

MARILIA MOROSINI
ORGANIZADORA

GUIA PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA



GUIA PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Chanceler

Dom Jaime Spengler

Reitor

Evilázio Teixeira

Vice-Reitor

Jaderson Costa da Costa

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Carla Denise Bonan

Editor-Chefe

Luciano Aronne de Abreu

Adelar Fochezatto

Antonio Carlos Hohlfeldt

Cláudia Musa Fay

Gleny T. Duro Guimarães

Helder Gordim da Silveira

Lívia Haygert Pithan

Lucia Maria Martins Giraffa

Maria Eunice Moreira

Maria Martha Campos

Norman Roland Madarasz

Walter F. de Azevedo Jr.

Marilia Morosini
Organizadora

GUIA PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA



PORTO ALEGRE
2019

© EDIPUCRS 2019

CAPA Thiara Speth

DIAGRAMAÇÃO Maria Fernanda Fuscaldo

REVISÃO DE TEXTO Carol Ferrari

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.



Este livro conta com um ambiente virtual, em que você terá acesso gratuito a conteúdos exclusivos.

Acesse o *QR Code* e confira!



Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone/fax: (51) 3320 3711
E-mail: edipucrs@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/edipucrs

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G943 Guia para a internacionalização universitária / Marília Morosini organizadora. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2019.
265 p

ISBN 978-85-397-1305-9

1. Ensino superior. 2. Universidades e faculdades –
Administração. 3. Universidades e faculdades. I. Morosini,
Marília.

CDD 23. ed. 378

Clarissa Jesinska Selbach CRB 10/2051
Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do *Código Penal*), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

3

APRENDIZAGEM BASEADA EM EXPERIÊNCIA PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO

ALEXANDRE ANSELMO GUILHERME
CIBELE CHERON

[...] a experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de ideias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência. (DEWEY, 1958, p. 118)

Introdução

O texto em epígrafe ilustra como, na primeira metade do século XX, John Dewey buscou superar o dualismo entre empirismo e racionalismo, ressignificando a noção de experiência. A partir de Dewey, a experiência deixa de ser apenas o conhecimento acumulado ao longo do tempo, abrangendo os aprendizados no passado, as ações presentes e à projeção para aprimoramentos futuros. Com essa perspectiva, este capítulo propõe refletir acerca da Aprendizagem Baseada em Experiência, ou *Experience-Based Learning* (EBL) e, particularmente, em sua forma mais específica, a Aprendizagem Baseada em Problemas ou *Problem-Based Learning* (PBL), seus potenciais para a construção das competências exigidas no cenário contemporâneo e os desafios que representam ao campo da Educação.

No contexto atual, informações, conhecimentos e habilidades se tornam obsoletos, dada a rapidez e constância com que novas formas de ver e agir no mundo são disponibilizadas pela tecnologia, em constante desenvolvimento. No mundo globalizado, em que a informação circula em tempo real, é fundamental promover formas de aprendizado que, simultaneamente, incentiva a crítica ao conhecimento existente e fomenta a geração de novos aprendizados. Porém, desafios igualmente presentes no cenário global dificultam essa tarefa: limitações dos recursos disponíveis, rigidez dos currículos, limitações no envolvimento dos estudantes, entre outros aspectos.

A experiência, como o presente capítulo irá discutir, é estratégica para pensar em soluções a tais adversidades, promovendo maior integração entre o ensino e a pesquisa e favorecendo um ambiente de aprendizado mais atraente e encorajador para estudantes motivados, potencializando o reconhecimento de talentos. A EBL e a PBL, nesse prisma, são destacadas, visando-se a compreender sua trajetória, principais características e modelos, bem como seu emprego e as vantagens que ele pode oferecer.

3.1 A experiência e a solução de problemas como bases para o aprendizado

Podemos apontar como característica distintiva da EBL o lugar central que a experiência do estudante ocupa no processo de ensino e aprendizagem. Ao referirmos a esse tópico, conforme Dewey (1958), abrangemos eventos anteriores da vida do estudante e situações presentes em sua realidade, ou derivadas de atividades promovidas por professores e facilitadores. A EBL proporciona que o estudante analise essa vivência de forma reflexiva e analítica, para reconstruí-la, individual ou coletivamente, reconfigurando seu significado. A partir dessa resignificação, pode-se rever a realidade e atuar nela de outras formas.

