolarização tem um valor inquestionável, já que é capaz de proporcionar ao indivíduo experiências e informações de sua cultura. A escola é, então, vista como portadora de uma função social porque compartilha com as famílias a educação das crianças e jovens, uma função política, pois contribui para a formação de cidadãos, e uma função pedagógica, na medida em que é o local privilegiado para a transmissão e construção de um conjunto de conhecimentos relevantes e de formas de operar intelectualmente segundo padrões desse contexto social e cultural (REGO *apud* REGO, 2002, p. 48).

Rego (2002) afirma que o desenvolvimento do ser humano está intimamente ligado ao aprendizado, à apropriação (através de pessoas mais experientes e por meio da linguagem e outros mediadores), do que o seu grupo cultural produziu e da época em que foi produzido. “O aprendizado é, portanto, o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas” (REGO, 2002, p. 50).

Conforme Rego (2002), Vigotski deu especial atenção à educação e ao aprendizado escolar. Para ele, a escola tem um papel fundamental na apropriação, pelo sujeito, da experiência cultural acumulada e produzida por outros. E, dessa forma, ela é essencial para que o sujeito se desenvolva plenamente, já que ela promove o desenvolvimento do pensamento conceitual e das funções psicológicas mais sofisticadas. Entretanto, somente cumprirá esse papel, se desenvolver a escolarização com qualidade e promover o desenvolvimento do aluno.

“Os efeitos da escolarização não são estáticos, mas estão intimamente relacionados ao tipo de atividade e às demandas sociais a que essas pessoas estão submetidas em seu contexto cultural” (REGO, 2002, p. 53). Além disso, a autora aponta que para estudar os efeitos da escolarização no desenvolvimento psicológico das pessoas, não se pode deixar de considerar as características presentes no contexto familiar e as divergências e concordâncias que esse contexto tem com a escola. Também, é preciso que se leve em consideração o percurso escolar de cada sujeito e o significado que esse percurso tem para ele.

Nesse sentido, Rego (2002) ressalta que a escola é uma instituição plural, multifacetada e que tem seu funcionamento marcado por diferentes culturas, diferentes épocas e inserida em um contexto histórico. Dessa forma, nenhuma escola é igual a outra, mesmo estando em uma mesma cultura, pois ela é formada por indivíduos diferentes, que vivenciam a sua escolarização e o seu processo de desenvolvimento de formas diversas. “Assim, a avaliação sobre o papel dessa

instituição na formação de cada indivíduo sempre será singular, já que dependerá da qualidade das experiências vividas e dos efeitos que estas tiveram em cada sujeito” (REGO, 2002, p. 60).

A análise das experiências internacionais que os estudantes tiveram nos traz exatamente a discussão que se relatou logo acima, pois foi possível observar que cada estudante passou pela experiência de uma forma diferente, tendo aprendizados e mudanças particulares, que resultaram em implicações diferentes em seus desenvolvimentos. Não se pode negar que houve muitas situações e vivências parecidas, porém para cada um deles elas tiveram uma implicância única.

No quadro abaixo é possível identificar a variedade de países e universidades, bem como a época em que os estudantes, sujeitos dessa dissertação, passaram pela experiência internacional.

<b>ESTUDANTE</b>	<b>PAÍS DE DESTINO</b>	<b>UNIVERSIDADE FREQUENTADA NO PAÍS ESTRANGEIRO</b>	<b>ANO DE INÍCIO DA EXPERIÊNCIA INTERNACIONAL</b>	<b>TEMPO DE PERMANÊNCIA NO PAÍS ESTRANGEIRO</b>
E1	País de Gales	Universidade do Sul do País de Gales	2013	1 Ano
E2	EUA	Universidade do Texas e Universidade do Norte do Arizona	2013	1 Ano e 6 Meses
E3	EUA	Universidade do Texas e Universidade do Norte do Arizona	2013	1 Ano e 4 Meses
E4	EUA	Universidade do Estado da Califórnia	2014	1 Ano e 6 Meses
E5	Alemanha	Universidade de Trier	2014	1 Ano e 6 Meses
E6	Itália	Universidade Ca' Foscari	2013	11 Meses
E7	Alemanha	Universidade de Hof	2014	1 Ano
E8	Canadá	Faculdade do Rio Vermelho	2013	1 Ano e 7 Meses
E9	Espanha	Universidade de León	2012	11 Meses
E10	Hungria	Universidade de Tecnologia e Economia de Budapeste	2013	14 Meses
E11	Canadá	Universidade de Alberta	2013	1 Ano e 4 Meses
E12	EUA	Universidade do Texas e Universidade do Estado do Arizona	2013	1 Ano e 3 Meses

E13	EUA	Universidade do Norte do Arizona	2013	1 Ano e 4 Meses
-----	-----	----------------------------------	------	-----------------

**Quadro 4 – Dados da Experiência Internacional dos Estudantes da UTFPR Câmpus Francisco Beltrão**

**Fonte: Dados de Pesquisa (2016).**

Conforme consta no quadro acima, a primeira experiência de Internacionalização iniciou-se no ano de 2012 e, a última, em 2014. O tempo de permanência no país estrangeiro foi de, no mínimo, 11 meses e, no máximo, 1 ano e 7 meses. Tempos esses que podemos considerar suficientes para provocar várias mudanças importantes para o desenvolvimento dos estudantes, pois esses precisaram criar uma rotina diferenciada da que estavam acostumados no Brasil, da qual fez parte uma nova língua, nova moradia, novos horários, nova rotina de estudos, novas opções de lazer, entre muitas outras.

Uma das primeiras perguntas que foram feitas para os alunos foram os motivos que os levaram a participar de uma experiência internacional. E, para melhor visualização das respostas, segue o quadro abaixo:

<b>MOTIVOS</b>	<b>QUANTIDADE DE ESTUDANTES RESPONDENTES</b>
Capacitação/ Oportunidade Profissional	8
Conhecer/ Aprimorar uma nova Língua	8
Conhecer outras Culturas/ Países	10
Crescimento Pessoal	3
Desejo de Morar Fora do Brasil/ Fazer Intercâmbio	4
Possibilidade de Viver em um País Desenvolvido	2
Raízes Familiares na Europa	1
Questão Financeira	4

**Quadro 5 – Motivos que Levaram os Estudantes a Participarem de uma Experiência Internacional**

**Fonte: Dados de Pesquisa (2016).**

Conforme se observa no quadro acima, os principais motivos que levaram os estudantes a participarem de uma experiência internacional foram a vontade de Conhecer outras Culturas e outros Países, Capacitação e Oportunidade Profissional e Conhecer e/ou Aprimorar uma nova Língua.

O motivo mais frequente de todos foi Conhecer outras Culturas e outros Países, ou seja, dos 13 estudantes, 10 emitiram essa resposta. Os estudantes demonstraram em suas falas que viram no Programa Ciência Sem Fronteiras a

oportunidade de satisfazerem seus desejos de morar fora do país e poder conviver com uma diversidade muito grande, seja de pessoas, de hábitos, de alimentação, de rotina, de horários. Enfim, de poder conviver com uma cultura diferente.

O conhecimento e aprimoramento de uma nova língua, a oportunidade de se capacitarem profissionalmente, bem como as oportunidades profissionais que a experiência poderia trazer, foram frequentes também, nas respostas dos estudantes. Essas oportunidades foram vistas por eles como um diferencial em seus currículos, o que poderia trazer uma facilidade para conseguirem emprego futuramente. Pode-se perceber que essa foi uma preocupação mais verbalizada por aqueles que foram para o intercâmbio, na fase mais final de seus cursos de graduação.

Percebe-se que, de alguma forma, eles foram motivados a participarem de uma experiência internacional, por um sentimento de curiosidade de conhecer o diferente, o desconhecido. Freire (2015, p. 33) nos ajuda a entender esse sentimento, mencionando:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Ao analisar as falas dos estudantes entrevistados é possível observar o desenvolvimento pelo qual eles passaram, ou seja, as transformações e mudanças que essa experiência trouxe a cada um deles. A partir de suas falas e baseando-se na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) foi possível identificar duas categorias:

- **Cultura**
- **Autonomia**

Vimos durante toda a discussão realizada neste tópico, o quanto a cultura é um dos elementos essenciais para que o desenvolvimento humano ocorra e o quanto ela foi motivadora para que os estudantes quisessem participar de uma experiência internacional. Portanto, é com ela que vamos iniciar a discussão das categorias.

A categoria **cultura**, nesta pesquisa, é entendida a partir dos estudos que Pino (2000) fez sobre Vigotski. Ele aponta que “para Vigotski a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições

sociais e práticas sociais)” (PINO, 2000, p. 54). Ele complementa dizendo que tudo o que não é dado pela natureza é obra do homem. Dessa forma, pode-se entender que cada país possui a sua cultura, composta por uma variedade de costumes, tradições, políticas, economias, religiões, línguas, etc. que são elementos que proporcionam uma forma específica de se viver e de se relacionar entre as pessoas, o que conduz a formas diferenciadas de interpretar o mundo.

