

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

FERNANDA LUIZA LONGHI

**CURSOS DE BACHARELADO EM DIREITO: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE  
INTERNACIONALIZAÇÃO**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2018

FERNANDA LUIZA LONGHI

**CURSOS DE BACHARELADO EM DIREITO: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE  
INTERNACIONALIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional – Área de Concentração: Educação e Desenvolvimento.

Orientadora: Profa. Dra. Marlize Rubin Oliveira  
Co-Orientadora: Profa. Dra. Nilvania Aparecida de Mello

PATO BRANCO

2018

L854c Longhi, Fernanda Luiza.  
Cursos de bacharelado em direito: uma análise do processo de internacionalização / Fernanda Luiza Longhi. – 2018.  
104 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Marlize Rubin Oliveira  
Coorientadora: Profa. Dra. Nilvania Aparecida de Mello  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco, PR, 2017.  
Bibliografia: f. 90 - 101.

1. Ensino superior. 2. Política pública. 3. Direito - Estudo e ensino. I. Oliveira, Marlize Rubin, orient. II. Mello, Nilvania Aparecida de, coorient. III. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. IV. Título.

CDD 22. ed. 330

## **TERMO DE APROVAÇÃO Nº 124**

### **Título da Dissertação**

**Cursos de Bacharelado em Direito: uma análise do processo de internacionalização**

### **Autora**

**Fernanda Luiza Longhi**

Essa dissertação foi apresentada às 14 horas do dia 02 de março de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE 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.

Profª Drª Nilvania Aparecida de Mello – UTFPR      Profª Drª Franciele Clara Peloso - UTFPR  
Coorientadora      Examinadora

Prof. Dr. Hamilton de Godoy Wielewicki – UFSC  
Examinador

Visto da Coordenação

Prof. Dr. Gilson Ditzel Santos  
Coordenador do PPGDR

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

À minha pequena Juju, estrelinha que agora brilha no céu.

## AGRADECIMENTOS

Há muitas pessoas importantes a quem devo agradecer neste momento. Começo agradecendo a Deus - não apenas pela vida, mas pelas oportunidades que tem me permitido usufruir ao longo dela.

Agradeço aos meus pais, Ademir e Eliane, por todo o amor a mim dedicado e por serem meu porto seguro, sempre incentivando todas as minhas escolhas.

Agradeço ao meu marido Ricardo pelo amor, pela compreensão e pelo incentivo não apenas durante o mestrado, mas especialmente antes dele.

À professora Marlize Rubin Oliveira, orientadora deste trabalho, que sempre fez muito mais do que se espera de um orientador. Pela amizade, pela paciência, pela ajuda, pela orientação, obrigada.

À professora Nilvania Aparecida de Melo, por ter sido inspiração desde a primeira aula de DSI e pelas orientações ao longo do mestrado.

À professora Franciele Clara Peloso, por todos os conselhos e por nunca ter medido esforços em ajudar para que esta pesquisa pudesse ser concretizada.

À minha amiga Ingrid Simon, por todo o incentivo e pelas palavras de conforto e otimismo.

Aos meus sócios, Juliane e Cristhian, pelo suporte nas ausências e pela compreensão durante todo esse período.

Às amigas que o mestrado me trouxe, em especial à Cassiana, Anelise, Franciele Beltrame, Franciele Lima, Paola e Eliza, por serem o suporte e a coragem nos momentos de desânimo e por dividirem comigo as alegrias dessa tão maravilhosa etapa de nossas vidas acadêmicas.

## RESUMO

LONGHI, Fernanda Luiza. **Cursos de Bacharelado em Direito: uma análise do processo de internacionalização**. 2018. 104 fls. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

Esta dissertação está inserida, de maneira geral, nos estudos sobre a Educação Superior e de maneira mais específica, busca trazer à discussão o tema da internacionalização da Educação Superior, com especial ênfase nos Cursos de bacharelado em Direito da Região Sudoeste do Paraná. Assim, o objetivo central da pesquisa é identificar e analisar, nos cursos de Bacharelado em Direito ofertados pelas IES da Região Sudoeste do Paraná, como a internacionalização da Educação Superior tem se manifestado. O *locus* de estudo é composto por sete IES, sendo destas quatro de natureza privada com fins lucrativos, uma de natureza privada sem fins lucrativos, uma pública federal e uma pública estadual, tendo os Cursos de Direito sido instalados em referidas IES nos anos 2000. Geograficamente, a região se encontra em área de fronteira, próxima às divisas com a Argentina e o Paraguai e tem na agropecuária sua principal estrutura produtiva. Utiliza-se do método da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) para analisar documentos institucionais (PPC e PPI) e entrevistas semi-estruturadas, buscando identificar as concepções de internacionalização presentes nos Cursos, bem como estratégias de internacionalização. Os principais conceitos e concepções que deram sustentação às análises realizadas foram globalização (SANTOS, 2001 e SOUSA SANTOS, 2001), universidade e uma perspectiva histórica dos Cursos de bacharelado em Direito (CHARLE E VERGER, 1996 e VENANCIO FILHO, 2004); bem como internacionalização da Educação Superior (MOROSINI, 2006, KNIGHT, 2012 e SANTOS E ALMEIDA FILHO, 2012). A partir de uma perspectiva crítica de uma temática emergente, busca-se compreender a globalização a partir da ideologia neoliberal e analisar sua influência na universidade contemporânea. A história da universidade e as políticas educacionais brasileiras são abordadas ao longo do trabalho e permitem a compreensão da racionalidade e dos modelos de internacionalização hegemônicos. Reconhece-se que a internacionalização da Educação Superior é uma realidade, entretanto, apresentam-se reflexões acerca da necessidade de uma internacionalização mais humana e democrática, numa perspectiva contra-hegemônica. Os principais resultados obtidos foram no sentido de que a internacionalização já ocorre nas instituições da região, alinhada com modelos consolidados no país, muito embora de forma tímida, especialmente em razão de serem IES jovens e interioranas. As análises realizadas nesta dissertação permitem apontar que é necessário discutir e avançar com outros modelos de internacionalização para os Cursos de Bacharelado em Direito, que supere as questões meramente burocráticas de formação e currículos. O modelo de globalização hegemônico (neoliberal) compromete as possibilidades de crescimento humano e social, inclusive em relação à própria Educação Superior, sendo necessário que os Cursos de Direito se reaproximem da sua missão original de promoção de cultura e de humanismo universal, podendo as ações de internacionalização ser uma forte aliada neste processo.

**Palavras-chave:** Internacionalização da Educação Superior. Cursos de bacharelado em Direito. Sudoeste do Paraná.

## ABSTRACT

LONGHI, Fernanda Luiza. **Bachelor's degrees in Law: an analysis of the internationalization process.** 2018. 104 fls. Dissertation (Graduate Program in Regional Development), Federal Technology University of Paraná, Pato Branco, 2018.

This dissertation is inserted, in a general way, in the studies on Higher Education and in a more specific way, it seeks to bring to the discussion the topic of the internationalization of Higher Education, with special emphasis on the Bachelor's Courses in Law of the Southwest Region of Paraná. Thus, the main objective of the research is to identify and analyze, in the Bachelor of Law courses offered by the Universities of the Southwest Region of Paraná, how the internationalization of Higher Education has been manifested. The study locus is composed of seven Universities, of which four are of a private for-profit nature, one of a non-profit private nature, a federal public and a state public, and the Law Courses have been installed in years 2000. Geographically, the region is located in the border area, close to the currencies with Argentina and Paraguay and has in the agricultural sector its main productive structure. It uses the content analysis method (BARDIN, 2016) to analyze institutional documents (PPC and PPI) and semi-structured interviews, seeking to identify the internationalization concepts present in the Courses, as well as internationalization strategies. The main concepts and conceptions that supported the analyzes were globalization (SANTOS, 2001 and SOUSA SANTOS, 2001), university and historical perspective of the Bachelor's Degree in Law (CHARLE E VERGER, 1996 and VENANCIO FILHO, 2004) as internationalization of Higher Education (MOROSINI, 2006, KNIGHT, 2012 and SANTOS E ALMEIDA FILHO, 2012). From a critical perspective of an emerging theme, it's seek to understand globalization from the neoliberal ideology and analyze its influence in the contemporary university. The history of the university and Brazilian educational policies are addressed throughout the work and allow the understanding of rationality and hegemonic models of internationalization. It is recognized that the internationalization of Higher Education is a reality, however, there are reflections on the need for a more human and democratic internationalization, in a counter-hegemonic perspective. The main results obtained were in the sense that internationalization already occurs in the institutions of the region, in line with consolidated models in the country, although in a timid way, especially because they are young and interior universities. The analyzes carried out in this dissertation allow to point out that it is necessary to discuss and move forward with other internationalization models for Law Bachelor Programs that overcome the purely bureaucratic questions of training and curricula. The model of hegemonic (neoliberal) globalization compromises the possibilities of human and social growth, including in relation to Higher Education itself, and it is necessary that Law Courses re-approximate their original mission of promoting culture and universal humanism, and actions of internacionalization can be a strong partner in this process.

**Keywords:** Internationalization of Higher Education. Bachelor's degrees in Law. Southwest of Paraná.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trajetória teórica.....	14
Figura 2 - Mesorregiões do Paraná – Sudoeste .....	23
Figura 3 - Indicadores utilizados pelo ARWU .....	49
Figura 4 - Indicadores utilizados pelo THE.....	50

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - IES que ofertam o curso de Bacharelado em Direito na Região Sudoeste do Paraná .....	24
Quadro 2 - Domínios da aplicação da análise de conteúdo .....	26
Quadro 3 - Indicadores do RUF .....	51
Quadro 4 - Material disponibilizado para análise.....	71
Quadro 5 - Concepções de internacionalização: síntese.....	76
Quadro 6 - Estratégias e ações de internacionalização: síntese.....	80

## LISTA DE SIGLAS

ARWU	Academic Ranking of World Universities
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CESUL	Faculdade de Direito Francisco Beltrão
CMES	Conferência Mundial da Educação Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPEA	Centro Pastoral, Educacional e Assistencial Dom Carlos
CRES	Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FACEPAL	Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas
FACIBEL	Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
FACICON	Fundação Faculdade de Ciências Contábeis de Administração de Pato Branco
FADEP	Faculdade de Pato Branco
FAED	Faculdade Educacional de Dois Vizinhos
FAFI	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMD	Faculdade Mater Dei
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNESP	Fundação de Ensino Superior de Pato Branco
GATT	<i>General Agreement on Tariffs and Trade</i> (Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio)
GATS	<i>General Agreement on Trade in Services</i> (Acordo Geral sobre Comércio de Serviços)
GEU	Grupo de Estudos sobre a Universidade
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituição de Ensino Superior
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RUF	<i>Ranking</i> Universitário da Folha
THE	Times Higher Education
TiSA	Trade in Services Agreement
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICS	Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAR	Universidade Paranaense
USP	Universidade de São Paulo
WCU	<i>World Class University</i> (Universidade de Classe Mundial)

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>20</b>
2.1 Definição da pesquisa.....	21
2.2 Coleta, organização e análise de dados .....	22
2.2.1 A pré-análise.....	27
2.2.1.1 A fase de escolha dos documentos .....	27
2.2.1.2 A fase de formulação das hipóteses e objetivos .....	28
2.2.1.3 A fase de formulação de indicadores.....	28
<b>3 DA GLOBALIZAÇÃO E DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>32</b>
3.1 O modelo de globalização .....	32
3.2 Da gênese da internacionalização da Educação Superior às Universidades de Classe Mundial.....	36
3.3 Organismos internacionais e a internacionalização da Educação Superior.....	53
<b>4 DA HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE MODERNA À INTERNACIONALIZAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO DO BRASIL.....</b>	<b>57</b>
4.1 A universidade moderna.....	57
4.2 Cursos de Direito: um olhar histórico.....	61
<b>5 DAS CONCEPÇÕES ÀS AÇÕES E ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: OS CURSOS DE DIREITO DA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ .....</b>	<b>71</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES DESSE ESTUDO: REFLEXÕES A PARTIR DE UM MODELO DE INTERNACIONALIZAÇÃO PARA O CURSO DE DIREITO .....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>103</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A dissertação realizada está inserida, de maneira geral, nos estudos sobre a Educação Superior e de maneira mais específica, busca trazer à discussão o tema da internacionalização da Educação Superior, com especial ênfase nos Cursos de bacharelado em Direito da Região Sudoeste do Paraná. Está ligada ao grupo de pesquisa GEU – Grupo de Estudos sobre a Universidade, e também é parte de um projeto intitulado “Desafios da Internacionalização da Educação Superior Brasileira: Universidades de classe mundial”<sup>1</sup>.

Seu objetivo geral consiste em identificar e analisar, nos cursos de Bacharelado em Direito ofertados pelas IES da Região Sudoeste do Paraná, como a internacionalização da Educação Superior tem se manifestado. Assim, a fim de alcançar o objetivo geral estabelecido, foram traçados três objetivos específicos, que consistem em: a) contextualizar a internacionalização da Educação Superior contemporânea; b) identificar elementos que fazem referência aos processos de internacionalização nos Projeto Pedagógico Institucional e Projeto Pedagógico dos Cursos de Direitos do Sudoeste do Paraná; c) analisar as estratégias de internacionalização presentes nos Cursos de Direito do Sudoeste do Paraná.

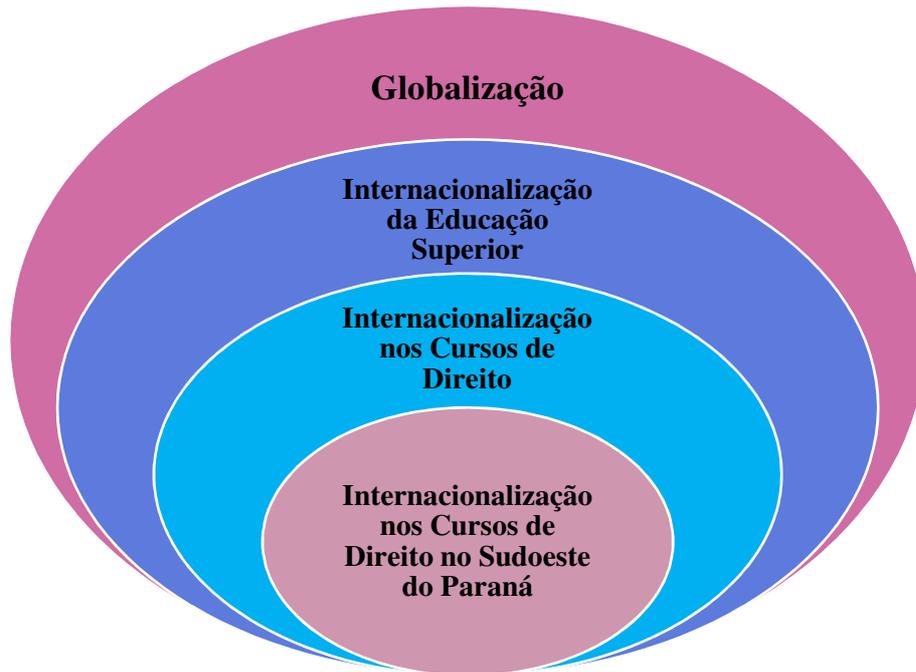
A trajetória teórica escolhida para compreender o contexto da pesquisa iniciou-se pelo estudo da globalização, sua ideologia e suas características, seguindo-se para a compreensão da internacionalização da Educação Superior, suas origens, características, valores e influências sofridas de acordo com o momento histórico.

Por estarem os Cursos de Direito, eles próprios, na gênese da Universidade, sua abordagem passou pela compreensão da própria história da Universidade, afinando-se o olhar para a Região Sudoeste do Paraná e os Cursos nela compreendidos, que constituem o *locus* da pesquisa realizada nesta dissertação.

A Figura 1, abaixo, representa ilustrativamente este percurso teórico, o qual dá suporte para a compreensão da problemática enfrentada nesta dissertação:

---

<sup>1</sup> Chamada Universal - MCTI/CNPq nº. 14/2014



**Figura 1 - Trajetória teórica**

Compreender a globalização é, pois, fundamental para compreender os rumos que a internacionalização da Educação Superior tem seguido, inclusive nos Cursos de Direito, tradicionais pela contribuição social e com os valores humanos e democráticos.

Santos (2001, p. 12) define a globalização como o “ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” e Sousa Santos (2006, p. 438) a define como o “processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 438).

A globalização que se estende a todo o mundo é a eurocêntrica (hegemônica), difundida a partir de um modelo político nascido na modernidade: o capitalismo. Este, segundo Sousa Santos (2008) passa a influenciar a ciência após a industrialização, fazendo com que esta passasse a ter compromisso com os centros de poder econômico, social e político, e não mais apenas com a busca de saber desinteressado. As prioridades científicas, pois, passam a ser definidas pelo capital.

A ideologia do capitalismo influencia os processos de globalização, que por sua vez refletem na Educação Superior. Assim, compreendê-los é igualmente indispensável para uma análise mais cuidadosa e ampliada da internacionalização da Educação Superior no modelo contemporâneo.

A Educação Superior tem apresentado características e estratégias de internacionalização desde a sua gênese, havendo registros históricos de movimentação de

alunos e docentes desde o século XII, antes mesmo do surgimento do que hoje se concebe como Universidade (CHARLE E VERGER, 1996). Entretanto, com o chamado Processo de Bolonha e o movimento dos *rankings* internacionais a temática ganha ainda mais relevância.

A Declaração de Bolonha, surgida a partir do chamado Processo de Bolonha, é um dos marcos da internacionalização da Educação Superior na contemporaneidade. A partir dela, e inspirados nela, o debate da educação internacional (mobilidade acadêmica, intercâmbio de projetos, pesquisas conjuntas, dupla titulação, dentre outras modalidades) parece retornar à agenda: seja pelo interesse comercial em atrair estudantes de outros países ou expandir seu âmbito de atuação, seja pelo interesse social em contribuir com a formação de estudantes globalizados e preparados para enfrentar a complexidade da sociedade contemporânea.

No ano de 1999, os países europeus firmam dita Declaração, cujo objetivo principal, em linhas gerais, era construir e fortalecer um espaço europeu de ensino superior, devolvendo à Europa a centralidade da produção da ciência e do conhecimento e proporcionando melhor empregabilidade e mobilidade dos cidadãos, além de melhorar a competitividade do ensino europeu no plano internacional (PORTUGAL, 2008).

Essa estratégia foi adotada pela Europa em razão da emergência dos Estados Unidos da América à potência mundial, ocorrida após a 2ª Guerra, já que estes conquistaram a hegemonia graças aos seus projetos de educação, ciência e tecnologia (WIELEWICKI; RUBIN-OLIVEIRA, 2010). A tomada de consciência quanto à importância da chamada economia do conhecimento iniciou uma série de ações por parte dos países europeus, com o objetivo de fortalecer o continente e de retomar sua hegemonia. Dentre essas ações, destacam-se o Tratado que institui a Comunidade Europeia do Carvão e Aço (1951), a Comunidade Europeia da Energia Atômica (1957) e a Comunidade Econômica Europeia (1957). Mais tarde, em 1992, o Tratado Maastricht institui a União Europeia, também numa tentativa de fortalecimento do continente.

Os *rankings* mundiais que deram origem às denominadas *World Class Universities* começaram a surgir em 2003, com o *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), da Universidade de Jiao Tong de Xangai, na China, seguido pelo *Times Higher Education* (THE), em 2004. Dentre as cinco melhores colocadas no primeiro *ranking* ARWU estão quatro Universidades norte-americanas (Harvard, Stanford, California Institute of Technology e University of California, Berkeley) e apenas a Universidade de Cambridge, representando a Europa, em quinto lugar (ARWU, 2016).

O momento histórico que se vive hoje é marcado fortemente pelo acesso à informação e ao conhecimento. Neste sentido, ganha relevância tratar da internacionalização da Educação Superior, notadamente em razão da expansão do ensino superior ocorrida no século XX e das facilidades trazidas pelas ferramentas tecnológicas.

Internacionalizar a Educação Superior consiste em “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” (MOROSINI, 2006b, p. 192).

Nesta conjuntura, a internacionalização da Educação Superior está em evidência. Santos e Almeida Filho (2012) afirmam que a internacionalização vem atravessando uma fase de forte intensificação por todo o mundo, especialmente em razão da massificação do acesso ao ensino superior ao longo do século passado; à globalização da economia e da sociedade e ao processo de integração europeia, notadamente após o movimento de construção do chamado Espaço Europeu de Ensino Superior, fruto do Processo de Bolonha.

A abertura do mercado educacional ao alcance internacional, que se acentua após a inclusão da educação como serviço sujeito às regras da Organização Mundial do Comércio (OMC), por meio do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS), no ano de 1999, reforça a importância de se discutir a internacionalização. Nesta perspectiva, algumas Instituições de Ensino Superior (IES) passam a enxergar no âmbito internacional, em especial nos países em desenvolvimento, um novo mercado de consumo em potencial.

Ao mesmo passo, IES brasileiras vêm firmando convênios de dupla diplomação ou intercâmbio com IES ao redor do mundo e outras, como a Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, vêm ganhando relevância mundial pelo significativo desempenho nos *rankings* das chamadas Universidades de Classe Mundial (*World Class University – WCU*).

Como se pode observar, o fenômeno da internacionalização vem ganhando espaço e se apresentando como um grande desafio para as IES brasileiras. As reflexões a respeito do tema, justamente por isso, precisam avançar criticamente, levando-se em consideração especialmente o papel da produção do conhecimento local, o respeito à cultura e os anseios de desenvolvimento autóctone.

De forma geral a Educação Superior vem sofrendo implicações com os movimentos de internacionalização. Inevitavelmente, os cursos de nível superior também são implicados, em especial aqueles que se destacam no número de matrículas. De acordo com o Semesp (2016), os cursos de bacharelado em Direito figuram no topo da lista dos cursos mais procurados na rede privada, contando com 44,5 mil matriculados em 2014. Não há dados

disponíveis sobre a procura do curso na rede pública, muito embora se possa supor que seja igualmente um dos mais procurados.

Relativamente aos Cursos de Direito, faz-se necessário compreendê-los no contexto da Educação Superior, que embora tenha suas raízes situadas historicamente na Idade Média, é na modernidade que se constrói o modelo conhecido atualmente. Estas características da modernidade influenciaram diretamente na revolução científica do século XVI e no projeto de universidade concebido por Humboldt e Cabanis.

Assim, a universidade, tal como é concebida pelos modelos clássicos de Humboldt e Pierre-Georges Cabanis – modelos alemão e francês, respectivamente – nasce na modernidade e inevitavelmente adquire características de seu tempo histórico<sup>2</sup>.

Os primeiros Cursos de Direito no Brasil só nascem em 1827, mas antes disso, muitos brasileiros se deslocavam para estudar o Direito em Coimbra, o que revela uma característica de internacionalização desde a formação do curso em território nacional.

Aliás, antes mesmo da implantação dos primeiros cursos de ciências jurídicas e sociais pela Carta de 11 de agosto de 1827, brasileiros deslocavam-se a Portugal para estudar Leis. Também após a implantação de ditos cursos, como não havia professores brasileiros suficientes, continuou-se a utilizar professores portugueses, o que igualmente revela uma característica internacional (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2012).

Portugal, e a Europa como um todo, permanecem durante muito tempo sendo referência ao estudo jurídico do Brasil, o que se revela pelas disposições legais da época ao mencionarem a concessão de viagens ao exterior a professores com objetivo de observar e realizar investigações científicas, conhecer os melhores métodos de ensino, as matérias e as próprias instituições estrangeiras. Alunos com bom desempenho igualmente recebiam incentivo para aprofundar seus estudos na Europa ou América mediante o recebimento de quantias necessárias para sua manutenção (BRASIL, 1891).

Muito embora não haja dúvidas de que o curso de Direito nasce e se desenvolve com características de internacionalização, não há estudos (encontrados por esta pesquisa) que tenham enfrentado a temática na contemporaneidade, ainda mais na região Sudoeste do Paraná, que além de apresentar um número significativo de instituições que ofertam o Curso

---

<sup>2</sup> O termo “Universidade” é utilizado neste trabalho a partir do conceito de Charle e Verger (1996, p.7) que o define como “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior”, reconhecendo-se expressamente que as universidades propriamente ditas apenas representam uma parte do ensino superior.

(sete), situa-se geograficamente em área transfronteiriça, muito próxima da Argentina e do Paraguai.

É deste contexto que surge o questionamento basilar desta pesquisa: Como a internacionalização da Educação Superior tem se manifestado nos cursos de bacharelado em Direito da Região Sudoeste do Paraná?

As discussões sobre a internacionalização da Educação Superior têm se pautado em análises particulares de estratégias dentro de IES específicas e ainda precisam avançar. O Ministério da Educação - MEC (2014), ao prever os desafios e perspectivas da educação para o decênio 2014-2024 destacou como um dos objetivos para o período estimular os programas de intercâmbio e a integração internacional da educação no país.

Além disso, em documento sobre a Educação Superior, a Unesco (1998) afirmou que é característica de qualidade da educação sua dimensão internacional, envolvendo esta não apenas a mobilidade acadêmica, mas também o intercâmbio de conhecimentos e a execução de projetos de pesquisa internacionais.

Autores como Santos e Almeida Filho (2012) chegam a afirmar que a internacionalização consiste na quarta missão da universidade, ao lado das já conhecidas três missões: a Educação Superior (ensino), a produção do conhecimento (pesquisa) e a transferência (extensão). Incluir a internacionalização, neste momento histórico, como uma nova missão da universidade parece ousado, contudo, todo o contexto contemporâneo reforça que é preciso trazê-la à discussão, inclusive sobre seus modelos, limites e possibilidades.

Esta dissertação foi realizada, por um lado, pela relevância e atualidade do tema, mas por outro, também se justifica pela ausência de produção acadêmica específica, bem como pelo significado pessoal do *locus* de estudo. Esta pesquisadora é egressa do curso de Bacharelado em Direito, tendo concluído sua graduação no ano de 2007. Desde 2012, atua como docente em IES da região que oferta o referido curso, daí porque o interesse voltado à combinação das áreas da Educação e do Direito.