Muito embora a experiência faça parte de todas as formas de aprendizado, a EBL diferencia-se de abordagens convencionais, centradas na teoria, controladas por professores e que envolvem transmissão de conhecimento

com restrições disciplinares. A EBL empreende uma abordagem que alia a teoria às circunstâncias práticas, centrada no estudante, abrangendo múltiplas formas de aprendizagem, formais e informais. (HEALEY, 2005)



Cohen, Boud e Walker (1993) elencam os pressupostos da EBL, que podem ser sumarizados: a) a experiência embasa e estimula a aprendizagem; b) a experiência é ativamente construída pelo estudante; c) a aprendizagem é um processo holístico; d) a aprendizagem é construída social e culturalmente; e) a aprendizagem é influenciada pelas circunstâncias sociais e emocionais em que ocorre.

Alice Kolb e David Kolb (2017) desdobram esses pressupostos nos fatores que caracterizam a EBL, com pode ser visto no Quadro 1.

Elementos	Presença simultânea	Envolvimento integral do estudante: intelectual, sentimental e sensorial. Todas essas dimensões atuam em conjunto para promover a aprendizagem, como ocorre na utilização de jogos, por exemplo
		Reconhecimento e utilização de vivências e aprendizados experimentados pelo estudante, que sustentam em integram os novos aprendizados
		Reflexão continuada sobre as experiências prévias, para que elas sejam assimiladas numa compreensão mais aprofundada. A aprendizagem, assim, consiste no “processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência” (KOLB, 1984, p.38).

Atividades	Estruturação	Atividades estruturadas são deliberadamente projetadas, incluindo simulações, jogos, dramatizações, visualizações, discussões em grupo, sociodrama, entre outras práticas.
	Facilitação	Envolvimento de outras pessoas (professores, terapeutas, tutores...), as quais influenciam os resultados da atividade desenvolvida. A EBL frequentemente assume relações relativamente iguais entre o facilitador e o aprendiz, envolve a possibilidade de negociação e dá ao aluno controle e autonomia consideráveis.
	Avaliação	Por considerar tanto os resultados quanto os processos, a EBL demanda a utilização de procedimentos de avaliação adequados, os quais incluem projetos individuais ou em grupo, avaliação pelos pares e autoavaliação, ensaios críticos localizados na própria experiência do estudante, através de instrumentos que abrangem uma variedade de modos de apresentação além da escrita, de modo a permitir que o holismo, o contexto e a complexidade do aprendizado sejam evidenciados.
Objetivos	Aprendizado congruente	Promoção do aprendizado através do contato do estudante com as realidades estudadas e com as experiências vividas
	Reflexão	Por si só, a experiência não é necessariamente educativa. Por isso, a discussão e o pensamento reflexivo são essenciais para isso.

Quadro 1. Características da EBL.

Fonte: elaboração própria, a partir de Kolb e Kolb (2017).

Mais do que um conjunto de técnicas ou um tipo particular de abordagem para o aprendizado, a EBL importa na adoção de uma perspectiva singular, na qual os estudantes estão engajados a um cenário complexo e dirigem as atividades de investigação. Elas enfocam o que os estudantes já sabem e, também, o que precisa ser aprendido, articulando-se um cenário voltado a estimular a curiosidade e a descobrir novos conhecimentos. Os resultados obtidos são analisados e apresentados pelos alunos, que assumem a responsabilidade por eles.



Por sua vez, a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), um tipo específico de EBL, pode ser caracterizada a partir de alguns elementos-chave: a) é centrado no estudante, pessoalmente responsáveis por sua própria formação acadêmica; b) eles trabalham em pequenos grupos tutoriais, conduzem discussões, trocam conhecimentos e formulam seus próprios objetivos de aprendizagem, o que os motiva a por conta própria, desenvolver pesquisas e estudos; c) os facilitadores orientam o processo do grupo, fazem perguntas críticas e substantivas, compartilham seus conhecimentos e apoiam os estudantes, quando necessário; d) a aprendizagem é estabelecida em ambientes que oferecem materiais de estudo diversificados, adaptados ao assunto e às circunstâncias dos estudantes.

Ao propor definições para a PBL, Michael Prince e Richard Felder delineiam uma forma de ensino que começa por “apresentar aos alunos um desafio específico, como dados experimentais para interpretar, um estudo de caso para analisar ou um problema complexo do mundo real para resolver”. (PRINCE; FELDER, 2007, p.14) No mesmo sentido, Ron Oliver (2008) destaca que a solução de problemas funciona como catalisador da participação dos estudantes em atividades das quais resulta o aprendizado.