Um dos elementos principais de uma cultura é a língua. Analisando as entrevistas, todos os estudantes a verbalizaram como uma das principais dificuldades encontradas no início de suas experiências. Um exemplo é a estudante E9, que morou na Espanha, cuja língua é considerada parecida com o português, mas que mesmo assim verbaliza: “A língua, no início é complicado, porque você imagina que o espanhol é uma coisa fácil e você chega lá e é totalmente complicado para entender”. Um outro exemplo é o da estudante E5, que foi para a Alemanha, um país com uma língua totalmente diferente do português, em que ela conta: “quando eu fui pra lá, eu não sabia falar nada de alemão e o meu inglês também não era tão bom. Então, a primeira dificuldade foi a língua. Eu falei assim “meu Deus do céu, eu estou indo para lá e eu não consigo me comunicar com ninguém”.

A adaptação no país foi dificultada por essa questão, mesmo para aqueles que já tinham um conhecimento prévio da língua de seu país de destino. É o caso do estudante E4, que foi para os Estados Unidos: “No começo, a língua, até o ouvido acostumar, né. Mesmo a gente fazendo aula de inglês foi um pouco... A gente se virava, mas tropeçava um pouco”.

Todos os estudantes mencionaram que, ao fim de suas experiências internacionais, tiveram mudanças significativas no que tange a aprendizagem em relação à língua dos países em que moraram. Eles verbalizaram ainda que hoje dominam a língua e têm fluência para se comunicarem facilmente. Um exemplo interessante é o do estudante E4, que morou nos Estados Unidos e quando voltou ao Brasil, conseguiu emprego como professor de inglês: “Por eu ter feito intercâmbio, como eu trabalho como professor de inglês foi algo que eu não tinha como, que eu não ia fazer, apareceu, então, algo diferente. Foi uma oportunidade que apareceu, que eu não teria antes, se eu não tivesse ido”.

No que tange a alimentação, os estudantes relataram que sentiram várias diferenças, quando comparavam as comidas e refeições brasileiras, com as dos países em que estavam morando. As diferenças dizem respeito ao tempero das

comidas, ao tipo de comida, aos horários em que são feitas as refeições, entre outras. Todos eles verbalizaram que sentiram muita falta, principalmente, do feijão, da forma como é preparado no Brasil.

Os estudantes que moraram nos Estados Unidos e na Espanha verbalizaram a diferença do tipo de comida que é servido em cada refeição, pois lá, no café-da-manhã, tem-se o costume de comer alimentos mais gordurosos. E no almoço, o que predomina são os *fast foods*. Essa foi uma dificuldade que encontraram, já que o costume brasileiro é fazer uma refeição maior, mais completa, na hora do almoço, com alimentos como arroz, feijão, carne e saladas. Para exemplificar, segue fala do aluno E3: “...a alimentação lá foi uma questão que ela... eu senti bastante diferença, principalmente no início, até o organismo se acostumar, a você acostumar a tomar um café da manhã onde tenha bacon, onde tenha uma coisa gordurosa, batata frita. É bem difícil, mas você vai pegando o costume e aí você aprende a comer *fast food*, se sabe que é barato e que rápido. Então a alimentação lá é uma coisa bem diferenciada, uma coisa que eu senti bastante, o meu organismo sofreu um pouco, muita azia, então é uma coisa que demorou para eu acostumar”.

Os estudantes que moraram na Alemanha contam que também sentiam muita falta do arroz e feijão, porém como são veganos, verbalizam que lá tinham mais opções do que no Brasil, para quem tem essa opção de tipo de alimentação. A estudante E5 conta: “Tem muitas pessoas veganas na Alemanha, na Europa como um todo, assim. Lá tem muita mais opção de restaurante, padaria vegana. Lá é mais fácil. E lá tem muita certificação vegana, é fácil reconhecer os produtos. Aqui você tem que pesquisar muito”.

Já a estudante que morou na Itália (E6) deu ênfase ao fato dos tipos de comidas serem servidos separados, diferente daqui do Brasil, em que os ingredientes são misturados no mesmo prato: “Aí ela explicou para gente que o primeiro prato são arroz ou macarrão, são carboidratos. O segundo prato são proteínas. E o terceiro prato são legumes, saladas, coisas que são mais leves assim. E aí eu comecei a entender que, realmente, eles comem separado e não separam só em prato”. Outra diferença ressaltada por ela foi a questão de serem vendidas bebidas alcólicas dentro da universidade: “E aí no RU, a gente viu que, mesmo sendo um restaurante universitário, tinha a opção de vinho ou a cerveja, porque eles têm costume de comer com vinho ou cerveja. Para eles é uma coisa totalmente

familiar, totalmente normal. Não é... Eu vou me embebedar, eu vou beber, porque eu quero beber. Não, é porque estou almoçando, então eu vou beber um vinho”.

Os depoimentos dos estudantes entrevistados demonstram diferenças culturais em relação a alimentação e as adaptações pelas quais os estudantes tiveram que passar, para poderem se adequarem aos costumes dos países em que passaram suas experiências internacionais. Pode-se perceber que cada um teve uma experiência diferente, uns tendo maior facilidade e outros nem tanto. Teresa Rego (2003) aponta que essa experiência diferenciada de cada estudante relaciona-se ao que segue:

a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados (por exemplo, exclusivamente da educação familiar recebida, do contexto sociopolítico da época em que viveu, da classe social a que pertence, etc.), mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso de seu desenvolvimento (REGO, 2003, p. 54-55).

Outro aspecto pesquisado foi em relação às atividades de lazer que os estudantes participaram em suas experiências. Cada estudante relatou as atividades que realizavam, principalmente, nos finais de semana. Essas atividades eram muito variadas, dependendo do país, cidade e estudante que estava relatando. Aqueles que conviviam com mais brasileiros contam que uma atividade que era sempre feita era reunir os amigos, na janta ou no almoço, para fazerem comidas brasileiras. Em muitos desses encontros também participavam, além dos amigos brasileiros, convidados do país estrangeiro em que estavam morando, bem como pessoas de outros países que também eram intercambiários. Era um dos momentos em que eles aproveitavam para se distraírem e, ao mesmo tempo, mostrarem seus costumes e culturas e aprenderem mais sobre os costumes e culturas de seus novos amigos. Os estudantes E5 e E7, respectivamente, contam suas experiências: “eu saía muito com os alemães, então, os amigos, a gente sempre fazia noite de jogos. Era bem divertido, para praticar a língua, para aprender mais sobre, emergir, realmente, na cultura”; “Ah, a gente se reunia com os amigos e ia pra balada. A gente cozinhava junto também. A gente confraternizava bebendo cerveja”.

Muitos deles contam que iam aos parques de suas cidades, lagos, museus, monumentos, shoppings, bares, festas, entre outros. Segue um exemplo dessa experiência do estudante E11 que morou no Canadá: “Como é uma cidade grande, você tem bastantes opções para sair, tinha bastantes bares. Tinha bastantes parques também. Cinema. Shopping lá é bem grande também”.

Além das atividades de lazer que eram realizadas nas próprias cidades em que os estudantes moravam, eles também realizaram várias viagens, principalmente nos feriados e período de férias, além dos fins de semana, quando os lugares a serem conhecidos eram próximos. E8: “Então, eu entrava na van com eles e a gente ia acampar, passava o final de semana numa outra província, porque era tudo, relativamente, perto. Então, a gente buscava um lago, sempre no final de semana um lago diferente e acampava, quando eu tinha disponibilidade”.

Um dado interessante é que todos os estudantes pesquisados, quando questionados no que tange ao lazer, deram maior ênfase para as viagens que puderam realizar no período em que estavam morando fora do Brasil. Alguns deles contam que só puderam realizar essas viagens por estarem participando do Ciência Sem Fronteiras e recebendo bolsas, que custeavam suas despesas rotineiras, as quais tentavam economizar, para que pudessem conhecer outros lugares.

A maioria dos estudantes que moraram nos Estados Unidos e no Canadá limitou-se a conhecer apenas os países em que estavam residindo. O estudante E4 conta: “A gente morava perto de Los Angeles, então lá a gente tem muita coisa pra fazer”. Outro exemplo é o do estudante E8: “Nas férias de julho de 2014 a gente acabou alugando uma van, uns colegas da Coreia e da China, que eu fiz lá e alguns brasileiros, a gente alugou uma van e acabou indo para uma outra província mais distante, pra conhecer, também, uma outra parte do Canadá. E antes de eu retornar, eu fui um pouco mais para o Norte do Canadá, para passar um pouco mais de frio, para ver a Aurora Boreal e fazer *snowboarding*, esse tipo de esporte”.

Já os que moraram na Europa relataram terem feito, além das viagens próximas as suas cidades, viagens internacionais, justificando que há uma grande facilidade de locomoção de um país para o outro, seja de trem ou de avião. Verbalizaram que os países são próximos um do outro e os valores das passagens são acessíveis. E5: “Você pode viajar para qualquer lugar, assim, porque tem os trens e tal, tem muito tipo diferente de transporte. Você pode viajar toda a Europa de trem e é barato também, o custo não é tão elevado. Aproveitei para viajar para outros lugares também, nas férias. Depois daquele semestre todo pesado e como eu tinha três meses de férias, então, eu fui pra vários países: Luxemburgo, Espanha, Polônia, República Tcheca, Viena na Áustria. Deu para aproveitar bastante também esse lado”.

