



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE

ROSIMERE GOMES ROCHA

FORMAÇÃO INICIAL SUPERIOR E A INTERNACIONALIZAÇÃO NA
PERSPECTIVA SOLIDÁRIA: UNILA E UNILAB EM FOCO

SALVADOR-BA

2023

ROSIMERE GOMES ROCHA

**FORMAÇÃO INICIAL SUPERIOR E A INTERNACIONALIZAÇÃO NA
PERSPECTIVA SOLIDÁRIA: UNILA E UNILAB EM FOCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação

Linha de Pesquisa: LPq2 - Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro.

Salvador-BA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

ROCHA, ROSIMERE GOMES

FORMAÇÃO INICIAL SUPERIOR E A INTERNACIONALIZAÇÃO
NA PERSPECTIVA SOLIDÁRIA: UNILA E UNILAB EM FOCO /
ROSIMERE GOMES ROCHA. - Salvador, 2023.
109 fls.

Orientador(a): Augusto Cesar Rios Leiro.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2023.

1.Educação Superior. 2.Formação Inicial Universitária.
3.Internacionalização da Educação Superior.

CDD: 378

FOLHA DE APROVAÇÃO

FORMAÇÃO INICIAL SUPERIOR E A INTERNACIONALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA SOLIDÁRIA: UNILA E UNILAB EM FOCO

ROSIMERE GOMES ROCHA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 07 de julho de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dra. Luciene Souza Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Gabriela Sousa Rego Pimentel
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade de Lisboa, UL, Portugal

Dedico este trabalho a minha mãe Oscarina e ao meu pai Oliveiros (*in memoriam*), que me são Amor Primeiro, Origem, Matriz e Motriz. A João Guilherme, Amor Maior, meu mais precioso Bem, Filho-Abrigo-Alimento-Cura, em quem e por quem renasço todos os dias. Aos irmãos que cedo se despediram, Rui, Ronaldo, Adauto e Ari, companheiros das fraternas e simples alegrias e que, espiritualmente, seguem sendo afeto e conexão. Com gratidão, dedico!

AGRADECIMENTOS

Ao professor e amigo César Leiro, pelo incentivo, a motivação e a orientação nesta caminhada acadêmica. Minha admiração e gratidão ao profissional e à pessoa, que soube ser presença mesmo a distância, ser apoio afetuoso e humor sem prescindir do rigor, ser empenho na construção de oportunidades, apesar dos desafios da trajetória.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/Uneb), em sua composição docente e técnico-administrativa, por ter me acolhido e ofertado a formação, a informação, os cuidados e as condições necessárias para eu seguir durante os anos desafiadores do curso.

Aos colegas mestrandos e mestrandas, com os quais pude dividir momentos de dificuldades, dúvidas, descobertas, indignações, articulações, esperanças e alegrias.

Ao Grupo de Estudos Formação do Educador, Comunicação e Memória (Fecom), a partir do qual pude me reabastecer e nutrir, por ter-me proporcionado suporte afetivo, troca intelectual, reflexão, lazer e produção.

Aos irmãos Almino, Andreia, Rogéria e David, com os quais sigo na caminhada de desafios, apoio e aprendizagem.

Às preciosas amigas Leda Maria, Eunice Nikassa, Galiléia Carmenúcia, Márcia Solange, Jane Fátima, Egláisa Micheline, Hellen Simone, Célida Maria e Ângela Alexsander, pela força, a leveza, a beleza e o abrigo.

Ao Instituto Chão de Rosas, lar espiritual onde encontro acolhimento e recebo a compreensão amorosa dos amigos-irmãos de fé.

Agradeço ainda aos colegas do Ministério da Educação, aos familiares e amigos que compõem minha rede de sustentação social e psíquica, que se fizeram próximos mesmo quando a vida impôs o afastamento.

Por fim, à Maya, Sury e Hera, presenças de todos os instantes, minhas filhinhas-pet, que com o amor mais verdadeiro me protegem da solidão, despertam sorrisos, tornam minhas horas mais leves e felizes e, silenciosamente, exalam gratidão.

A todos(as) e a cada um(a), muito obrigada!

A novidade veio dar à praia
Na qualidade rara de sereia
Metade, o busto de uma deusa maia
Metade, um grande rabo de baleia

A novidade era o máximo
Do paradoxo estendido na areia
Alguns a desejar seus beijos de deusa
Outros a desejar seu rabo pra ceia

Ó, mundo tão desigual
Tudo é tão desigual
U-o-o-o-o-o

Ó, de um lado este carnaval
Do outro a fome total
Uo-o-o-o-o-o

E a novidade que seria um sonho
O milagre risonho da sereia
Virava um pesadelo tão medonho
Ali naquela praia, ali na areia

A novidade era a guerra
Entre o feliz poeta e o esfomeado
Estraçalhando uma sereia bonita
Despedaçando o sonho pra cada lado

Ó, mundo tão desigual
Tudo é tão desigual
Uo-o-o-o-o-o

Ó, de um lado esse carnaval
Do outro a fome total
Uo-o-o-o-o-o

(*A novidade* – Gilberto Gil/Hebert Vianna)

RESUMO

O texto em tela é parte da pesquisa interinstitucional de caráter matricial intitulada *Internacionalização da educação: estudos contrastivos*, desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos sobre Formação do Educador, Comunicação e Memória (Fecom), do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). O presente estudo, nominado *Formação Inicial Superior e a Internacionalização na Perspectiva Solidária: Unila e Unilab em foco*, confere destaque para as categorias centrais de análise que se relacionam diretamente com o objeto proposto, quais sejam: a ‘educação superior’, a ‘formação inicial universitária’ e a ‘internacionalização da educação superior’. O estudo discute criticamente os nexos entre os temas, bem como sua pertinência no contexto contemporâneo. Importa sublinhar a natureza qualitativa da pesquisa, caracterizada como exploratório-descritiva, com abordagem teórico-bibliográfica e campo empírico documental. Em consonância com o campo epistemológico do Materialismo Histórico-Dialético, a investigação em tela elege o contraste como dimensão estruturante, bem como a totalidade, a contradição e a mediação como categorias teóricas substantivas. O recorte temporal abrange o decênio 2010/2019 e envolve duas instituições formativas federais: a Universidade Federal para a Integração Latino-Americana (Unila), localizada em Foz do Iguaçu, Rio Grande do Sul, e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), com sede em Redenção, no Ceará. O estudo faz uma reflexão sobre a internacionalização da Educação Superior para formação inicial superior, a partir da perspectiva solidária emergente, inscrita institucionalmente pela Unila e a Unilab, diante da perspectiva hegemônica dominante e busca responder ao seguinte problema de pesquisa: como a formação inicial universitária a partir da internacionalização da educação superior na perspectiva solidária está inscrita na institucionalidade da Unila e da Unilab e refletida nos acordos internacionais e na oferta de extensão? O estudo evidenciou em ambas as instituições o compromisso com o desenvolvimento de ações educacionais internacionalizadas e pautadas por diretrizes matriciais claramente ancoradas na proposta integrativa e solidária.

Palavras-chave: Educação Superior. Formação Inicial Universitária. Internacionalização da Educação Superior.

ABSTRACT

The text in question is part of the inter-institutional research matrix entitled *Internationalization of education: contrastive studies*, developed within the study group on Educator Training, Communication and Memory (Fecom), of the Graduate Program in Education and Contemporaneity (PPGEduC), of the State University of Bahia (UNEB). The present study, entitled *Initial Higher Education and Internationalization in a Solidarity Perspective: Unila and Unilab in focus*, presents an emphasis on the central categories of analysis that are directly related to the proposed object, namely: 'higher education', 'initial university education' and the 'internationalization of higher education'. The study seeks to critically discuss the nexuses between the themes, as well as their relevance in the contemporary context. It is important to emphasize the qualitative nature of the research, characterized as exploratory descriptive, with a theoretical-bibliographical approach and a documentary empirical field. In line with the epistemological field of Dialectical Materialism, this research elects contrast as its structuring dimension and totality, contradiction, and mediation as its substantive theoretical categories. The time frame is the decade 2010/2019 and involves two federal educational institutions: the Federal University for Latin American Integration (Unila), located in Foz de Iguaçu, Rio Grande do Sul, and the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (Unilab), based in Redenção, Ceará. The study reflects on the internationalization of higher education for higher initial training, from the emerging solidarity perspective, institutionally inscribed by Unila and Unilab, in the face of the dominant hegemonic perspective and seeks to answer the following research problem: how is initial university training from the internationalization of higher education in the solidarity perspective inscribed in the institutionality of Unila and Unilab and reflected in international agreements and in the offer of extension? The study shows the commitment to the development of internationalized educational actions guided by matrix guidelines clearly anchored in the integrative and solidary proposal in both IFES.

Key words: Higher Education. Initial University Education. Internationalization of Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Logomarca da Unila.....	51
Figura 2	– Logomarca da Unilab.....	51
Figura 3	– Diagrama do roteiro referencial para composição do PDI.....	73
Figura 4	– Diagrama da Organização Estrutural do PDI Unila 2019-2023	75
Figura 5	– Diagrama Organização Estrutural do PDI Unilab 2016-2021	76
Figura 6	– Nuvem de palavras do PDI Unila	84
Figura 7	– Nuvem de Palavras PDI Unilab	85
Figura 8	– Quadro de Projetos de Extensão Unila/2013/2019	90
Figura 9	– Quadro de Projetos de Extensão Unilab 2015/2019	92
Figura 10	– Linha do Tempo Acordos Cooperação Internacional Unila 2014/2019	95
Figura 11	– Linha do Tempo Acordos Cooperação Internacional Unilab 2010/2019	96

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Organização estrutural acadêmica da Unila	55
Quadro 2 – Organização estrutural acadêmica da Unilab	59
Quadro 3 – Conectivos textuais da perspectiva solidária - Excertos do PDI Unila 2019/2023	77
Quadro 4 – Conectivos Textuais da Perspectiva Solidária - Excertos do PDI Unilab 2016/2021	81
 Tabela 1 – Comunidade Acadêmica Unila - comparativo 2010 e 2020	 54
Tabela 2 – Evolução das atividades acadêmicas da Unila – Decênio 2010/2019	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGCS	Acordo Geral sobre Comércio e Serviços
AIU	Associação Internacional das Universidades
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE	Ciclo Comum de Estudos
CIH	Cooperação Internacional Horizontal
CIT	Modelo de Internacionalização Internacional Tradicional
CMES	Conferência Mundial sobre o Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Coopbrass	Cooperação Científica e Estratégica com o Sul Global
CP	Conselho Pleno
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
Cres	Conferência Regional de Educação Superior para América Latina
CSS	Cooperação Sul-Sul
CTPD	Cooperação Técnica para o Desenvolvimento
DUBDH	Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos da Unesco
EaD	Ensino a Distância
e-Gov	Governo Eletrônico
Fecom	Grupo de Estudos sobre Formação do Educador, Comunicação e Memória
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Forproex	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
Guni	Rede Global Universitária de Inovação
Icen	Instituto de Ciências Exatas e da Natureza
ICG	Índice Geral de Cursos
ICS	Instituto de Ciências da Saúde
Icsa	Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
IDR	Instituto de Desenvolvimento Rural
Iead	Instituto de Educação a Distância
Ieds	Instituto de Engenharias e Desenvolvimento Sustentável

Ifet	Instituto Federal de Educação Tecnológica
IH	Instituto de Humanidades
IHL	Instituto de Humanidade e Letras do Malês
ILAACH	Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História
ILACVN	Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza
Ilaesp	Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política
Ilatit	Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território
ILL	Instituto de Linguagens e Literaturas
LAI	Lei de Acesso à Informação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MRE	Ministério da Relações Exteriores
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial de Saúde
Palop	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PBM	Programa de Bolsas de Monitoria
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PJTC	Programa de Jovens Talentos para a Ciência
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PPP	Plano Político-Pedagógico
Proex	Pró-Reitoria de Extensão
Proint	Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais
Prointer	Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais
Propae	Pró-Reitoria de Políticas, Ações Afirmativas e Estudantis
ProUni	Programa Universidade Para Todos
PSEE	Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros
PSI	Processo Seletivo Internacional

Reuni	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Seres	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Simesp	Sindicato das Instituições de Ensino Superior Privado
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TAE	Técnica de Assuntos Educacionais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unila	Universidade Federal para a Integração Latino-Americana
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS NAS ROTAS DO CONHECIMENTO	21
2.1	OS MARES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – COMPÊNDIO HISTÓRICO	21
2.1.1	Considerações sobre a Educação Superior em Águas Brasileiras	27
2.2	PRINCÍPIO DA NAVEGAÇÃO ACADÊMICA: ASPECTOS DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA INICIAL	31
2.3	NAVEGAR ALÉM-FRONTEIRAS: O PORTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	40
2.3.1	Nas ondas da Cooperação Internacional Solidária: Cooperação Sul-Sul	45
2.4	UNIVERSIDADES BRASILEIRAS DE ROTAS INTERNACIONAIS	49
2.4.1	Unila: educação superior e a tripulação latino-americana e caribenha	51
2.4.2	Unilab: educação superior e a tripulação de Língua Portuguesa	57
3	MAPAS, ROTAS, BÚSSOLAS: CAMINHOS E INSTRUMENTOS DE NAVEGAÇÃO	62
3.1	SOBRE O OBJETO DE ESTUDO: <i>LÓCUS</i> , RECORTE TEMPORAL, CRITÉRIOS DE ESCOLHA	62
3.2	PONTOS DE RELEVÂNCIA	63
3.3	ABORDAGEM METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS	64
4	RESULTADOS ALCANÇADOS NA NAVEGAÇÃO	71
4.1	VELEJANDO PELOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA UNILA E DA UNILAB	71
4.2	NA MARÉ DAS PRÁTICAS DE EXTENSÃO: PROJETOS INTERNACIONAIS DA UNILA E DA UNILAB	87
4.3	EMBARCANDO NOS ACORDOS DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAIS: PARCERIAS ENTRE UNILA E UNILAB	93
5	CONSIDERAÇÕES AO FINAL DA TRAVESSIA	99
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICE A – LINKS DE ACESSO AOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, PROJETOS DE EXTENSÃO E ACORDOS DE COOPERAÇÃO	109

1 INTRODUÇÃO

É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade. (Immanuel Kant).

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica. (Paulo Freire).

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Paulo Freire).

A educação, tal como a conhecemos, é resultado de longo processo histórico, atravessado por períodos de intensas disputas sociais, políticas e econômicas, que produziram uma escola instrumentalizada para a perpetuação de ideologias favoráveis à manutenção do poder, em flagrante alinhamento com os interesses dos setores sociais prevalentes. Em contraposição a essa lógica, surgiram, ao longo do tempo, movimentos de resistência que buscaram, e ainda buscam, construir uma educação baseada nas contribuições teóricas dos segmentos sociais e das experiências pessoais/coletivas, para transformar as práticas pedagógicas, os currículos e as formações, pondo na cena cotidiana questões fundamentais em prol da cidadania, associadas às ações afirmativas de equidade e reparações, na afirmação da diversidade humana.

A institucionalização da escola como espaço educativo aconteceu somente a partir da era moderna, sustentando, desde sua gênese, um caráter exclusivista e privado, condição que suscita questionamentos sobre os sentidos e objetivos atribuídos à educação ao longo de uma era marcada por profundas mudanças sociais. O avanço do capitalismo e de suas exigências de formação de mão de obra foram determinantes para a promoção de mudanças no sistema escolar, forjando, em meio a conflitos ideológicos, organizativos e sociais em cadeia, a escola atual, que não pode ser concebida como produto de consenso ou de evolução distanciada de embates.

A escola no século XIX estruturou-se como espaço de reprodução do pensamento dominante, alicerçada no compromisso de contribuir para o cumprimento do projeto modernista, em atendimento às necessidades econômicas e de desenvolvimento do ideário capitalista. Nesse contexto, a educação esteve fortemente vinculada ao conceito de empregabilidade e de geração de renda, desempenhando o papel de instrumento ideológico voltado para formação das massas enquanto força de trabalho e mão de obra destinada à produção. Em seu processo histórico, diante de um mundo em transformação, a escola gradativamente passou a incorporar mudanças teóricas e metodológicas, bem como a assumir

nova estrutura organizacional e funcional, compatíveis com mudanças sociais que contribuíram para a diversificação das formas de ensino e aprendizagem.

As exigências da contemporaneidade geraram a necessidade de ampliação da escola, para que pudesse abrigar os diversos segmentos da sociedade, e provocaram o avanço do debate em torno de questões como a qualidade na educação e a democratização do conhecimento. Os estudos que relacionam contemporaneidade e educação podem ser caracterizados conforme posicionamentos tradicionais, críticos e, mais recentemente, pós-críticos.

A posição tradicional apresenta uma educação alinhada às teorias de viés comportamentalista, programada de forma diretiva e baseada nas relações de estímulos, por meio dos aspectos observáveis, para obtenção de respostas disciplinares desejadas. A educação baseada nesse modelo exógeno desconsidera os processos de subjetivação que implicam criatividade, autonomia e criticidade, portanto não promove, reconhece ou valoriza a subjetividade como expressão e qualidade de pensamento e sentimento. Seu foco está voltado para o controle do comportamento e para a dominação, como demonstrado nas didáticas e práticas de ensino diretivas, às quais corresponde uma formação distante do senso crítico.

A perspectiva caracterizada por posicionamento crítico atua em contraposição ao modelo comportamentalista e propicia, por meio das teorias críticas e de seus autores, transformações potentes na Educação, nas didáticas e nas práticas de ensino, nas quais se observa o alinhamento do ensino-aprendizagem-formação em base dialética, dialógica e crítico-emancipatória, em prol da cidadania.

Aqui se faz necessário ressaltar que esse movimento da educação como agente de transformação caracteriza-se pela formação do sujeito crítico, pensante, atuante e revolucionário, do ponto de vista individual, sobretudo coletivo. A título de ilustração, inserem-se nesse modelo as universidades e os movimentos sociais, como lugares de atuação de intelectuais orgânicos e de organizações atuantes. Essa perspectiva produz utopias possíveis no enfrentamento das desigualdades sociais.

A visão pós-crítica surge dos movimentos sociais, étnico-raciais, de gênero, geracionais, de denominações sexuais e de pertencimentos territoriais diversos, caracterizando-se por seu posicionamento político-ideológico progressista. Essa perspectiva contemporânea se articula com a tendência de resistência, em oposição ao modelo comportamentalista. Os estudos e as pesquisas dessa natureza, também chamados de pós-estruturalistas, marcam uma subjetividade mais ampliada, complexa, multirreferencial, como visto nos estudos de Morin, Boaventura, Milton Santos, entre outros, que compõem um vasto campo de pesquisa e experiências, oposto à lógica colonial dos epistemicídios.

As perspectivas tradicionais, críticas e pós-críticas permanecem atuantes como instrumentos de disseminação de ideias direcionadas estrategicamente para a disputa de interesses no campo da Educação. Para a melhor apreensão das relações de poder que subjazem à construção do conhecimento humano e à organização e estruturação político-econômica das sociedades, torna-se, pois, imprescindível estudar a educação em seu processo histórico, em diversos contextos.

Dada a abrangência da área da educação, que oferece uma multiplicidade de temas para a pesquisa exploratória, o presente estudo elege como tema-foco a Educação Superior na dimensão da internacionalização, com vistas a identificar as implicações democráticas das experiências de internacionalização da educação tomando como base as referências epistemológicas, políticas e de gestão da Universidade Federal para a Integração Latino-Americana (Unila) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), a fim de contribuir para o debate sobre a modalidade de cooperação internacional e os temas transversais em diálogo.

Para melhor contextualizar o surgimento do interesse de investigação, são trazidos alguns elementos da minha experiência pessoal que podem contribuir para essa compreensão. As primeiras sementes motivacionais para essa proposta começaram a germinar, ainda que eu não tivesse consciência disso, durante minha experiência como graduanda do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), espaço-tempo em que pude viver o universo acadêmico em todo seu movimento e liberdade, suas expressões de diversidade, de reivindicação, de indignação e de criatividade, o que me permitiu ampliar minha visão de mundo, romper fronteiras e desenvolver a criticidade. A experiência universitária, que assumo como transformadora, ofereceu-me muitos novos elementos para a produção de análises e promoveu a abertura de um rico campo de contatos com muitas e variadas formas de pensar e experimentar o mundo factual e simbólico, construir novos olhares, novas percepções sobre as possibilidades de ser e estar, para além daquelas apresentadas pelo grupo familiar e pela rede social, até então restrita, à qual eu pertencia.

Em alinhamento à experiência acadêmica inicial, já na dimensão profissional, enquanto servidora do Ministério da Educação (MEC), pude acompanhar importantes iniciativas no campo educacional que produziram avanços significativos e contribuíram para conferir qualificação social à educação, promovendo a democratização do acesso, a permanência e a conclusão nos vários níveis de ensino. A implementação de políticas de inclusão e a ampliação do debate em torno das políticas de ação afirmativa e do fomento a projetos de apoio e promoção da diversidade nas instituições públicas de Educação Superior, representaram marcos históricos

e resultaram em contribuições decisivas para que discentes de origem popular pudessem concluir suas formações nas Instituições Federais de Educação Superior (Ifes). As iniciativas me despertaram muito entusiasmo, e a cada nova vivência, a partir do contexto acadêmico e das experiências profissionais na área, consolidava-se em mim a certeza de que a transformação social de um país passa pela promoção do acesso à Educação Superior.

Posteriormente, ainda no âmbito do MEC, pude participar do debate e acompanhar o planejamento e a implementação da proposta inovadora de internacionalização da Educação Superior no contexto nacional, a partir da criação da Unila e da Unilab. A Unila foi criada e implementada em 2010, com o objetivo de promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico, educacional e acadêmico, bem como a cooperação solidária com países da América Latina e Caribe. A Unilab, também criada em 2010, teve suas atividades iniciadas em 2011, comungando dos mesmos objetivos acadêmicos e sociais da Unila, voltados, por sua vez, à integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos.

Após essa breve contextualização, teço algumas considerações sobre minha implicação com o tema, pois, a partir da oportunidade de visitar ambas as instituições e conhecer seus *campi*, ainda em fase de organização, compartilhei de contextos permeados pela diversidade étnica, linguística e sociocultural, em uma profusão de saberes, imagens e cores em diálogo, expressão das muitas formas possíveis de se produzir conhecimento, promover integração entre os povos e construir sinergia e sentidos. Essa experiência me convidou a ponderar sobre o poder de transformação social da academia e sobre o significado da experiência da graduação em outros territórios, a partir de uma política de cooperação. Esse foi o marco de meu interesse pessoal pela pesquisa sobre o tema ‘internacionalização da educação’.

