

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

PATRÍCIA SILVA PAIVA

**INTERCAMBISTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA: PRÁTICAS
EDUCATIVAS EXPERIMENTADAS PELOS ESTUDANTES COLOMBIANOS
ENTRE OS ANOS 2013-2018**

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2020**

PATRÍCIA SILVA PAIVA

**INTERCAMBISTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA: PRÁTICAS
EDUCATIVAS EXPERIMENTADAS PELOS ESTUDANTES COLOMBIANOS
ENTRE OS ANOS 2013-2018**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Cezar Luiz de Mari

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2020**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

Paiva, Patrícia Silva, 1996-
P149j Intercambistas na Universidade Federal de Viçosa : práticas
2020 educativas experimentadas pelos estudantes colombianos entre
os anos 2013-2018 / Patrícia Silva Paiva. – Viçosa, MG, 2020.
93 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Cezar Luiz de Mari.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.81-86.

1. Intercâmbio educacional. 2. Internacionalismo.
3. Conhecimento e aprendizagem. I. Universidade Federal de
Viçosa. Departamento de Educação. Mestrado em Educação.
II. Título.

CDD 22 ed. 378.37

PATRÍCIA SILVA PAIVA

**INTERCAMBISTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA: PRÁTICAS
EDUCATIVAS EXPERIMENTADAS PELOS ESTUDANTES COLOMBIANOS
ENTRE OS ANOS 2013-2018**

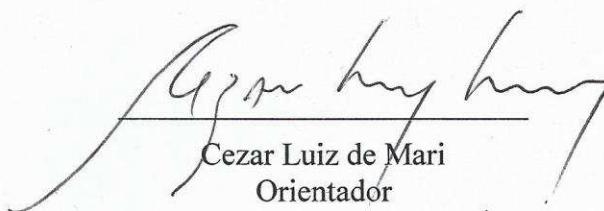
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 12 de maio de 2020.

Assentimento:



Patrícia Silva Paiva
Autor



Cezar Luiz de Mari
Orientador

A Deus, a minha mãe e o meu pai
A Natália e ao Mateus,
Aos meus alunos da rede Pública de Educação
Essa vitória é para vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus e a nossa senhora por iluminarem meu caminho e me concederem o dom da inteligência.

Aos meus pais, Francisco e Maria Hilda por todo o amor e por sempre me incentivarem com os estudos.

A minha irmã, Natália, por ser meu porto seguro.

Ao meu namorado Mateus, por todo amor, compreensão e apoio.

Aos meus amigos e familiares, em especial ao Talison e ao Davi, pelo carinho de sempre.

À Universidade Federal de Viçosa, ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de cursar o mestrado e por tudo que foi proporcionado.

À Capes, pela concessão da bolsa de mestrado.

Ao Professor Cezar Luiz de Mari pela amizade, ensinamentos, oportunidades e pela confiança durante todos esses anos.

As professoras Mônica R. Pirozi e Lara Thiengo, pelas inúmeras contribuições.

A Escola Municipal Irany Silva Mattos, pelo ambiente agradável que sempre me proporcionou inspirações.

Aos meus queridos alunos, pela inspiração, pelo carinho, pela alegria, amor e companheirismo.

A amiga Aline e toda a sua família, pelo amor que sempre me deram.

A amiga Renata, por todo apoio e carinho.

Aos meus amigos do mestrado, em especial ao Bruno, por sempre estar ao meu lado me alegrando, aconselhando e fazendo com que essa caminhada fosse mais leve.

Ao Pedro, a Anmaly e a Júlia pela amizade.

Aos queridos colombianos que me responderam com tanto carinho.

Aos membros do projeto Embaixadores UFV pelas inúmeras contribuições.

Aos funcionários da DRI pela atenção e disponibilidade.

Foram dois anos de muito trabalho, muita luta e pouco tempo, obrigada por sempre me compreenderem, sem vocês eu não conseguiria, minha eterna gratidão!

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda”.*
(Paulo Freire)

RESUMO

PAIVA, Patrícia Silva, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, maio de 2020. **Intercambistas na Universidade Federal de Viçosa: Práticas Educativas experimentadas pelos estudantes colombianos entre os anos 2013-2018.** Orientador: Cezar Luiz de Mari.

A dissertação se propôs a analisar a internacionalização da educação superior. A pesquisa foi qualitativa, com abordagem na Análise do Discurso Crítica – ADC, tendo como coleta de dados pesquisa bibliográfica, documental, questionário eletrônico e entrevistas. Os dados coletados nos questionários, nas entrevistas e documentos foram triangulados com as referências bibliográficas com a finalidade de responder os objetivos da pesquisa. Objetivou-se analisar as práticas educativas experimentadas pelos colombianos que estavam cursando ou que já haviam cursado disciplinas e/ou realizado estágios na Universidade Federal de Viçosa entre os anos 2013 a 2018. Como objetivos específicos buscou-se levantar as experiências pedagógicas curriculares e extracurriculares com destaque ao processo formativo técnico e humanístico desses discentes e analisar o significado da internacionalização na base do consenso atual sobre o papel da ciência e do conhecimento. A presente pesquisa foi estruturada em três capítulos. Conclui-se que foram múltiplas as práticas educativas vivenciadas pelos intercambistas na UFV; as vivências acadêmicas curriculares e extracurriculares proporcionaram aos intercambistas espaços ricos em aprendizagens; o intercambio foi uma situação concreta vivenciada que transformaram estes sujeitos, tornando estes aptos para atuar no meio social e transformá-lo; não há universidades públicas sem investimentos públicos; é altamente recomendável que os países periféricos, incluso o Brasil, invistam em educação para se tornarem mais autônomos em termos de ciência, tecnologia e desenvolvimento, tornando-se menos dependentes dos países centrais.

Palavras-chave: Internacionalização. Conhecimento. Vivências.

ABSTRACT

PAIVA, Patrícia Silva, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, May, 2020. **Exchange students at the Federal University of Viçosa: Educational practices experienced by Colombian students between the years 2013-2018.** Adviser: Cezar Luiz de Mari.

The main purpose of this dissertation was to analyze the internationalization of higher education. The research was qualitative, with an approach in Critical Discourse Analysis - CDA approach, and data collected from bibliography, documentary research, electronic questionnaire and interviews. The data collected in the questionnaires, interviews and documents were crossed with the bibliographic references in order to answer the research objectives. The objective of this study was to analyze educational practices experienced by Colombians who were taking courses or who had already completed courses or internships at the Universidade Federal de Viçosa, between 2013 and 2018. The specific objectives were to understand the curricular and extracurricular pedagogical experiences of the Colombian students, with emphasis on their technical and humanistic training process, and to analyze the meaning of internationalization based on the current consensus on the role of science and knowledge. This research was structured in three chapters. In conclusion, there were multiple educational practices experienced by exchange students at UFV; academic curricular and extracurricular experiences provided exchange students with spaces rich in learning; the exchange was a concrete situation experienced that transformed these subjects, making them able to act in the social environment and transform it; there are no public universities without public investment; it is highly recommended that peripheral countries, including Brazil, should invest in education to become more autonomous in terms of science, technology and development, becoming less dependent on central countries.

Keywords: Internationalization. Knowledge. Experiences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 As quatro pilastras no século XX.....	37
Quadro 1 Número de estudantes estrangeiros na UFV de 2013 a 2018.....	48
Figura 2 Estudantes na graduação oriundos da Colômbia na UFV.....	50
Figura 3 Dados da internacionalização na UFV: relatórios de 2010 a 2018.....	51
Quadro 2 Intercambistas de Graduação na UFV: os cinco países que mais enviaram estudantes entre os anos de 2013-2018.....	52
Figura 4 Mapa geopolítico da Colômbia.....	53
Quadro 3 Organização da educação básica no Brasil e na Colômbia	54
Quadro 4 Educação Superior na Colômbia.....	56
Quadro 5 Distribuição de programas por nível de formação na Colômbia em 2011 e 2012...	57
Figura 5 Cursos em que os estudantes colombianos foram matriculados.....	61
Figura 6 Distribuição das respostas para a pergunta “Como você avalia o curso que foi matriculado?” do questionário aplicado aos colombianos.....	62
Figura 7 Distribuição das respostas para a pergunta “ Em qual país você se encontra atualmente?” do questionário aplicado aos colombianos.....	63
Figura 8 Distribuição das respostas para a pergunta “ Continua os estudos ou está no mercado de trabalho?” do questionário aplicado aos colombianos.....	63
Figura 9 Distribuição das respostas para a pergunta “ O que você acha da internacionalização da educação superior ” do questionário aplicado aos colombianos.....	65
Figura 10 Distribuição das respostas para a pergunta “ Que tipo de atividade acadêmica você realizou na UFV?” do questionário aplicado aos colombianos.....	67
Figura 11 Distribuição das respostas para a pergunta “Você se inseriu em algum grupo de pesquisa na UFV?” do questionário aplicado aos colombianos.....	68
Figura 12 Distribuição das respostas para a pergunta “ Você realizou algum estágio durante o período do intercâmbio na UFV?” do questionário aplicado aos colombianos.....	69
Figura 13 Distribuição das respostas para a pergunta “ Você sabia que o maior número de estudantes estrangeiros na UFV de 2013 a 2018 são colombianos?” do questionário aplicado aos colombianos.....	72
Figura 14 Distribuição das respostas para a pergunta “ Você utilizou o refeitório da UFV?” do questionário aplicado aos colombianos.....	74
Figura 15 Distribuição das respostas para a pergunta “ Você utilizou laboratórios e bibliotecas na UFV” do questionário aplicado aos colombianos.....	75

Figura 16 Distribuição das respostas para a pergunta “ Você se considera mais crítico em relação as diferenças culturais depois do intercâmbio? ” do questionário aplicado aos colombianos.....	76
Figura 17 Distribuição das respostas para a pergunta “ Você debateu sobre os problemas sociais durante o período que estava em Viçosa - MG? ” do questionário aplicado aos colombianos....	76
Figura 18 Distribuição das respostas para a pergunta “ A carga de estudos na UFV foi tranquila para você? ” do questionário aplicado aos colombianos.....	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: CONCEITO E TENDÊNCIAS ATUAIS	20
1.1 Apresentando a pesquisa	20
1.2 O contexto histórico da internacionalização e educação superior	20
1.3 O conceito atual da internacionalização da educação no ensino superior	22
1.4 As tendências atuais da internacionalização da educação e a perspectiva das Universidades de Classe Mundial	26
1.5 A Mobilidade Estudantil	30
CAPÍTULO II A INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	35
2.1 Apresentando o capítulo	35
2.2 A internacionalização na Universidade Federal de Viçosa	35
2.3 As razões para a concepção da UFV aos moldes dos <i>Land Grant Colleges</i>	38
2.4 Os acordos MEC-USAID e a internacionalização na modernização universitária: Limites e avanços para a UFV	41
2.5 A Diretoria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Viçosa	44
2.6 Projeto Embaixadores UFV	46
2.7 Relações internacionais na UFV: conhecendo os países que mantêm relações com a UFV e o total de estudantes da graduação e da pós-graduação de 2013 a 2018	47
2.8 Colombianos na UFV	50
CAPÍTULO III PRÁTICAS EDUCATIVAS NA UFV E OS ESTUDANTES COLOMBIANOS	53
3.1 Apresentando o capítulo	53
3.2 Educação Superior na Colômbia	53
3.3 Práticas Educativas	57
3.4 Perfil dos estudantes: Conhecendo os intercambistas colombianos de 2013 a 2018	60
3.5 Os países em que os estudantes colombianos participantes da pesquisa se encontravam quando receberam o questionário e suas ocupações	62
3.6 Financiamento do intercâmbio	64
3.7 Internacionalização da Educação Superior	65
3.8 Interesse no intercambio na Universidade Federal de Viçosa	66

3.9 Vivências marcantes na UFV e os espaços em que essas vivências foram realizadas.....	69
3.10 Comunidade colombiana na UFV	71
3.11 Diferenças metodológicas entre as instituições	72
3.12 Criticidade	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	87
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS FUNCIONARIOS DA DIRETORIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA.....	90
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM MEMBROS DO PROJETO EMBAIXADORES UFV	91
APÊNDICE D – ROTEIRO DO QUESTIONARIO APLICADO PARA OS ESTUDANTES COLOMBIANOS.....	92

INTRODUÇÃO

Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal de Viçosa - UFV, campus Viçosa – MG, a dissertação tem como ponto de partida a minha formação inicial no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa, momento em que desenvolvi duas pesquisas como bolsista PIBIC/ CNPq¹ acerca de políticas de internacionalização na educação superior brasileira, entre os anos de 2015 e 2017.

Na primeira pesquisa, intitulada *Universidade e conhecimento: O programa Ciências Sem Fronteiras e estudantes na relação Brain Drain/ Brain Gain*², investigamos a relação fuga/atração de cérebros e os limites das políticas de internacionalização no Brasil. Também buscamos compreender quais os conhecimentos acessados pelos estudantes das turmas 2013 e 2014 participantes do CsF³ nos países de língua estrangeira.

Com o apoio da segunda bolsa de iniciação científica, PIBIC/CNPq, investigamos a relação entre a educação e a internacionalização, analisando as experiências didático-pedagógicas vivenciadas pelos intercambistas do programa CsF, provenientes das áreas agrárias da UFV. A pesquisa foi intitulada *Educação e Internacionalização: Experiências Didático-Pedagógicas dos Intercambistas do Programa Ciências Sem Fronteiras*. Os resultados desta pesquisa demonstraram que estes estudantes tiveram maior crescimento no campo da aprendizagem pessoal; nos relatos sobre as diferenças entre o ensino e a aprendizagem entre o Brasil e os países que os acolheram (Estados Unidos, Canadá, Hungria, Espanha, Austrália, Alemanha, Holanda, França e Itália) os entrevistados descreveram sobre os aprofundamentos nos conteúdos e na aprendizagem por conta das diferenças de carga-horário maior no Brasil e menor nos países visitados. Noventa por cento (90%) dos estudantes entrevistados, pretendem retornar para o exterior após concluírem os seus estudos (PAIVA; MARI, 2018).

Em meio às discussões e resultados obtidos pelas pesquisas mencionadas anteriormente, um tema em especial despertou interesses e indagações: a presença de estudantes estrangeiros na Universidade Federal de Viçosa e as práticas educativas experimentadas por estes, tema da presente pesquisa.

¹ PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, que foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Os termos *brain drain/ brain gain* se referem a fuga/atração de cérebros.

³ O programa Ciências sem Fronteiras (CsF) foi criado em 2011 pelo Governo Federal, para incentivar a formação acadêmica de estudantes em universidades de excelência no exterior.

Primeiramente fizemos uma busca nos sites e documentos disponibilizados pela Diretoria de relações internacionais (DRI) e pelo Registro escolar (RE) da UFV. Nestes conseguimos quantificar o número total de estudantes estrangeiros por ano e os países que mantem relações com a UFV, para delimitarmos o nosso objeto de estudo e o nosso marco temporal da pesquisa. Mesmo com dados disponíveis também da pós-graduação, nossa pesquisa focaliza os estudantes da graduação. Essa escolha se deu, tendo em vista as pesquisas anteriores que realizamos sobre a temática da internacionalização na graduação, e por compreendermos que este nível de ensino merece uma atenção maior em torno da temática que ainda é pouco debatida.

Após analisarmos os dados da DRI e do RE observamos que a Colômbia envia mais estudantes para a UFV, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, e esse dado foi determinante como critérios de escolha desta comunidade para a pesquisa. O marco temporal definido foi de 2013 a 2018, pois somente a partir de 2013 os dados disponibilizados estão completos nos relatórios anuais da DRI, podendo ser quantificados.

Portanto objetivou-se com esta dissertação, prosseguir investigando a temática da internacionalização da educação superior, focando nas práticas educativas experimentadas pelos estudantes da graduação, oriundos da Colômbia que estejam cursando ou que já cursaram disciplinas e/ou realizaram estágios na Universidade Federal de Viçosa entre os anos de 2013 a 2018.

Para tanto, após ser aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa, procedemos a aplicação de questionários eletrônicos aos estudantes colombianos pelos quais buscamos reconhecer as principais experiências pedagógicas vivenciadas ao longo do intercâmbio. A finalidade da investigação foi levantar os conhecimentos (curriculares e extracurriculares), as metodologias de ensino vivenciadas e as experiências significativas para a formação técnica e humanística dos intercambistas.

Procedemos também as entrevistas com funcionários da DRI e com membros do projeto Embaixadores UFV⁴. A pesquisa buscou responder o seguinte problema de pesquisa: Quais elementos formativos técnico e humanísticos foram proporcionados pelas vivências estudantis curriculares e extracurriculares na Universidade Federal de Viçosa ao longo do intercâmbio?

⁴ O Projeto Embaixadores UFV, é realizado por meio de uma parceria entre os alunos da Universidade Federal de Viçosa e a Diretoria de Relações Internacionais (DRI). Tem como objetivo auxiliar, integrar e orientar os estudantes de mobilidade acadêmica nacional e internacional da instituição.

Partimos do pressuposto que as práticas educativas vivenciadas na UFV não dependeram apenas dos conhecimentos formais adquiridos em sala de aula, mas principalmente da incorporação como aprendizagem que os estudantes fazem dos conhecimentos acadêmicos num movimento teórico-prático. Segundo Marques e Carvalho (2017) as práticas educativas podem ser bem-sucedidas ou malsucedidas. Quando bem-sucedidas essas práticas geram aprendizagem e desenvolvimento humano, potencializando mentes e corpos a agirem com compromisso social⁵.

O presente trabalho foi estruturado em três capítulos, visando realizar as discussões acerca das práticas educativas experimentadas pelos estudantes colombianos na Universidade Federal de Viçosa.

No primeiro capítulo apresentamos o contexto histórico da internacionalização da educação superior e o conceito atual dessa internacionalização. As tendências atuais da internacionalização e sua ligação com as Universidades de Classe Mundial (UCMs), assim como a mobilidade estudantil, foram também discutidas neste capítulo, com o objetivo de descrever e interpretar as tendências e os efeitos deste fenômeno na educação superior.

No segundo capítulo abordamos a internacionalização da educação na Universidade Federal de Viçosa- UFV, onde apresentamos dados da diretoria de Relações Internacionais e o Projeto Embaixadores UFV, para identificar as relações que a UFV mantém com os diversos países com que se relaciona. Por fim chegamos ao nosso objeto de estudo, que são os colombianos na instituição mencionada.

No terceiro capítulo, apresentamos um pouco sobre a Colômbia, focando na educação superior deste país e na pós-graduação. Expomos o que compreendemos como práticas educativas baseado em literaturas, em seguida apresentamos a análise das respostas que coletamos dos questionários eletrônicos aplicados aos intercambistas.

Justificativa da pesquisa

Por meio desta dissertação é possível compreender a percepção dos intercambistas estrangeiros em relação ao processo de ensino-aprendizagem na Universidade Federal de Viçosa, considerado tão relevante e significativo pelos discentes que fizeram o caminho

⁵ O compromisso social nesse caso irá incorporar o compromisso profissional, técnico e humanístico. Ao experimentar práticas que acrescentam elementos formativos o estudante incorpora uma série de vivências e concepções que exercitará na sua vida social.

inverso, partindo dela para estudar no exterior, conforme levantado pelas pesquisas realizadas em minha formação inicial.

A dissertação também servirá como suporte para auxiliar e reorientar os programas de intercâmbio e os próprios intercambistas da instituição. A relevância desta se confirma quando percebemos que são escassos estudos sobre intercâmbios e internacionalização da educação, conferidas por Morosine (2006) que aponta a falta de estudos referentes à temática.

Compreendemos a importância de investigar essa área, pois as experiências internacionais são formativas, acrescentam novas vivências curriculares, de língua, de sociabilidade e reforçam as dimensões da formação técnica e humanística.

Esta pesquisa tem potencial de somar ao conjunto de estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa em Educação, conhecimentos e processos educativos (registrado no CNPq/2008), e pelo Grupo de Estudos dos clássicos contemporâneos em educação – GECCE (2010), vinculados ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa – UFV. Estes grupos, além de congregarem professores e estudantes de diversos cursos da Universidade têm se concentrado nos estudos sobre políticas educacionais, processos educativos e conhecimento, buscando agrupar investigações na área do ensino superior. A natureza desta pesquisa se insere no arco de interesses de pesquisas da graduação e do Programa de pós-graduação em Educação – PPGE, da UFV, articulados na linha de pesquisa: Formação Humana, Políticas e Práxis Sociais.

Problema

A presente dissertação buscou responder o seguinte problema de pesquisa: As vivências estudantis curriculares e extracurriculares dos colombianos no Brasil, proporcionaram quais elementos formativos no campo técnico e humanístico?

As investigações sobre os elementos formativos no campo técnico tiveram o foco voltado para a futura profissão do estudante, buscando compreender quais os diferenciais de aprendizagens foram possíveis de serem realizados nesses períodos. Incluímos questões a respeito da utilização dos laboratórios, restaurantes, bibliotecas e demais espaços de convivência para saber a avaliação dos mesmos. Em relação aos docentes as questões foram direcionadas para compreender as interações a partir do planejamento e do projeto de intercâmbio, bem como avaliações a respeito das disciplinas cursadas. Os elementos de formação no campo humanístico também foram pesquisados, tendo as questões buscado,

compreender o quanto os intercambistas vivenciaram, aprenderam e compreenderam questões sociais, as diferenças culturais e temas relativos as contradições sociais, políticas e econômicas.

Objetivo geral

Analisar as práticas educativas experimentadas pelos estudantes colombianos que estejam cursando ou que já cursaram disciplinas e/ou realizaram estágios na Universidade Federal de Viçosa entre os anos de 2013 a 2018.

Objetivos específicos

Levantar documentos nas seguintes fontes; Diretoria de relações internacionais (DRI) e Registro escolar (RE) da UFV, Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciências e a cultura (UNESCO), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial (BM) e entre outros sobre o tema;

Levantar materiais bibliográfico na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Revistas Especializadas da Educação, Base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e entre outras fontes;

Levantar experiências de discentes na UFV oriundos da Colômbia dos anos de 2013 a 2018;

Investigar as práticas educativas curriculares e extracurriculares adquiridas pelos discentes colombianos em suas passagens pela UFV;

Analisar os elementos formativos no campo técnico e humanísticos vivenciadas por estes intercambistas, visando a formação do sujeito *omnilateral*;

Verificar como as relações de intercâmbio estudadas na UFV se aproximam das perspectivas propostas aos estudos das internacionalizações atuais;

Metodologia

Análise

No intuito de responder às questões norteadoras desta pesquisa, optamos por realizar a investigação por meio da metodologia qualitativo-interpretativo, ancoradas na perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC). Para conhecer um determinado fenômeno, não basta agregar

uma quantidade de dados empíricos. Ainda assim, é preciso começar pelos dados, documentos, pelo empírico (FRANCO, 2004). A opção por tal abordagem é caracterizada pelo potencial desta em extrapolar os aspectos formais do discurso e dos dados, tentando compreender o contexto em que o mesmo está inserido, levando em consideração os aspectos sociais de produção, veiculação e recepção do mesmo, uma vez que o discurso é entendido enquanto a representação de um sujeito ou grupo em determinado contexto sócio- histórico (EVANGELISTA, 2008; CHIZZOTTI, 2000).