Essas experiências de lazer de passeios em suas próprias cidades de moradia, em lugares próximos ou de viagens a outros países foram muito significativas para eles, pois foram momentos que puderam vivenciar as tradições, a história dos países e, até mesmo, a história em que estudamos nos livros aqui no Brasil ou de fatos e lugares divulgados pela mídia, mas que poucos têm a oportunidade de ver de perto, de tocar e de se relacionar com pessoas que fazem parte daquela história. Pode-se perceber que essas experiências implicaram em novos aprendizados, novas formas de interpretações do mundo e da vida.

Outro aspecto importante pesquisado com os estudantes foi a questão das aprendizagens e mudanças que eles tiveram, em relação à rotina de estudos. Todos eles verbalizaram que suas rotinas de estudo, quando estavam passando pela experiência internacional, modificaram-se de forma significativa. Eles atribuem essa modificação, pelo fato do sistema de ensino dos países estrangeiros onde moraram, ser diferente do sistema do Brasil. Afirmam que as cargas horárias dentro das salas de aula não eram tão grandes, quanto as daqui do Brasil. Dessa forma, tinham menor exigência de estarem presentes em sala de aula, porém uma grande carga de trabalho e estudos para serem desempenhados fora da sala de aula, seja em casa, na biblioteca, em laboratórios, entre outros.

Uma das estudantes que morou nos Estados Unidos, E12, conta: “Lá eu fazia só quatro matérias, era o máximo que podia fazer, quatro ou cinco matérias. Eu fazia quatro. Então as aulas eram... Tinha poucas aulas. Cada matéria eram no máximo três horas semanais ou quatro, quando tinha laboratório. Então, tinha bastante tempo livre, porque lá o sistema é bem diferente assim, eles... A gente tem muita coisa para fazer em casa, muita coisa para estudar, muito trabalho, muita leitura e menos horas de sala de aula”. Um dos alunos que morou no Canadá, E8, fala sobre sua adaptação: “eu tive que estudar bem mais, aprender uma nova maneira de estudar, adaptar o sistema de provas e avaliação deles. Então, eu me tornei um aluno bem melhor”. É possível perceber na fala desse aluno um desenvolvimento significativo, observado através de sua autoanálise. A experiência do sistema de ensino no País de Gales, que a estudante E1 vivenciou, é relatada por ela, que diz “Eles davam os trabalhos para gente, como se a gente já tivesse ali formado e tivesse que fazer um super projeto. Então, você tinha que ir atrás e fazer na prática mesmo. Eu acho que esse foi um grande aprendizado na área, que eu não teria aqui, com certeza”.

Rego (2003, p. 410-411) ressalta que

as variadas práticas escolares podem produzir diferentes efeitos nos alunos (capazes, por exemplo, de influenciar determinados comportamentos e sentimentos em relação ao saber). Mas esses efeitos nunca serão exatamente os mesmos para todos os estudantes, ainda que submetidos a um mesmo modelo educativo. A escola é vivida por todos, mas tem, para cada um, sentidos diferentes. Isso se deve ao fato de que o impacto da escolarização nas diferentes trajetórias individuais ultrapassa a questão do método pedagógico vigente nas instituições escolares. O tipo de influência e as marcas da escola dependerão de vários fatores, entre eles, a origem social dos alunos, a importância outorgada à escola, o tipo de expectativa depositada no aluno, o reconhecimento de seu esforço e empenho pela escola, etc.

Essa rotina diferenciada pela qual os estudantes passaram no país estrangeiro trouxe modificações para suas rotinas aqui no Brasil, depois que voltaram para suas universidades de origem. Eles contam que passaram a ter mais foco nos seus cursos de graduação, passaram a estipular objetivos e metas e estavam se esforçando até mais do que antes da experiência, para cumpri-las. Aprenderam também a não desistir, quando algo está se demonstrando difícil, pois viram que muitas pessoas as quais conviveram, lutam de todas as formas e quantas vezes for preciso, até atingirem o que querem. A seguir, dois exemplos: E10: “Eu acho que eles colocam na cabeça deles e eles seguem aquilo e é aquilo que eles vão conseguir. Eles têm uma forma, uma disciplina de se fazer as coisas, que eu ficava muito admirada de ver. E eu acho que isso também me ajudou a me tornar uma pessoa disciplinada”. E8: “Eu procuro, desde que eu voltei, eu procuro aproveitar muito mais o meu dia. Antes, não que eu não aproveitasse, mas a minha rotina no Canadá era tão corrida, que eu via que em meio dia, as atividades que eu fazia lá, era equivalente a um dia meu aqui, praticamente. Então, eu aprendi a dormir menos, pra aproveitar mais, não só para produzir mais, mas para aproveitar mais o dia. Então, é uma questão que eu melhorei também”.

Um outro dado interessante foi que vários alunos disseram que se tornaram menos preconceituosos ou deixaram de ser preconceituosos. Eles relatam que isso foi possível por conviverem com muitas pessoas diferentes, com costumes diversos dos deles, religiões diferentes, visões de mundo diferentes, entre outras. Afirmaram que além de conviverem com pessoas dos países em que estavam morando, relacionaram-se também, com pessoas de outros países, como por exemplo, árabes, chineses, iraquianos, japoneses, que também eram intercambiários. Muitos verbalizam que as informações que tinham sobre essas culturas, sobre esses

países, muitas vezes vinham da mídia e que hoje, após terem passado pela experiência internacional, julgam de forma totalmente diferente. Essas mudanças podem ser observadas nas falas a seguir: E6: “Porque lá eu conheci muitas feministas. Eu não sou feminista e nunca fui e lá eu entendi o que era o feminismo, entendi o que era, o que o grupo queria, como que é, como que funcionava. E também tive contato com... Lá eles têm um grupo muito organizado antifascista e daí eu comecei a entender como, o que era o antifascismo lá deles. E pra mim foi o maior ganho, assim, abrir a mentalidade mesmo, para várias outras mentalidades que existem, não só a nossa”. E4: “Aí depois eu morei em um apartamento maior, que eram 6, dois por quarto. Daí tinha um sueco, iraniano, americano. Aí eu... Que eram gente boas também, aí deu para conhecer muito da cultura deles também, perder um pouco também dessa... Do preconceito que a gente vê pela TV, sabe?!”

A categoria cultura ajudou a compreender, nesta pesquisa, mudanças sobre a visão de mundo dos estudantes. Eles relatam que passaram a enxergar o mundo, a vida de uma forma diferente e isso trouxe mudanças para suas formas de se comportarem, de agirem, de pensarem. Essa mudança pode ser observada nas falas a seguir: E1: “Eu acho que é isso que trouxe, minha visão de mundo... De fronteiras... De mim mesma. E eu conheci muita gente que eu quero levar para o resto da vida, continuo conversando até hoje”. E4: “Então, eu tenho uma visão diferente do que eu tinha antes, porque eu penso... Antes de ter ido, eu era um E4 até tal limite. Depois que eu fui pra lá, eu ganhei muita coisa, não só inglês, mas também experiência, a visão que eu ganhei lá também. Então, eu vejo que eu estou melhor do que eu era antes. Então, eu busco o meu limite. O meu horizonte é maior hoje”. E5: “Também, é, no sentido que você cresce muito enquanto pessoa, não sei, você volta com a cabeça diferente. Quando você vê outra cultura, você começa a olhar as coisas com olhar diferente, um outro ângulo, uma visão diferenciada”.

Após a análise minuciosa de todas as entrevistas foi possível encontrar elementos que ajudam a embasar, a partir das falas dos estudantes, o conceito de cultura. Esses elementos foram palavras ditas por eles, que apareceram inúmeras vezes em suas entrevistas e que reforçam a análise de que a cultura implicou em seus processos de desenvolvimento. Para ilustrar, segue abaixo:

<b>CULTURA</b>	LÍNGUA
	VISÃO DE MUNDO
	PRECONCEITO
	HÁBITOS ALIMENTARES
	ROTINA DE ESTUDOS

**Quadro 6 – Elementos que Embasam o Conceito de Cultura**  
**Fonte: Dados de Pesquisa (2016).**

A forma como cada sujeito se relaciona com a escola depende de vários aspectos, entre eles, as esperanças para o futuro que a escola representa, a autoestima do sujeito, as expectativas nele depositadas e os estímulos recebidos ao longo de sua formação. É necessário que se reconheça que os efeitos da escolarização dependem, além de outros fatores, do professor, do tipo de prática pedagógica realizada e das experiências que a escola proporciona. Dessa forma, “não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento” (REGO, 2002, 69).

Assim,

a aprendizagem não mobiliza apenas a dimensão cognitiva mas também afetos, emoções e relações interpessoais. E que, embora as ações da escola se dirijam, na maior parte das vezes, ao desenvolvimento do aspecto cognitivo, as dimensões cognitivas, emocionais e sociais não se separam na prática escolar. Pelo contrário, para o aluno esses diferentes âmbitos se interpenetram e se contaminam, já que estão intimamente relacionados. A dinâmica presente nessa relação reforça também a importância de se buscar, no campo da psicologia e da educação, a integração entre essas diferentes dimensões, tendência bastante presente nas discussões contemporâneas (REGO, 2002, p. 71).