Assim, a presente dissertação se propõe a apresentar um estudo que consorcie a internacionalização da educação, como tema de interesse, e as Ifes Unila e Unilab, como *locus* da pesquisa, pela peculiaridade e relevância de seus arranjos estruturais, na oferta de educação superior de fluxo internacional.

A escrita resulta de uma construção que integra os estudos realizados na primeira etapa de formação como pesquisadora, a partir dos componentes curriculares oferecidos pelo PPGEduC, associados às leituras específicas orientadas ao tema da pesquisa, que trouxeram substanciais contribuições teóricas nas diversas categorias de análise, a partir de autores selecionados e organizados em um ordenamento lógico de conteúdo, que contribuíram grandemente para a produção de sentidos e para a construção de conhecimentos.

Para direcionar a temática dessa investigação, adota-se a perspectiva da teoria crítica, aliada a autores que desenvolveram suas análises a partir das bases conceituais da pedagogia libertadora, contra-hegemônica, pautada no conceito de dialeticidade e de integração na prática social, política e crítica das constituições educacionais históricas.

O estudo se insere no universo da educação na contemporaneidade, tendo como campo investigativo a formação inicial superior na perspectiva da cooperação solidária. São pontuadas/desenvolvidas como categorias teóricas principais: ‘educação superior’, ‘internacionalização da educação’ e ‘formação inicial’, indispensáveis à compreensão da pesquisa proposta. Buscou-se elaborar um quadro teórico por meio da articulação das categorias de análise, destacando-se algumas tendências e autores que têm contribuições nesses campos, aqui definido como um espaço simbólico, de legitimação de representações, em que um conjunto de estudos, epistemologias, teorias e experiências de formação caracterizam uma determinada tendência.

A presente dissertação organiza-se em quatro capítulos, sendo o primeiro destinado à apresentação da pesquisa a partir dos aspectos gerais da proposta.

No segundo capítulo, realiza-se a abordagem teórica, a partir das categorias analíticas da pesquisa, iniciando com a discussão sobre o papel da Educação Superior no contexto contemporâneo da sociedade do conhecimento e a atuação das instituições multilaterais, além de um breve histórico sobre a Educação Superior e dados sobre a estrutura e o acesso a esse nível de ensino no Brasil. Ainda neste capítulo, discutem-se o contexto de expansão da internacionalização da Educação Superior e os interesses sustentados pela lógica mercadológica hegemônica, que impulsionam a internacionalização no viés da competitividade. O capítulo encerra com apresentação da proposta de internacionalização na perspectiva da cooperação solidária desenvolvida pela Unila e a Unilab.

O terceiro capítulo versa sobre informações pertinentes ao objeto de estudo, sua relevância, justificativa, problemas e objetivos, os caminhos metodológicos que referenciam a investigação. São trazidas referências que sustentam a aproximação com o Materialismo Histórico-Dialético e a pesquisa contrastiva, além da apresentação dos dispositivos adotados para o desenvolvimento do estudo, pormenorizando-se o recorte empírico e os métodos eleitos para o levantamento de informações.

O capítulo final propõe-se a fazer a apresentação das informações levantadas, a análise dos dados e a exposição dos resultados. A análise se referenciou em três objetos ou elementos – os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), os Projetos de Extensão e os Acordos de Cooperação –, a partir dos quais são organizados e expostos os resultados alcançados. Como

ponto inicial, considerou-se a adequação do PDI às orientações e ao modelo definidos pelo guia *Diretrizes para Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional*, do qual foram retirados a forma de apresentação, a organização e a distribuição das informações e dos conteúdos do planejamento estratégico. A análise do PDI segue com a identificação, na composição textual do documento, da utilização de palavras e expressões que evocam o sentido solidário e afirmam o compromisso das Ifes em desenvolver uma proposta de Educação Superior internacionalizada e ancorada na solidariedade.

O estudo em torno dos Projetos de Extensão se efetua com o levantamento do quadro de práticas extensionistas desenvolvidas pela Ifes no recorte temporal da pesquisa, como qual se buscou identificar as áreas em que foram desenvolvidas e a vinculação dessas propostas com o perfil solidário defendido pelas instituições como compromisso social. Finalizando o capítulo, são apresentadas informações acerca dos Acordos de Cooperação celebrados com países parceiros, com vistas a verificar se estes foram firmados em bases solidárias, coerentes com o que preconizam os documentos fundacionais que sustentam a vocação acadêmica.

A sessão de considerações finais apresenta uma breve síntese do estudo, aportando algumas informações gerais do percurso e trazendo observações consideradas pertinentes com relação à continuidade e ao aprofundamento da pesquisa.

2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS NAS ROTAS DO CONHECIMENTO

O conhecimento emerge apenas através da invenção e da reinvenção, através da inquietante, impaciente, contínua e esperançosa investigação que os seres humanos buscam no mundo, com o mundo e uns com os outros (Paulo Freire).

A pesquisa social, dada a sua natureza, tem como desafio capturar o movimento humano em toda a sua complexidade e, para tanto, precisa considerar o fenômeno social de forma ampla, observando que este não existe isoladamente como resultante ou resultado em si mesmo, porquanto seu surgimento e seu desenvolvimento se dão a partir de um contexto sócio-histórico, determinado pela conjugação de elementos políticos, sociais e econômicos.

Sob a égide da lógica capitalista, a dinamicidade dos tempos modernos, fortemente marcados pela diversidade, pela diferença e pela interatividade, com vasta profusão de informações por canais de comunicação em massa, automatização, expansão das zonas industriais e do mercado mundial, desperdício, devastação da natureza e seus consequentes efeitos sobre as relações humanas, é retratada por autores diversos, que apontam para um quadro em que a criticidade, o espanto e a reação foram absorvidos pela força material.

A discussão proposta neste estudo considera o ser humano numa perspectiva integradora e alinha-se à corrente de pensamento emancipador, levantando reflexões sobre a modernidade, a educação e o desenvolvimento. Avança, desse modo, sobre a complexidade dos contextos em que os processos educacionais se desenvolvem, os quais reclamam problematização, a fim de que possam ser compreendidos.

O presente capítulo busca apresentar o processo histórico da Educação Superior, da formação inicial e da internacionalização da Educação Superior. Para tanto, explora mais detidamente a natureza e as estratégias do capitalismo, o papel regulamentador do Estado nas políticas sociais e a relevância das classes sociais como elementos decisivos dos fenômenos.

2.1 OS MARES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – COMPÊNDIO HISTÓRICO

A análise do processo histórico da Educação Superior desvela uma realidade em que a universidade, condicionada pelas exigências dos contextos reais, locais e globais, foi colocada perante o desafio de consociar a produção do conhecimento, a formação de profissionais competentes e o desenvolvimento de ciência e tecnologia. E, a fim de não pactuar com uma

postura instrumental, perpetuando assim os interesses hegemônicos neoliberais, precisa fazê-lo na perspectiva da humanização, por meio do estímulo à reflexão crítica.

O debate sobre a Educação Superior está ancorado no processo histórico do desenvolvimento social e se vincula fortemente ao pensamento clássico do mundo moderno, fenômeno cuja elucidação exige uma breve abordagem sobre o Iluminismo.

Rouanet (1993) apresenta o Modernismo/Iluminismo como Movimento de Razão Universal surgido na Europa em meados do século XVII, com foco no indivíduo e com centralidade na emancipação humana, à luz de novos princípios da filosofia, da ciência e da moral. Fundamenta-se no universalismo, no personalismo (ou individualismo) e na emancipação, tanto no plano político-econômico quanto no pensamento. O autor considera ainda que o modernismo não se concretizou em consonância aos seus princípios, em decorrência de deturpações e redirecionamentos das propostas iluministas, por motivos históricos, ideológicos e por força de contextos internacionais. Compreendida como a era em que a razão e a ciência moderna passam a ser reconhecidas/assumidas como a base do desenvolvimento humano, a Modernidade tem ampla abrangência nas dimensões econômica, política, social e cultural.

O projeto moderno se expandiu mundialmente, impondo um novo modelo civilizatório, com forte influência na organização da vida social, a partir do estabelecimento de uma nova lógica de produção e consumo. O termo ‘modernização’ foi cunhado por Berman (1986) para assinalar o conjunto de tradições e processos sociais próprios, a partir dos quais o turbilhão modernista se apresenta, tendo como característica a pouca ou quase nenhuma noção da própria extensão; a rápida e impactante transformação em múltiplas dimensões; a divisão de mundos; a abrangência virtual global da cultura modernista e os prodigiosos avanços, além da perda de nitidez e do enraizamento.

Assim, traz ao debate a dialética modernização/modernismo, quando apresenta a modernidade como o contexto em que o concreto se desfaz, um tempo paradoxal, que promove transformações, ampliação de acessos, possibilidades, alcances, transposição de fronteiras, mas, no entanto, converte-se em instabilidade, desintegração e impermanência de relações, valores, saberes e identidades.

As importantes mudanças sociais de proporções mundiais advindas desse modelo passam a ser foco de investigações de estudiosos de diferentes áreas, que tentam lançar luz sobre a(s) realidade(s) que passam a caracterizar o novo milênio. As percepções quanto aos determinantes dessas mudanças apontam como elementos mais relevantes os fatores econômicos e os avanços tecnológicos. Esse quadro social de múltiplas transformações

representa, para alguns, a instalação de uma nova ordem, a partir da ruptura com a proposta modernista, enquanto, para outros, trata-se apenas de mais uma faceta de uma modernidade pulsante e vigente.

Desse modo, um importante debate é encampado por defensores do não esgotamento da condição moderna, em contraposição a outro grupo, que sustenta o discurso em torno da superação do período de modernidade, com a instalação de uma pós-modernidade. Para denominar esse estado de transformações, pelo prisma de diferentes posicionamentos intelectuais e de interesse, são utilizadas expressões tais como ‘modernidade líquida’, ‘capitalismo tardio’, ‘pós-modernidade’, entre outras.

Para Lyotard (1979), a pós-modernidade representa a era da incredulidade em relação às metanarrativas, era da perda de crenças em consensos e sistemas filosóficos, com suas pretensões permanentes e totalizantes, que legitimavam tanto as regras do conhecimento das ciências quanto as instituições modernas. O autor afirma que

[...] o pós-moderno, enquanto condição da cultura nesta era, caracteriza-se exatamente pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes. O cenário pós-moderno é essencialmente cibernético, informático e informacional. (LYOTARD, 1979, p. viii).

Expressões como “instável”, “instantânea”, “leve”, “líquida” e “fluida” são utilizadas por Bauman (2001, p. 33) como forma de caracterização do período por ele denominado de “modernidade contemporânea”, enquanto se utiliza dos adjetivos “sólida”, “pesada” e “condensada” para referir-se à modernidade clássica.

Giddens (1991) contraria as argumentações sobre o surgimento da pós-modernidade e considera que, em realidade, a humanidade teria alcançado um período de radicalização e universalização das consequências da modernidade, que denominou de “alta modernidade”, caracterizada pelos processos de desencaixe dos sistemas sociais locais com o deslocamento para comunidades mais globalizadas, como consequência da separação entre tempo e espaço.

Notadamente, os argumentos postos pelos intelectuais apontam como marcos desse processo a passagem de uma condição de solidez e acolhimento das certezas universalizantes para uma condição outra, marcada pela dinamicidade e a impermanência; a transformação de um contexto de centralização de poder, impermeabilidade de fronteiras e rigidez de regras e limites, próprio da era moderna, para uma nova condição pós-moderna, marcada por fluidez, descentralização, flexibilidade de fronteiras e organização coletiva.

A realidade contemporânea, portanto, representa um estágio de mudanças cercado de ambiguidades, em razão da coexistência e convivência de dois universos, compostos por

luminosidade e sombras, no qual eventos atuais se mesclam a elementos do passado, como bem retratado por Agamben (2009), que aponta ainda a intempestividade como marca do contemporâneo ao destacar uma relação singular com o tempo nesse período, ora vivido em uma dinâmica cronológica, quantitativa, linear e sequencial, ora dentro de uma lógica qualitativa, não racional e não linear.

Agamben (2009), ao descrever a contemporaneidade como o período histórico em que a relação com o tempo se dá por meio de antagonismos de aproximação e afastamento, identificação e estranhamento, não quer exaltar um quadro de alienação do sujeito contemporâneo, pois reconhece a necessidade/finalidade do existir no agora, desde que mantida a habilidade de suspensão temporal para perceber no vivido o não vivido e reconhecer as armadilhas ou pontos obscuros por trás das propostas mágicas apresentadas como soluções das demandas sociais.

Desse modo, viver a contemporaneidade como sujeito contemporâneo seria “[...] um caminhar que não é apenas uma marcha, mas um passo suspenso” (AGAMBEN, 2009, p. 19), uma inquietação que impulsiona a percepção, a crítica e o movimento de transformação da estrutura que deseja manter a lógica hegemônica e dos dispositivos de controle e exploração, geradores de injustiças e desigualdades, que encontram no inatual suas causas e lançam na atualidade seus efeitos.

Adentrando a última década do século XX, especialmente em virtude do processo de globalização, instaura-se a lógica da sociedade do conhecimento, caracterizada pela defesa da informação como bem comum, matéria-prima e ferramenta para a tessitura social e impulso para o desenvolvimento dos países, contexto em que o compartilhamento/intercâmbio de saberes ganha imensa importância, sobretudo por representar um insumo estratégico para a conquista de posicionamentos vantajosos nos campos econômico, político, social e cultural.

Como asseverado por Santos (2000, p. 15), “[...] o exercício da competitividade torna exponencial a briga entre as empresas e as conduz a alimentar uma demanda diuturna de mais ciência, de mais tecnologia, de melhor organização para manter-se à frente da corrida”. Nessa dinâmica, a mais-valia assume escala mundial, passando a ser o motor único das ações globais, em um cenário em que o mundo da competição foi tomado pelo mundo da competitividade, provocando um acirramento da briga pelo mercado.

O fenômeno da globalização, compreendido em seu caráter ambíguo e multidimensional, colocou em curso grandes transformações, que resultaram em progresso técnico e, paralelamente, geraram desequilíbrios profundos, sem a preocupação/responsabilidade com a garantia de equidade social. Como resultado, surgiram os

contextos marcados por antagonismos, nos quais é possível observar a convivência paralela de produção de riqueza e o avanço da precariedade e da pobreza, a construção de impérios e a destruição dos recursos naturais, a criação de dispositivos revolucionários de comunicação e a ampliação dos mecanismos de exclusão.

No contexto contemporâneo de crise generalizada e permanente, com grandes e constantes mudanças, a ciência e a tecnologia tornaram-se importantes fatores produtivos e assumiram grande relevância no desenvolvimento econômico e cultural da denominada sociedade do conhecimento. A educação superior, fortemente vinculada à economia e ao trabalho, passa a ser reconhecida como elemento de transmutação do conhecimento em riqueza e, desse modo, é convocada a produzir soluções e apresentar respostas às demandas político-sociais complexas, geradas pelo processo de globalização.

Conforme apontado por Meneghel e Amaral (2016), duas tendências marcam o entendimento sobre o papel da Educação Superior no século XXI. Uma que considera o conhecimento como bem comum e instrumento fundamental para o desenvolvimento sustentável, e outra que reconhece o conhecimento como mercadoria. A primeira defende a missão pública da Educação Superior enquanto instrumento para promoção da cultura de paz e construção de sociedade justas e equilibradas. A segunda, encampada pelos organismos internacionais, considera a Educação Superior como instrumento de desenvolvimento econômico dos países e *locus* de produção científica voltada para competição no mercado mundial.

O posicionamento por uma Educação Superior de caráter democrático foi pauta da I Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (CMES),¹ que declarou a Educação Superior como bem público e direito de todos, defendendo a ideia de que a produção de ensino, pesquisa e extensão deve estar voltada para a resolução de problemas sociais e a superação das causas de subdesenvolvimento. Por sua vez, a tendência de perspectiva mercadológica ganha efetividade a partir da inclusão da educação como um dos serviços a serem regulamentados no âmbito do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (AGCS).²

A expansão mundial da Educação Superior, iniciada já no pós-guerra, recebeu impulso com a globalização e passou a incorporar a reordenação política, econômica e cultural de uma nova ordem mundial, estruturada a partir da lógica de mercado. Tal direcionamento tem como

¹ A I Conferência Mundial sobre o Ensino Superior foi realizada em 1998 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em Paris. No evento, foi aprovada a *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*.

² O Acordo Geral sobre Comércio de Serviços é um documento da Organização Mundial do Comércio (OMC) estabelecido em 1995, a partir das negociações da Rodada do Uruguai.

marco o Consenso de Washington,³ que promoveu uma profunda revisão e formulou novas orientações políticas para a organização dos sistemas de Educação Superior. Contudo, as condições que sustentaram a elaboração do documento suscitam debates sobre o tema, a respeito dos quais Santos (2017, p. 32) observa:

Constitui uma revisão que não se reduz ao, nem se orienta pelo debate sobre a relevância científica das universidades para as sociedades nacionais e para as demandas humano-cidadãs de um mundo de paz, como seria de se esperar para a reorganização mundial decorrente de um longo período de confronto bélico de escala mundial. Tal revisão se estabelece como um processo que busca incutir racionalidade sistêmica à ordem político-econômica comandada pelo multiculturalismo, definido pelos vencedores das guerras, agora com o concurso da produção intelectual sediada nas universidades para fins de sua aplicação à competitividade nos negócios [...].

A adoção de conduta econômica neoliberal no direcionamento das políticas mundiais de educação foi reforçada pela Declaração de Bolonha, elaborada em 1999, e ganhou maior potência a partir da Conferência Paris+5, realizada em 2003. As chamadas instituições multilaterais, a exemplo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial (BM) e da Organização Mundial do Comércio (OMC), passaram a ter uma atuação cada vez mais direta e prescritiva nas regiões e nos países da periferia econômica mundial, por meio de projetos de desenvolvimento econômico e de redução da pobreza, com foco de governança na educação. Quijano (2005), ao abordar o tema, afirma tratar-se de um contexto ideopolítico em que a Educação Superior das regiões globais de baixo desenvolvimento, situadas na periferia do capitalismo globalizado, passou a ser submetida à lógica economicista neoliberal, sob o manto das trocas desiguais, em situação de colonialidade do poder e do saber.

A Educação Superior, como *locus* institucional de produção do conhecimento, tem neste cenário globalizado a ampliação de suas funções e, assim, assume a centralidade no campo das conquistas que elevam o padrão de qualidade da vida humana. O valor do conhecimento, enquanto instrumento de promoção do desenvolvimento social, progresso profissional e enfrentamento da complexidade existencial, ganhou maior reconhecimento. Como reflexo disso, uma economia menos materializada e mais baseada nas conquistas da tecnologia e no domínio do saber também ganhou força e expressão.

Nessa realidade, permeada pela lógica da competitividade, da prosperidade econômica e do escalonamento social, em que o conhecimento se converteu em moeda e o campo de significado da Educação Superior foi ampliado, ocorre uma explosão na demanda por formação

³ O Consenso de Washington refere-se ao conjunto de dez políticas econômicas liberais estabelecido em 1989, visando introduzir uma série de mudanças para os mercados de países em desenvolvimento.

de nível superior, fazendo surgir um enorme contingente populacional de desassistidos educacionais. Esse fenômeno colocou em exposição a acentuada distância entre oferta e procura e desvelou a baixa capacidade de atendimento público à população por parte de potenciais discentes demandantes, sobretudo nos países da periferia econômica.

2.1.1 Considerações sobre a Educação Superior em Águas Brasileiras

No Brasil, a trajetória da Educação Superior pode ser caracterizada a partir de alguns aspectos históricos de sua institucionalização e das condições de acesso, que evidenciam posturas discricionárias desde sua origem. A realidade educacional nacional apresenta uma Educação Superior implementada e vocacionada para o atendimento exclusivo das elites, que se manteve fechada por grande período às camadas mais pobres da população. Tal vocação exclusivista se estendeu longamente; conforme expõe Teixeira (1969), existiam somente 24 estabelecimentos de Ensino Superior no Brasil até o final do século XIX, cujo atendimento voltava-se para o reduzido universo de 10 mil estudantes.

No primeiro século de colonização, instituiu-se no Brasil, conforme Flores (2017), a educação jesuítica, por intermédio da Companhia de Jesus, que manteve uma atuação em perspectiva político-educacional e exerceu um papel eminentemente colonizador, visando catequisar indígenas e colonos, organizar a burocracia social e imprimir uma orientação religiosa no ensino brasileiro. Posteriormente, os métodos empregados na educação secundária jesuítica se estenderam às primeiras iniciativas de Educação Superior no país:

Sem dúvida nenhuma deve-se aos jesuítas a abertura dos primeiros locais de ensino superior no Brasil, bem como a valorização do hábito de estudo. A educação jesuítica esteve presente, quase que exclusivamente, nas escolas secundárias, porém isso não impediu que seus métodos fossem utilizados no ensino superior. (FLORES, 2017, p. 405)

A trajetória de implantação da universidade no Brasil compreende, segundo Chagas (1967), três grandes períodos, nos quais o trabalho educativo desenvolvido pelos jesuítas corresponde ao primeiro período, definido pelo autor como a fase da universidade sem a instituição, em que os estabelecimentos educacionais funcionavam a partir de moldes universitários e, ainda que não fossem classificados nessa categoria, possuíam licença para conferir o grau de mestre em Artes.

De acordo com o autor, com a chegada da corte portuguesa em 1808, tem-se o movimento de criação de instituições superiores marcadamente profissionalizantes, voltadas

para o atendimento das necessidades da realeza, com a oferta inicial de cursos isolados nas áreas de medicina, direito, artes e engenharia. Pimenta (2010) refere-se a essas escolas como instituições não universitárias, que adotavam o modelo franco-napoleônico de profissionalização de burocratas para o bom desempenho das funções do Estado.

Chagas (1967) afirma que, por força da Reforma Carlos Maximiliano, Lei nº 2.924/1915, foi autorizada a reunião das três faculdades do Rio de Janeiro sob gestão de uma reitoria única, com o intuito de formar a primeira ‘universidade’, o que se efetivaria somente após cinco anos. A tentativa de promover a integração dessas escolas profissionalizantes, concebidas inicialmente em proposta isolada, não foi bem-sucedida do ponto de vista organizacional, pois resultou na criação de uma instituição não coesa, sob gestão de uma reitoria artificializada e sem organicidade. É este contexto, no qual há uma instituição legalmente instalada, mas sem a correspondente organização estrutural de uma universidade, que marca o segundo período apontado.