A interação com a pesquisa é central para a PBL. Nela, o aprendizado é decorrente investigações dirigidas pelos próprios estudantes, apoiados por

facilitadores, acerca de questões congruentes a suas realidades. (JUSTICE *et al.*, 2007, p. 202) Essa conexão com a pesquisa demanda que os estudantes desenvolvam investigações de múltiplos modos, afastando-se de abordagens mais voltadas à explanação de conteúdo pelo professor. A PBL pode adotar vários modelos. Justice *et al.* (2007) apresentam o seu desenvolvimento num ciclo, como pode ser visto na Figura 1.

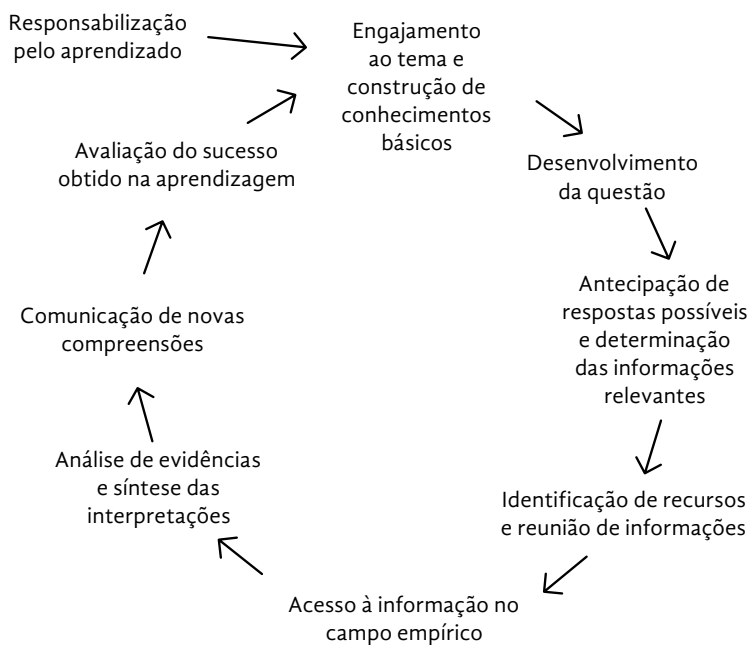


Figura 1. Ciclo da PBL.

Fonte: Adaptado de Justice *et al.* (2007).

Para Lee *et al.* (2004), os resultados do emprego de PBL normalmente incluem o desenvolvimento de habilidades reflexivas e de pensamento crítico, autonomia e protagonismo nos processos de aprendizagem, bem como crescimento intelectual e maturidade. Segundo seus defensores, a PBL: (1) desenvolve o raciocínio crítico; (2) desenvolve a criatividade; (3)

melhora habilidades relacionadas a resolução de problemas; (4) aumenta a motivação dos estudantes; (5) ajuda estudantes a transferir conhecimentos e habilidades de uma situação para outra (ou aplicar conhecimentos e habilidades em novos contextos).

Enfatizando a promoção da autonomia dos estudantes, Paulo Freire (1987) considera a dialética entre ação e reflexão como os dois aspectos inescapáveis de qualquer educação verdadeiramente libertadora:

O que nos parece indiscutível é que se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais oca, mitificante. É *praxis*, que implica na ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1987, p. 95)

A articulação entre ação e reflexão, necessária, segundo Freire, para o aprendizado que promove autonomia e liberdade, implica na congruência entre conhecimento e realidade, teoria e prática, vivências e conteúdo. Igualmente, exige o desenvolvimento de capacidades para manejar problemas, identificar e criar soluções, com aplicabilidade e inovação. EBL e PBL são estratégias para, combinando essas dimensões, oportunizar ao estudante construir e aprimorar as aptidões exigidas pelo mundo globalizado.