Assim, em um contexto de pesquisa científica emergente e especialmente por conta da relevância pessoal da pesquisa e da sua inserção na temática do Grupo de pesquisas, entende-se que sua produção contribui, significativamente, no avanço das discussões.

Os resultados da pesquisa realizada encontram-se nessa dissertação, estruturada em cinco capítulos, além desta introdução. Na introdução busca-se situar a problemática de estudo, suas justificativas bem como situar os principais conceitos trazidos na dissertação. O segundo capítulo dedica-se a apresentar a metodologia utilizada para alcançar os objetivos propostos, apresenta as opções metodológicas e o caminho percorrido a partir da metodologia

proposta por Bardin (2016) de análise de conteúdo. O terceiro capítulo trata da globalização, sua ideologia e os aspectos que influenciam na própria internacionalização da Educação Superior. Para tanto, foram utilizadas como principais referências os estudos de Santos (2010) e Sousa Santos (2001) para a compreensão da globalização; e os estudos de Santos e Almeida Filho (2012), Morosini (2006a e 2006b) e Knight (2012) para a compreensão da internacionalização da Educação Superior.

O capítulo quarto busca contextualizar a história da universidade e suas características a partir da modernidade; além dos próprios cursos de Direito desde sua criação no território brasileiro. Destacam-se os estudos de Charle e Verger (1996) e de Venancio Filho (2004) para a compreensão da temática tratada neste capítulo.

O quinto capítulo é dedicado a compreender concepções, estratégias e ações de internacionalização dos Cursos de Direito da Região Sudoeste do Paraná, e a dialogar com os dados empíricos da pesquisa realizada.

Por fim, o sexto e último capítulo traz algumas reflexões sobre limites e possibilidades da internacionalização da Educação Superior voltada aos Cursos de Direito, seguindo-se das referências e dois apêndices que contêm o termo de livre consentimento e o roteiro de entrevistas.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico traçado nesta dissertação passa pela necessidade de explicitar e conceituar a própria ideia de conhecimento, ciência, pesquisa e método. Parte-se do pressuposto que todo conhecimento é uma forma de produção humana, histórica e socialmente situada.

Nesse processo, desde sempre, a ciência esteve ligada à busca pela verdade. Muito embora hoje se saiba que encontrar uma única verdade é ilusão, tem-se, ao menos, procurado encontrar-se a coerência científica.

Para Bachelard (2010, p. 22) a ciência consiste no “progresso do saber”, mencionando, ainda, que os limites científicos já são, por si só, avanços científicos. Neste sentido, afirma que “cientificamente, a fronteira do conhecimento apenas parece marcar uma paragem momentânea do pensamento” (BACHELARD, 2010, p. 25). Já Khun (2009) introduz a ideia de paradigmas e de revolução científica, reconhecendo o caráter histórico da ciência.

Para ele (op. cit.), o conhecimento científico que se tem hoje é fruto de diversos conhecimentos produzidos e superados, que foram se acumulando ao longo do tempo e que deram origem à revolução historiográfica, pela qual se busca a coerência a partir da comparação do produto científico de uma época com os demais produtos desta mesma época (e não com o produto científico atual).

Assim, tem-se a ciência como uma construção consuetudinária, superável e falível e que, segundo Morin (2010) não é objetiva em si mesma, nem tampouco pura. Esse reconhecimento do falibilismo permite afirmar que “a ciência não tem verdade, não existe uma verdade científica, existem verdades provisórias que se sucedem, onde a única verdade é aceitar essa regra e essa investigação” (MORIN, 2010, p. 56).

A ciência, pois, é atividade investigativa e de pesquisa e precisa ser reconhecida como impura, falível e parte de uma constante revolução.

Sousa Santos (2008) afirma que a ciência moderna nasce a partir da revolução científica do século XVI sob o domínio da matemática – e, portanto, com as características que lhe são inerentes: quantificação, simplificação, dualidade e neutralidade – mas, que hoje se vive uma nova revolução científica para o reconhecimento das ciências sociais, superando as dualidades, reconhecendo-se a complexidade e assumindo o caráter autobiográfico da ciência. Este é, pois, o pressuposto de ciência que se busca nesta dissertação. Busca-se

compreender a internacionalização da Educação Superior como tema histórico e socialmente situado.

No que se refere à pesquisa, Minayo (1994, p. 17) a define como uma “atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade”. Neste sentido, e destacando o papel do pesquisador na reflexão e tomada de consciência, inclusive sobre o objeto pesquisado e suas influências sociais, Vieira Pinto (1979, p. 9) afirma que não se pode fazer Ciência sem que se tenha a posse de uma teoria geral da pesquisa científica e que tal teoria esteja embasada “na compreensão filosófica do significado do conhecimento humano”.

Quer-se, pois, que além da contribuição com a criação das “verdades” teóricas do mundo, o conhecimento adquirido pela pesquisa possa também contribuir com a formação do próprio pesquisador enquanto homem e mulher e trabalhadores.

Conceituada a pesquisa, importante destacar que a metodologia consiste no “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1994, p. 16). Nesta linha de raciocínio, é também a definição de método adotada por Gil (1999, p. 26) como “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. Nesse processo, compreende-se que os métodos e técnicas são escolhas do pesquisador e, portanto, referenciados.

O percurso metodológico desta pesquisa foi dividido em três partes, inspirado nos elementos definidores da metodologia enumerados por Minayo (1994): a) Definição da pesquisa; b) Coleta de dados; c) Organização e análise de dados.

## **2.1 Definição da pesquisa**

A escolha metodológica justifica-se em razão dos objetivos que se pretendeu alcançar com a pesquisa, que, de modo geral consistem na identificação e contextualização da internacionalização da Educação Superior contemporânea e suas estratégias nos cursos de Direito da Região Sudoeste do Paraná.

Para alcançá-los, foi necessário aprofundar conceitos acerca da internacionalização, suas concepções e estratégias, além de descrever as características da região e dos Cursos de Direito do Sudoeste do Paraná, estabelecendo-se relações afins entre eles.

Neste sentido, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, a qual, segundo Gil (1999, p. 43) “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e

idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. A pesquisa é também descritiva na medida em que tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 1999, p. 44).

Minayo (2014) enfatiza a importância da fase exploratória da pesquisa científica, afirmando tratar-se de um processo que compreende desde a construção do projeto até a entrada em campo. Para além da fase exploratória inerente a todas as pesquisas, a pesquisa realizada caracteriza-se, ela própria, como uma pesquisa exploratória, na medida em que buscou “proporcionar visão geral, de tipo aproximado” acerca da internacionalização da Educação Superior (GIL, 1999, p. 43), desenvolvendo e explorando seu contexto, seus conceitos e manifestações nos cursos de Direito da Região Sudoeste do Paraná.

Além disso, pretendeu-se descrever as concepções e ações de internacionalização presentes no âmbito das instituições que ofertam o curso de Direito.

Destarte, definido e identificado o universo da pesquisa, passa-se à fase da coleta, organização e análise dos dados.

## **2.2 Coleta, organização e análise de dados**

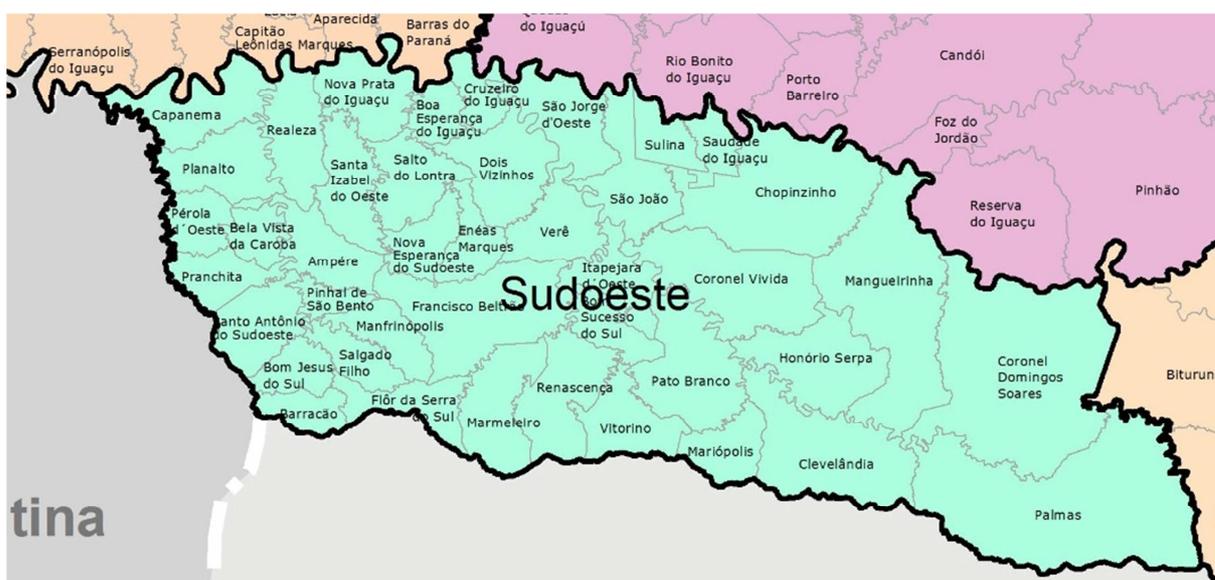
A coleta de dados foi realizada na Região Sudoeste do Paraná. O recorte deve-se ao fato de nela estar situado o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), mas não só a isso. Esta pesquisadora é natural de Pato Branco – PR, tendo cursado sua graduação em Direito em IES da região e ainda, por compor, há mais de cinco anos, o quadro de docentes do curso de Direito de outra IES da região. A pesquisa também está inserida no GEU/UTFPR que tem voltado seus estudos e pesquisa às questões inerentes aos desafios da universidade contemporânea e, nesse processo, a Região Sudoeste tem sido o espaço para estabelecer os debates.

Além disso, não há estudos voltados à temática neste recorte, muito embora a região seja considerada fronteira com países como a Argentina e o Paraguai. Mencione-se, ainda, que o número de IES que ofertam o curso de Direito na localidade é significativo: são sete IES, ofertando um total de 685 vagas anuais (MEC, 2017).

Neste contexto, o primeiro passo da pesquisa consistiu na delimitação do campo de estudos, por meio de um levantamento no sítio do IPARDES (2017) e do Estado do Paraná

(2017), com o objetivo de identificar a região Sudoeste do Paraná e os Municípios que a compõe.

Assim, de acordo com Estado do Paraná (2017), a Região Sudoeste conta com 586.776 habitantes e abrange uma área de 17.060 Km<sup>2</sup>. Os 42 Municípios que a compõe são os seguintes e estão os contemplados na Figura 2, a seguir: Ampere, Barracão, Bela Vista da Caroba, Boa Esperança do Iguaçu, Bom Jesus do Sul, Bom Sucesso do Sul, Capanema, Chopinzinho, Clevelândia, Coronel Domingos Soares, Coronel Vivida, Cruzeiro do Iguaçu, Dois Vizinhos, Enéas Marques, Flor da Serra do Sul, Francisco Beltrão, Honório Serpa, Itapejara do Oeste, Manfrinópolis, Mangueirinha, Mariópolis, Marmeleiro, Nova Esperança do Sudoeste, Nova Prata do Iguaçu, Palmas, Pato Branco, Pérola do Oeste, Pinhal de São Bento, Planalto, Pranchita, Realeza, Renascença, Salgado Filho, Salto do Lontra, Santa Izabel do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste, São João, São Jorge do Oeste, Saudade do Iguaçu, Sulina, Vêre e Vitorino.



**Figura 2 - Mesorregiões do Paraná – Sudoeste**

Fonte: Adaptado de IPARDES (2010)

A partir daí, buscou-se entender a ocupação do espaço, suas características migratórias e populacionais, além das dinâmicas de formação dos centros urbanos regionais. Além disso, buscou-se levantar quais foram as primeiras IES a se instalarem na região e em quais momentos a Educação Superior teve sua expansão regional. O resultado desta busca foi apresentado no Capítulo 3, item 3.2 deste trabalho, para onde se remete o leitor.

Na sequência, conhecida a história da Educação Superior da Região e dela própria (a Região), buscou-se identificar os Cursos de Direito instalados. Para isso, procurou-se

individualmente por cada Município no banco de dados do MEC, a fim de identificar eventuais IES instaladas, bem como os cursos por elas ofertados.

Os Municípios que não possuíam IES ou que, a possuindo, não ofertavam o Curso de Direito foram descartados. Limitou-se a análise, pois, aos Municípios que contêm IES que ofertam o Curso de Bacharelado em Direito, chegando-se ao resultado demonstrado no Quadro 1:

<b>Município</b>	<b>IES</b>	<b>Pública/Privada</b>	<b>Número de Vagas autorizadas/ano</b>
Dois Vizinhos	Faculdade Educacional de Dois Vizinhos (FAED)	Privada com fins lucrativos	95
Francisco Beltrão	Faculdade de Direito Francisco Beltrão (CESUL)	Privada com fins lucrativos	100
Francisco Beltrão	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Pública Estadual	40
Francisco Beltrão	Universidade Paranaense (UNIPAR)	Privada sem fins lucrativos	80
Palmas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)	Pública Federal	50
Pato Branco	Faculdade de Pato Branco (FADEP)	Privada com fins lucrativos	200
Pato Branco	Faculdade Mater Dei (FMD)	Privada com fins lucrativos	120

**Quadro 1 - IES que ofertam o curso de Bacharelado em Direito na Região Sudoeste do Paraná**

**Fonte: Dados de pesquisa**

Atualmente, do total das 15 IES presenciais que a região computa, 7 delas ofertam o curso de Bacharelado em Direito. Cada uma das instituições que oferecem o curso de Bacharelado em Direito na Região foi também apresentada no Capítulo 3 deste trabalho.

A partir daí, buscou-se, então, identificar e contextualizar a internacionalização da Educação Superior a partir de documentos como as Declarações das Conferências Mundial e Regional da Educação Superior (UNESCO, 2009; DECLARAÇÃO..., 2009), assim como o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito (CNE, 2004).

Na sequência, foram selecionados para coleta de dados os documentos obtidos junto aos Cursos, mais precisamente seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e Projetos Pedagógico Institucional (PPI), com o objetivo de levantar-se dados sobre as concepções, estratégias e ações de internacionalização.

Tais documentos foram obtidos nos sítios das IES na Internet, ou, para as que não os disponibilizam *online*, a partir de contatos telefônicos com a coordenação ou com docentes do Curso.

Contudo, dentre as sete IES pesquisadas, duas não disponibilizaram seus PPC e duas não disponibilizaram seus PPI. Registre-se que todas as IES que não disponibilizaram seus documentos são de natureza privada.

Na tentativa de se obter ditos documentos, entrou-se em contato com o Ministério da Educação (Protocolo 20170014226810), tendo este informado que referidos documentos são parte do patrimônio da IES e que, por este motivo, ficaria a critério de cada uma delas disponibilizá-los ou não. Informou, ainda, que o MEC apenas recebe tais documentos para validação (quando da autorização ou renovação da autorização dos cursos) e que os devolve para a IES, na sequência, não os mantendo em seus arquivos.

Assim, a análise dos documentos foi realizada com cinco PPC e cinco PPI.

Na intenção de se aprofundar as informações sobre as concepções e de se obter informações sobre práticas de internacionalização, optou-se pela realização de entrevistas com os coordenadores dos Cursos pesquisados.

A entrevista é uma técnica vantajosa e adequada para a obtenção dos dados esperados, na medida em que permite a “interação social” para a obtenção de “dados em profundidade” (GIL, 1999, p. 117-118). Assim, mesmo que inconsciente ou não intencionalmente, seria possível que práticas de internacionalização estivessem presentes nos cursos pesquisados, sendo a entrevista a técnica apta a revelá-las.

A fim de se obter um melhor resultado, pretendeu-se encontrar um meio termo entre a entrevista estruturada e a não estruturada, de modo que não se tivessem questionamentos tão fechados e rígidos quanto quer a primeira, nem tampouco se permitisse uma total liberdade ao entrevistado quanto na segunda. As entrevistas, pois, foram semiestruturadas, desenrolando-se “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistado faça as necessárias adaptações” (LÜDKE, 1986, p. 34). O roteiro utilizado para a entrevista foi desenvolvido com base no referencial consultado para a pesquisa e consta do Apêndice B deste trabalho.

Das sete IES, três delas concordaram em conceder a entrevista para a realização da pesquisa, outras três recusaram-se formalmente e uma delas não atendeu ou retornou os contatos. Assim, foram utilizadas para coleta de dados o resultado de três entrevistas com coordenadores de Curso e uma entrevista com ex-coordenador.

Ressalte-se que o ex-coordenador foi entrevistado em razão de ter deixado o cargo há menos de um mês da data da entrevista, e de ter sido esta pesquisadora informada pelo atual coordenador que pelo pouco tempo no cargo não dispunha de informações suficientes para responder às perguntas formuladas.

As entrevistas foram realizadas no período de 24/08/2017 a 04/10/2017, mediante prévio agendamento telefônico, e tiveram duração média de dez minutos. Com a autorização dos respondentes, as entrevistas foram gravadas e seu conteúdo foi transcrito.

O método escolhido para a análise do material foi a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2016) o método da análise de conteúdo tem como objetivos superar as incertezas de uma leitura individual e enriquecer esta mesma leitura pela descoberta de conteúdos pela leitura mais atenta e profunda. O método consiste em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Este método pode ser aplicado a partir de diversas técnicas. Para os objetivos deste trabalho, optou-se pela técnica da “análise categorial” (BARDIN, 2016, p. 201), explorada detalhadamente a seguir.

Levando em consideração os chamados “domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo” (BARDIN, 2016, p. 40), tem-se que o material que se pretende submeter à análise é de código linguístico, em suporte escrito e oral e que se caracteriza como comunicação dual e de grupo restrito. A aplicação poderá ser melhor visualizada no Quadro 2:

	Quantidade de pessoas implicadas na comunicação	
	Comunicação Dual “diálogo”	Grupo restrito
<b>Código: Linguístico</b> <b>Suporte: Escrito</b>		PPC e PPI
<b>Código: Linguístico</b> <b>Suporte: Oral</b>	Entrevistas	

**Quadro 2 - Domínios da aplicação da análise de conteúdo**

**Fonte: Adaptado de Bardin (2016)**

A utilização do método é realizada em três fases, de acordo com os polos cronológicos sugeridos por Bardin (2016): i) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos resultados. Ditas fases são descritas a seguir, baseadas no estudo de Peloso (2015) que também se utiliza do método de análise de conteúdo.

## 2.2.1 A pré-análise

Bardin (2016, p. 125) conceitua a fase da pré-análise como “a fase de organização propriamente dita” e aponta como missões a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores para fundamentar a interpretação final.

### 2.2.1.1 A fase de escolha dos documentos

Iniciou-se a organização, pois, com a realização da leitura flutuante nos documentos e na degravação das entrevistas.

O universo dos documentos a serem analisados foi escolhido a partir dessa leitura, formando o que Bardin (2016) denomina de *corpus* de pesquisa. Para a formação do *corpus*, levou-se em consideração as seguintes regras indicadas pela mesma autora: a) da exaustividade, b) da não seletividade, c) da representatividade, d) da homogeneidade e, e) da pertinência.

A regra da exaustividade consiste em não ignorar nenhum dos elementos do *corpus*. No caso deste trabalho, faz-se necessário justificar-se a ausência de todos os PPC e PPI, porquanto se trata de documentos particulares das IES e cuja exibição está condicionada à vontade do seu autor. Acredita-se que o fato desta pesquisadora ser vinculada a uma das IES pesquisadas pode ter interferido na decisão de outras IES em negarem a exibição de seus documentos.

A regra da representatividade, por sua vez, foi observada na medida em que os documentos obtidos para análise constituem parte representativa do universo inaugural, isto é, dos sete PPC e PPI, cinco documentos de cada espécie foram obtidos. Da mesma forma, em relação às entrevistas, por se tratar de técnica complementar de obtenção de dados, a entrevista de três coordenadores e um ex-coordenador são suficientes para atender à regra da representatividade.

Em relação à regra da homogeneidade, esta prevê que os documentos a serem analisados obedeçam a critérios precisos de escolha (BARDIN, 2016), o que também se observa no presente caso, já que os documentos foram separados para serem analisados conforme sua origem (documentos da IES1, documentos da IES2 e assim por diante).

Por fim, a regra da pertinência foi observada na medida em que os projetos (PPC e PPI) e as entrevistas servem como fonte de informação para o alcance dos objetivos estabelecidos.

Superada a fase da escolha dos documentos, passou-se à formulação das hipóteses e objetivos.

### **2.2.1.2 A fase de formulação das hipóteses e objetivos**

Bardin (2016) esclarece que a hipótese é uma suposição que o pesquisador se propõe a verificar por meio da análise. No caso do presente trabalho, não se sabe se os Cursos de Direito da Região Sudoeste do Paraná têm se ocupado da questão da internacionalização da Educação Superior, seja por meio de estratégias traçadas em seus documentos, seja por meio de ações pré-estabelecidas ou, quiçá, de maneira inconsciente.

Neste contexto, a hipótese a ser confirmada ou infirmada com a análise é justamente a existência de menção a estratégias ou ações de internacionalização em referidos cursos, a partir dos critérios de análise mencionados a seguir.

A análise buscará alcançar resposta para os seguintes objetivos: i) identificar elementos que fazem referência aos processos de internacionalização nos Projeto Pedagógico Institucional e Projeto Pedagógico dos Cursos de Direitos do Sudoeste do Paraná; e ii) analisar as estratégias de internacionalização presentes nos Cursos de Direito do Sudoeste do Paraná.

### **2.2.1.3 A fase de formulação de indicadores**

A formulação de indicadores para fundamentar a interpretação final somente pode ser realizada a partir de alguns recortes do texto, notadamente porque se elegeu a técnica a análise categorial, na qual o material é desmembrado, codificado e categorizado para posterior análise.

Assim, o presente estudo está inserido nas discussões sobre globalização – temática esta ampla e abrangente e que exige uma delimitação ao campo de estudos em discussão. O

primeiro recorte, pois, foi analisar a globalização dentro do contexto da internacionalização da Educação Superior.

Na sequência fez-se necessário um novo recorte, para o fim de delimitar a análise da internacionalização nos Cursos de Direito, que, por contemplar número ainda bastante elevado<sup>3</sup> de Cursos, exigiu um último recorte para delimitar o estudo da internacionalização aos Cursos de Direito da Região Sudoeste do Paraná.

Segundo Bardin (2016) são os indicadores que possibilitarão a dedução lógica (inferência) do conteúdo do material, permitindo sua interpretação. Deste modo “se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário” (BARDIN, 2016, p. 45).

Como primeiro tratamento, o material coletado, pois, foi codificado. A codificação é uma transformação dos dados brutos do texto por meio de escolhas de recorte, agregação e enumeração e que “permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão” (BARDIN, 2016, p. 133).

As IES foram embaralhadas, despretensiosamente, e reorganizadas com o acréscimo de numerais de 1 a 7, da seguinte forma: IES1, IES2, IES3, IES4, IES5, IES6 e IES7.

A fim de facilitar a menção aos dados, optou-se por referir a eles com as seguintes siglas: Entrevistas (C1), Projeto Pedagógico do Curso e Projeto Pedagógico Institucional com as já conhecidas siglas PPC e PPI, respectivamente.

A escolha do recorte diz respeito aos elementos do material que serão considerados na análise. Subdividem-se em “unidades de registro” e “unidades de contexto”.

As unidades de registro correspondem à unidade de base do conteúdo, e, neste trabalho são estabelecidas segundo o tema. Para Bardin (2016) utilizar-se do tema como unidade de registro significa descobrir núcleos de sentido pela presença do tema no material analisado.

O tema pode compreender uma frase ou parte dela, de modo que se optou, pela especificidade do trabalho, pela busca de menções a alguns critérios, adiante denominados “critérios de análise”.

Já as unidades de contexto, por sua vez, servem para possibilitar a compreensão das unidades de registro. É que a análise da combinação de palavras apresentada acima pode

---

<sup>3</sup> Foram avaliados 1.066 cursos de Direito pelo MEC em 2017, com a consequente atribuição do Conceito Preliminar de Curso – CPC (MEC, 2017).

trazer sentidos diversos conforme o contexto aonde sejam utilizadas. Assim, como unidade de contexto elege-se a temática da internacionalização da Educação Superior.

Desta forma, as unidades de registro mencionadas (critérios de análise) serão compreendidas com base na internacionalização da Educação Superior, que é a unidade de contexto.

Como parte da codificação, é necessário, ainda, estabelecer-se regras de enumeração. Bardin (2016) esclarece que é possível estabelecer-se índices diferentes ou complementares para atingir aos objetivos da inferência. É o caso do presente trabalho.

Optou-se pela regra da frequência, isto é, analisar a presença ou ausência das unidades de registro no material. Assim se pode estabelecer relações entre elas com base na associação.

Após codificados os dados, a etapa seguinte consistiu em categorizá-los. A categorização tem como objetivo possibilitar uma primeira visão dos dados brutos em uma forma simplificada e consiste, segundo Bardin (2016, p. 43) em “gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

Iniciou-se a categorização pela classificação e seguiu-se para a agregação dos elementos. O processo escolhido foi aquele estabelecido *a priori*, que Bardin (2016) nomina de procedimento por caixas.

Foram observadas as regras da exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e a regra da produtividade. A observância de tais regras visou estabelecer boas categorias, o que só seria possível caso se evitassem as repetições de um mesmo elemento em mais de uma categoria, bem como se observasse o mesmo princípio básico de classificação entre elas. Além disso, as categorias deveriam estar adaptadas ao material e serem capazes de proporcionar resultados frutíferos.

Chegou-se, então, às duas categorias analíticas: 1) concepções de internacionalização; e 2) estratégias e ações de internacionalização.

Como critérios de análise da categoria 1, estabeleceu-se: a) a menção da internacionalização como mecanismo de desenvolvimento regional ou humano; e b) a menção ao atendimento das demandas de mercado.