O ser humano se desenvolve na medida em que ele vai sendo educado por intermédio de outros, através da linguagem e do sentido que ele vai dando para o mundo ao seu redor, bem como do estabelecimento de relações com esse mundo. Dessa forma, uma das maneiras de desenvolvimento é a educação escolar, que exerce um papel fundamental na formação cognitiva do sujeito, mas também, nas suas experiências de sociabilidade, de interações com as pessoas e com os conhecimentos e nas experiências pessoais, de forma geral. A educação escolar/universitária, com ações intencionais e planejadas, como a Internacionalização, pode trazer uma maior amplitude no desenvolvimento humano de estudantes que estão buscando a formação profissional, em um mundo que nos cobra que pensemos globalmente.

A esse respeito Rego (2003, p. 30) menciona a importância que Vigotski dá para a educação e o aprendizado escolar:

Ele acredita que o aprendizado escolar introduz elementos novos no desenvolvimento da criança, apesar de reconhecer que o aprendizado se inicie muito antes do ingresso na escola. Vygotsky sublinha que a escola, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicos, tem um papel diferente e insubstituível na apropriação, pelo sujeito, da experiência culturalmente acumulada.

Rego (2003) afirma que os traços que irão caracterizar a criança e o jovem não dependem exclusivamente do que eles vivenciarem no interior da família, “mas das inúmeras aprendizagens que o indivíduo realizará em diferentes contextos socializadores, entre eles, a escola” (REGO, 2003, p. 57), entendida pela autora como um local em que deve se “oferecer a oportunidade de ele ter acesso a informações novas e desafiadoras [...], capazes de provocar transformações e de desencadear processos de desenvolvimento e comportamento (REGO, 2003, p. 58). Dessa forma, é necessário que se reconheça o “potencial transformador das experiências escolares” (REGO, 2003, p. 58).

Partindo dessa ideia, pode-se perceber nos estudantes o quanto eles verbalizaram as transformações que eles tiveram e a evidência que se teve em suas falas, em relação a mudanças na aquisição de **autonomia**. Nesta dissertação, autonomia é entendida a partir de Paulo Freire (2015) como liberdade de ações, com responsabilidade. “O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações” (FREIRE, 2015, p. 91). Segundo o autor, a autoridade coerentemente democrática entende como importante e aposta na liberdade dos educandos.

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindos de fora de si, reelaborados por ela, *a sua autonomia*. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade*, que vai sendo assumida (FREIRE, 2015, p. 91-92).

Entende-se, a partir desse autor, que a autonomia é a capacidade de nos tornamos independentes, de agirmos por nós mesmos, fazendo as nossas próprias escolhas e tomando nossas próprias decisões, de forma responsável. Freire (2015) acredita que a autonomia se desenvolve a partir das relações estabelecidas no contexto da educação.

Nesse sentido, observou-se que a rotina de estudos, para a grande maioria dos estudantes pesquisados, após terem voltado para o Brasil, para a UTFPR Câmpus Beltrão, modificou. Os estudantes demonstram terem aprendido uma nova

forma de estudar, um novo jeito de se organizarem e de se planejarem, a partir da experiência internacional que tiveram. Relatam que se tornaram mais autônomos e menos dependentes de estímulos externos para realizarem suas tarefas rotineiras na universidade. É o caso do estudante E13: “Ah, dessa parte de ser mais independente, de estudar mais independentemente, não esperar que o professor vai me falar alguma coisa que eu estou em dúvida. Se eu estiver com aquela dúvida, eu mesmo vou ler, eu mesmo vou questionar o professor, eu mesmo vou me interessar por aquilo”. Outro relato interessante é o da estudante E1, que morou no País de Gales: “Uma coisa que, assim, eu não tinha antes essa coisa de tomar a iniciativa. Eu sempre ficava muito, sabe, parada. Tanto que, nossa, os primeiros anos da minha faculdade eu olho e gente, eu não fiz nada, sabe, que desperdício, eu podia ter feito tanta coisa. Então, eu acho que agora eu tenho mais coragem, assim, de tomar a iniciativa, que eu não tinha antes”.

Analisando as entrevistas dos alunos que moravam com seus pais, antes de participarem da experiência internacional e passaram a morar sozinhos pela primeira vez, é possível perceber que tal experiência causou várias modificações neles. É o caso da estudante E11, que foi morar no Canadá e nunca tinha saído de casa: “Eu acho que para mim, como eu moro com os meus pais aqui, eu acho que foi a mesma experiência de alguém que vai morar em outra cidade, para estudar. Eu acho que seria isso, você aprender a se virar sozinha, né, e fazer as coisas por você. Tudo é você que tem que correr atrás. Eu acho que isso te dá um crescimento pessoal. É legal”. Uma outra experiência é a da estudante E10: “Como pessoa eu acho... É... Foi acho que o que eu mais ganhei, digamos. Não só, mas eu acho que eu era muito introvertida, muito... Quase não falava, tinha medo de falar com as pessoas, me virava muito pouco sozinha, porque também morei a vida inteira com os meus pais, então, e o meu pai, de certa forma, ele às vezes reclamava ‘mas você tem que se virar!’, mas acabava indo lá e fazendo. Então, sempre fui muito dependente”. Outro exemplo é o do aluno E8: “Então, eu voltei muito mais desapegado dessa questão, de ficar no Brasil, necessitar estar perto da família. Nessa questão com certeza eu mudei”.

Em relação a esses alunos observa-se que o fato de morarem com seus pais e passarem pela experiência internacional, morando sozinhos em outro país, trouxe a eles aprendizados e mudanças muito significativas. Com essa experiência, precisaram dividir o espaço de suas casas e, até mesmo, o próprio quarto, bem

como resolverem e superarem conflitos estabelecidos na convivência diária, com pessoas as quais não tinham intimidade.

É preciso ressaltar que os estudantes que já moravam sozinhos, longe de suas famílias, antes da experiência internacional, também sofreram implicações em seus desenvolvimentos, em relação as mudanças e aprendizados acima citados, porém elas não foram verbalizadas por eles com tanta ênfase, quando comparadas com os alunos que saíram de casa pela primeira vez. Entende-se que, possivelmente, não deram ênfase, pelo fato de já terem aprendido e superado os vários conflitos e desafios das adaptações necessárias proporcionadas pela saída da casa da família. A esse respeito, seguem as falas de dois estudantes: E2: “eu não tive tanto essa dificuldade de me adaptar ficar sem os pais, porque eu morava aqui já sem meus pais, né, então eu já estava aqui desde 2010 e estava sem meus pais”; e E6: “E no dia a dia mesmo não mudou muito, porque como eu já morava fora com estudantes, eu continuei morando com estudantes e quando eu voltei, continuei morando com estudantes”.

Porém, eles verbalizaram que passaram a valorizar mais ainda suas famílias, demonstrando um desejo de ficarem mais próximos deles, assim que voltassem ao Brasil e terminassem seus cursos. A estudante E6 menciona “Eu ficava pensando, não, agora eu vou terminar a faculdade e vou voltar para uma cidade mais perto, porque eu quero ficar mais perto dos meus pais e da minha família”. Outro exemplo é o da estudante E9: “A relação familiar, eu fiquei bem mais apegada. Nossa, quando eu fui para fora, isso me... Porque assim, eu e minha mãe não éramos tão ligadas de se falar todo dia, mas quando eu estava fora não, a gente se falava o tempo todo”.

Os estudantes foram questionados sobre as aprendizagens que acreditam que tiveram no país de destino e não teriam se não tivessem passado pela experiência internacional. As respostas foram inúmeras e foi perceptível as implicações que a experiência internacional trouxe para o desenvolvimento humano. Além das já mencionadas, foi possível observar que eles passaram por muitos novos desafios, que geraram aprendizados e mudanças, que dizem respeito a maior independência, mais responsabilidade, mais coragem, mais autoconhecimento, maior autoconfiança, desejo de mais liberdade, entre outras, que são elementos que sustentam o conceito de autonomia, como uma das categorias de análise. A seguir, algumas falas que ilustram essa discussão:

E1: “Só de morar em um ambiente tão diferente, eu acho que a gente já aprende muito sobre nós mesmos”. E1: “Mas, outro exemplo também de independência, eu não tinha coragem de dirigir antes de ir pra lá. Então, meus pais tinham que me levar de um lado para o outro e eu voltei decidida a pegar o carro, desde que eu cheguei do intercâmbio eu tô dirigindo”.

E3: “Então, a gente consegue ter uma maturidade de como conversar, da maneira de se expressar. Então, acho que essa foi a parte mais bacana, fora a parte também de conhecimento, que você volta mais responsável, você volta com foco, você vê coisas maravilhosas lá e você quer voltar e aplicar isso. Então, essas foram as grandes mudanças que eu acho que foi sabe”.

E4: “É essa coragem que eu ganhei. Antes eu não era, como eu posso dizer, “carudo” assim, de enfrentar as coisas e as pessoas. Então, com essa experiência lá eu ganhei isso. Hoje eu corro muito mais atrás das coisas, do que eu corria antes. Acho que me mudou bastante”.