3.2 Internacionalização do currículo e foco nas competências para o mundo globalizado

É possível definir um currículo internacionalizado como “aquele que envolverá os estudantes com pesquisa internacionalmente informada e diversidade cultural e linguística e propositadamente desenvolverá suas perspectivas internacionais e interculturais como profissionais e cidadãos globais”. (LEASK, 2009, p.209) Moreira (2012) apresenta algumas dimensões para a compreensão da internacionalização no campo do currículo. Segundo o autor, trata-se de:

[...] um processo que: a) se aplica a práticas sociais que não visam à homogeneização do campo; b) não se limita ao simples movimento de teorias e práticas de um país para outro; c) se desenvolve no longo prazo e implica uma disposição para ensinar e aprender com outras nações; d) provoca mudanças no pensamento e nas atitudes dos indivíduos, no esforço por configurar um território comum; e) apresenta dimensões sociais, culturais, morais, éticas e políticas que transcendem o estreito foco econômico e estabelecem uma sinergia com outras agendas; f) não se expressa apenas por meio de intenções democráticas e neutras: relações de poder estão necessariamente envolvidas e devem ser avaliadas quando se considerarem as questões curriculares; g) tanto pode corresponder a tentativas de promovê-la junto a instituições ou indivíduos, quanto à intenção de analisar seus efeitos nas teorias, práticas e políticas educacionais. (MOREIRA, 2012, p. 219)

Assim, a internacionalização do currículo encontra-se intrinsecamente conectada às noções de cosmopolitismo, interculturalidade e cultura global. Knight (2008, p.19) atenta que, nas instituições de ensino incluem aspectos da internacionalização, dos quais aponta “a inclusão das dimensões interculturais e internacionais no processo de ensino-aprendizagem, de investigação, das atividades extracurriculares, e as relações com grupos locais e étnicos, bem como a integração de estudantes e acadêmicos internacionais nas atividades e na vida do campus”.

Já Leask (2014) enfatiza a adição de uma dimensão intercultural e transnacional ao conteúdo, ao ensino-aprendizagem, aos instrumentos de avaliação e ao suporte de um programa de estudos. Uma vez internacionalizado, o currículo atingirá o objetivo de formar cidadãos e profissionais aptos ao mundo globalizado. (MOROSINI *et al.*, 2017)

Assim como a interdisciplinaridade e a educação para o interculturalismo, a aprendizagem baseada em experiência e em problemas faz parte

da agenda da Educação para o século XXI, exigindo dos profissionais um olhar abrangente e sistêmico sobre o ser humano, o estudante e o mundo. Esse olhar, por conseguinte, determina que os currículos internacionalizados se centrem nos estudantes, através de processos que consideram os resultados na mesma medida em que se dedicam aos *inputs* do processo de aprendizagem. (LEASK, 2014)

Para tal, duas características se fazem presentes: a) ocorrência nos contextos de culturas diversas, e diferentes práticas de conhecer, fazer e estar nas disciplinas; b) fornecimento do suporte necessário para que a experiência, as habilidades e os conhecimentos exigidos pelo contexto internacional possam estar presentes na atuação de professores e estudantes.

Nesse sentido, Luciane Stallivieri afirma:

Com a realidade atual de um mundo altamente globalizado, novas competências são exigidas dos estudantes, futuros profissionais, que em breve estarão exercendo as suas atividades no mercado de trabalho. Conhecimento altamente qualificado, domínio das novas tecnologias, conhecimento de línguas estrangeiras já estão colocados como pré-requisitos para um bom currículo. No entanto, o desenvolvimento de competências globais para atuação em mercados multiculturais passa a ser fortemente valorizado e requer fundamental atenção para a formação de cidadãos globais. (STALLIVIERI, 2016, p. 6)

Nesse cenário, a mobilidade, a internacionalização da formação e aquisição de competências conduzem a repensar os modelos de ensino e aprendizagem. Pretende-se que o estudante, ao concluir a sua formação, seja capaz de intervir na resolução de problemas relativos a sociedades cada vez mais complexas, e que, por isso, apela a um conhecimento transdisciplinar e autônomo. O emprego da EBL e da PBL nesse diapasão é estratégico.

Para tal, é necessário ter em conta os métodos a serem empregados nos processos de ensino-aprendizagem, bem como as demandas e particularidades inerentes a cada um. Sinteticamente, o Quadro 2 indica esses elementos.