Para a categoria 2, elegeram-se como critérios de análise as atividades de internacionalização reconhecidas pelo Ministério da Educação: a) mobilidade estudantil e docente; b) intercâmbio de informações, projetos e programas internacionais ou transnacionais; c) acordos bi ou multilaterais com instituições de ensino de outros países; d)

pesquisas conjuntas com instituições de ensino de outros países; e) ensino de língua estrangeira ou em língua estrangeira na instituição; f) dupla diplomação; g) manutenção de escritório de representação ou de sede de ensino em outro país; h) ensino a distância transfronteiriço (MEC, 2014); bem como i) a menção à pretensão de participar/melhorar sua posição em *rankings* nacionais e internacionais.

A análise a partir das categorias permitiu a produção das inferências que consistem justamente no objetivo da análise de conteúdo, assim como a discussão dos resultados obtidos na pesquisa, conforme se vê do capítulo quinto. Entretanto, o caminho escolhido passou, necessariamente, por situar a internacionalização da Educação Superior contemporânea a partir da compreensão da própria globalização. O capítulo seguinte tratará da temática.

### **3 DA GLOBALIZAÇÃO E DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Neste capítulo busca-se compreender os principais aspectos da globalização, assim como entender como ela tem influenciado nos movimentos de internacionalização da Educação Superior. A abordagem foi realizada a partir da compreensão de aspectos relevantes da globalização e de seu modelo hegemônico, e a partir da observação da influência de organismos internacionais como Banco Mundial e o FMI, com força política a partir da uma racionalidade hegemônica.

Isso porque é necessário compreender que há vários modelos de internacionalização possíveis, alguns deles que antecedem à própria ideia de globalização. Quando do surgimento das Universidades já se percebia um ensino internacional e que pode já ser considerado modelo de internacionalização – o modelo pertencente àquele tempo histórico.

Séculos depois, com mudanças significativas na situação política e econômica dos países, além do avanço das tecnologias de informação, pode-se afirmar que a Educação Superior continua internacionalizada, contudo, em modelos diferentes daqueles que possuiu outrora.

Essa abordagem histórica de contextos permitirá compreender a crítica que se faz neste trabalho a respeito dos modelos atuais de internacionalização da Educação Superior e de toda a perspectiva de importação de modelos de internacionalização hegemônicos.

#### **3.1 O modelo de globalização**

Interações entre países e continentes sempre foram registradas ao longo dos séculos. Sousa Santos (2001) ressalta, entretanto, que a partir dos anos 1970 essas interações se aprofundaram de forma tão extraordinária que deram origem a um novo fenômeno designado por globalização. Globalização é, ao mesmo tempo, um termo de compreensão intuitiva e um termo incapaz de transmitir significado, se visto superficialmente.

Giddens (1991, p. 60) define a globalização como “a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa”.

Essa influência do global no local (e do local no global) afeta sobremaneira as decisões da vida cotidiana não apenas dos governantes, mas das pessoas como um todo. A economia capitalista mundial ao lado da ordem militar, da divisão internacional do trabalho e do sistema de estados-nação formam o que Giddens (1991) identifica como “dimensões da globalização”. São elas quem estabelecem as relações de poder e intensificam ainda mais as desigualdades globais. Os centros de poder mundial são estados capitalistas que assentam na produção industrial para seu crescimento econômico. Ao mesmo tempo, essa produção é dependente da força dos trabalhadores que cada vez menos detém o controle dos meios de produção.

No mesmo sentido é a definição de Santos (2001, p. 12) para quem globalização é “o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”. E é este modelo capitalista quem dita local e globalmente os contornos do desenvolvimento. Os estados-nação são influenciados pelos valores do capital e levados a buscar seu próprio desenvolvimento a partir dele, abrindo suas economias ao mercado mundial, priorizando as exportações e adequando seus preços aos preços internacionais.

Esse cenário permite afirmar que a globalização é, de certa forma, capaz de enfraquecer a capacidade dos estados nacionais em conduzir seu próprio desenvolvimento, já que o modelo hegemônico os torna reféns e provoca (ou no mínimo agrava) as desigualdades globais.

Sousa Santos (2001) constata que são os países periféricos e semiperiféricos os mais suscetíveis às imposições do modelo neoliberal<sup>4</sup> globalizante, especialmente por conta da atuação das agências multilaterais como o FMI, o Banco Mundial e a OMC, que impõem condições para renegociação de dívidas.

A globalização é, assim, um produto das decisões dos Estados nacionais (do chamado norte do capitalismo), notadamente aqueles que participaram do Consenso de Washington, cuja assinatura culminou com a inauguração do neoliberalismo nos países da chamada periferia (SOUSA SANTOS, 2001).

Há quem diga que a globalização não é exatamente ocidental. Sen (2010, p. 17) critica a visão frequente de que a globalização seja “uma ocidentalização globalizada”. Para ele, a globalização é um fenômeno mundial e seus agentes não são necessariamente ocidentais

---

<sup>4</sup> O neoliberalismo é entendido como uma ideologia resistente ao nacionalismo e ao Estado de bem-estar social, que prioriza reformas orientadas para e pelo mercado. Tem como diretrizes a privatização de empresas e serviços estatais e a minimização de interferências estatais em empreendimentos privados (MORAES, 2001).

ou europeus. A fim de justificar seu posicionamento, o autor (op. cit.) apresenta evidências de progresso da ciência e tecnologia iniciadas no oriente e difundidas ao redor do mundo (como na matemática o algoritmo e o seno ou, na tecnologia, a técnica da tipografia).

Mas mesmo ele reconhece que há aspectos em que a globalização converge sim com o imperialismo ocidental, como “a história das conquistas, do colonialismo e da dominação estrangeira” (SEN, 2010, p.22), ainda tão presentes na contemporaneidade.

As características da globalização e a sua pretensão de difundir um modelo universal de ideologia é ao mesmo tempo promissora e perigosa. Promissora porque poderia, de fato, contribuir com a formação de uma sociedade multicultural, tolerante e cidadã. Perigosa porque sua ideologia neoliberal capitalista se sobrepõe aos valores humanos e acentua, cada vez mais, as desigualdades sociais.

Santos (2001, p. 10) enxerga a possibilidade de uma globalização mais humana desde que os fundamentos do capital sejam postos “ao serviço de outros fundamentos sociais e políticos”, em especial com o retorno do homem à centralidade das ações (e não mais do dinheiro). É o que ele designa por “uma outra globalização”, possível graças à sociodiversidade (mistura de raças, culturas e filosofias) existente nos dias atuais.

Por outro lado, reconhecendo os perigos da globalização tal como está posta, Morgado (2009) afirma que ao revés da integração política, cultural, social e econômica, a globalização tem contribuído com a imposição de padrões e estilos de vida (notadamente padrões de consumo e de competição), o que tem acentuado as desigualdades no planeta.

Sousa Santos (2001) também reconhece que a globalização tem provocado desigualdades em vez de integração na medida em que não tem alcançado igualmente e nem no mesmo ritmo as diversas regiões do planeta. A propósito, o autor (op. cit.) critica o uso do termo globalização no singular. Isso porque “o que designamos por globalização é, de facto, uma constelação de diferentes processos de globalização e, em última instância, de diferentes, e por vezes contraditórias, globalizações” (SOUSA SANTOS, 2001, p. 61).

Para ele não há um produto autenticamente global: o produto global nada mais é do que um produto local que foi bem sucedido em sua divulgação ao redor do globo. Assim, a globalização

é o conjunto de trocas desiguais pelo qual um determinado artefacto, condição, entidade ou identidade local estende a sua influência para além das fronteiras nacionais e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro artefacto, condição, entidade ou identidade rival (SOUSA SANTOS, 2001, p. 69)

Morgado (2009) afirma que a globalização conseguiu gerar uma obsessão excessiva pela eficácia produtiva e pela rentabilidade financeira, contribuindo para que os valores e os critérios próprios da economia de mercado se impusessem como elementos definidores daquilo que é bom, útil e necessário.

Neste contexto, o poder deixou de se traduzir apenas em capital financeiro para passar a depender, em muito, da produção e utilização oportuna do conhecimento e das novas tecnologias da informação e comunicação. Santos (2001) ao falar da competitividade instalada pela globalização, afirma que a demanda de mais ciência e tecnologia é aumentada diuturnamente pelas empresas que buscam aumentar sua mais-valia (e, claro, seu lucro).

Assim, a Educação de maneira geral, e no caso específico aqui em análise, a Educação Superior, tem sido protagonista deste processo. Pereira (2014) registra que com o passar do tempo a universidade deixa de responder à necessidade de fazer ciência e passa a assumir um espírito pragmático: formação do estudante como um produto, visão utilitária do conhecimento e visão aplicada e útil da ciência.

Deste modo, a universidade tem buscado atender ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento industrial, numa flagrante incorporação da ideologia neoliberal, intrínseca à globalização. Shanahan (2008) enfatiza a predominância, no âmbito da universidade, da preparação de uma mão-de-obra qualificada e competitiva em oposição à ênfase no desenvolvimento de cidadãos criticamente conscientes, prontos para ocupar seu lugar em uma sociedade democrática.

Também Silva Junior (2017) identifica na universidade do último quarto do século XIX uma substituição do saber desinteressado para o saber voltado para as dimensões bélicas, políticas e econômicas. E vê, ainda, o surgimento do modelo das universidades de classe mundial dentro desse mesmo contexto, primeiro nos Estados Unidos e um pouco mais tarde no Brasil, por volta dos anos 90.

Diante disso, é possível se observar que a ideologia da globalização é, assim, a própria ideologia neoliberal. Ela não apresenta preocupações com justiça social, com os direitos humanos, com as questões de gênero, ambientais ou de cidadania: ela apresenta preocupações com o capital e com a difusão deste modelo de desenvolvimento, pouco importando que em algumas localidades a ideologia provoque e/ou acentue ainda mais as desigualdades sociais.

Santos (2010, p. 10) identifica esse processo de globalização como uma “perversidade sistêmica” em que os comportamentos competitivos, influenciados pela ideologia neoliberal aprofundam “os egoísmos, os cinismos, a corrupção” e fazem aumentar o

desemprego, a mortalidade infantil, a pobreza, a fome e até as doenças. Essa desenfreada competitividade fomenta ainda mais a demanda por ciência e tecnologia, sempre com o intuito de manter cada empresa/país no topo.

O cenário desenhado pode ser visto com clareza na Educação Superior. O atual modelo da internacionalização (das chamadas Universidades de Classe Mundial) vem contaminado com essa ideologia neoliberal, notadamente em relação à competitividade. Shanahan (2008) identifica neste modelo uma forma de vender a educação como uma mercadoria aos estudantes estrangeiros, trazendo mais receita para as universidades com destaque global.

É importante ressaltar que dito destaque global é obtido através dos *rankings* das universidades – eles próprios contaminados pela ideologia neoliberal, aonde o conhecimento voltado para o mercado é mais relevante do que o conhecimento crítico, humanizado e reflexivo.

Apesar da força com que a globalização neoliberal se apresenta, inclusive no âmbito da Educação Superior, há espaços para resistências. Santos (2001) vislumbra possibilidades de uma outra globalização, mais humana, e Sousa Santos (2011) sugere que a única forma realmente eficaz e emancipatória de se enfrentar a globalização (hegemônica) é contrapondo-lhe uma globalização contra-hegemônica que reconheça a universidade como bem público e que lhe permita refletir um projeto de país.

De fato, não há como resistir à globalização. Aliás, nem parece ser esta uma opção, diante das diversas possibilidades de enriquecimento cultural e humano que ela apresenta. A resistência deve acontecer em relação ao modelo de globalização que se apresenta e, neste aspecto, o modelo de globalização hegemônico (neoliberal) compromete as possibilidades de crescimento humano e social, inclusive em relação à própria Educação Superior.

Na próxima seção busca-se abordar a internacionalização da Educação Superior e os modelos de internacionalização que emergiram em cada momento histórico, desde o surgimento da universidade até a contemporaneidade.

### **3.2 Da gênese da internacionalização da Educação Superior às Universidades de Classe Mundial**

A internacionalização surge com a própria Educação Superior. Ela é, na sua gênese, internacional. Mesmo as escolas do século XII, que antecederam às universidades propriamente ditas, já eram marcadas por características internacionais. Charle e Verger (1996) pontuam que no decorrer do século XII os mestres formados na Itália já se movimentavam para ensinar em outros países como a Provença, a Catalunha e a Inglaterra. Santos e Almeida Filho (2012) reforçam que já na idade média os pensadores europeus tinham o hábito de se deslocar entre países, praticando com naturalidade o que hoje se conhece por cooperação acadêmica internacional.

Assim, muito embora o termo internacionalização pareça se referir a um fenômeno chegado com a globalização é incorreto atribuir-lhe tal sentido, já que os movimentos de professores e estudantes já eram frequentes na idade média e o latim já ocupou o papel central que hoje é ocupado pela língua inglesa.

Charle e Verger (1996) registram que alunos de diversas nacionalidades se agrupavam para formar as primeiras “nações estudantis”, que viriam a se tornar as primeiras universidades em 1190, em Bolonha, e em Paris após 1200, reforçando a afirmativa de que a universidade é, desde sempre, internacional.

Santos e Almeida Filho (2012) registraram as movimentações de Tomás de Aquino (entre as Universidades de Nápoles e Paris), Galileu Galilei (entre as Universidades de Pisa, Florença e Pádua), René Descartes (entre a Universidade de Poitiers e universidades alemãs, suecas e dos países baixos) e José Bonifácio de Andrada e Silva (entre as Universidades de Coimbra, Paris, Freiberg, de Pávia, de Pádua, dentre outras universidades suecas, norueguesas, dinamarquesas, belgas, húngaras, inglesas, escocesas e dos países baixos), no período que vai dos anos 1200 ao início dos anos 1800.

A partir do século XVIII o movimento internacional de estudantes passa a apresentar características um pouco distintas daquelas observadas na idade média. Para além do declínio provocado pelas guerras (seja pelo número de recrutados ou pela acentuação das diferenças religiosas), o objetivo dos estudantes passa a ser o crescimento pessoal e cultural proporcionado pela viagem a lugares célebres, não raro guiados pela procura de universidades “bondosas” que lhes atribuíssem o grau sem grandes esforços. Como consequência, alguns Estados passaram a dificultar o reconhecimento de diplomas internacionais ou mesmo a editar decretos proibitivos dessa movimentação (CHARLE e VERGER, 1996).

É claro que essa faceta da internacionalização, que basicamente consistia na movimentação de professores e estudantes, sofreu influências da globalização. Se é certo que desde a idade média as universidades são internacionais pela movimentação de estudantes e

professores, é igualmente certo que tal prática era, até então, fruto da autonomia destes professores e estudantes, sem qualquer vinculação à políticas institucionais da universidade.

Morosini (2006a) afirma que a internacionalização surgida com a globalização possui exatamente essa característica de se tratar de uma internacionalização como política institucional, isto é, com planejamento e execução sistemática. A afirmativa da autora é reforçada por Santos e Almeida Filho (2012, p. 149) que reconhecem que atualmente a internacionalização consiste em “um movimento consciente e intencional da universidade, em busca de inter-relações proveitosas e fecundas com suas congêneres e com outras culturas”.

Lima e Contel (2011) classificam a internacionalização brasileira em quatro períodos: o primeiro entre 1930 e 1950, chamado período inaugural, tem a internacionalização com motivação puramente acadêmica; o segundo entre 1960 e 1970 (período reformista) apresenta motivação política ao lado da motivação acadêmica, por conta da tentativa de reestruturação do sistema educacional de acordo com o modelo norte-americano; o terceiro período entre 1980 e 1990, chamado de período de consolidação, apresenta a motivação mercadológica ao lado da motivação acadêmica e, por fim, o período que segue o ano 2000, chamado período de diversificação, apresenta motivações acadêmica, econômica e mercadológica, onde já se vê a comercialização dos serviços educacionais e a intenção de captação de estudantes e contratação de professores visitantes.

Ao mesmo tempo, a internacionalização nos tempos de globalização busca atender às exigências sociais, culturais, científicas e tecnológicas de formação dos estudantes, que não mais se satisfazem com o conhecimento meramente local, notadamente porque o saber não respeita fronteiras.

A Declaração de Bolonha de 1999 – tratada adiante de forma mais específica – é um exemplo da manifestação da influência da globalização na Educação Superior. Seu objetivo principal, em linhas gerais, era construir e fortalecer um espaço europeu de ensino superior, devolvendo à Europa a centralidade da produção da ciência e do conhecimento e proporcionando melhor empregabilidade e mobilidade dos cidadãos, além de melhorar a competitividade do ensino europeu no plano internacional (PORTUGAL, 2008).

É que a partir da segunda guerra, ganharam relevância para o desenvolvimento econômico e social a ciência e a tecnologia, e os Estados Unidos<sup>5</sup> foram os pioneiros nesta

---

<sup>5</sup> Silva Junior (2017, p. 119-121) identifica outros elementos que permitiriam aos Estados Unidos alcançarem a hegemonia mundial. Dentre eles estão o envolvimento dos países europeus em duas guerras mundiais – o que lhes enfraqueceu enquanto centros de poder; o resultado da Guerra Fria com a queda da União Soviética, o que fez com que os Estados Unidos emergissem como “a única potência mundial e impondo sanções militares e tutelas aos perdedores”.

compreensão, retirando a centralidade da produção do conhecimento que até então era exclusiva da Europa e a despertando para a “necessidade” de retomada do seu lugar.

Ao mesmo tempo, o conhecimento científico, até então produzido de forma livre e desinteressada, é reivindicado a solucionar problemas econômicos e sociais, produzir riqueza e proporcionar bem estar social e coletivo (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2012).

Sousa Santos (1989) reforça que em 1987, a partir de um relatório da OCDE, a universidade passa a acumular uma missão utilitarista e produtivista, na medida em que passa a ter como função, por exemplo, o fornecimento de mão-de-obra qualificada e o fortalecimento da competitividade da economia.

Morgado (2009) identifica que nas duas últimas décadas do século XX o Estado passou a perder seu protagonismo como figura central da vida econômica<sup>6</sup>, especialmente nas funções de regulação e provisão dos serviços que lhe cabiam, estando a universidade aqui incluída. Este cenário obrigou o Estado a transferir essa responsabilidade (e boa parte do financiamento) não só para a sociedade, mas especialmente para o mercado:

para tentar repor o financiamento que o Estado deixa de lhe outorgar, a universidade vê-se na contingência de actuar no domínio da prestação de serviços, enquanto mão-de-obra especializada, dando azo à predominância de uma dimensão utilitarista em detrimento da sua dimensão cultural (MORGADO, 2009, p. 47).

Assim, com a emergência deste modelo econômico neoliberal, a universidade deixa de receber a mesma prioridade que tinha nos investimentos do Estado, passando a competir por fundos no mercado universitário, notadamente advindos da indústria e de agências de fomento, acarretando sua abertura para o mercado comercial.

Knight (2012) menciona que a competitividade e o comércio da educação associados à globalização impactaram sobremaneira o desenvolvimento do ensino transfronteiras. E a inclusão da educação como serviço no GATS é emblemática dessa competição.

Ao realizar a abertura do mercado nacional, o país passa a se sujeitar às quatro modalidades internacionais de prestação de serviços: i) serviço transfronteiriço; ii) consumo realizado no exterior; iii) presença comercial e iv) presença de pessoas físicas (WTO, 1995).

Ribeiro (2006) identificou em ditas modalidades os serviços correspondentes na Educação Superior como sendo, respectivamente, i) a educação à distância; ii) o

---

<sup>6</sup> O autor (op. cit.) aponta como possíveis contingências a recessão econômica da década de 70, a consolidação de uma ideologia de mercado, a massificação do ensino e a rapidez da obsolescência do conhecimento, além do aumento das taxas de desemprego entre os estudantes de nível superior, dentre outras.

deslocamento de alunos para o exterior; iii) os campus-satélite ou franquias em outros países e iv) deslocamento temporário de pesquisadores e professores.

Altbach (2004) reconhece que o mundo globalizado do ensino superior é altamente desigual. Aliás, em alguns aspectos a globalização funciona contra os países em desenvolvimento e reforça as desigualdades internacionais, notadamente quando se fala em abertura do mercado nacional para que instituições de outros países venham prestar serviços educacionais em território nacional. A busca pela dominação a partir do conhecimento tem revelado estas empresas do conhecimento como as novas colonizadoras, só que com o objetivo de aumentar seus lucros.

E é evidente que o consumo inadvertido destes serviços educacionais é capaz de ampliar a exclusão social, a desigualdade e o subdesenvolvimento, exatamente como já haviam sido advertidos os países da América Latina e do Caribe por ocasião da CRES – Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (DECLARAÇÃO..., 2009).

Morosini (2006b) também adverte que este modelo de internacionalização, baseado na dominação de instituições locais e na imposição de ideias estrangeiras (chamada de “mcdonaldização”) traz um sério risco de se consolidar um neocolonialismo na Educação Superior, pelo qual grandes instituições buscam dominar o mercado do conhecimento com finalidades principalmente comerciais, além das políticas e ideológicas.

Nesta perspectiva, Knight (2012) afirma que os objetivos da internacionalização precisam ser a complementação, harmonização e extensão da dimensão local sem que haja dominação, sob pena de se tornar a internacionalização um agente homogeneizante ou hegemônico.

O conceito de internacionalização não é pacífico entre os estudiosos. Morosini (2006b, p. 192) a conceitua 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”.

Já Wit (1999) define a internacionalização da Educação Superior como um processo de resposta à globalização, incluindo tanto elementos internacionais quanto locais. O autor critica a redução da internacionalização a apenas algumas atividades como, por exemplo, a mobilidade acadêmica e o estudo no estrangeiro e enfatiza o caráter comercial adquirido ao longo do tempo.

Na revisão de literatura sobre o tema é possível perceber que não há um conceito fechado a respeito do que seja internacionalizar a Educação Superior, até porque este conceito

é dinâmico e se altera conforme o momento histórico vivido. Assim, entende-se que qualquer prática capaz de contribuir com as exigências sociais em um contexto amplo que ultrapasse as fronteiras dos países poderá consistir em prática de internacionalização.

Alguns autores e o próprio Ministério da Educação, já tentaram enumerar as chamadas estratégias de internacionalização, como Stallivieri (2004). Esta autora (op. cit.) identifica, a partir de documentos da Unesco, modalidades de internacionalização da Educação Superior, que vão desde o intercâmbio acadêmico (estudantes, professores e gestores), até a captação de recursos financeiros (nacionais e internacionais) e a oferta de títulos acadêmicos conjuntos.

Santos e Almeida Filho (2012) complementam as possíveis estratégias de internacionalização, mencionando: a) mobilidade estudantil *stricto sensu*; b) a dupla titulação; c) a formação *sandwich*; d) a formação em cotutela; e) a formação integral no estrangeiro; f) os diplomas conjuntos.

Por sua vez, o Ministério da Educação enumera como sendo atividades de internacionalização as seguintes:

[...] mobilidade estudantil e docente, intercâmbio de informações, projetos e programas internacionais ou transnacionais, acordos bi ou multilaterais, pesquisas conjuntas, ensino de língua estrangeira na universidade, dupla diplomação, ensino em língua estrangeira, manutenção de escritório de representação ou de sede de ensino em outro país, ensino a distância transfronteiriço, bem como toda iniciativa com uma dimensão internacional, intercultural e ou/mundial no processo de educação superior, tanto em território nacional quanto estrangeiro. (MEC, 2014)

As estratégias de internacionalização são as mais variadas e não são taxadas em um rol exaustivo de possibilidades. Internacionalizar precisa pressupor, pois, a cooperação entre países diferentes com o objetivo de somar na formação (científica, humana e cultural) do estudante, do professor e do gestor e, ao mesmo tempo, contribuir com o avanço da ciência e do conhecimento – o que, certamente, contribuirá também com o desenvolvimento dos países envolvidos.

Além disso, o estudante internacionalizado, para além de dominar várias línguas e culturas deverá principalmente “revelar disposição de alma, espírito de tolerância, respeito pela diferença, a par de demonstrar um conhecimento concreto dos valores e da cultura do Outro” (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2012, p. 146).

É importante esclarecer que não se ignora que estes objetivos da internacionalização não são os que dominam a prática na atualidade. Em um contexto geral (ou se poderia dizer,

em um contexto global), o que se vê das práticas é que elas estão muito mais voltadas ao capital (em preparar estudantes para o mercado ou em sobreviver no mercado por meio de investimentos de empresas privadas) do que voltadas ao desenvolvimento humano.

O governo brasileiro adotou recentemente uma estratégia de internacionalização que merece ser registrada nesta dissertação. Entre os anos de 2008 e 2012 foram criadas quatro universidades com propósitos de internacionalização e integração regional: a) a UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul (Lei nº 11.029/09); b) a UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará (Lei nº 12.085/09); c) a UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Lei nº 12.189/10) e d) a UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Lei nº 12.289/10) (MEC, 2014).

O diferencial na missão da UFFS diz respeito ao enfoque de desenvolvimento regional integrado da Mesorregião Grande Fronteira Mercosul, buscando a qualificação profissional, a inclusão social e a integração das cidades e estados que a compõe, revertendo o processo de litorização dos graduados (UFFS, 2017).

Por sua vez, consiste na missão da UFOPA a produção e socialização dos conhecimentos capazes de contribuir com a cidadania, a inovação e o desenvolvimento da Amazônia, devendo ser destacada a aprovação, na assembleia de 28/10/2016, da adesão da IES ao Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, o que permite sua integração internacional com países como México, França, Portugal, Suíça, Canadá, Colômbia, Peru (UFOPA, 2017).

A UNILA e a UNILAB têm como vocação o intercâmbio acadêmico e visam contribuir com a integração entre o Brasil e os países latino-americanos, no caso da primeira, e entre o Brasil e os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (especialmente os africanos) no caso da UNILAB. Ambas visam promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional (UNILA, 2017; UNILAB, 2017).