Segundo o referido autor, o debate em torno da ideia de consolidação da universidade perdurou décadas, movimentando o embate entre os segmentos de defensores e opositores dessa proposta de organização do ensino, oferecendo base para que, em 1931, o governo provisório de Getúlio Vargas promovesse a reforma educacional Francisco Campos, que autorizou e regulamentou o funcionamento das universidades. A referida reforma, ainda que tenha inovado em alguns aspectos, não estabeleceu exclusividade de oferta pública para o Ensino Superior, conferindo permissão para o funcionamento de instituições isoladas. A partir dessa prerrogativa, o que se viu no período de 1931 a 1945 foi uma grande disputa entre segmentos laicos e católicos pelo controle da educação.

A defesa do Ensino Superior público, a partir do modelo de universidade não elitista, com organização departamental mais democrática e eliminação do setor privado, permaneceu como pauta de luta do movimento estudantil e de professores no período de 1945 a 1968. E, embora esse debate tenha alicerçado a discussão da Lei nº 4.024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDBEN), esta foi aprovada sem contemplar a pauta dos reformadores, pois, apoiando a liberdade do ensino, atendeu prioritariamente aos anseios da iniciativa privada.

O terceiro e último período identificado por Chagas (1967) caracteriza-se pela busca constante de padrões organizacionais autênticos de funcionamento da universidade. Cavalcante (2000) fala sobre a formação do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, a partir da Lei nº 5.540/1968, designado com o propósito de reformular e atualizar a universidade brasileira quanto aos seus objetivos e à estrutura administrativa, acadêmica e didática, buscando alcançar

maior organicidade interna e externa por meio da conjugação dos princípios da racionalização, da integração e da flexibilidade, o que representou um marco na luta dos reformadores. É nesse período que se tem a definição das ações de ensino, pesquisa e extensão como atividades-fim das universidades.

Sobre a expansão do ensino superior brasileiro, Madeira (1981) relata que o período de 1960 a 1964 foi marcado por intensa crise econômica, social e política, tendo a demanda por Ensino Superior dado início a um movimento de pressão social. O período de consolidação do Regime Militar (1964 a 1969), caracterizado pela diminuição expressiva de investimentos na área de Educação Superior, promoveu aumento da demanda reprimida. A resposta veio pela expansão dos cursos, das instituições e das vagas não propriamente em acolhimento às pressões, mas sobretudo para atender ao modelo político-econômico denominado ‘milagre econômico’ (1969 a 1974), assumido pelo Regime como caminho governamental.

No período compreendido entre o final dos anos 1970 e o decorrer dos anos 1980, denominado ‘década perdida’, a estagnação da atividade econômica se estabeleceu em diversos setores do país, refletindo em pronta desaceleração da expansão da Educação Superior e na redução brusca da oferta, decorrentes de ações de contenção do próprio governo. Sequencialmente, nos anos 1990, as Ifes sofreram drástica contenção orçamentária, tanto para manutenção quanto para expansão, em um processo de deslegitimação da Educação Superior pública por parte dos governos, sob a lógica neoliberal, levando ao sucateamento das instituições.

Constata-se, no entanto, que, naquele momento histórico, a Educação Superior, embora ainda atendesse majoritariamente às classes mais abastadas, começava a apresentar sinais de abertura para acolhimento das camadas populacionais mais pobres. Segundo Cardoso e Sampaio (1994), a partir de estudos realizados em 1990, a proporção de estudantes em instituições superiores oriundos de famílias com renda acima de dez salários-mínimos ultrapassava os 60%, tanto no setor público quanto no privado, entretanto registrava-se a esse tempo que 12% dos matriculados em instituições privadas e 11% em instituições públicas eram oriundos de famílias com renda de até seis salários-mínimos.

A partir do século XX, as pautas de ampliação do atendimento à massa e de desfiliação do caráter elitista da universidade ganham assento entre as principais reivindicações e transformações que marcaram o Ensino Superior. A atual LDBEN, Lei nº 9.394/1996, avançou ao apresentar uma reordenação com inovações que apontaram para a ampliação do acesso e para o enfrentamento da exclusão, tais como obrigatoriedade de cursos noturnos na rede

pública, regulamentação e institucionalização do Ensino a Distância (EaD), criação de cursos superiores sequenciais e de programas de Educação Superior continuada, dentre outros.

A reversão do quadro de exclusão no Ensino Superior brasileiro teve um enfrentamento mais incisivo e intencional da desigualdade há cerca de duas décadas, a partir do governo Lula, com a implementação de uma nova proposta de reforma universitária, denominada ‘Universidade do Século XXI’, que objetivou promover a democratização do acesso e inserir a universidade no projeto de desenvolvimento nacional.

Um conjunto importante de políticas foi instituído a partir da proposta de reforma, incidindo sobretudo na ampliação de vagas públicas; na ampliação da modalidade a distância; abertura de vagas públicas e privadas; na interiorização das instituições públicas de educação superior; no fortalecimento da educação tecnológica, por meio da criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (Ifet); no fortalecimento de programas de financiamento, tais como o Programa Universidade Para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies); no fomento de políticas, de programas de inclusão e de ações afirmativas pelo sistema de cotas e pela oferta de atendimento especial nas Instituições de Ensino Superior (IES).

A Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2018) demonstra que, de fato, a adoção das políticas de acesso e permanência implementadas, sobretudo a partir do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), do ProUni e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), mostraram-se efetivas e refletiram positivamente no atual cenário da Educação Superior brasileira. De acordo com dados divulgados pelo Censo, o contingente de matrículas registradas na graduação foi de 8.450.755 em 2017, com distribuição de 6.373.274 na rede privada e de 2.077.481 na rede pública. Dessas vagas, 40,27% estão ocupadas por estudantes autodeclarados brancos, 9,43% por pretos, 31,46% por pardos, 1,12% por amarelos e 0,74% por indígenas.

A Sinopse atestou ainda a predominância do setor privado na oferta de Educação Superior: das 2.537 IES espalhadas por todo o Brasil, apenas 299 são públicas, distribuídas nas esferas federal, estadual e municipal, com uma concentração de 98 instituições nas capitais e 201 no interior. A estrutura do Ensino Superior público equivale a 11,79% do total da rede e, quanto à organização acadêmica, é composta por 107 universidades, 13 centros universitários, 139 faculdades e 40 Instituições de Educação Tecnológica. O contingente docente em exercício totaliza 397.893 profissionais, dos quais 183.669 estão vinculados a instituições públicas. Quanto ao grau de instrução desse contingente, 115.719 profissionais são doutores, 49.117 mestres, 15.058 especialistas, 3.766 graduados e 9 sem graduação.

Ainda de acordo com o Censo da Educação Superior (2018), os ingressos na graduação de instituições públicas em 2018, por processo seletivo e outros meios, correspondem a 20,28% dos 3.445.935 acessos totais, o que demonstra que a absorção maciça do alunado superior permanece nas instituições privadas e que apenas uma pequena parcela consegue acessar a educação superior pública e gratuita. Um total de 3.764.513 estudantes de graduação são contemplados por financiamentos estudantis reembolsáveis e não reembolsáveis, contabilizados os beneficiários do Fies, de programas estudantis dos governos estaduais e municipais, de programas de financiamento das IES, de programas de financiamento de entidades externas e ainda do ProUni.

A aplicação de cotas se dá majoritariamente em instituições públicas, conforme demonstrado no Censo da Educação Superior de 2018, que registrou um contingente de 620.022 vagas ocupadas por cotistas, enquanto na rede privada esse público ocupa apenas 6.632 vagas. No atual cenário, os programas de reserva de vagas contemplam os grupos de estudantes por recorte étnico, socioeconômico, procedência pública escolar, além de condição de deficiência.

Desse modo, ao longo de uma existência de mais de dois séculos, ainda que se tenha registrado um significativo crescimento no número de matrículas na Educação Superior, observa-se que esse aumento é devido sobretudo às vagas privadas. Ocorre, no entanto, que a expansão baseada na proliferação de cursos privados não tem se mostrado sustentável, haja vista a queda na ocupação das vagas privadas e os altos níveis de inadimplência, da ordem de 11% em 2020, de acordo com o Sindicato das Instituições de Ensino Superior Privado (Simesp).

Constata-se que a Educação Superior brasileira, embora tenha se ampliado em oportunidades e apresente um quadro discente e docente bem mais diversificado, do ponto de vista étnico e socioeconômico, ainda não conseguiu realizar plenamente a democratização do acesso e permanece exibindo índices de inclusão baixos em relação aos países centrais. O fomento aos programas e ações em curso e a criação de novas políticas de acesso, a exemplo das propostas da Unila e da Unilab, permanecem demandando prioridade, no campo da educação, como medidas reais de inclusão dadas a partir de parâmetros contrapostos ao capitalismo acadêmico.

2.2 PRINCÍPIO DA NAVEGAÇÃO ACADÊMICA: ASPECTOS DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA INICIAL

A formação humana, trazida em sentido amplo, tem em Vygotsky (2007) uma análise pela perspectiva dialética, entendida a partir da relação dinâmica de troca entre o homem e o

meio, em que a razão, o afeto, o pensamento e a cognição são desenvolvidos no âmbito das experiências sociais do sujeito ao longo do seu processo histórico. Desse modo, ao longo da vida, os sujeitos têm seus processos formativos naturalmente permeados pelo conjunto de suas experiências e construções de sentido.

São diversos os sentidos atribuídos à formação universitária, os quais, certamente, apresentam contornos peculiares quando se busca investigar os valores que alicerçam as relações e as expectativas dos diversos atores sociais que compõem o universo da Educação Superior, quer na dimensão da oferta, quer na da demanda.

Os estudos voltados para a formação inicial superior, em sua maioria, estão focados na formação docente, motivo pelo qual se estabeleceu, quase como uma convenção, o acolhimento do termo ‘formação inicial’ como sinônimo de ‘formação de professores’. O presente estudo resgata, no entanto, a compreensão primordial do termo, retomando sua equivalência à primeira etapa de formação no nível superior, ou seja, a etapa de graduação, com abrangência das categorias de licenciatura e bacharelado.

O ensino de graduação corresponde ao primeiro nível da formação universitária e representa a condição para acessar as etapas de formações posteriores, tratadas como formação continuada, ou formação em nível de pós-graduação, que compreendem as dimensões do *lato sensu* e do *stricto sensu*, conforme definido no Art. 44 da LDB:

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas

I - [...]

II - **de graduação**, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - **de pós-graduação**, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, **abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação** e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - [...] (BRASIL, 1996, grifos nossos).

É, pois, em sentido amplo que a formação inicial superior é aqui apresentada e adotada como recorte da pesquisa, cuja discussão se desenvolve a partir das Ifes Unila e Unilab, que têm como diferencial o acolhimento do ensino de graduação a partir da internacionalização sob uma perspectiva solidária e contra-hegemônica, propondo-se a instituir uma prática emancipadora, voltada à construção do conhecimento, preconizada pelas perspectivas da inclusão, do reconhecimento da diferença e da multiplicidade de saberes, valores e culturas, que incorpora práticas docentes inovadoras a partir de uma didática crítica e de um currículo dinâmico e interdisciplinar.

Ao referirmo-nos ao ensino de graduação, é importante ressaltar que, devido ao contexto de crescimento insuficiente das universidades públicas, para fazer frente à evolução da

demanda, gradativamente abriu-se espaço para a expansão do setor privado, que prontamente reconheceu a grande rentabilidade do segmento superior de ensino e acolheu o contingente não abrangido pelo setor público, conforme aponta Cunha (2007). Nessa realidade desigual de oferta entre os setores público e privado, duas perspectivas de ensino de graduação tiveram origem: a primeira encampada pela universidade pública, com foco na produção do conhecimento, que se ancora no tripé educacional ensino, pesquisa e extensão; e a outra defendida pelo setor privado, destinada para capacitação voltada à empregabilidade, em atendimento às demandas do mercado.

Para além da diferenciação entre os aspectos da produção do conhecimento e de atendimento das demandas mercadológicas, abordar a formação inicial superior requer também o reconhecimento de que a implementação de políticas de acesso e permanência tem produzido mudanças na composição do contingente universitário, tornando-o gradativamente mais heterogêneo à medida que sua composição abriga os representantes dos coletivos populares, sujeitos dos muitos e diversos segmentos sociais, as minorias subalternizadas historicamente. Arroyo (2012, p. 25) afirma tratar-se de novos agrupamentos em cena, atuantes na arena política, que se reconhecem sujeitos pedagógicos dotados de valores e culturas, produtores de conhecimento a partir de “Outras Pedagogias”, forjadas em tensas relações políticas de dominação/subordinação e de resistência/afirmação.

Diante dessa realidade, uma formação inicial superior que pretenda ser efetiva e emancipatória precisa considerar a presença desses novos e diversos sujeitos, mas não como destinatários de teorias e modelos pedagógicos hegemônicos, e sim como autores de processos próprios e dinâmicos de aprendizagem e socialização, resultantes de suas práticas sociais e experiências epistemológicas. Ao discutir a ação educativa, Arroyo (2012) alerta para a necessidade de que a teoria pedagógica se consorcie com o sujeito da ação e se atente aos processos de formação humana, a fim de que não se desvirtue. Nesse sentido, assim se expressa o autor:

Tanto para a pedagogia escolar como para a educação popular a questão primeira será a recuperação dos agentes da ação educativa: infância, adolescência, juventude e vida adulta, trabalhadores, classes, grupos sociais étnicos, raciais e, sobretudo a recuperação dos complexos e tensos processos em que estão imersos para sua sobrevivência e afirmação como humanos, como coletivos sem-terra, sem teto, sem saúde, sem escola, sem universidade, sem trabalho, sem espaços de viver digno e justo.

Para revitalização da teoria pedagógica esse é o caminho mais fecundo, refletir sobre a condição humana, suas dimensões e virtualidades formadoras e deformadoras, humanizadoras presentes nos processos sociais e, sobretudo, nos movimentos de humanização e libertação dos oprimidos. (ARROYO, 2012, p. 28).

O contexto histórico da construção e afirmação das “Outras Pedagogias” é apresentado por Arroyo (2012, p. 31) a partir de um processo longo e denso de tensões, que remonta às origens das Américas e aos embates travados entre as classes dominantes, responsáveis pela “empreitada pedagógico-civilizatória da colonialidade e que se prolonga na pós-colonialidade”, e os movimentos sociais de resistência às pedagogias de dominação, na busca pela afirmação de práticas pedagógicas de libertação. O autor reconhece a renitência da teoria pedagógica clássica, dita única, neutra e apolítica, em admitir “Outras Pedagogias” possíveis, diversas e contraditórias.

A formação inicial superior, proposta na perspectiva crítica, encontra-se, pois, desafiada a tirar do ocultamento os saberes popularmente produzidos, as práticas sociais do conhecimento, as produções coletivas de experiências humanizadoras, educativas e pedagógicas para reconhecer sua validade e relevância e promover seu diálogo com a ciência, a fim de desconstruir os critérios exclusivistas e hegemônicos de validade pedagógica.

A prática pedagógica crítica, ou de resistência, tem suas raízes no Multiculturalismo Crítico,⁴ abordado neste estudo a partir de McLaren (2000), que o define como a representação de múltiplos segmentos (raça, gênero, classe, credo), resultado de embates sociais sobre signos e significações, que atua para além do jogo textual, na promoção de transformações sociais. Nessa perspectiva, a diferença não é vista como mera ‘textualidade’, e a cultura é assumida como não harmoniosa e não consensual. Conforme Candau (2011, p. 246), “[...] trabalhar as diferenças culturais constitui o foco central do multiculturalismo”.

A pedagogia crítica designa, pois, uma práxis transformadora e uma educação não harmônica, surgida a partir de uma teoria pós-moderna de resistência, que “[...] traz à crítica lúdica uma forma de intervenção materialista, uma vez que não está embasada apenas em uma teoria da diferença, mas em vez disso, em uma teoria que é social e história” (McLaren, 2000, p. 68). Trata-se de uma pedagogia intervencionista e materializada em práticas, que reconhece a heterogeneidade e a dinamicidade dos sistemas culturais e questiona os discursos separatistas e discriminatórios.

Candau (2014), em sua abordagem sobre as temáticas educacionais, nas dimensões didática, curricular e formativa, assume a perspectiva do multiculturalismo aberto e interativo,⁵

⁴ McLaren apresenta diferentes concepções de multiculturalismo, definidas como: 1) multiculturalismo conservador; 2) multiculturalismo humanista liberal; 3) multiculturalismo liberal de esquerda; e 4) multiculturalismo crítico. Neste texto, a discussão acontece a partir dessa última concepção.

⁵ Vera Candau apresenta três abordagens sobre o multiculturalismo: 1) multiculturalismo assimilacionista; 2) multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural; e 3) multiculturalismo aberto e interativo, também denominado de interculturalidade crítica.

também denominado de interculturalidade crítica, comprometida em promover a visibilidade e a afirmação de cada cultura, por meio da articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade. Conceitualmente, a Educação Intercultural⁶ assim é apresentada pela autora:

[...] a Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos (individuais e coletivos), saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça (social, econômica, cognitiva e cultural), assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2014, p. 5).

A interculturalidade crítica é apresentada por Sacavino e colaboradores (2018) como estratégia ética, política e epistêmica que tem nos processos educativos elementos fundamentais para o questionamento das práticas de colonialidade, para o combate às formas de desumanização social e para a construção de identidades de minorias subalternizadas. Para Candau (2014), a educação, quando incorporada à perspectiva crítica, assume o desafio de promover o diálogo intercultural, empoderar grupos minorizados, questionar as imposições do neoliberalismo e problematizar as relações de poder e a lógica mercadológica de produção.

A discussão avança necessariamente para as dimensões de formação em docência superior, das práticas pedagógicas e do currículo, em busca de apontar formas/mecanismos de construção de possibilidades mais dinâmicas(os) na oferta de graduação, capazes de romper com propostas rígidas e conservadoras que mantêm o foco no domínio de competências e em avaliações de resultados.

Sobre a dimensão docente, Marques (2000) lembra de que a década de 1980, no Brasil, foi marcada por movimentos importantes de debates em torno da formação de educadores, com centralidade na organização coletiva dos professores, em movimento de âmbito nacional, pela defesa de pautas densas, tais como o caráter profissional do educador, a qualidade das condições de trabalho, a gestão democrática das escolas, a democratização e gratuidade da educação. Foi a partir desse movimento que a luta pela reformulação dos cursos de formação e das diretrizes político-pedagógicas ganhou novo direcionamento.

A ampla pauta docente de disputas e reivindicações tem se mostrado perene, e é possível reconhecer avanços significativos nesse campo. No entanto, o debate sobre a formação dos professores na contemporaneidade permanece um desafio complexo a ser enfrentado, que engloba também o entendimento do papel das políticas públicas em fomentar uma formação

⁶ O conceito de “Educação Intercultural”, assumido neste estudo, foi construído coletivamente pelo grupo de estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

promotora de respeito e valorização da diversidade e das diferenças, atenta ao contexto de contínuas mudanças, visando agregar habilidades e competências para uma atuação comprometida com valores éticos e responsável socialmente em meio a uma realidade moldada por uma cadeia produtiva em contínua mudança e com exigências de adaptações tecnológicas e midiáticas.

Em face do cenário de transformações e desafios da contemporaneidade e do papel social da universidade, a atuação do professor se reveste, cotidianamente, de maior complexidade. Desse modo, abordar a formação inicial superior exige uma análise mais ampliada sobre o saber docente e suas práticas, bem como que se considere não apenas o conhecimento técnico e disciplinar, mas também os determinantes culturais, sociais e relacionais que constituem seus saberes cotidianos. Tratando dessa dimensão, Tardif (2011, p. 35) afirma que “[...] todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem [...]”.

Os muitos papéis atribuídos à educação exigem do educador um patamar profissional cada vez mais elevado, tornando necessário o debate sobre a intencionalidade docente na trajetória do educando, sem, no entanto, atribuir-lhe, unilateralmente, a responsabilidade pelo sucesso ou pelo insucesso desse sujeito. Pimenta e Anastasiou (2002) apontam uma condição de despreparo por parte dos professores quanto ao processo de ensino e aprendizagem na maioria das instituições de Ensino Superior, mesmo daqueles veteranos em suas áreas específicas.

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37).

Essa fragilidade didático-pedagógica é atribuída por Almeida (2012) à concepção posta pelo modelo hegemônico, que confere maior importância à formação disciplinar do que à formação para o ato de ensinar. O autor indica que uma parcela significativa dos docentes universitários resiste em atribuir importância às dimensões didáticas e pedagógicas na prática de ensinar, em decorrência, sobretudo, da predominância do paradigma das ciências exatas e da natureza, que enfatizam os conteúdos específicos na formação inicial em detrimento dos conteúdos didático-pedagógicos.

Observa-se que, na sociedade do conhecimento, apenas dominar a ciência a ser ensinada não é o suficiente, pois a prática da docência requer capacitação específica, indispensável para se construir uma mediação entre o campo do conhecimento e os discentes, de forma que o processo de ensino-aprendizagem esteja ancorado no desafio de promoção de criticidade. O que se destaca é a necessidade de se desenvolver competências para que os professores possam auxiliar os alunos a entender e aplicar o conhecimento adquirido em contextos sociais diversos.

Portanto, ao reconhecer a importância das dimensões didáticas e pedagógicas na formação de professores universitários, o ensino consegue se beneficiar de uma abordagem mais inovadora e criativa, que possa contribuir para a formação de profissionais capazes de pensar criticamente e questionar os conhecimentos adquiridos.

Veiga (2008) define a prática pedagógica docente-discente, na perspectiva progressista, como espaço e tempo de ações e relações entre sujeitos do processo ensino-aprendizagem, que vai além do uso de métodos e técnicas. Desse modo, a universidade se organizaria como um *locus* onde alunos e professores têm como vetor a superação da condição de dominação e reprodução da estrutura social vigente.

Freire (1996) apregoa que o trabalho educativo deve se sustentar na relação teoria-prática e ter como ponto de partida a realidade, para viabilizar o diálogo contínuo com a reflexão no processo de formulação do conhecimento. Segundo o autor, a identificação de problemas do mundo real possibilita a mobilização do conhecimento em ação a partir da prática reflexiva, por meio do processo de ensino-aprendizagem, no qual a reflexão sobre a prática cotidiana, mais que uma necessidade, configura-se como um desafio a ser enfrentado permanentemente. Defende ainda que o professor seja inquieto e crítico, que esteja consciente de sua responsabilidade de ensinar, rompendo assim com a postura de mero transmissor de conhecimento. Do mesmo modo, ressalta a importância de que o professor se mantenha receptivo aos questionamentos, à curiosidade, às inquiuições e limitações dos estudantes, para a construção de um ambiente pedagógico voltado à produção do conhecimento. A resignação de práticas e teorias pressupõe que o professor saia do campo teórico e desenvolva uma visão crítico-reflexiva da realidade socioeducativa em que está inserido.