Para tratar do discurso, Fairclough (2001) sugere uma análise tridimensional explicando que qualquer evento ou exemplo de discurso pode ser considerado simultaneamente: um texto (análise linguística); um exemplo de prática discursiva (análise da produção e interpretação textual); um exemplo de prática social (análise das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento comunicativo).

No que se refere à análise da prática social, o conceito de ciência inspirado nos escritos de Antônio Gramsci (2001), permite a compreensão de que o discurso, como expressão da produção do conhecimento, se insere nas relações de hegemonia que operam no cenário internacional investigando se as práticas discursivas reproduzem, reestruturam ou são contraditórias às tendências atuais.

Embora não seja propositiva a realização de uma ‘Análise de Discurso Crítica’ propriamente dita, considerando suas especificidades metodológicas no campo da Linguística, elencamos algumas dessas categorias no sentido de esclarecer possíveis relações e, de modo geral, contribuir com a composição do olhar investigativo em relação à temática desta pesquisa.

Ressaltamos que não há intenção de seguir os protocolos analíticos desta teoria ou preencher lacunas de análise, mas sim de utilizar tais categorias como ferramentas para análise dos textos. São elas: avaliação; modalidade; intertextualidade; interdiscursividade; representação de eventos/atores sociais (FAIRCLOUGH, 2001, 2003).

a) A categoria avaliação diz respeito às apreciações ou perspectivas do autor (explícitas ou não) sobre aspectos do mundo, ou seja, posicionamentos ideológicos, valores e modos de operação ideológica. (FAIRCLOUGH, 2003; RAMALHO; RESENDE, 2011). Tal categoria ajuda a desvelar a forma como juízos de valor são apresentados como juízos de fato (verdades absolutas).

b) A categoria modalidade a refletir sobre as seguintes perguntas: como os autores se comprometem em relação à temática? Em que extensão as modalidades são categóricas (afirmação, negação?); que níveis de comprometimento se observam quando há marcadores de modalidade (baixo, médio, alto)?

c) A intertextualidade implica destaque sobre a heterogeneidade dos textos. É um modo de análise que ressalta as linhas e os elementos diversos e frequentemente contraditórios que contribuem para a composição de um texto. Além de incorporar ou responder a outros textos, a intertextualidade também incorpora as relações potencialmente complexas que o texto tem com convenções que estão estruturadas.

d) No que diz respeito à interdiscursividade, a cautela é voltada aos discursos articulados (ou não) nos textos, bem como às maneiras como são articulados e mesclados com outros discursos, gêneros e estilos.

e) A categoria representação de eventos/atores sociais nos ajuda a compreender como os atores sociais são representados: ativos, passivos, impessoais, nomeados ou classificados.

Etapas da pesquisa

Partilhando de tal ponto de vista que utilizamos as seguintes etapas:

1. Levantamento documental, em material bibliográfico especializado, buscando as fontes mais atualizadas que tratam da temática, dentre as quais teses e dissertações dos últimos 10 anos, base do *Scielo*, revistas especializadas, e textos de reflexão encontrados em jornais e outras mídias digitais;

2. Questionário eletrônico, produzido pela plataforma, Formulários Google, destinado aos intercambistas colombianos. As questões foram selecionadas de acordo com os objetivos da pesquisa, buscando explorar o conjunto das experiências dos estudantes colombianos na UFV. Os estudantes foram selecionados conforme os seguintes critérios: estudantes colombianos que estavam cursando ou que já haviam cursado disciplinas e/ou realizado estágios na Universidade Federal de Viçosa entre os anos de 2013 a 2018. As análises destacaram todos os aspectos elencados nos objetivos específicos tratando o material dos questionários na perspectiva da ADC conforme descrito acima na metodologia;

3. Entrevistas semiestruturadas com membros do projeto Embaixadores UFV. Esse grupo foi selecionado pela sua importância na mediação dos estudantes estrangeiros que chegam a UFV. Entrevistamos dois membros da coordenação do projeto. Estes entrevistados tiveram o nome preservado por questões éticas.

4. Entrevistas semiestruturadas aos servidores da Diretoria de Relações Internacionais (DRI). Esse grupo foi selecionado, pois estes encaminham e executam as políticas de internacionalização na UFV. Entrevistamos dois funcionários que já atuam diretamente ou

indiretamente com o intercâmbio dos colombianos. Por meio destes foi possível compreender melhor os processos de um intercambio na instituição.

5. Desdobramentos da base de dados em análises cruzando todos os resultados com as referências para análises, buscando destacar as expressões discursivas e seu simbolismo em termos dos objetivos da pesquisa.

Gostaríamos de esclarecer que essa foi a nossa primeira experiência investigativa utilizando o método do questionário eletrônico. A ferramenta foi muito útil, pode ser personalizada e ajustada de diferentes formas.

O que mais nos ajudou neste método que foi novo para nós, foi a facilidade de se conectar com pessoas em diferentes localizações geográficas.

Feitas tais considerações passaremos a seguir para o capítulo I, onde abordamos o contexto da internacionalização na educação superior, buscando atualizar essa relação e fundamentar o debate que se seguirá.

CAPÍTULO I

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: CONCEITO E TENDÊNCIAS ATUAIS

1.1 Apresentando a pesquisa

Neste capítulo abordamos o contexto histórico da internacionalização da educação superior e o conceito atual dessa internacionalização, para que o leitor possa compreender como este fenômeno sofreu mudanças no decorrer do tempo. As tendências atuais da internacionalização e a perspectiva das Universidades de Classe Mundial (UCMs), assim como a mobilidade estudantil, foram abordadas neste capítulo com o objetivo de descrever e interpretar a direção para onde apontam e os efeitos deste fenômeno na educação superior.

1.2 O contexto histórico da internacionalização e educação superior

O fenômeno da internacionalização da educação no ensino superior faz parte das raízes históricas das universidades, portanto para compreendê-lo primeiramente retornaremos ao surgimento das mesmas.

É importante destacarmos que o fenômeno da internacionalização surgiu antes mesmo das universidades, pois o ser humano sempre tentou desvendar o desconhecido, transcender a divisão geográfica e melhorar a sua condição de vida. Um exemplo claro dessa curiosidade humana, observamos desde a Grécia antiga com Platão e Aristóteles, que incorporavam conhecimentos de outras regiões fruto de suas viagens e de interações dos conhecimentos com as de viajantes, comerciantes, tribos, culturas diferentes, e outros.

Todavia com o surgimento das universidades o fenômeno da internacionalização no meio acadêmico foi potencializado, iniciando na Europa entre os séculos XI, XII e XIII⁶ e aos poucos espalhando-se pelos demais continentes. Para Stallivieri (2003, p.11) “ [...] já na sua constituição, as universidades possuíam o caráter internacional; seus estudantes deslocavam-se de diferentes nações para tratar das questões do conhecimento, o que contribuía para a glória e honra da universidade”.

⁶ Podemos destacar a Universidade de Bolonha, na Itália, fundada em 1088, a Universidade de Paris, na França, fundada em 1150, a Universidade de Cambridge, na Inglaterra, fundada em 1209, a Universidade de Salamanca, na Espanha, fundada em 1218 e entre outras.

Para Silva (2016) “Pode-se afirmar que a identidade internacional da universidade se mantém, se reveste de novas roupagens e avança com as instituições de ensino superior em todo seu processo de consolidação”.

Segundo Laus (2012) na alta Idade Média entre os séculos XII e XIII se utilizava o termo *Universitas* para designar corporações tanto de professores, quanto de estudantes e o termo *Studium generale* para designar o local onde eram recebidos os estudantes que para lá se dirigiam. O mesmo autor enfatiza que a partir do século XV desaparece a distinção entre os dois termos e se efetiva a designação *universitas*, como local de corporação de mestres e estudantes de todo o mundo cristão, ou seja, desde as *Universitas* medievais o fenômeno da internacionalização expressava a própria natureza do espaço de produção de conhecimentos avançando até os dias atuais.

Lembremos que, já no século XVI, foram fundadas as universidades na América espanhola e inglesa, com forte presença de professores europeus. Nelas circularam as elites da região, uma vez que seu objetivo era proporcionar às classes dominantes uma educação tanto religiosa como humanística (LAUS, 2012, p.32).

As literaturas indicam que no século XVI muitas universidades foram criadas em países da América Latina, como no Peru, Colômbia, Bolívia, México e Argentina. No Brasil esse processo foi um pouco mais tardio e aparece somente no século XIX com a chegada da família real portuguesa. A internacionalização das universidades na América latina e no Brasil foram marcadas, segundo Cunha (2007) pelo ideário francês e o modelo organizacional norte-americano, ou seja, percebemos fortes influencias internacionais desde a criação destas.

Da Idade Média, marcada pelo mercantilismo, a Idade Moderna, marcada pelo novo modelo econômico conhecido como capitalismo, que teve sua ascensão no século XV, muitas mudanças ocorreram e foram perceptíveis no campo da educação.

A internacionalização da educação no ensino superior aparece como um possível vínculo de cooperação, de partilhas de recursos, com objetivos sociais, científicos e acadêmicos, porem assim como as universidades se modificaram desde a sua criação, a internacionalização atual também não é a mesma que se evidenciava nos surgimentos das universidades.

Os inúmeros desafios, que estão surgindo no momento em que chega o novo século, impulsionam as universidades a buscarem um grau de internacionalização muito mais elevado. A globalização da economia, do comércio, dos processos de produção e das telecomunicações criaram um cenário interconectado (STALLIVIERI, 2003, p.3).

No capitalismo, modelos como o neoliberalismo⁷, são vistos como fator predominante da globalização atual, e vem consolidando um processo de internacionalização da educação, entendida como uma mercadoria necessária para a produção do capital (THIENGO, 2013). Sobre esta educação comercial através de fronteiras, impulsionada por uma justificativa de lucros é que discorremos nos itens a seguir.

1.3 O conceito atual da internacionalização da educação no ensino superior

O fenômeno da internacionalização da educação é estudado desde a década de 1970, porém, até então os pesquisadores somente utilizavam o primeiro termo “ internacionalização”. A partir do ano de 1990 é que as investigações passam a desenvolver efetivamente a noção de ‘internacionalização da educação’, atribuindo ao termo a educação internacional através da descrição de caminhos pelos quais a dimensão internacional toma forma na educação superior (DAL-SOTO et al., 2016).

Partimos da compreensão que internacionalizar significa dar um caráter internacional a determinadas ações, sejam políticas, comerciais, ou de comunicações entre nações. Segundo Silva e Mari (2017) o processo da internacionalização pode ser entendido como uma estratégia dos países para manter e perpetuar as trocas culturais, políticas e, sobretudo econômicas.

Na educação superior a internacionalização é um processo social complexo, com muitas faces de naturezas e significados diversos, trazendo importantes implicações econômicas, políticas, sociais e culturais para os países, às instituições e às pessoas nele envolvidas (REPPOLD FILHO et al., 2010).

O termo não é facilmente definível, sendo abordado por diversos autores que se complementam e outros se distinguem a respeito do fenômeno da internacionalização (FILHO, 2018). “Não existe um consenso entre os pesquisadores sobre os sentidos, as razões e os rumos da internacionalização da educação superior” (LAUS, 2012, p. 79).

Para Teichler (2004), Akkari (2011) e Morosine (2011) a internacionalização da educação se deve ao processo da globalização. Akkari (2011, p.23) sintetiza bem a compreensão

⁷ A perspectiva neoliberal defende a não intervenção estatal nos setores políticos e econômicos, visando as privatizações de todo e qualquer serviço. Seu maior idealizador é Friedrich Hayek, quando divulga suas ideias pelo livro “O Caminho da Servidão” (1944). Hayek fala de Estado mínimo, de reduzir o tamanho do Estado nas ações de crescimento para que as forças privadas possam assumir essa “função”. Sua crítica é direcionada ao Estado do Bem-Estar-Social que se desenvolveu na Europa após o acordo do New Deal de Roosevelt nos EUA (1933) e incentivou o Estado a controlar as forças privadas, especialmente o sistema financeiro.

do sentido da internacionalização e que é também partilhado pelos autores citados como observamos no excerto abaixo:

A adoção de modelos educacionais internacionais (ocidentais) conduz a semelhanças que transcendem as fronteiras. Assim, o currículo é cada vez mais pensado sob a forma de uma padronização, e formulado em competências disciplinares e transversais. Da mesma forma, a mobilidade de alunos e professores está crescendo. A crescente utilização de línguas estrangeiras e das TIC tornou-se também uma característica compartilhada pela maioria dos sistemas educacionais.

A Enciclopédia de Pedagogia Universitária descreve que a internacionalização da educação está ligada ao fenômeno da globalização, quando versa a primeira como “qualquer esforço sistemático que tem 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, 2006, p. 97).

Conforme Bartell (2003) a internacionalização consiste em trocas internacionais relacionadas à educação e a Globalização e se apresenta em diversas formas como, por exemplo, pela presença de estrangeiros e estudantes em uma determinada instituição, número de pesquisas, projetos, associações, cooperações e colaborações internacionais e entre outros.

Para Altbach e Knigh (2007) o fenômeno da internacionalização da educação é mais complexo que o da globalização. Conforme interpreta Silva (2016, p. 26):

Para esta dupla de autores, a globalização é um fenômeno inevitável no contexto atual, já a internacionalização é um processo mais complexo que envolve escolhas, estabelecimento de parcerias mútuas, padrões de qualidade, reconhecimento e validação de créditos e títulos, entre vários outros elementos essenciais à sua realização.

Para Silva e Mari (2017) a internacionalização na educação superior se reestrutura na contemporaneidade face ao processo de globalização e às demandas por ela impostas, ou seja, a globalização interfere diretamente no processo da internacionalização, mediando interesses comerciais, empresariais, da ciência, de tal modo que qualquer análise sobre a educação prescinde de uma abordagem mais ampla, envolvendo as várias dimensões sociais.

Para Knigh “a internacionalização na educação é um processo que leva a integração da dimensão internacional, intercultural e global às metas, funções e implementação do ensino superior” (KNIGHT, 2012, p. 1).

Também a internacionalização da educação no ensino superior pode ser interpretada de diferentes maneiras.

[...] para alguns, significa uma série de atividades, tais como: a mobilidade acadêmica de estudantes e de professores, redes internacionais, associações e projetos, novos programas acadêmicos e iniciativas de investigação. Para outros, significa a transmissão da educação a outros países através das novas disposições, como sucursais ou franquias de universidades, usando uma variedade de técnicas presenciais e à distância. Para muitos, significa a inclusão de uma dimensão internacional, intercultural e/ou global dentro do currículo e o processo de ensino-aprendizagem. E, outros, concebem a internacionalização como centros regionais de educação, *hot spots*, redes de conhecimento. Os projetos de desenvolvimento internacionais são percebidos tradicionalmente como parte da internacionalização e, mais recentemente, o aumento na ênfase no comércio da educação superior também está sendo visto como internacionalização (KNIGHT, 2010, p.1).

Organismos multilaterais, tais como UNESCO a OMC e o BM, também contribuem e mediam os processos de internacionalização da educação. A UNESCO apresenta a internacionalização da educação como uma forma de evitar a endogenia na produção de conhecimentos e estímulo da cooperação entre os países para redução das disparidades.

[...] sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas, que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno, genuíno e sustentável, e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. O compartilhar de conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade (UNESCO, 1998).

A concepção de países desenvolvidos, que na nossa perspectiva preferimos denominá-los de países centrais⁸, para a UNESCO devem transferir conhecimentos, tecnologias e valores humanísticos aos países periféricos⁹. Como observamos na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (Paris, 2009) , intitulada “As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas

⁸ Quando nos referimos aos países centrais estamos falando dos países desenvolvidos, aqueles que possuem os mais altos indicadores econômicos, sociais e normalmente estão localizados no eixo norte do globo.

⁹ Países periféricos, é um termo cunhado por Giovanni Arrighi na obra, “A Ilusão do Desenvolvimento”, 1998. O termo periférico se refere aos países que se encontrariam nas margens/franjas do capitalismo, em termo dos produtos, tecnologias, e capacidade competitiva internacional. Já os países centrais congregam maior capacidade de produção e tecnologia e condicionam as relações com os demais países, tendo também margens de desigualdades, dentre os próprios países centrais.

para a mudança e desenvolvimento social”¹⁰ e no conjunto de suas manifestações a respeito da educação superior.

É importante questionarmos quais tipos de conhecimento de fato estão sendo compartilhados entre os países. Silva (2016, p. 28) levanta dúvidas sobre estes conhecimentos compartilhados, quando diz:

São conhecimentos sociais, preocupados com a realidade social dos países, com a condição de vida dos seres humanos e com o bem-estar do planeta ou aqueles que fortalecem a circulação de mercadorias e que, portanto, são destinados aos fins lucrativos (sejam eles armas, bombas e, especialmente, os produtos tecnológicos)?

Para o Banco Mundial - BM e para a Organização Mundial do Comércio-OMC a internacionalização é entendida como mais uma estratégia de prestação de serviços educacionais, sendo a educação entendida como um produto a ser negociado no mercado, uma vez que em meio à realização de programas de intercâmbio são movimentados milhões de dólares (SILVA, 2016). Entretanto essa visão do BM e da OMC em relação a internacionalização da educação não é explícita, ficando em entrelinhas e necessitando de um olhar crítico para essa compreensão.

Na perspectiva do pensamento dominante a internacionalização na educação superior, aparece como um meio de enfrentar os desafios apontados pelo contexto global, onde cada vez mais as formações profissionais e culturais devem ser atualizadas e qualificadas num marco amplo de formação plena do sujeito no campo da ação técnica e política.

No entanto, o que não está dito nestes discursos e pensamentos dominantes é a mercantilização da educação e uma internacionalização assimétrica do ensino superior. O aumento da competição na educação superior tem mudado o valor tradicionalmente estabelecido à cooperação, ao intercâmbio e às associações (DE WIT, 2011). Explicitaremos no próximo item como este fato ocorre, a fim de instruir o leitor sobre a verdadeira face da internacionalização.

¹⁰ Nesta conferência houve a participação de governos, membros da comunidade acadêmica, organizações governamentais e não governamentais, além de vários representantes da sociedade civil. Neste momento a Unesco volta a chamar a atenção para a necessidade de circulação e propagação dos conhecimentos, das informações, e da formação de redes e parcerias para o ensino e a pesquisa, via programas de mobilidade acadêmica de docentes e discentes, nos mais diferentes países, especialmente entre os países periféricos e entre os que se encontram em vias de desenvolvimento.

1.4 As tendências atuais da internacionalização da educação e a perspectiva das Universidades de Classe Mundial

Por meio da literatura existente é possível visualizar os esforços governamentais e das instituições de ensino superior, de todos os países, em internacionalizar cada vez mais o seu ensino, a extensão, mas principalmente a pesquisa. Nos questionamos, por que todo esse esforço em internacionalizar a educação superior?

Essa ação em busca da internacionalização das universidades está diretamente ligada à busca da “excelência”. Como atingir a excelência? Por qual motivo se busca a excelência? Para responder essas questões discorreremos sobre os *rankings* acadêmicos que tem se destacado mundialmente.

Segundo Thiengo et al. (2018b) os primeiros *rankings* acadêmicos aparecem nos Estados Unidos em 1983, com o objetivo de orientar estudantes do país na escolha de uma universidade para continuar os estudos, mas somente após a década de 2000 é que ocorre a propagação destes por todo o mundo.

Os *rankings*, podem ser considerados como tabelas classificatórias, onde os primeiros lugares significam “excelência”. As Universidades atualmente se deparam, independente das vontades individuais ou corporativas, com estes *rankings* que criam parâmetros para a definição de qualidade e excelência acadêmica.

Conforme Thiengo et al. (2018b) o *Academic Ranking Of World Universities* (ARWU), produzido pela *Shanghai Jiao Tong University*, foi o primeiro *ranking* global publicado em 2003, com o objetivo de definir as características de uma Universidade de Classe Mundial¹¹, obter investimento e comparar as instituições do país com as do Estados Unidos.

Contudo este primeiro *ranking* impulsionou com que todos os países começassem a utilizar parâmetros de classificações com a tentativa de mensurar a qualidade da educação superior e o seu nível de importância foi realçado. Devemos destacar que os *rankings* começaram a fazer parte de instituições públicas, privada e passaram a ser globais, nacionais ou regionais “No caso dos *rankings* internacionais da educação superior, a rotulação apresentada para as instituições melhores ranqueadas é o status de UCM ” (THIENGO et al., 2018a, p.1044).

¹¹Uma universidade para ser de “classe mundial” precisa ter sua qualidade e excelência comprovadas em *rankings* internacionais, os quais se baseiam em números, sejam eles associados às produções científicas, aos recursos tecnológicos de que dispõe, à qualificação de seus profissionais e à mobilidade acadêmica, tanto em termos de envio quanto de recepção de estudantes, professores e pesquisadores.

Os principais *rankings* acadêmicos, ou seja, aqueles que qualificam o ensino se originam também das classificações e hierarquizações elaboradas a partir de indicadores provenientes das principais universidades mundiais e têm como objetivo um projeto de universidade mundial. Dentre os *rankings* de maior relevância mundial se destacam o *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) e o *Times Higher Education* (THE) – *World University Rankings* (WUR).

O BM define algumas características que elevam as universidades ao status de UCM, dentre estas características estão: alta concentração de professores e alunos excelentes, recursos abundantes a fim de conduzir pesquisa e ensino avançados e excelentes e boa gerência de recursos inovadores (SALMI, 2009). Essas características também norteiam os *rankings* acadêmicos que operacionalizam as diretrizes dos organismos internacionais.

As universidades, portanto, ficam subordinadas a internacionalizar o seu ensino e principalmente a sua pesquisa, já que um dos itens para alcançar bons lugares nos *rankings* é a internacionalização. Quanto mais bem colocadas forem as universidades, maior o destaque social e econômico em termos de “excelência” na busca de se tornar uma “Universidade de Classe mundial” (THIENGO et al., 2018a).

Tendo em vista a importância destes *rankings*, estes acabam se desdobrando em um mercado onde são negociadas receitas educativas para alcançar bons resultados. Uma vez que aqueles que estão nos topos destas tabelas tendem a oferecer “ajudas”, “receitas” para que as outras instituições também deslumbrem dessa excelência.

No caso dos *rankings* internacionais da educação superior, a rotulação apresentada para as instituições melhores ranqueadas é o status de UCM. Essas instituições passam a ser utilizadas como medidas de produtividade, como formas de apresentação da qualidade. Assim, o rótulo de UCM significa, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a validade de uma instituição dentro do campo de julgamento da educação superior em âmbito global (THIENGO et al., 2018a, p. 1044).

Portanto por qual motivo as universidades querem se tonar de Classe Mundial? Além do *status* social, Universidades de Classe Mundial, atraem mais cérebros qualificados e consequentemente atraem mais investimentos de outros países. Visando a educação como uma mercadoria, a qualidade do ensino passa a ser medida pelo desempenho, por números de produções dos discentes, docentes, pesquisadores, por dados estatísticos, *rankings* e *benchmarking* (THIENGO et al., 2018b).

Akkari (2011) chama atenção para o fato de que independente do país, as decisões educacionais não podem mais ser concebidas sem considerar os debates internacionais, o que acarreta nas seguintes situações; os países centrais aparecem conduzindo as regras e são menos permeáveis a influências externas, já os países periféricos sofrem um impacto bem maior dessas influências.