Para além da estratégia governamental, é de se mencionar que algumas IES vêm adotando, autonomamente, estratégias de internacionalização. A Universidade de São Paulo – embora se reconheça tratar-se de instituição diferenciada quando comparada às demais em território nacional – tem a internacionalização como uma de suas diretrizes (USP, 2017). Aliás, no ano de 2009 a Instituição lançou o livro “USP 2034: Planejando o Futuro”, no qual a internacionalização e mais precisamente a classificação como Universidade de Classe Mundial aparecem como metas (USP, 2009).

Recentemente, também a Pontifícia Universidade Católica do Paraná anunciou uma reformulação em seu modelo de ensino, tendo a internacionalização como um dos focos principais, inclusive com a celebração de convênio de dupla titulação com a Kent State University, dos Estados Unidos (PUCPR, 2017).

Numa perspectiva crítica, é importante ressaltar que dentre as estratégias possíveis de internacionalização – e aqui se reforça que outras podem ser adotadas pelas instituições, além daquelas mencionadas neste trabalho – é preciso priorizar aquelas que permitam o fortalecimento do local e que não correspondam a uma mera importação de modelos estrangeiros, sob pena de alimentar-se um novo colonialismo pela via do conhecimento.

Sousa Santos (2004, p. 24) define o colonialismo como “o conjunto de trocas extremamente desiguais que assentam na privação da humanidade da parte mais fraca como condição para sobreexplorar ou para excluir como descartável”. A princípio, o colonialismo manifestou-se como relação política, entretanto, muito embora tenha sido superado neste aspecto, o mesmo não se pode dizer em relação ao colonialismo como relação social.

Para ele (op. cit.) o chamado sul, ou periferia do capitalismo, apenas participou da modernidade pela via da exclusão, da violência e da discriminação imposta pelos colonizadores. Daí porque a necessidade de se pensar políticas emancipatórias e interculturais, inclusive no que diz respeito à internacionalização da Educação Superior, para que não se corra o risco de endossar outra vez um colonialismo, agora pela via do conhecimento.

E o risco de um novo colonialismo é reforçado pela própria globalização e sua ideologia que demonstra a pretensão de difusão do neoliberalismo por todo o planeta – ainda que travestido de intenções de integração cultural ou da formação de cidadãos.

Pois bem! Sabe-se que a internacionalização é característica inerente à própria Educação Superior. Não obstante, na contemporaneidade, as discussões ganharam maior relevância a partir do chamado Processo de Bolonha que veio a constituir o Espaço Europeu de Ensino Superior (e, mais tarde, o Espaço Europeu do Conhecimento).

Foi na Europa, portanto, que se observaram os primeiros movimentos de fortalecimento do *locus* de produção do conhecimento, seguindo a tendência de firmar alianças internacionais que já vinha sendo adotada desde a constituição da Comunidade Europeia do Carvão e Aço, em 1951; do Tratado de Roma<sup>7</sup>, em 1957 e do Tratado de Maastricht, que instituiu a União Europeia, em 1992.

---

<sup>7</sup> O Tratado de Roma consistia em dois outros Tratados: o da Comunidade Europeia de Energia Atômica (Euratom) e o da Comunidade Econômica Europeia (CEE)

Esse cenário de alianças internacionais entre os países europeus demonstra a preocupação com a emergência dos Estados Unidos à potência mundial (ocorrida notadamente após a 2ª Guerra Mundial) e busca retomar a hegemonia europeia nas relações globais.

Wielewicki e Rubin-Oliveira (2010) identificam a emergência norte-americana a partir, especialmente, dos seus projetos de educação, ciência e tecnologia. A compreensão de que o conhecimento passa a ocupar local privilegiado dentre os “produtos mundiais” faz com que a Europa inicie uma série de debates sobre a Educação Superior.

Bianchetti e Magalhães (2015) argumentam que a Europa perde sua condição de centralidade – adquirida ao longo do período de colonização e industrialização – com a ascensão da chamada economia do conhecimento, o que combinado com as duas guerras mundiais travadas em seu território, com a corrosão dos pilares do colonialismo e com o enfraquecimento dos países europeus (e da Europa por consequência), deslocaram o polo do poder para o chamado Novo Mundo.

Nesta tentativa de retomada do protagonismo, no ano de 1998, na sede da Universidade de Sorbonne na França, reuniram-se os Ministros da França, da Itália, do Reino Unido e da Alemanha justamente para tratar da temática da educação. Na oportunidade reconheceu-se que “a Europa não é apenas a do Euro, dos bancos e da economia: deve também ser uma Europa do conhecimento” e que deveria, no âmbito das universidades, fortalecer as dimensões intelectuais, sociais e culturais e técnicas no continente Europeu (SORBONNE, 1998, *online*).

A intenção culmina com a assinatura, no ano seguinte, da Declaração de Bolonha, agora com a participação de 29 países europeus. São identificados como objetivos centrais do documento:

a atratividade e a competitividade; a legibilidade e a comparabilidade; a adoção de um sistema baseado em dois ciclos principais, tendo o primeiro, no mínimo, três anos de duração; o estabelecimento de um sistema internacional de créditos acadêmicos denominado ECTS (European Credit Transfer System); a promoção da mobilidade; a promoção da dimensão europeia, em conteúdos, orientação e organização. (SANTOS E ALMEIDA FILHO, 2012, p. 67)

O pacto firmado permanece sendo objeto de reanálises e re-ratificações por meio de encontros bienais que se estenderão até o ano de 2020. O Processo de Bolonha, para Bianchetti e Magalhães (2015, p. 230), consiste em uma estratégia europeia “para resgatar

uma posição de hegemonia perdida e melhorar sua posição no contexto de competição intercapitalista”.

A globalização do conhecimento vem sendo afirmada em documentos internacionais, que ressaltam a importância da internacionalização para a consolidação da Educação Superior. A este propósito, menciona-se, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, elaborado pela Unesco em 1998, e ratificada por 182 países, na Conferência Mundial de Educação Superior.

Do documento extrai-se o reconhecimento da educação como bem público social, cujo compromisso é o de contribuir com uma cultura de paz, solidariedade e igualdade, além reconhecer que a cooperação e o intercâmbio internacionais são os caminhos principais para a promoção da Educação Superior (UNESCO, 1998).

Dez anos depois, nova conferência sobre o Ensino Superior é realizada em Paris. Nesta, reafirmou-se a característica de bem público da Educação Superior e especificamente em relação à internacionalização, reconheceu-se sua importância e a necessidade de se promover valores humanísticos e diálogo intercultural, sempre observando a solidariedade e o respeito mútuo entre as instituições. Ao mesmo tempo, reforçou a necessidade da internacionalização refletir as dimensões nacional e regional, além da internacional (UNESCO, 2009).

Os propósitos dos documentos, contudo, parecem estar na contramão das estratégias tomadas pelos países centrais relativamente à Educação Superior. E que o que se vê, na prática, são estratégias muito mais preocupadas com o mercado do que propriamente com a promoção da solidariedade e a mitigação do subdesenvolvimento. Neste cenário, os países periféricos realizam a internacionalização de forma tímida, muito mais na tentativa de se fortalecerem como o centro da periferia do que com o objetivo de promover valores humanísticos e diálogo intercultural.

Destaque-se que mudanças iminentes no cenário europeu podem interferir também na consolidação das intenções do Processo de Bolonha (hoje chamado de Espaço Europeu de Ensino Superior). A partir do resultado de um referendo realizado em junho de 2016, a Grã-Bretanha decidiu retirar-se da União Europeia, tendo formalizado sua intenção no mês de março de 2017, com o envio de uma carta assinada por sua Primeira-Ministra. O processo de saída tem sido referido como *Brexit*, em referência à sigla BR (Grã-Bretanha) mais *exit*, que significa sair em língua inglesa (HUNT; WHEELER, 2017).

Por outro lado, como intenção de dar continuidade e de ratificar as intenções do Processo de Bolonha é criado o Programa Europeu Horizonte 2020, que tem como foco o

financiamento de pesquisa e inovação e é considerado o “maior instrumento da Comunidade Europeia especificamente orientado para o apoio à investigação, através do co-financiamento de projectos de investigação, desenvolvimento tecnológico e demonstração” (GPPQ, 2017).

Pesquisadores brasileiros são admitidos e estimulados a participar do programa, submetendo seus projetos de pesquisa sob o incentivo de que o programa dispõe de 80 milhões de euros disponíveis para financiamentos no período de 2014-2020. Os objetivos do programa, contudo, são destinados a garantir a competitividade global da Europa, já que consiste em um meio para impulsionar o crescimento econômico e criar empregos (EUROPEAN COMMISSION, 2017).

Dentre as temáticas em evidência no Programa, uma delas chama a atenção e diz respeito ao Desafio “Europa num Mundo em Mudança - Sociedades Inclusivas, Inovadoras e Reflexivas” que traz como preocupações centrais as

crescentes interdependências culturais e económicas, envelhecimento e mudanças demográficas, exclusão social e pobreza, integração e desintegração, desigualdades e fluxos migratórios, o crescente *digital divide*, um decrescente sentido de confiança nas instituições democráticas e entre cidadãos dentro e entre cada país. (GPPQ, 2017)

Como possível solução para as preocupações, propõe-se a realização de programas de mobilidade de pessoas, bens, serviços, capital, competências, conhecimento e ideias, além de cooperação institucional, interações interculturais e cooperação internacional, tudo, com o objetivo de desenvolver mecanismos que permitam comparar e melhor compreender as políticas europeias. Do site do Gabinete de Promoção do Programa Quadro de I&DT (GPPQ, 2017) pode extrair-se que a Europa receia que as forças da globalização provoquem uma competição entre os próprios países europeus acentuando diferenças, em vez de semelhanças.

O cenário apresentado reforça que a opção pela internacionalização, também neste programa, não se apresenta como mecanismo de solidariedade ou mitigação do subdesenvolvimento em países periféricos. Pelo contrário. Busca-se trazer para a Europa as competências, ideias e conhecimento da periferia a fim de servir ao fortalecimento e manutenção da centralidade do continente.

Neste contexto, Altbach (2004) afirma que os países em desenvolvimento representam os mercados que os países desenvolvidos estão buscando, especialmente porque em razão dos escassos produtos educacionais produzidos por aqueles, estes ficariam à serviço das empresas educacionais multinacionais.

Essa transnacionalização da educação coloca em evidência os *rankings* das universidades que, para Leite e Genro (2012) consistem em mais uma manifestação do imperialismo benevolente (em referência a um *pseudo*-favor dos países centrais para com os periféricos). E seguem as autoras mencionando que há uma disseminação deste novo imperialismo na América Latina, focado nas IES “pois, nelas se desenvolvem o conhecimento, a investigação e a formação do ‘capital humano’” (LEITE e GENRO, 2012, p. 778).

De fato, a busca pela internacionalização da Educação Superior precisa ser vista de forma crítica, de modo a evitar que, ao revés de fomentar a identidade nacional, se restrinja a consolidar modelos e práticas desenvolvidas pelos países centrais e a serviço dos seus próprios interesses.

Entende-se, neste contexto, indispensável compreender o modelo das chamadas Universidades de Classe Mundial, cuja racionalidade e características evidenciam a crítica apresentada nesta dissertação.

A Educação Superior sempre possuiu características de ser internacional, seja em razão dos movimentos de professores e estudantes ao buscar conhecimento ou aprimoramento em outros países, seja por meio de uma língua hegemônica, dependendo do contexto histórico, como o latim ou o inglês, que possibilitavam o intercâmbio de informações e pesquisas.

Muito embora se saiba dessa característica internacional da Educação Superior, desde sua gênese, fato é que a internacionalização nem sempre veio associada à ideia de expansão de mercado ou obtenção de lucros. Essa faceta da internacionalização surge com a globalização e com o fortalecimento das ideias neoliberais que acabam por acirrar a competição entre as instituições.

A disputa entre as instituições internacionais para atraírem alunos, pesquisadores e professores passa a ser ainda mais evidente quando se inicia, no ano de 2003, o *ranqueamento* das universidades ao redor do mundo.

Seoane (2009) define os *rankings* como uma lista que contempla certos grupos de instituições, avaliadas comparativamente de acordo com indicadores, em uma ordem decrescente.

A princípio, afirma Hazelkorn (2009), os *rankings* surgem com o propósito de balizar alunos e pais de alunos de graduação na escolha da universidade a ser frequentada. Trata-se de lista elaborada por governos, organizações, imprensa ou universidades, com base em critérios pré-definidos de avaliação, mas que acabaram tomando nova utilidade: o

balizamento das decisões ou a utilização das posições alcançadas como ferramenta de publicidade.

Leite e Genro (2012) chegam a afirmar que os *rankings* não medem apenas as IES, mas ousam medir o conhecimento produzido por cada país, o que acaba por reforçar e acentuar as desigualdades entre o centro e a periferia, num círculo vicioso de reafirmação de uma racionalidade hegemônica.

O *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), elaborado inicialmente pela Universidade de Jiao Tong de Xangai, na China, publicou sua primeira lista de Universidades de Classe Mundial no ano de 2003 (ARWU, 2016). Publicamente aparece: “centenas das universidades citaram os resultados do *ranking* nas suas notícias universitárias, nos relatórios anuais ou folhetos promocionais” (ARWU, 2016).

Desta informação é possível notar, claramente, que o objetivo inicial dos *rankings* como instrumentos balizadores de alunos já começa a ser modificado. Segundo Hazelkorn (2009) eles vêm sendo utilizados como instrumentos de tomada de decisão e de obtenção de financiamentos, não raro influenciando nas reformulações de prioridades acadêmicas e pesquisas para adequá-las aos critérios utilizados pelos *rankings*.

Em 2004, a *Times Higher Education* (THE) publica o que ela chama de “lista definitiva” das melhores universidades do mundo, afirmando ser um recurso vital para que os alunos escolham a quem confiar sua Educação Superior (THE, 2016). Além disso, na mesma linha do ARWU (2016), reconhece ser uma ferramenta utilizada para a tomada de decisão tanto de líderes universitários quanto por governos, relativamente à definição de políticas estratégicas.

Desde 2004, o *QS World University Ranking* elege o top 900 das melhores universidades do mundo, além de ranqueá-las também por região. Há *ranking* para as melhores universidades da Ásia, da América Latina, da Arábia, da EECA (Europa Emergente e Ásia Central), da BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), além de *ranking* por áreas do conhecimento e as melhores cidades universitárias, dentre outros (QS WORLD UNIVERSITY RANKINGS, 2017).

Seguindo a tendência mundial, no Brasil o *Ranking* Universitário da Folha de São Paulo (RUF) avalia, desde 2012, as IES nacionais a partir de cinco indicadores: pesquisa, internacionalização, inovação, ensino e mercado (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016). É possível se vislumbrar, mesmo no âmbito nacional, a presença da ideologia da competição e a pretensão de fortalecimento de algumas IES como o centro da periferia.

Não se pode afirmar categoricamente que as universidades têm pautado suas ações de modo a melhorar sua classificação no *ranking* nacional, mas é evidente que muitas delas também utilizam as posições alcançadas no RUF como ferramenta de publicidade, especialmente em suas notícias nos sítios da Internet.

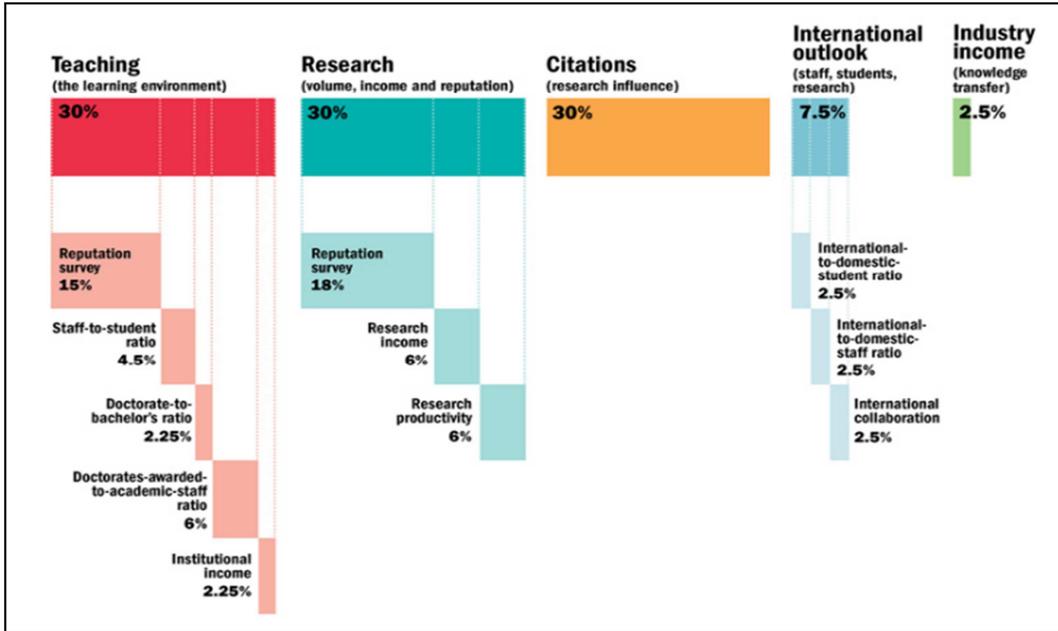
O fato é que cada *ranking* (nacional ou internacional) apresenta suas metodologias próprias: o ARWU (2016), por exemplo, avalia a qualidade de ensino, a qualidade docente, a realização de investigação científica e o desempenho docente *per capita*, levando em consideração para tais critérios os indicadores de 2º nível mostrados na Figura 3:

Indicador de 1º Nível	Indicador de 2º Nível	Código	Peso
Qualidade de Ensino	número equivalente de ex-alunos que receberam o Prêmio Nobel e Medalha Fields	Alumni	10%
Qualidade Docente	número equivalente de membro do corpo docente que receberam o Prêmio Nobel e Medalha Fields	Award	20%
	número dos pesquisadores mais citados nas todas disciplinas	HiCi	20%
realização de investigação científica	número equivalente de artigos publicados na Natureza e na Ciência	N&S*	20%
	número equivalente de trabalhos incluídos no Science Citation Index (SCIE) e no Science Citation Index Social (SSCI)	PUB	20%
Desempenho Docente per capita	média de desempenho docente nos 5 indicadores anteriormente citados	PCP	10%
* NB: Para as universidades de artes, sem levar em conta indicadores de N & S, o seu peso é proporcionalmente decomposto em outros indicadores.			

**Figura 3 - Indicadores utilizados pelo ARWU**

**Fonte: ARWU (2016).**

O *ranking* da THE (2016) leva em consideração o ensino, a pesquisa, as citações, a visão internacional e o rendimento para a indústria, segundo subcritérios que abrangem desde a reputação acadêmica e a renda institucional até a proporção entre alunos nacionais e estrangeiros:



**Figura 4 - Indicadores utilizados pelo THE**  
**Fonte: THE (2016).**

Por sua vez, o *ranking* QS (2017) conta com os seguintes indicadores na sua metodologia: i) 30% correspondem à reputação acadêmica (os estudantes indicam quais são as universidades que eles percebem estar produzindo o melhor trabalho em seu próprio campo de especialização acadêmica); ii) 20% correspondem à reputação dos empresários, isto é, eles indicam de que universidades preferem contratar os egressos; iii) 10% da nota equivale a proporção entre docentes e estudantes; iv) 15% a impacto de investigação, sendo 10% por citações em artigo publicado e 5% por artigo publicado por docente, levando em consideração a base de dados da Scopus; v) 10% corresponde a rede internacional de pesquisa, que avalia o grau de abertura internacional a partir do número de instituições internacionais colaboradoras de um ou mais artigos indexados pela Scopus, em um período de cinco anos; vii) 10% correspondem à proporção de doutores; viii) 5% correspondem a impacto na *web*, sendo utilizado o *ranking webometrics* para avaliar a presença da instituição *on-line* e seu compromisso com uma audiência global e promoção internacional (QS WORLD UNIVERSITY RANKINGS, 2017).

Já a metodologia do RUF (2016), que foi inspirado nos *rankings* internacionais como o THE (2016), o ARWU (2016) e o QS (2016), leva em consideração os indicadores apresentados no Quadro 3:

Indicadores	Sub-indicadores
42 pontos - Pesquisa Científica	7 pontos pelo número de trabalhos científicos publicados 2012-2013 7 pontos pela quantidade de citações recebidas nos artigos científicos 2014 7 pontos por publicações/ docente 2012-2013 7 pontos citações/docente 2014 5 pontos citações/publicação científica 2014 4 pontos por recursos captados em agências federais e estaduais de fomento à ciência 2014 3 pontos por publicações em revistas científicas nacionais 2 pontos pela proporção de docentes com bolsa produtividade CNPq
32 pontos - Qualidade do ensino	22 pontos de acordo com entrevista realizada com docentes avaliadores do MEC 4 pontos pela proporção de mestres e doutores no total docente 4 pontos pela proporção de professores com dedicação integral e parcial no total docente 2 pontos pelo desempenho do aluno calculado pela nota do Enade
18 pontos – Mercado de trabalho	Entrevista realizada com profissionais do mercado para que indiquem as três melhores instituições na área em que contratam
4 pontos - Internacionalização	2 pontos por citações internacionais recebidas pelos trabalhos acadêmicos em 2014 2 pontos pela proporção de publicações em coautoria internacional no total de artigos acadêmicos publicados pela instituição em 2012 e 2013
4 pontos – Inovação	Pedidos de patentes da instituição de 2005 a 2014

**Quadro 3 - Indicadores do RUF**

Fonte: Adaptado de FOLHA (2016).

É possível perceber que em todos os *rankings* mencionados está presente a visão da produtividade, do impacto para o mercado e, implicitamente, a preocupação com o lucro. Em todos eles, há menção à produtividade acadêmica seja pelo número de citações e publicações ou pelo número de premiações recebidas.

Da mesma forma, há forte preocupação com o mercado de trabalho e com a opinião dos empregadores a respeito das instituições. A transferência do conhecimento da universidade para o mercado e a chamada “inovação” também se revelam como uma manifestação da racionalidade hegemônica (neoliberal), na medida em que endossam o que se disse acima sobre o afastamento da universidade da busca desinteressada da verdade e sua aproximação do mercado.

Não há, em nenhum dos *rankings* analisados, nenhuma consideração sobre a história das instituições ou suas diferentes missões, nem tampouco há diferença nos critérios para aquelas que são mais voltadas às ciências humanas e sociais. Os *rankings* estão fortemente alinhados com o modelo da racionalidade da ciência moderna que tem como características a quantificação, a separação, o conhecimento utilitário e funcional (SOUSA SANTOS, 2008), características estas já exploradas na seção 2.1 e que constituem os fundamentos da própria globalização.

Essa crítica a respeito dos critérios utilizados pelos *rankings* mundiais é fortemente feita por Orozco, Becerra e Arellano (2015), que mencionam que as universidades voltadas para as humanidades e ciências sociais (como é o caso das latino-americanas) saem em desvantagens em muitos dos critérios como, por exemplo, o número de prêmios Nobel ou medalha Fields. Igualmente, o impacto para a indústria pela transferência de conhecimento privilegia as instituições voltadas para as matemáticas e para as tecnologias.

Percebe-se, pois, que a corrida das universidades para atender aos critérios exigidos pelos *rankings* consiste em mais uma manifestação do pensamento neoliberal e, segundo Farias e Rubin-Oliveira (2016) em mais uma manifestação hegemônica, na medida em que define desde o modelo de fazer ciência até as prioridades científicas, que serão aquelas vinculadas ao atendimento do mercado global, dentro da lógica neoliberal.

No mesmo sentido Sousa Santos (2008) afirma que esse modelo de ciência consiste em um compromisso com os centros de poder econômico, social e político, que definem quais são as prioridades científicas, de acordo com os interesses do capital.

Hazelkorn (2009) sintetiza a melhor forma de melhorar a posição de uma instituição nos *rankings*: matando as humanidades. E obter uma melhor posição nos *rankings* pode significar o aumento de investimentos e a atração dos melhores estudantes que levará a um círculo vicioso: ter os melhores estudantes somados ao maior investimento significa obter melhores condições de estar bem colocado nos *rankings*; por sua vez estar bem colocado nos *rankings* atrairá os melhores estudantes e ainda mais investimentos.

Para Baty (2012, p. 73) “nenhum *ranking* universitário poderá ser realmente completo nem objetivo” na medida em que as notas são obtidas por critérios reducionistas e grosseiros, que desprezam as diferentes missões de cada instituição. O autor ressalta a importância de se manterem abertos debates a respeito dos usos e abusos dos *rankings*, notadamente em razão dos critérios que tem sido priorizados.

Uma importante reflexão a respeito da internacionalização (seja ela no modelo clássico de movimentação de estudantes, professores e pesquisadores ou no modelo das chamadas universidades de classe mundial), é que ela precisa ser “um meio para se atingir um objetivo e não um objetivo em si mesma” (KNIGHT, 2012, p. 65). A internacionalização precisa somar na missão já definida da universidade e não constituir-se na própria missão universitária, sob pena de se transformar a universidade em uma sombra dos indicadores dos *rankings*: correndo sempre atrás e ao léu.

É claro que, neste contexto, não se pode deixar de reconhecer a influência dos organismos internacionais na consolidação da Educação Superior, inclusive relativos a investimentos. A seção a seguir se ocupará desta abordagem.

### **3.3 Organismos internacionais e a internacionalização da Educação Superior**

Ao falar da internacionalização da Educação Superior, não há como se esquivar da análise sobre a influência dos organismos internacionais (ou supranacionais) na sua consolidação.

Os ideais neoliberais (como a privatização e o livre mercado, por exemplo), e a racionalidade técnico-instrumental acabaram influenciando, como já mencionado, na missão das universidades. Órgãos como o Banco Mundial e a OMC passaram a exercer influências no campo da educação, especialmente em razão da sua classificação comercial.