A partir dessa compreensão, Castanho (2000) aponta a necessidade de que o professor universitário tenha a ousadia de inovar, de arriscar-se, de expor-se por caminhos instáveis, de desprender-se da racionalidade única, movimentando novas formas de ensinar e aprender a partir de outras habilidades, para além das competências meramente intelectuais, com desapego do poder docente. A realidade complexa da prática docente universitária tem na elaboração coletiva um importante elemento para construção de uma formação transformadora.

Ainda que o campo de pesquisa sobre a docência superior ressalte a importância e assuma a defesa da formação didático-pedagógica do professor universitário, o requisito principal para o ingresso no exercício profissional acadêmico está na formação em nível de pós-graduação, o que demonstra que o desenvolvimento de pesquisa e a formação de pesquisadores permanecem como prioridades da academia. Notadamente, a produção científica está legitimada como principal critério avaliativo da docência superior. Há, pois, uma desigualdade flagrante no tratamento entre as atividades de ensino de graduação e de produção científica, cujo enfrentamento necessita de uma mudança por parte da cultura acadêmica.

Pachane (2007) apresenta três fatores que contribuem para que tanto a prática de ensinar quanto a formação pedagógica do docente universitário sejam secundarizadas. Primeiro, a concepção historicamente construída de que a formação e a docência superiores são funções menores no contexto acadêmico. Segundo, a ênfase na produção acadêmica como critério de avaliação de produtividade e de qualidade. Por fim, a inexistência de legislação que contemple a formação pedagógica de docentes universitários.

A LDBEN trata da formação do professor universitário em seu art. 66, que assim dispõe: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Esse texto final suprimiu o conteúdo referente à formação didático-pedagógica presente na proposta inicial: “[...] acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino” (BRASIL, 1996).

No campo da docência superior importa, pois, considerar as muitas evidências que apontam para a necessidade de uma formação consistente na dimensão didático-pedagógica que instrumentalize o professor para uma atuação consciente e assertiva junto a esse novo público diverso e plural da atualidade acadêmica, que apresenta demandas complexas, compatíveis com o espaço social intercultural contemporâneo.

Em paralelo à dimensão formativa do docente superior, outros elementos precisam se organizar de forma alinhada para uma oferta adequada de formação universitária inicial para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo, tal como a reformulação interdisciplinar do currículo. A legislação⁷ que regulamenta a formação inicial em nível superior no país defende uma perspectiva da formação que busque a interdisciplinaridade em contraposição à fragmentação de conteúdos e que tenha como base as racionalidades práticas e as metodologias

⁷ Atualmente, encontra-se em vigência a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, formulada pelo Pleno do Conselho Nacional de Educação (CP/CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação em Nível Superior.

ativas de ensino. A eliminação da obrigatoriedade do currículo mínimo para cursos de graduação, a partir da LDBEN/1996, representou um importante passo para a construção de diretrizes curriculares voltadas a assegurar às IES maior flexibilidade na oferta de formação inicial, proporcionando ao estudante a diversificação de sua formação, bem como liberdade para a definição de atividades didáticas e novas possibilidades de articulação entre seus campos de interesse.

A relação entre o conhecimento e o poder subjacente ao currículo é uma das preocupações da pedagogia crítica, uma vez que a intencionalidade política na seleção e organização do conhecimento pode repercutir socialmente. Um importante argumento sobre o controle social exercido pelo currículo é trazido por Moreira (1992), ao problematizar sobre poder deste instrumento em envolver os indivíduos com diferentes formas de conhecimento por meio de suas funções reguladoras e disciplinares, pela imposição de sistemas simbólicos de sociedade e de normas e valores desejáveis em dada organização social.

Quando aborda a estrutura pedagógica necessária para a sala de aula internacional superior, Stallivieri (2016, p. 6) ressalta que

[...] novas reflexões e atitudes, de desenvolvimento humano são necessários para compreender e incorporar a mudança de comportamento diante da diversidade cultural, implicando no desenvolvimento de conhecimento, de habilidades e de competências específicas para tal fim.

Contudo, a construção de uma proposta pedagógica crítica que rompa com a lógica da organização linear a partir da construção de um currículo interdisciplinar, com componentes que contemplem aspectos formais e informais e viabilizem a aquisição e a aplicabilidade do conhecimento, é um processo de longo percurso, que permanece desafiando as instituições superiores.

A formação para a docência em contexto de internacionalização da Educação Superior deve ser vista como elemento fundamental para o desenvolvimento de novas formas de ensino e aprendizagem. O reconhecimento e a valorização dos saberes locais, a possibilidade de intercâmbio acadêmico, o contato com diferentes culturas e o acesso às novas tecnologias são fatores fundamentais para a formação de professores, a fim de que se preparem adequada e suficientemente para atuar em contextos globais.

Dessa forma, é preciso garantir que a internacionalização da Educação Superior seja acompanhada de ações que formem professores capazes de lidar com a diversidade de culturas e de contextos educacionais e que incentivem também a reflexão sobre a prática pedagógica e a pesquisa. Nesse sentido, a Pedagogia de Paulo Freire pode ser um importante referencial para

a formação de professores aptos para a internacionalização, já que esta promove a interlocução com a diversidade cultural e com as transformações sociais, com destaque para o diálogo intercultural.

Outra ação fundamental é a implementação de políticas e programas que promovam a mobilidade acadêmica, incluindo a criação de bolsas de estudos, e apoiem a participação de professores em eventos internacionais, bem como a realização de intercâmbios acadêmicos. A instituição de programas de línguas e de treinamento de habilidades interculturais representa também importante elemento para a formação de professores aptos para a internacionalização.

A formação para a docência superior ancorada na observação das inúmeras e específicas demandas da internacionalização, sensível à necessidade de implementação de ações que promovam capacidade para lidar com a diversidade cultural e para atuar em um contexto globalizado, é caminho para a construção de um ambiente de ensino e aprendizagem eficientes.

2.3 NAVEGAR ALÉM-FRONTEIRAS: O PORTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A internacionalização da educação não é fenômeno exclusivo da atualidade. A universidade, enquanto instituição social questionadora, sempre exerceu e permanece exercendo um papel intercultural na construção do conhecimento, imprimindo um movimento de expansão para além das limitações impostas por fronteiras geográficas, em uma prática internacionalizada desde seus primórdios. Stallivieri (2004) trabalha com o pressuposto de que a internacionalização da educação superior é um processo histórico, manifesto em diferentes níveis de cooperação acadêmica, científica e tecnológica, presente desde a gênese do nível superior no Brasil.

A partir dos elementos postos em análise pelos autores que produzem sobre o tema, a internacionalização da educação superior recebe diversas classificações. E, tomando-se a acepção de dialeticidade das relações, é importante problematizar que o conjunto das transformações no contexto sociopolítico econômico mundial, promotoras das mudanças na educação superior, conferiu, ao longo dos anos, novos sentidos à definição de internacionalização, que neste estudo é assumido como um termo polissêmico, dinâmico e em disputa.

No estudo do fenômeno educacional da internacionalização acadêmica, Knight (1999, p. 19) apresenta inicialmente a definição de que “[...] a internacionalização da educação superior é o processo de integração de uma dimensão internacional/intercultural nas funções do

ensino, da pesquisa e serviço da instituição”. Por sua vez, Laforeste (2014) propõe uma revisão conceitual, uma vez que, em sua análise, esse entendimento promove uma redução na concepção de universidade. Posteriormente, buscando ampliar o conceito e lhe atribuir caráter prático e neutro, Knight (2005, p. 28) apresenta a definição de que a “[...] internacionalização a nível, nacional, setorial e institucional, é o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global, com o objetivo, as funções, a oferta de ensino pós-secundário”. De Wit e colaboradores (2015) sugerem a incorporação a este conceito, como finalidade, da função de promover a melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa, de modo a torná-lo mais completo.

A internacionalização é uma categoria de complexa conceituação quando vinculada à educação superior, que pode ser apresentada por definições diversas, no entanto evidenciou-se na pesquisa dois modelos que emergem como fios condutores das discussões sobre o tema: o primeiro é o hegemônico, referenciado pelos padrões de desempenho e qualidade de agências internacionais, evidenciado pela lógica neoliberal e alinhado com a concepção de educação superior como mercadoria; o segundo modelo é contra-hegemônico, pois busca a horizontalidade, a reciprocidade e a solidariedade como princípio de vinculação.

Historicamente, é possível situar como marco de formalização da internacionalização, o estabelecimento do “Espaço Europeu de Ensino Superior”, a partir da *Declaração de Bolonha*,⁸ que deflagrou o pacto por um modelo globalizante de formação superior, voltado para regulação do mercado de trabalho pelo viés da livre iniciativa e da competitividade internacional, regulado pela captação de estudantes estrangeiros para o sistema europeu do ensino superior.

A dinâmica que se estabeleceu em âmbito global, a partir dessa lógica, foi o estabelecimento de parcerias entre instituições de educação superior para a realização de atividades acadêmicas em intercâmbio, o que passou a ser fator determinante do ‘grau de internacionalização’ das instituições, representando um referencial de qualidade na modalidade de educação superior.

As instituições do sistema europeu do ensino superior, detentoras das melhores estruturas e condições de atração de parcerias, nas várias dimensões acadêmicas, foram consolidando um padrão de qualidade internacional e estabelecendo a validade universal do parâmetro epistêmico do Norte, a partir de indicadores de desempenho apoiados pelas agências internacionais.

⁸ A *Declaração de Bolonha* foi firmada em 1999, por 29 países, em Bolonha, na Itália, na perspectiva de promover a unificação do sistema de ensino superior em todo o bloco europeu, materializando o Espaço Europeu de Ensino Superior.

Decorre desse processo a adoção do conjunto de conhecimentos produzidos pela Europa ocidental, como o conceito-padrão de ciência, do qual deriva a instituição do universalismo epistemológico, em flagrante controle da produção do conhecimento em perspectiva exógena à realidade dos países periféricos. Desse modo, é possível compreender que o fenômeno da globalização ampliou os processos de internacionalização, mas não o fez de forma simétrica, haja vista que o mundo globalizado representa também a estratificação social em nível mundial, tendo como parâmetro o poder advindo do conhecimento científico e tecnológico. Sobre esse aspecto, Quijano (2005, p. 222) expressa:

[...] a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno.

Confrontado por essa realidade, Wit (2013) considera que, uma vez que a internacionalização passou a existir com um viés mercantilista, a partir da comercialização de atividades de ensino além-fronteiras, produziu-se uma alteração do seu sentido inicial. Azevedo (2015), atento ao fenômeno, cunhou o termo “transnacionalização” para definir a assunção dessa postura comercial em que a educação superior é reduzida à condição de mercadoria, fazendo uma clara diferenciação entre essa proposta e a “internacionalização”, que se distingue por seu caráter solidário e de mutualidade.

Parece predominar, na prática, uma perspectiva de internacionalização da educação superior oposta aos princípios e valores defendidos pela Associação Internacional das Universidades (AIU, 2012), que estão pautados por uma ética de liberdade acadêmica, responsabilidade social e autonomia institucional; pela promoção de práticas socialmente responsáveis; pela integridade científica e ética da pesquisa; pelo respeito aos objetivos acadêmicos de formação, pesquisa e engajamento comunitário; pelo respeito aos estudantes, à diversidade cultural e linguística e às práticas locais, bem como pela criação de comunidades de pesquisa internacionais voltadas a questões globais urgentes.

Para melhor compreender as questões que envolvem o tema, merecem especial consideração alguns aspectos sobre a natureza e a qualidade das relações. Nesse sentido, vale mencionar os processos de troca horizontal e vertical de internacionalização. O modelo horizontal encontra defesa nos estudos de Morosini (2011), que o caracteriza como uma prática baseada nos princípios de solidariedade e consciência internacional, na busca pelo fortalecimento da integração entre os sujeitos, as instituições, as agências e os recursos, desde

que não promova a substituição da iniciativa local. Esse modelo se contrapõe ao modelo vertical, que pressupõe, na internacionalização, a existência de uma relação em que uma das partes é ajudada e a outra é a provedora da ajuda e detentora de poder, alimentando a dependência de uma para com a outra, portanto caracteriza-se pela submissão, pela falta de autonomia e pela exploração.

A AIU (2012), em defesa dos princípios emancipatórios nos quais se ancora a política mundial de internacionalização, alertou para aspectos negativos que comprometem a autonomia dos países e das instituições, desrespeitando assim a alteridade, a identidade e a singularização. Nessa dimensão, aponta que a adoção do idioma inglês como fluxo predominante de comunicação representa um fator de homogeneização cultural, espécie de colonialismo linguístico. Destaca também a fuga de cérebros como fator de comprometimento do desenvolvimento social e cultural de países por meio da dispersão de talentos e observa ainda que a proposição de uma universidade de classe mundial contribui para a redução da pluralidade de modelos institucionais e compromete a qualidade da educação. Em crítica à prática capitalista de negação dos processos de singularização, Guattari e Rolnik (1996, p. 47) argumentam:

O que chamo de processo de singularização é algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, algo que pode conduzir a afirmação de valores num registro particular, independente das escalas de valor que nos cercam e espreitam por todos os lados.

Na abordagem de Blanchard-Laville (2005), a dominação se impõe como algo a que não se pode opor, uma invasão da propriedade, da liberdade e do movimento, ou seja, uma ação de neutralização do desejo do outro, de redução de toda a alteridade, da peculiaridade, da diferença e da especificidade, visando relegar outro à condição de objeto inteiramente assimilável. Para a autora, “[...] trata-se de atingir o outro como sujeito desejante, de apagar tudo o que se vincula à ordem da diferença” (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 282).

Ao tematizar as cinco verdades sobre a internacionalização, Knight (2012) também avança nesse debate, denunciando que a internacionalização acaba por atuar como agente homogeneizante quando assume a postura de ignorar ou dominar o contexto local. Essa postura, carregada de tendências de submissão, desconsidera a alteridade e, certamente, pode inviabilizar a valorização de processos de caráter heterogêneo no campo das subjetividades, além de contribuir para a adoção de posturas de dominação e aniquilamento cultural local, por meio da imposição de poder.

Foucault (2010, p. 30), ao discutir sobre o poder, afirma que “[...] não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, e nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. O autor compreende por dominação não somente o controle global de um indivíduo sobre os outros ou de um grupo sobre os demais, mas também as múltiplas formas de dominação que se podem exercer na sociedade. Pela perspectiva foucaultiana, o campo de produção de conhecimentos pode converter-se em mecanismo de construção instrumental de dominação de povos e nações.

A partir da ótica de Santos (2017), o desenvolvimento do processo de internacionalização superior, na dimensão nacional brasileira, acontece em cenário de tensão, caracterizado pela coexistência de um sistema acadêmico com baixas taxas de matrícula, quando comparadas às grandes potências econômicas, com defasagem e preparo insuficiente de professores, baixa produção científica, aquém dos padrões internacionais, em uma realidade de exclusão de amplos segmentos populacionais da formação superior, sobretudo em decorrência da concentração de instituições públicas nas capitais e da resistência epistemológica em acolher a diversidade cultural e os saberes populares na produção científica.

No Brasil, a intensificação de estratégias para a implementação de ações e programas universitários de internacionalização pode ser observada, sobretudo, no estudo de idiomas estrangeiros, nos incentivos para estudos no exterior por meio da mobilidade discente e docente, bem como na participação docente em seminários internacionais, em alinhamento com a (nova) ordem política e econômica, diante da demanda por participação mais efetiva e organizada no contexto de globalização do conhecimento.

Atualmente, as políticas públicas internas de internacionalização da educação superior definem ações voltadas mais fortemente para a atuação brasileira em comunidades universitárias internacionais e para a vinda de estudantes e professores estrangeiros ao país. No entanto, consolidou-se mais fortemente por meio da mobilidade externa, sendo atualmente esta a principal ação fomentada pelos programas de internacionalização, com centralidade na oferta de bolsas, tendo como principais órgãos gestores a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTIC) e o Itamaraty, vinculado ao Ministério da Relações Exteriores (MRE).

Tomando-se a contribuição de Morosini (2011) e sua classificação da internacionalização em dois tipos, o central e o periférico, observa-se que este último define melhor a prática assumida pelo Brasil ao longo dos anos, na qual encontramos atividades internacionais apenas em alguns setores das universidades. No entanto, situação diferente

caracteriza a proposta de internacionalização da Unila e da Unilab, que adotam a internacionalização do tipo central, com a incorporação totalizante da dimensão internacional às suas funções, aos seus objetivos e às suas missões.

O tipo central de internacionalização também dialoga com Santos e Almeida Filho (2012), que assumem a posição de que a internacionalização, ao lado do ensino, da pesquisa e da extensão, representa a quarta missão da educação superior na contemporaneidade, tendo em vista sua potencialidade para mobilizar a universidade para a consecução de objetivos vinculados à potencialização de projetos integradores, atividades de formação, pesquisa e inovação, diplomacia cultural e integração do conhecimento. Nessa ótica, Knight (1999, p. 22) destaca que, “[...] longe de ser uma ação marginal, a internacionalização corresponde à missão primordial da instituição”, afirmando-a como meio para agregação de valor e melhoria da qualidade do ensino superior.

2.3.1 Nas ondas da Cooperação Internacional Solidária: Cooperação Sul-Sul

A cooperação internacional pode ser compreendida como uma modalidade de relação voltada para o alcance de benefícios mútuos entre nações, envolvendo ações de integração em diversos campos, tais como o político, o econômico e o social, entre outros. Analisada como dispositivo de desenvolvimento institucional, pode ser apresentada por termos diversos, de acordo com o tipo de relação que se estabelece, haja vista seu caráter multifacetado. Na dimensão da educação, a ideia alavanca a proposta de integração regional e encoraja a internacionalização entre instituições de educação superior.

Em meio ao movimento global de busca de alternativas para o desenvolvimento científico e o crescimento econômico, a cooperação internacional segue uma tendência de preservação dos vínculos colonialistas, na lógica posta pela relação Norte/Sul, como afirma Velho (2000). No entanto, quando assumida em perspectiva solidária, conforme Barbalho (2017), pode contribuir para a consolidação da educação como bem público de responsabilidade social, em contraposição às tendências que defendem a educação superior pelo viés mercantil.

Com essa mesma percepção, ao analisar os modelos e as estratégias do processo de internacionalização da educação superior, dois modelos são trazidos em destaque por Morosini (2011): o Modelo de Internacionalização Internacional Tradicional (CIT), abordado a partir de Brovetto (1998), caracterizado pela competitividade entre as instituições de educação, no qual o estudante é visto como consumidor, e a educação como mercadoria, cujo destaque está nas atividades de pesquisa e pós-graduação como formas de fortalecimento das instituições. O outro

modelo, denominado de Cooperação Internacional Horizontal (CIH), abordado pela autora a partir de Dridriksson (2005), opõe-se ao modelo tradicional e sustenta-se na solidariedade e na consciência internacional.

O tema solidariedade tornou-se de grande interesse na contemporaneidade e ganha gradativamente mais espaço nas mídias, nos governos, nos organismos internacionais e no campo científico. A ‘solidariedade’, adotada em perspectiva bioética, incorporada como princípio na Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (DUBDB)⁹ da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e assumida em associação à expressão ‘cooperação’, abriu um campo de discussões em torno do binômio solidariedade/cooperação, defendido, sobretudo, pelos países periféricos, em contraposição à lógica da internacionalização cooperativa, que, não obstante remeta a alguma assistência pontual, caracteriza-se por práticas de exploração de povos que, supostamente, deveriam ser beneficiados, instituindo assim um ciclo de manutenção das desigualdades sociais.

Garrafa e Soares (2013) analisam o conceito de solidariedade e pontuam inicialmente, a sua distinção de outros termos, como ‘caridade’, ‘compaixão’, ‘fraternidade’ e ‘filantropia’, usualmente postulados como equivalentes. Enfatizam em sua análise a concepção de direitos humanos trazida pela DUBDB, que promove uma visão bilateral e recíproca entre os que estão situados em diferentes contextos sócio-histórico, de modo que se possa produzir/gerar apoio efetivo sem que se tenha como foco a contrapartida em ganhos materiais.

Os autores trazem para discussão três vertentes contemporâneas de interpretação das ações solidárias: i) a ‘solidariedade assistencial’, caracterizada por seu caráter unilateral, com centralidade nos agentes promotores das ações de auxílio, sem compromisso permanente com os beneficiários do auxílio; ii) a ‘solidariedade radical’, que, embora promova ajudas humanitárias de fato, em consonância com o princípio da justiça social, não avança na construção de mecanismos de emancipação das pessoas e de grupamentos, de modo a torná-los capacitados a assumir suas decisões de vida com independência.

Por fim, Garrafa e Soares (2013) apresentam a ‘solidariedade crítica’, identificada como ato programático orgânico e coletivo que, em/para sua execução, requer o compromisso sociopolítico bilateral dos atores. Ocorre a partir de um lugar ampliado de ação, com viés transformador do *status quo* dos agentes mais frágeis da relação de cooperação, a partir de

⁹ O texto conclusivo da Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos da Unesco foi definido a partir das Reuniões dos Peritos Governamentais, realizadas em 2005, na sede da Unesco, em Paris, com a participação de diferentes países-membros, incluindo o Brasil. O documento produziu importantes mudanças na agenda da bioética do Século XXI, a partir da proposição de uma aplicação mais democrática e comprometida com os segmentos populacionais mais vulneráveis.

intervenções concretas voltadas para a melhoria da qualidade de vida, a promoção da emancipação humana e o rompimento com a marginalização socialmente imposta. Para os autores, as “Ações solidárias e críticas, implementadas com rigor e justiça, com base no sentido político que se configura por meio da cooperação, são capazes de transformar pessoas, sociedades e até mesmo países” (GARRAFA; SOARES, 2013, p. 256).

A Unesco, por meio da Declaração Mundial sobre a Educação Superior: Visão e Ação, viabiliza um importante espaço de discussão sobre a solidariedade no campo da educação superior, alertando para a necessidade de que países situados na periferia do capitalismo mundial recebam apoio internacional, com vistas à superação das desigualdades de variada ordem, a partir de uma perspectiva de internacionalização ancorada na equidade e na justiça social:

Art. 11

b) A qualidade requer também que a educação superior seja caracterizada por sua dimensão internacional; intercâmbio de conhecimentos, criação de redes interativas, mobilidade de professores e estudantes e projetos de pesquisa internacionais, levando-se em conta os valores e as situações nacionais

Art. 15

a) O princípio de solidariedade e de uma autêntica parceria entre instituições de educação superior em todo o mundo é crucial para que a educação e a formação em todos os âmbitos motivem uma compreensão melhor de questões globais e do papel de uma direção democrática e de recursos humanos qualificados para a solução de tais questões, além da necessidade de conviver com culturas e valores diferentes. O domínio de múltiplos idiomas, os programas de intercâmbio de docentes e estudantes, e o estabelecimento de vínculos institucionais para promover a cooperação intelectual e científica devem ser parte integrante de todos os sistemas de educação superior. (UNESCO, 1998).