Ao que tudo indica o projeto de educação superior defendido pelos organismos multilaterais se insere em um projeto maior, que visa sustentar a hegemonia dos países dominantes. “A educação é encarada e ratificada como um serviço necessário à manutenção e legitimação do sistema capitalista” (SILVA, 2016, p. 33).

Segundo Silva e Mari (2017) a OMC define a educação como um serviço, submetido às regras do mercado. Essa definição coloca a educação em um outro lugar, o lugar da mercadoria, do capital, enquanto os âmbitos dos direitos à educação são subsumidos por estes e expressos como dados, índices, *rankings* e outros.

Tendo em vista que as Instituições de Ensino Superior (IES) são responsáveis pela qualificação e capacitação de um grande número de profissionais – colocando-se como verdadeiras “fábricas” de conhecimento e de mão-de-obra qualificada –, as universidades são, em consequência, afetadas pelo processo de globalização e precisam responder às novas exigências que lhes são colocadas. Assim, o contexto internacional tem exercido pressões sobre as universidades, na medida em que há necessidade crescente de que essas instituições realizem esforços para responder às demandas impostas por essa maior interação cultural, econômica e política (DUARTE et al., 2007).

Além de atrair mais cérebros e investimentos, os países centrais, que possuem UCMs têm a capacidade de regulação e implementação de políticas educacionais mantendo a hegemonia sobre o que produz e qual universidade implementar.

Os países centrais, caracterizados por uma boa infraestrutura educacional e por uma aquisição satisfatória de conhecimentos adequados pelos estudantes, aparecem como vencedores e definem o que os países, considerados periféricos devem fazer (AKKARI, 2011). Este fato ocasiona o chamado ‘efeito bola de neve’, ou seja, os países centrais tendem a manter a posição de dominantes, pois recebem mais recursos, atraem mais cérebros e conseqüentemente são mais prestigiados mundialmente (THIENGO, 2018).

A capacidade de produzir hegemonia por parte dos países centrais pode ser vista pela disseminação da cultura científica e tecnológica estrangeira no país de origem do estudante, a despeito do próprio desenvolvimento local. Teles (2017, p. 42), ilustra esta situação:

Um odontólogo com pós-graduação na Alemanha vai aprender a trabalhar com aparelhos e materiais alemães, e no seu retorno ao Brasil, provavelmente continuará a querer usá-los, pois são estes seus parâmetros de qualidade e o material que ele aprendeu a manusear com destreza. Com isto, aumentam-se as vendas alemãs em materiais e aparelhos ortodônticos pelo mundo afora, promovidos pelos ex-bolsistas da odontologia na Alemanha. O mesmo aluno será também um disseminador da cultura e língua alemã.

Portanto os fenômenos *brain drain/ brain gain* (fuga/atração de cérebros), ocorrem de maneira distinta entre os países. Thiengo (2018) chama a atenção para os fluxos de “cérebros” altamente qualificados de países periféricos para países centrais.

Também é importante destacarmos que os países dominantes, geralmente localizados no eixo norte do globo, recebem um número bem maior de estudantes do que enviam em programas de intercâmbios.

Pode-se dizer que a globalização e a internacionalização da educação, possuem uma relação de causa e efeito, onde os dois processos sofrem influências recíprocas (SILVA, 2016). A internacionalização no contexto da atual globalização, vem padronizando os currículos educacionais, desconsiderando a pluralidade e a flexibilidade dos indivíduos e dos meios em que vivem, acarretando em uma hegemonia dos países dominantes aprofundando as desigualdades e determinando os lugares e os espaços de crescimento dentro dos países.

Podemos notar essa padronização dos currículos educacionais no *Processo de Bolonha*, firmado na cidade de Bolonha em 1999, durante uma reunião entre ministros da educação dos países europeus reunidos com objetivo de proceder, dentre outras, a unificações curriculares para o Ensino Superior.

Observou-se que existem dificuldades institucionais nos Estados-nação que aderiram ao Processo e que as universidades, embora com alguma resistência, têm seguido o modelo proposto, privilegiando em seus currículos o desenvolvimento e a aquisição de competências gerais e específicas, conforme ditam os perfis profissionais no mercado de trabalho. Pondera-se, porém, que, ao direcionar a formação dos novos profissionais com base no modelo proposto, a universidade se subordina aos ditames do mercado de trabalho, anulando e amputando a formação holística, que prepara o cidadão para uma participação ativa na vida coletiva (ARAÚJO et al., 2018, p.15).

No campo educacional as mudanças promovidas pela internacionalização “podem produzir a ilusão de que existem algumas receitas universais que funcionariam em todos os sistemas educacionais”, e por outro lado, “a globalização torna possível empréstimos em matéria de inovações educacionais e permite a circulação de ideias pedagógicas” (AKKARI, 2011, p. 23).

No entanto a internacionalização nos termos atuais privilegia os países centrais e as UCMs, posicionando a ciência e as instituições dos países periféricos em lugar de subalternização, ou seja, o tipo de internacionalização corrente mantém e aprofunda as desigualdades regionais, e continentais em termos de produção de ciência e desenvolvimento, condicionando a aplicação, e reprodução das ideias, inovações, tecnologias dos países que a detém.

Pode-se inferir que a internacionalização da educação aparece como uma condição necessária no mundo atual globalizado capitalista, estabelecendo alianças estratégicas e requerendo reconhecimento internacional na manutenção dos lugares de dominância e de subalternidade.

Dentre os meios para se desenvolver o processo de internacionalização no ensino superior aparece a mobilidade acadêmica, que será introduzida e debatida no próximo item, porem como já foi exposto anteriormente, a internacionalização acadêmica necessita de objetivos claros, políticas objetivas traçadas com atuação conjunta entre estado e universidades, para evitar uma hegemonia de poder dos países centrais e uma submissão dos países periféricos.

1.5 A Mobilidade Estudantil

A mobilidade acadêmica pode ser entendida como um movimento de estudantes, pesquisadores, professores, materiais e equipamentos didáticos, programas, conhecimentos, tecnologias e outros, através de fronteiras internacionais e nacionais (KNIGHT, 2009).

Iremos abordar neste item uma das formas mais visíveis da internacionalização do ensino superior, a mobilidade estudantil. Entendemos que embora a internacionalização não se reduza a mobilidade, esta é a face mais visível deste fenômeno. “ Os alunos que viajam a outro país para estudar continuarão sendo uma parte importante da dimensão internacional da educação superior” (KNIGHT, 2009).

Cada vez mais a mobilidade estudantil tem sido incentivada pelo BM, UNESCO, OMC pelos países e pela mídia, que dizem reconhecer a importância da mobilidade para a aquisição de conhecimentos, aumento do *networking*¹² e promoção de uma formação mais qualificada, preparando-os estudantes para o mercado de trabalho e para a vida em uma sociedade globalizada.

¹² *Networking* pode ser entendido como a rede de contatos que os estudantes fazem no exterior.

Entretanto sabemos, e já expusemos anteriormente que este tipo de mobilidade tem movimentado um alto valor monetário no mercado internacional para os serviços de educação, instigando interesse não só das universidades públicas, como também de instituições de educação privadas e interesses econômicos.

Os processos de intercâmbio estudantil se tornaram uma forte estratégia da globalização, de aumento da produtividade e de competitividade, estabelecendo uma relação direta entre ciência, educação, mercado de trabalho e geração de capital. Em meio aos programas de intercâmbio, movimentam-se informações, conhecimentos, tecnologias, capital e recursos humanos (SILVA, 2016, p.39).

A mobilidade estudantil pode ser efetivada por meio de acordos de cooperação bilateral financiados pelos governos, pelas próprias universidades, por empresas privadas ou por organismos internacionais. Por meio da mobilidade pode-se realizar cursos, disciplinas, estágios, pesquisas, educação a distância e adquirir conhecimentos de um novo idioma.

A internacionalização desenvolvida pela mobilidade estudantil, pode ser passiva ou ativa, mais ou menos produtiva para os países periféricos, dependendo do acordo entre as nações. Podemos associar o termo ativa a algo ou alguém que determina uma ação, algo ou alguém deliberado, já o termo passivo é o oposto da denominação dada à ativa. A internacionalização necessita de objetivos claros, onde políticas objetivas devem ser traçadas com atuação conjunta entre Estado e Universidades.

Se os fornecedores de educação através de fronteiras são vistos como adversários ou colaboradores, ou como oportunidades ou riscos, isso depende da habilidade de um país de desenvolver políticas e regulamentações apropriadas para integrá-los a um sistema nacional de ES capaz de atingir objetivos nacionais, sociais, culturais e econômicos (KNIGHT, 2009, p.128).

Entretanto compreendemos que o problema não é apenas de vontade política para regulações internas, no caso do Brasil, que garantam uma posição de defesa dos interesses da universidade nacional, sobretudo porque os mecanismos de pressões e condicionamentos e consensos “pelo alto” buscam situar as universidades dos países periféricos em condições de subalternidade.

No Brasil a malha universitária pública avançou muito em termos de regulamentação o que permite garantir pesquisa de qualidade e ensino com alto grau de profissionalismo, mas essa realidade é constantemente questionada pelos grupos privados apoiados por corporações de ensino internacionais, a exemplo das universidades que vendem ensino a distância. E a

própria malha da empresa privada que hoje se concentrando em negócios educacionais buscando tornar a educação apenas mediação para o lucro.

Assim, pode-se afirmar que grandes transformações ocorreram nas universidades e na educação superior em boa parte do mundo, engendradas, em última instância, pela hegemonia do capital financeiro, sob a égide do capital portador de juros e do capital fictício. As frações financeiras foram insistentes e vitoriosas nas diversas tentativas de reposicionar sua hegemonia mundial (MANCEBO et al., 2016, p.209)

A internacionalização ativa pode ser evidenciada nos países centrais que possuem políticas consistentes e forte tradição acadêmica voltadas para a atração e acolhimento de acadêmicos e pesquisadores. Da mesma forma possuem organização para a prestação de serviços educacionais de áreas de interesse estratégico e para a instalação de instituições ou *campi* em solo estrangeiro.

Já a internacionalização passiva pode ser evidenciada nos países periféricos, que enfrentam a falta de recursos humanos, econômicos, e pouca tradição acadêmica, como é o caso dos países da América Latina e do Caribe (LIMA; MARANHÃO, 2009).

Percebemos que os países que compõem a América Latina e o Caribe, apesar de possuírem universidades bem-conceituadas em *rankings* internacionais, ainda possuem um *déficit* no processo de internacionalização. Eles ainda não dispõem de uma política capaz de estimular a internacionalização ativa e, em especial, a recepção de um maior número de estudantes estrangeiros (SILVA, 2016, p.40)

Os países centrais na condição atual atraem inúmeros jovens, principalmente os que se deslocam de um país periférico em busca de melhores condições acadêmicas em um país central. Segundo Pinto e Larrechea (2018) A Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), A UNESCO e o BM veem nos países periféricos um grande potencial para ocupar as vagas desocupadas das universidades europeias e as da América do Norte.

Com base nos dados disponibilizados pela UNESCO e pela OCDE os países com maior mobilidade acadêmica em 2010 e 2014 foram os Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha e China (PINTO; LARRECHEA, 2018). Destes quatro países, podemos perceber que os três primeiros recebem o maior número de estudantes de diversos países, mas o contingente de estudantes que enviam para o exterior é significativamente pequeno e quando enviam, possuem preferências por países europeus.

O caso do Brasil e dos países da América Latina e Caribe, a literatura aponta o contrário. Estes países enviam muitos estudantes para o exterior, principalmente para os países centrais, e recebem um número significativamente inferior de estudantes destes países. A grande questão que está sendo colocada é que os países centrais são considerados os produtores de conhecimento, já os países periféricos, ocupam mais as posições de consumidores desse conhecimento (CELANO; GUEDES, 2014).

Portanto infere-se que a mobilidade nesta relação hierárquica e por busca de qualificação, está a grande questão da internacionalização da educação superior, onde os países centrais recebem mais cérebros, mais recursos financeiros, enquanto os países periféricos acabam enviando os seus melhores cérebros, alguns permanecerão em solo estrangeiro e outros que incorporarão a cultura dos países centrais. “O Brasil não constitui exceção a essa regra, pois vem sofrendo perda constante de pessoal altamente qualificado tanto para a Europa como para os EUA” (BERLINCK; SAN'ANNA, 1972, p.13).

Qual o efeito da situação descrita no parágrafo anterior? Um grande círculo vicioso, pois as universidades de países periféricos, ao invés de investir os seus recursos nas suas instituições nacionais, investem estes recursos em países já desenvolvidos.

Robson (2017) argumenta que para as instituições serem verdadeiramente ‘internacionais’, elas precisam começar a internacionalização ‘em casa’, isto é, no próprio campus da instituição de ensino. Podemos citar a título de exemplo, um programa de mobilidade estudantil, o Ciência sem Fronteiras (CsF), criado em 2011 e encerrado em 2017 por iniciativa do Governo Federal, para incentivar a formação acadêmica de estudantes em universidades de excelência no exterior. O capital investido neste programa, segundo a SBPC (2017) e Bustamante (2019) em torno de 13 bilhões em bolsas de estudos, atendendo mais de 104 mil estudantes, sendo que 70% destes de graduação. Os resultados são ainda objeto de estudo na busca de serem compreendidos quais retornos foram alcançados em relação aos objetivos do programa que focavam na formação em altas tecnologias. Em pesquisa realizada na Universidade Federal de Viçosa (com estudantes intercambistas do CsF dos anos de 2014 e 2016) foi constatado que os retornos se deram mais no campo de conteúdos de formação pessoal, tais como aumento do networking e a aprendizagem de outro idioma, melhora no senso crítico e sobre diferenças culturais (PAIVA; MARI, 2018). Do ponto de vista da pesquisa essas aprendizagens também são significativas e necessárias. A questão é que em termos propriamente de acesso a conhecimentos mais avançados, como previa o programa, os retornos parecem ter sido muito limitados ou quase nulos.

Considerando os dados da SBPC (2017) as pesquisas de Paiva e Mari (2018) e Bustamante (2019) a internacionalização da educação, através dos programas de mobilidade estudantil, é vista como um grande negócio que gera muito capital econômico, ficando marcados os lugares de subalternização e controles do conhecimento.

Como associar a internacionalização da Educação superior a processos de integração, baseados na solidariedade e na cooperação internacional, quando os recursos humanos e materiais provenientes dos países da periferia da economia do mundo ajudam a financiar a educação dos países centrais (LIMA; MARANHÃO, 2009, .p 588).

Posto isso, é importante destacar que para a nossa investigação buscamos em um amplo material bibliográfico tais como, teses, dissertações, artigos científicos e relatos de experiências para responder à questão que conduziu a investigação em relação ao papel do intercambio no processo formativo. Tivemos acesso a um conjunto de fontes que muito nos auxiliaram nesta temática que seguirá agora com o capítulo II abordando a internacionalização do ensino superior na Universidade Federal de Viçosa (UFV), situada em Viçosa, Minas Gerais.

CAPÍTULO II

A INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

2.1 Apresentando o capítulo

Neste capítulo abordamos a internacionalização da educação na Universidade Federal de Viçosa- UFV, onde apresentamos dados da diretoria de Relações Internacionais e o Projeto Embaixadores UFV, no intuito de identificar as relações que a UFV mantém com os diversos países com os quais se relacionam e também de demonstrar como chegamos ao nosso objeto de estudo, que são os colombianos na instituição mencionada. É possível perceber um conjunto de influências internacionais na UFV desde a sua criação, especialmente dos EUA, cuja contribuição foi central na elaboração do projeto da ESAV que viria se tornar UFV. Também abordamos os vínculos do Brasil com EUA via acordos MEC-USAID com os limites e avanços dos mesmos.

2.2 A internacionalização na Universidade Federal de Viçosa

A educação superior no Brasil tem suas raízes no início do século XIX com a chegada da família real portuguesa. Quando analisamos a história do surgimento dessa, percebemos fortes influências internacionais desde sua criação. Para Cunha (2007), o ideário francês e o modelo organizacional norte-americano guiaram a educação superior brasileira. Na Universidade Federal de Viçosa preponderou o modelo norte-americano. A seguir explicitaremos um pouco da história desta instituição.

A Universidade Federal de Viçosa, situada em Viçosa - Minas Gerais, nomeada em sua criação como Escola Superior de Agricultura de Viçosa -ESAV, primeiro nome dado à instituição, foi criada através do decreto de Lei nº 761 de 6 de setembro de 1920, pelo Governo do Estado de Minas Gerais, então sob presidência de Arthur da Silva Bernardes (1918-1922). A ESAV era uma instituição essencialmente agrícola. “ Dessa forma, com a criação da ESAV inaugurava-se uma nova fase no processo de configuração e desenvolvimento do ensino agrícola mineiro” (SILVA; BORGES, 2008, p.170).

Contudo a ESAV só foi inaugurada em 28 de agosto de 1926, por Arthur Bernardes, que na época ocupava o posto de Presidente da República (1875-1955). Podemos perceber que enquanto governador de Minas Gerais, o Viçosense, Arthur Bernardes cria a ESAV, mas ela só

é inaugurada quando ele se encontra no posto de Presidente da República. “A solenidade de inauguração oficial da Escola ocorreu no dia 28 de agosto de 1926, com a presença de inúmeras autoridades” (AZEVEDO, 2005, p.71).

A instalação da instituição na cidade de Viçosa, até hoje gera controvérsias acerca do critério que prevaleceu. “Os quesitos mencionados e que banalizaram a escolha do melhor local para sediar a instituição foram: salubridade, terras convenientes, localização, publicidade, sentimento geral da comunidade, distância do centro de população, colheitas e água” (AZEVEDO, 2005, p.64). Para Silva (2016) a instalação da ESAV na Zona da Mata mineira foi fruto de disputas de forças políticas, onde Arthur Bernardes utilizou da sua influência política, para que Minas Gerais concorresse contra São Paulo, que na época era seu principal adversário econômico e político. Para muitos nativos, a escolha para sediar a instituição se deu, pois, a cidade de Viçosa é terra natal do Presidente Bernardes e que por isso teria sido a terra escolhida.

A ESAV foi criada com o objetivo de trazer novos avanços nas ciências agrônômicas, visando o desenvolvimento de novos conhecimentos que tornassem o cultivo da terra mais eficaz e produtivo, no momento histórico em que o café se sobressaía como principal produto agroexportador do Brasil (SILVA, 2016).

Convencido com o que ouvia a respeito das escolas agrícolas norte-americanas e buscando a excelência da escola e a modernização da agricultura, Arthur Bernardes pensou na criação de uma instituição essencialmente agrícola. Para realização desta ideia convidou o professor Peter Henry Rolfs (1865 - 1944), um americano para conduzir os trabalhos da instituição. O professor Rolfs vinha da *Florida Agricultural College* onde era Diretor desde 1915. “A contratação desse especialista norte-americano efetivou-se porque Bernardes queria que a Escola fosse instituída nos moldes dos *Land Grant Colleges* americanos fundamentados na trilogia do ensino, da pesquisa e da extensão” (AZEVEDO, 2005, p.63, grifos nosso).

O Peter Henry Rolfs, diretor da ESAV, trouxe para Viçosa um novo modelo de ensino com pressupostos técnicos de “aprender fazendo”, “ciência e prática” e com o tripé “ensino, pesquisa e extensão”, baseado nos sistemas *Land Grant Colleges* norte-americanos (SILVA; BORGES, 2008). A ESAV se fez, em grande parte, com apoio de entidades norte americanas com as quais foram estabelecidos convênios de cooperação e com a “*filosofia dos land grant colleges*” (RIBEIRO, 2006).

Mais do que uma estrutura curricular, a filosofia de trabalho implementada por Rolfs passou a ser símbolo da escola, inspirando o surgimento de suas

famosas “4 pilastras” que ornamentam a entrada principal do *campus* de Viçosa com os dizeres: “*Ediscere* (Conhecer)”, “*Scire* (Saber)”, “*Agere* (Agir)” e “*Vincere* (Vencer)” (SILVA, 2016, p.58).

A figura abaixo destaca as quatro pilastras com as inscrições, em registro fotográfico da memória.

Figura 1 - As quatro pilastras no século XX



Fonte: BORGES et al. (2000).

Os *Land Grant Colleges* eram escolas superiores agrícolas criadas no Oeste e no Meio-Oeste dos Estados Unidos, a partir de meados do século XIX, por meio da Lei Morrill implementada pelo Congresso Nacional norte-americano em 1862. Esta lei vinha contemplar as reivindicações dos fazendeiros norte-americanos de uma educação vocacional voltada para o treinamento de jovens para a agricultura e para as artes mecânicas (RIBEIRO, 2006).

Segundo os escritos de Azevedo (2005) em dois anos da sua criação, a ESAV já era reconhecida por várias instituições técnicas, de ensino e pesquisa dos Estados Unidos, Inglaterra, Bélgica, Alemanha, Itália, Espanha e Portugal. Por este fato, podemos perceber a internacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão da ESAV desde a sua criação.

Na esfera da sociedade civil, além das visitas de parlamentares estaduais e federais, a ESAV manteve permanente contato e colaboração com diversas Associações de Fazendeiros e Sociedades de Agricultura, de cunho local, estadual ou nacional com várias instituições de ensino e pesquisa nacionais e internacionais, sobretudo no campo agropecuário, com diferentes órgãos de imprensa e leprosários, com o fornecimento de plantas com propriedades antileprinas (*chalmoogra* e *sapucainha*) (AZEVEDO, 2005, p. 77).

Com esforços e sempre buscando a modernização, a ESAV foi ganhando reconhecimento e respeito no cenário educacional brasileiro e, em 13 de novembro de 1948, por intermédio da Lei nº 272, assinada pelo governador de Minas Gerais, na época, Milton Campos (1947-1951), a instituição deixou de ser nomeada como escola e passou a ser reconhecida como Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG). Entretanto, esta lei só foi oficializada em 15 de novembro de 1949, pelo Decreto nº 3.211 (SILVA, 2016).

Em 15 de julho de 1969, o Presidente do Brasil, na época, Artur da Costa e Silva (1967-1969), juntamente com o Ministro da educação, Tarso Dutra (1967-1969), assinaram o Decreto nº 64.825, determinando a federalização da antiga UREMG, a qual passou a ser nomeada de Universidade Federal de Viçosa - UFV.

Atualmente a UFV¹³ possui três *campi*, Viçosa, Florestal e Rio Paranaíba, e diversos cursos que abrangem as modalidades de Bacharelado, Licenciatura e Superior de Tecnologia, divididos nas áreas de: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Exatas e Tecnológicas; Ciências Humanas, Letras e Artes. Também possui diversos programas de pós-graduação que oferecem treinamento em níveis de mestrado, doutorado e mestrado profissional.

2.3 As razões para a concepção da UFV aos moldes dos *Land Grant Colleges*

Para iniciarmos as discussões sobre este tópico se faz necessário recorreremos ao Brasil Colônia, e destacarmos como Portugal foi responsável pelo surgimento tardio das universidades brasileiras.