Segundo Akkari (2011), até 1980 a liderança internacional no campo da educação era exercida pela Unesco, para quem a educação estava ligada a uma visão humanista. Entretanto, a supressão do financiamento à instituição pelos Estados Unidos e pelo Reino Unido acabou por enfraquecer a Unesco e fortalecer o Banco Mundial e o FMI, que passaram a financiar as políticas públicas educacionais nos países em desenvolvimento e mais do que isso: passaram a orientar as políticas educacionais no sentido da descentralização e da privatização. É fácil perceber que o Banco Mundial e o FMI, diferente da Unesco, têm a educação como instrumental (comercial), isto é, a educação como mecanismo e inserção do indivíduo no mercado global ou local.

A política educacional do Banco Mundial e do FMI constitui-se nas diretrizes da própria política neoliberal, como destaca Moraes (2001): i) a privatização das empresas estatais e dos serviços públicos; ii) a criação de novas regulamentações aptas a diminuir a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados.

Ibarra (2011, p. 239) ao definir o desiderato do neoliberalismo menciona que ele “se finca em conseguir o funcionamento automático da economia e dos mercados, livres de toda distorção governamental ou de cidadãos organizados coletivamente” e, relativamente à ordem internacional o aproxima da globalização “como processo capaz de instaurar a ordem cosmopolita (economicamente eficiente), além da política” (IBARRA, 2011, p. 239).

Entretanto, antes de se analisar a influência desta política na educação, entende-se pertinente situar historicamente o leitor a respeito do surgimento dos organismos supranacionais que hoje influenciam tão decisivamente as políticas dos Estados nacionais.

Siqueira (2004) apresenta uma breve evolução histórica sobre a regulamentação do comércio no pós-guerra, iniciando pela criação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) em 1944, e do Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT) no final dos anos 1940.

Este último veio a inspirar, mais tarde em 1995, o estabelecimento da OMC e a aprovação de um Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS) com objetivos de criar um sistema credível e fiável de regras de comércio internacional; assegurar um tratamento justo e equitativo de todos os participantes; estimular a atividade econômica por meio de vinculações políticas garantidas; e promover o comércio e o desenvolvimento através da liberalização progressiva (WTO, 1995).

O GATS aplica-se, em princípio, a todos os tipos de serviços (art. I, 3) excetuando apenas os que, prestados no âmbito de autoridade governamental, não sejam fornecidos numa base comercial nem em competição a outros serviços<sup>8</sup>.

Importante mencionar que a educação não esteve desde o princípio incluída nas listas do GATS. Foi apenas em 1999 que o secretariado da OMC a incluiu como um dos setores de serviços sujeitos às regras do GATS, não obstante a resistência apresentada na Conferência Mundial da Educação Superior (CMES) de 1998 (RIBEIRO, 2006).

E sujeita a ditas regras, a educação passa a ser regida pelas leis de mercado, do lucro e da competição – na flagrante contramão da ideia de educação como bem público e direito humano defendida e reafirmada por ocasião das Conferências Mundiais de Educação (UNESCO, 1998 e 2009).

Akkari (2011, p. 34) afirma que “considerar a educação como um serviço pressupõe uma série de orientações exclusivamente econômicas, que se distanciam, especialmente, da concepção histórica humanista da escola enquanto um direito ou bem público”. Neste sentido, a consequência mais relevante da inclusão da educação na lista de serviços da OMC é, sem dúvida, sua mercadorização.

---

<sup>8</sup> Há quem discuta sobre a possibilidade de inclusão da educação no GATS, dado seu caráter de serviço prestado por autoridade governamental. Contudo, em fundamentado exercício sobre a interpretação dos requisitos enumerados no art. I, 3 do GATS, Ribeiro (2006) recorre aos princípios do Direito Internacional para analisar em que consistem os termos “bases comerciais” e “competição”, para ao final concluir que a educação é, de fato, serviço sujeito ao GATS.

Borges (2009) afirma que a OMC recomenda às instituições que estabeleçam suas prioridades de acordo com as demandas do que chama de “economia do conhecimento”: de acordo com as necessidades do mercado de trabalho e na promoção do crescimento econômico.

O Banco Mundial, por sua vez, vem produzindo desde os anos 1990 documentos com a temática da Educação Superior. De acordo com Borges (2010), o primeiro deles data de 1994 e tratava da necessidade de diversificação das IES e das fontes de financiamento, além da implantação de diretrizes para a privatização da educação. Mais tarde, no ano 2000, o Banco Mundial passa a adotar uma visão diferenciada sobre a Educação Superior recomendando-se que ela “se articule às demandas de competitividade do desenvolvimento econômico capitalista, tendo a inovação tecnológica como proposta central para a reestruturação da universidade” (BORGES, 2010, p. 374).

No Brasil, a era Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) marca a ideologia neoliberal voltada para a educação. Brandão (2012) afirma que foi a partir dos anos 90 que o país assume a opção neoliberal e passa a seguir as diretrizes do Consenso de Washington, desregulamentando mercados, privatizando serviços de utilidade pública e abrindo comercialmente o país.

Ghiraldelli Júnior (2009) identifica no documento “Mãos à Obra, Brasil<sup>9</sup>” a intenção de impor à universidade a tarefa de produzir tecnologia, contribuindo com o setor privado; e ao ensino médio o ensino técnico-profissional – em consonância com o que ditavam o Banco Mundial e a Organização Internacional do Trabalho. Silva Junior (2017) afirma que com o governo FHC, o Brasil se inclui definitivamente no chamado “regime de capitalismo acadêmico”.

Dentro da lógica capitalista da educação, o Banco Mundial sempre aconselhou a consolidação de parcerias entre as IES e o setor produtivo, retirando do Estado o papel central de financiador e o transferindo para a iniciativa privada, reservando àquele a regulação e supervisão da educação:

O reordenamento do papel do Estado, eixo norteador da política do BM para a periferia do capitalismo, consolidou, ao longo da década de 1990 e no início do novo século, um intenso processo de privatização dos serviços públicos, incluindo a educação e, especialmente, a educação superior. (LIMA, 2011, p. 88)

---

<sup>9</sup> Segundo Ghiraldelli Júnior (2009) este documento continha as propostas de campanha de Fernando Henrique Cardoso, especialmente voltadas para a educação.

No que tange à regulação, Moraes (2001) afirma que dentro da ideologia neoliberal há forte tendência no sentido de se transferir as regulações produzidas pelos Estados nacionais para as organizações multilaterais como a OMC, o Banco Mundial ou o FMI, no que ele considera uma emancipação do capitalismo em relação ao poder político.

A globalização, neste ponto, exerce papel decisivo: ela é a força chave para a promoção do movimento de bens e serviços para além das fronteiras nacionais, atingindo as pessoas, as ideias, os valores e as tecnologias (RODRÍGUEZ e MARTINS, 2011).

É importante mencionar que há mais um tratado sobre a prestação de serviços no âmbito internacional em vias de negociação, com forte atributo neoliberal. O Brasil ainda não é membro do chamado Trade in Services Agreement (TiSA), muito embora pretendam os países já membros incluir no tratado todos os países que fazem parte da OMC. Consiste o TiSa em um acordo para abertura completa do mercado de serviço (inclusive a educação), sem qualquer restrição nacional (TISA, 2016). Vê-se, novamente, uma iniciativa dos países centrais de adentrarem nos mercados da periferia, em uma flagrante reafirmação do poder hegemônico.

Dentro desta lógica, contudo, há espaço para resistências. Não se trata de negar a internacionalização da Educação Superior (seja qual for seu modelo), mas sim de analisá-la sob um viés crítico, sem ingenuidades quanto aos perigos que determinados modelos (notadamente o contemporâneo) podem apresentar – em especial aos países periféricos.

A questão está justamente em se reconhecer que é indispensável fomentar, no contexto da internacionalização, a relação entre as IES, entre as IES e a sociedade e entre os próprios indivíduos da sociedade, de modo a permitir uma ampliação cultural e de saber. Ao mesmo passo, as IES e os organismos internacionais necessitam dialogar de forma ampliada, sem esquecer que a universidade é bem público e *locus* privilegiado para a reflexão, o debate e a promoção de valores democráticos.

Este estudo pretende contribuir com o debate de um tema emergente, que é a própria internacionalização, com foco para os Cursos de Direito da região Sudoeste do Paraná. Para tanto, na próxima seção busca-se resgatar a história do surgimento deste Curso no Brasil e também da internacionalização da Educação Superior no país.

## **4 DA HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE MODERNA À INTERNACIONALIZAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO DO BRASIL**

O objetivo deste capítulo consiste em entender a universidade a partir das características do seu tempo histórico (a partir da modernidade), seguindo-se para a compreensão da história dos cursos de Direito no Brasil, assim como manifestações históricas de internacionalização. Ao final, apresenta-se a Região Sudoeste do Paraná, desde a implantação das primeiras IES, até o estabelecimento do recorte desta pesquisa, que são os cursos de Direito.

### **4.1 A universidade moderna**

O modelo da universidade moderna surge, segundo Pereira (2009) na organização da Universidade de Berlim a partir das ideias de Humboldt, que concebia a universidade pela combinação entre o desenvolvimento da ciência (ciência objetiva) e a formação intelectual e moral da nação (ciência subjetiva).

Assim como todo o ideário moderno, esta universidade surge com o propósito de superar a universidade medieval que, segundo Trindade (1999), era marcada pelo corporativismo, pela autonomia e liberdade acadêmicas. Merecem registro, neste momento histórico medieval, as universidades de Paris, de Bolonha e de Montpellier, voltadas à Teologia, ao Direito e à Medicina, respectivamente.

Por ser fruto da modernidade, a universidade surge contaminada pelos princípios desta e fundamenta-se nas bases da racionalidade científica. Além disso, inaugura-se um novo tipo de relação política entre a universidade e o Estado, consolidando-se, após a Revolução Francesa (1789) sua subordinação ao Estado nacional. Para Trindade (1999, p. 17) “com exceção do Collège de France, a universidade tornou-se um instrumento do poder imperial”, mas que foi eficiente na formação profissional e fez amadurecer o trabalho científico desinteressado.

A racionalidade que domina o tempo moderno é fundamentada na razão e na busca da verdade (única) da ciência. Exatamente neste sentido é o discurso sobre o método de

Descartes (1998), que propõe a busca pelo conhecimento a partir da redução da complexidade: simplificar e dividir para melhor conhecer.

Para além da simplificação, a racionalidade moderna baseia-se na separação entre o sujeito (homem) e o objeto (natureza), pressupondo o domínio, controle e exploração daquele sobre esta. Leff (2010, p. 194) descreve o projeto científico da modernidade como sendo o de “uma ciência econômica num ideal mecanicista, nas leis cegas do mercado que têm condicionado a economização do mundo e o predomínio da razão instrumental sobre as leis da natureza e sobre os sentidos de cultura”.

A ideia de ciência como propulsora da produtividade e do crescimento econômico acaba interferindo nas escolhas científicas e na própria universidade, que notadamente a partir do século XVIII e do liberalismo, passa a ser reivindicada ela própria como força produtiva.

Sousa Santos (1989) tensiona essa finalidade utilitária e produtivista da universidade em detrimento de sua dimensão cultural, apontando para o que ele chama de crises da universidade: a crise da hegemonia, a crise da legitimidade e a crise institucional.

Optou-se por descrever neste trabalho apenas a crise da hegemonia por ser a mais ampla das crises e por afetar diretamente às demais, exatamente como mencionado pelo autor. Sousa Santos (1989) diz haver uma crise de legitimidade quando a universidade falha no cumprimento dos objetivos coletivamente assumidos e, em relação à crise institucional quando se pretende substituir o modelo universitário por outros modelos tidos como mais eficientes.

A crise da hegemonia inicia-se no final do século XIX e coincide com o período do capitalismo liberal, estendendo-se ao longo do tempo até o chamado capitalismo desorganizado, este último iniciado em 1960. Manifesta-se em três dicotomias principais: a da alta cultura *versus* cultura popular; a da educação *versus* trabalho e a da teoria *versus* prática.

É que ao mesmo tempo em que se reconheceu o papel da universidade na produção da alta cultura, para que ela não perdesse sua centralidade em virtude do dinamismo que se produzia a cultura popular, acabou-se por democratizar (e massificar) a universidade, numa infeliz tentativa de atenuação da dicotomia. Diz-se infeliz porque não houve superação, mas apenas hierarquização das próprias instituições: a alta cultura permaneceu nas mãos das instituições mais prestigiadas, enquanto que as demais se limitaram a distribuir (mas não produziam) a alta cultura para as massas (SOUSA SANTOS, 1989).

Em relação à dicotomia educação-trabalho, o autor afirma que do final do século XIX até os anos 60 passou-se a reconhecer uma espécie de interdependência entre a educação e o trabalho, na medida em que a universidade deixa de transmitir alta cultura para transmitir

conhecimentos profissionais voltados para o “ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção” (SOUSA SANTOS, 1989, p. 21).

Por fim, em relação à dicotomia existente entre a teoria e a prática, reconhece-se o comprometimento do papel da universidade na busca desinteressada pela verdade, já que ela passa a ser requisitada para solucionar problemas econômicos e sociais – o que afeta sua autonomia e faz priorizar algumas áreas do conhecimento em detrimento (normalmente) das humanidades e das ciências sociais.

Ao mesmo tempo em que a universidade enfrenta a crise da hegemonia, surgem as exigências de avaliação de seu desempenho, fomentadas pelo Estado e pelas indústrias que acabam por investir na universidade com o objetivo de obter conhecimentos privilegiados para o desenvolvimento de sua atividade lucrativa.

E essa característica de abertura da educação para o mercado, ocorrida de forma mais enfática nos anos 1980, constitui-se a partir de dois pilares: “o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 11).

Mesmo os processos de avaliação, segundo Leite e Genro (2012), constituem-se em mecanismo neoliberal surgido com a globalização, que ao estabelecer critérios de classificação privilegiam valores de um modelo de globalização hegemônico renegando valores e práticas locais. Para as autoras é essa lógica capitalista que culmina com a mercadorização da educação, especialmente reconhecida a partir da sua inclusão como serviço no GATS.

É importante destacar que a avaliação tem extrapolado os territórios nacionais para estender-se por todo o globo a partir, por exemplo, dos *rankings* das chamadas universidades de classe mundial, já explorados no capítulo anterior.

Esse modelo dos *rankings*, claramente ligado à internacionalização da Educação Superior, é definido por Leite e Genro (2012, p. 780) como “um novo imperialismo, na sua forma benevolente” que se constitui “tendo a Europa do Conhecimento como centro hegemônico e a América Latina como centro subordinado” a partir da uniformização do conhecimento (por meio dos critérios avaliativos), e caracterizando uma dominação política a partir da adesão dos países latinos.

Entretanto, apesar disso, a universidade influenciada pelos valores da globalização hegemônica não passa imune de críticas e resistências. Há forte tensionamento a respeito de outras globalizações possíveis, que valorizem aspectos locais e as humanidades, inclusive no

que se refere às possibilidades de internacionalização da educação pela via da cooperação (SOUSA SANTOS, 2011 e SANTOS, 2001).

A crítica de Santos (2001, p. 12) à globalização – por ele definida como o “ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” – passa pela ideia de mais-valia universal, isto é, a produção mundializada de produtos que torna mais acentuada a competição entre as empresas e as conduz a demandarem ainda mais ciência, tecnologia e conhecimento.

A universidade acaba, pois, por alimentar esse sistema de produtividade industrial e de aumento de lucro, afastando-se cada vez mais da busca pela verdade. Nos dizeres de Santos (2001, p. 26) “as técnicas hegemônicas são, todas elas, filhas da ciência, e como sua utilização se dá ao serviço do mercado, esse amálgama produz um ideário da técnica e do mercado que é santificado pela ciência, considerada, ela própria, infalível”.

Contudo, ao mesmo tempo em que a ciência avança, milhões de pessoas são privadas de condições mínimas de sobrevivência, vindo a sucumbir para a fome e a doença, por exemplo. A produção da ciência voltada para o mercado em detrimento da própria humanidade leva à conclusão de que o progresso científico não corresponde a um progresso moral e que, portanto, precisa ser repensado (SANTOS, 2001).

O ponto de partida para a superação desta questão é o deslocamento das ações que atualmente estão centralizadas no dinheiro (e sustentadas pelas informações) para colocar o ser humano no centro das preocupações. É que “a atual subordinação ao modo econômico único têm conduzido a que se dê prioridade às exportações e importações, uma das formas com as quais se materializa o chamado mercado global” (SANTOS, 2001, p. 72) renegando-se para segundo plano as preocupações com a baixa qualidade de vida e o aumento do número de pobres ao redor do globo.

No cenário da Educação Superior essa face se mostra também bastante evidente. Na medida em que se pressupõe que os países centrais (no âmbito capitalista) possuem as melhores condições de proporcionar o desenvolvimento dos países ditos periféricos, estes tendem a criar suas estratégias baseados nos modelos produzidos no estrangeiro, o que nem sempre atenderá aos anseios e necessidades locais e acabará por nutrir ainda mais os processos de dependência.

Daí porque reforçar-se a necessidade de se pensar alternativas para a própria periferia do conhecimento, construídas de acordo com as suas necessidades e capazes de responder às expectativas sociais e culturais do local.

A internacionalização da Educação Superior pode, ao mesmo tempo, nutrir dois processos antagônicos: assim como pode contribuir com o desenvolvimento dos países

envolvidos (centro-centro, centro-periferia ou periferia-periferia), pode também acabar por nutrir processos de dependência (implícitos ou explícitos) se não se privilegiar a reflexão sobre a autonomia e as conveniências locais.

Isso porque ao mesmo tempo em que a internacionalização da Educação Superior pode contribuir com a promoção de todas as culturas, pode também reforçar a cultura hegemônica como a mais adequada e como o modelo de qualidade a ser atingido. Veja-se, neste contexto a questão da padronização dos currículos e os próprios critérios utilizados pelos *rankings*: nada mais são do que um padrão de reforço e manutenção da hegemonia do centro.

A ideologia que está por trás do modelo atual de internacionalização estimula os processos de dependência e de subdesenvolvimento e ignora por completo as possibilidades de desenvolvimento humano e de valores multiculturais, de cidadania, crítica e reflexão.

Os cursos de Direito sempre possuíram um enfoque filosófico voltado ao bem comum da humanidade. Entretanto, nem por isso deixaram de sofrer impactos com a ideologia neoliberal globalizante. A seção seguinte se ocupará da compreensão dos Cursos de Direito desde sua formação até se chegar ao recorte deste trabalho que são os Cursos de Direito da Região Sudoeste do Paraná.

## **4.2 Cursos de Direito: um olhar histórico**

Olhar para a história do que se conhece hoje como “curso de Direito” pode pressupor um olhar voltado para o surgimento da própria universidade. Santos e Almeida Filho (2012), contudo, ressaltam que o modelo de universidade reconhecido no mundo ocidental despreza outros centros de conhecimento surgidos muito antes da primeira universidade europeia.

Como registro histórico, os autores trazem a Universidade al-Qarawiyyin<sup>10</sup>, no Marrocos, fundada no ano de 859 e a Escola de Nalanda, na Índia, no ano de 427, ambas com registros de formação de juristas e de ensino do Direito, normalmente desprezadas na linha evolutiva sobre a formação da universidade justamente porque não se adequam ao conceito de europeu de universidade.

---

<sup>10</sup> Interessante registrar que foi uma mulher, Fatima al-Fihri quem fundou essa Universidade, que na época, chamava Jāmi'at al-Qarawiyyin (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2012, p. 27).

Tradicionalmente, só se reconhece o estudo universitário com a fundação de Bolonha, Paris e Oxford no início do século XI, que, igualmente, contemplavam o ensino do Direito, que era considerado “faculdade superior” ao lado da medicina e da teologia e acima da filosofia, considerada “faculdade inferior” (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2012).

Nos Estados Unidos, as primeiras universidades surgem no século XVII, e relativamente ao curso de Direito, a William & Mary Law School, fundada em 1779 e a Maryland School of Law, em 1816, marcam o início do estudo da área no país. Ambas, porém, precisaram interromper suas atividades em razão da guerra civil americana, de modo que é a Harvard Law School, fundada em 1817, a mais antiga faculdade de direito continuamente operando nos Estados Unidos e a que possui a maior biblioteca acadêmica de direito do mundo (HARVARD, 2017).

Ainda em território norte-americano, o curso de Direito da Universidade de Virgínia foi fundada em 1819 por Thomas Jefferson e consiste na segunda mais antiga faculdade de direito continuamente operando no país (VIRGINIA, 2017).

Clark (2000) registra que após a Segunda Guerra Mundial, o ensino jurídico nos Estados Unidos sofreu um *boom*. O número de advogados cresceu mais rápido que a população em geral durante cerca de 40 anos, tendo diminuído nas proximidades do ano 2000.

No Brasil, traçar uma linha evolutiva do ensino jurídico deve começar, segundo Venancio Filho (2004), ainda em Portugal, mais precisamente na cidade de Coimbra. É que durante todo o período em que o Brasil fora colônia portuguesa, não houve a implantação de nenhuma IES ou de escolas de Direito no território. Isso não significa, contudo, que não houvesse brasileiros que se dedicassem ao estudo jurídico; muito pelo contrário: formaram-se em Coimbra, no século XVI, 13 brasileiros, no século XVII, 354 e no século XVIII, 1.752 (VENANCIO FILHO, 2004).

Mendonça (2000) afirma que o aparecimento tardio do ensino jurídico no Brasil se deve justamente ao fato de se ter bacharéis suficientes formados em Coimbra; daí porque Dom João VI ter priorizado a formação de oficiais militares, engenheiros e cirurgiões: pretendia-se criar a infra-estrutura necessária para a sobrevivência da Corte na colônia.

Como se vê, o estudo jurídico no país já começa internacionalizado. Até a criação dos primeiros cursos de ciências jurídicas e sociais, em 1827 por Dom Pedro I, a formação dos juristas brasileiros continuou acontecendo em Portugal. Merece ser mencionado neste histórico que foram criados pela Carta de 11 de agosto de 1827 dois cursos de ciências jurídicas e sociais: um na cidade de São Paulo e outro na cidade de Olinda, que viriam a inaugurar em 01/03/1828 e 15/05/1828, respectivamente (BRASIL, 1827).

A preocupação com a criação de cursos de Direito no Brasil era inegavelmente elitista: pretendia-se formar os intelectuais, advogados e magistrados e os políticos. Schwarcz (1993, p. 141) afirma que os estabelecimentos pretendiam “responder à necessidade de conformar quadros autônomos de atuação e de criar uma *intelligentsia* local apta a enfrentar os problemas específicos da nação”. Mendonça (2000, p. 137) vai ainda além: afirma que as universidades deveriam “se constituir em verdadeiras *usinas mentais*, onde se formariam as elites para *pensar o Brasil* [...] e produzir conhecimento indispensável ao progresso técnico e científico”.

Por outro lado, eram admitidos a exercer o ofício da advocacia os advogados práticos, chamados rábulas ou leguleiros, que nada mais eram do que profissionais sem a formação acadêmica de bacharel em Direito, mas que possuíam conhecimentos práticos do ofício e idoneidade (MENDONÇA, 2007). Era o Alvará Régio de 24 de julho de 1713<sup>11</sup> quem concedia essa permissão aos chamados rábulas.

Mesmo após a criação dos dois primeiros cursos jurídicos no território brasileiro, ainda assim se podem notar características de internacionalização no ensino: é que não havia quadro de professores brasileiros suficientes para ocupar as cadeiras dos cursos, de modo que os portugueses continuavam participando ativamente do processo.

As memórias dos cursos de Direito no período imperial revelam uma estrutura física precária, com prédios em ruínas e sem condições condignas de abrigar uma faculdade; o corpo docente é descrito como relapso, mal remunerado e cujas aulas eram lidas do início ao fim. Venancio Filho (2004) ainda menciona o descomprometimento dos docentes relativamente à frequência e a sua benevolência para com os alunos, que muito raramente eram reprovados, apesar de sua baixa qualidade.

Em 1891, já em período republicano, é aprovado o decreto nº 1232-H/1891 que regulamenta as instituições de ensino jurídico. O decreto ficou conhecido como a “Reforma Benjamin Constant”, em referência ao então Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant Botelho de Magalhães. O contexto histórico registrado por Ghiraldeili Junior (2009) demonstra que o país iniciava sua urbanização e o núcleo social que viria a se tornar, mais tarde, a chamada classe média começa a perceber a importância da escolarização – muito embora, em 1920, 75% da

---

<sup>11</sup> Esta pesquisadora buscou obter acesso à íntegra do Alvará Régio nos sítios da Presidência da República e do Arquivo Nacional. O documento não apareceu disponível para consulta nas referidas plataformas. Diante disso, encaminhou e-mails para o Centro de Estudos Jurídicos da Presidência que respondeu informando que o Alvará não consta na base de arquivos da Presidência da República, e sugerindo o envio da solicitação ao Arquivo Nacional. Este, por sua vez, respondeu informando não ter sido possível localizar referido documento.

população em idade escolar ainda fosse analfabeta. O momento histórico, ainda, era o de ascensão dos Estados Unidos e do *American way of life*, dado o final da Primeira Guerra Mundial.

Em relação ao ensino jurídico, do artigo 1º do decreto extrai-se que o Governo Federal manteria as atuais faculdades de Direito e poderia fundar ou subvencionar outras que julgasse necessário para difundi-lo. A concessão do título de Faculdade Livre aos estabelecimentos particulares que funcionassem regularmente, prevista no artigo 420, era uma destas formas de difusão (BRASIL, 1891).

Importante destacar o contido no artigo 2º que previa que em cada uma das faculdades de Direito (inclusive as Faculdades Livres) seriam ofertados três cursos: o de ciências jurídicas, o de ciências sociais e o de notariado, sendo que todos conferiam ao estudante o grau de bacharel ou doutor, este último desde que defendida uma tese (BRASIL, 1891).

Relativamente à internacionalização, previa o artigo 231 que de três em três anos, cada faculdade indicaria ao Governo um lente catedrático para observar e realizar investigações científicas nos países estrangeiros, notadamente Europa e América, buscando conhecer os melhores métodos de ensino, as matérias e as próprias instituições. Do mesmo modo, previa o artigo 237 que o aluno que ao final do curso fosse classificado como o melhor dentre os formandos receberia como prêmio uma viagem à Europa ou América, com o objetivo de aprofundar os estudos, mediante recebimento de uma quantia que o Governo julgasse suficiente para sua manutenção (BRASIL, 1891).