E6: “E é uma coisa que você tem que passar por situações para provar para você mesma que você é capaz e foi isso que eu consegui lá. Talvez eu iria continuar achando que eu não era capaz. Ou aprenderia na marra também aqui no Brasil, mas foi bem mais fácil depois que eu fui para lá e vi que eu era capaz de fazer coisas que talvez eu não achasse que tinha capacidade”.

E9: “Me amadureceu mais, eu acho que é essa a palavra. Eu fiquei mais responsável em relação ao que eu quero para mim. Antes eu era mais responsável ‘tô aqui gastando o dinheiro da minha mãe’, mas só. Agora não, eu quero concretizar o que planejei, minhas metas, eu quero acabar. Acho que isso me ajudou bastante”.

E10: “Outra mudança foi de eu ter que me virar sozinha, de eu ter minha autonomia que eu criei lá fora, porque aqui eu, realmente, não tinha autonomia, praticamente nenhuma”.

E12: “Acho que a gente volta com uma visão completamente diferente das coisas. A gente começa a valorizar coisas que a gente antes não valorizava, tempo em família. Isso é uma coisa que eu aprendi com outras culturas que eu vi”.

Assim como observado com a categoria cultura, segue abaixo um quadro com os elementos que sustentam o conceito de autonomia. Esses elementos foram repetidos pelos estudantes por diversas vezes e auxiliam no entendimento de que o

processo de desenvolvimento vivenciado pelos estudantes em suas experiências internacionais trouxe a eles mais autonomia.

<b>AUTONOMIA</b>	INDEPENDÊNCIA
	MATURIDADE
	RESPONSABILIDADE
	AUTOCONHECIMENTO
	CORAGEM
	DISCIPLINA
	FOCO

**Quadro 7 – Elementos que Embasam o Conceito de Autonomia**  
**Fonte: Dados de Pesquisa (2016).**

Um dos conceitos centrais desta dissertação é o conceito de desenvolvimento humano, entendido como processo de mudança e esse processo ocorre a partir das várias aprendizagens que o sujeito vai tendo, com base nas relações sociais que ele vai estabelecendo. Quando o estudante relata como ele era antes e como ele se tornou, podemos inferir que ele se modificou, que ele passou por novos aprendizados e, por consequência, ele se desenvolveu.

Ao longo deste tópico foram apresentadas falas dos estudantes que demonstram esse processo, porém não poderia deixar de apresentar algumas das falas consideradas de grande relevância, que mostram o quanto muitos desses alunos se modificaram profundamente, inclusive dizendo que são outras pessoas ou que não se lembram mais como eles eram, antes de participarem da experiência internacional. Para ilustrar seguem algumas falas dos estudantes:

E2: “Eu não consigo mais me imaginar como eu era antes. Eu era muito... Eu acho que eu era mais explosivo, eu acho que eu era mais... Eu acho que eu me achava um pouco, sabe? Eu me achava demais! Hoje eu percebo que, por exemplo, a gente é todo mundo, apesar de que a gente tem atitudes diferentes, tem diferenças, todo mundo tem o mesmo grau de importância, ninguém é mais especial que as outras pessoas, sabe?”

E5: “Bom, eu acho que mudou completamente o meu jeito de ser, eu acho”.

E6: “E também porque você foi, você voltou pra sua vida, mas pra mim não voltou a ser como era antes... ‘Ah, voltei pra minha vidinha de sempre. Vou trabalhar e estudar’, mas para mim mudou muita coisa. São coisas pequenas, mas que,

realmente, a gente pensa, talvez não teria coragem de fazer coisas pequenas, que seja, mas por eu ter tido uma experiência tão grande...”

As análises realizadas neste tópico trazem elementos fundamentais para sustentar o conceito de desenvolvimento humano, a partir das interações sociais, culturais e históricas. Nesse sentido, o desenvolvimento ocorre de fora para dentro, por meio das relações que o ser humano estabelece com as pessoas com as quais convive, com o meio e com o momento histórico em que ela está inserida.

Muito além dos conhecimentos científicos que os estudantes puderam ter, por estarem dentro de uma universidade em um país estrangeiro, foram as experiências vivenciadas na inserção de uma cultura diferente que lhes trouxeram as maiores implicações para suas vidas. É preciso ressaltar que todas essas experiências vivenciadas, trouxeram modificações de uma forma integral, seja de ordem pessoal, social, etc e essas mudanças também são partes integrantes da formação profissional. É preciso considerar que se os estudantes se tornaram mais autônomos, menos preconceituosos, mais disciplinados, mais responsáveis, mais tolerantes, mais respeitos no que tange a diversidade, se ampliaram suas visões de mundo, conseqüentemente, eles serão melhores em sua trajetória acadêmica e serão melhores profissionais, pois as questões de ordem pessoal e profissional estão conectadas o tempo todo.

“As questões que envolvem a análise do impacto da escolarização não podem ser discutidas separadamente da sociedade e do sujeito, produtor de complexas significações” (REGO, 2002, p. 76).

Cada estudante deu à sua experiência um significado diferente, mas todos eles demonstraram terem tido oportunidade de terem novos aprendizados e de terem passado por mudanças importantes em suas vidas. Dessa forma, a partir de um longo processo de análise, pode-se inferir que a experiência internacional, proporcionada pelo Programa Ciência Sem Fronteiras, trouxe a cada um dos estudantes um processo de mudança, ou seja, ela proporcionou a eles implicações em seus desenvolvimentos humanos.

Este tópico teve o objetivo de trazer um diálogo sobre o processo de desenvolvimento humano, em relação a formação das funções psicológicas superiores e aprendizagens e mudanças envolvidas nesse processo, bem como as influências históricas e sociais pertinentes a ele. Foi objetivo também, a discussão sobre o papel da escola/universidade para o processo de desenvolvimento humano,

a partir das experiências vivenciadas no espaço universitário, através do Programa Ciência Sem Fronteiras. No tópico a seguir, constam as considerações finais desta dissertação, que retomam os principais objetivos, respondem a problemática e trazem a síntese da pesquisa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta dissertação foi analisar como experiências de internacionalização implicam o desenvolvimento humano de estudantes de graduação da UTFPR Câmpus Francisco Beltrão. Para tanto, elencou-se dois objetivos específicos: Identificar e analisar as ações de Internacionalização da UTFPR Francisco Beltrão; e Identificar e analisar experiências de estudantes no processo de Internacionalização significativas para o desenvolvimento humano.

Inicialmente, após a Introdução e o Percorso Teórico-Metodológico (primeiro e segundo tópicos, respectivamente), buscou-se discutir, no terceiro tópico, a partir de um olhar histórico, o processo de produção do conhecimento e a constituição da universidade no contexto mundial.

A partir da discussão realizada, foi possível observar que a forma como a produção do conhecimento foi sendo realizada e a forma como a Educação Superior foi se configurando reflete o contexto histórico da sociedade em que ela está inserida. As modificações foram ocorrendo a partir das transformações que a própria sociedade foi tendo, bem como do próprio desenvolvimento do homem, numa relação de interação que, em nenhum momento, se descola.

Pode-se considerar que na Ciência Moderna houve a coisificação do homem, pois ele passou a ser entendido como um elemento da produção. Entende-se que a produção científica, as ações do homem na ciência, são baseadas, também, nas relações de poder.

Ao longo da história, percebe-se a hegemonia da Ciência Ocidental no modo como o conhecimento científico foi sendo produzido, em escala mundial. A fragmentação e a dualidade nesse modo de produção acabou por excluir a natureza e a humanidade desse processo (como se isso fosse possível), bem como distanciou a humanidade da natureza. Dessa forma, é necessário recolocar a humanidade como parte do processo do conhecimento, valorizando-o em sua totalidade e não mais o distinguindo da natureza.

É válido considerar que a partir do momento que conseguimos parar de olhar a produção do conhecimento, com olhar disciplinador, o sujeito ganha espaço. A forma como conhecemos o mundo, não é separada da nossa prática, do contexto em que vivemos, da nossa história. É preciso dar voz aos sujeitos, para que ele interaja com a natureza, entendendo que faz parte dela, que ele é ela.

A produção científica hegemônica, hierarquizada, construída pelos países centrais, levou a uma grande exploração dos países periféricos. Os países e regiões que foram explorados, não tiveram o mesmo desenvolvimento que os países do centro, pois as condições de produção do conhecimento, de tecnologias e inovações não são e não foram as mesmas. O contexto histórico, econômico, político e social é gritantemente diferente.

É preciso entender que o que é mais importante é produzir conhecimentos e tecnologias não apenas para se obter lucros, mas que busquem solucionar problemas sociais, para que as pessoas possam se desenvolver melhor e terem melhor qualidade de vida.

No quarto tópico, o objetivo foi trazer elementos para compreensão da história da universidade e como a Internacionalização da Educação Superior foi se configurando ao longo do tempo e as implicações que ela tem causado nas universidades brasileiras e, de forma específica, na UTFPR e no Câmpus Francisco Beltrão, bem como na trajetória dos estudantes.