Apesar da hegemonia do modelo mercantil, é possível pensar em movimentos em sentido inverso, dos quais emergem processos organizativos inovadores, na perspectiva da integração e da regionalização, a partir do modelo cooperativo, horizontal e solidário. O modelo de cooperação internacional com valores ancorados na solidariedade, na promoção conjunta de conhecimento e intercâmbios além do eixo Norte orienta a proposta de Cooperação Sul-Sul, que representa um esforço dos estados do Sul Global para promover seu desenvolvimento científico a partir de uma agenda endógena, surgida da similaridade de interesses e em atendimento às necessidades locais.

A Cooperação Sul-Sul surge, pois, como uma proposta de integração voltada para o desenvolvimento em mão dupla e balizada pela reciprocidade, pela inclusão, pelo respeito à diversidade e pelo fortalecimento de identidades. O conceito de Sul, amplamente utilizado para tratar de temas vinculados à decolonialidade, não está circunscrito a um referencial geográfico e pode ser compreendido, a partir de Santos e Menezes (2010, p. 19), “[...] metaforicamente

como um campo de desafios epistemológicos, que procura reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo”.

Julinho Braz da Silva (2011) afirma que a origem da ação de integração hoje compreendida como Cooperação Sul-Sul (CSS) deu-se a partir da Conferência Ásia-África, realizada em 1955, na Indonésia, sob a denominação de Cooperação Técnica para o Desenvolvimento (CTPD). O autor apresenta ainda os quatro pressupostos fundamentais em que Cooperação Sul-Sul se fundamenta: as similaridades entre cooperados quanto ao nível de desenvolvimento; o enfrentamento dos mesmos desafios, para o alcance de níveis satisfatórios de bem-estar social; a adoção de práticas e orientações potencializadoras do uso eficiente dos recursos; e o compromisso de manter transferência sistemática de experiências. Buscando uma definição para a Cooperação Sul-Sul, o autor assim se expressa:

Conceitualmente, a CSS representa um conjunto de atividades de intercâmbio realizadas no âmbito técnico, político e econômico entre os países em desenvolvimento que vem se consolidando há várias décadas em complemento ao modelo tradicional, Norte-Sul, de cooperação internacional. Desta forma, pode-se entender também que se trata de um processo de interação econômica, comercial, social ou de outra natureza que se estabelece com vantagem mútua entre países parceiros localizados no hemisfério sul. (SILVA, J., 2011, p. 52).

O movimento de aprofundamento dos mecanismos de integração do Sul Global ganhou impulso na primeira década do século XXI, visando à superação do modelo baseado na facilitação de trocas meramente comerciais e assumindo postura de maior independência com relação aos países do Norte. A tendência de cooperação científica e internacional e os acordos de princípio Sul-Sul surgem também como resultado dos processos de ajustamento às exigências internacionais e de transferência de tecnologia, bem como da incrementação da investigação científica, decorrente da globalização.

A aliança entre os países do Sul configura-se também como um esforço na direção da conquista de novos mecanismos de legitimação e poder. No Brasil, esse movimento acontece principalmente a partir do esforço de direcionamento das políticas públicas para a ampliação e o estreitamento das relações com os países do Sul Global, a partir dos anos 2000.

Nez (2019) destaca três iniciativas de cooperação educacional na direção Sul-Sul com participação brasileira: o Mercosul Educacional, a Cooperação Científica e Estratégica com o Sul Global (COOPBRASS) e a Rede Global Universitária de Inovação (Guni). O Mercosul Educacional, criado em 1991, é a instância de coordenação de políticas voltadas à articulação entre a educação e o processo de integração entre os países vinculados – Brasil, Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai, Uruguai e Venezuela. O Programa tem a finalidade de atingir uma

educação de qualidade voltada ao desenvolvimento socialmente justo e com respeito à diversidade, caracterizado pela interculturalidade, com vistas à democratização dos sistemas educacional e a cultura da paz (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2019).

O COOPBRASS sustenta o objetivo de fomentar o intercâmbio entre universidades e institutos de pesquisa situados em países vinculados por Acordos de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia, enquanto a Guni, iniciativa, apoiada pela Unesco, tinha por objetivo subsidiar e promover a implementação das decisões centrais da Conferência Mundial sobre a Educação Superior de 1998.

A criação da Unila e da Unilab, enquanto universidades federais voltadas para a integração e a vinculação social para oferta de educação superior pelo viés da perspectiva solidária, representou a materialização do compromisso do Brasil em adotar políticas de cooperação científica e tecnológica nas relações Sul-Sul, o que contribuiu para a consolidação da liderança do país na região.

2.4 UNIVERSIDADES BRASILEIRAS DE ROTAS INTERNACIONAIS

A Unila e a Unilab foram concebidas e criadas no âmbito da política de expansão e interiorização do ensino superior no Brasil, implementada pelo Reuni,¹⁰ e configuram-se como as duas Ifes eminentemente internacionais do Brasil, surgidas como dimensão acadêmica da política externa do país, resultado do fortalecimento da proposta de potencialização da relação diplomática, bem como da consolidação do país como referência de ensino superior na América Latina.

A criação das Ifes está alinhada aos princípios definidos na Declaração da Conferência Regional de Educação Superior para América Latina (Cres), realizada em 2008, que reafirmou a necessidade de que a educação superior esteja comprometida com o desenvolvimento social e sustentável dos países, bem como fomentou a proposta da integração solidária e da internacionalização da educação superior na América Latina e Caribe como um dos eixos de plano de ação.

O processo de concepção, criação e consolidação das universidades transcorreu em intenso período de amadurecimento, compreendido entre 2003 e 2016, ao longo dos governos Lula e Dilma, a partir da instituição de comissões de implantação compostas por especialistas de áreas diversas. As comissões foram o *locus* de debate em torno das propostas, as instâncias

¹⁰ O Reuni, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, teve como principal objetivo a ampliação do acesso e a permanência na educação superior.

responsáveis por desenvolver estudos e atividades de planejamento voltados para a definição do perfil institucional e a organização da estrutura acadêmica e curricular das novas universidades de integração, a partir de uma diretiva política que acolheu diferentes e complementares perspectivas estratégicas e buscou estabelecer um projeto de internacionalização capaz de consorciar, desde sua gênese, as perspectivas de integração regional, inclusão e interiorização.

O perfil institucional adotado pela Unila e pela Unilab objetivou atender a interesses da política externa e de abertura de mercados, com centralidade no conjunto geopolítico e georreferencial do Atlântico Sul, na perspectiva de projetar o Brasil como liderança nos continentes americano e africano e consolidar o país como potência no Hemisfério Sul. Outro objetivo fundamental foi ratificar o compromisso científico-cultural e socioambiental por meio da efetivação da Cooperação Sul-Sul, contribuindo para o fortalecimento e a qualificação da internacionalização da educação superior e da produção científica a partir de paradigma epistemológico emergente, contextualizado, guiado por uma lógica endógena.

O modelo de ambas as universidades teve por base o paradigma de “internacionalização solidária”, apresentado por Perrotta (2012) como uma proposta que se desenvolve em contraposição ao modelo hegemônico de cooperação competitiva orientada ao mercado, denominado pela autora de cooperação fenícia.

A afirmação de uma postura de cooperação contra-hegemônica adotada pelas IFES esbarra em grandes desafios para manter-se fiel ao seu propósito de inclusão e resgate histórico, sobretudo no que diz respeito à definição de uma diferenciada estrutura acadêmica e pedagógica, capaz de promover uma formação que esteja comprometida com a promoção de qualidade de vida e transformação social. Em mais de uma década de criação, Unila e Unilab vêm trilhando os caminhos possíveis para a reafirmação de seus propósitos de integração e para o enfrentamento de muitos desafios.

Na sequência, passamos a analisar, a partir do conjunto de dados e informações levantados, os contextos particulares de implantação e consolidação, bem como os aspectos mais relevantes do funcionamento e desenvolvimento acadêmico da Unila e da Unilab, cujas logomarcas são apresentadas a seguir, à título de ilustração.

Figura 1 – Logomarca da Unila

Fonte: extraída na página oficial da Ifes.

Figura 2 – Logomarca da Unilab

Fonte: extraída na página oficial da Ifes.

2.4.1 Unila: educação superior e a tripulação latino-americana e caribenha

A Unila¹¹ está sediada em Foz do Iguaçu, oeste do Paraná, na região da Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina. A universidade teve a definição da sua filosofia institucional conduzida pela Comissão de Implementação da Universidade de Integração Latino-Americana.¹² Os trabalhos desenvolvidos pela Comissão incluíram consultas internacionais para definição do perfil acadêmico compatível com a natureza da proposta.

A partir das diretrizes elaboradas pela Comissão, foram iniciadas as atividades de implementação da política básica da Unila, em janeiro de 2010, ao passo que as atividades acadêmicas iniciaram em agosto do mesmo ano. Os objetivos, a missão e a vocação institucional de atuar a partir da cooperação solidária, a fim de promover a formação de recursos humanos visando à integração, ao desenvolvimento regional e ao intercâmbio cultural, científico e

¹¹ A Unila foi criada pela Lei nº 12.189/2010.

¹² A Comissão de Implementação da Universidade de Integração Latino-Americana foi nomeada pelo MEC em 2008, sendo composta por 13 especialistas de referência em áreas diversas.

educacional na América Latina, com oferta de cursos de interesse mútuo, estão definidos no art. 2º, parágrafos 1º e 2º, do documento de criação da instituição, que assim dispõe:

Art. 2º A Unila terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul - MERCOSUL.

§ 1º A Unila caracterizará sua atuação nas regiões de fronteira, com vocação para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina.

§ 2º Os cursos ministrados na Unila serão, preferencialmente, em áreas de interesse mútuo dos países da América Latina, sobretudo dos membros do Mercosul, com ênfase em temas envolvendo exploração de recursos naturais e biodiversidades transfronteiriças, estudos sociais e linguísticos regionais, relações internacionais e demais áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regionais.

O estatuto da Unila¹³ dimensiona mais amplamente a missão institucional e efetiva, bem como registra o Caribe como território abrangido no escopo de sua proposta de cooperação, conforme disposto no art. 4º:

Art. 4º A UNILA tem por missão contribuir para a integração solidária e a construção de sociedades na América Latina e Caribe mais justas, com equidade econômica e social, por meio do conhecimento compartilhado e da geração, transmissão, difusão e aplicação de conhecimentos produzidos pelo ensino, a pesquisa e a extensão, de forma indissociada, integrados na formação de cidadãos para o exercício acadêmico e profissional e empenhados na busca de soluções democráticas aos problemas latino-americanos.

Parágrafo único. Para realizar sua missão, a UNILA desenvolverá intercâmbio acadêmico-científico, tecnológico e cultural com instituições universitárias, centros de pesquisa, públicos e privados, órgãos governamentais e organizações nacionais e internacionais, desde que preservada a autonomia universitária. (UNILA, 2013, p. 1-2).

Atualmente, são disponibilizadas 1.415 vagas para cursos de graduação na Unila. O ingresso é gratuito, e a seleção de estudantes anual. Os processos seletivos para ingresso de estudantes acontecem sob a coordenação da própria Ifes e não há intermediação de terceiros para a seleção de estrangeiros, o que confere maior imparcialidade e isonomia à seleção. Os editais de regulamentação são disponibilizados no *site* institucional, por meio de sistema próprio, com versões em português e espanhol, atendendo ao compromisso do bilinguismo.

Para ingresso de brasileiros, toma-se como base a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Exceção feita ao curso de

¹³ O Estatuto da Unila foi aprovado pela Portaria nº 32/2022, da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres/MEC).

Música, para o qual existe um processo específico de ingresso. Para estudantes estrangeiros, é realizado o Processo Seletivo Internacional (PSI), com a mesma periodicidade.

A Unila adotou mais recentemente dois outros processos seletivos: um voltado para o ingresso de estudantes indígenas residentes no Brasil e nos demais países da América Latina, e o outro destinado a estudantes com *status* de refugiado, quer sejam solicitantes de refúgio, quer estejam na condição de portadores de visto humanitário reconhecido no Brasil.

Somente no seu aniversário de dez anos, a Unila lançou a pedra fundamental para a construção, em área de 40 hectares doada pela Itaipu, do seu primeiro *campus*, denominado *Campus* Integração, que abrigará a sede definitiva. As atividades institucionais e acadêmicas da Ifes estão distribuídas em três unidades provisórias, com estruturas que acolhem salas de aula e 67 laboratórios, destinados ao ensino e à pesquisa, voltados a um contingente atual de 5 mil estudantes.

Os processos seletivos para constituição do corpo docente na Unila são regulamentados em editais específicos, abertos a candidaturas nacionais e internacionais. Para provimento no cargo efetivo de docente do magistério superior, a Ifes adota concursos públicos de provas e títulos. A seleção de docentes substitutos ou visitantes ocorre por meio de processo seletivo simplificado, mediante análise de currículo.

A constituição da comunidade acadêmica representou, e ainda representa, um grande desafio para a Unila, em virtude da sua localização interiorizada, do seu compromisso de distribuição de vagas docentes e discentes igualitárias para candidatos brasileiros e estrangeiros, bem como pela necessidade de adequação dos perfis aos propósitos e à natureza da instituição. A partir da composição multiétnica e das diferenças linguísticas, assumiu-se oficialmente o bilinguismo português/espanhol para a comunicação escrita e falada, bem como para a produção acadêmica.

A interculturalidade, posta como princípio da filosofia pedagógica, desafia a Unila a promover a intersecção cultural e a construir um diálogo não hierarquizado, visando à aquisição de valores, interesses e soluções comuns. Suas bases pedagógicas, na perspectiva da universidade internacional solidária, vocacionada à integração latino-americana, requer formulação de tarefas e atuação diferenciadas por parte do corpo docente, a fim de que se torne capaz de dialogar com todas as formas de diversidade na composição multicultural de estudantes, professores e corpo técnico administrativo.

Tabela 1 – Comunidade Acadêmica Unila – 2010 e 2020

Membro da comunidade acadêmica Unila	2010	2020
Estudantes (Brasil/Paraguai/Argentina)	213	5.000
Corpo docente	25	374
Técnicos administrativos	44	534

Fonte: elaborado pela autora com dados disponibilizados na página oficial da Unila (2022).

A Unila assumiu institucionalmente a tutoria como mecanismo de acompanhamento e orientação aos alunos nas suas tomadas de decisão em situações de desafio acadêmicas, extracurriculares e mesmo de caráter pessoal, sendo o papel do tutor orientar a formação discente com mais pessoalidade.

A referida Ifes desenvolve um trabalho técnico importante na promoção de condições de ingresso, permanência e conclusão nos cursos de graduação. Atualmente, dispõe em sua estrutura administrativa de setores destinados especificamente à orientação dos estudantes estrangeiros ao longo de todas as etapas da vida acadêmica, desde o processo seletivo até a diplomação. Conta ainda com unidades voltadas ao acolhimento nas seguintes áreas: saúde física e emocional, assistência social e pedagógica, atendimento educacional especializado.

O desenho institucional adotado pela Unila diverge da estrutura tradicional de organização em faculdades e departamentos. Atualmente, A Ifes oferta 29 cursos de graduação, distribuídos em centros interdisciplinares, que compõem os seus quatro institutos. Assume uma estrutura pedagógica diferenciada, na perspectiva integrativa, que se organiza a partir da interdisciplinaridade, tanto no eixo do ensino quanto nos da pesquisa e da extensão, conforme expõe Ricobem (2010, p. 72):

Nesse sentido, a organização acadêmica da UNILA é toda estruturada a partir da interdisciplinaridade, porque se pressupõe que a obtenção do conhecimento é dependente de uma abordagem mais complexa e holística, seguindo a tendência da metodologia científica mais avançada que prioriza a composição de elementos de diversos campos do conhecimento para a compreensão de determinada realidade, que sempre é complexa.

A interdisciplinaridade é um dos eixos fundantes e por esta razão está presente tanto no ensino, como na pesquisa e na extensão, pilares que igualmente caminham de forma integrada. [...].

Quadro 1 – Organização estrutural acadêmica da Unila

Institutos	Centros interdisciplinares vinculados	Cursos alocados
Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza (ILACVN)	✓ Centro Interdisciplinar de Ciências da Vida; ✓ Centro Interdisciplinar de Ciências da Natureza.	✓ Biotecnologia; ✓ Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade; ✓ Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química; ✓ Engenharia Física; ✓ Matemática; ✓ Medicina; ✓ Química – Licenciatura; ✓ Saúde Coletiva.
Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH)	✓ Centro Interdisciplinar de Antropologia e História; ✓ Centro Interdisciplinar de Letras e Artes.	✓ Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana; ✓ Cinema e Audiovisual; ✓ História – Licenciatura; ✓ História – América Latina; ✓ Mediação Cultural – Artes e Letras; ✓ Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras; ✓ Música.
Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política (Ilaesp)	✓ Economia e Sociedade; ✓ Integração e Relações Internacionais.	✓ Administração Pública e Políticas Públicas; ✓ Ciência Política e Sociologia; ✓ Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento; ✓ Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar; ✓ Filosofia; ✓ Relações Internacionais e Integração; ✓ Serviço Social.
Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território (Ilatit)	✓ Centro Interdisciplinar de Tecnologia e Infraestrutura; ✓ Centro Interdisciplinar de Território, Arquitetura e Design.	✓ Arquitetura e Urbanismo; ✓ Engenharia Civil de Infraestrutura; ✓ Engenharia de Energia; ✓ Engenharia de Materiais; ✓ Engenharia Química; ✓ Geografia (licenciatura); ✓ Geografia (bacharelado).

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados disponibilizados na página da Unila, em 2022.

A matriz curricular é concebida como dimensão fundante da proposta de integração da Unila. Os currículos dos cursos de graduação estão alinhados às Diretrizes Curriculares

Nacionais e foram elaborados a partir das realidades contextuais, privilegiando a construção de conhecimento sociopolítico acerca da América Latina e Caribe, integrado por um Ciclo Comum de Estudos (CCE), que é aplicado à totalidade dos cursos.

O CCE, conforme a Unila (2019), constitui-se de disciplinas consideradas essenciais para a formação de um perfil com habilidades, conhecimentos, posturas e procedimentos voltados a caracterizar os egressos dos cursos superiores da Ifes. O CCE, conforme descrito no PDI, está organizado em três eixos que ancoram a formação do estudante, ofertados ao longo dos três primeiros semestres dos cursos de graduação, sob uma dinâmica interdisciplinar, simultaneamente com os demais componentes curriculares:

- 1) Eixo estudo compreensivo sobre a América Latina e Caribe: apresenta as múltiplas características do continente, fornecendo subsídios para o pensamento crítico acerca das problemáticas relativas à região, bem como sobre as possibilidades e soluções a serem buscadas em cada campo do conhecimento, as quais poderão contribuir para a superação das históricas dificuldades latino-americanas;
- 2) Eixo epistemologia e metodologia: tem o propósito de fornecer as bases para uma postura investigativa dos formandos, imprescindível aos diversos campos de atuação profissional, trata dos métodos científicos necessários para a realização das práticas de investigação inerentes a cada área, levando em conta os desafios postos pela interdisciplinaridade;
- 3) Línguas espanhola e portuguesa: busca preparar os estudantes para as atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão em uma universidade de caráter internacional latino-americano e caribenho, em atendimento aos propósitos de constituir a Unila como uma universidade bilíngue, com estudos de língua portuguesa para os estudantes não brasileiros e de língua espanhola para os estudantes brasileiros.

Ricobom (2010) observa que o eixo ‘Estudo compreensivo sobre América Latina e Caribe’ traz uma abordagem crítica, ampliada e integrada dos marcos históricos e políticos do continente, objetivando a superação da superficialidade e da linearidade do conhecimento historicamente imposto e aceito como real.

Os dados disponibilizados no *site* oficial da Unila, referentes à sua primeira década de existência, demonstram uma evolução acadêmica bastante positiva. Em 2019, a Ifes ofereceu 29 cursos de graduação e 13 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, desenvolveu 244 cursos de extensão e 117 projetos de pesquisa, apresentando crescimento em qualidade da ordem de 50% nos últimos três anos. Tomando como referência o *ranking* gerado a partir do Índice Geral de

Cursos (IGC/MEC), a Unila ocupa atualmente a 158ª colocação em nível nacional, a 37ª colocação entre as universidades do sul do Brasil e a 17ª colocação no Paraná. A instituição conta hoje com 79% de doutores em seu corpo docente, incluindo os que possuem pós-doutorado.

Tabela 2 – Evolução das atividades acadêmicas da Unila – 2010/2019

Atividades	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Cursos graduação	6	12	16	16	17	29	29	29	29	29
Ações de extensão	3	24	48	84	78	163	216	230	271	244
Projetos de pesquisa	-	36	63	52	98	86	111	150	143	117
Cursos de mestrado e doutorado	-	-	-	-	2	2	5	7	8	13

Fonte: elaborado pela autora com dados disponibilizados na página oficial da Unila (2022).

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

A instância responsável por promover, coordenar, supervisionar e avaliar as ações de internacionalização no âmbito da Unila é a Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais (Proint), que tem como missão promover as condições para realização da vocação internacional da universidade, por meio do desenvolvimento de atividades diversas de intercâmbio com instituições de natureza afim, organizações nacionais e internacionais e órgãos governamentais.

2.4.2 Unilab: educação superior e a tripulação de Língua Portuguesa

A criação da Unilab¹⁴ aconteceu em um contexto sociopolítico de fortalecimento da cooperação Brasil/África, como importante estratégia da política externa brasileira. Para viabilizar a elaboração do projeto institucional da instituição, a Secretaria de Educação Superior (Sesu) do MEC, em 2008, criou a Comissão de Implantação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

A Comissão, durante dois anos, estabeleceu intensa interlocução com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop), visando identificar as principais áreas de formação a serem privilegiadas na oferta de cursos, de modo que a cooperação pudesse, de fato, contribuir para o desenvolvimento dos países parceiros.

¹⁴ A Unilab foi criada pela Lei nº 12.289/2010, inspirada nas ‘Diretrizes Gerais’, documento que consolidou os trabalhos da Comissão, apresentando a missão, os objetivos e os princípios políticos-acadêmicos orientadores das ações da Unilab.