MÉTODO	ESTRUTURAÇÃO	DESCRIÇÃO
Investigação	Não requerida	Os estudantes são apresentados a um desafio (como uma pergunta a ser respondida, uma observação ou um conjunto de dados a ser interpretado ou uma hipótese a ser testada) e realizar o aprendizado desejado no processo de responder a esse desafio.
Estudos de casos	Apresentação dos casos, gerenciamento das equipes (quando a atividade é coletiva)	Os alunos estudam casos históricos ou hipotéticos envolvendo cenários que podem ser encontrados na prática profissional. Eles são desafiados a explorar e transformar suas concepções para acomodar as realidades dos casos.
Aprendizagem baseada em projetos e métodos híbridos (baseados em problemas/projetos)	Instalações adequadas para desenvolvimento dos projetos experimentais	Envolve tarefas que exigem que os alunos produzam algo, como um processo ou design de produto, um código de computador ou simulação, ou o design de um experimento e a análise e interpretação dos dados. O ponto culminante do projeto é, normalmente, um relatório escrito ou oral resumindo o que foi feito e qual foi o resultado.

MÉTODO	ESTRUTURAÇÃO	DESCRIÇÃO
Ensino <i>just-in-time</i>	Sistema de gerenciamento de cursos baseado na Web	No ensino <i>just-in-time</i> ou <i>just-in-time teaching</i> (JiTT), os alunos respondem eletronicamente a questões conceituais antes de cada aula, e o instrutor ajusta a lição para reagir a equívocos, ou questões, revelados pelas respostas dos alunos.
Aprendizagem pela descoberta	O facilitador pode fornecer feedback em resposta aos esforços dos alunos, mas oferece pouca ou nenhuma direção antes ou durante esses esforços.	Caracterizada pela falta de estrutura e orientação fornecidas pelo instrutor, e a tentativa e erro consequentemente exigidos dos estudantes, confrontados com um desafio e deixados para encontrar a solução por conta própria.

Quadro 2. Comparação entre métodos para emprego de EBL e PBL.

Fonte: elaboração própria, a partir de Prince e Felder (2007).

Esses métodos, voltados ao desenvolvimento das competências requeridas pelo mundo globalizado, demandam que a reflexão sobre a aprendizagem tenha lugar central. Boud e Walker (1990) desenvolveram um modelo que propõe três estágios de reflexão associados a atividades de aprendizagem: a) preparação, onde é importante focar o aprendiz, o ambiente de aprendizagem e as habilidades e estratégias empregadas na reflexão; b) reflexão, com suas fases de perceber e intervir; e c) após a atividade, reflexão envolvendo o indivíduo no retorno à vivência, no atendimento aos sentimentos e na reavaliação da experiência.

Na Figura 2, o envolvimento dos estudantes pode ser avaliado, conforme os elementos discutidos previamente neste capítulo.



Figura 2. Envolvimento dos estudantes em atividades de EBL e PBL com foco no desenvolvimento de competências para o mundo globalizado
Fonte: adaptada de Rachel Spronken-Smith e Rebecca Walker (2010).

A implementação da EBL e da PBL na educação formal é geralmente associada a currículos negociados, levando à ampliação da autonomia dos estudantes em estreita correspondência a uma maior conscientização das considerações éticas implícitas no ensino e na aprendizagem. Essas concepções têm sido cada vez mais compreendidas como integrantes de uma agenda voltada para o futuro, que potencializa as aptidões necessárias para se lidar com questões globais, como as envolvidas no encaminhamento do multirracismo e multiculturalismo, respeito ao meio ambiente, não-agressão e coexistência e alfabetização mundial. Trata-se do estabelecimento de uma conexão entre os níveis pessoal e internacional, como capturada por Jan Pettman:

Aprender sobre o internacional, sobre a diferença, é aprender sobre as experiências de outros que, em geral, não estão onde estamos, e muitas vezes não escreveram suas próprias histórias, ao menos não numa linguagem ou formato acessível a nós, mas há muitas histórias, relatórios, entrevistas e outras narrativas, que podem internacionalizar a experiência. Conectá-los com nossas próprias experiências é um trabalho árduo. (PETTMAN, 1996, p. 106)

Embora árduo, esse trabalho a que Pettman (1996) se refere é essencial, na medida em que as dimensões pessoal e internacional se imbricam, como aponta Cynthia Enloe (1989, p.343), ao afirmar “o pessoal é internacional, e o internacional é pessoal”. Ambas as dimensões impactam nos eventos cotidianos e nas formas como esses são percebidos, bem como na construção de identidades, interesses e formas de ser e estar no mundo globalizado.