A análise das ações da UTFPR, a partir do PDI, mostrou que esta universidade tem um grande interesse na Internacionalização, aparecendo como meta no referido Plano, porém não existem ações planejadas e bem definidas. O Programa mais significativo, até o momento, é o Ciência Sem Fronteiras, que em todo o contexto da instituição foram enviados mais de 2.000 estudantes para morarem fora do Brasil e desse montante, 16 estudantes são do Câmpus Francisco Beltrão. Existe uma outra ação de Internacionalização sendo desenvolvida, a Dupla Diplomação, porém ainda está em seu início e já se pode observar que ela é uma ação dos cursos e não da Instituição como um todo.

Pode-se entender que a Internacionalização existe na universidade brasileira desde seu início. Com o passar dos anos, ela foi ganhando espaços significativos na agenda da Educação Mundial, principalmente a partir do processo de globalização. Esses espaços estão pautados em um modelo de desenvolvimento que está baseado na racionalidade hegemônica, em que a produtividade, a eficiência e a lucratividade são vistos como elementos fundamentais e que se sobressaem em relação às necessidades sociais.

Diante desse contexto, o grande desafio é superar a visão periférica que temos, de forma a buscar produzir Ciência, de acordo com o contexto, a história, na qual está inserida, sem perder a visão global. Valorizar saberes locais, que não são

melhores ou piores, mas sim, diferentes, parece ser um dos grandes desafios na produção de conhecimento e ciência. Esses saberes podem ser compartilhados pelas experiências de Internacionalização da Educação Superior, buscando também valorizar os saberes produzidos pelos países periféricos, numa relação de troca e não de hegemonia dos países centrais.

No quinto tópico o objetivo foi discutir o processo de desenvolvimento humano e as implicações históricas e sociais que o permeiam, o papel da escola/universidade nesse processo, bem como as experiências internacionais vivenciadas por estudantes de graduação, a partir do Programa Ciência Sem Fronteiras.

Foi possível compreender que as questões sociais, culturais e históricas são essenciais para que o processo de desenvolvimento humano ocorra. O ser humano só consegue se desenvolver através das relações que ele tem com as pessoas que estão ao seu redor, com o meio em que ele está inserido e com o momento histórico no qual ele está vivendo. É por intermédio de outros, através da linguagem e do significado que o sujeito dá para o mundo, que ele vai tendo aprendizagens e mudanças e vai se desenvolvendo.

O processo de escolarização tem papel fundamental para que o desenvolvimento aconteça. É através da escola que o sujeito entra em contato com conhecimentos científicos e se desenvolve cognitivamente, porém os estudantes vivenciam muito além disso nos seus anos escolares. Suas experiências passam pela interação com pessoas diversas, por situações pessoais diferentes, por conflitos, em que são necessárias resoluções, enfim, passam por relações sociais diversas que produzem emoções, aprendizados e mudanças que vão muito além do desenvolvimento cognitivo e que são de extrema importância para que o desenvolvimento humano aconteça.

A partir das análises realizadas, através das entrevistas com os estudantes, ficou evidente que a experiência internacional de morar e estudar fora do Brasil, trouxe a cada um deles aprendizados e mudanças diferentes, de acordo suas trajetórias percorridas. Porém, dois aspectos foram significativos para eles, que foi a questão da cultura e da autonomia, que são as categorias que emergiram a partir das entrevistas analisadas.

Compreendeu-se que cada estudante, mesmo morando nos mesmos países, expressou suas impressões sobre a cultura do país estrangeiro, de maneiras

diferentes. Além da convivência com a cultura do seu país de moradia, eles também puderam conviver com outros estudantes, também intercambiários, de outros países e, conseqüentemente, de outras culturas. Eles verbalizaram sobre as diversas culturas, falando sobre os diferentes costumes, tradições, políticas, economias, religiões, línguas, etc, que são elementos que estão na base do viver, de se relacionar entre as pessoas e que constroem diversidade de interpretações do mundo.

Apesar dos estudantes da UTFPR Francisco Beltrão terem a possibilidades de se relacionarem com pessoas de várias cidades e estados do Brasil (a partir do SISU), nesta universidade, eles ainda não haviam tido a oportunidade de conviver diariamente com pessoas de outros países, com culturas tão diferentes das suas. Essa convivência só foi possível, através da experiência internacional de morar e estudar em outro país, proporcionada pelo programa Ciência Sem Fronteiras. Porém, é preciso ressaltar que o programa enviou milhares de estudantes para o exterior, mas não há, até o momento, programas efetivos, que incentivem a vinda de estrangeiros para estudarem nas universidades brasileiras, para que um outro tipo de experiência internacional seja proporcionada aqui no Brasil, no espaço das nossas universidades.

É claro que é preciso ressaltar que as universidades as quais os estudantes frequentaram são muito mais antigas e já consideradas de modelo internacional. Se compararmos essas universidades com as universidades brasileiras, poderíamos dizer que as nossas ainda estão na “infância”. Além disso, o processo de Internacionalização das nossas universidades ainda é muito recente e ainda está pautado no envio de estudantes e professores para fora do Brasil e não na captação de estrangeiros.

Os estudantes mencionaram que a convivência com novas culturas trouxe a eles muitas aprendizagens e muitas mudanças, sendo as mais significativas em relação ao domínio de uma nova língua, mudança de visão de mundo, de abandono de preconceitos, de mudança de hábitos alimentares e de aprendizagem de uma nova rotina de estudos. Essas aprendizagens permaneceram após o retorno deles ao Brasil, o que mostra que o processo de mudança ocorreu, modificando o cotidiano.

No que se refere a outra categoria, autonomia, os estudantes verbalizaram sobre suas mudanças no que diz respeito a maior independência, maturidade,

responsabilidade, autoconhecimento, coragem, disciplina e foco, que são elementos que ajudam a compreender o quão autônomos os alunos se tornaram.

Eles relataram que passaram por muitos e novos desafios, desde o início de suas experiências. Muitos deles nunca tinham andado de avião e nem mesmo conheciam outro país.

As implicações maiores, no que tange a autonomia, parecem ter ocorrido para aqueles que nunca haviam morado fora da casa de suas famílias, pois esses tiveram muitas aprendizagens, que os estudantes que já haviam saído de casa para estudar, haviam passado anteriormente. Porém, todos eles mencionaram que passaram por situações diferentes das que já haviam passado no Brasil e afirmaram que não passariam por elas, se não tivessem passado pela experiência internacional. Vivenciaram uma nova rotina, com novos desafios, novos aprendizados e muitas mudanças.

Grande parte das aprendizagens e mudanças que foram adquiridas a partir da experiência internacional, vivenciadas no país estrangeiro, permaneceram após o retorno ao Brasil, claro que algumas mudanças com maior intensidade e outras com menor. Dessa forma, pode-se inferir que o desenvolvimento ocorreu, pois houve processo de mudança, devido aos próprios estudantes verbalizarem suas modificações e apontarem de que forma eles eram antes da experiência internacional e depois dela.

No que se refere a fragilidades da pesquisa, cabe destacar que as análises ocorreram apenas com o programa Ciência Sem Fronteiras, o qual já não tem mais editais abertos desde 2014. Porém, não houve escolha em relação a isso, pois na fase exploratória da pesquisa a ideia era trabalhar com ações de internacionalização do Câmpus Francisco Beltrão e, após as primeiras análises, observou-se que a única ação de internacionalização, naquele momento, fechava-se no Ciência Sem Fronteiras.

Ressalta-se, também, que uma ação importante de continuidade para o estudo é a realização de entrevistas com os professores que tiveram contato com os estudantes antes e depois da experiência internacional. Vislumbra-se que estas entrevistas podem contribuir com informações importantes de uma outra visão mais ampliada sobre o desenvolvimento pelo qual os estudantes passaram, que não a deles próprios.

No que se refere às contribuições desta dissertação, destaca-se o fato de não se ter encontrado estudos na área da Psicologia, que relacionassem o desenvolvimento humano com a Internacionalização da Educação Superior, mas sim pesquisas voltadas para o Ensino Fundamental e Médio e para a formação de professores. No que tange a Internacionalização os estudos ainda estão muito voltados para análise de políticas públicas e formação profissional, não encontramos pesquisas que abordassem o desenvolvimento humano. Além disso, destaca-se a importância deste tema poder encontrar espaço no PPGDR, um Programa com características interdisciplinares, possibilitando a uma psicóloga, servidora da própria Instituição, estar inserida em grupo de estudos sobre universidade – GEU/UTFPR, discutindo questões atinentes a esse tema. A riqueza e diversidade de olhares, teorias e formação do corpo discente e docente do Programa possibilitou ampliar análises sobre o objeto de estudo (o desenvolvimento humano).

Por fim, é preciso considerar que cada estudante viveu sua experiência internacional a partir de sua trajetória própria, baseada nas relações que ele estabeleceu e com os significados que ele deu para cada nova situação pela qual ele passou. Assim, finaliza-se a presente dissertação com a afirmação de que as experiências internacionais vivenciadas pelos estudantes entrevistados, a partir do Programa Ciência Sem Fronteiras, trouxeram implicações diversas para eles e proporcionaram várias aprendizagens e processos de mudanças, portanto, o processo de desenvolvimento humano ocorreu, observado principalmente, a partir das categorias cultura e autonomia.