O trabalho da Comissão, conforme página oficial da instituição, abrangeu também a análise de propostas e diretrizes de cooperação educacional na perspectiva solidária, elaboradas por entidades referências para o desenvolvimento da educação superior no mundo. Em afirmação de sua vocação, a Unilab desenvolve ações de intercâmbio internacional na perspectiva solidária, fiel ao compromisso com a prática da democracia, da interculturalidade e da cidadania junto aos países integrantes da CPLP, constituída por nove Estados-Membros: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. A missão da instituição, definida no documento de sua criação, Lei nº 12.289/2010, assim dispõe:

Art. 2º A Unilab terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

§ 1º A Unilab caracterizará sua atuação pela cooperação internacional, pelo intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da CPLP, especialmente os países africanos, pela composição de corpo docente e discente proveniente do Brasil e de outros países, bem como pelo estabelecimento e execução de convênios temporários ou permanentes com outras instituições da CPLP.

§ 2º Os cursos da Unilab serão ministrados preferencialmente em áreas de interesse mútuo do Brasil e dos demais países membros da CPLP, especialmente dos países africanos, com ênfase em temas envolvendo formação de professores, desenvolvimento agrário, gestão, saúde pública e demais áreas consideradas estratégicas. (BRASIL, 2010).

A Unilab adota o modelo *multicampi* para sua organização territorial e mantém quatro *campus* ativos, dos quais três unidades estão localizadas no estado do Ceará – *Campus* da Liberdade/Redenção, *Campus* das Auroras/Redenção, Unidade Acadêmica dos Palmares/Acarape – e uma no estado da Bahia – *Campus* dos Malês/São Francisco do Conde. Suas unidades foram estruturadas com salas de aula, auditórios, laboratórios, biblioteca e restaurante universitário, em uma equipagem compatível com as atividades desenvolvidas.

A Unilab também adota, à semelhança da Unila, um perfil institucional diferenciado, organizado em nove institutos, pelos quais estão distribuídos seus 25 cursos: 24 ofertados na modalidade presencial e apenas o Bacharelado em Administração Pública na modalidade EaD.

Quadro 2 – Organização estrutural acadêmica da Unilab

Instituto	Cursos vinculados
Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (Icen)	✓ Licenciatura em Ciências Biológicas; ✓ Licenciatura Ciências da Natureza e Matemática; ✓ Licenciatura em Física; ✓ Licenciatura em Matemática; ✓ Licenciatura em Química.
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA)	✓ Administração Pública presencial (Redenção, CE); ✓ Administração Pública a distância; ✓ Serviço Social Presencial.
Instituto de Ciências da Saúde (ICS)	✓ Enfermagem; ✓ Farmácia; ✓ Medicina.
Instituto de Desenvolvimento Rural (IDR)	✓ Agronomia; ✓ Engenharia de Alimentos.
Instituto de Engenharias e Desenvolvimento Sustentável (Ieds)	✓ Engenharia de Computação; ✓ Engenharia de Energias.
Instituto de Humanidades (IH)	✓ Antropologia; ✓ Bacharelado em Humanidades; ✓ História; ✓ Pedagogia; ✓ Sociologia.
Instituto de Humanidade e Letras do Malês (IHL)	✓ Bacharelado interdisciplinar em Humanidades; ✓ Bacharelado em Relações Internacionais; ✓ Licenciatura em Ciências Sociais; ✓ Licenciatura em História; ✓ Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa; ✓ Licenciatura em Pedagogia.
Instituto de Linguagens e Literaturas (ILL)	✓ Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa- (CE); ✓ Licenciatura em Letras – Língua Inglesa (CE).
Instituto de Educação a Distância (Iead)	✓ Bacharelado em Administração Pública.

Fonte: elaborado pela autora com dados disponibilizados na página oficial da Unilab (2022).

A universidade adota processos diferenciados para o ingresso de alunos brasileiros e estrangeiros. A seleção de estudantes brasileiros acontece anualmente, por meio do SiSU, a partir das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), enquanto o ingresso de estudantes estrangeiros se dá por meio do Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros (PSEE),

voltado para candidatos nacionais de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. A seleção consiste na avaliação do histórico escolar do ensino médio do candidato estrangeiro, seguida da prova de redação, ambas realizadas nos próprios países de origem. A comunidade discente, considerando os 24 cursos presenciais de graduação, é formada por 4.589 estudantes, oriundos de 8 países, dos quais 37,04% são autodeclarados negros; 44,815 pardos; 8,52% brancos; 1,27% indígenas e 0,87% amarelos.

O quadro docente incorpora professores com alta qualificação, oriundos de diversos países, sobretudo dos países-membros da CPLP, perfilados a partir de sua capacidade de lidar com as múltiplas demandas da interculturalidade educacional que caracteriza a Unilab. As exigências próprias do fazer docente tornam-se ainda mais desafiadoras no caso objetivo da Unilab, haja vista sua localização interiorizada e a diferença de nível de formação básica dos discentes. Atualmente, a Ifes incorpora em seu quadro 384 docentes, com 36 estrangeiros em exercício, oriundos de 20 países.

O currículo, como previsto nos documentos de criação da instituição, está voltado aos interesses dos Palop e do Timor Leste, o que representa um grande desafio, tanto no que se refere à construção de projetos formativos com viabilidade e solidez, a partir da abordagem de temas semelhantes e relevantes para o conjunto dos países, quanto no que diz respeito à necessidade de manter um diálogo permanente e problematizado com realidades bastante diversas, de modo que a formação recebida pelos estudantes venha a se converter em ações de transformação da realidade de origem e no desenvolvimento da política local.

O Plano Político-Pedagógico (PPP) da instituição, diferenciado quanto à natureza epistemológica, apresenta em sua formulação a inclusão de um núcleo de disciplinas comuns nas matrizes curriculares dos cursos, voltadas à formação político-humanista de todos os estudantes. São seis disciplinas obrigatórias, com destaque para os componentes ‘Sociedade, história e cultura nos espaços lusófonos’ e ‘Tópicos interculturais nos espaços lusófonos’, que propõem os fundamentos gerais com foco internacional e alinhado à integração regional. A língua portuguesa tem especial atenção na proposta curricular, estando formalmente inserida como componente obrigatório, uma vez que a identidade lusófona representa a conexão primeira nessa cooperação, respeitada a identidade linguística dos estrangeiros que tenham também uma outra primeira língua nacional.

Para promover e implementar sua estratégia de cooperação com os Palop para oferta de graduação, em alinhamento com a sua identidade institucional, a Ifes conta em sua estrutura com a Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais (Prointer), que tem o objetivo de promover a integração na perspectiva solidária, por meio da condução de diálogos e debates,

bem como da celebração de parcerias interinstitucionais para desenvolvimento de projetos temáticos em âmbito nacional e internacional.

A Política Estudantil adotada pela Unilab está sob gestão da Pró-Reitoria de Políticas, Ações Afirmativas e Estudantis (Propae), que, por meio de duas coordenações, promove ações afirmativas e programas de direitos humanos, visando ao respeito e apoio à diversidade e às diferenças étnicas, raciais, sociais e de gênero, bem como à inclusão acadêmica das minorias. Atua também no planejamento, na coordenação, no acompanhamento e na avaliação do conjunto de programas, projetos e ações integrantes do PNAES, regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010, com vistas a apoiar e qualificar a permanência estudantil. dentre as contribuições para a integração acadêmica e cultural do aluno estrangeiro, merece destaque o Programa de Acolhimento e Integração ao Estudante (Paie), voltado à tutoria, para acompanhamento e orientação dos estudantes estrangeiros em sua chegada à Unilab, apoiando sua inserção e regularização na vida acadêmica.

Na perspectiva de fortalecer e promover apoio à graduação, a Unilab mantém vínculo com quatro programas de bolsas acadêmicas: Programa de Bolsas de Monitoria (PBM), Programa de Jovens Talentos para a Ciência (PJTC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa de Educação Tutorial (PET).

3 MAPAS, ROTAS, BÚSSOLAS: CAMINHOS E INSTRUMENTOS DE NAVEGAÇÃO

O saber humano é mediado tanto pelos processos conscientes quanto pelas intervenções subjetivas e, por isso, pode tornar-se também o lugar dos erros e dos enganos ideológicos. Decorre daí a compreensão de que a produção de conhecimento no campo social, aqui tomado com destaque na dimensão educacional, requer especial atenção e critérios quanto à definição do campo epistemológico e os métodos a serem adotados como caminhos de investigação.

Nesse sentido, a escolha dos métodos e o respaldo da fundamentação teórica são dimensões importantes e definidoras para o desenvolvimento de pesquisas que se pretendam relevantes e pertinentes, sobretudo as de natureza qualitativa que pressupõem mediações subjetivas, adequadas aos estudos das ciências sociais. O método constitui o conjunto de critérios e procedimentos de investigação, o caminho para se chegar ao objeto, o definidor da trajetória investigativa, capaz de conduzir à resposta do problema de pesquisa. Ao tratar da relação entre teoria e método, Gamboa (2012, p. 43) assim expõe:

Toda investigação supõe um corpo teórico, e este deve ter um método que lhe seja apropriado; porém, a relação importante no processo da elaboração do conhecimento é desvirtuada pela mitificação dos métodos que são desvinculados dos contextos teóricos, ainda mais quando estes são utilizados indiscriminadamente, à maneira de uma moda, e a teoria é reduzida a um corpo de definições, a um simples marco de referência ou revisão bibliográfica superficial. [...].

3.1 SOBRE O OBJETO DE ESTUDO: *LÓCUS*, RECORTE TEMPORAL, CRITÉRIOS DE ESCOLHA

Tendo em vista o objetivo de investigar a formação inicial superior na perspectiva da internacionalização solidária, o estudo assumiu como *locus* as universidades Unila e a Unilab, cujas sedes administrativas estão localizadas, respectivamente, em Foz de Iguaçu, RS, e em Redenção, CE. A escolha das Ifes teve como motivação inicial o fato de serem ambas instituições formativas federais, recentes no cenário educacional nacional e internacional, concebidas no mesmo período histórico-político e nascidas internacionais.

Aqui se considera ainda que a criação de duas universidades federais vocacionadas à internacionalização representou um diferencial no contexto da educação superior do país enquanto proposta de acolhimento e de ampliação das oportunidades de acesso à graduação para segmentos populacionais historicamente excluídos, oriundos de Estados-Nações em

desenvolvimento, marcadamente da América Latina, Caribe e África, subjugados pela dinâmica educacional mercantil Norte-Sul.

O perfil acadêmico a partir do qual as duas Ifes foram constituídas suscita um dos pontos de relevância da presente pesquisa e da justificativa para a escolha do tema, no entanto a definição de *locus* se deve também ao fato de as universidades contarem com um diferencial em seu arranjo estrutural, composto por outros importantes elementos, que lhes conferem uma peculiaridade indiscutível, uma vez que, em consonância com a internacionalização, ambas as Ifes trazem ainda a proposta de interiorização e a concepção de cooperação em perspectiva solidária, na contramão da visão hegemônica dominante no cenário mundial.

A escolha do como recorte temporal de 2010 a 2019 deve-se ao fato de que, desde a criação das Ifes, transcorrido um decênio, já é possível contemplar uma significativa organização estrutural e acadêmica e levantar uma série de dados produzidos a partir das realizações e da consolidação de processos internos, capazes de guiar a busca por informações sobre o amadurecimento/desenvolvimento das políticas implementadas pelas duas universidades, bem como sobre a composição de suas comunidades acadêmicas.

Desse modo, buscou-se delimitar o recorte temporal em período anterior a 13 de março de 2020, data em que a Organização Mundial de Saúde (OMS), em decorrência da crise sanitária instalada pela disseminação global do coronavírus humano (SARS-CoV-2), declarou situação de pandemia de Covid-19, uma vez que ambas as universidades, atravessadas pela pandemia, sofreram drástica alteração na forma de desenvolvimento de suas atividades e grande comprometimento das suas ações de ensino, pesquisa e extensão, com repercussões profundas no seu modo de operar as relações com seu público interno e externo.

3.2 PONTOS DE RELEVÂNCIA

O tema da “internacionalização da educação superior” pode ser fundamentado também na sua relevância social, geopolítica e acadêmica, sobretudo quando se considera a criação, no contexto da política de expansão do ensino superior, de duas instituições científicas, Unila e Unilab, que assumiram o compromisso de trabalhar com conteúdos ambientais e socioculturais em sua produção científica, a partir da interculturalidade e da interdisciplinaridade, na perspectiva crítica e solidária, com os objetivos de promover o desenvolvimento e a integração de povos irmanados pelo processo histórico de colonialidade a que estiveram longamente submetidos.

Unila e Unilab caracterizam-se por um modelo de universidade que opera a partir de projeto inclusivo, pela oferta de curso superior voltado ao atendimento das necessidades dos Estados-Nações participantes da relação de cooperação, oportunizando acesso equânime de brasileiros e estrangeiros à educação superior pautada pelo acolhimento da diversidade.

A instalação das Ifes repercutiu em reconhecimento do Brasil como referência geopolítica, possibilitando o fortalecimento do bloco regional e o enfrentamento das políticas educacionais hegemônicas impostas pelo bloco dos países centrais, o que contribuiu para a ampliação da integração Sul-Sul e para a circulação de conhecimento entre os países vinculados.

Do ponto de vista social, há que ressaltar a importância da criação de Ifes que consorciam as propostas de internacionalização e interiorização. A interiorização e a internacionalização do ensino superior são referenciadas em edições do Plano Nacional de Educação (PNE) como estratégia de expansão e democratização do acesso ao ensino superior. A interiorização pressupõe o fortalecimento do ensino superior nos territórios mais distantes da metrópole, a partir de iniciativas e projetos que compreendam a diversidade de realidades, acessibilidade, mobilidade, equidade, qualidade e inovação, enquanto a internacionalização cria possibilidades para a integração entre os povos, por meio do intercâmbio cultural, da ampliação da mobilidade e da diversificação na composição da comunidade acadêmica.

É necessário, assim, levar em conta as especificidades e condições regionais para a construção de projetos adequados a cada região, com o objetivo de promover e garantir o ensino superior de qualidade, acessível e inclusivo. Cabe afirmar que a instalação das Ifes resultou em ganhos para os municípios que acolhem as instituições, bem como para as localidades adjacentes, haja vista o impacto sobre o território no desenvolvimento do comércio, do setor imobiliário, da circulação de bens e de serviços e das trocas culturais.

3.3 ABORDAGEM METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS

A partir da compreensão de que os ciclos de novas investigações se sustentam em investigações anteriormente desenvolvidas, numa evidente inter-relação entre pesquisas, contribuindo para aportar dados atualizados sobre o compósito teórico e ideológico já formulado, o presente estudo pretende oferecer contribuições para as discussões sobre a cooperação solidária no âmbito da internacionalização do ensino superior.

O esforço do presente trabalho se expressa na busca por desenvolver a investigação por meio de aproximações com a perspectiva dialética, procurando compreender os aspectos

históricos no contexto das contradições das políticas educacionais e da influência do modelo mercantil nas decisões de gestão.

O referencial teórico metodológico assumido busca expressar o objeto de estudo a partir de uma lógica de totalidade, por meio da qual a compreensão de um fenômeno somente é possível ao se considerar o todo integrado, e não pela análise isolada das partes. Entende-se, pois, que o problema deve estar materializado na realidade e que encerra um conjunto de variáveis de vieses econômicos, políticos e culturais, as quais requerem uma análise articulada, para que se consiga encontrar a dimensão concreta do objeto.

A concretude defendida pela abordagem dialética apoia-se, segundo Gamboa (2012), na sistematização dos pressupostos anteriores, na consideração das relações entre sujeito e objeto decorrentes do processo de construção do conhecimento, o qual se inicia na percepção empírico-objetiva, sofre a influência abstrata da subjetividade e resulta na síntese. Portanto, a produção do conhecimento decorre da interação entre sujeitos históricos, sendo assim um fato social. Desse modo, estudar a internacionalização da educação superior sob o viés da cooperação solidária no âmbito da Unila e pela Unilab somente encontra sentido quando se intenciona expor as mediações e as contradições firmadas nas relações e nos contextos reais do processo histórico que lhes dá origem e continuidade social concreta.

A aproximação com a perspectiva histórico-dialética está implicada com uma visão crítica e transformadora, que elege a história como matriz explicativa e a dialética como fundamento, propondo uma investigação que possibilite o atravessamento das representações do fenômeno e tenha como objetivo a apreensão da essência.

O Materialismo Histórico-Dialético mostra-se um caminho de investigação compatível com o intento de demonstrar os fatores principais que compõem a historicidade e a concreticidade complexa das políticas de educação superior no Brasil, bem como o surgimento de ambas as Ifes, que buscam reafirmar sua identidade, como resultado da práxis humana, a partir das relações materiais e da realidade em que estão postas.

Nessa perspectiva, importa levantar os aspectos econômicos, sociais e políticos que envolvem o fenômeno da internacionalização da educação superior no Brasil na contemporaneidade, em especial a cooperação solidária a partir da Unila e Unilab, ao mesmo tempo em que se busca apreender a substância histórica que sustenta as relações de causa e efeito desse fenômeno, uma vez que, na compreensão de Marx (1996), a pesquisa deve ser o meio de captação da dinâmica dos fenômenos sociais em sua realidade material e em seu movimento, nestes termos:

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. (MARX, 1996, p. 140).

O contraste é adotado enquanto elemento estruturante da pesquisa e busca apreender a complexidade dos fenômenos a partir das categorias analíticas dialéticas da totalidade, da contradição e da mediação, consideradas fundamentais e indispensáveis para a produção do conhecimento e superação da superficialidade dos fenômenos, na medida em que torna possível captar o real em suas determinações, bem como as contradições presentes no objeto de estudo e sua apresentação na totalidade da tessitura social.

Sobre as categorias dialéticas aqui elencadas, Cury (1986) define a totalidade como meio de conexão entre o fenômeno particular e a realidade, como contexto de antinomias. A contradição é apresentada como a categoria que se contrapõe à ideia de permanência e linearidade e que aponta para o movimento, a transformação e a superação. Por fim, apresenta a mediação como condição que confere ao homem o papel de mediador social e interventor da realidade.

Trata-se, pois, de um caminho em que, por meio de um processo de abstração, se constrói um objeto de investigação a partir da realidade aparente, ou seja, um processo de realização de mediações abstratas sobre o real imediato, capaz de gerar uma nova percepção da complexidade do fenômeno, atingindo o concreto pensado ou a totalidade do pensamento.

As reflexões sobre a educação superior com foco na internacionalização, ancoradas nos aportes teóricos dos autores que referenciam o estudo e dos conteúdos levantados por meio do estudo exploratório, levam-nos a tomar a totalidade como arcabouço para identificar as contradições presentes no contexto político e pedagógico, bem como sua influência na formação inicial no espaço-tempo da universidade. Como elemento mediador do contato e da reflexão *com* e *sobre* a realidade da Unila e da Unilab enquanto instituições federais de educação superior, a pesquisa nos provoca a entender e objetivar modos de ações e relações instituidoras da internacionalização na perspectiva solidária.

Considerando que a pesquisa tem o objetivo de produzir uma visão geral e aproximativa da política de cooperação internacional a partir da Unila e da Unilab, classifica-se como exploratória-descritiva, aqui apresentada a partir da definição de Gil (2011, p. 27-28):

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. [...] o produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados.

[...]

Pesquisas desse tipo (descritivas) têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc.

Na presente pesquisa, a abordagem qualitativa é acolhida enquanto caminho de melhor aderência e adequação ao desenvolvimento de estudo sobre a política de internacionalização. O método qualitativo de pesquisa é compreendido por Minayo (2013) como aquele que tem centralidade nas dimensões subjetiva e relacional do fenômeno social e adota a história, as crenças, os valores, as percepções e os significados dos sujeitos sociais como mecanismos de tratamento dos fenômenos. Na compreensão de Demo (1995), a pesquisa qualitativa está inserida no paradigma da pesquisa participante, no entanto o autor destaca sua centralidade no tratamento metodológico da realidade social, no qual tem o desafio de realizar a associação do método e da qualidade ao investigar a política dos fenômenos. Desse modo, destaca que:

[...] Ademais, falamos de um conteúdo específico, chamado participação. Não é assim que participação, por ser processo dinâmico de conquista histórica, não é catologável, formalizável. Naquilo que tem de quantitativo e lógico, é formalizável como qualquer fenômeno da realidade social.

Em consequência, avaliação qualitativa exige também disciplina de campo, coleta cuidadosa de material, sistematização do conhecimento, elaboração racionalmente inteligível. Mas tudo isto é instrumental, nem por isso secundário. Sua criatividade não está propriamente no desprezo da forma, que pode ser pura incompetência, mas sobretudo na construção dialógica, que produz conhecimento na prática e prática no conhecimento. (DEMO, 1995, p. 247).

Gil (2002) ainda enfatiza que a pesquisa qualitativa permite a utilização de uma grande variedade de instrumentos e dispositivos para levantamento de informações, dentre as quais as técnicas documental e bibliográfica. Ao argumentar sobre a pesquisa documental, o autor assevera:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço [...]. A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 45).

A abordagem de cunho interpretativo é adotada neste estudo. Conforme Gil (2011, p. 177),

[...] classicamente a interpretação dos dados é entendida como um processo que sucede à sua análise. Mas, estes dois processos estão intimamente relacionados. Nas pesquisas qualitativas, especialmente, não há como separar os dois processos.

[...] o que se procura na interpretação é a obtenção de um sentido mais amplo para os dados analisados, o que se faz mediante sua ligação com conhecimentos disponíveis, derivados principalmente de teorias. Ligação esta que precisa estabelecer-se de forma harmônica.

[...] para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além dos resultados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos das pesquisas e dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas.

A partir desse alicerce metodológico, o estudo orienta-se pela busca de fundamentação para a resposta à questão que emerge como problema de pesquisa e guia-se a partir do objetivo geral e dos específicos a seguir apresentados:

- a) **Problema de pesquisa:** como a formação inicial universitária a partir da internacionalização da educação superior na perspectiva solidária está inscrita na institucionalidade da Unila e da Unilab e refletida nos acordos internacionais e na oferta de extensão?
- b) **Objetivo geral:** analisar, no âmbito da Unila e da Unilab, a aderência da proposta de formação inicial à perspectiva de cooperação solidária, a partir da proposta de extensão, dos acordos de cooperação internacional e da composição do PDI;
- c) **Objetivos específicos:**
 - ✓ levantar os documentos fundacionais e de regulamentação da política de internacionalização da Unila e da Unilab voltados para a oferta de formação inicial;
 - ✓ verificar como a internacionalização da educação superior na perspectiva solidária está refletida no PDI;
 - ✓ identificar, a partir dos acordos de cooperação firmados, as bases que sustentam a cooperação internacional na perspectiva solidária no âmbito da Unila e da Unilab;
 - ✓ Analisar, a partir dos projetos de extensão desenvolvidos pela Unila e a Unilab, se há aderência à proposta de cooperação solidária.