3.3 Caso Prático: Disciplina Psicologia Escolar e Educacional I



Tendo em vista os decorridos acima, a metodologia de EBL e PBL foram aplicadas numa disciplina de graduação do curso de Psicologia da PUCRS. O currículo dessa matéria contempla dois blocos distintos, e a avaliação é feita por meio de dois projetos, um baseado na experiência dos alunos e o outro num problema a ser resolvido. Esta prática foi baseada em experiências de um dos autores, quando docente de uma universidade no Reino Unido.

No primeiro bloco estuda-se o papel do psicólogo escolar e psicólogo educacional, com foco particular em métodos de entrevista, gerenciamento escolar, relação escola-família, resolução de conflitos, desenvolvimento de projetos pedagógicos, e relação com outros profissionais, como pedagogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais. Durante essa primeira etapa que tem a duração de sete semanas estudantes visitam escolas fora do período de aula, em grupos de no máximo cinco alunos, conversando com psicólogos escolares usando uma entrevista semiestruturada que foca no papel do profissional naquele contexto e nos projetos de inclusão da escola.

Ao final desse bloco, os grupos apresentam criticamente os resultados dessa pesquisa *in-situ* na aula para toda a turma, e entregam um artigo com a análise da entrevista. O objetivo desse trabalho é permitir aos alunos aprender pela experiência e pesquisa nas escolas. O EBL ocorre tanto pela investigação por parte dos alunos, que conectam suas pesquisas e entrevistas nas escolas fazendo referência e conexões com os conteúdos dados em aula como pela descoberta ativa de novos conhecimentos *in-situ* nas escolas.

No segundo bloco da disciplina, estuda-se o problema de inclusão escolar, fazendo-se um comparativo do modelo médico e modelo social. O primeiro ainda é muito utilizado dentro do contexto brasileiro enquanto o segundo mais comum na realidade norte-americana e europeia. O modelo médico é centrado em laudos e na inclusão de estudantes com

deficiência no ambiente escolar; o modelo social foca na inclusão num âmbito maior, considerando LGBT+, populações vulneráveis socialmente, imigrantes, bem como estudantes com necessidades especiais (os quais o modelo médico chama de deficientes). No modelo social a sociedade tem que se adaptar ao indivíduo, enquanto no modelo médico o indivíduo tem que se adaptar a sociedade.

Nesse bloco vemos a internacionalização do currículo (*Internationalization of the Curriculum*) já que perspectivas internacionais são incorporadas nas temáticas discutidas em classe e comparadas com o cenário brasileiro. O trabalho baseia-se no PBL, propondo aos alunos a construção de um *website* ou *app* sobre um tipo de inclusão (por exemplo, LGBT+; estudantes com necessidades especiais) direcionado a psicólogos escolares e educacionais (ou a estudantes; ou a professores), e promovendo exemplos de ações práticas na temática escolhida.



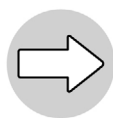
Sugerimos aos estudantes que usem plataformas como Wix (www.wix.com) ou fábrica de aplicativos (www.fabricadeaplicativos.com.br). Assim sendo, propomos um problema que precisa ser desenvolvido ao longo de sete semanas; eles precisam aplicar a teoria na prática, desenvolvendo algo tangível no final. A ideia aqui é que eles desenvolvam habilidades de resolução de problemas, focando em contextos que são importantes para o desenvolvimento da sociedade.

É interessante notar que desses trabalhos na disciplina nasceu uma *startup* que atualmente encontra-se no Tecnopuc, e outro projeto está em fase de encubação no grupo de pesquisa GruPEV (Grupo de Pesquisas em Educação e Violência).

Considerações Finais

Este capítulo argumentou que o emprego das perspectivas de aprendizagem baseada em experiência e em problemas implica na adoção de posturas diferenciadas para todo o processo educacional, cujas implicações vão desde a apropriação privada de aprendizado pessoal significativo até a transformação social e a renovação educacional global. No nível pessoal, baseia-se na experiência de vida anterior dos estudantes, envolve a pessoa como um todo e estimula a reflexão sobre a experiência e a abertura para novas vivências e, conseqüentemente, para o aprendizado contínuo. No nível social, enfatiza a ação social crítica e uma postura que incorpora responsabilidade moral e responsabilidade sócio-política. Contudo, embora essas perspectivas sejam estratégicas e vantajosas para a construção das capacidades exigidas pelo cenário global, os métodos pelos quais são aplicadas geram algumas controvérsias e dilemas.