Durante o período colonial, foram fechadas as perspectivas para a criação de cursos superiores, onde Portugal fazia questão de manter a dependência da Colônia, fazendo com que os brasileiros se deslocassem até a Universidade de Coimbra em busca de conhecimento. Portanto o ensino ficava restrito e a nacionalidade portuguesa era mantida, pois o brasileiro da Universidade de Coimbra, não era considerado um estrangeiro e sim um Português nascido no Brasil (MENDONÇA, 2000).

Apesar das reformas educacionais ocorridas durante o período pombalino (1759 – 1777), foi somente em 1808, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, que se deu início a criação das primeiras universidades no país (SILVA, 2017).

¹³ Para maiores informações sobre a UFV, acessar: <https://www.ufv.br/>

De 1920 a 1940, o Brasil assiste uma crise do sistema oligárquico tradicional, a urbanização e uma incipiente industrialização, ainda que com pouca tecnologia, começam a aparecer.

O período que vai de meados dos anos 20 até a chamada redemocratização em 1945 constitui um momento extremamente complexo da vida brasileira, marcado, principalmente, como já disse anteriormente, pela crise do sistema oligárquico tradicional, o que acaba por resultar na transferência do foco de poder dos governos estaduais para o âmbito nacional (MENDONÇA, 2000, p.136).

Os anos de instalação do novo regime e a busca pela modernização do país proporcionaria um intenso debate em torno da educação, tendo em vista que houve uma expansão da rede pública de ensino primário e a necessidade de reorganização da escola secundária e do ensino superior, que é o nosso foco da discussão.

Diferentes projetos educacionais são apresentados na época e a necessidade de reformas na educação superior aparece como algo urgente, tendo em vista que a universidade é encarada como um dos agentes centrais pelo progresso do país.

Nesse âmbito de reformas educacionais, podemos destacar o projeto da Escola Nova, que apesar de não ser um projeto definido, era um movimento que defendia a escola universal, pública, gratuita, laica e caracterizava as universidades como centros de saber desinteressados (SILVA, 2017, p.89).

Em 1930 surge o Ministério da Educação, e com isso a institucionalização da universidade brasileira, que começa a ultrapassar os limites e ambições da formação profissional. A Universidade de São Paulo (USP), a Universidade do Distrito Federal (UDF) e a Universidade do Brasil (UB) surgem neste período, trazendo nomes como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Gustavo Capanema, para a história das universidades brasileiras.

A UB criada em 1937 pelo Ministro da Educação do Estado Novo, Gustavo Capanema (1934-1945), seguiu como sendo um modelo de padronização das universidades, e por este motivo, o Ministro extingue a UDF que era uma universidade diferente das universidades até então criadas, onde indicava a ruptura com o modelo das escolas profissionalizantes.

Com o intuito de impor sua tutela sobre a universidade, Gustavo Capanema segue com a UB, mas porem este modelo de universidade não conseguiu superar o eixo de escolas profissionalizantes, onde a pesquisa aparecia claramente com um objetivo secundário. “É mais uma vez o modelo de universidade como um conglomerado de escolas profissionalizantes. A

própria Faculdade de Filosofia se constituía em mais uma delas, pois tinha o objetivo primordial de formar os professores da escola secundária” (MENDONÇA, 2000, p.140-141).

Diante da necessidade da superação do atraso no desenvolvimento do país, novas universidades e reformas se fizeram necessárias. Nos anos 1950 e 1960 o ensino superior no país se expande e o números de instituições começam a aumentar.

O modelo de universidades estabelecido nos anos 30 entra em crise no final da década de 50, o que fez com que se repetisse em certo sentido o movimento dos anos 20. O que se pretendia novamente era uma reformulação no sistema de ensino superior e uma reforma da universidade com base nos moldes americanos. As críticas que recaíam sobre a universidade diziam respeito à cátedra, ao compartilhamento da universidade e ao caráter elitista desta (SILVA, 2017, p.93)

Em busca da modernização e do desenvolvimento, em 1947 acontece a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Este Instituto rompia com a forma como estavam estruturadas, até então, as instituições de Ensino Superior e os moldes das universidades americanas iriam sendo adotados.

Embora criado para atender às necessidades de formação de pessoal de alto nível para um setor específico, sua estrutura rompia com a forma como estavam organizadas até então as instituições de ensino superior, particularmente com a estrutura da cátedra vitalícia. Seus professores eram contratados sob normas trabalhistas, sendo o contrato sujeito a rescisão de acordo com o desempenho do docente. A seleção de professores era responsabilidade da comunidade acadêmica que se constituía em um corpo governativo próprio. Havia uma carreira estruturada em quatro níveis, sendo condição para ingresso na mesma estar cursando a pós-graduação. Alunos e professores dedicavam-se exclusivamente ao ensino e à pesquisa, inclusive residindo no campus universitário. As cátedras foram substituídas pelos departamentos e adotou-se o sistema de créditos, nos moldes das universidades americanas (MENDONÇA, 2000, p.142)

O ITA acaba servindo como exemplo de como deveria ser uma universidade moderna e por este motivo o seu impacto foi grande. As mudanças continuavam a acontecer, juntamente com o avanço industrial no país, onde cada vez mais se fazia necessário a formação pessoal de alto nível e os membros influentes da comunidade científica continuavam clamando uma reforma global da universidade.

Em 1951 o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) é criado, onde o objetivo, juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), é a promoção da pesquisa científica e tecnológica no Brasil, por meio da concessão de bolsas no

país e no exterior. A internacionalização neste período é vista como meio de superação do atraso no desenvolvimento do país, e a UREMG recebeu esse apoio estratégico.

Vale lembrar que Anísio Teixeira (1900-1971), importante intelectual que ajudou na elaboração do projeto de modernização da escola e da universidade brasileira, foi aluno de John Dewey (1859-1952), do qual buscou importantes inspirações. Portanto, as influências norte-americanas se fizeram de diversos modos na formação da escola e da universidade no Brasil.

É válido destacar que a UREMG surge como uma instituição essencialmente agrícola e os EUA tinham como um dos objetivos da assistência técnica, o aumento da produção alimentícia no Brasil, portanto os EUA tiveram atuação significativa no desenvolvimento da UREMG.

A criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciências (SBPC), em 1948, e do centro de pesquisas Físicas (CBPF) marcaram uma nova era onde a comunidade científica estava crescendo e se desenvolvendo. A transformação da ESAV em UREMG coincidiu com a assinatura de um convênio de assistência técnica entre o governo mineiro e uma entidade filantrópica americana coordenada por Nelson Rockefeller (RIBEIRO, 2009).

Ao longo do final dos anos 1950, início dos anos 1960 também começam a ser perceptíveis as mudanças na estrutura pedagógica e administrativa do ensino superior no país. Com o golpe de 1964 as universidades sofrem um impacto e uma reestruturação, pois as influências dos Estados Unidos sobre as nossas Universidades com o MEC-USAID acontecem diretamente. Sobre isso discorreremos no próximo item, para que seja possível para o leitor entender os limites e avanços destes acordos para a UFV.

2.4 Os acordos MEC-USAID e a internacionalização na modernização universitária: Limites e avanços para a UFV

Após analisar as produções de inúmeros estudiosos sobre a temática, foi possível dizer que o MEC- USAID foi um conjunto de acordos que ocorreu entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) nos anos de 1960, especificamente em 1961. Este acordo objetivava orientar e adaptar as universidades brasileiras nos moldes Americanos.

Entretanto, o enlace com os EUA não ocorreu somente em 1960: desde o início dos anos de 1910 até os anos de 1930, os dois países se constituíram como grandes aliados (RIBEIRO, 2009). Sabemos que a grande intenção dos EUA era assegurar sua influência sobre a Europa Ocidental e ampliar a sua presença nos países da América Latina.

Em 1949 o governo americano lançou o *Ponto Quatro*, um programa de ajuda técnica destinado principalmente às nações Latino Americanas; em outras palavras, não foi somente na USAID que os EUA aparecem oferecendo “ajuda” aos países da América do Sul, sempre estiveram presentes prometendo o tão sonhado desenvolvimento social.

Em 20 de janeiro de 1949, o então Presidente dos Estados Unidos, Harry Truman, anunciou a iniciativa norte-americana de expandir seu programa de ajuda internacional. No item IV de seu discurso, o presidente conferiu importância especial à assistência técnica a ser oferecida pelo país. Foi nesse discurso que teve origem o programa que ficou conhecido como “Ponto IV” no qual definiu dois tipos complementares de ajuda aos países subdesenvolvidos: de um lado, a transferência de conhecimentos técnicos, científicos e administrativos, necessários para o desenvolvimento da economia e, de outro, o provimento de bens de capital e de assistência financeira (JACOBS, 2004, p.77).

A USAID estabeleceu sedes em vários países da América Latina, e no Brasil, este fato também se sucedeu, sendo implantada na cidade do Rio de Janeiro, e apresentada por diversos autores como associada ao período do regime militar.

Mesmo antes dos acordos de assistência MEC-USAID, a ESAV, adotou diversas influências norte-americanas em educação e por este motivo se tornou referência no ensino agrícola “A adoção do modelo norte-americano de educação logo fez da ESAV uma referência no ensino agrícola. A escola recebia como visitantes os mais ilustres educadores do período, além de autoridades estrangeiras, curiosas em conhecer a sua experiência” (RIBEIRO, 2009, p.457)

A transformação da ESAV em UREMG coincidentemente, se deu, no momento em que ocorria um convênio de assistência técnica entre o governo mineiro e a *American International Association for Economic and Social Development* (AIA). Este convênio trouxe modernização da agricultura de Minas, implicando na UREMG (RIBEIRO, 2009).

No âmbito do convênio com a AIA, surge neste mesmo período a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), que deveria oferecer crédito supervisionado e assistência técnica a pequenos agricultores, contando com um programa geral de extensão agrícola, educação e ainda um serviço de economia doméstica. Atualmente a ACAR foi substituída pela Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER).

A UREMG firmou um acordo com a *Purdue University* que previa a cooperação entre o Departamento de Agricultura dos EUA e a UREMG, para efetivar na instituição um programa de Extensão Rural e outro de Economia Doméstica. Dois especialistas da *Purdue* chegavam em 1952 em Viçosa, para atuar na efetivação destes programas.

A UREMG esteve envolvida em vários programas de assistência técnica oferecida pelos EUA, mesmo antes do acordo USAID, porém este acordo intensificou as relações, como veremos a seguir.

Ribeiro (2009), descreve que a porta de entrada para a USAID na UREMG, foi o convênio com a *Purdue University*, e chama a atenção para os desenvolvimentos vivenciados neste período.

Instituto de Economia Rural, pós-graduação *stricto sensu* nos moldes do *Master of Science* norte americano, mestrado em Fitotecnia, mestrado em Economia Rural, mestrado em Nutrição Animal e Pastagem, mestrado em Extensão Rural, pesquisas sobre hibridização da semente de soja, estes são os avanços destacados, considerados marcantes dos acordos MEC-USAID para a UREMG.

A UREMG certamente foi peça fundamental na dinamização do ensino de pós-graduação na área de Ciências Agrárias. Pioneira na pós-graduação, a UREMG, sob os auspícios da USAID, também teve papel destacado nas atividades de pesquisa e extensão. Nesta última atividade, o seu Centro de Ensino de Extensão tornou-se referência nacional (RIBEIRO, 2009, p.460).

Seria essa uma aliança para o progresso? Ou seria somente uma forma de hegemonia da dominação americana? Seria uma forma de manter o capitalismo em ascensão? É válido destacarmos que independente da forma como esse acordo é celebrado, a referência que a UFV possui nas áreas agrárias atualmente se deve a este período, onde teve seu pioneirismo e sua ascensão. Entretanto, não podemos esquecer que essa aliança dos Estados Unidos, foi justamente para manter o Brasil como forte aliado do contexto da Guerra Fria, para manter sua hegemonia social e cultural e também para manter um sistema econômico, o que nos privou de vivenciarmos outras experiências.

A celebração destas assistências técnicas com o governo americano não só representava a influência americana na educação brasileira, como representava os estreitamentos das relações de dependência econômica do Brasil com os Estados Unidos.

Como podemos perceber, a UFV surge imersa em intercâmbios, influências e relações internacionais, e essas relações se estendem até os dias atuais. Com a cobrança do mundo globalizado e os desafios de internacionalizar seu ensino, a UFV conta com a Diretoria de Relações Internacionais (DRI)¹⁴ que é responsável pelas relações internacionais da instituição. Apresentaremos a seguir um pouco da DRI.

¹⁴ Para maiores informações sobre a DRI, acessar: <http://www.dri.ufv.br/>

2.5 A Diretoria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Viçosa

Como já foi explicitado no capítulo I desta dissertação, uma das formas mais visíveis da internacionalização do ensino superior é a mobilidade estudantil. A UFV envia e recebe estudantes de diferentes países por meio de diversos convênios e programas. As mobilidades acadêmicas desenvolvidas na UFV, sejam para a graduação ou a pós-graduação, encontram-se supervisionados pela Diretoria de Relações Internacionais.

É importante compreendermos que a DRI é uma diretoria que encaminha e executa as políticas de internacionalização, mas é o Conselho Universitário (CONSU), o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) e os departamentos que contribuem com as elaborações dos projetos de internacionalização.

A Mobilidade Acadêmica na UFV é regulamentada pela Resolução nº 10/2016/CEPE. Objetiva oferecer ao estudante regularmente matriculado em cursos superiores de graduação e tecnológicos a possibilidade de cursar componentes curriculares pertinentes a seu curso em outro campus desta Instituição ou em outra instituição de ensino superior, brasileira ou estrangeira. Objetiva ainda a recepção, pela UFV, de estudantes de graduação de instituições de ensino superior conveniadas, do Brasil e do exterior (PDI, 2018, p. 96).

Os projetos de internacionalização da UFV, muito se assemelham aos projetos de internacionalização praticados em outros países, onde os parâmetros para a definição de qualidade e excelência acadêmica são definidos pelos *rankings*. Os objetivos definidos pela UFV são: “Aprimorar políticas de intercâmbio acadêmico com instituições nacionais e internacionais” para “Aprimorar a internacionalização” (PDI, 2018, p.106).

O parâmetro da excelência aparece no PDI¹⁵ da UFV como uma missão da instituição. O PDI não é um documento especial da UFV, é um planejamento que precisa ser desenvolvido em todas as instituições de educação superior.

A Universidade Federal de Viçosa tem como missão promover, por meio de ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, o avanço das ciências, letras e artes, a excelência, a inovação, o desenvolvimento institucional, a formação de cidadãos com visão técnica, científica e humanística, capazes de enfrentar

¹⁵ Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). É um documento elaborado com a participação da comunidade universitária que contém um diagnóstico da Universidade Federal de Viçosa e propõe os Objetivos Institucionais e as Metas Estratégicas para o período de 2018 a 2023. Para maiores informações sobre o PDI UFV, acessar: http://www.planejar.ufv.br/?page_id=15

desafios e atender às demandas da sociedade, e a inclusão social (PDI, 2018, p. 65).

Portanto a DRI é responsável pela aproximação com o mundo acadêmico-científico internacional, com instituições que proporcionem permanente interação e oportunidades para os docentes, discentes e funcionários da UFV.

Um conjunto de professores, que ainda hoje ministram aulas nos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Viçosa, receberam suas titulações de mestres, doutores e pós-doutores por meio dos programas de mobilidade acadêmica (SILVA, 2016).

Segundo as informações coletadas no site da DRI a UFV possui convênios vigentes com instituições na Alemanha, Angola, Argentina, Áustria, Barbados, Bélgica, Benin, Bolívia, Brasil, Bulgária, Burkina Faso, Cabo Verde, Camarões, Canadá, Chile, China, Colômbia, Congo, Costa Rica, Cuba, Egito, El Salvador Equador, Espanha, Etiópia, Estados Unidos, Finlândia, França, Gana, Grécia, Guiné Bissau, Haiti, Holanda, Honduras, Hungria, Índia, Indonésia, Inglaterra, Irã, Itália, Japão, Jordânia, Líbano, México, Moçambique, Nicarágua, Nigéria, Noruega, Nova Zelândia, Oman, Países Baixos, Panamá, Paquistão, Paraguai, Peru, Polônia, Porto Rico, Portugal, República da Croácia, República Dominicana, São Tomé e Príncipe, Senegal, Síria, Suíça, Tunísia, URSS, Uruguai e Venezuela.

Para saber mais sobre os intercâmbios realizados na instituição, entrevistamos dois funcionários da DRI, onde o funcionário 1 diz:

Olha, é, hoje a internacionalização é uma exigência até governamental né? E a universidade ela ainda está caminhando na consolidação dessa internacionalização e para isso a gente tem realizado, efetivado, inúmeros convênios com as instituições de ensino superior, né? É, basta você vê que isso aqui todos são processos com convênios de convênios de intercambio de estudantes, principalmente, e está aqui aguardando o retorno dos documentos que já foram para colher assinaturas da contraparte para celebrar o convenio, para efetivar, então a universidade tem dado muita ênfase a essa parte e tem com isso aumentado muito o número de convênios para propiciar o intercâmbio de estudantes, o encaminhamento e recebimento de estudantes (informação verbal)¹⁶.

Destacamos na fala do funcionário 1 da DRI, que a exigência da internacionalização está presente na instituição, bem como os objetivos da UFV para a internacionalização sendo executados, quando o mesmo diz que a instituição tem efetivado inúmeros convênios com instituições de ensino superior.

¹⁶ Entrevista concedida por um funcionário da DRI [10. 2019]em Viçosa. Entrevistadora: Patrícia Silva Paiva, 2019. Arquivo. Mp3 (09:21min.). Nomeamos este funcionário como funcionário 1.

A estrutura organizacional da DRI compreende uma equipe de docentes e servidores com treinamento qualificado para as relações internacionais, um conselho técnico e uma comissão de seleção de intercambistas. Além dessa equipe a DRI também conta com a parceria do projeto Embaixadores UFV que será detalhado a seguir.

2.6 Projeto Embaixadores UFV

O Projeto Embaixadores UFV¹⁷ foi idealizado no ano de 2015 pela Carolina Stroppa¹⁸, que na época era aluna da graduação do curso de Secretariado Executivo Trilíngue da UFV, . O objetivo da graduanda era criar um projeto que pudesse auxiliar e mediar os intercambistas na instituição.

Segundo o DRI e o próprio site do Embaixadores UFV, o projeto surgiu por meio de uma parceria entre os alunos da Universidade Federal de Viçosa e a Diretoria de Relações Internacionais, em janeiro de 2015. Ainda em vigor, esse projeto visa receber, auxiliar, integrar e orientar os estudantes em mobilidade acadêmica na Universidade Federal de Viçosa, onde abarca os estudantes nacionais e estrangeiros em seus primeiros momentos no Brasil e na cidade de Viçosa. Em contrapartida, os estudantes em mobilidade acadêmica proporcionam aos estudantes da UFV trocas de experiências culturais e acadêmicas. Entrevistamos uma embaixadora que compõe a coordenação de recursos e gestão de pessoas, que nos falou o funcionamento do projeto:

[...] a gente é dividida em algumas coordenadorias, além da responsabilidade de atender um intercambista, ou mais de um, às vezes, depende da demanda do semestre. Aí a gente está dividido atualmente em seis coordenadorias, coordenação geral, de recursos, de integração, relacionamentos, recursos e gestão de pessoas (informação verbal)¹⁹.

Analisando a fala acima e pela conversa com os embaixadores, podemos concluir que o programa é muito organizado e as funções são bem delimitadas. Os próprios intercambistas colombianos compreenderam a importância dessa organização em termos de acolhida,

¹⁷ Para maiores informações sobre o Projeto Embaixadores UFV, acessar: <http://www.embaixadoresufv.ufv.br/>

¹⁸ Carolina Stroppa em 2015 era graduanda do curso de Secretariado Executivo Trilíngue na Universidade Federal de Viçosa e teve como objetivo criar um projeto que pudesse auxiliar os novos alunos intercambistas na universidade.

¹⁹ Entrevista concedida por uma embaixadora do projeto Embaixadores UFV [08. 2019]em Viçosa. Entrevistadora: Patrícia Silva Paiva, 2019. Arquivo. Mp3 (22:13min.). Nomeamos esta embaixadora como embaixadora 1.

mediações institucionais e no espaço urbano, ajudando e incentivando a permanência em Viçosa.

O projeto realiza vários eventos, onde os intercambistas têm a oportunidade de apresentar o seu país, os seus costumes e tradições aos colegas brasileiros e também de conhecer o Brasil, adentrando na cultura mineira e Viçosense. Esses eventos incluem piqueniques com comidas tradicionais do Brasil e de Minas, viagem à cidade histórica de Ouro Preto/MG e várias festas temáticas, como, por exemplo, festa junina e churrasco à moda brasileira.

[...] o piquenique é o primeiro evento que a gente tem. A gente tem uma semana de recepção, aí a gente tem palestras para falar como que usa o SAPIENS, o PVANET, essas coisas que são mais necessárias, tem o tour pela UFV que a DRI consegue um carro para a gente, pra gente passar por toda a Universidade com os intercambistas pra eles conhecerem e aí no final, no domingo, ou no sábado, geralmente é em um desses dois dias, que aí todo mundo tem mais tempo, a gente faz um piquenique com todo mundo, aí eles trazem coisas do país deles, aí todo mundo se conhece, porque nem todo mundo consegue se conhecer antes, eu acho que é muito legal (informação verbal)²⁰.

O Projeto Embaixadores proporciona este ambiente propício para que a interação aconteça e as diferentes culturas sejam compartilhadas entre os seus membros e os intercambistas. Nestes momentos de partilha, diversos assuntos são colocados em pauta, desconstruindo e construindo muitas ideias e práticas dos intercambistas e dos próprios embaixadores.

A seguir apresentaremos dados sobre a internacionalização na UFV, com o intuito de demonstrar as relações internacionais e os países envolvidos.

2.7 Relações internacionais na UFV: conhecendo os países que mantêm relações com a UFV e o total de estudantes da graduação e da pós-graduação de 2013 a 2018

Interessados em analisar as práticas educativas experimentadas pelos intercambistas estrangeiros na UFV e as trocas de experiências culturais e acadêmicas, começamos a pesquisar países que enviavam os seus estudantes para a UFV. Após procurar o Registro Escolar e a Diretoria de Relações Internacionais, foi possível quantificar estes estudantes estrangeiros na instituição, o que nos facilitou na escolha da comunidade a ser estudada.

²⁰ Entrevista concedida por uma embaixadora do projeto Embaixadores UFV [08. 2019] em Viçosa. Entrevistadora: Patrícia Silva Paiva, 2019. Arquivo. Mp3 (22:13min.). Nomeamos esta embaixadora como embaixadora 1.