Os procedimentos definidos para o desenvolvimento e a consecução do estudo seguiram o ordenamento de um conjunto de etapas, que buscaram também atender às sugestões apresentadas pela banca de qualificação. Desse modo, concomitante ao levantamento bibliográfico, realizou-se a análise documental, tomando-se como referência maior os

documentos fundacionais de ambas as Ifes, a seguir elencados, a fim de verificar elementos que invocassem a aderência da proposta de formação inicial à perspectiva de cooperação solidária, que, à princípio, se supõe assentada na institucionalidade das universidades pesquisadas:

- ✓ Estatutos;
- ✓ Documentos fundacionais;
- ✓ PDI;
- ✓ Projetos de extensão;
- ✓ Acordos de cooperação internacionais.

O levantamento de dados ocorreu durante todo o ano de 2022. Inicialmente, foram acessados os canais que disponibilizam dados abertos, a exemplo das páginas oficiais da Unila, da Unilab e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A busca por essa via resultou na obtenção de uma parte significativa de elementos de análise, no entanto, diante da indisponibilidade de outros dados considerados fundamentais, foram expedidas solicitações diretas às Ifes, via contato telefônico, correio eletrônico e pelo instrumento da Lei de Acesso à Informação (LAI).

Para a busca dos ordenamentos legais envolvidos na pesquisa, foram utilizadas as plataformas oficiais do Governo Eletrônico (e-Gov) do MEC, bem como as páginas oficiais das Ifes, que se mostraram bastantes suficientes no registro e na disponibilização das normativas institucionais e permitiram o acesso descomplicado aos documentos.

Para o levantamento das produções científicas em torno das categorias analíticas e dos demais conteúdos bibliográficos de referência, destinados à revisão de literatura, foram utilizados os seguintes descritores: ‘internacionalização da educação’, ‘educação superior’ e ‘formação inicial’, tendo sido adotadas como fontes primárias as **pesquisas em livros, teses e dissertações, estas últimas obtidas em repositórios de universidades** e bancos oficiais de dissertações e teses, tais como o Portal Eletrônico da Capes e na Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Como resultado do levantamento bibliográfico em torno de pesquisas e autores que discorrem sobre os temas vinculados às categorias supraelencadas, foram tomadas como as principais referências as lições dos seguintes especialistas:

- **Educação superior:** Santos (2012); Meneghel e Amaral (2016); Teixeira (1969); Chagas (1967); Flores (2017); Pimenta (2002); Madeira (1981); Cardoso e Sampaio (1994);

- **Internacionalização da educação:** Knigh (1999, 2005, 2012); De Wit (2013, 2015); Morosini (2011); Laforeste (2014); Azevedo (2015); Leiro *et al.* (20210); Santos e Naomar Filho (2012); Quijano (2005); Stallivieri (2004, 2017);
- **Formação Universitária inicial:** Vygotsky (2007); Arroyo (2012); McLaren (2000); Candau (2011, 2014); Marques (2000); Sacavino, Valentim e Lucinda (2018); Pimenta e Anastasiou (2002); Tardif (2011);
- **Metodologia de pesquisa/Método de pesquisa:** Marx (1996); Gamboa (2012); Minayo (2001, 2013); Cury (1986); Gil 2002; 2011); Demo (1995).

O levantamento de pesquisas desenvolvidas sobre as instituições utilizou os descritores ‘Unilab’ e ‘Unila’ em associação com o descritor ‘cooperação solidária’. Dentre as produções acadêmicas selecionadas para referenciar a pesquisa citam-se as seguintes teses: *Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB): uma estratégia de cooperação solidária ou consolidação da internacionalização mercantil?* (SILVA, 2019); *As perspectivas das epistemologias contra-hegemônicas do ensino superior na tríplice fronteira: um estudo da UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana)* (ALEXANDRE, 2019); ROCHA, José Claudio. *A reinvenção solidária e participativa da universidade: um estudo de caso múltiplo de rede de extensão universitária no Brasil* (ROCHA, 2006).

4 RESULTADOS ALCANÇADOS NA NAVEGAÇÃO

Na ambiência deste estudo, a investigação se desenvolveu a partir de três dimensões referenciais ou objetos de análise, eleitas(os) para a verificação da estruturação da oferta de formação inicial universitária a partir da internacionalização em perspectiva solidária, quais sejam: 1) Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); 2) Projetos de Extensão; 3) Acordos de Cooperação Internacional.

A análise desenvolvida, ainda que tenha tomado partido das três dimensões institucionais elencadas, não pretende diminuir a importância dos demais elementos de composição da dinâmica acadêmica, que certamente representam aspectos indispensáveis para o desenvolvimento da formação inicial universitária. Trata-se apenas da necessária definição de referências a partir das quais desenvolver a busca de resposta para o problema de pesquisa.

Considerando que o material utilizado/produzido no levantamento de dados/informações (PDIs; tabelas de acordos de cooperação internacional e de cursos de extensão) são bastante extensos, alguns ultrapassando as 100 páginas, optou-se por disponibilizar, os links para que permitir acesso aos mesmos

4.1 VELEJANDO PELOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA UNILA E DA UNILAB

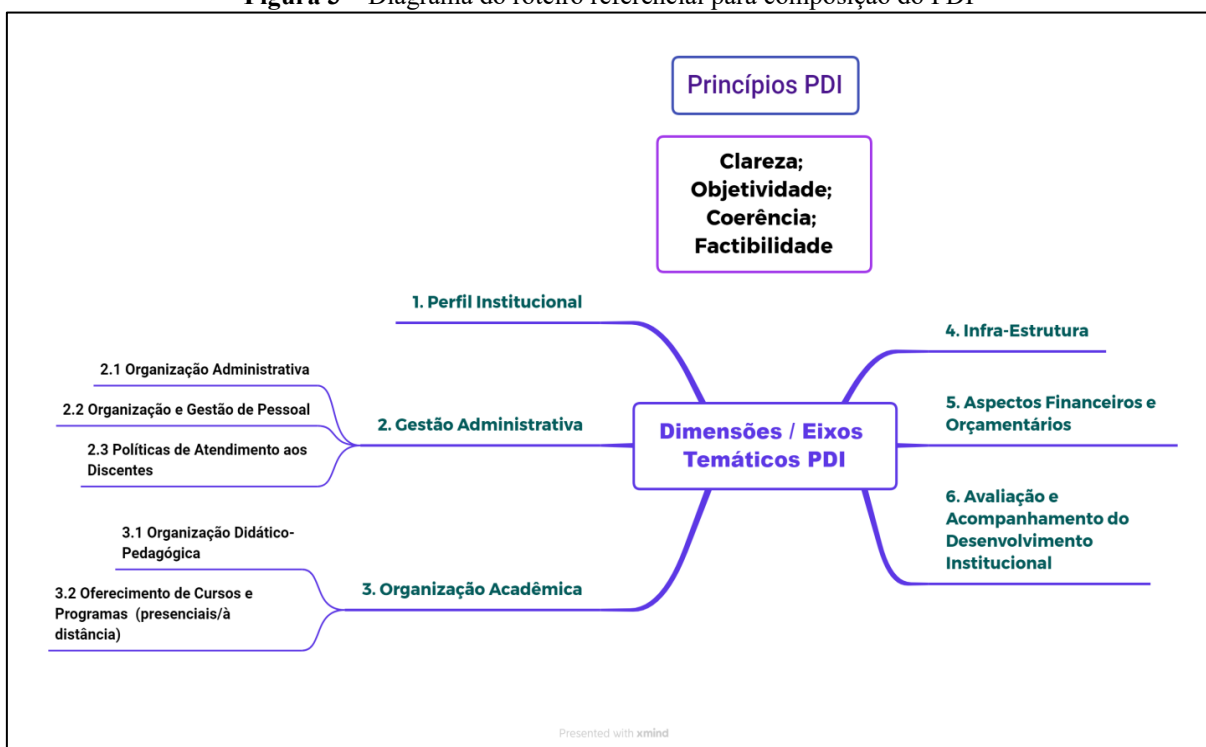
A definição do PDI como dimensão/elemento de investigação se ancorou em sua importância enquanto elemento organizativo que expressa o modelo de gestão desenvolvido pelas instituições e concentra informações essenciais para a orientação das atividades acadêmicas nos seus variados campos de atuação, direcionando-se para o atingimento de metas institucionais, nas dimensões financeira, orçamentária e tecnológica, a partir de um planejamento da expansão institucional e da promoção de avanços na qualidade do ensino, na pesquisa e na extensão, em alinhamento com o seu perfil, sua identidade e sua vocação.

De acordo com o Decreto nº 5.773/2006, o PDI representa condição indispensável para o reconhecimento e a avaliação de cursos superiores e traz, dentre outros elementos, a identificação da filosofia, da missão e das diretrizes pedagógicas da instituição. O PDI tem vigência de cinco anos e, para sua elaboração, as Ifes contam com um roteiro referencial disponibilizado pelo MEC, por meio da Lei nº 10.861/2004, que orienta quanto aos eixos temáticos essenciais e às dimensões que devem estar presentes no documento, visando à definição de ações de planejamento e à reformulação da gestão administrativa e acadêmica a

partir dos requisitos estabelecidos. O referido documento, em seu art. 16, estabelece que o PDI deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos:

- I - Missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;
- II - Projeto pedagógico da instituição;
- III - Cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede;
- IV - Organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos;
- V - Perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica *[sic]*, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro;
- VI - Organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de autoavaliação institucional e de atendimento aos alunos;
- VII - Infraestrutura física e instalações acadêmicas, especificando:
 - a) com relação à biblioteca: acervo de livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários e enciclopédias, formas de atualização e expansão, identificado sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; vídeos, DVD, CD, CD-ROMS e assinaturas eletrônicas; espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico administrativo e serviços oferecidos;
 - b) com relação aos laboratórios: instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos, os recursos de informática disponíveis, informações concernentes à relação equipamento/aluno; e descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas; e
 - c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS;
- VIII - Oferta de educação a distância, sua abrangência e polos de apoio presencial;
- IX - Oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e
- X - Demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras.

O diagrama abaixo (Figura 3), elaborado a partir das informações apresentadas pelo guia *Diretrizes para Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional*, demonstra os elementos essenciais para a composição de um PDI. O guia ressalta a importância de que os princípios da clareza, da objetividade, da coerência e da factibilidade sejam considerados na construção do plano, de modo a garantir inteligibilidade, assertividade, nexos entre elementos e viabilidade de execução:

Figura 3 – Diagrama do roteiro referencial para composição do PDI

Fonte: elaborada pela autora a partir do guia *Diretrizes para Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional*.

O PDI passou a ser de elaboração obrigatória para as instituições brasileiras a partir da edição da Lei nº 10.861/2004, que estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Como exposto, a criação da Unila e da Unilab ocorreu em data posterior à instituição desse condicionamento, portanto, desde a origem, ambas as instituições cumprem a obrigatoriedade de elaboração do PDI e, nesta condição, já guiaram seu planejamento estratégico a partir de diferentes edições do plano, tendo em vista que o documento tem vigência regular de cinco anos.

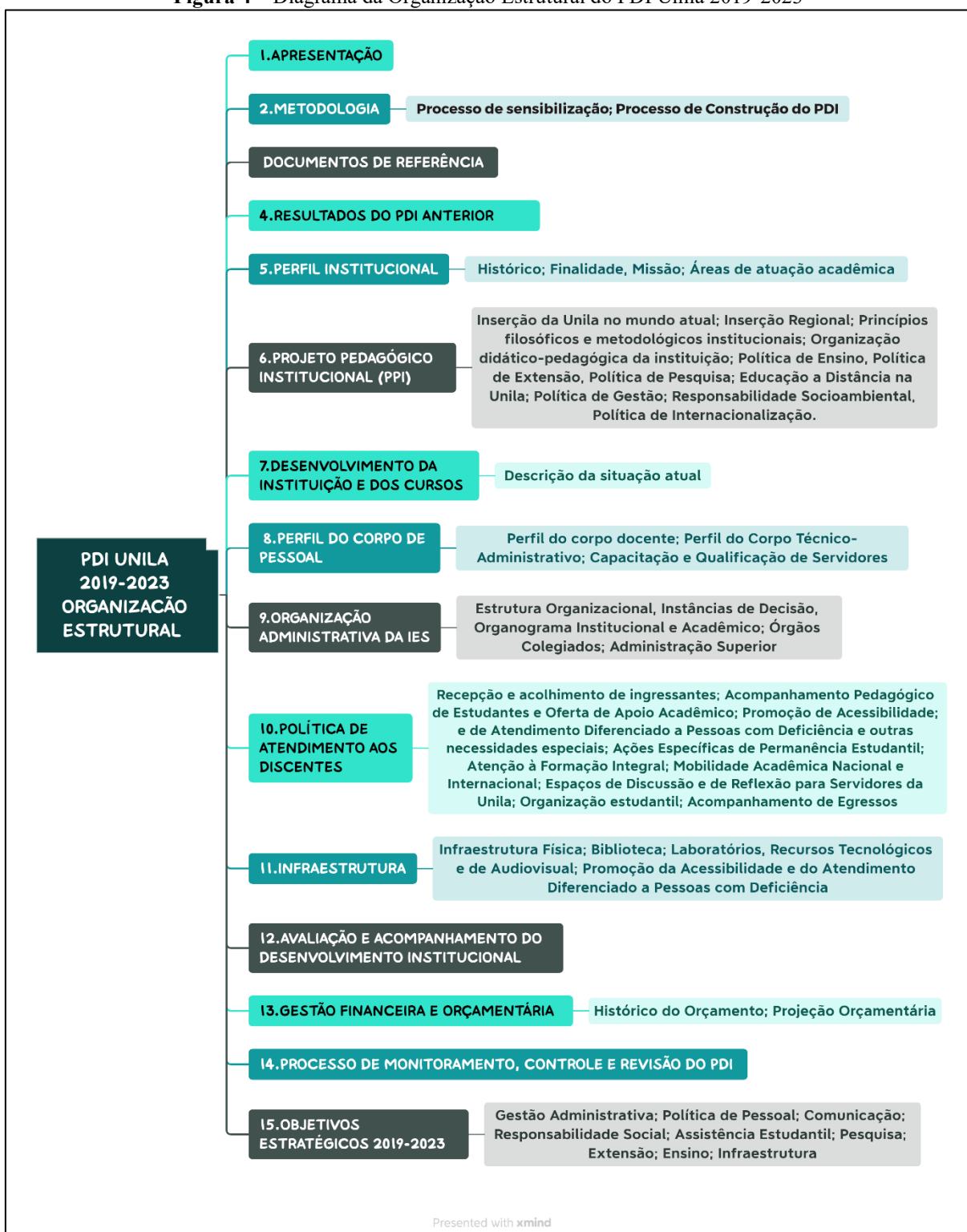
Como delimitação para este estudo, foi selecionada como documento de análise a versão do PDI mais recente, ainda vigente nas instituições quando do desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, foram estudados o PDI Unila 2019-2023 e o PDI Unilab 2016-2021, levando-se em consideração também o fato de que os planos estudados têm como período de intersecção o ano de 2019, que está compreendido no recorte temporal da pesquisa.

Abre-se aqui um parêntese para a observação de que, na Unilab, o documento de gestão ultrapassou o quinquênio para o qual foi concebido e, desse modo, esteve em situação de desatualização durante todo o exercício de 2022 e parte do exercício de 2023. Credita-se tal situação aos desafios impostos pelo período pandêmico, que impossibilitaram o cumprimento do conjunto de etapas para elaboração de edição atualizada do PDI. O novo instrumento de

gestão, com vigência prevista para o período de 2023-2027, encontrava-se, no entanto, em fase de elaboração pela Ifes quando da realização pesquisa, inclusive com consulta aberta à comunidade acadêmica e ao público externo, para acolhimento de contribuições, conforme exposto no *site* oficial da instituição.

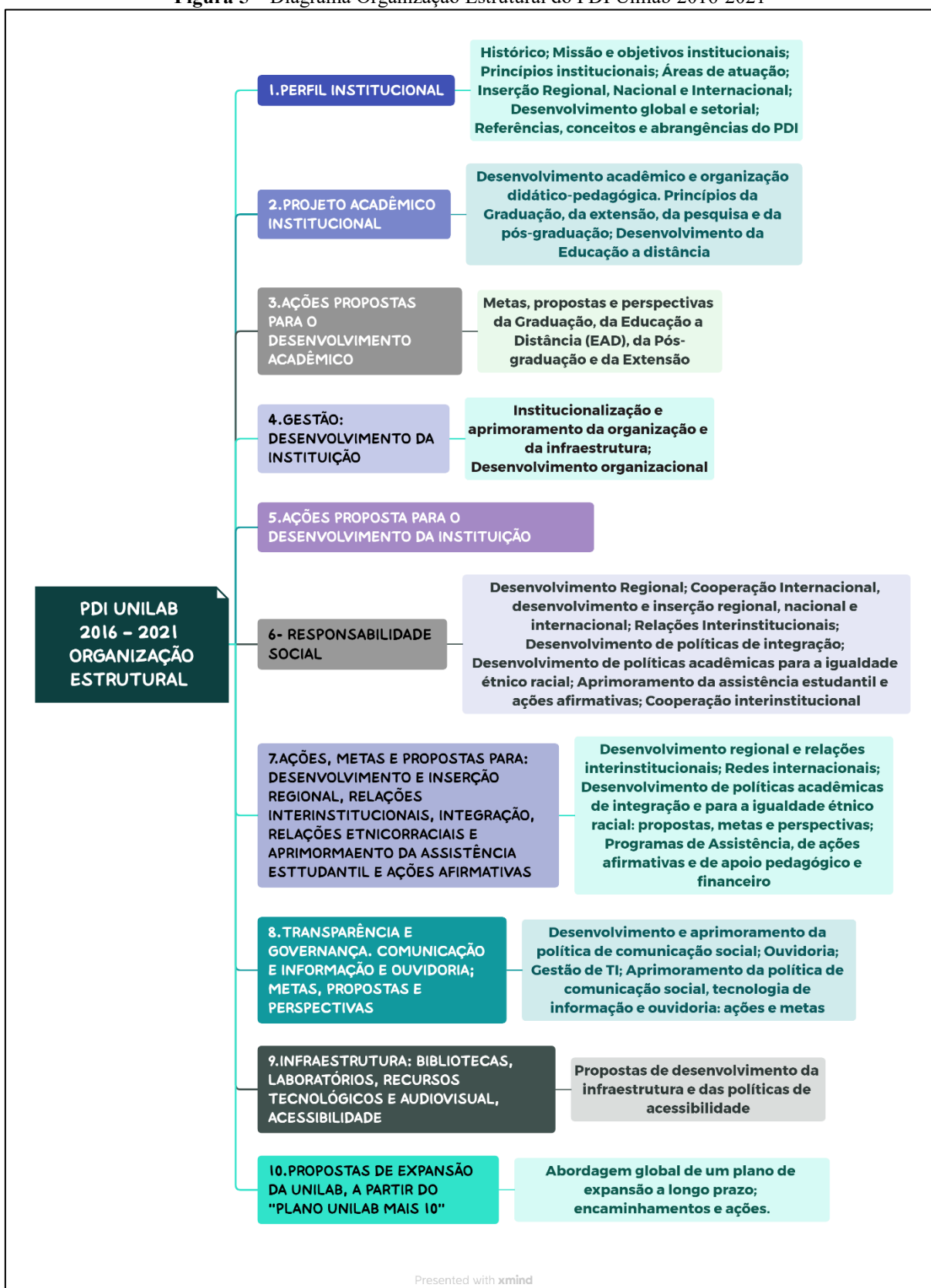
Como ponto inicial, considerou-se a adequação do PDI às orientações e ao modelo definidos pelo guia *Diretrizes para Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional*. Neste primeiro exame, procurou-se observar a forma de apresentação do documento pelas Ifes e a maneira com que ambas organizaram a distribuição das informações e o conteúdo do planejamento estratégico. Os diagramas abaixo (Figuras 4 e 5) demonstram, de forma sintética, como foram compostos os documentos e o modo como foram encadeadas as informações, os projetos, os programas e as metas institucionais.

Figura 4 – Diagrama da Organização Estrutural do PDI Unila 2019-2023



Fonte: elaborada pela autora a partir do PDI Unila 2019-2023.

Figura 5 – Diagrama Organização Estrutural do PDI Unilab 2016-2021



Fonte: elaborada pela autora a partir de informações extraídas do PDI Unilab 2016-2021.

Tem-se, no quesito estrutura, que ambas as instituições desenvolveram instrumentos de gestão alinhados ao que preconiza o roteiro referencial de apoio e aplicaram as orientações quanto às dimensões e aos eixos temáticos essenciais para a construção de seus planos estratégicos, abordando, como esperado, aspectos do perfil institucional, da gestão administrativa, da organização acadêmica, da infraestrutura, dos fatores financeiros e orçamentários, bem como dos mecanismos de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional.

No que se refere à dimensão textual e ao emprego da escrita, as Ifes redigiram o PDI primando pelos princípios da clareza, da objetividade, da coerência e da factibilidade ao apresentarem o caminho institucional projetado para o correspondente quinquênio de vigência, a partir da disponibilização de dados e informações relevantes, que expressam o mérito da proposta e permitem a identificação e o monitoramento das metas institucionais estabelecidas.

Para apreensão da dimensão da solidariedade no âmbito do PDI enquanto trajetória e viés de conduta institucional, foco desta pesquisa, foi realizado levantamento, na composição textual do documento, da utilização de palavras e expressões que evocassem o sentido solidário e afirmassem o compromisso das Ifes em desenvolver uma proposta de educação superior internacionalizada e ancorada na mutualidade de interesses entre os parceiros. Com esse propósito, foram desenvolvidos os Quadros 3 e 4, que enfatizam os conectivos textuais utilizados em alguns excertos dos PDIs:

Quadro 3 – Conectivos textuais da perspectiva solidária no PDI Unila 2019/2023 (continua)

Item de referência PDI Unila	Conectivos textuais da perspectiva solidária
Introdução	O PDI é apresentado como instrumento que objetiva a consolidação de identidade institucional a partir do direcionamento de ações voltadas ao enfrentamento de desafios relacionados ao “Ensino – cursos de bacharelado e licenciaturas, programas de pós-graduação, organização didático-pedagógica, políticas de ingresso, de internacionalização e de acompanhamento de egressos” (UNILA, 2019, p. 15, grifos nossos).
Histórico da IES	“[...] a UNILA, levando em conta que a Educação Superior possui um papel estratégico aos países da região, cuja aspiração compartilhada é alcançar um lugar relevante na divisão internacional do conhecimento, tem como tarefa desenvolver a integração solidária, fundada no reconhecimento mútuo e na equidade, no compartilhamento recíproco de recursos e de conhecimentos científicos e tecnológicos com professores e estudantes de toda a América Latina ” (UNILA, 2019, p. 23, grifos nossos).