Importante destacar, por fim, que professores estrangeiros poderiam prestar concurso, desde que possuíssem o grau de bacharel em ciências sociais e jurídicas e falassem corretamente a língua portuguesa, depois de devidamente habilitados no país (artigos 96 a 98).

A primeira faculdade criada após o decreto foi a Faculdade Livre de Direito da Bahia, seguida pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais e a Faculdade Livre de Direito, estas situadas na então Capital Federal, Rio de Janeiro. Em dezembro de 1892, a Academia de Direito em Ouro Preto inaugura a chegada dos cursos jurídicos em Minas Gerais e, em 1900, registra-se a criação da Faculdade de Direito de Porto Alegre (VENANCIO FILHO, 2004).

No período que se seguiu a 1900, após mudanças nas regras sobre o ensino jurídico trazidas por seguidos Decretos<sup>12</sup>, outras seis Faculdades são criadas até 1930, dentre elas: a Faculdade Livre de Direito do Pará, em 1902; a Faculdade Livre de Direito do Ceará, em

---

<sup>12</sup> Decreto 3903/1901; Decreto 8659/1911, 8662/1911, 11530/1915 e Decreto 16782/1925.

1903; a Faculdade de Direito do Amazonas (Escola Universitária Livre de Manaus), em 1909; a Faculdade de Direito Teixeira de Freitas, em 1912, fundida com a Faculdade de Direito do Estado do Rio de Janeiro, em 1915 e, no Paraná, contemporaneamente com a criação da Universidade Federal do Paraná<sup>13</sup>, em 1912 (VENANCIO FILHO, 2004 e UFPR, 2017).

Entretanto, segundo Santos e Almeida Filho (2012), até 1946 todas as universidades brasileiras possuíam o modelo institucional e pedagógico de Coimbra, imitando-a, inclusive, nos rituais acadêmicos e nas vestes talares, tendo chegado ao Brasil o modelo de universidade de pesquisa científico-tecnológica apenas em 1960, com a Universidade de Brasília.

Registre-se que o período compreendido entre 1937 e 1945 foi conturbado (não apenas, mas em especial) no que se refere à política educacional, por conta do Estado Novo instalado por Getúlio Vargas. Direitos sociais conquistados com a Constituição de 1934, fortemente influenciada pela Carta de Weimar, foram suprimidos pela chamada Constituição Polaca, de 1937.

Ghiraldelli Junior (2009) ressalta a criação, neste período, do Inep (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), do Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), do Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e a organização do chamado ensino bifurcado, que consistia na divisão entre o ensino secundário (destinado às elites) e o ensino profissionalizante (destinado às demais parcelas da população).

A redemocratização apenas ocorreu na Constituição de 1946, com a restauração dos direitos sociais previstos na Constituição de 1934. Neste mesmo período, ainda, tramitou no Congresso uma primeira tentativa de criação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), contudo, sem sucesso na promulgação (Ghiraldelli Junior, 2009).

De maneira geral, nas décadas de 50 e 60 o ensino superior no Brasil vivencia seu primeiro momento de expansão, com a autorização de funcionamento de estabelecimentos privados: registra-se um aumento de 32 universidades entre 1945 e 1964 (de 5 para 37), além de um crescimento de 236,7% no número de estudantes matriculados (MENDONÇA, 2000). Ressalte-se que estes dados são gerais e não correspondem exclusivamente às instituições que ofertam os cursos de Direito.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada, finalmente em 1961 (Lei 4024/61) e garantia aos estabelecimentos particulares a igualdade de tratamento (Ghiraldelli Junior, 2009). Neste contexto, estudiosos e professores do ensino jurídico já

---

<sup>13</sup> Uma ressalva pertinente: muito embora tenham a Universidade Federal do Paraná e a Escola Universitária Livre de Manaus adotado o designativo “Universidade”, estas não correspondiam ao que se entende hoje por Universidade.

apontavam preocupações com a proliferação incontida de Faculdades de Direito. Venancio Filho (2004) aponta que o Conselho Federal de Educação, responsável pela autorização das escolas de nível superior, exercia exame meramente formal, especialmente quando se tratava de estabelecimento particular, por entender não ser viável a recusa para funcionamento diante da autonomia dos fundos em relação aos fundos públicos.

Essa proliferação de instituições e o chamado excedente estudantil serviu como fundamento para a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68), que foi inspirada no sistema norte-americano e financiada pelo FMI e BID, mas que não foi completamente implantada no país. Surge, pois, um sistema misto entre o norte-americano e o europeu clássico, com a implantação dos cursos de mestrado e a criação da CAPES e do CNPq, que viriam a financiar, inclusive, bolsas para mobilidade internacional de pesquisadores.

A propósito, foi a Reforma de 1968 quem primeiro definiu a universidade como a combinação entre ensino, pesquisa e extensão, tendo sido revogada, mais tarde, pela Lei 9.394/96 que será abordada adiante. Para Ghiraldelli Junior (2009, p. 108) a Reforma trouxe para dentro da universidade o espírito empresarial, consistente na priorização da eficiência e da produtividade e acarretando “a fragmentação do trabalho escolar, o isolamento dos pesquisadores e, ainda, a dispersão dos alunos pelo sistema de créditos provocando a despolitização e a impossibilidade de organização estudantil”.

Neves (2012, p. 2) identifica que a estrutura atual da Educação Superior no Brasil “foi formalizada e normatizada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996 e numa série de decretos oficiais e resoluções do Conselho Nacional de Educação”.

O artigo 205 da Constituição Federal reconhece a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988), objetivando alcançar o pleno desenvolvimento da pessoa, além do seu preparo para exercer a cidadania e qualificá-lo para o trabalho. A atuação privada no campo da educação é igualmente prevista na Constituição que prevê em seu artigo 209, duas condições: que sejam cumpridas as normas gerais da educação nacional e que haja autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

No mesmo sentido e reforçando a previsão constitucional, o artigo 45 da Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê a coexistência no sistema brasileiro de Educação Superior de instituições públicas e privadas, classificando-as em instituições universitárias (universidades) e não universitárias. A LDB assim define a universidade:

**Art. 52.** As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. (BRASIL, 1996)

Antes mesmo da promulgação da LDB, em virtude da proliferação de cursos de Direito no país e com o objetivo de preservar sua qualidade, o Ministério da Educação promulgou a Portaria 1.886/94, baseada em pesquisas e seminários realizados pela Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil e pela Comissão de Especialistas de Ensino do Direito do MEC (SANTOS, 2002). Esta portaria viria a embasar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito elaborada pelo Conselho Nacional de Educação e objeto da Resolução nº 9 de 2004, vigente até o presente momento.

Em grande parte, a resolução repete o conteúdo estampado nas recomendações da Portaria 1.886/94, cabendo destaque para a indicação dos elementos que deve conter o projeto pedagógico; para os conteúdos curriculares nos três eixos de formação: fundamental, profissional e prática; para a inclusão do estágio de prática jurídica e das atividades complementares como componentes curriculares; e para a obrigatoriedade da apresentação de monografia como condição para a conclusão do curso (CNE, 2004).

No Sudoeste do Paraná, é por volta dos anos 2000 que se inicia a instalação dos cursos de Direito atualmente ofertados, e que constituíram o recorte da pesquisa realizada. Antes, contudo, entende-se pertinente compreender as características do *locus* da pesquisa, inclusive em relação à Educação Superior.

Mondardo (2011) analisou as dinâmicas migratórias da região a partir do ano de 1900: no início do século a população era pouco numerosa (por volta de 3.000 habitantes) e consistia basicamente nos cablocos vindos de outras regiões do Paraná, de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraguai e Argentina. A partir de 1940, gaúchos e catarinenses passaram a migrar com maior intensidade, especialmente após a criação da Colônia Agrícola Nacional General Osório (Cango), em 1943 pelo governo Vargas no projeto “Marcha para Oeste”, e que objetivava povoar os chamados espaços vazios do território. Neste momento, não apenas os colonos deslocaram-se para a região, mas também médicos, professores, farmacêuticos e comerciantes, o que contribuiu com a formação dos povoados que viriam a se tornar cidades.

O autor registra que ao final de 1970 a população na região havia quintuplicado em relação ao ano de 1940.

Brandão (2012, p. 123) reforça que dita expansão do governo Vargas estava “impregnada de uma série de objetivos econômicos e estratégicos” que pretendiam a integração nacional e o deslocamento da fronteira da faixa marítima.

Não obstante o crescente aumento populacional ocorrido no período, a partir de 1970 o movimento migratório sofre uma reviravolta: a modernização tecnológica e a lógica capitalista de acumulação passam a provocar um êxodo do campo, notadamente em razão da necessidade de crédito do pequeno produtor, cuja concessão era condicionada à cultura de determinada semente, à utilização de insumos químicos e à compra de sementes selecionadas. Neste contexto, muitos pequenos produtores acabaram perdendo suas terras em razão das dívidas, tornando-se trabalhadores rurais assalariados que acabaram por migrar, mais tarde, do meio rural para o meio urbano ou para o meio rural de outras regiões do país (MONDARDO, 2011).

De acordo com o IPARDES (2009), a estrutura produtiva da região atualmente está assentada na indústria de alimentos, máquinas e equipamentos, metalurgia e eletroeletrônicos. Ainda segundo o instituto, esse perfil está relacionado com a base agropecuária da região e tem como principais produtos os grãos (soja e milho) e as proteínas animais (frango).

Relativamente à educação, a região é destaque com a taxa de escolarização acima da média estadual em grande parte de seus municípios. Além disso, possui um alto IDH-M (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal), sendo que em seis dos municípios da região ele se encontra acima da média estadual (ESTADO DO PARANÁ, 2017).

Mais especificamente na Educação Superior, a região conta com 15 IES distribuídas por 21 dos Municípios, considerando-se neste número apenas as que ofertam cursos presenciais (SEMESP, 2016).

Estudos sobre a Educação Superior no Sudoeste do Paraná (RUBIN-OLIVEIRA, 2003; PEZARICO e RUBIN-OLIVEIRA, 2004; MASSUCATTO, RUBIN-OLIVEIRA, PEZARICO, 2016) afirmam que sua gênese remonta aos anos 70, com as seguintes IES: a) em Palmas, o Centro Pastoral, Educacional e Assistencial Dom Carlos (CPEA) – mantenedora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI); b) Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas (FACEPAL); c) Fundação Faculdade de Ciências Contábeis de Administração de Pato Branco (FACICON), que mais tarde veio a se chamar Fundação de Ensino Superior de Pato Branco (FUNESP); d) Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (FACIBEL).

A expansão da Educação Superior na região inicia-se com maior ênfase a partir de 1999, quando outras IES se unem às até então existentes. Importante registrar que as IES pioneiras concentravam-se, basicamente, em três cidades da região: Palmas, Pato Branco e Francisco Beltrão.

Atualmente, do total das 15 IES presenciais que a região computa, sete delas ofertam o curso de Bacharelado em Direito. A instalação de referidos cursos é resultado da terceira onda<sup>14</sup> de expansão do Ensino Superior na região, que, segundo Pezarico, Oliveira e Bernartt (2015), se inicia na década de 1990 e tem seu ápice no ano 2000, especialmente pela iniciativa privada, mas também pela via pública, considerando a instalação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET/PR), que viria a se transformar, mais tarde, em 2005, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

A seguir, apresenta-se cada uma das instituições que oferecem o curso de Bacharelado em Direito, com suas respectivas missões e a data de início das suas atividades na região.

O curso de Direito da Faculdade Educacional de Dois Vizinhos iniciou suas atividades no ano de 27/08/2001 (MEC, 2017) e tem como um de seus objetivos preparar para o mercado de trabalho e educar o estudante “para o exercício da cidadania, em especial, pelo enfrentamento do baixo índice de acesso à cidadania na região de influência do Curso” (FAED, 2017).

Por sua vez, o curso de Direito do CESUL funciona desde 09/08/2000 (MEC, 2017) e tem como preocupação “propiciar o desenvolvimento de uma cultura na perspectiva dos direitos humanos” (CESUL, 2017). Além disso, preocupa-se em oferecer formação superior à altura dos grandes centros de modo a contribuir não apenas com o Município onde está instalada, mas também com a região Sudoeste do Paraná e regiões vizinhas.

A UNIOESTE implantou o curso de Direito na região em 01/01/2003 (MEC, 2017) e procura desenvolver a “competência técnico-científica jurídica, a partir de princípios éticos aplicados aos conhecimentos teóricos, associados à inserção na realidade prática, além de visão crítica e universal, voltada para a realização da Justiça” (UNIOESTE, 2017).

O curso da UNIPAR possui como objetivo geral “formar profissionais com capacidade de desenvolvimento intelectual autônomo e permanente, éticos e comprometidos

---

<sup>14</sup> A terceira onda de expansão é descrita por Pezarico, Oliveira e Bernartt (2015) a partir de três frentes: a) pela verticalização do ensino médio de escolas particulares para o ensino superior; b) pela iniciativa de grupos empresariais (instituições privadas); c) pela via pública, especialmente pela descentralização do CEFET/PR, em 1993.

com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (UNIPAR, 2017). A instituição reforça os valores humanísticos e a preocupação com a intervenção do egresso na realidade regional. O curso iniciou suas atividades em 12/02/2001 (MEC, 2017).

O IFPR recebe, por meio da Portaria nº 728/2010, os cursos e alunos do extinto Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná (UNICS), iniciando suas atividades em 16 de agosto de 2010. O curso de Direito era oferecido pela extinta UNICS desde 21/02/2005 (MEC, 2017). O objetivo do curso passa a ser a “formação sólida científica e humanista, preocupada com os valores éticos, capaz de atender aos desafios e à formação do profissional do Direito diante do contexto social, político e econômico contemporâneo” (IFPR, 2015).

A FADEP tem seu curso de Direito “fundamentado nos Direitos Humanos, o que permite uma formação profissional pautada em valores e princípios ajustados ao pluralismo e à dinâmica da sociedade contemporânea” (FADEP, 2017). O curso iniciou seu funcionamento em 12/02/2007 (MEC, 2017). Por fim, o curso da FMD é ofertado desde 21/07/1999 (MEC, 2017) e tem como foco a formação humanística, a ética, a cidadania e a responsabilidade social (FMD, 2017).

A Região Sudoeste do Paraná está localizada em área transfronteiriça, o que, de certa forma, pode favorecer as relações internacionais entre as IES. Registre-se, por oportuno, que os cursos de Direito, pelas suas especificidades, podem apresentar algumas barreiras para a internacionalização, conforme já identificado por autores como Maxeiner (2008) e Sellers (2008).

Referidas barreiras estão, em grande parte, atreladas às diferenças entre os sistemas jurídicos dos países onde as IES estão instaladas, de modo que a internacionalização, para os cursos de Direito, apresenta desafios ainda maiores.

A história dos Cursos de Direito está intrinsecamente ligada à história da própria Universidade. Essa relação apresenta-se não apenas no contexto da Universidade brasileira, mas remonta às primeiras manifestações que viriam a constituir as primeiras Universidades ao redor do globo. Assim, diante da complexidade e da riqueza de valores que permearam o ensino jurídico ao longo do tempo, um olhar mais cuidadoso só consegue ser lançado se se limitar a análise para um local e um momento histórico definido.

No caso desta dissertação, a identificação e análise das manifestações da internacionalização nos cursos de Direito foi limitada à Região Sudoeste do Paraná, sendo apresentados no capítulo seguinte os resultados obtidos a partir da análise.

## 5 DAS CONCEPÇÕES ÀS AÇÕES E ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: OS CURSOS DE DIREITO DA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir os dados coletados. Consiste nas fases (i) de exploração do material e (ii) de tratamento dos resultados, conforme os polos cronológicos de Bardin (2016).

A fim de descrever as mensagens de forma objetiva e sistemática (BARDIN, 2016), optou-se por apresentá-las de acordo com as IES emissoras. O material coletado está representado no Quadro 4 com a marcação (X), sendo que o material não disponibilizado para a pesquisa consta marcado com um traço (-):

	IES1	IES2	IES3	IES4	IES5	IES6	IES7
PPC	X	X	X	-	-	X	X
PPI	X	X	X	X	-	X	-
Entrevista (C1)	X	X	X	-	-	-	-

**Quadro 4 - Material disponibilizado para análise**

**Fonte: dados de pesquisa**

O material coletado foi reunido conforme a IES a que pertencia em atendimento à regra da homogeneidade. Na sequência, a ele foram aplicados os critérios de análise mencionados no item 2.2.1.3, com o intuito de categorizá-los conforme as caixas definidas *a priori*: 1) concepções de internacionalização; e 2) estratégias e ações de internacionalização.

Para facilitar a visualização dos dados, a apresentação e as análises, foram elaborados quadros comparativos de modo a permitir um olhar horizontalizado entre as IES, as categorias e os critérios de análise, destacando-se semelhanças e diferenças nos resultados.

Mencione-se que em relação à IES5, a descrição de dados restou prejudicada, tendo em vista que não houve o fornecimento dos documentos (PPC e PPI), nem tampouco a concessão de entrevista.

Pois bem. A educação é, inegavelmente, um dos fatores que podem contribuir com o desenvolvimento regional e humano. Boisier (2001) define o desenvolvimento regional a partir de três dimensões: espacial, social e individual. Para ele (op. cit.) trata-se de um processo de mudança estrutural localizada, associada a um progresso da região enquanto área territorial (espacial), da comunidade (social) e de cada indivíduo (individual). Assim, o

progresso somente pode ser entendido tomando em consideração estes três aspectos, que reforçam o coletivo e a percepção de pertença.

Por sua vez, a concepção de desenvolvimento humano utilizada para a reflexão proposta neste trabalho está ligada à remoção das privações de liberdade: “pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência de Estados repressivos” (SEN, 2010, p. 16). É a partir de Sen (2010) que se reconhece que o desenvolvimento precisa proporcionar a melhora na vida das pessoas, e não apenas um aumento da acumulação da riqueza e do PIB.

Segundo o MEC (2014), o incentivo à educação em uma dada localidade provoca o imediato aumento de demanda de docentes, técnicos e alunos e evita que estes últimos migrem (às vezes definitivamente) para outras localidades com maior oferta educacional, promovendo, assim, o desenvolvimento. Essa realidade é ainda mais visível quando se trata de Educação Superior.

A mesma importância possui a educação como instrumento de estímulo aos valores democráticos, culturais e de tolerância e que permitem o desenvolvimento humano. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece como uma de suas diretrizes promover o respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

A despeito do que consta no PNE para o período 2014-2024, é importante registrar a crise política e de valores humanistas que vive o país no presente momento. Diuturnamente, os brasileiros têm sido tolhidos de seus direitos sociais, ao mesmo tempo em que têm se disseminado ideologias de intolerância e desrespeito aos direitos humanos de forma geral. Aliás, essa parece ser uma realidade não apenas brasileira, mas mundial.

Tem sido possível observar movimentos de resistência a imigrantes, negros, homossexuais e minorias de forma geral ao redor do globo. A decisão da Grã-Bretanha em retirar-se da União Europeia, por exemplo, teve como um dos principais motivos o combate à livre imigração. Na mesma linha do chamado *Brexit* têm sido os discursos norte-americanos (inclusive sugerindo apoio à construção de muros nas fronteiras com o México), o que reforça que a intolerância parece ser uma tendência mundial.

A afirmação de Santos (2001, p. 21) no sentido de que “as fronteiras mudaram de significação, mas nunca estiveram tão vivas” é tão atual quanto verdadeira. O tempo histórico é de contradições.

Enquanto documentos nacionais e internacionais (PNE, CRES e CMES, por exemplo) afirmam a necessidade de estímulo à democracia, à tolerância e à solidariedade, o que se vê materializado na sociedade são discursos e ações em sentido oposto.

A declaração firmada pelos países da América Latina e Caribe por ocasião da Conferência Regional de Educação Superior (DECLARAÇÃO..., 2009) também reconhece a necessidade de uma educação voltada para a convivência democrática, tolerância e promoção de um espírito de solidariedade e de cooperação.

Neste contexto, a internacionalização da educação pode contribuir tanto com o desenvolvimento regional quanto com o desenvolvimento humano, na medida em que permite diálogos interculturais e promove a aproximação com valores e realidades distintas, promovendo igualmente a tolerância. No mesmo passo, a internacionalização da educação pode despertar o aprendizado a partir de experiências estrangeiras e melhorar as abordagens internas.

Não se pode, contudo, fechar os olhos para as outras possibilidades trazidas pela internacionalização, especialmente no que diz respeito à imposição de modelos, seja por conta da padronização dos currículos, seja por conta da necessidade de atendimento às demandas de mercado – fundamentos da própria ideologia neoliberal globalizante.

Esse contraponto é sempre necessário e não se pode deixar de fazê-lo, ainda que repetitivo. Neste sentido, os critérios de análise utilizados para identificar as concepções de internacionalização (Categoria 1) no material analisado previam ambas as possibilidades.

O que se viu dos dados coletados foi predominantemente uma concepção de internacionalização da Educação Superior como mecanismo de desenvolvimento regional e humano. O excerto abaixo demonstra essa afirmação:

[...] através da internacionalização a gente promove a questão da democracia do ensino. Existem vários saberes, nós sabemos que constantemente, hoje, o mundo é rodeado de várias atividades culturais, políticas econômicas, então o acadêmico acaba recebendo muita informação do mundo todo. E a internacionalização é de suma importância para o curso de Direito, porque ela promove um bem mais amplo, democrático e também de muita valia para o seu currículo. (IES1 - C1a)

Na mesma linha é o conteúdo da entrevista (IES1 - C1b), quando afirma que “[...] a gente percebia essa necessidade, tanto por conta do movimento internacional, essa necessidade de trocar culturas, de fazer com que a Instituição esteja fora do seu espaço territorial e possa fazer essas trocas”.

Documentos institucionais da IES2 também trouxeram concepções que se encaixaram dentro do critério de análise ‘a’ (internacionalização como mecanismo de desenvolvimento regional ou humano):

Para o atendimento aos alunos em vulnerabilidade sócioeconômica [...] dispõe dos seguintes programas:

- Mobilidade Estudantil e Internacionalização: [...] contribui e assume o compromisso de proporcionar-lhe a mobilidade escolar/acadêmica, a qual envolve os intercâmbios nacionais e internacionais. (IES2 - PPC)

[...] a mobilidade estudantil busca colaborar com a formação integral do estudante de maneira inclusiva, transformadora e comprometida com o desenvolvimento humano [...] a experiência no exterior auxilia na aquisição de maior respeito e tolerância às diferenças, promovendo a formação humanística do estudante e melhorando a percepção de sua própria identidade. (IES2 - PPI)

Importante mencionar que nos documentos das IES3, IES4 e IES7 não foram identificadas concepções de internacionalização (categoria 1), de acordo com os critérios de análise estabelecidos no item 2.2.1.3.

De toda forma, o que se pode constatar é que de forma geral, as IES visualizam a internacionalização sob o mesmo viés de desenvolvimento utilizado neste trabalho. Apesar disso, não há como ignorar o fato de que todas as IES estão inseridas no sistema de Educação Superior brasileiro, que obedece a processos inseridos, também, num contexto de capitalismo global, que, por sua vez, tem suas regras e dinâmicas próprias e que acabam por afetar o cotidiano, as dinâmicas e movimentos das decisões tomadas pelas próprias IES.

Da análise dos dados pode-se observar que a IES6 é a única que concebe a internacionalização como um instrumento para qualificação dos acadêmicos para as demandas do mercado, mas também como instrumento para o desenvolvimento local e regional. Assim:

[...] eventos foram firmados com o intuito de contribuir para com o desenvolvimento local e regional como, por exemplo, a parceria a partir de 2012 com a Escola de Música Sonata para que pudesse ser realizado o Festival Internacional da Música. (IES6 - PPC)

Através de convênios e parcerias com outras instituições de ensino superior, [...] está buscando ampliar o seu leque de atuação para viabilizar cursos de extensão e pós-graduação, assim como promover o intercâmbio de acadêmicos e docentes. Até o momento já foram firmados convênios com a Universidade Nacional de Catamarca (Argentina), Unibrasil (Curitiba) e Universidade Pablo de Olavide (Espanha) parceria no desenvolvimento de eventos com a UFPR (Universidade Federal do Paraná), URI, ABDConst e UTIC (Paraguai). [...] visa qualificar os acadêmicos para a demanda pública e privada da comunidade local, regional, nacional e internacional, através de uma formação integradora das relações socioeconômicas, dada a localização geográfica privilegiada, no centro do Mercosul. (IES6 - PPI)

Para evitar ingenuidades, faz-se importante destacar que apesar do que consta nos documentos, as IES são parte do sistema capitalista global, de modo que os valores deste estão inseridos no contexto institucional, inevitavelmente. A inserção de preocupações com

desenvolvimento humano e regional pode muito mais representar um discurso politicamente correto e socialmente aceitável, do que efetivamente uma preocupação determinante para as ações de internacionalização.

O contexto da Educação Superior brasileira, notadamente das IES privadas, está bastante ligado à sobrevivência no vasto mercado educacional. No caso dos Cursos de Direito da Região, é possível observar-se que o número de vagas anuais ofertadas (quase setecentas!) impulsiona uma competitividade entre as sete IES, sendo a internacionalização um possível diferencial para atrair novos alunos. O cenário se agrava quando o Governo Federal anuncia os recentes cortes em programas educacionais como o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e o PROUNI (Programa Universidade para Todos), que oportunizavam às IES trazerem para a Educação Superior privada, alunos que de outra forma não teriam condições de ingresso e manutenção. Ressalte-se que a redação no sentido de que tais programas consistem em uma oportunidade para as IES e não para os alunos é proposital, dada a crítica que se faz à educação em seu contexto mercadológico.