A DRI disponibiliza em seu site os relatórios anuais de 2010 a 2018 sobre todas as relações internacionais na Universidade Federal de Viçosa. Nestes relatórios conseguimos quantificar o número total de estudantes estrangeiros e os países que mantêm relações com a UFV de 2013 a 2018, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Número de estudantes estrangeiros na UFV de 2013 a 2018 (Continua)

País	Graduação	Pós-Graduação	Sem Nível²¹	Total
Alemanha	27	4	1	32
Angola	27	36		63
Argentina	24	11	8	43
Áustria	1			1
Barbados	5			5
Bélgica	3	1		4
Benin	2	11		13
Bolívia	5	26		31
Bulgária		1		1
Burkina Faso	1			1
Cabo Verde	32	1		33
Camarões		2		2
Canadá	2	5		7
Chile	9	99		108
China	2			2
Colômbia	200	727	44	971
Congo		4		4
Costa Rica	1	26	1	28
Cuba		3		3
Egito		3		3
El Salvador		7		7
Equador	3	48		51
Espanha	19	10	7	36
Etiópia		13		13
EUA	76	14	17	107
Finlândia		4		4
França	35	8	18	61
Gana	1			1
Grécia	1			1
Guiné Bissau	37	2		39
Haiti		9		9
Holanda	27	6		33
Honduras	8	10	1	19

²¹ Sem nível, ou seja, no site da DRI não especifica se o estudante se inseriu na graduação ou na pós-graduação. O próprio site classifica o estudante como “sem nível”.

Quadro 1 - Número de estudantes estrangeiros na UFV de 2013 a 2018

(Conclusão)

País	Graduação	Pós-Graduação	Sem Nível	Total
Hungria		2		2
Indefinido ²²	1		125	126
Índia	1	4		5
Indonésia	1			1
Inglaterra		2		2
Irã		2		2
Itália	23	8		31
Japão	10	1		11
Jordânia	2			2
Líbano	3			3
México	55	56	6	117
Moçambique	21	83		104
Nicarágua	3	3		6
Nigéria		7		7
Noruega	1	3	1	5
Nova Zelândia	11			11
Oman	1			1
Países Baixos	2			2
Panamá	3	11		14
Paquistão		10		10
Paraguai	2	30		32
Peru	16	109		125
Polónia	10	1		11
Porto Rico	5			5
Portugal	26	13	3	42
República da Croácia	1			1
República Dominicana		2		2
São Tomé e Príncipe	4			4
Senegal	2			2
Síria	1			1
Suíça	4			4
Tunísia	1			1
URSS	1			1
Uruguai	3	3	1	7
Venezuela	1	32		33
Total Geral	763	1473	233	2469

Fonte: Adaptado de DRI (2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018).

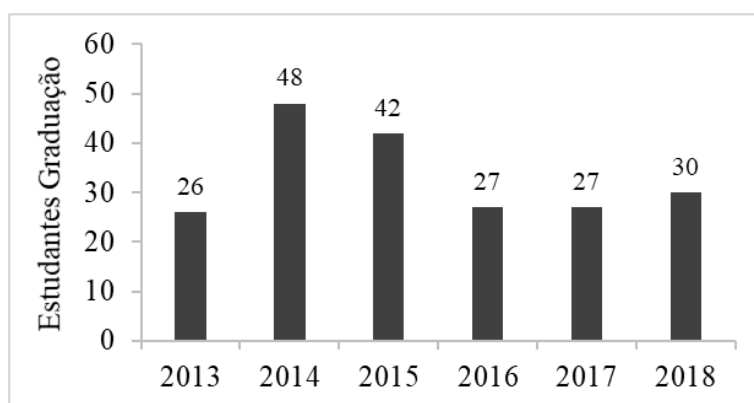
²² No site da DRI aparecem alguns nomes de intercambistas na secção dos estrangeiros, porém não consta o país de origem destes estudantes, portanto estes ficam na lista dos indefinidos.

É possível notar que a UFV mantém vínculos de intercambistas com instituições de 67 países, destacando-se a Colômbia, com um total de 200 estudantes na graduação, 727 na pós-graduação e 44 de outra natureza, não tiveram o nível de ensino identificado. O período totalizou 971 estudantes colombianos na UFV em processo de intercâmbio entre os anos de 2013 e 2018.

2.8 Colombianos na UFV

A comunidade colombiana como observamos no Quadro 1 é a maior comunidade de estrangeiros que a UFV recebeu nos últimos anos. Na Figura 2 podemos observar o número de estudantes da graduação oriundos da Colômbia na UFV entre os anos de 2013 e 2018.

Figura 2 - Estudantes na graduação oriundos da Colômbia na UFV



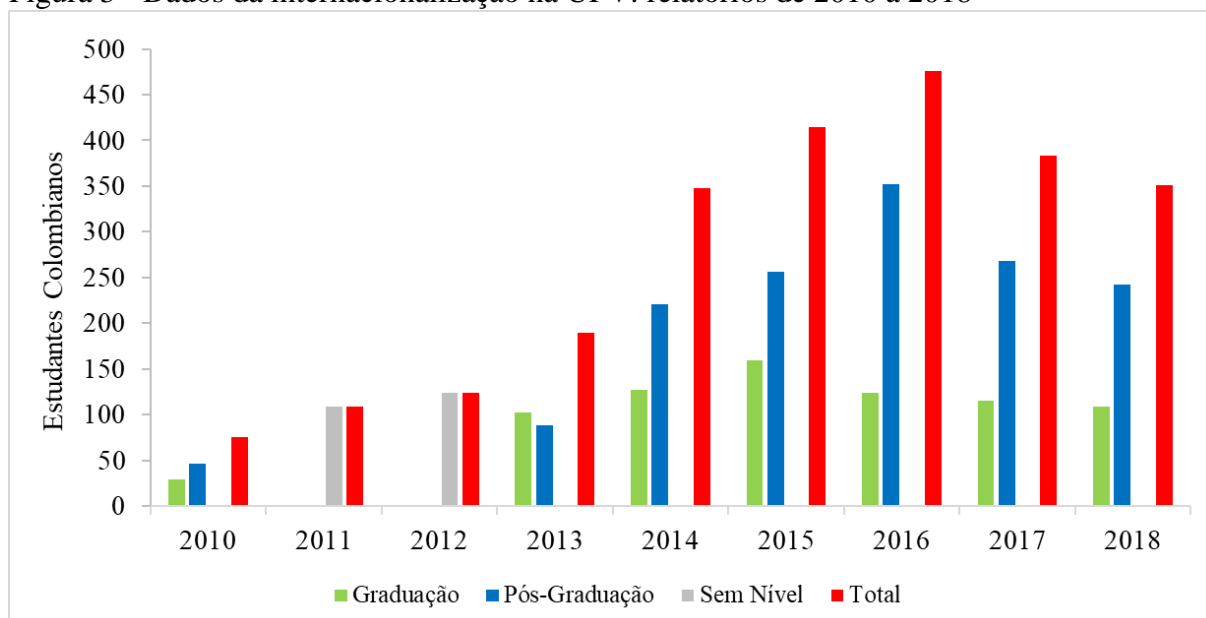
Fonte: Adaptado de DRI (2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018).

Estes dados fizeram com que esse critério fosse um dos utilizados para que escolhêssemos esta comunidade para a pesquisa, mas não foi somente este critério que nos fez escolher essa comunidade. A Colômbia é um país periférico, localizado ao extremo norte da América do Sul, tendo divisas com Panamá, Venezuela, Equador, Peru e Brasil. Assim como os outros países da América Latina, a Colômbia possui problemas educacionais, e sofre as pressões de organismos internacionais e de seus grupos internos pela internacionalização e assentimento aos interesses dos países centrais.

A DRI disponibiliza dados de 2010 a 2018, porém no ano de 2010 a UFV não recebeu nenhum estudante em nível de graduação da Colômbia, portanto esse ano não entrou para fazer parte da nossa pesquisa. Nos dois anos seguintes, os relatórios da DRI não discriminam o nível de estudo e, em 2012, nem mesmo o país de origem, disponibilizando somente o nome e o total

de alunos estrangeiros na UFV, portanto, também não fizeram parte da nossa pesquisa, como podemos observar na figura abaixo:

Figura 3 - Dados da internacionalização na UFV: relatórios de 2010 a 2018



Fonte: Adaptado de DRI (2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018).

A partir de 2013 os dados nos relatórios anuais constam o nome, nível de ensino e país de origem, portanto definimos que o nosso marco temporal da pesquisa seria de 2013 a 2018.

É possível observar na figura acima que a internacionalização tem maior força na pós-graduação, onde a literatura nos mostra que desde o início deste nível de ensino, em 1965, a CAPES e o CNPq já vinham trabalhando e incentivando essa internacionalização. Como podemos ver na citação abaixo, o CNPq e a CAPES surgiram incentivando a internacionalização da ciências.

Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), criado em 1951 pelo almirante Álvaro Alberto da Mota e Silva com o objetivo específico de promover a pesquisa científica e tecnológica nuclear no Brasil, desenvolvia atividades orientadas à promoção da área das chamadas ciências exatas e biológicas, fornecendo bolsas e auxílios para a aquisição de equipamentos para pesquisa, bem como criava e mantinha institutos especializados; a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituída, como Comissão, no mesmo ano que o CNPq, tendo à sua frente o educador Anísio Teixeira, investia na formação dos quadros universitários, através também da concessão de bolsas no país e no exterior; outros órgãos dos vários ministérios atuavam de forma isolada sobre as suas áreas respectivas (MENDONÇA, 2000, p.143)

Para dar uma visão comparativa dos intercambistas na UFV organizamos o Quadro 2 abaixo com os cinco países que enviaram um maior número de estudantes para a instituição de 2013 a 2018.

Quadro 2 - Intercambistas de Graduação na UFV: os cinco países que mais enviaram estudantes entre os anos de 2013-2018

País	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Colômbia	26	48	42	27	27	30	200
EUA	16	19	25	3	11	2	76
México	8	-	16	22	7	2	55
França	8	13	7	3	4	-	35
Guiné Bissau	1	5	8	7	4	7	32

Fonte: Adaptado de DRI (2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018).

No caso em foco, somando os estudantes vindos dos países centrais, totalizariam um número maior que os estudantes vindo da Colômbia, mas tomando-se os dados por país a Colômbia é sem dúvida àquele que mais enviou estudantes no período analisado.

No próximo capítulo será possível analisar que o o fluxo de estudantes para as áreas agrárias na UFV é maior, e isso se deve ao fato da instituição, desde a sua criação, ter tradição e reconhecimento nesta área. A nossa hipótese para a procura dos colombianos ao Brasil, se deve ao fato da UFV ser referência mundial nas áreas agrárias, as políticas de incentivo à internacionalização e o conjunto de programas de graduação e pós graduação públicas e de qualidade que permitem ao estudante uma experiência de trabalho e de vivência local e internacional.

É perceptível que quando países desenvolvidos enviam estudantes para países periféricos, conforme observado no quadro, o número é muito reduzido. Temos que levar em consideração que a UFV é muito bem conceituada e equipada, o que torna essa atração mais forte e visível na instituição.

No próximo capítulo iremos localizar a Colômbia no cenário mundial e esclarecer um pouco sobre este país. Pretendemos demonstrar os porquês da UFV ser tão procurada pelos colombianos, as práticas pedagógicas e também as vivenciais experimentadas por estes. Contaremos com o auxílio de materiais bibliográficos, documentais e com os próprios relatos dos colombianos que estavam cursando ou que já cursaram disciplinas e/ou realizaram estágios na UFV, entre os anos 2013 a 2018.

CAPÍTULO III

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA UFV E OS ESTUDANTES COLOMBIANOS

3.1 Apresentando o capítulo

Neste capítulo falaremos sobre a Colômbia, focando na educação superior deste país e na pós-graduação, que se encontra estruturada em programas de Especialização, Mestrado e Doutorado. Expomos nossa compreensão sobre práticas educativas baseadas na literatura, sempre atentos para àquelas que ocorrem de forma intencional em instituições específicas, ou não intencional, por influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos. Em seguida apresentamos a análise das respostas que coletamos dos questionários eletrônicos aplicados aos intercambistas.

3.2 Educação Superior na Colômbia

Antes de explicitarmos a Educação Superior na Colômbia, se faz necessário levantar algumas características gerais do país. A Colômbia localiza-se na América do Sul e faz fronteiras com países como: Brasil e Venezuela a leste, ao sul com Equador e o Peru, ao Norte com o Mar do Caribe, ao noroeste com o Panamá e a oeste com o Oceano Pacífico.

Figura 4 - Mapa geopolítico da Colômbia



Fonte: Pesquisa (2020).

Na América Latina a Colômbia é o quinto maior país, com uma área de 1.147,48 quilômetros quadrados, sendo a terceira maior população, depois do Brasil e do México. O idioma oficial falado no país é o espanhol.

As principais cidades da Colômbia são: Santa Fé de Bogotá, Cáli, Medellín, Barranquilla, Cartagena das Índias, Cúcuta, Soledad, Ibagué, Bucaramanga, Soacha, Pereira, Santa Marta, Villavicencio, Bello, Pasto, Montería, Valledupar, Manizales, Buenaventura e Neiva. A Colômbia é uma República Constitucional regida por Carta Constitucional promulgada em 1991, como uma República Constitucional de Estado Social de Direito. Assim como no Brasil, a Constituição do país estabelece que o estado colombiano seja estruturado numa divisão dos três poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário.

O sistema educativo no país em questão, é considerado um processo de formação cultural e social constante, que se baseia em uma concepção integral de ser humano, da sua dignidade, de seus direitos e deveres (ROBL, 2015).

Segundo Maya (2018) na Colômbia existe a Lei Geral da Educação – Lei nº 115, de 1994, que assinala as regras gerais para o serviço público da educação, estando orientada pelos princípios da Constituição sobre o direito à educação e definindo e desenvolvendo a organização e a oferta desta. De acordo com essa lei todos os centros educativos da Colômbia têm o direito de definir seus próprios currículos e planos de estudo, mediante seus Planos Educativos Institucionais – PEI.

A educação básica colombiana é dever do Estado e essa é organizada em ensino primário e secundário. Diferentemente do Brasil, a pré-escola e o ensino médio não são obrigatórios na Colômbia. Observe a tabela abaixo:

Quadro 3 - Organização da educação básica no Brasil e na Colômbia

BRASIL	COLÔMBIA
Educação básica organizada da seguinte forma: Pré-escola, ensino fundamental e médio.	Educação básica organizada da seguinte forma: Primário e secundário
Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.	Educação básica obrigatória e gratuita dos 7 (sete) aos 14 (quatorze) anos de idade.

Fonte: Adaptado de Brasil (1996) e Robl (2015).

Quanto a educação superior na Colômbia, essa é organizada e regulada pela lei de número 30, aprovada em 1992 no país, onde a autonomia das universidades são consagradas. Assim como no Brasil, cabe ao Ministro da Educação, as responsabilidades da gestão,

orientação, coordenação e fomento desse nível de ensino. O país possui um decreto de número 1781, editado em 2003, que regulamenta os exames de Estado de Qualidade da Educação Superior- ECAES. O exame é aplicado em caráter obrigatório a todos os egressos de um curso de graduação.

A estrutura básica da Educação Superior Colombiana é composta por quatro tipos diferentes de instituições, sendo elas as Universidades, Instituições Universitárias ou Escolas Tecnológicas, Instituições Tecnológicas, e Instituições Técnicas Profissionais.

a) Universidades: que oferecem programas acadêmicos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) e promovem a pesquisa científica e tecnológica b) Instituições Universitárias ou Escolas Tecnológicas: oferecem programas de formação de profissionais, programas de formação acadêmica em profissões ou disciplinas e programas de especialização; c) Instituições Tecnológicas: oferecem programas de graduação em nível tecnológico (se distingue do técnico profissional por sua base científica). E pode continuar a título profissional, desde que os programas em questão sejam ensinados como ciclos propedêuticos. No contexto colombiano isto significa que os estudantes terminam o seu primeiro título da carreira com uma qualificação técnica. d) Instituições Técnicas Profissionais: oferecem programas de graduação nos níveis técnico/ profissional para determinados trabalhos ou carreiras (ROBL, 2015, p.124).

Uma outra questão importante das instituições superiores é que elas podem ser públicas ou privadas, mas diferente do que vivenciamos no Brasil, essas devem ser sem fins lucrativos, constituídas como empresas, fundações ou instituições de solidariedade econômica “ Cabe destacar, que na Colômbia as IES privadas obrigatoriamente têm que ser sem fins lucrativos, o que, de certa forma, limita a expansão da ES no país ” (ROBL, 2015, p.131).

Robl (2015) justifica com dados do Sistema Nacional de Informação da Educação Superior do Ministério da Educação Colombiana que as instituições privadas estão mais presentes do que as públicas no país, mas são nas públicas que concentram o maior número de matrículas, pois as instituições privadas são mais caras e nem todos possuem condições de adentrar nestes espaços.

Para ingressar nos cursos de graduação, assim como no Brasil, o estudante precisa comprovar a conclusão do ensino médio. Além disso é necessário realizar uma prova. Se aqui no Brasil realizamos o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM, na Colômbia os estudantes realizam o chamado “ *Prueba de Estado* ”, conhecida como SABER 11.

Um ponto que nos chamou muita atenção, foi que no momento da seleção para o ingresso no Ensino Superior, as instituições consideram outras questões além da prova SABER 11, e uma delas é a condição socioeconômica do estudante.

O Ensino Superior Público da Colômbia cobra mensalidades dos estudantes, as taxas não são fixas e cada estudante paga os estudos de acordo com a sua condição socioeconômica e capacidade de pagamento. Portanto é comum na Colômbia o financiamento estudantil, com um modelo de financiamento muito semelhante ao FIES no Brasil. O financiamento cobre tanto as instituições públicas quanto as privadas e também serve para a pós-graduação. Os recursos que poderiam ser investidos nas instituições públicas são transferidos para as instituições privadas. A agência Colombiana de Empréstimos Estudantis, foi criada em 1951 e é conhecida como, Instituto Colombiano de Crédito Educativo e Estudos Técnicos no Exterior (ICETEX).

Segundo Robl (2015), em 2012 a Colômbia possuía 31 Universidades Públicas e 49 Privadas, totalizando 81 universidades no país; em 2020, conforme informações do site Alttillo (2020), são 41 Universidades Federais e 76 Universidades Privadas, totalizando 117 universidades no país. Esse *site* contabiliza as universidades de vários países como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Espanha, México, Peru, Uruguai e Venezuela. Observe essas informações no quadro abaixo:

Quadro 4 - Educação Superior na Colômbia

Organização Acadêmica	Ano	Pública	Privada	Total
Universidade	2012	31	49	80
Universidade	2020	41	76	117

Fonte: Adaptado de Robl(2015) e Alttillo (2020).

Quanto a pós-graduação na Colômbia, esta é estruturada em programas de Especialização, Mestrado e Doutorado, mas podemos perceber que as universidades do país não apresentam uma configuração de pesquisa suficientemente desenvolvida. São poucos os programas de pós-graduação *stricto sensu* no país, o que leva a falta de mestres e doutores para ofertarem e expandirem estes cursos: “O baixo índice de mestres e doutores reflete, entre outras coisas, a dificuldade de oferta dos cursos de PG, uma vez que não tendo doutores suficientes, não é possível formar novos mestres e doutores. Daí a necessidade de se buscar formação na pós-graduação fora do país” (ROBL, 2015, p.151). No quadro abaixo é possível visualizar as distribuições de programas por nível de formação. Os dados mais atualizados que conseguimos foi de 2011 e 2012.

Quadro 5 - Distribuição de programas por nível de formação na Colômbia em 2011 e 2012

Nível de formação	Número de programas (%)		% Público		% Privado	
	2011	2012	2011	2012	2011	2012
Especialização	4.317 (37,1%)	3.278 (73,5%)	35%	26%	65%	74%
Mestrado	931 (8,0%)	1.002 (22,5%)	39%	39%	61%	61%
Doutorado	174 (1,5%)	181 (4,0%)	48%	48%	52%	52%
Total	5.422	4.461	36%	33%	64%	67%

Fonte: Adaptado de Robl (2015).

Essas informações sobre a Colômbia nos permitem fazer uma comparação com o Brasil, e principalmente com o processo democrático de acessibilidade no ensino superior brasileiro, que por não ser vivenciado na Colômbia, seria um dos motivos da atração de tantos colombianos para o Brasil.

No próximo item apresentaremos o que compreendemos por práticas educativas, para incorporá-las nos dados sobre aquelas vivenciadas pelos colombianos na UFV. O passo a seguir será estabelecer as relações entre as práticas educativas e os resultados da coleta de dados vindo das entrevistas.

3.3 Práticas Educativas

As práticas educativas compõem os processos formativos que ocorrem durante a vida, sendo decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes e das formas diversas de convivência humana. Essas práticas podem ocorrer de forma intencional em instituições específicas, ou não intencional, por influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos.

As práticas educativas não podem ser tratadas como atividades que ocorrem somente nos espaços da sala de aula, é preciso compreender que essas práticas ocorrem de forma mais ampla na sociedade, acontecem em uma grande variedade de instituições e atividades humanas, e são necessárias à existência e ao funcionamento de todas as sociedades.

A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais, e políticas da coletividade (LIBÂNEO, 2017, p. 9).

Vigotsky, de acordo com Marques e Carvalho (2017), entende que práticas educativas bem-sucedidas são aquelas que contribuem para que o educando se torne mais humano.

Com Vigotski (1998), chegamos à compreensão de que todo bom ensino que se desenvolve por meio de práticas educativas é aquele que gera aprendizagem e colabora com o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, ou seja, colabora com o desenvolvimento do pensamento, linguagem, memória, atenção dirigida, formação de conceitos, consciência, entre muitas outras funções que nos tornam qualitativamente diferentes dos outros animais. Portanto, prática educativa bem-sucedida é aquela que contribui para que os alunos tornem-se mais humanos do ponto de vista sócio-histórico (MARQUES; CARVALHO, 2017, p. 3).

Para o filósofo Espinosa, de acordo com Marques e Carvalho (2017), as práticas educativas bem-sucedidas, são aquelas que afetam os sujeitos, são exitosas e por isso geram inúmeras aprendizagens.

[...] bem-sucedida é toda prática educativa que afeta os sujeitos de alegria e, conseqüentemente, contribui para aumentar a potência de ser e agir tanto do professor quanto do aluno. Ou seja, práticas educativas bem-sucedidas são aquelas que geram aprendizagem e desenvolvimento humano, porque contribuem para a expansão de afetos alegres que potencializam mentes e corpos humanos a agirem com compromisso social (MARQUES; CARVALHO, 2017, p. 3).

Para Freire (1999) o ponto de partida de toda prática educativa é a situação concreta, a realidade, onde a experiência torna-se momento reflexivo das práticas, ou seja, é na prática que o homem transforma seu meio e se autotransforma no meio. A prática educativa pode ser entendida como um conjunto de experiências reais que transformam os sujeitos e potencializam estes para transformar a sociedade, dependendo da matriz da ciência que materializa a formação dos currículos.

Para Gramsci (2001) a formação dos indivíduos não deveria ser dividida em formação científica, humanista para as classes dominantes e formação técnica voltada à classe subalternas. O pensador apostava em uma escola comum, única e desinteressada, onde os indivíduos teriam desde cedo uma educação formativa que abranjeria o trabalho como princípio educativo, mas não como uma forma de alienar e estratificar as classes sociais. Para Gramsci as práticas educativas devem entrelaçar o trabalho intelectual e industrial, visando na formação uma preparação para vida social do sujeito. Já com o desenvolvimento do industrialismo moderno compreendia que a formação integral traria resultados melhores para a sociedade.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2001, p. 118).