Assim, é preciso considerar que os professores podem sentir-se desconfortáveis com a participação e a autonomia crescente dos estudantes, abrindo mão da autoridade tradicionalmente associada à docência e conferindo maior liberdade para os alunos.



De outra banda, as atividades relativas à EBL e à PBL irão exigir meticoloso planejamento, tanto na elaboração quanto no acompanhamento e desenvolvimento de suas etapas.

Outra questão a reclamar atenção é a necessária articulação dos estudantes no decorrer das atividades propostas, requerendo-se deles que trabalhem de maneira consistente e coesa para que o aprendizado seja bem-sucedido. Ainda, cumpre atentar para a adequação de currículos, cuja formulação os alunos participam ativamente, de forma negociada, bem como da necessária ética ao abordar experiências profundamente sentidas e a dificuldade de operar dentro de contextos organizacionais em que há expectativas de participação do aluno que potencialmente prejudicam o aprendizado pretendido.

REFERÊNCIAS

- COHEN, R.; BOUD, D. J.; WALKER, D. *Using experience for learning*. Buckingham [England]; Bristol, PA: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1993.
- DEWEY, John. *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1958.
- ENLOE, C. *Bananas, Beaches and Bases: Making Feminist Sense of International Politics*. London: Pandora, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HEALEY, M. Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 2005, p. 183–201. Disponível em: [https://www.pfw.edu/offices/celt/pdfs/Inductive\(JCST\).pdf](https://www.pfw.edu/offices/celt/pdfs/Inductive(JCST).pdf). Acesso em: 05 jul. 2019.
- JUSTICE, C.; J. RICE; W. WARRY; INGLIS, S.; MILLER, S.; SAMMON, S. Inquiry in higher education: Reflections and directions on course design and teaching methods. *Innovation in Higher Education*, n. 31, 2007, p. 201-14. Disponível em: http://universityofhullscitts.org.uk/scitts/ibl/literature/Justice_2007.pdf. Acesso em: 04 jul. 2019.
- KOLB, D. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- KOLB, Alice; KOLB, David. A. Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education. *ELTHE: A Journal for Engaged Educators*, vol. 1, n. 1, 2017, p. 7–44. Disponível em: <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/experiential-learning-theory-guide-for-higher-education-educators.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2019.
- LEASK, Betty. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, v. 13, n. 2, 205-221, 2009.
- LEASK, Betty. Internationalizing the Curriculum and all Students' Learning. *International Higher Education*, Number 78: Special Issue 2014, p.5-6.
- LEE, V.S. et al. "What is inquiry-guided learning?". In: LEE, V.S. (ed.). *Teaching and learning through inquiry: A guidebook for institutions and instructors*. Sterling, VA: Stylus, 2004, p. 3-16.
- MOROSINI, M.; DALLA CORTE, M.G.; GUILHERME, A. Internationalization of Higher Education: A Perspective from the Great South. *Creative Education*. v. 08, p. 95-113, 2017.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O atual processo de internacionalização do campo do currículo, estratégias e desafios. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 37, 2012.

OLIVER, R. Engaging first year students using a web-supported inquiry-based learning setting. *Higher Education*, n. 55, mar./2008, p. 285-301. Disponível em: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=7214&context=ecuwor>. Acesso em: 04 jul. 2019.

PETTMAN, J. Making the difference/teaching the international. In: BOUD, D. J. & MILLER, N. (eds.). *Working with experience: animating learning*. London; New York: Routledge, 1996, p.95-112.

PRINCE, M.; R. FELDER. The many faces of inductive teaching and learning. *Journal of College Science Teaching*, v. 36, n. 5, March/April – 2007, p. 14-20.

STALLIVIERI, Luciane. Estratégias para Internacionalização do Currículo: do Discurso à Prática. In: LUNA, José Marcelo Freitas. *Internacionalização do currículo: Educação. interculturalidade e cidadania global*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

SPRONKENSMTIH, R.; WALKER, R. Can inquiry based learning strengthen the links between teaching and disciplinary research?, *Studies in Higher Education*, vol. 35, n. 6, 2010, p. 723-740. Disponível em: <https://srhe.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075070903315502?scroll=top&needAccess=true#.XSDT1uhKjIU>. Acesso em: 01 jul. 2019.