As IES da Região parecem não se dar conta da vasta oportunidade que sua localização geográfica apresenta: a proximidade com a Argentina e o Paraguai faz do local um espaço transfronteiriço rico, que poderia ser explorado para ações de internacionalização educacional e de promoção de uma cidadania localmente construída em um contexto intercultural. A experiência internacional regional além de mais acessível (no sentido das distâncias, das moedas e da língua) poderia efetivamente contribuir com o desenvolvimento local e humano, proporcionando experiências internacionais substancialmente produtivas do local para o global.

A tomada de consciência quanto à viabilidade e a riqueza das parcerias entre IES e países da periferia do conhecimento poderia fomentar uma internacionalização integradora, adequada e respondente aos anseios da população latino-americana.

O Quadro 5, abaixo, apresenta uma síntese dos resultados relativos à Categoria 1 – Concepções de Internacionalização e permite reforçar a conclusão no sentido de que a maioria das IES manifesta, formalmente, a internacionalização como um mecanismo de desenvolvimento humano e regional muito mais do que como um mecanismo de atendimento às demandas do mercado:

	IES1	IES2	IES3	IES4	IES5	IES6	IES7
Internacionalização como mecanismo de desenvolvimento regional ou humano	X	X				X	
Internacionalização como instrumento de atendimento às demandas do mercado						X	

**Quadro 5 - Concepções de internacionalização: síntese**

Fonte: dados de pesquisa

O MEC (2014) reconhece como internacionalização da Educação Superior todas as iniciativas que contenham uma dimensão internacional, intercultural e ou/mundial, seja no território nacional ou fora dele.

Por sua vez, Morosini (2006b) afirma que a internacionalização da Educação Superior baseia-se em relações entre nações e suas IES. Segundo ela, no Brasil o modelo de internacionalização predominante é o chamado “modelo periférico”, na medida em que presente em apenas algumas IES, notadamente do sudeste, do sul e do nordeste, muito embora já haja sinais de transição para um “modelo central” (consistente em inter-relações regionais das IES brasileiras com IES de outras nações do mesmo continente).

Além disso, registra a autora (op. cit.) que a estratégia dominante no país é a cooperação internacional, marcada pelo intercâmbio de alunos e professores, e convênios com os países da região norte do mundo.

No *locus* desta pesquisa pode-se observar que o cenário segue, basicamente, o mesmo modelo de internacionalização. De todas as possíveis estratégias e ações elencadas como critérios de análise, tiveram destaque, em primeiro lugar, a mobilidade estudantil e docente (presente em 5 IES); seguida dos acordos bi ou multilaterais com instituições de ensino de outros países (presente em 4 IES); e do intercâmbio de informações, projetos e programas internacionais ou transnacionais (presente em 3 IES).

Os seguintes trechos dos documentos e excertos de entrevista demonstram a opção significativa pela mobilidade estudantil e docente (critério ‘a’) aliada aos acordos bi ou multilaterais com instituições de ensino de outros países (critério ‘c’):

Nós tivemos apenas uma iniciativa durante esse período, que foi um convênio celebrado com o Instituto de Direitos Humanos, vinculado à Universidade de Coimbra. A ideia era, primeiramente, levarmos alguns alunos para participarem de um seminário a respeito de Direitos Humanos, com a participação dos docentes [...] e do Instituto, que são professores da Universidade de Coimbra e, na sequência, firmar um protocolo para intercâmbio dos acadêmicos do curso de Direito (IES1 - C1b).

Até o momento da coleta dos dados, ainda não havia sido implementada a estratégia (no sentido de ter havido a movimentação acadêmica) na IES1, muito embora já houvesse sido assinado o convênio.

Também a IES2 tem suas estratégias e ações predominantemente enquadradas nos critérios de análise 'a' e 'c':

[...] em sua contribuição para a formação do estudante, assume o compromisso de proporcionar-lhe a mobilidade escolar/acadêmica, a qual envolve os intercâmbios nacionais e internacionais. Seja por meio de programas do Governo Federal, como o Ciência sem Fronteiras, ou por iniciativas próprias decorrentes de demandas locais. (IES2 - PPI)

Considerando as políticas de ensino apresentadas, busca-se planejar, realizar e acompanhar as seguintes ações:

aa) Administração estratégica dos Programas de Assistência Estudantil: Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social – PBIS; Programa de Assistência Estudantil – PROEJA; Programa Estudante-Atleta; Programa de Monitoria; Programa de Assistência Complementar ao Estudante – PACE (Auxílio de Alimentação, Transporte e Moradia); Programa de Apoio à Participação em Eventos Estudantis em território nacional e internacional.

cc) Implementação e consolidação o Programa de Mobilidade Estudantil Nacional e Internacional e Programa Ciência Sem Fronteiras. (IES2 - PPI)

A IES3 possui convênio com uma universidade espanhola, sendo que professores e alunos dos mais diversos cursos (inclusive do curso do Direito) podem realizar seu intercâmbio acadêmico. Além disso, a publicação em revistas internacionais constitui uma estratégia ou ação de internacionalização do Curso Direito da IES3.

Nos seus documentos, observa-se a preocupação em integrar as áreas e grupos de pesquisa à realidade internacional, além de valorizar as parcerias internacionais. Neste sentido são os excertos da entrevista e dos documentos analisados:

nós temos aqui [...] um convênio com o Banco Santander, que ele concede bolsas de estudo na Espanha, e esse convênio não é aberto para o curso de Direito, ele é aberto para todos os cursos [...], mas todos os anos nós temos alunos do nosso curso de Direito que ganham essa bolsa. Então, por exemplo, esse ano nós tivemos duas que já voltaram, só do curso de Direito do campus [...]. (IES3 - C1)

a nossa estratégia nesses primeiros eventos que nós tivemos, elas são focadas em dois objetivos: publicação em revista internacional e esse intercâmbio, seja de professor seja de aluno. Então, esses são os focos que nós estamos tendo no momento. (IES3 - C1)

A política de qualificação institucional visa:

- estabelecer relação entre as áreas e grupos de pesquisa [...] e a realidade local, regional, nacional e internacional.

[...]

O plano de extensão tem como objetivos:

- valorizar os programas de Extensão interinstitucionais sob a forma de consórcio, redes ou parcerias e atividades voltadas para o intercâmbio e solidariedade internacional. (IES3 - PPI)

Na mesma linha das IES anteriores, nos documentos da IES6 identificou-se as seguintes estratégias e ações de internacionalização: mobilidade estudantil e docente (critério ‘a’); intercâmbio de informações, projetos e programas internacionais ou transnacionais (critério ‘b’) e acordos bi ou multilaterais com instituições de ensino de outros países (critério ‘c’):

Em 2016, a IES busca a internacionalização das atividades pedagógicas com a UTIC – Universidade Tecnológica Intercontinental, na cidade de Hernandárias, Paraguai, na tentativa de acordo entre as IES para o intercâmbio docente e de estudantes. (IES6 - PPC)

Em 2016 foi realizado o XIV Encontro de Iniciação Científica aliado ao II Encontro de Execução Penal, parceria firmada com a Vara de Execuções Penais de Francisco Beltrão e o primeiro evento Internacional de Direito com palestrantes convidados oriundos da UTIC cidade de Hernadárias, Paraguai. (IES6 - PPC)

Destaca-se, ainda, o registro no documento (IES6 - PPC) sobre a realização de evento na Instituição com a temática “Direito e Fronteira”. Entretanto, como a menção é genérica e não foi possível aprofundar seu conteúdo por conta da negativa em se conceder entrevista, não se enquadrou dita ação na categoria 2, por falta de elementos que pudessem indicar menção aos critérios de análise estabelecidos.

Consta nos documentos que, entre 2012 e 2015 a IES6 cedeu espaço para a realização da prova de intercâmbio para jovens (vinculada ao Rotary), o que teria proporcionado a internacionalização da IES (PPC). Entretanto, tal ação não pode ser enquadrada, nesta pesquisa, como ação ou estratégia de internacionalização, em vista dos critérios de análise previstos no item 2.2.1.3.

Da análise do PPC da IES7 identificou-se como ações e estratégias de internacionalização a mobilidade estudantil e docente (critério ‘a’):

Curso de extensão: Turismo Legal: aprendendo o Direito com o cotidiano da vida – o presente projeto tem como finalidade realizar visita técnica ao consulado do Paraguai localizado na cidade de Foz do Iguazu, o que possibilitará e estimulará a aprendizagem na seara do Direito Internacional. (PPC)

A IES2 é a única das instituições analisadas que apresenta o ensino de língua estrangeira ou em língua estrangeira (critério ‘e’), como estratégia ou ação de

internacionalização: “[...] tem inglês e espanhol, além das provas de proficiência em inglês, espanhol, francês e alemão” (IES2 - C1).

Por sua vez, a IES4 é a única das instituições que apresenta o ensino à distância transfronteiriço (critério de análise ‘h’) como estratégia ou ação de internacionalização, ao lado do intercâmbio de informações, projetos e programas internacionais e transnacionais (critério ‘b’) e dos acordos bi ou multilaterais com instituições de ensino de outros países (critério ‘c’):

[...] consciente da responsabilidade e considerando as especificidades inerentes à Educação a Distância, busca a cooperação e parcerias com instituições locais, nacionais e internacionais, inicialmente com países do MERCOSUL, com o objetivo de oferecer Educação a Distância de forma interinstitucional e colaborativa, para que a educação chegue a essas regiões, minimizando a desigualdade educacional e social. (IES4 - PPI)

A pesquisa [...] deve contemplar de forma prioritária as atividades que:

[...]

- enfatizem relações interinstitucionais, nacionais e internacionais. (IES4 - PPI)

Em relação à IES4, como o PPC do Curso não foi disponibilizado para análise, assim como não foi possível a realização da entrevista, não se sabe se tais estratégias de cooperação com instituições situadas em países do MERCOSUL têm sido voltadas ao curso de Direito e nem, tampouco, se já existe alguma ação em andamento.

Todas as IES analisadas mencionam em seu PPC a disciplina de Direito Internacional (Público e Privado) na matriz curricular. Contudo, a Resolução nº 9/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (revogando a Portaria nº 1.886/94), prevê tal disciplina como obrigatória no eixo de formação profissional, conforme se extrai do seu art. 5º, II (CNE, 2004).

Assim, a existência de ditas disciplinas não revela uma ação ou estratégia de internacionalização para os critérios deste trabalho, não sendo possível enquadrá-las na categoria 2.

O MEC (2014) reconhece que a mais frequente estratégia de internacionalização é a mobilidade estudantil entre universidades. Também Santos e Almeida Filho (2012) identificam na mobilidade acadêmica a primeira manifestação da internacionalização universitária. Assim, embora seja a mobilidade a estratégia mais comum, ela é também a primeira (no sentido de mais antiga) estratégia, o que comprova que a internacionalização

ainda ocorre de forma tímida no país e, relativamente aos cursos de Direito da Região Sudoeste do Paraná, isso ocorre da mesma forma.

Em relação à Categoria 2 – Estratégias e ações de internacionalização, o Quadro 6, a seguir, contempla a síntese dos resultados encontrados no material analisado:

	IES1	IES2	IES3	IES4	IES5	IES6	IES7
Mobilidade estudantil e docente	X	X	X			X	X
Intercâmbio de informações, projetos e programas internacionais ou transnacionais			X	X		X	
Acordos bi ou multilaterais com instituições de ensino de outros países	X		X	X		X	
Ensino de língua estrangeira ou em língua estrangeira na instituição		X					
Ensino a distância transfronteiriço				X			

**Quadro 6 - Estratégias e ações de internacionalização: síntese**

**Fonte: dados de pesquisa**

Não se pode deixar de reconhecer, entretanto, que os cursos de Direito, pelas suas especificidades, podem apresentar algumas barreiras para a internacionalização. É que os sistemas jurídicos ao redor do globo são muito diferentes.

O sistema da *common law*, adotado nos Estados Unidos, na Inglaterra e na maioria das ex-colônias britânicas, é absolutamente distinto do sistema da *civil law* adotado no Brasil, na Europa e no Oriente de modo geral.

A *common law* consiste, basicamente, em um sistema jurídico baseado em decisões judiciais. A construção do Direito se dá na solução dos *cases* e não por meio de aplicação de um conjunto de normas pré-estabelecidas como ocorre no sistema da *civil law*.

Fine (2011) aponta como característica central da *common law* a doutrina do precedente: juízes se utilizam dos princípios estabelecidos em casos anteriores para decidir outros casos com questões de fato ou de direito semelhantes. David (2006) registra que a concepção de Direito dos ingleses é essencialmente jurisprudencial, ligada ao contencioso, bem diferente da concepção europeia (romana), no qual o Direito era fruto do estudo universitário e não construído com bases em costumes.

Neste contexto, o sistema da *civil law* surgido no direito romano tem como principal característica o direito positivado e codificado. Nele, “os códigos são vistos como um ponto de partida, uma base a partir da qual se desenvolve o raciocínio dos juristas, para descobrirem a solução a aplicar” (DAVID, 2006, p. 2).

Além disso, mesmo entre os países que possuem sistemas jurídicos semelhantes, há certas limitações na internacionalização, na medida em que cada país é soberano para editar

suas próprias leis, não havendo qualquer preceito universal, a não ser os Tratados e Convenções Internacionais, válidos tão somente para os países que os tenham ratificado.

Assim, determinado ato ilícito no Brasil não necessariamente será considerado ilícito em outros países ao redor do mundo, da mesma forma que determinada proteção jurídica conferida ao cidadão brasileiro poderá não ser dada a cidadãos de outras nacionalidades em seus países.

A soberania dos países e a independência legislativa podem ser uma limitação para a internacionalização dos Cursos de Direito (no sentido do processo de formação ou dos currículos), mas também pode ser uma oportunidade para o avanço do Direito enquanto ciência.

Observe-se o caso dos cursos de Direito no Brasil: é sabido que eles surgem, tradicionalmente, com a tarefa maior de auxiliar na construção do Estado, posto que contemporâneos à própria independência. Foram idealizados, basicamente, para e pela elite intelectual brasileira formada em Coimbra e previam disciplinas de ciências sociais (economia e política) no currículo. Tais disciplinas permitiam que os bacharéis pudessem refletir sobre a sociedade brasileira da época e contribuir com a pacificação social, sempre ameaçada pelos conflitos de interesse inerentes à convivência em sociedade.

Com o passar do tempo, o curso de Direito no país foi se desprendendo da sua missão original e o que se vê de grande parte deles, atualmente, é que estão voltados muito mais para a preparação do aluno para provas e concursos, do que para a promoção do bem comum. Neste contexto, a Ordem dos Advogados do Brasil tem se mostrado bastante crítica com a situação dos cursos jurídicos no país, em especial após a autorização de funcionamento de cursos técnicos e tecnólogos em serviços jurídicos<sup>15</sup> em uma flagrante “expressão da mercantilização do ensino promovida pelo MEC” (OAB, 2017).

Na verdade, os cursos de Direito, assim como a Educação Superior de forma geral, têm seguido a mesma linha e os mesmos fundamentos da competitividade e do utilitarismo que sustentam o modelo atual de globalização. A necessidade de sobrevivência no mercado educacional, em especial - mas não exclusivamente - nas IES privadas, deixa claro que estes valores neoliberais influenciam decisivamente nas escolhas universitárias. Neste aspecto, um modelo de internacionalização humano poderia contribuir com o resgate da missão original do Direito, voltada à promoção do bem comum e dos valores democráticos.

---

<sup>15</sup> A Portaria nº 1.039, de 3 de outubro de 2017 do MEC autorizou os cursos Tecnológico em gestão de serviços jurídicos e notariais, na modalidade de educação à distância (MEC, 2017).

A despeito disso, Maxeiner (2008) aponta outras barreiras para a internacionalização do Direito, referindo-se especificamente aos Estados Unidos: a questão da língua e também certo pedantismo norte-americano por achar que não há muito a se aprender com o direito estrangeiro.

O autor (op. cit.) ressalta as mudanças na internacionalização da educação do Direito nos Estados Unidos desde 1974, mas reconhece que o processo ainda não está no mesmo nível de desenvolvimento de outros aspectos como saúde e política. Ao mesmo tempo, questiona o porquê de se internacionalizar os currículos nos cursos de Direito e reconhece como razões: i) o fato de os cidadãos norte-americanos estarem ativos (comercialmente) em todo o mundo – o que demandaria dos advogados norte-americanos que soubessem sobre outros sistemas jurídicos para facilitar as transações internacionais; e ii) a possibilidade de aprender e aperfeiçoar o sistema jurídico norte-americano pela comparação com as regras e práticas estrangeiras.

Das afirmações do autor é possível se observar que as razões centrais da preocupação com a internacionalização dos Cursos não é o avanço dos Direitos Humanos, da multiculturalidade ou dos valores de cidadania, mas sim o aperfeiçoamento técnico do profissional do Direito para o mercado internacional.

Não se pode deixar de resgatar, aqui, a crítica à universidade meramente instrumental, voltada para o mercado e sua demanda, e que vai ao encontro da ideologia neoliberal que sustenta todo o processo de globalização. Assim, a internacionalização do Direito segue inevitavelmente na esteira da globalização, muito mais voltado para a preparação de operadores do Direito capacitados para resolver problemas do mercado ou das relações internacionais do que para a preparação de cidadãos melhores, mais preocupados com os direitos humanos e valores de solidariedade.

Na mesma linha é o posicionamento de Santos (2001, p. 10) ao identificar como decorrentes do processo de globalização uma “evolução negativa da humanidade” relacionada à “adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas”.

A Declaração da Conferência Regional de Educação Superior (2009) concebe a Educação Superior como um direito humano, universal e um bem público social. Prevê que os Estados devem garantir este direito e, em conjunto com a comunidade acadêmica e com a sociedade, definir princípios básicos de formação de cidadãos. Mas essa concepção de Educação Superior vem sendo ameaçada por correntes neoliberais que promovem sua mercantilização, especialmente no que se refere às possibilidades de internacionalização.

E essa lógica mercadológica da educação, visivelmente neoliberal, se não questionada, poderá levar a Educação Superior a ser apenas mais um instrumento de fortalecimento das hegemonias mundiais, promovendo uma educação descontextualizada e capaz de aumentar a exclusão social e consolidar o subdesenvolvimento (DECLARAÇÃO..., 2009).

Nesta conjuntura, a internacionalização dos cursos de Direito representa uma arma bastante perigosa. Diz-se isso porque é possível que os modelos hegemônicos acabem por fazer desaparecer os não-hegemônicos ou, no mínimo, subordine-os àqueles, repetindo-se na Educação jurídica o que já vem acontecendo em outras áreas.

Internacionalizar os cursos de Direito nesta lógica, inevitavelmente, acabaria acarretando uma internacionalização dos sistemas jurídicos (a longo prazo), que por sua vez, acabaria por não mais refletir a realidade da sociedade local onde o Direito é produzido e aplicado.

Santos (2001, p. 17) identifica na combinação dinheiro e informação os pilares da produção da história mundial na contemporaneidade e alerta para a “aceleração dos processos hegemônicos, legitimados pelo ‘pensamento único’, enquanto os demais processos acabam por ser deglutidos ou se adaptam passiva ou ativamente, tornando-se hegemonzados”.

É absolutamente evidente que outra ideologia para a globalização faz-se necessária. E outra ideologia somente poderá alcançar a consolidação da democracia, o fortalecimento dos direitos humanos e a promoção da solidariedade se deslocar, primeiramente, a centralidade das ações do dinheiro para o homem, conforme afirmado por Santos (2001). É a partir do olhar para o homem que se poderá superar os egoísmos, a competitividade desenfreada e a miséria e iniciar uma verdadeira cidadania:

A primazia do homem supõe que ele estará colocado no centro das preocupações do mundo, como um dado filosófico e como uma inspiração para as ações. Dessa forma, estarão assegurados o império da compaixão nas relações interpessoais e o estímulo à solidariedade social, a ser exercida entre indivíduos, entre o indivíduo e a sociedade e a vice-versa e entre a sociedade e o Estado, reduzindo as fraturas sociais, impondo uma nova ética, e, destarte, assentando bases sólidas para uma nova sociedade, uma nova economia, um novo espaço geográfico (SANTOS, 2001, p. 72).

A ideologia neoliberal que sustenta o atual processo de globalização, que por sua vez estimula ainda mais a internacionalização da Educação Superior, precisa ser repensada. Notadamente nos cursos de Direito em que a justiça e a razão precisam ser especial e

cuidadosamente tratadas, e devem estar de acordo com a realidade social do local onde o Direito está inserido.

Poletti (1994, p. 2) identifica no ensino do Direito, desde sua gênese, “um modelo de organização social, como a moral” muito além do utilitarismo pragmático. Aliás, sabe-se que a própria concepção de universidade está ligada ao saber, aos valores e à cultura e se distancia do ensino meramente utilitário ou voltado para o mercado de trabalho.

Assim, como os objetivos do Direito devem ser a justiça e o bem comum e os objetivos da universidade devem ser a verdade e a liberdade de pensamento, estes valores compartilhados devem inspirar a academia e orientar o estudo da própria lei (SELLERS, 2008).

Já que a internacionalização é um fato, e é inevitável, importante que ela seja voltada ao bem estar da maioria da humanidade, tendo o homem como centro das ações e não o dinheiro, conforme defendido por Santos (2001). Se a internacionalização dos Cursos de Direito superar as barreiras curriculares e de sistemas jurídicos e se voltar para cooperar com a disseminação de valores humanos e de cidadania, poderá contribuir efetivamente com uma melhora nos sistemas jurídicos e com o bem estar da população mundial.

Neste sentido, faz-se salutar mencionar o que foi dito por ocasião da Conferência Mundial de Educação Superior em relação às contribuições da Educação Superior para a sociedade mundial:

A educação superior não deve apenas fornecer práticas sólidas para o mundo presente e futuro, mas deve também contribuir para a educação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos e com os valores de democracia. (UNESCO, 2009)

Não deve haver espaço para uma internacionalização fundada exclusivamente na ideologia da globalização. A universidade e sua missão não podem se distanciar da busca pelo saber desinteressado e livre, da promoção da cultura e do estímulo aos valores de cidadania e de direitos humanos.

Neste aspecto, a internacionalização da Educação Superior precisa ser uma aliada. Precisa fomentar o diálogo multicultural, os valores de tolerância, de respeito, de democracia e de igualdade. Precisa respeitar os valores locais, as necessidades locais e os seres humanos, acima de tudo.

Nos termos da Declaração da Conferência Regional (CRES), “a Educação Superior, em todos os seus âmbitos de ação, deve reafirmar e fortalecer o caráter pluricultural,

multiétnico e multilíngüe de nossos países e de nossa região” (DECLARAÇÃO..., 2009). E o modelo de internacionalização que se apresenta, neste momento histórico, é incapaz de atender a estes anseios.

No material analisado nesta pesquisa, contudo, não se observou nenhuma menção ou preocupação das IES em classificarem-se em *rankings* universitários nacionais ou internacionais. Não obstante, não se pode tirar disso a conclusão de que as IES estejam refletindo ou resistindo ao modelo de educação mercadológica que ora se apresenta na realidade mundial.

Mais parece que é por conta da sua localização - estão todas situadas no interior do Estado do Paraná - e da imaturidade institucional - no sentido de serem, todas, instituições jovens - que tal preocupação nem ocupe os documentos e discursos institucionais.

Por outro lado, as iniciativas de internacionalização que se apresentaram revelam que são com as instituições dos países do MERCOSUL (notadamente Argentina e Paraguai) com quem mais as IES celebram parcerias institucionais, muito embora ainda de forma tímida. Das sete IES pesquisadas, três delas apontam pelo menos algum destes países como parceiros de suas atividades internacionais.

Se é certo que o posicionamento geográfico da região é um facilitador para referidas parcerias, é igualmente certo que a internacionalização voltada para o regional poderá proporcionar um incremento no desenvolvimento humano, notadamente por conta das semelhanças existentes entre os países.

Santos (2001) vê a integração regional dos países periféricos como possibilidade de reafirmação da ordem social, moral e cultural. Para o autor (op. cit.) a globalização constituída de baixo para cima (em referência à libertação da ideia de importação de modelos centrais pela periferia) é indispensável para que se alcance essa nova perspectiva centrada na humanidade e não mais no dinheiro.

Assim, muito embora a internacionalização ocorra ainda de forma tímida nos cursos de Direito da Região Sudoeste do Paraná, ela está presente e precisa ser pensada criticamente, de modo a contribuir com a consolidação dos valores regionais e humanos, resgatando-se a preocupação com o saber e o reencontro com o humanismo.

## **6 CONSIDERAÇÕES DESSE ESTUDO: REFLEXÕES A PARTIR DE UM MODELO DE INTERNACIONALIZAÇÃO PARA O CURSO DE DIREITO**

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de identificar e analisar, nos Cursos de Bacharelado em Direito ofertados pelas IES da Região Sudoeste do Paraná, como a internacionalização da Educação Superior tem se manifestado. O percurso para alcançar o objetivo definido passou por contextualizar a internacionalização da Educação Superior contemporânea, identificar elementos que faziam referência aos processos de internacionalização nos PPI e PPC dos Cursos e também por analisar as estratégias de internacionalização neles presentes.

Os resultados foram obtidos a partir da análise de documentos institucionais (PPC e PPI), além da realização de entrevistas com os Coordenadores dos Cursos. Dos dados obtidos pode-se constatar que a internacionalização dos Cursos de Direito da Região Sudoeste do Paraná ainda caminha a passos lentos, muito embora já haja sinais de que a internacionalização é uma realidade para grande parte das IES.

A mobilidade estudantil e docente, ao lado dos acordos bilaterais com instituições de outros países são as duas estratégias ou ações mais utilizadas pelas IES, inobstante tenham sido registradas outras com menor intensidade: o intercâmbio de informações, projetos e programas internacionais ou transnacionais, o ensino de língua estrangeira e o ensino à distância transfronteiriço.

A internacionalização no modelo das Universidades de Classe Mundial (*rankings*) ainda não é abordada nos documentos ou no discurso dos Cursos de Direito da Região Sudoeste do Paraná, possivelmente por se tratarem de instituições jovens e localizadas em área interiorana.