A crítica de Gramsci em relação ao ensino técnico ou profissionalizante não era uma crítica a instrução, nem ao trabalho e sim uma crítica a organização desta forma de ensino. O ensino técnico ou profissionalizante era destinado às classes subalternas, onde o destino e a futura atividade dos alunos eram limitadas a um campo apenas do fazer. Neste modelo os alunos recebiam uma instrução para o trabalho e eram ensinados a serem governados e jamais governadores (GRAMSCI, 2001).

Já o ensino clássico ou humanista (tradicional), era destinado somente as classes dominantes, segundo Gramsci, de acordo com Nascimento e Sbardelotto (2008), onde se objetivava desenvolver em cada indivíduo a cultura geral, o poder de pensar, de agir, de se orientar na vida social e de governar.

Gramsci trava uma luta contra a escola profissionalizante, interpretando-a como uma formação que obedece à lógica do capital e da produção, o que aumenta e consolida o abismo econômico entre as classes. Com a oferta de um ensino profissional, o Estado democrático causa a impressão de estar oferecendo a todos as mesmas oportunidades de acesso à educação e, conseqüentemente, uma suposta condição de igualdade de oportunidades em relação aos educados pela e na elite, receptora de uma educação formativa, intelectual, humanista e geral, ou seja, uma educação previamente planejada para formar aqueles que irão governar (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 284).

Na escola única, comum a todas as classes sociais e sem finalidades práticas imediatas, o aluno receberia um ensino formativo, instrutivo e ricos de noções concretas, ou seja, receberia uma formação técnica e humanista preparando-os para a emancipação humana.

Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2001, p. 49).

É importante compreendermos que Gramsci considerava a formação técnica e a humanista como complementares numa articulação técnico-científico ao saber humanista, visando a formação do sujeito *omnilateral*²³. Essa articulação seria fundamental para que os trabalhadores adquirissem autonomia em relação a classe dominante. Gramsci chama a atenção para uma escola realmente formativa, de formação intelectual e moral, onde o educando possa ter liberdade para decidir e interferir na sociedade e também autonomia e criticidade para entender o mundo que o rodeia. Este autor compreende que a experiência com o meio que vivemos nos faz adquirir habilidades e competências técnicas, mas que temos que ir além dos nossos ambientes e chegar as mais altas especializações, para estarmos preparados para a vida em sociedade. O autor ainda critica as escolas profissionais especializadas, pois nestas escolas o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados.

A questão que cabe ressaltar é sobre a estrutura básica da Educação Superior Colombiana ser composta por quatro tipos diferentes de instituições, sendo uma delas responsável pela formação técnica/ profissional para determinados trabalhos ou carreiras. A pergunta orientadora da investigação sobre a formação do sujeito *omnilateral*, proposto por Gramsci, foi atualizada aqui para compreender essas instituições e também no intercambio dos colombianos.

A partir dessas concepções de práticas educativas, fomos em busca daquelas experimentadas pelos estudantes colombianos na UFV, durante o intercâmbio. Optamos por aplicar o questionário eletrônico, tendo em vista que muitos destes intercambistas já não se encontrava mais em Viçosa.

3.4 Perfil dos estudantes: Conhecendo os intercambistas colombianos de 2013 a 2018

Tendo por base as informações solicitadas no questionário eletrônico (ver apêndice D), foi possível traçar um perfil dos estudantes colombianos e conhecer as práticas educativas experimentada por estes. O questionário eletrônico foi enviado, por meio do Registro Escolar da UFV, para 200 estudantes que estavam cursando ou que já haviam cursado disciplinas e/ou realizado estágios na Universidade Federal de Viçosa entre os anos de 2013 a 2018. Além do e-mail enviado, entramos em contato com alguns por redes sociais. Recebemos 35 respostas.

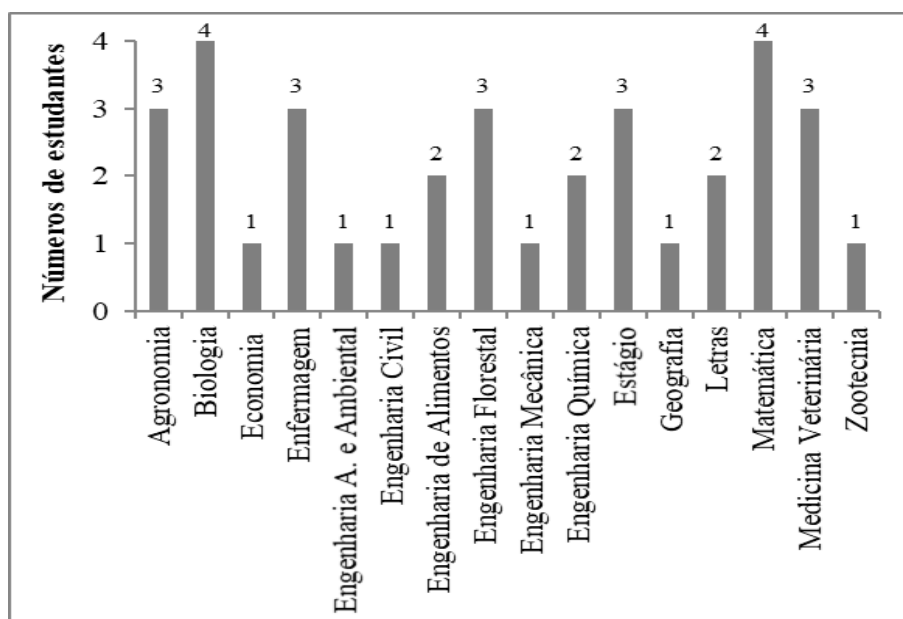
²³ Sujeito omnilateral é aquele que possui formação técnica e humanística. É um sujeito com uma variedade de conhecimentos físicos e intelectuais.

O questionário possuía 24 questões, sendo 16 fechadas e 8 abertas. A escolha por mais questões fechadas, objetivou colher informações centradas no problema de pesquisa e também facilitar o preenchimento por parte dos estudantes. O questionário foi anônimo, o participante não tinha a opção de se identificar.

As duas primeiras questões do questionário se referiam ao período de início e término do intercambio na UFV, essas perguntas eram para notificar se os respondentes, realmente estavam dentro do período estabelecido para a pesquisa, visando validar os dados.

Os intercambistas colombianos foram matriculados em diferentes cursos na UFV. Todos estão apresentados: Agronomia, Biologia, Economia, Enfermagem, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia Florestal, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Geografia, Letras, Matemática e Medicina Veterinária. Como podemos observar na Figura 5, três dos intercambistas vieram para um estágio na instituição e não especificaram o curso que estiveram vinculados.

Figura 5 - Cursos em que os estudantes colombianos foram matriculados

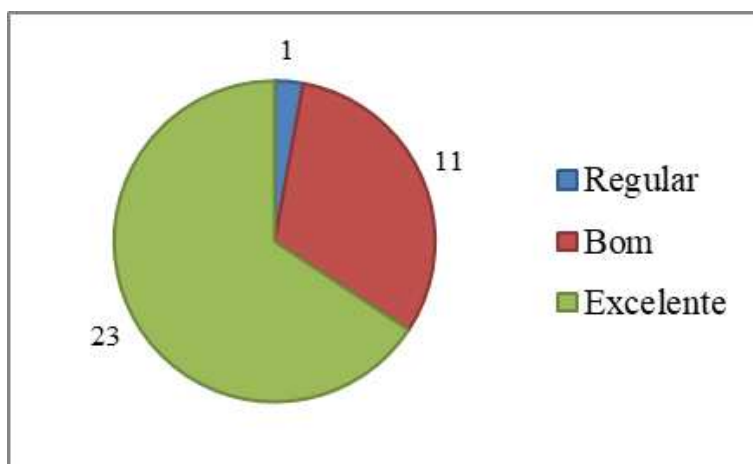


Fonte: Dados do questionário eletrônico respondido pelos estudantes. Organizado pela autora.

Conseguimos respostas de estudantes matriculados em cursos dos quatro centros de ciências da UFV, o que é considerado virtuoso tendo em vista as características e o modo de pensar de diferentes sujeitos e o conjunto de experiências nas diversas áreas do conhecimento.

Os respondentes também foram perguntados sobre a forma como avaliam o curso em que foram matriculados na UFV. Era uma questão fechada, onde as opções de respostas foram: péssimo, regular, bom e excelente. As respostas estão apresentadas na Figura 6.

Figura 6 - Distribuição das respostas para a pergunta “Como você avalia o curso que foi matriculado?” do questionário aplicado aos colombianos



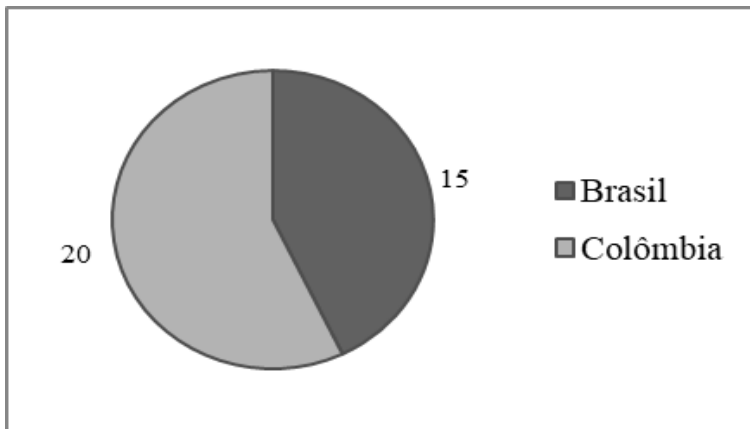
Fonte: Organizado pela autora.

Pela Figura 6 podemos afirmar que nenhum dos respondentes consideraram o curso que foram matriculados na UFV como péssimo, que apenas 1 considerou regular, e a maioria afirmou serem excelentes, demonstrando que os colombianos possuem uma boa visão dos nossos cursos na UFV. Para nós um curso excelente é aquele que possui profissionais qualificados, recursos à disposição, uma boa infraestrutura, boas políticas públicas de acesso e alunos interessados.

3.5 Os países em que os estudantes colombianos participantes da pesquisa se encontravam quando receberam o questionário e suas ocupações

Com a finalidade de compreendermos a mobilidade estudantil colombiana e sempre atentos aos fenômenos do *Brain Drain/ Brain Gain*, perguntamos aos colombianos em qual país eles se encontravam no momento em que estavam respondendo ao questionário, se já se encontravam no mercado de trabalho ou se estavam dando continuidade aos estudos. Podemos visualizar as respostas nas Figuras 7 e 8.

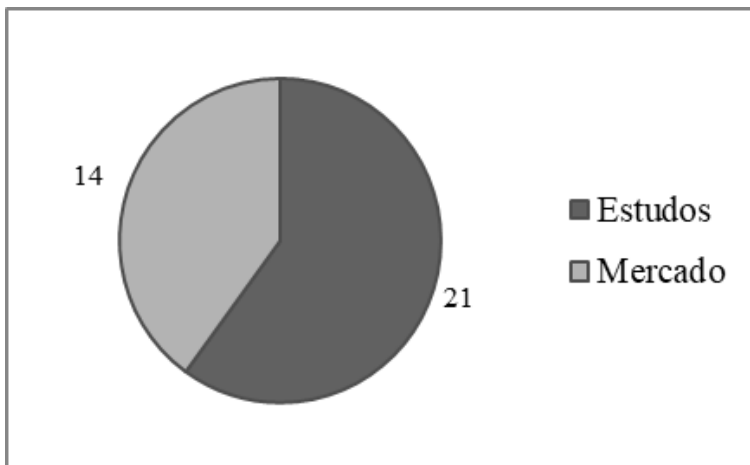
Figura 7 - Distribuição das respostas para a pergunta “ Em qual país você se encontra atualmente? ” do questionário aplicado aos colombianos



Fonte: Organizado pela autora.

Dos 35 respondentes, 15 afirmaram estar no Brasil e 20 já retornaram para o país de origem, a Colômbia. Sobre a atuação no momento, observem a Figura 8 abaixo:

Figura 8 - Distribuição das respostas para a pergunta “ Continua os estudos ou está no mercado de trabalho? ” do questionário aplicado aos colombianos



Fonte: Organizado pela autora.

Sobre a atuação dos colombianos, cabe ressaltar que 14 se encontram no mercado de trabalho e 21 continuam os estudos, ou seja, 60% estão dando continuidade à carreira acadêmica. Comparando a Figura 7 com a Figura 8 e observando as respostas ao longo do questionário é possível perceber que muitos se encontram em programas de pós-graduação no Brasil, o que confirma as informações e dados que apresentamos no item 3.1, ou seja, da

necessidade dos colombianos de se buscar uma formação na pós-graduação fora do país de origem.

3.6 Financiamento do intercâmbio

Sobre o financiamento desses estudantes na UFV, em uma questão aberta fizemos as seguintes perguntas “ Durante o período de intercâmbio você recebeu um auxílio financeiro? Quem te financiou? ”. A resposta mais frequente foi “ minha família”, visto que 24 dos respondentes vieram por conta própria/familiar enquanto os demais receberam auxílio de universidades.

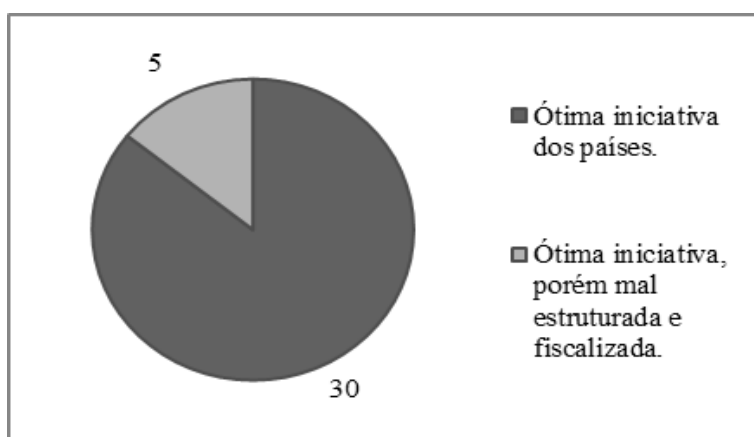
Essa questão nos reporta diretamente para a educação superior na Colômbia, onde os estudantes pagam mensalidades até nas instituições públicas, ou seja, o mecanismo de *vouchers* e de taxas para estudos, características das tendências privatistas que adentram as políticas para educação superior, já se expressam fortemente neste país. O desdobramento desta noção podemos encontrar nos defensores das teses do “quase mercado”, que implica retoricamente na ideia de escolha das famílias sobre qual formação providenciar para os filhos. A responsabilidade pela formação dos filhos, é imposta aos familiares e não vista como um dever do estado.

Como demonstrado nos resultados, podemos refletir sobre a condição socioeconômica desses estudantes. Entendemos que realizar mobilidade acadêmica em outro país por conta própria ou da família requer um certo poder aquisitivo. Na lógica neoliberal aqueles que detém poder aquisitivo ocupam os espaços de formação e se qualificam como intelectuais dentro das concepções hegemônicas vigentes. Nesse caso, voltamos a Gramsci e nos referimos a um tipo de tendência formativa emergente nas universidades da América Latina, apontando as tendências formativas demandadas pelo empresariado “ bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminadas” (GRAMSCI, 2001). É possível estabelecer uma relação dessa citação com as instituições técnicas profissionais da Colômbia, que possuem espaço na própria repartição da educação superior do país, como mencionamos no item 3.1 desse capítulo.

3.7 Internacionalização da Educação Superior

Perguntamos²⁴ aos intercambistas o que eles achavam da internacionalização da educação superior. Não delimitamos para o respondente de qual programa ou processo de internacionalização estávamos nos referindo, queríamos ver a partir da compreensão do estudante, que participou de uma mobilidade acadêmica, o que ele compreende da internacionalização da Educação Superior. As opções de respostas eram: ótima iniciativa dos países, ótima iniciativa, porém mal estruturada e fiscalizada, péssima iniciativa e péssima iniciativa, porém inevitável no mundo globalizado. Os respondentes só podiam selecionar uma opção. Observemos as respostas na Figura 9.

Figura 9 - Distribuição das respostas para a pergunta “ O que você acha da internacionalização da educação superior ” do questionário aplicado aos colombianos



Fonte: Organizado pela autora.

Pelas respostas podemos perceber que 30 dos respondentes compreendem que a internacionalização da Educação Superior é uma ótima iniciativa dos países e apenas 5 acreditam que é uma ótima iniciativa, porém mal estruturada e fiscalizada.

Os sistemas de informações facilitam o acesso dos interessados para averiguar o prestígio, neste caso da UFV, que conta com uma excelente avaliação nacional e internacional. A qualificação da UFV nos *rankings* das universidades (especialmente o RUF – Ranking Universitário Folha) também tem contribuído para permitir a visualização da classificação, áreas em destaque, estrutura e outros. Portanto, quando observamos as avaliações positivas convencionamos esses fatores.

²⁴ Essa questão teve que ser fechada, tendo em vista que era um questionário extenso e que não queríamos que o respondente desistisse do preenchimento pela metade.

É fundamental ressaltar que a tradição de internacionalização da UFV é reconhecida, somados a experiência passada e os acúmulos que derivaram em infraestrutura que facilita a recepção dos estrangeiros. Dentre os quais número de bolsas, tradição de um planejamento e acompanhamento sistemático dos estágios e/ou cursos realizados; projetos como Embaixadores, grupos de pesquisa com articulação internacional, parcerias com mais de 60 instituições de educação estrangeiras, campo de oferta de pós-graduação de mais de 40 cursos e educação gratuita. Tudo isso também se deve a uma tradição de investimentos na educação superior que avançou em termos de percentagem do PIB de 0,9% em 2000 para próximo a 1,3% em 2015.

Para endossar nossos argumentos sobre a mobilidade acadêmica, em 2015, realizamos pesquisa por meio de entrevista a 20 estudantes da UFV que participaram do programa CsF e solicitamos aos mesmos que avaliassem o Programa (PAIVA; MARI, 2018)²⁵. Todos os entrevistados na época perceberam o programa como uma ótima iniciativa do governo e disseram que seu intuito foi excelente. Apesar disso, questionaram o pouco assessoramento no exterior e relataram algumas falhas tais como o direcionamento de estudantes para universidades que não ofertavam seus cursos de graduação. Os estudantes destacavam como sendo falha do programa, a falta de avaliação do estudante tanto no exterior quanto ao retornar, falta de comunicação entre as instituições, falta de suporte dos professores brasileiros e falta de objetivos bem traçados entre as instituições.

O resultado desta pesquisa de 2015 nos faz compreender que os intercambistas colombianos que vieram ao Brasil, observando-se as respostas, reconhecem a qualidade e a estrutura das vivências e das experiências.

3.8 Interesse no intercambio na Universidade Federal de Viçosa

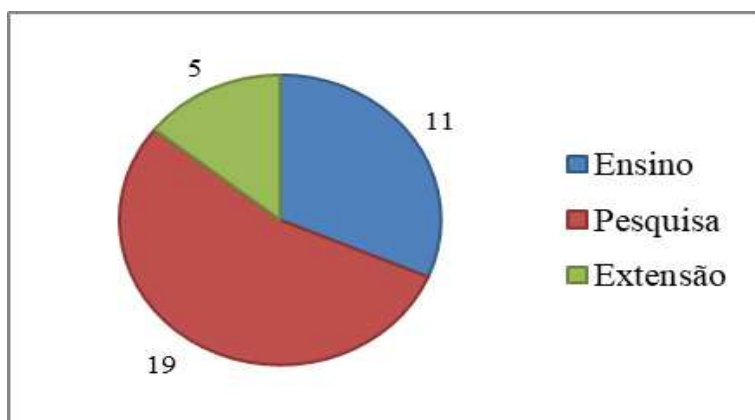
Quando questionados, em uma questão aberta, sobre o interesse ao ingressar no intercambio em Viçosa-MG, as respostas foram diversas e com relatos que permitiram avanços para a nossa pesquisa. Primeiramente percebemos que a UFV é muito bem vista na Colômbia, e que os colombianos projetam uma imagem de universidade de qualidade, bonita, extensa, pública e sem mensalidade para os alunos.

²⁵ Essas informações vieram do relatório do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) realizado em 2015 e apresentado em 2018 em congresso. A pesquisa se intitulava como “UNIVERSIDADE E CONHECIMENTO: O PROGRAMA CIENCIAS SEM FRONTEIRAS E ESTUDANTES NA RELAÇÃO *BRAIN DRAIN/BRAIN GAIN* ”.

Pelas respostas dos intercambistas podemos concluir que para eles é economicamente mais viável estudar em Viçosa por conta própria ou dos familiares, do que cursar mestrado ou doutorado na Colômbia. Ressaltaram que Viçosa é uma cidade pequena e com baixo custo de vida, além do interesse em aprender o nosso idioma.

Perguntamos aos intercambistas, em uma questão fechada, que tipo de atividade acadêmica eles realizaram na UFV no período do intercâmbio. As opções de respostas eram: ensino, pesquisa e extensão. As respostas dos intercambistas estão apresentadas na Figura 10.

Figura 10 - Distribuição das respostas para a pergunta “ Que tipo de atividade acadêmica você realizou na UFV? ” do questionário aplicado aos colombianos



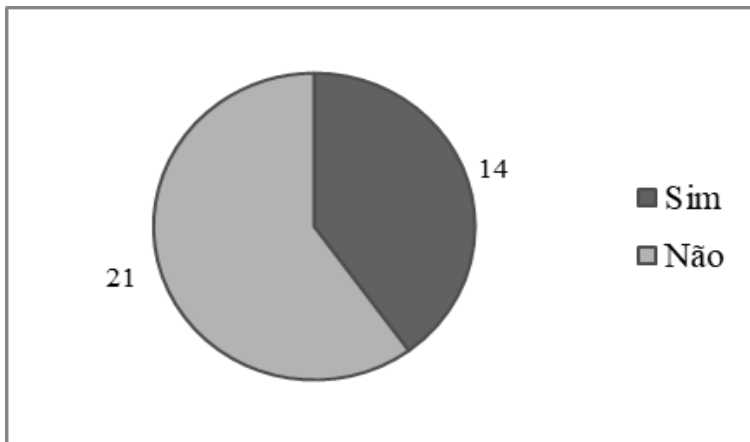
Fonte: Organizado pela autora.

A atividade mais desenvolvida durante a mobilidade acadêmica foi a pesquisa, opção de 19 dos respondentes; 11 assinalaram ensino e 5 extensão.

As respostas indicam que a experiência nas três dimensões de formação foi proporcionada ao conjunto de estudantes, tendo a maior concentração na pesquisa. Certamente a unidade entre estas dimensões, garantida no Art 207 da Constituição Federal, é um dos marcos afirmados durante a construção da Carta Constitucional e que permite uma formação ampla e diversificada.