## REFERÊNCIAS

- ANDIFES, **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**, 2011. Disponível em: <http://www.prace.ufop.br/novo/pdfs/publicacoes/Relatorio%20Nacional.pdf>. Acesso em 18 abr.2012.
- BANCO MUNDIAL, **Learning for All: investing in people’s knowledge and skills to promote development**. 2011. Disponível em: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education\\_Strategy\\_4\\_12\\_2011.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf). Acesso em: 11 nov. 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BIDO, M. C. F. **Ciência Com Fronteiras: a mobilidade acadêmica e seus impactos**. Curitiba: CRV, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC – **Ciência Sem Fronteiras** – Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em 03 abr. 2015.
- BRASIL. **REUNI**, 2007. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br>. Acesso em 05 abr. 2015.
- BOURDIEU, P. **O Campo Científico**. In: ORTIZ, R. (Org.). Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.
- CALLON, M. **Por uma nova abordagem da ciência da inovação e do mercado: o papel das redes sócio-técnicas**. In: PARENTE, A (org). Porto Alegre: Sulina, 2004.
- CHARLE, C.; VERGER, J. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1996.
- CUNHA, M. I. da.; RESCHKE, M. J. D. **Internacionalização da Educação e Mobilidade Estudantil em Questão**. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. Curitiba: ANPED, 2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo8\\_MARIA-ISABEL-DA-CUNHA-MARIA-JANINE-DALPIAZ-RESCHKE.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo8_MARIA-ISABEL-DA-CUNHA-MARIA-JANINE-DALPIAZ-RESCHKE.pdf). Acesso em: 02 dez. 2016.
- ESCOBAR, A. **El “postdesarrollo” como concepto y práctica social**. In: MATO, D. (coord) Políticas de economía, ambiente y sociedade en tempos de globalización. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, 2005.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar: Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. **Marcos Regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da Educação Superior**. Educação em Questão. Natl, v.42, n.28. p.175-198, jan/abr 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GACEL-ÁVILA, J.; JARAMILLO, I. C.; KNIGHT, J.; e WIT, H. de. **Al estilo Latino Americano: tendencias, problemas y direcciones**. In: WIT, Hans De; JARAMILLO, Isabel Cristina, GACEL-ÁVILA, Jocelyne Y KNIGHT, Jane (Ed). Educación Superior En América Latina: La dimensión internacional. Banco Mundial: Bogotá, Colombia, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: atlas, 2008.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. de. **Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa**. Educ. Soc. [online]. 2012, vol.33, n. 118, pp. 171-190. ISSN 0101-7330.

HAZELKORN; E. **Os rankings e a batalha por excelência de classe mundial: estratégias institucionais e escolhas de políticas**. Higher Education Management and Policy, vol. 21, n. 1, 2009, p. 47-68. Disponível em: [http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed01\\_maio2010/pdf/Ed01\\_marco2010\\_ranckings.pdf](http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed01_maio2010/pdf/Ed01_marco2010_ranckings.pdf). Acesso em: 20 mar. 2016.

KNIGHT, J. **Internacionalização da Educação Superior Novos Desenvolvimentos e Consequências Não Intencionadas**. Boletim IESALC Informa de Ensino Superior. 2010. Disponível em: <[http://150.185.8.110/previo/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2418%3Ainternacionalizacion-de-la-educacion-superior-nuevos-desarrollos-y-consecuencias-no-intencionadas&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=br](http://150.185.8.110/previo/index.php?option=com_content&view=article&id=2418%3Ainternacionalizacion-de-la-educacion-superior-nuevos-desarrollos-y-consecuencias-no-intencionadas&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=br)>. Acesso em: 23 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Cinco Verdades Sobre Internacionalização**. International Higher Education. Publicação Trimestral do Center for International Higher Education. Journal for Studies in International Education. N. 69. 2012. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ihe/IHE69port.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Universidades apostam na internacionalização**. Entrevista. Extra, Julho, 2014. Disponível em: <<http://www.extraclasse.org.br/edicoes/2014/07/universidades-apostam-na-internacionalizacao/>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

KREIMER, P. **Ciencia y periferia**. In: \_\_\_\_\_. El científico es también un ser humano. Buenos Aires: Siglo XXI. 2009.

LEFF, E. **Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEITE, D; GENRO, M. E. H. **Avaliação e Internacionalização da Educação Superior: *quo vadis* América Latina?**. In: LEITE, D. et. al. Políticas de evaluación universitaria en América Latina: perspectivas críticas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Instituto de Investigaciones Gino Germani, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772012000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000300009). Acesso em: 12 dez. 2016.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização da Educação Superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011.

LIMA, K. R. S. **Os Organismos Internacionais e Políticas de Educação Superior na Periferia do Capitalismo**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: ANPED, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 12 jan. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, A. W. P.C. **A universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, N° 14.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento**. 7. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC- ABRASCO, 2000.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOROSINI, M. C. **Internacionalização de Sistemas Universitários: o Mercosul**. In: SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JUNIOR, João dos Reis (orgs.). Políticas Públicas para a Educação Superior. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Internacionalização da Educação Superior: um modelo em construção?** In: AUDY, Jorge L. N.; MOROSINI, Marília C. (Orgs.). Inovação e Empreendedorismo na Universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 189-210.

OCDE. **Education Policy Analysis: focus on Higher Education – 2005-2006**. 2006. Disponível em:

[https://books.google.com.br/books?id=BHdvkJsgUPwC&pg=PA137&lpg=PA137&dq=Education+Policy+Analysis:+focus+on+Higher+Education+%E2%80%93+2005-2006&source=bl&ots=WYJrs8ZzVt&sig=dVKxNW7ds-l8YsokWO5U\\_orU21I&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwits7Cr97KAhUBf5AKHdnAA0QQ6AEIOjAD#v=onepage&q](https://books.google.com.br/books?id=BHdvkJsgUPwC&pg=PA137&lpg=PA137&dq=Education+Policy+Analysis:+focus+on+Higher+Education+%E2%80%93+2005-2006&source=bl&ots=WYJrs8ZzVt&sig=dVKxNW7ds-l8YsokWO5U_orU21I&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwits7Cr97KAhUBf5AKHdnAA0QQ6AEIOjAD#v=onepage&q)

[=Education%20Policy%20Analysis%3A%20focus%20on%20Higher%20Education%20%E2%80%93%202005-2006&f=false](#). Acesso em: 17 nov. 2015.

OCDE. **Más Información sobre la OCDE**. Disponível em: [http://www.oecd.org/document/7/0,3343,es\\_36288966\\_36288120\\_36954951\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/7/0,3343,es_36288966_36288120_36954951_1_1_1_1,00.html). Acesso em: 01 fev. 2016.

O'CONNOR, J. **Desarrollo desigual y combinado y crisis ecológica**. Ambiente & Sociedad – Vol. VI nº. 2 jul./dez. 2003, p. 9 – 23.

OLIVEIRA, M. K.; TEIXEIRA, E. S. **A questão da periodização do desenvolvimento psicológico**. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (orgs.). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

PEREIRA, E. M. de A. **A Universidade Da Modernidade Nos Tempos Atuais**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009.

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. *Educação e Sociedade*. Ano XXI, n. 71, p. 45-78, 2000.

\_\_\_\_\_. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Set. 2005.

REGO, T. C. **Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos**. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (orgs.). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RUBIN-OLIVEIRA, M. **Produção de conhecimento: pós-graduação interdisciplinar (stricto sensu) na relação sociedade-natureza**. 2011. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28811/000772960.pdf?sequence=1>. Acesso em 10 dez. 2016.

SANTOS, M. **Por Uma Outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SGUISSARDI, V. **O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições?**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. ANPED, 2000. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/23/1111t.htm>. Acesso em: 14 jan. 2016.

SILVA, K. C. P. **A educação como ponte estratégica Brasil – África: internacionalização da educação superior pública nos governos Lula e Dilma (2003 – 2014)**. In: Seminário Internacional de Educação Superior 2014: formação e conhecimento. *Anais Eletrônicos*. Sorocaba: 2014, p. 1-11. Disponível em [https://www.uniso.br/publicacoes/anais\\_eletronicos/2014/2\\_es\\_politicas\\_publicas/08.pdf](https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/2_es_politicas_publicas/08.pdf). Acesso em 05 abr. 2015.

SILVA, F. L. **Universidade: a idéia e a história**. *Estudos Avançados*, 2006, p. 191-202.

SOBRINHO, J.D. **Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, Jan/Abr. 2005. ISSN 1809-449X. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100014&script=sci_arttext). Acesso em: Jul. 2015.

SOUSA SANTOS, B de. **Um Discurso Sobre as Ciências na Transição Para Uma Ciência Pós-Moderna**. *Estudos Avançados*. [online]. 1988, vol.2, n.2, p. 46-71. ISSN 1806-9592.

\_\_\_\_\_. **Da ideia de Universidade à Universidade de Ideias**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 1989. N, 27/28. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Da\\_ideia\\_de\\_universidade\\_RC\\_CS27-28.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Da_ideia_de_universidade_RC_CS27-28.PDF). Acesso em: Mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial: e para além de um e outro**. Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, setembro de 2004.