O Direito sempre esteve ligado à origem das universidades no Ocidente e muito mais no Brasil, onde os primeiros cursos superiores foram justamente os de Direito, em 1828, em São Paulo e Olinda. A origem da ciência do Direito sempre esteve associada à pacificação social e à promoção do bem comum, apesar de, no Brasil, os cursos de Direito terem sido criados com o objetivo de formar cidadãos qualificados para ocuparem os cargos públicos.

O objetivo da criação dos cursos em território nacional, entretanto, não afastou a ciência do Direito da sua missão principal, sendo certo que a formação dos bacharéis era ainda voltada para as humanidades e permitia a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes sobre a sociedade onde estavam inseridos.

A globalização trouxe para diversos setores da vida humana, inclusive para a Educação, uma ideologia carregada de utilitarismo, de atendimento às demandas de mercado e de afastamento dos valores humanos, morais e filosóficos. A ciência do Direito e os cursos de Direito também acabaram contaminados com esses valores, afastando-se da preocupação com a cidadania, a democracia, a ética, a tolerância e os direitos humanos.

Durante a realização desta dissertação pode-se observar que a educação está longe de ser tratada como bem público e direito humano universal, especialmente quando se esteve diante da negativa de instituições em fornecerem seus documentos (PPI e PPC) ou concederem entrevistas, muito provavelmente por conta da concorrência que se estabelece entre elas - fato que ocorreu com instituições privadas -, numa reafirmação da educação como mercadoria. A educação compreendida como bem público tem a meta do desenvolvimento também público, mesmo sendo de direito privado. O que se observa no Brasil, de maneira geral e nesta pesquisa em específico, são IES de direito privado tratando a educação meramente como lucro e como mecanismo desenvolvimento privado.

A universidade, de modo geral, não pode se desprender do desenvolvimento humano, do saber e da cultura para ser utilizada com finalidade mercadológica, seguindo os passos de uma globalização perversa e de suas ideologias. Em especial a ciência do Direito não pode fazê-lo, na medida em que é especialmente ligada à vida dos homens e das mulheres e à sua convivência em uma sociedade justa e equitativa.

A internacionalização da Educação Superior, nos cursos de Direito, apresenta algumas barreiras que dificultam sua concretização, especialmente se o olhar for limitado aos currículos e ao processo de formação do acadêmico. Apresenta, contudo, possibilidades bastante promissoras se a internacionalização estiver voltada aos fundamentos que sustentam a própria ciência do Direito e a utilização dela como indispensável para que a humanidade (bem) conviva em sociedade.

Para isso, outro modelo de globalização é urgente. Não apenas, mas especialmente, para a Educação Superior que tem na universidade o *locus* privilegiado para reflexão e combate a toda forma de discriminação e dominação; para promoção da igualdade, do respeito, da tolerância, da cidadania, do diálogo intercultural e da justiça social.

A internacionalização da Educação Superior é uma tendência que vem se consolidando diuturnamente, muito embora suas origens remontem à própria ideia de universidade. O intercâmbio cultural e de saber, assim como o intercâmbio de pessoas é uma possibilidade riquíssima de se integrar povos e culturas que, apesar de serem conhecidas ao redor do globo, ainda não são efetivamente integradas local e globalmente.

Faz-se necessário que a universidade, e em especial o curso de Direito, afaste-se do pensamento utilitarista inerente à ideologia neoliberal globalizante e se reaproxime da sua missão original de promoção de cultura e de humanismo universal, podendo as ações de internacionalização ser uma forte aliada neste processo.

No *locus* desta pesquisa as possibilidades são ampliadas. A proximidade de outros países do MERCOSUL, não apenas no que diz respeito às distâncias, mas também à facilidade da língua latina, pode representar uma oportunidade de internacionalização regionalizada, capaz de responder às pretensões da comunidade local e de fortalecer os países e instituições da chamada periferia do conhecimento.

Toda pesquisa científica possui limitações. Não fugindo à regra, esta pesquisa pode ser considerada limitada por conta da sua amostra: o recorte utilizado para análise é bastante limitado, já que as instituições situam-se em uma única Região do Estado do Paraná e correspondem a apenas sete universidades (no sentido *lato*). Assim, novas pesquisas fazem-se necessárias para conhecer a fundo a internacionalização nos cursos de Direito, na medida em que estes são muitos espalhados pelo país.

De todo modo, as conclusões, embora limitadas ao seu *locus*, contribuem com a reflexão da internacionalização da Educação Superior como um todo. Neste sentido, o trabalho buscou apresentar uma visão desafiadora, capaz de incomodar a passividade que assola muitos daqueles envolvidos com a Educação Superior.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALTBACH; Philip G. Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. **Tertiary Education & Management** 10 (1), 3-25. 2004. Disponível em: [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=en&user=Sdin3WoAAAAJ&citation\\_for\\_view=Sdin3WoAAAAJ:SeFeTyx0c\\_EC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=Sdin3WoAAAAJ&citation_for_view=Sdin3WoAAAAJ:SeFeTyx0c_EC). Acesso em 20 de outubro 2016.

ARWU. **Academic Ranking of World Universities**. Disponível em: <http://www.shanghairanking.com>. Acesso em 07 de dezembro 2016.

BACHELARD, Gaston. **A Epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATY, Phil. Quando os rankings vão longe demais. **International Higher Education**. Publicação Trimestral do Center for International Higher Education. Journal for Studies in International Education. Número 69. 2012. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ihe/IHE69port.pdf>> Acesso em: 09 de jun. de 2016.

BIANCHETTI, Lucídio; MAGALHÃES, António M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 225-249, Mar. 2015. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772015000100225&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000100225&lng=en&nrm=iso). Acesso em 27 de março 2017.

BOISIER, S. Desarrollo (local): ¿De qué estamos hablando? In: Madoery, Oscar e Vázquez Barquero, Antonio (Eds.), **Transformaciones globales, Instituciones y Políticas de desarrollo local**. Rosario: Editorial Homo Sapiens, 2001.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da organização Mundial do Comércio. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 25, n.1, p.83-91, jan/abr 2009.

BOURDIER, Pierre. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato; FERNANDES, Florestan. **Pierre Bourdier: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BRANDÃO, Carlos Antônio. **Território e desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. **Carta de Lei de 11 de agosto de 1827** (1827). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm). Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto 1232-H de 02 de janeiro de 1891** (1891). Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=63583>. Acesso em 23 de fevereiro 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931** (1931). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19852.htm). Acesso em 27 de fevereiro 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição** (1988). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 de junho 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996** (1996). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm#art92](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92). Acesso em 06 de março de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014** (2014). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 18 de abril de 2017.

CANDAU, Vera M. F.; SCAVINO, Suzana B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CESUL. **História**. Disponível em: <http://cesul.br/historia>. Acesso em 16 de fevereiro 2017.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jaques. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CLARK, Robert C. Bases and Prospects for Internationalization of Legal Education in the United States. In: **Penn State International Law Review**. v. 18, n. 429, 2000.

CNE. **Resolução CNE/CES 9/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf). Acesso em 08 de novembro 2017.

DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE. Cartagenas de Índias, 2008. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba , v. 14, n. 1, p. 235-246, Mar. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772009000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100012&lng=en&nrm=iso).

DAVID, René. **O direito inglês**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Apresentação e comentários de Denis Huisman. Trad. de Elza Moreira Marcellina. 2. Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

EDX. Disponível em: <https://www.edx.org/>. Acesso em 01 de março 2017.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? *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: setembro de 2005, pp. 133-168.

ESTADO DO PARANÁ. Portal do Cidadão. Curitiba, 2017. Disponível em: <http://www.cidadao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=252>. Acesso em 13 de fevereiro 2017.

EUROPEAN COMMISSION. **Horizon 2020**. Disponível em: <http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/what-horizon-2020>. Acesso em 30 de novembro 2017.

FAED. **Perfil do Curso**. Disponível em: [http://www.unisep.edu.br/cursos/curso\\_perfil.php?id=5](http://www.unisep.edu.br/cursos/curso_perfil.php?id=5). Acesso em 16 de fevereiro 2017.

FARIAS; Nilson De e RUBIN-OLIVEIRA; Marlize. Universidades de Classe Mundial e Colonialismo no Século XXI. **XI ANPED Sul**. Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais. Curitiba, 24 a 26 de jul/20016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo8\\_nilson-de-farias-marlize-rubin-oliveira.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo8_nilson-de-farias-marlize-rubin-oliveira.pdf). Acesso em 27 de outubro de 2016.

FINE, Toni M. **Introdução ao sistema jurídico Anglo-Americano**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FMD. **Direito – Perfil do curso**. Disponível em: <http://www.materdei.edu.br/graduacao/PerfilCurso.aspx?curso=direito>. Acesso em 16 de fevereiro 2017.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Ranking Universitário da Folha**. Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2016/o-ruf/>. Acesso em 20 de dezembro 2016.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula**. 2. Ed. Barueri – SP: Manole, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GPPQ. **Gabinete de Promoção do Programa Quadro de I&DT**. Disponível em: <http://www.gppq.fct.pt/7pq/7pq.php>. Acesso em 30 de novembro 2017.

GUIDDENS, Antony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

HARVARD. **A Brief Timeline of our First Two Centuries**. Disponível em: <http://hls.harvard.edu/about/history/>. Acesso em 03 de março 2017.

HAZELKORN, Ellen. Os rankings e a batalha por excelência de classe mundial: estratégias institucionais e escolhas políticas. **Higher Education Mannagement and Policy**, vol. 21, nº 1, pp. 47-68, 2009, OCDE.

HUNT, Alex; WHEELER, Brian. Brexit: All you need to know about the UK leaving the EU. **BBC News**, dez. 2017. Disponível em: <http://www.bbc.com/news/uk-politics-32810887>. Acesso em 11 de dezembro 2017.

IBARRA, David. O neoliberalismo na America Latina. **Rev. Econ. Polit.**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 238-248, Junho 2011. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31572011000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572011000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em 06 de setembro 2017.

IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. Palmas, 2015.

IPARDES. **Os vários Paranás: Sudoeste Paranaense especificidades e diversidades** (2009). Disponível em: [http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/Sudoeste%20Paranaense\\_especificidades%20e%20diversidades.pdf](http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/Sudoeste%20Paranaense_especificidades%20e%20diversidades.pdf). Acesso em 20 de fevereiro 2017.

\_\_\_\_\_. **Regiões Geográficas do Paraná (2010)**. Disponível em: [http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base\\_fisica/regioes\\_geograficas\\_base\\_2010.jpg](http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base_fisica/regioes_geograficas_base_2010.jpg). Acesso em 13 de fevereiro 2017.

KNIGHT, Jane. **Internationalization Remodelled: Definitions, Rationales and Approaches**. Journal of Studies in International Education. Vol. 8 n.1, p. 5-31, 2004.

\_\_\_\_\_. Un Modelo de Internacioanlización: Respuesta a Nuevas Realidades Y Retos. In: De Witet al. **Higher Educación Superior en América Latina: La dimensión internacional**. Bogotá, Colombia. Banco Mundial. 2005. Disponível em: [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2006/11/10/000090341\\_20061110132821/Rendered/PDF/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2006/11/10/000090341_20061110132821/Rendered/PDF/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf). Acesso em: 09 de jun. de 2016.

\_\_\_\_\_. Cinco Verdades Sobre Internacionalização. International Higher Education. Publicação Trimestral do Center for International Higher Education. **Journal for Studies in International Education**. Número 69. 2012. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ihe/IHE69port.pdf> Acesso em: 09 de jun. de 2016.

KUHN. Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O banco mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálisis**, vol 14, n. 1, p. 86-94, jan/jun 2011.

LEITE, Denise e GENRO, Maria Elly Herz. Quo Vadis? Avaliação E Internacionalização Da Educação Superior Na América Latina. In: LEITE, Denise et.al. **Políticas de evaluación universitaria em América Latina: perspectivas críticas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Instituto de investigaciones Gino Germani, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASSUCATTO, N. ; PEZARICO, Giovanna ; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Expansão da Educação Superior *Stricto Sensu*: o Sudoeste do Paraná. **Desenvolvimento Regional em debate**, v. 6, p. 159-174, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.unc.br/index.php/drd/article/viewFile/647/614>. Acesso em 13 de fevereiro 2017.

MAXEINER, James R. Learning from others: sustaining the internationalization and globalization of U.S. Law School curriculums. In: **Comparative and Foreign Law Commons**, dez. 2008. Disponível em: [http://scholarworks.law.ubalt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1408&context=all\\_fac](http://scholarworks.law.ubalt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1408&context=all_fac). Acesso em 16 de outubro 2017.

MEC. Diretrizes curriculares do curso de Direito (2000). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir\\_dire.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf) Acesso em 23 de março de 2017.

\_\_\_\_\_. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014** (2014). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192). Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 16 de fevereiro 2017.

\_\_\_\_\_. Conceito Preliminar de Curso. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/conceito-preliminar-de-curso-cpc->. Acesso em 04 de outubro de 2017.

MÉNDEZ REYES, Johan. Eurocentrismo y modernidad. Una mirada desde la Filosofía Latinoamericana y el Pensamiento Descolonial. **Revista Omnia**, Venezuela, Universidad del Zulia, n. 3, ano 18, setembro-dezembro, 2012. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73725513007>. Acesso em: 21 de julho 2016.

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

MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. **Evaristo de Moraes, Tribuna da República**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONDARDO, Marcos Leandro. A dinâmica migratória do Paraná: o caso da região Sudoeste ao longo do século XX. **Rev. bras. estud. popul.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 103-131, June 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-30982011000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982011000100006&lng=en&nrm=iso). Acesso em 20 de fevereiro 2017.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 37-62, Abril de 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 17 de agosto 2017.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 13. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. **Educar**, n. 28, p. 107-124, Editora UFPR, 2006a.

\_\_\_\_\_. Internacionalização da Educação Superior: um modelo em construção? In AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (org). **Inovação e empreendedorismo na Universidade**. Porto Alegre: EDIPURS, 2006b.

\_\_\_\_\_; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. A Expansão Da Educação Superior No Brasil Pós LDB/96: Organização Institucional E Acadêmica. **Revista Inter Ação**, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 119-140, set. 2011. Disponível em: <http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/interacao/article/view/15034/9320>. Acesso em: 01 de março 2017.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. Preparado para apresentação no **Congresso de 2012 da LASA** (Associação de Estudos Latino Americanos), em São Francisco, Califórnia Maio 23 a 26, 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baeta%20Neves.pdf>. Acesso em 06 de outubro 2016.

OAB. Ensino Jurídico é avaliado em encontro de professores. **Revista da Ordem**, nº 43, nov. 2017. Disponível em: <http://www2.oabpr.org.br/revistadaordem/edicao-43/mobile/index.html#p=26>. Acesso em 02 de dezembro 2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948). Disponível em <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 11 de julho 2016.

OROZCO, Jorge Enrique Flores; BECERRA, Jorge Ignacio Villaseñor; ARELLANO, Carlos Iván Moreno. Perspectivas actuales sobre los rankings mundiales de universidades. **Revista de la educación superior**, v. 44, n. 175, p. 41-67, 2015.

PELOSO, Franciele Clara. **Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais**. 2015. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

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

\_\_\_\_\_. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. **Revista de Ensino Superior**. Unicamp. n 14, jul-set/2014.

PEZARICO, Giovanna; OLIVEIRA, Marlize Rubin; BERNARTT, Maria de Lourdes. Trajetórias Da Educação Superior No Sudoeste Do Paraná: Políticas Públicas E A Pós-Graduação. **Anais-Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional**, 2015.

POLETTI, Ronaldo. **Introdução ao Direito**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1994.

PORTUGAL. Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior. Direcção Geral do Ensino Superior. **O Processo de Bolonha**. Lisboa, 2008. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha>. Acesso em: 27 de junho 2016.

PUCPR. PUCPR anuncia maior transformação de sua história. Disponível em: [http://www.gazetadopovo.com.br/especial-patrocinado/pucpr/pucpr-anuncia-maior-transformacao-de-sua-historia-14st9zf3chfabiid6kftu5enw/?utm\\_source=facebook&utm\\_medium=pc&utm\\_campaign=pucpr&utm\\_content=maior+transformacao](http://www.gazetadopovo.com.br/especial-patrocinado/pucpr/pucpr-anuncia-maior-transformacao-de-sua-historia-14st9zf3chfabiid6kftu5enw/?utm_source=facebook&utm_medium=pc&utm_campaign=pucpr&utm_content=maior+transformacao). Acesso em 17 de agosto 2017.

QS WORLD UNIVERSITY RANKINGS. **Methodology**. Disponível em: <http://www.topuniversities.com/latin-america-rankings/methodology>. Acesso em 10 de janeiro 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLASCO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julho de 2000.

RIBEIRO, Gustavo Ferreira. Afinal, o que a organização mundial do comércio tem a ver com a educação superior? **Rev. Bras. Polít. Int.** n° 49 (2), p. 137-156, 2006.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria e MARTINS; Lilian G. de A. Ensino Superior na América Latina e a Globalização da Racionalidade Capitalista. *In: ALMEIDA, Maria. de L.P. de e PEREIRA, Elisabete M. de A. (org.) Políticas Educacionais de Ensino Superior no Século XXI. Um olhar transnacional*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, André Luiz Lopes dos. **Ensino jurídico: uma abordagem político-educacional**. Campinas: Edicamp, 2002.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SCWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SELLERS, Mortimer. The Internationalization of Law and Legal Education. *In: J. Klabbers, M. Sellers (eds.). The Internationalization of Law and Legal Education*, Ius Gentium: Comparative Perspectives on Law and Justice 2, Springer Netherlands, 2008.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil** (2016). Disponível em: [http://convergenciacom.net/pdf/mapa\\_ensino\\_superior\\_2016.pdf](http://convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf). Acesso em 13 de fevereiro 2017.

SEN, Amartya. Temas-chave do século XXI. In: SEN, Amartya; KLIKSBURG, Bernardo. **As pessoas em primeiro lugar: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 16-135.

SEOANE, Amalia Youguez. ¿Cómo se evalúan las universidades de clase mundial? **Revista de la educación superior**, vol XXXVIII (2), n. 150, pp.113-120, Abril-Junio de 2009.

SHANAHAN, Theresa. Creeping capitalism and academic culture at a canadian Law School. In: **Windsor yearbook of access to justice**, v. 26, n. 1, 2008. Disponível em: <https://ojs.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/WYAJ/article/view/4538/3722>. Acesso em 17 de outubro 2017.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?** 1.ed., Bauru: Canal 6, 2017.

SIQUEIRA, Ângela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista brasileira de educação**. nº 26, Maio/Jun/Jul/Ago de 2004.

SORBONNE. **Joint Declaration**. Paris, 1998. Disponível em: [http://media.ehea.info/file/1998\\_Sorbonne/61/2/1998\\_Sorbonne\\_Declaration\\_English\\_552612.pdf](http://media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf). Acesso em 27 de março de 2017.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Da Ideia de Universidade à Universidade de ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 27/28, pp. 11-62, junho de 1989.

\_\_\_\_\_. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n.39, p.105-124, 1997. Disponível em [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451997000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451997000100007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 16 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto: Edições Afrontamento, 2001.

\_\_\_\_\_. Do pós-moderno ao pós-colonial: além de um e de outro. **Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, Coimbra, setembro de 2004.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Um Discurso sobre as Ciências**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

STALLIVIERI, Luciane. **Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras.** Caxias do Sul: Educs, 2004.

THE. **Times Higher Education – World University Rankings.** Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com>. Acesso em 20 de dezembro 2016.

TISA. **Trade in services agreement.** Disponível em: <http://ec.europa.eu/trade/policy/in-focus/tisa/>. Acesso em 12 de dezembro 2016.

TRINDADE, Hélio. Universidade Ciência e estado. In: \_\_\_\_ (org.). **Universidade em Ruínas: na república dos professores.** Porto Alegre: Vozes, 1999. p.9-23.

UFFS. **Missão.** Disponível em: [https://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/a\\_instituicao/missao](https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/missao). Acesso em 17 de abril 2017.

UFOPA. **Missão e Visão de Futuro.** Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/institucional/missao-e-valores>. Acesso em 17 de abril 2017.

UFPR. **Histórico.** Disponível em: <http://www.ufpr.br/portalufpr/historico-2/>. Acesso em 27 de fevereiro 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação (1998).** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 11 de julho 2016.

\_\_\_\_\_. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior: As novas dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social (2009).** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192). Acesso em 13 de outubro 2017.

UNILA. **Institucional.** Disponível em: <https://www.unila.edu.br/conteudo/institucional>. Acesso em 17 de abril 2017.

UNILAB. **Integração Internacional.** Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/nosso-diferencial-de-integracao-internacional/>. Acesso em 17 de abril 2017.

UNIOESTE. **Graduação em Direito.** Disponível em: <http://www5.unioeste.br/portaunioeste/prograd-outros/cursos-campus-todos/campus-beltrao?campi=0&curso=FB0017>. Acesso em 16 de fevereiro de 2017.

UNIPAR. **Direito de Francisco Beltrão.** Disponível em: <http://presencial.unipar.br/curso/graduacao/direito-noturno/franciscobeltrao>. Acesso em 16 de fevereiro 2017.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, Reitoria. **USP 2034: Planejando o Futuro** – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: [http://www.iea.usp.br/iea/quem-somos/a-usp/desafios-institucionais-2014/usp\\_2034\\_planejando\\_o\\_futuro\\_livro\\_recentemente\\_publicado\\_pela\\_comissao\\_de\\_planejamento\\_da\\_usp1.pdf](http://www.iea.usp.br/iea/quem-somos/a-usp/desafios-institucionais-2014/usp_2034_planejando_o_futuro_livro_recentemente_publicado_pela_comissao_de_planejamento_da_usp1.pdf). Acesso em 27 de março de 2017.

USP. **Cooperação Internacional.** Disponível em: <http://www5.usp.br/institucional/cooperacao-internacional/>. Acesso em 17 de abril 2017.

UTFPR. **Regulamento acadêmico do PPGDR (2016).** Disponível em: [http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/pos-graduacao/mestrados/ppgdr2/arquivos/Regulamento\\_PPGDR.pdf](http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/pos-graduacao/mestrados/ppgdr2/arquivos/Regulamento_PPGDR.pdf). Acesso em: 19 de setembro 2016.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VIRGINIA. **Law School History.** Disponível em: <http://www.law.virginia.edu/html/about/timeline.htm>. Acesso em 03 de março 2017.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; RUBIN-OLIVEIRA, Marlize. Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, June 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362010000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 27 de Junho 2016.

WIT, Hans de. Changing rationales for the internacionalization of higher education. **International Higher Education**, v. 15, n. 1, p. 2-3, 1999. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Hans\\_De\\_Wit/publication/313407781\\_Changing\\_Ration](https://www.researchgate.net/profile/Hans_De_Wit/publication/313407781_Changing_Ration)

[ales for the Internationalization of Higher Education/links/58b6d42245851591c5d52baa/C hanging-Rationales-for-the-Internationalization-of-Higher-Education.pdf](#). Acesso em 30 de março 2017.

WTO. **General Agreement On Trade In Services** (1995). Disponível em: [https://www.wto.org/english/docs\\_e/legal\\_e/26-gats.pdf](https://www.wto.org/english/docs_e/legal_e/26-gats.pdf). Acesso em: 06 de Dezembro 2016.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Coordenador (a),

O projeto de dissertação “Cursos de Bacharelado em Direito: Uma análise do processo de internacionalização”, a ser realizado por Fernanda Luiza Longhi, sob a orientação da Profa. Dra. Marlize Rubin Oliveira integra a linha de pesquisa “Educação e Desenvolvimento” do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

A preocupação central do trabalho consiste em “identificar e analisar concepções de internacionalização da Educação Superior nos Cursos de Direito do Sudoeste do Paraná”.

Para tanto, considerando sua função de Coordenador (a) de um Curso de Direito da Região Sudoeste do Paraná, solicito seu apoio e permissão para coleta de dados a partir de entrevistas voltadas para este estudo, conforme os termos que segue, esclarecendo-se seu direito de:

1. Receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa;
2. Retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
3. Não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade;
4. Procurar esclarecimentos com o proponente da pesquisa ou com autoridade legal ou acadêmica em caso de dúvidas ou notificações de acontecimentos não previstos;
5. Não permitir – a menos que expressamente autorizado de outra forma – que eventuais resultados da pesquisa aqui tratada sejam publicados sem o seu conhecimento ou autorização, exceto no âmbito dos registros acadêmicos do projeto de dissertação objeto do presente termo.

Agradecendo a atenção e disponibilidade, coloco-me ao seu dispor para esclarecimentos que se façam necessários, solicitando que, se estiver de acordo com o aqui exposto, assine este Termo.

Atenciosamente,

Fernanda Luiza Longhi

Mestranda do PPGDR/UTFPR

Eu, \_\_\_\_\_, Coordenador (a) do Curso de Bacharelado em Direito da \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário (a), do projeto de pesquisa acima descrito.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.  
Local, data.

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Curso de Bacharelado em Direito

Instituição: \_\_\_\_\_

Interlocutor: \_\_\_\_\_

Tempo de coordenação: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Duração: início \_\_\_\_\_ término \_\_\_\_\_

### a) Concepções

1. Como o Curso tem tratado a questão da internacionalização da ES?
2. A internacionalização é uma preocupação do curso, ou da instituição como um todo?
3. Como o Curso (professores, alunos, gestores) têm percebido este processo/demanda?
4. É possível estimar desde quando a internacionalização tem feito parte das preocupações do curso?
5. Há no PPC do curso alguma preocupação com a internacionalização?

### b) Estratégias

1. Que estratégias de internacionalização têm sido buscadas?
2. Como/ de que forma e quem (atores) estão definindo as estratégias?
3. Quais são os países de interesse? E por que?

### c) Ações

1. Explique como tem sido a ação de internacionalização adotada pelo curso?
2. Quais as principais dificuldades que você percebe nesse processo?
3. Tem outra informação com relação a este tema que não abordamos que vocês julga importante?