Perguntamos sobre a inserção em grupos de pesquisas na UFV. Abaixo segue as respostas:

Figura 11 - Distribuição das respostas para a pergunta “Você se inseriu em algum grupo de pesquisa na UFV?” do questionário aplicado aos colombianos

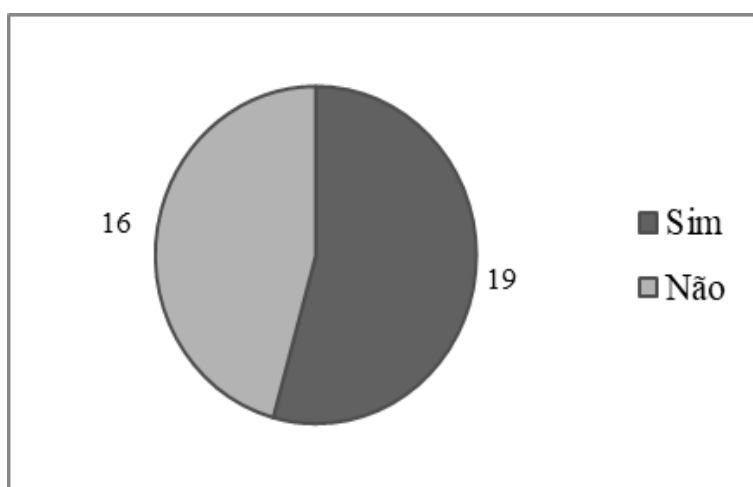


Fonte: Organizado pela autora.

Como podemos perceber 21 dos 35 intercambistas não se inseriram em grupos de pesquisas e 14, ou seja, 40% se inseriu. Se considerarmos a Figura 10, foram 19 envolvidos em pesquisas, onde 14 se inseriram em grupos de pesquisa. Consideramos que os grupos de pesquisas são espaços muito ricos de interações e, portanto, de aprendizado. De outro lado, os estudantes realizando curso de graduação podem perfeitamente aprofundar melhor outras dimensões da formação tais como as do ensino e/ou extensão. A pesquisa é uma das opções e também se apresenta como limitante na medida em que o número de bolsas do PIBIC nem sempre atente uma parcela maior que 10% dos graduandos.

Também perguntamos sobre a prática do estágio, com a seguinte questão fechada “ Você realizou algum estágio durante o período do intercambio na UFV? ”. As respostas foram conforme podemos observar na Figura 12 a seguir:

Figura 12 - Distribuição das respostas para a pergunta “ Você realizou algum estágio durante o período do intercambio na UFV? ” do questionário aplicado aos colombianos



Fonte: Organizado pela autora.

Dos respondentes, 19 realizaram estágio durante a mobilidade e 16 não realizaram. Assim como os grupos de pesquisas, nós consideramos o estágio oportunidade formativa de aprendizagem, pois é onde o estudante poderá fazer a relação entre aspectos teórico-prático e as prático-teóricas. Como boa parte das oportunidades de estágios são ofertadas para a graduação, observou-se que parte expressiva dos intercambistas teve esta possibilidade.

3.9 Vivências marcantes na UFV e os espaços em que essas vivências foram realizadas.

As questões relatadas a seguir foram questões abertas. Perguntamos quais vivências acadêmicas mais marcaram os intercambistas na UFV e em quais espaços essas vivências foram realizadas. Em seguida, perguntamos quais vivências extracurriculares mais marcaram os intercambistas em Viçosa-MG e em quais espaços essas vivências foram realizadas.

Nestas questões consideramos que as práticas educativas vivenciadas não dependeram apenas dos conhecimentos acadêmicos adquiridos em salas de aulas, nos pavilhões e nos departamentos da UFV e sim do conjunto, das acadêmicas curriculares e das extracurriculares, num movimento teórico-prático.

Sobre os conhecimentos acadêmicos, essa pergunta trouxe muitos dados para a pesquisa como podemos observar pelas respostas: “a infraestrutura do campus, os colegas, os professores, as aulas bem preparadas, os laboratórios, as palestras, as atividades extra curriculares dos embaixadores, o nosso modelo educativo, a pesquisa, onde compartilhamos conhecimentos com estudantes da pós graduação, as pessoas que nos acolheram bem, a cultura

brasileira, a prática com a teoria”. Essas vivências os marcaram academicamente e foram realizadas no campus- UFV, em espaços formais e informais de ensino.

Podemos perceber pelas respostas acima, que foram múltiplas as vivências acadêmicas experimentadas pelos estudantes e que a UFV proporciona um espaço rico em aprendizagens com atividades diversificadas.

Nesta questão, uma resposta se destacou, onde um intercambista respondeu: “ Sentir preconceito de alguns professores e de outros colegas. ” Por se tratar de um questionário *online*, não sabemos a natureza desse preconceito. Se é um preconceito por raça, por etnia, o que sabemos é que este preconceito marcou o intercambista. Infelizmente esta questão é latente no Brasil, uma vez que estudos vem demonstrando tipos de preconceitos antes pouco expressos, têm encontrado ressonância maior em espaços públicos, tais como universidades, mídias sociais, esferas governamentais, e outros. Em conversas informais com os Embaixadores, eles falaram que trabalham muito essa questão com os intercambistas que chegam a UFV e lamentam por nossos professores e estudantes na UFV terem realizado este feito.

De acordo com Marques e Carvalho (2017) o filósofo Espinosa diz que as práticas educativas bem-sucedidas são aquelas que afetam os sujeitos, são exitosas e por isso geram inúmeras aprendizagens. O fato do intercambista ter sofrido preconceito resultou num tipo de aprendizagem que podemos qualificar em termos culturais de estigmatizadora, preconceituosa e pouco afeita a imagem que os brasileiros transmitiram durante décadas, de que no Brasil não há preconceito.

Freire (2019) discorre de que o professor precisa estar aberto ao gosto de querer bem, e afirma que o querer bem aos educandos é a própria prática educativa de que o professor participa. Este autor ainda chama a atenção para a afetividade que deve estar presente na prática.

Na segunda questão sobre as vivências extracurriculares em Viçosa- MG, vale destacar que pelas respostas, percebemos que foi a pergunta mais exitosa para os respondentes, estes citaram diversas vivências e lugares. As mais citadas foram : As viagens, as festas, os bares (Cabelo, Rita e Capelão), as cidades (Ouro Preto, Espirito Santo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte), festas universitárias, festas juninas, Semana do Fazendeiro²⁶, rodas de conversa no gramado, marcha Nico Lopes²⁷, pessoas de diferentes lugares e costumes, movimentos sociais,

²⁶ A Semana do Fazendeiro é o maior e mais tradicional evento de extensão realizado pela Universidade Federal de Viçosa, com o objetivo de promover o diálogo com a sociedade. O Evento é organizado pela comunidade universitária, preparado a cada ano, ofertando cursos, oficinas, palestras, momentos de lazer e entretenimento, tendo como meta principal a educação e a popularização da ciência e da tecnologia.

²⁷ A primeira Marcha Nico Lopes foi realizada em 1929, por alunos da recém-criada Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV). Os alunos da UFV mantêm a tradição da marcha.

esportes, copa do mundo sendo assistida em Viçosa-MG, piquenique no gramado do Itaú, forró do Itaú, teatros no Fernando Sabino, troca de experiência sobre os países e o RU (Restaurante Universitário).

Essa questão nos levou até o Projeto Embaixadores UFV, pois todos os intercambistas citam o projeto como sendo o responsável pelas vivências extracurriculares mais marcantes em Viçosa - MG. Aproveitamos o espaço, para enaltecer o projeto que como já foi citado nessa dissertação, é responsável por essa interação e por tantas aprendizagens dos intercambistas.

Em uma outra questão aberta, perguntamos aos intercambistas os espaços na UFV que mais contribuíram para a formação humana deles, e eles citaram novamente o Projeto Embaixadores, onde destacaram que todos os espaços criados pelos embaixadores proporcionaram formação humana. Citaram também o Restaurante Universitário (RU), a Biblioteca (BBT), a piscina do DCE, alojamento e até mesmo a reta e a lagoa da UFV.

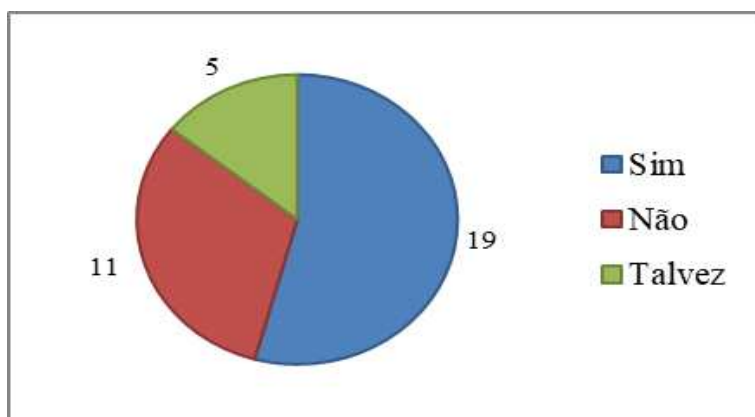
Essas vivências curriculares e extracurriculares que aconteceram na UFV ou fora do campus universitário, compõem os processos formativos que levam as práticas educativas. As práticas educativas ocorrem de forma ampla na sociedade, acontecem em locais variados e prover os indivíduos de conhecimentos e experiências que os tornam aptos a atuar no meio social e transformá-lo. O intercambio foi uma situação concreta vivenciada que transformaram estes sujeitos e potencializaram suas mentes.

3.10 Comunidade colombiana na UFV

Neste item tínhamos o interesse em saber se os próprios colombianos compreendiam que eles eram a maior comunidade de intercambistas na instituição. Portanto em uma questão fechada, fizemos o seguinte questionamento: “Você sabia que o maior número de estudantes estrangeiros na UFV de 2013 a 2018 são colombianos? ” As opções de respostas eram: Sim, não e talvez. O intercambista só podia escolher uma opção. Observe na figura abaixo as respostas:

A Marcha é uma verdadeira festa em que os estudantes se fantasiam e saem às ruas para fazer críticas irreverentes à universidade, à comunidade e à política regional e nacional.

Figura 13 - Distribuição das respostas para a pergunta “ Você sabia que o maior número de estudantes estrangeiros na UFV de 2013 a 2018 são colombianos? ” do questionário aplicado aos colombianos



Fonte: Organizado pela autora.

Como podemos observar na figura acima, 19 colombianos responderam sim, ou seja, afirmam ter conhecimento de que o maior número de estudantes estrangeiros na UFV é colombiano. 11 responderam não, ou seja, não possuem esse conhecimento e 5 ficaram no talvez.

Vinculada à questão anterior em uma questão aberta, fizemos a seguinte pergunta “ Por que você acha que os colombianos procuram tanto a UFV para seus intercâmbios? ”. As respostas foram diversas, mas as mais citadas foram:

Boa imagem da UFV na Colômbia, facilidade econômica da cidade de Viçosa- MG, por ser referência nas áreas agrárias, o apoio que o governo brasileiro oferece, muitos convênios com universidades colombianas, continuar na pós-graduação em Viçosa e receber a bolsa da pós-graduação pelo governo, a qualidade da UFV que é propagada na Colômbia, idioma parecido e cultura similar, pela fronteira da Colômbia com o Brasil e por Viçosa ter pessoas tão agradáveis. E ressaltam novamente que na Colômbia eles não possuem a oportunidade de estudar com o apoio do governo.

3.11 Diferenças metodológicas entre as instituições

O objetivo dessa questão aberta foi compreender as principais diferenças metodológicas entre a UFV e a instituição de Ensino Superior, que o intercambista estudou na Colômbia. Portanto perguntamos: “ Quais são as principais diferenças entre a UFV e a instituição da Colômbia que você estudou? As metodologias dos professores são diferentes? Em uma única

questão tínhamos dois questionamentos para que o questionamento fosse mais amplo para os respondentes e as respostas fossem mais completas.

Os estudantes relatam que as metodologias utilizadas pelos professores são bem similares, mas ressaltam que na Universidade Federal de Viçosa, os recursos são maiores e mais disponíveis. Achamos importante destacar algumas respostas dos intercambistas, como: “As metodologias são similares, mas o apoio econômico do governo es muito pouco na Colômbia” “Em pesquisa acredito que tem mais apoio financeiro aqui em Brasil que em Colômbia, mas as metodologias não mudam muito”. “A UFV tem o pessoal docente muito profissional e nas áreas do trabalho. As metodologias são parecidas, mas o desenvolvimento é diferente pelas limitações das universidades colombianas economicamente”. “As diferencias são os recursos que têm, aqui na UFV você pode dispor de muitos negócios para suas investigações. As metodologias dos professores não são muito diferentes ou eu não percebi isso”.

Essas respostas para nós que investigamos políticas públicas e que vivenciamos no Brasil, no atual momento o desmonte na educação superior pública, nos revela como as universidades públicas necessitam do apoio público para se manter e se desenvolver e o quanto a sociedade perde sem uma universidade de qualidade assegurada com investimentos públicos.

Outra questão que já mencionamos neste capítulo no item 3.1 é a falta de mestres e doutores na Colômbia. Esse fato, como já explicitamos, se deve a limitação da pós-graduação no país. Os intercambistas confirmam essa falta de acadêmicos com essas titulações. Destacamos uma resposta do questionário que resume bem todas as respostas que recebemos.

“1. Formação acadêmica dos professores. Nesse então reparei que o corpo docente estava em vantagem perante aos meus docentes da Colômbia. Em Viçosa possuíam no mínimo mestrado, no meu curso fiz disciplinas com professores apenas formados. 2. Campus (reitero que o campus da UFV é muito indo). 3. Interesse dos estudantes em aprender e continuar os seus estudos acadêmicos. Com respeito às metodologias, eu só fiz um curso nesse verão, e as metodologias implementadas por aquele professor eram realmente muito bem estruturadas, suas listas e provas coerentes. Diferente do que eu tinha visto até agora nas disciplinas da minha instituição”.

Também fizemos o seguinte questionamento para os colombianos “Qual disciplina durante o intercâmbio você mais gostou? Por que?” Nesta questão continuávamos na busca por respostas que nos levassem as metodologias dos professores, as práticas pedagógicas ocorridas em sala de aula e principalmente a relação professor- aluno.

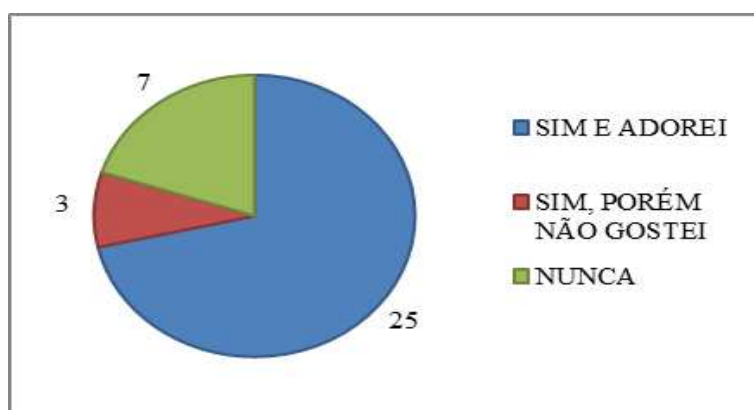
As respostas foram diversas, vários citaram nomes de disciplinas que haviam cursado e destacaram que as disciplinas eram boas, pois os professores eram atenciosos, respondiam os

questionamentos da melhor forma possível, sem ter uma hierarquia de autoridade e buscavam ser amigos.

Nessa questão podemos refletir que independentemente do nível acadêmico, o aluno se espelha muito no professor e fica satisfeito quando estes interagem com a turma de forma atenciosa, sem autoritarismo ou coisa que ressalte a hierarquia no vínculo. O foco na proposta, no objetivo da disciplina, nas formas de aprendizagens, permite uma relação profissional e espaços de trocas de experiências mais abertos.

Voltamos a questão do financiamento público das universidades quando fizemos os seguintes questionamentos; primeiramente perguntamos: “ Você utilizou o refeitório da UFV? ” As opções de respostas eram: sim e adorei, sim, porém não gostei e a última opção era a palavra nunca. O respondente só podia escolher uma opção. Observe as respostas abaixo:

Figura 14 - Distribuição das respostas para a pergunta “ Você utilizou o refeitório da UFV? ” do questionário aplicado aos colombianos

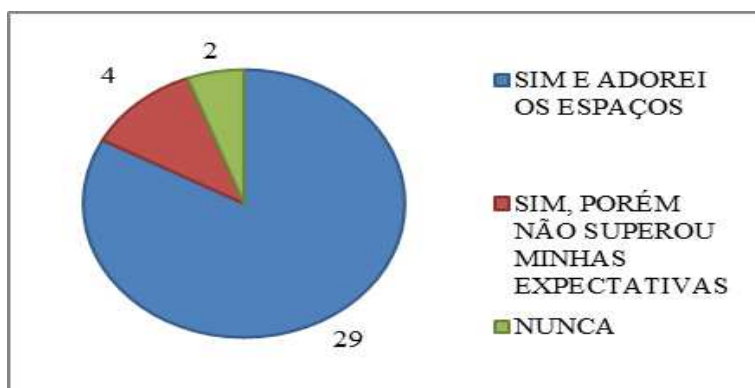


Fonte: Organizado pela autora.

Como podemos observar, 25 adoraram o refeitório, 3 não gostaram e 7 não frequentaram o espaço. Podemos perceber que grande parte dos que frequentaram adoraram o espaço. Ressaltamos com isso a importância da política que assegura alimentação ao estudante. A UFV tem tido a tradição de atender mais de 15 mil refeições diárias, atendendo grande parte do corpo discente, de tal modo que esse quesito é sempre muito bem reconhecido e bem avaliado como observamos na figura acima.

Em seguida perguntávamos: “Você utilizou laboratórios e bibliotecas na UFV? ” As opções de respostas eram: sim e adorei os espaços, sim, porém não superou minhas expectativas, sim, porém não gostei e a última opção era a palavra nunca. As respostas foram as seguintes:

Figura 15 - Distribuição das respostas para a pergunta “ Você utilizou laboratórios e bibliotecas na UFV” do questionário aplicado aos colombianos



Fonte: Organizado pela autora.

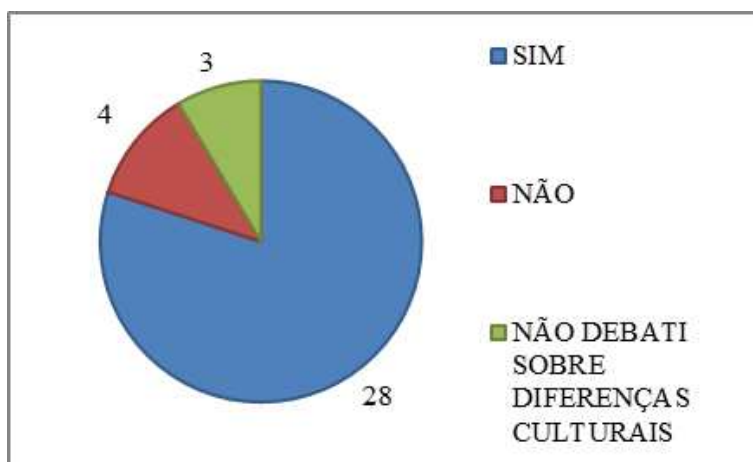
Nessa questão podemos perceber que 29 colombianos utilizaram os espaços mencionados acima e adoraram, 4 disseram que utilizaram, mas que não superou as expectativas, ou seja, esses esperavam mais por estes espaços, e 2 afirmaram não ter utilizado esses espaços.

Percebemos então novamente que aqueles que frequentaram, que utilizaram estes espaços, como na questão anterior, se sentiram felizes com os espaços, o que indica um excelente índice de reconhecimento. Isso nos leva a afirmar que não há universidade sem investimento público e que estado mínimo não funciona. O estado deve ter obrigações sobre o ensino e a pesquisa de um país.

3.12 Criticidade

Como já havíamos realizado outras pesquisas sobre internacionalização da educação, nossa curiosidade sobre a criticidade adquirida pós intercambio sempre se fez presente. No entanto em uma questão fechada perguntamos aos intercambistas “ Você se considera mais crítico em relação as diferenças culturais depois do intercâmbio? ” As opções de respostas eram: Sim, não e não debati sobre diferenças culturais durante o intercambio. Abaixo podemos analisar as respostas:

Figura 16 - Distribuição das respostas para a pergunta “ Você se considera mais crítico em relação as diferenças culturais depois do intercâmbio? ” do questionário aplicado aos colombianos

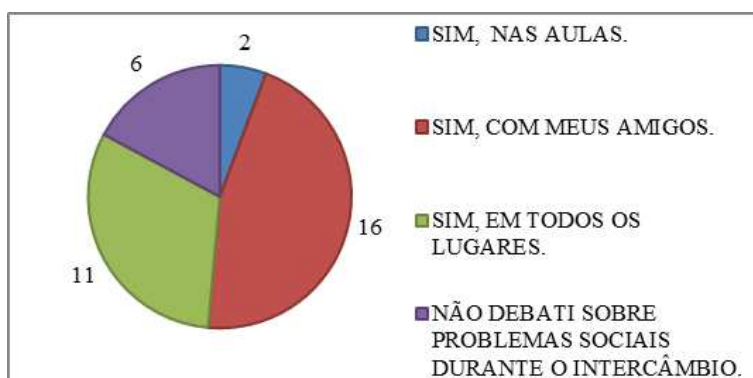


Fonte: Organizado pela autora.

Podemos perceber que 28 colombianos se identificam mais críticos em relação as diferenças culturais depois do intercâmbio. 4 não se consideram mais críticos e 3 afirmam que não debateram sobre diferenças culturais durante o período do intercâmbio.

Em seguida fizemos o seguinte questionamento: “ Você debateu sobre problemas sociais durante o período que estava em Viçosa-MG? ”. Como era uma questão fechada, as opções de respostas eram: Sim, nas aulas, sim, com meus amigos, sim, em todos os lugares e não debati sobre problemas sociais durante o intercâmbio. As respostas, podemos observar na figura abaixo:

Figura 17 - Distribuição das respostas para a pergunta “ Você debateu sobre os problemas sociais durante o período que estava em Viçosa - MG? ” do questionário aplicado aos colombianos



Fonte: Organizado pela autora.

Apenas 2 estudantes debateram sobre os problemas sociais nas aulas, 16 debateram com os amigos, 11 debateram em todos os lugares e 6 não debateram sobre os problemas sociais durante o intercâmbio.

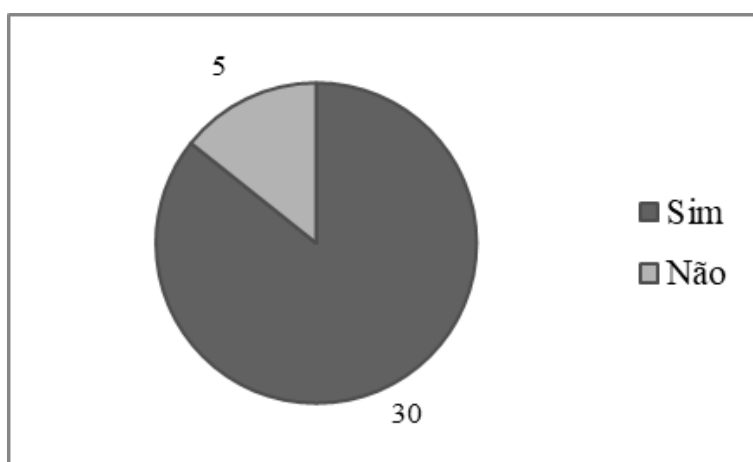
No intercâmbio os problemas sociais aparecem, assim como em todos os lugares na sociedade, e a discussão sobre eles é uma peça chave para compreendermos o mundo em que vivemos.

O processo formativo também se dá fora da sala de aula. Por isso o ambiente da casa, do bar, das relações por ocasião de um intercâmbio é uma excelente oportunidade para aprendizagens sobre as relações humanas, sobre as contradições sociais e entre outras.