\_\_\_\_\_. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

STALLIVIERI, L. **Estratégias de Internacionalização das Universidades Brasileiras**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

TAVARES, M. **Internacionalização da Educação Superior: estratégias e ações da Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. 2016. 164f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016. Disponível em: [http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/pos\\_graduacao/mestrados/ppgdr2/arquivos/PB\\_PPGDR\\_M\\_TavaresMarcelo\\_2016.pdf](http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/pos_graduacao/mestrados/ppgdr2/arquivos/PB_PPGDR_M_TavaresMarcelo_2016.pdf). Acesso em: 25 abr. 2016.

TEIXEIRA, E.S. **Vigotki e o materialismo dialético: uma introdução aos fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural**. Pato Branco: Fadep, 2005.

TRINDADE, H. **Universidade Ciência e estado**. In. Universidade em Ruínas: na república dos professores. Porto Alegre: Vozes, 1999, p.9-23.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ - UTFPR, **Plano de Reestruturação e Expansão da UTFPR**, 2007. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/reuni/documentos/Plano%20REUNI%20da%20UTFPR%20-%20Aprovado%20COUNI-MEC.pdf>. Acesso em 22 jun. 2015.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – UTFPR – **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. 2013 - 2017. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/pdi-2013-2017/plano-de-desenvolvimento-institucional-2013-2017/view>. Acesso em 09 jul. 2015.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ - UTFPR. **Edital N° 15/2015 – DIRGRAD – Programa de Dupla Diplomação em Engenharia Ambiental – UTFPR Câmpus Francisco Beltrão e Universidade Tecnológica de Compiègne - França**. Francisco Beltrão, 2015a. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Edital%20de%20selecao%202105%20duplo%20diploma%20Eng.%20Ambiental%20-F.pdf>. Acesso em: mar. 2016.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ - UTFPR. **Planejamento Estratégico do Departamento de Educação**. Francisco Beltrão, 2015b.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – UTFPR – **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR**. Pato Branco, 2015c. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/pos-graduacao/mestrados/ppgdr2/conheca-o-ppgdr/objetivos-1>. Acesso em 06 jun. 2015.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – UTFPR. **Histórico do Câmpus Francisco Beltrão**. 2016a. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/franciscobeltrao/o-campus>. Acesso em: abr. 2016.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – UTFPR – **Diretoria de Relações Interinstitucionais**. Curitiba, 2016b. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-relacoes-interinstitucionais/relacoes-internacionais-por>. Acesso em 18 dez. 2016.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Sete lições para a educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **La conciencia como problema de la psicología del comportamiento**. In: VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. Tomo I. Madrid: Visor/ MEC, 1991, p. 39-60.

\_\_\_\_\_. **Génesis de las funciones psíquicas superiores.** In: VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. Tomo III. Madrid: Visor/ MEC, 1995, p. 139-168.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar.** In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; e LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 12ª ed. São Paulo: Ícone Editora, 2012.

**APÊNDICES**

## **APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ**

**Título da Pesquisa:** Experiências de Internacionalização e Desenvolvimento Humano na Educação Superior

**Pesquisadora:**

Paula Spiazzi Bottega Cichoski, Via do Conhecimento, Km 1, Pato Branco – PR, CEP 85.503-390. Fone: (46) 3220-2608 ou (46) 9922-2555, paulasbc@utfpr.edu.br

**Orientadora:** Marlize Rubin Oliveira, Via do Conhecimento, Km, 1, Pato Branco – PR, CEP 85.503-390. Fone: (46) 3220-2608, rubin@utfpr.edu.br

**Coorientador:** Rodrigo Lingnau, Linha Santa Bárbara, s/n, Caixa Postal 135, Francisco Beltrão – PR, CEP 85.601-970. Fone (46) 3520-2600.

**Local de realização da pesquisa:** UTFPR Câmpus Francisco Beltrão.

**Endereço e telefone do local da pesquisa:** Linha Santa Bárbara, s/n, Caixa Postal 135, Francisco Beltrão – PR, CEP 85.601-970. Fone (46) 3520-2600.

### **INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE**

**1. Apresentação da pesquisa:** Você é convidado a participar desta pesquisa, que tem como tema o desenvolvimento humano na educação superior. A educação superior, por meio da universidade, tem o papel de fazer a mediação entre o sujeito e o conhecimento científico e, além disso, ela se configura como um ambiente em que experiências diversas de aprendizagens são vivenciadas, que proporcionam o desenvolvimento psicológico dos estudantes. A internacionalização da educação superior está configurada como um tema emergente, que tem proporcionado às universidades brasileiras serem mais competitivas e estarem inseridas na educação mundial. Entende-se que a participação dos estudantes nas ações de internacionalização da UTFPR Francisco Beltrão, implica nos seus desenvolvimentos, no desenvolvimento da universidade, da cidade de Francisco Beltrão e da região Sudoeste do Paraná.

**2. Objetivos da pesquisa:** O objetivo geral da pesquisa é analisar como experiências de internacionalização implicam o desenvolvimento humano de estudantes de graduação da UTFPR Francisco Beltrão. Para atingir esse objetivo, elencaram-se dois objetivos específicos: a) Identificar e analisar as ações de internacionalização da UTFPR Francisco Beltrão; b) identificar e analisar experiências de estudantes no processo de internacionalização significativas para seus desenvolvimentos.

**3. Participação na pesquisa:** Ao participar deste estudo você responderá a uma entrevista semiestruturada sobre o tema de pesquisa. Você será solicitado (a) a fornecer informações em relação a sua experiência de internacionalização no exterior. Toda a entrevista será gravada. Suas respostas não serão objeto de avaliação quanto a acerto ou erro. Não existem respostas erradas para as questões. O tempo aproximado da entrevista é de 30 minutos (trinta minutos).

**4. Confidencialidade:** As respostas fornecidas serão utilizadas apenas para as finalidades da pesquisa e estarão protegidas pelo sigilo. Apenas os pesquisadores terão acesso às mesmas. Em eventual divulgação de resultados não serão mencionados nomes dos participantes ou qualquer outro dado que possa identificá-los.

**5. Desconfortos e Riscos:** O único risco de sua participação é de um desconforto mínimo ou ansiedade ao responder as perguntas da entrevista. Os procedimentos

utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

**6. Benefícios:** Você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que os resultados deste estudo subsidiem a elaboração de projetos de intervenção, a melhora do processo de Internacionalização da UTFPR, a melhora das ações de internacionalização, a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano dos estudantes.

**7. Critérios de Inclusão:** estudantes de graduação da UTFPR Francisco Beltrão, que tenham passado por experiência de internacionalização no exterior.

**8. Critérios de Exclusão:** não se aplica.

**9. Direito de sair da pesquisa e esclarecimento durante o processo:** Você tem a liberdade de não participar e pode, ainda, caso concorde em participar, interromper sua participação em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser, você poderá solicitar informações sobre o estudo, contatando Paula Spiazzi Bottega Cichoski, por meio do endereço eletrônico paulasbc@utfpr.edu.br

**10. Formas de Ressarcimento e Indenização:** caso haja qualquer prejuízo a você, serão seguidas as orientações que constam na Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Em caso afirmativo preencha os itens que seguem:

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma.

As gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Estou consciente de que posso deixar a pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura do pesquisador/a: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Nome completo: \_\_\_\_\_

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, pode-se comunicar com Paula Spiazzi Bottega Cichoski, via e-mail: paulasbs@utfpr.edu.br ou telefone: (46) 9922-2555 ou (46) 3220-2608.

**Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do participante:** Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR) REITORIA: Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, telefone: (41) 3310-4943, e-mail: coep@utfpr.edu.br

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **Título da Pesquisa: Experiências de Internacionalização e Desenvolvimento Humano na Educação Superior**

**Objetivo Geral:** analisar como experiências de internacionalização implicam o desenvolvimento humano de estudantes de graduação da UTFPR Câmpus Francisco Beltrão.

### **DADOS DO ESTUDANTE ENTREVISTADO**

NOME:

CURSO DE GRADUAÇÃO NA UTFPR:

PAÍS DE DESTINO DA EXPERIÊNCIA INTERNACIONAL:

UNIVERSIDADE NO PAÍS ESTRANGEIRO:

ANO DE IDA:

TEMPO DE PERMANÊNCIA NO PAÍS:

### **DADOS DA ENTREVISTA**

DATA:

LOCAL:

HORÁRIO DE INÍCIO:

HORÁRIO DE TÉRMINO:

TEMPO DE DURAÇÃO DA ENTREVISTA:

### **ROTEIRO DE PERGUNTAS:**

1 – Quais os motivos que te levaram a participar de uma experiência internacional?

2 – Como você escolheu essa universidade?

3 – Me conte como foi a sua experiência no exterior? Como era a sua rotina?

- Procurar entender a rotina do estudante antes, durante e depois da experiência internacional, em relação a:

- Língua
- Alimentação
- Moradia
- Horários
- Rotina de Estudos
- Escolha das disciplinas a serem cursadas
- Lazer

4 – Quais foram os aprendizados que você teve lá, que você acredita que não teria se não tivesse passado pela experiência internacional?

5 - Quais mudanças a experiência internacional trouxe para você?