Destacamos também que a estruturação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes ao longo dos últimos 50 anos têm contribuído em trazer essas temáticas para o processo formativo. Um dos Centros que teve maior desenvolvimento a partir dos anos 2000 com a criação e ampliação de cursos como Arte, História, Geografia, Comunicação e outros. A visão de uma universidade agrária e as vezes muito técnica é incorporada pelo processo formativo mais amplo e humanístico também pela forma com que se estrutura em termos de Centros e Departamentos.

Por fim e para encerrarmos o questionário, perguntamos sobre a carga de estudos para o intercambista. Abaixo podemos analisar as respostas:

Figura 18 - Distribuição das respostas para a pergunta “ A carga de estudos na UFV foi tranquila para você? ” do questionário aplicado aos colombianos



Fonte: Organizado pela autora.

Dos respondentes, 30 afirmam que teria sido possível realizar os estudos com certa tranquilidade e 5 afirmam que não. O nosso objetivo com essa pesquisa era compreender se havia uma grande diferença de carga horária de estudos e se estes passavam dificuldades com essa carga de estudos ao adentrar na UFV.

Compreendemos que a carga horária mais intensa e as formas didáticas que as acompanham são fundamentais para o processo de aprendizagem. Não se trata apenas de saber se foi “puxado” ou não, mas em como os cursos, os currículos e as estratégias didáticas respondem aos fatores de aprendizagem. No conjunto do questionário e baseado em pesquisas anteriores é possível afirmar que, no amplo aspecto, a UFV tem conseguido incorporar no seu corpo docente a preocupação com as metodologias, com as didáticas e, portanto, com o processo de aprendizagem. Isso tem se refletido não somente entre os estudantes, mas também nos Departamentos com os quais convivemos, que traz sempre à tona essa questão, como fundamental no processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir com essa dissertação que o fenômeno da internacionalização surgiu antes mesmo das universidades, pois o ser humano sempre tentou desvendar o desconhecido, transcender a divisão geográfica e melhorar a sua condição de vida.

Entretanto a internacionalização atual não é a mesma que se evidenciava nos surgimentos das universidades, o processo da internacionalização pode ser entendido como uma estratégia dos países para manter e perpetuar as trocas culturais, políticas e, sobretudo, econômicas.

Concluimos que os países centrais são considerados os produtores de conhecimento, recebem mais cérebros e conseqüentemente mais recursos financeiros, pois possuem UCMs, *status* e poder, já os países periféricos, ocupam posições de consumidores desse conhecimento, buscam por UCMs, *status* e acabam investindo o pouco recurso que tem em universidades estrangeiras, enviando os seus melhores cérebros para enriquecer ainda mais essas grandes potências.

Quando analisamos a UFV, percebemos um conjunto de influências internacionais desde a sua criação, especialmente dos EUA, cuja contribuição foi central na elaboração do projeto da ESAV que viria se tornar UFV. As influências e relações internacionais se estendem até os dias atuais na instituição.

As relações de intercâmbio estudadas na UFV se aproximam muito das perspectivas propostas pelas internacionalizações atuais, onde os parâmetros para a definição de qualidade e excelência acadêmica são definidos pelos *rankings* que tem como um dos itens de avaliação a internacionalização das universidades.

Concluimos também que a Colômbia é um país periférico, que compõe a América Latina e que possuem problemas educacionais, e que se vê subordinado a internacionalizar cada vez mais a sua educação. O Ensino Superior Público deste país cobra mensalidades dos seus estudantes, as taxas não são fixas e cada estudante paga os estudos de acordo com a sua condição socioeconômica e capacidade de pagamento. Portanto é comum o financiamento estudantil.

São muito poucos os programas de mestrado e doutorados na Colômbia, o que leva a falta de mestres e doutores para ofertarem e expandirem estes cursos. Podemos perceber que as universidades do país não apresentam uma configuração de pesquisa suficientemente desenvolvida.

Entretanto temos que considerar que a realidade educacional da Colômbia é mais complexa e a análise que fizemos foi mais sintética em função do tempo e espaço de uma dissertação. Também em função do tempo, algumas questões como; condições socioeconômicas dos intercambistas participantes da pesquisa e aprofundamento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão que realizaram no campus UFV, não foram abordadas.

Tendo em vista a nossa compreensão sobre práticas educativas, podemos dizer que atingimos os objetivos propostos nessa dissertação, onde foi possível analisar as práticas educativas experimentadas pelos estudantes colombianos. O intercâmbio foi caso concreto vivenciado que contribuiu com a formação dos intercambistas em ambas as dimensões, técnicas e humanísticas, considerando todas as ponderações realizadas ao longo da pesquisa.

Foram múltiplas as práticas educativas experimentadas, tanto no campo técnico tanto no campo humanístico, portanto consideramos o intercâmbio de grande relevância na construção do sujeito *omnilateral*.

Acreditamos que as pressões existentes entre os países para internacionalizarem a educação não são exatamente o que os países precisam, pois cada vez mais os currículos são padronizados e os recursos que deveriam ser investidos em universidades nacionais são investidos em universidades estrangeiras.

Acreditamos que internacionalizar a educação é importante e necessário em um mundo globalizado, mas o problema está nos tipos de vínculos estabelecidos entre os países centrais e periféricos, uma vez que há condicionamentos e acordos que nem sempre permitem o desenvolvimento dos países periféricos, normalmente estes ficam na posição subalterna e absorvem as tecnologias que são produzidas fora dos países.

A questão da internacionalização é objetos de muitos estudos e análises, mas na temática do intercambio estudantil, essa dissertação irá ajudar muito na indicação de novos materiais e análises.

Por fim salientamos a importância de políticas públicas que assegurem a educação superior pública no Brasil com alta qualidade e projetam a ciências da UFV para o mundo. Se faz necessário também expormos a necessidade de mais pesquisas sobre o tema, dada a importância de avançarmos no conhecimento dos processos de aprendizagem e de experiências culturais, sociais dos estudantes, pois a tendência das pesquisas e das ciências vai depender muito de vínculos mais estreitos entre as nações e entre os grupos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais. Transformações e desafios.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011.
- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.
- ALTILLO. **UNIVERSIDADES NA COLOMBIA Universidades Privadas e Federais na Colombia Ordenadas pela Região.** Disponível em: <https://www.altillo.com/pt/universidades/universidades_colombia.asp>. Acesso em: 23 de março de 2020.
- ARAÚJO, C. V. B.; SILVA, V. N.; DURÃES, S. J. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências? **Educação e Pesquisa**, v. 44, e174148, 2018.
- AZEVEDO, D. S. D. **Melhoramento do homem, do animal e da semente. O projeto político pedagógico da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (1920-1948): Organização e Funcionamento.** 2005. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BARTELL, M. Internationalization of universities: A university culture-based framework. **Higher Education**, v. 45, n. 1, p. 43-70, 2003.
- BERLINCK, M. T.; SAN'ANNA, V. M. A "evasão de cérebros" brasileiros para os Estados Unidos da América: análise da situação sugestões para uma política de retorno. **Revista de Administração de Empresas**, v. 12, p. 13-23, 1972.
- BORGES, J. M.; SABIONI, G. S.; MAGALHÃES, G. F. P. **A Universidade Federal de Viçosa no século XX.** Viçosa: UFV; Imprensa Universitária, p. 04, 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BUSTAMANTE, N. **O Ciências sem Fronteiras Acabou? Saiba qual é a situação atual do programa.**, Disponível em: <<https://www.estudarfora.org.br/ciencia-sem-fronteiras-acabou-entenda/>>. 2019. Acesso em: 01 de abril 2020.
- CELANO, A. C.; GUEDES, A. L. Impactos da globalização no processo de internacionalização dos programas de educação em gestão. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 12, n. 1, p. 45-61, 2014.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- CUNHA, L. A. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DAL-SOTO, F.; ALVES, J. N.; SOUZA, Y. S. D. A Produção Científica Sobre Internacionalização da Educação Superior na Web Of Science: Características Gerais e Metodológicas¹. **Educação em Revista**, v. 32, p. 229-249, 2016.

DE WIT, H. Globalisation and internationalisation of higher education. **Internationalisation of universities in the network society**, v. 8, n. 2, p.241-248, 2011.

DRI - Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais. **Relatório Anual DRI - 2010**. DRI, p. 40. 2010.

DRI - Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais. **Relatório Anual DRI - 2011**. DRI, p. 55. 2011.

DRI - Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais. **Relatório Anual DRI - 2012**. DRI, p. 75. 2012.

DRI - Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais. **Relatório Anual DRI - 2013**. DRI, p. 60. 2013.

DRI - Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais. **Relatório Anual DRI - 2014**. DRI, p. 73. 2014.

DRI - Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais. **Relatório Anual DRI - 2015**. DRI, p. 58. 2015.

DRI - Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais. **Relatório Anual DRI - 2016**. DRI, p. 65. 2016.

DRI - Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais. **Relatório Anual DRI - 2017**. DRI, p. 62. 2017.

DRI - Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais. **Relatório Anual DRI - 2018**. DRI, p. 79. 2018.

DUARTE, R. G.; DE LIMA JÚNIOR, A. F.; BATISTA, R. V. L. O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: o caso das Pontifícias Universidades Católicas de Minas Gerais e do Paraná. **Revista Economia & Gestão**, v. 7, n. 14, p. 159-162, 2007.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Roteiro apresentado no Mini-curso oferecido durante a 31ª Reunião Anual da ANPED, GT 15, Educação Especial. Caxambu, MG, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: Textual analysis for social research**. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2003.

FILHO, J. C. D. S. Internacionalización de la educación superior: redefiniciones, justificativas y estrategias. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 1, p.168-189, 2018.

FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 169-186, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23°. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA**. 59°. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo**. 2°. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

JACOBS, C. C. **A participação da United States Agency for International Development (USAID) na reforma da universidade brasileira na década de 1960**. 2004. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KNIGHT, J. Educação comercial através de fronteiras: implicações para o financiamento da educação superior. In. **Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social**. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

KNIGHT, J. Internationalisation: Key concepts and Elements. In: EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. **Internationalisation of European Higher Education**. Berlin: Raabe, 2010.

KNIGHT, J. **Cinco verdades a respeito da internacionalização**. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

LAUS, S. P. **A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. Tese (Doutorado em administração) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. D. A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, v. 14, p. 583-610, 2009.

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. D. R.; SCHUGURENSKY, D. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educação em Revista**, v. 32, p. 205-225, 2016.

MARQUES, E. D. S. A.; CARVALHO, M. V. C. D. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em LS Vigotski e Baruch de Espinosa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, e227169, 2017.

MAYA, A. L. M. **Políticas educacionais para jovens e adultos no Brasil e na Colômbia: elementos para uma comparação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro, 2018.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n 14, p. 131-150, 2000.

MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. 2. vol. Brasília: Inep, 2006.

MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, v. 27, p. 93-112, 2011.

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 30, p. 275-291, 2008.

PAIVA, P. S.; MARI, C. L. Universidade e Conhecimento: O programa Ciências sem Fronteiras e estudantes na relação Brain Drain/ Brain Gain. In: SEMINÁRIO NACIONAL MARX 200 - 1968+50: A ATUALIDADE DE MARX E AS LUTAS SOCIAIS NO SÉCULO XXI, 2018, Alfenas, MG. **Anais**. Alfenas, MG, 2018. p.

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2023**. UFV - Universidade Federal de Viçosa, p.210. 2018.

PESQUISA, S. **Mapa da Colômbia**. Disponível em: <<https://www.suapesquisa.com/paises/colombia/mapa.htm>>. Acesso em: 23 de março de 2020.

PINTO, M. M.; LARRECHEA, E. M. Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. **Avaliação**, v. 23, n.3, p. 718-735, 2018.

RAMALHO, V.; DE MELO RESENDE, V. **ANÁLISE DE DISCURSO (PARA A) CRÍTICA: O Texto como Material de Pesquisa**. 2. ed. Pontes Editores, 2011.

REPPOLD FILHO, A. R.; CARDOSO, L. T.; VAZ, M. A. A Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a internacionalização da educação superior. **Movimento**, v. 16, p. 217-238, 2010.

RIBEIRO, M. D. G. M. Caubóis e Caipiras. Os land grant colleges e a Escola Superior de Agricultura de Viçosa. **Revista História da Educação**, v. 10, n. 19, p. 105-120, 2006.

RIBEIRO, M. D. G. M. A USAID e o ensino agrônômico brasileiro: o caso da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 4, p. 453-463, 2009.

ROBL, F. **Quo vadis Educação Superior da Colômbia? Expansão, Acreditação e Internacionalização**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ROBSON, S. Internationalization at home: internationalizing the university experience of staff and students. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 368-374, 2017.

SALMI, J. **El desafío de crear universidades de rango mundial**. World Bank, 2009.

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. **O fim do Ciência sem Fronteiras depois de R\$ 13 bilhões investidos em bolsas no exterior**. Disponível em: < <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/o-fim-do-ciencia-sem-fronteiras-depois-de-r-13-bilhoes-investidos-em-bolsas-no-exterior/> >. 2017. Acesso em: 01 de abril 2020.

SILVA, F. V. D.; BORGES, V. L. A. A Origem da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais: Peter Henry Rolfs e os Pilares do Saber Esaviano (1920-1929) **Revista HISTEDBR**, p. 169-197, 2008.

SILVA, R. D. C. R. D. A modernização da universidade no Brasil. **Temas em Educação e Saúde**, v. 6, p. 87-99, 2017.

SILVA, W. D. A. **Internacionalização e conhecimento: análise do Programa Capes-Brafagri na Universidade Federal de Viçosa sob a ótica de estudantes-participantes no biênio 2013-2014**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2016.

SILVA, W. D. A.; MARI, C. L. D. Internacionalização e ensino superior: história e tendências atuais. **Revista de Políticas Públicas e Segurança Social**, v. 1, n. 1, p. 36-53, 2017.

STALLIVIERI, L. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. **Educação Brasileira**, v. 24, n. 48-49, 2003.

TEICHLER, U. The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. **Higher Education**, v. 48, n. 1, p. 5-26, 2004.

TELES, A. C. T. D. O. Internacionalização acadêmica: um percurso de desafios. **Revista da UFG**, v. 7, n. 2, 2017.

THIENGO, L. C. **As Tendências internacionais e a Universidade Brasileira na primeira década dos anos 2000: Ensino Superior e produção de consenso**. 2013. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa - MG, 2013.

THIENGO, L. C. **Universidades de Classe Mundial e o Consenso Pela Excelência: Tendências e Manifestações Globais e Locais**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

THIENGO, L. C.; BIANCHETTI, L.; MARI, C. L. Rankings Acadêmicos e Universidades de Classe Mundial: Relações, Desdobramentos e Tendências. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 1041-1058, 2018a.

THIENGO, L. C.; BIANCHETTI, L.; MARI, C. L. Rankings Acadêmicos: Emergência, Proliferação e Implicações Para a Gestão da Educação Superior. **Revista GESTO**, v. 6, n. 1, p. 100-113, 2018b.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação - 1998. Paris, Disponível em: < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html> >. Acesso em: 17 fev. 2019.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado como voluntário para participar da pesquisa: “INTERCAMBISTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA: PRÁTICAS EDUCATIVAS EXPERIMENTADAS PELOS ESTUDANTES COLOMBIANOS ENTRE OS ANOS 2013-2018”. Nesta pesquisa, por meio da entrevista com questionário, ou entrevista semiestruturada pretende-se analisar as práticas educativas experimentadas pelos estudantes colombianos que estejam cursando ou que já cursaram disciplinas e/ou realizaram estágios na Universidade Federal de Viçosa entre os anos de 2013 a 2018.

O motivo que levou a estudar este tema é a necessidade de se discutir as políticas de internacionalização na educação superior brasileira, uma vez que compreendemos a importância de explorar essa área, pois as experiências internacionais são formativas, acrescentam novas vivências curriculares, de língua, de sociabilidade e reforçam as dimensões da formação técnica e humanística. O tempo estimado para a realização desta entrevista é de 20 a 40 minutos por participante e poderá ser gravada ou transcrita, dependendo da aceitação do participante.

A pesquisa será de grande relevância para o âmbito acadêmico, ao oferecer elementos que irão subsidiar discussões, reflexões e ações acerca dos programas de intercâmbio na Universidade Federal de Viçosa. Os benefícios para os participantes e sua comunidade na pesquisa terão um proveito direto ou indireto, tendo em vista que ao discutir sobre as práticas educativas, estes poderão expressar as suas vivências, demonstrando suas críticas e seus pontos de vistas e com isso pleitear melhoras para os programas beneficiando toda a comunidade.

Os riscos que a presente pesquisa apresenta giram em torno de possíveis constrangimentos no que se refere à trajetória de estudante ou técnico às perguntas representarem a lembrança de algum evento passado ou presente que também gere embaraço. Os procedimentos a serem adotados para minimizar os riscos se concentram em tornar claros os métodos da pesquisa, a garantia da não publicidade da identidade do participante, bem como, a qualquer tempo, a certeza de poder desistir da entrevista. Os riscos potenciais de sua participação na pesquisa são mínimos, mas durante a coleta de dados você poderá sentir cansaço ou constrangimento diante de alguma pergunta. Nesse sentido o pesquisador estará atento a qualquer desconforto e você poderá recusar-se a responder qualquer pergunta e até mesmo desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de comunicado prévio e sem qualquer prejuízo. O ambiente da pesquisa será da livre escolha do participante para que se evitem e se minimizem os riscos supracitados e fique mais à vontade.

Para participar deste estudo o/a voluntário/a não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, ele tem assegurado o direito à indenização. O(A) participante tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento e interromper sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A participação dele(a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição e do participante quando finalizada. O(A) participante não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. O nome ou o material que indique a participação do voluntário não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no curso de Pós-graduação em Educação no *Campus* Viçosa da Universidade Federal de Viçosa, e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a identidade do participante com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “ INTERCAMBISTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA: PRÁTICAS EDUCATIVAS EXPERIMENTADAS PELOS ESTUDANTES COLOMBIANOS ENTRE OS ANOS 2013-2018” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 2019

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável: Cezar Luiz De Mari

Endereço: Departamento de Educação, Chefia do DPE – Universidade Federal de Viçosa
36570-000

Telefone: (31) 3899-1389 e 3899-1663

E-mail: cezar.demari@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3899-2492

Email: cep@ufv.br Website: www.cep.ufv.br

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS FUNCIONARIOS DA DIRETORIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

- 1- Quando ingressou como funcionário (a) da DRI?
- 2- Qual a sua função na DRI?
- 3- O número de estudantes oriundo da Colômbia é maior quando comparados com os outros países que também enviam seus estudantes para a UFV. Na sua opinião por que a UFV recebe mais colombianos na instituição?
- 4- O que você acha dos programas de internacionalização da educação superior na UFV?
- 5- Para você quais são os maiores benéficos que um estudante estrangeiro consegue extrair do intercambio?
- 6- Qual a contribuição desses intercambistas estrangeiros na UFV para os nossos alunos brasileiros?
- 7- Quais as maiores dificuldades relatadas pelos intercambistas estrangeiros?
- 8- Quais praticas na UFV os alunos estrangeiros parecem mais gostar?
- 9- Quais os direitos e deveres de um intercambista colombiano na UFV? Você pode me apresentar um modelo de contrato, declaração, desses intercambistas?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM MEMBROS DO PROJETO EMBAIXADORES UFV

- 1- Quando ingressou no projeto Embaixadores UFV?
- 2- Qual a sua função no Embaixadores UFV?
- 3- Quais eventos você mais gosta nos Embaixadores UFV?
- 4- Qual foi o seu interesse ao ingressar no projeto?
- 5- O que significa o projeto Embaixadores para você?
- 6- Para você quais são os maiores ganhos do intercambio para um estudante estrangeiro que chega na UFV?
- 7- Quais são as maiores dificuldades relatadas pelos intercambistas?
- 8- Quais espaços na UFV e em Viçosa os intercambistas parecem gostar mais?
- 9- Você sabia que a UFV recebe mais alunos colombianos? Na sua opinião por que isso ocorre?
- 10- O que os colombianos mais relatam sobre a UFV?
- 11- Os intercambistas de forma geral comentam sobre o nosso ensino- aprendizagem na UFV? E sobre a metodologia de ensino dos nossos professores?
- 12- O que você acha da comunidade colombiana?
- 13- Que recado você deixaria para um colombiano que está chegando na UFV

APÊNDICE D – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO PARA OS ESTUDANTES COLOMBIANOS

- 1- Quando iniciou o intercâmbio na Universidade Federal de Viçosa?
- 2- Quando encerrou o intercâmbio?
- 3- Em qual curso você foi matriculado?
- 4- Como você avalia o curso que foi matriculado?
 - () Péssimo
 - () Regular
 - () Bom
 - () Excelente
- 5- Em qual país você se encontra atualmente?
- 6- Continua os estudos ou está no mercado de trabalho?
 - () Estudos
 - () Mercado
- 7- Durante o período de intercâmbio você recebeu um auxílio financeiro? Quem te financiou?
- 8- O que você acha da internacionalização da educação superior?
 - () Ótima iniciativa dos países.
 - () Ótima iniciativa, porém mal estruturada e fiscalizada.
 - () Péssima iniciativa.
 - () Péssima iniciativa, porém é inevitável no mundo globalizado.
- 9- Qual foi o seu maior interesse ao ingressar no intercâmbio em Viçosa- MG?
- 10- Que tipo de atividade acadêmica você realizou na UFV?
 - () Ensino
 - () Pesquisa
 - () Extensão
- 11- Você se inseriu em algum grupo de pesquisa na UFV?
 - () Sim
 - () Não
- 12- Quais vivências acadêmicas mais te marcaram na UFV? Em que espaços essas vivências foram realizadas?
- 13- Quais vivências extracurriculares mais te marcaram em Viçosa- MG? Em que espaços essas vivências foram realizadas?
- 14- Você realizou algum estágio durante o período do intercâmbio na UFV?

15- Qual disciplina durante o intercambio você mais gostou? Por que?

16- Quais espaços na UFV mais contribuíram para a sua formação humana?

17- Você sabia que o maior número de estudantes estrangeiros na UFV de 2013 a 2018 são colombianos?

Sim

Não

Talvez

18- Por que você acha que os colombianos procuram tanto a UFV para seus intercâmbios?

19- Quais são as principais diferenças entre a UFV e a instituição da colômbia que você estudou? As metodologias dos professores são diferentes?

20- Você utilizou o refeitório da UFV? Gostou do espaço?

Sim e adorei.

Sim, porém não gostei.

Nunca.

21- Você utilizou laboratórios e bibliotecas na UFV? O que me diz destes espaços?

Sim e adorei os espaços.

Sim, porém não superou minhas expectativas.

Sim, porém não gostei.

Nunca.

22- Você se considera mais crítico em relação as diferenças culturais depois do intercambio?

Sim

Não

Não debati sobre diferenças culturais durante o intercâmbio.

23- Você debateu sobre os problemas sociais durante o período que estava em Viçosa- MG?

Sim, nas aulas.

Sim, com meus amigos.

Sim, em todos os lugares.

Não debati sobre problemas sociais durante o intercâmbio.

24- A Carga de estudo na UFV foi tranquila para você?

Sim

Não