Quadro 3 – Conectivos textuais da perspectiva solidária no PDI Unila 2019/2023 (continuação)

Item de referência PDI Unila	Conectivos textuais da perspectiva solidária
Histórico da IES	“O principal desafio dessa Comissão [de implementação da Unila] foi o de subsidiar a criação de uma universidade pública brasileira, vinculada ao Sistema Federal de Educação Superior, que assegurasse sua vocação: contribuir para a integração da América Latina e do Caribe, a partir do conhecimento compartilhado e da cooperação solidária com os governos, suas instituições educacionais e as universidades latino-americanas” (UNILA, 2019, p. 24, grifos nossos). “Sua atuação (da Unila) fundamenta-se no pluralismo de ideias, no respeito à diferença e na solidariedade, por meio da geração compartilhada do conhecimento respaldada no princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (UNILA, 2019, p. 28, grifos nossos).
Missão	“A UNILA caracteriza sua atuação nas regiões de fronteira, com vocação para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina” (UNILA, 2019, p. 28, grifos nossos). “Os objetivos institucionais (da Unila) são: [...] Contribuir para a integração solidária entre as nações, povos e culturas, mediante a cooperação internacional, o intercâmbio científico, artístico e tecnológico e o conhecimento compartilhado;” (UNILA, 2019, p. 29, grifos nossos).
Inserção da Unila no mundo atual	“Para atender às demandas da atual conjuntura, que tem exigido, em nível mundial, nacional e local, formas de organização de ensino-aprendizagem cada vez mais interdisciplinares e para poder contribuir para a integração regional, a UNILA atua a partir de três pilares: - Interação em termos nacionais e transnacionais de forma solidária e com respeito mútuo. [...]” (UNILA, 2019, p. 34, grifos nossos).
Inserção regional	“A UNILA atua no desenvolvimento científico e tecnológico, tendo em vista a diversidade geográfica, ambiental e cultural latino-americana e caribenha, e o enfrentamento de problemas históricos do continente. Desempenha um papel estratégico ao contribuir para a integração solidária, fundada no reconhecimento mútuo e na equidade, no compartilhamento recíproco de recursos e de conhecimentos” (UNILA, 2019, p. 35, grifos nossos). “Além da interdisciplinaridade, a UNILA enfrentará os desafios acima expostos, propondo atividades em que o bilinguismo, a interculturalidade e a gestão democrática auxiliem em sua missão de contribuir, mediante a produção do conhecimento, para a concretização de uma integração solidária” (UNILA, 2019, p. 36, grifos nossos).
Política de ensino	“Os cursos de graduação da UNILA objetivam [...]; contribuir para a integração solidária entre as nações, povos e culturas, mediante o conhecimento compartilhado. [...]” (UNILA, 2019, p. 41, grifos nossos).

Quadro 3 – Conectivos textuais da perspectiva solidária no PDI Unila 2019/2023 (continuação)

Item de referência PDI Unila	Conectivos textuais da perspectiva solidária
Política de internacionalização	“Em suma, nosso modelo de internacionalização prevê o desenvolvimento regional por meio do conhecimento compartilhado e da cooperação solidária entre órgãos e sujeitos de diversas nacionalidades, com ênfase nas relações Sul-Sul e priorizando a região fronteira onde a UNILA está inserida. Desse modo, a internacionalização da UNILA deverá, de forma solidária e sustentável, buscar a integração regional e a valorização da diversidade cultural e linguística da instituição, promovendo o desenvolvimento sustentável da região por meio da cooperação fronteira” (UNILA, 2019, p. 49, grifos nossos).
Política de atendimento aos discentes	“[...] nessa direção, no âmbito da UNILA, é preciso assumir um conjunto de compromissos para que os(as) estudantes sintam-se parte da comunidade universitária, dominem progressivamente conhecimentos e saberes diversos e participem de atividades, projetos e programas por meio dos quais a UNILA procura atender aos seus objetivos integracionistas, com vocação internacional e solidária entre os povos latino-americanos e caribenhos” (UNILA, 2019, p. 73, grifos nossos).
Mobilidade acadêmica nacional e internacional	“A UNILA, por sua missão integracionista, valoriza a construção de uma rede de instituições de ensino, prioritariamente entre as universidades dos países da América Latina e do Caribe, nas diferentes áreas do conhecimento, que confirmam agilidade e efetividade para os processos de mobilidade acadêmica dentro e fora do país. Com esse alinhamento, a Universidade cumpre papel fundamental de apoio aos(as) estudantes pela criação de mecanismos e estratégias facilitadoras da mobilidade, da integração e da cooperação acadêmica e cultural” (UNILA, 2019, p. 79, grifos nossos).
Acompanhamento de egressos	“[...] nesse sentido, a pretendida Política de Acompanhamento de Egressos pode representar um importante baliza no processo de avaliação institucional, especialmente no que diz respeito à pertinência das atuais políticas de ensino, pesquisa e extensão da Universidade no processo de integração solidária pretendido pela UNILA, cumprindo, assim, com sua missão” (UNILA, 2019, p. 80-81, grifos nossos).
Inovação	“Objetivo institucional: Promover atividades de inovação e tecnologia em consonância com a missão da UNILA e orientadas para o desenvolvimento inclusivo e soberano da América Latina e Caribe” (UNILA, 2019, p. 131, grifos nossos).
Licenciaturas	“Fortalecer a cooperação internacional em educação na região da fronteira trinacional, nos diferentes níveis e modalidades de ensino” (UNILA, 2019, p. 133, grifos nossos).

Quadro 3 – Conectivos textuais da perspectiva solidária no PDI Unila 2019/2023 (conclusão)

Item de referência PDI Unila	Conectivos textuais da perspectiva solidária
Política de ingresso e de egressos	“Diretrizes estratégicas: Aprimorar as formas de ingresso de estudantes, nacionais e internacionais, na graduação e pós-graduação, contemplando a diversidade socioeducativa latino-americana e caribenha. Fomentar estudos em temáticas sobre a realidade socioeducativa latino-americana e caribenha no âmbito dos programas institucionais Agenda Tríplice e Prioridade América Latina, para subsidiar política de ingresso ” (UNILA, 2019, p. 134, grifos nossos).
Internacionalização	“Objetivo institucional: Implementar a política de internacionalização. Diretrizes estratégicas: Consolidar a política de internacionalização da UNILA, para além do ingresso de discentes e docentes de diferentes países da América Latina e do Caribe. Desenvolver uma base de dados sobre a realidade socioeducativa latino-americana e caribenha. Definir/criar indicadores de internacionalização de ensino, pesquisa e extensão, na graduação e pós-graduação, em consonância com os padrões de excelência acadêmica e com a missão institucional da UNILA. Fomentar ações de internacionalização de forma horizontal e solidária, considerando, dentre outros, os programas institucionais Agenda Tríplice, Prioridades América Latina e Caribe e apoio aos grupos de pesquisa. Divulgar as formas de ingresso discente e de seleção de docentes nos diferentes países latino-americanos e caribenhos. Fortalecer a cooperação internacional na fronteira trinacional (com foco na mobilidade) ” (UNILA, 2019, p. 135, grifos nossos).
Política linguística e de interculturalidade	“Objetivo institucional: Elaborar e implementar uma política linguística e de interculturalidade Diretrizes estratégicas: Ampliar a oferta de capacitação linguística, de curta, média e longa duração, inclusive em nível de especialização e de aperfeiçoamento, destinada a técnicos e a docentes. Fomentar a realização de exames de proficiência em língua estrangeira. Implementar a emissão de documentos, materiais diversos e informações institucionais em espanhol. Ampliar ações interculturais e multilinguísticas na comunidade acadêmica ” (UNILA, 2019, p. 80-81).

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações extraídas do PDI UNILA 2019-2023.

Quadro 4 – Conectivos Textuais da Perspectiva Solidária no PDI Unilab 2016/2021(continua)

Item de referência PDI Unilab	Conectivos textuais da perspectiva solidária
Perfil institucional	Assim, além da coerência com a busca da democratização da educação superior, a criação da UNILAB coloca-a “como uma instância articuladora das relações acadêmico-científicas internacionais, captando, implementando e acompanhando projetos e parcerias que intensifiquem o intercâmbio com instituições do exterior e que contribuam para a inserção do sistema de ensino superior brasileiro no cenário internacional”, voltada especialmente para a cooperação sul-sul, por meio da interação com os integrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, a CPLP, em especial com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOP” (UNILAB, 2016, p. 7, grifos nossos). “Cabe salientar os aspectos da Lei que dizem respeito à missão e aos objetivos da universidade: [...] “§1º A UNILAB caracterizará sua atuação pela cooperação internacional, pelo intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da CPLP, especialmente os países africanos, com ênfase em temas envolvendo formação de professores, desenvolvimento agrário, gestão, saúde pública e demais áreas estratégicas” (UNILAB, 2016, p. 8, grifos nossos).
Missão e objetivos institucionais	“As Diretrizes Gerais também sugeriram objetivos específicos, alguns dos quais são acolhidos como propostas neste Plano de Desenvolvimento Institucional: [...] c) a formação de estudantes brasileiros e de países de expressão em língua portuguesa comprometidos com o projeto de cooperação solidária Sul-Sul” (UNILAB, 2016, p. 10, grifos nossos).
Princípios institucionais	“Como instituição federal de ensino, a UNILAB atua como disseminadora da cultura no Brasil. Para tanto, desenvolve permanente relação com instituições e universidades, em cooperação solidária, de forma que a integração alcance as demandas e interesses comuns. Nessa perspectiva, a UNILAB valoriza os seguintes princípios: desenvolvimento da ciência e da tecnologia, com caráter humano e social; reconhecimento das diferenças como meio de cooperar e integrar;” (UNILAB, 2016, p. 11, grifos nossos).
Áreas de atuação	“Com base na proposta de inserção regional, nacional e internacional, a UNILAB tem buscado se tornar um centro de referência para a integração, mediante o fomento à ciência e à cultura, contribuindo para a construção de um espaço de cooperação, acúmulo e transferência recíproca de ciência e tecnologia, de intercâmbio de culturas e de promoção do desenvolvimento sustentável” (UNILAB, 2016, p. 11, grifos nossos). “A fim de concretizar sua proposta de integração e cooperação internacionais, metade das vagas ofertadas é destinada ao público brasileiro, cuja seleção é feita por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a outra metade é destinada a estudantes oriundos dos países parceiros, selecionados mediante processo específico. Os docentes e pesquisadores são contratados seguindo a mesma lógica de parceria podendo, até metade de seu corpo docente – regular, visitante e bolsistas - ser de origem estrangeira, consolidando a proposta de integração acadêmica e de cooperação solidária” (UNILAB, 2016, p. 12, grifos nossos).

Quadro 4 – Conectivos Textuais da Perspectiva Solidária no PDI Unilab 2016/2021 (continuação)

Item de referência PDI Unilab	Conectivos textuais da perspectiva solidária
Inserção regional, nacional e internacional	“A UNILAB foi concebida atendendo as diretrizes de interiorização e a internacionalização. Esta última tem como objetivo promover a cooperação técnica entre países em desenvolvimento, principalmente os países membros da CPLP” (UNILAB, 2016, p. 13, grifos nossos). Quanto à sua inserção em âmbito internacional, a universidade busca integrar-se por meio da lusofonia e da identificação de problemas comuns, para estabelecimento de cooperação técnica com os países parceiros e assim, posiciona-se internacionalmente, promovendo a cooperação Sul-Sul, com o objetivo fomentar a inovação junto aos países em desenvolvimento, por meio da formação em recursos humanos” (UNILAB, 2016, p. 14, grifos nossos).
Educação a distância (EAD): metas, propostas e perspectivas	“Em cooperação com as embaixadas brasileiras e/ou instituições educacionais dos países parceiros, oferecer cursos de português visando a melhorar sua formação para participação dos exames seletivos” (UNILAB, 2016, p. 26, grifos nossos).
Responsabilidade social	“Mencionam-se nesse item os compromissos públicos da UNILAB com as regiões onde está sediada, bem como o desenvolvimento regional e nacional e, em parceria, com os países da CPLP, especialmente os africanos e o Timor Leste” (UNILAB, 2016, p. 42, grifos nossos).
Cooperação internacional, desenvolvimento e inserção regional, nacional e internacional; relações interinstitucionais	A cooperação internacional solidária é fundamento estruturante da constituição da UNILAB, balizando suas ações acadêmicas e institucionais. O primeiro compromisso da UNILAB no campo da cooperação internacional é com a formação de profissionais para os países parceiros. Seguem-se as ações cooperativas nos níveis da pesquisa e da pós-graduação, atividades que, em conjunto, são necessárias para a formação de professores e pesquisadores. Esta perspectiva aponta para o indispensável intercâmbio com instituições universitárias e de pesquisa dos países parceiros e com instituições de outros países. (UNILAB, 2016, p. 43, grifos nossos).
Desenvolvimento de políticas de integração	“Ao mencionar a integração, as Diretrizes Gerais falam em ‘integração sociocultural’ através dos esportes e de atividades culturais; mencionam ‘redes de 45 interesses convergentes e intercambiáveis’, tais como intercâmbio acadêmico, cooperação solidária, ‘integração entre demandas sociais (regionais e internacionais) e atividades acadêmicas’; [...] Desse modo, a integração na UNILAB deve ser tomada como sinônimo de cooperação, concepção que preserva a individualidade das pessoas, instituições e países. É nesse sentido que se pode falar de ‘convergência de interesses’, de ‘convivência fraterna’, solidariedade entre pessoas de diferentes culturas, personalidades, nacionalidades, crenças, interesses, projetos e perspectivas acadêmicas, vivências culturais etc.” (UNILAB, 2016, p. 45, grifos nossos).
Cooperação interinstitucional	“E indispensável nos consorciarmos à Fundação Instituto Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) por sua orientação de cooperação solidária com os mesmos países africanos que formam o conjunto de parceiros internacionais da UNILAB” (UNILAB, 2016, p. 51, grifos nossos).

Quadro 4 – Conectivos Textuais da Perspectiva Solidária no PDI Unilab 2016/2021(continuação)

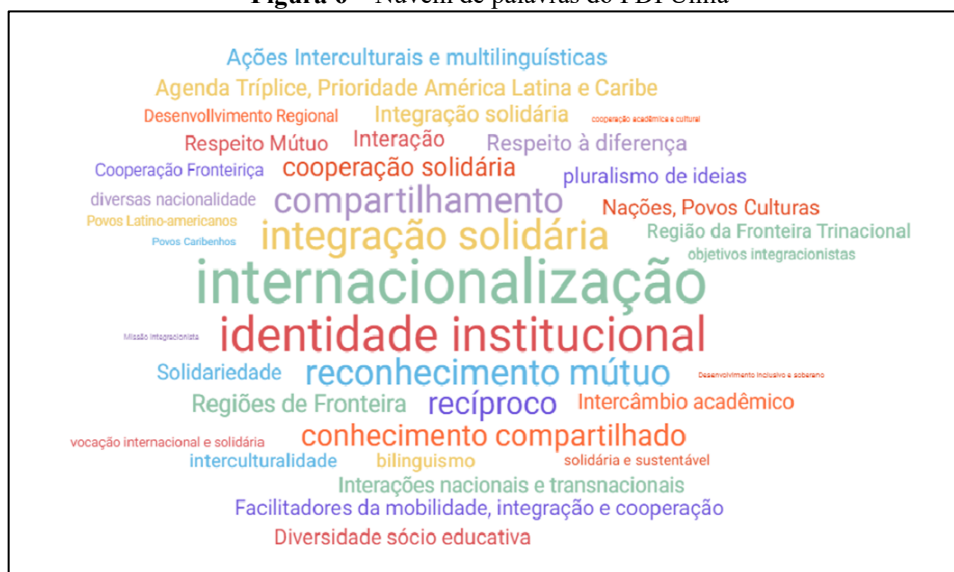
Item de referência PDI Unilab	Conectivos textuais da perspectiva solidária
Relações internacionais	“Aprimorar os mecanismos institucionais de intercâmbio acadêmico entre comunidades acadêmicas de países parceiros e outros que pretendam cooperar com a universidade para fins realização de seus objetivos e missões. Instituir e implantar o Conselho de Integração Internacional, de caráter consultivo. Aprimorar mecanismos de consulta aos países parceiros para fins de definição de prioridades de criação de novos cursos e desenvolvimento de pesquisas aplicadas. Criar e implantar o Centro de Estudos Interdisciplinares Africanos e das Diásporas. Destinar, na moradia em construção, apartamentos para professores e pesquisadores visitantes. Criar centros de pesquisas básica e aplicada com perspectiva de cooperação internacional. Manter e aprimorar os mecanismos atuais de cooperação internacional através das instituições de que a UNILAB participa. De forma proativa, realizar propostas de participação em projetos de pesquisa internacionais de interesse da universidade nos campos acadêmicos de sua atuação. Em parceria com instituições brasileiras e/ou internacionais, participar de projetos de formação de recursos humanos para atuação em instituições de saúde e/ou de ensino superior dos países parceiros” (UNILAB, 2016, p. 54-55, grifos nossos).
Propostas de desenvolvimento da infraestrutura	“Elaborar projeto de implantação de parque tecnológico destinado a cooperação com órgãos de fomento estaduais e nacionais e com empresas nacionais e internacionais, especialmente dos países parceiros, visando ao desenvolvimento tecnológico avançado de tecnologias apropriadas” (UNILAB, 2016, p. 67, grifos nossos).
Proposta de expansão da Unilab a partir do “plano Unilab + 10”	“Em consequência, é de todo conveniente o aprofundamento das consultas aos países parceiros e aos parceiros nacionais nos planos regional, estadual e nacional para adequação das prioridades de investimentos acadêmicos e de infraestrutura da UNILAB ao novo contexto socioeconômico brasileiro e às demandas acadêmicas” (UNILAB, 2016, p. 71, grifos nossos).
Uma possível abordagem global de um plano de expansão de longo prazo	“Ademais, tem a missão e objetivos específicos de contribuir para o desenvolvimento regional do Maciço do Baturité e do Recôncavo da Bahia e dos países parceiros integrantes da CPLP, especialmente dos países africanos. Em decorrência, todo plano de desenvolvimento de longo prazo da UNILAB requer a valorização de suas missões/finalidades desde as mais gerais - comuns a todas as universidades brasileiras- como aquelas que lhe são especificamente atribuídas pela Lei de sua criação” (UNILAB, 2016, p. 74, grifos nossos). “Desse modo, a expansão da UNILAB deve estar relacionada ao ideal de desenvolvimento cultural, social, político e econômico dos países parceiros e dos parceiros regionais e estaduais. Isto significa que, além ampliar a capacidade de formação de recursos humanos, deve criar e implantar órgãos e infraestruturas necessárias ao desenvolvimento de tecnologias nas áreas das engenharias, desenvolvimento rural, tecnologias, ciências naturais, ciências da informação, ciências sociais e humanas, artes; espaços para desenvolvimento de empresas de base tecnológica de preferência bilaterais ou multilaterais com vistas à cooperação com o países parceiros, à inovação tecnológica, à formação técnica e empresarial. Se a formação de empresas e empresários em sistema de cooperação internacional é importante por sua repercussão na integração entre os países parceiros, não menos relevante será a criação de mecanismos de convivência que propiciem à comunidade acadêmica internacional e nacional da UNILAB o aprimoramento da cultura da democracia e da paz.

Quadro 4 – Conectivos Textuais da Perspectiva Solidária no PDI Unilab 2016/2021 (continuação)

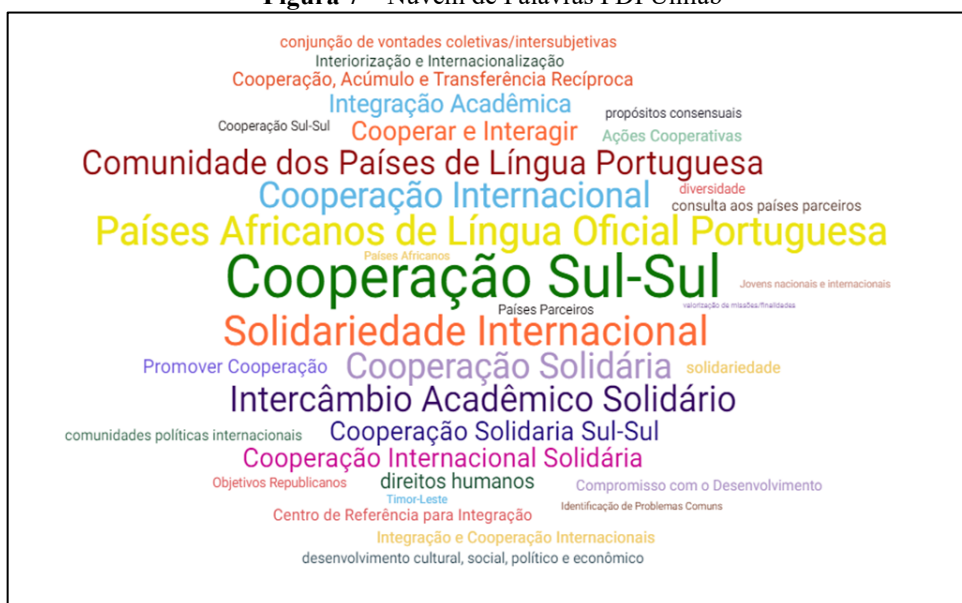
Item de referência PDI Unilab	Conectivos textuais da perspectiva solidária
Uma possível abordagem global de um plano de expansão de longo prazo	Há, nesse sentido, uma orientação política para a expansão: propiciar a sua comunidade, em especial aos (às) jovens nacionais e internacionais oportunidade de desenvolver e vivenciar valores humanos que lhes eduquem para a vida democrática, respeito aos direitos humanos, à diversidade, à solidariedade, à natureza, entre outros valores” (UNILAB, 2016, p. 74, grifos nossos). “Mudanças da realidade atual da UNILAB só serão possíveis se houver uma conjunção de vontades coletivas, intersubjetivas, que incluam a comunidade acadêmica, as comunidades locais e as comunidades políticas municipais, regionais, estaduais, nacionais e internacionais com propósitos consensuais de desenvolvimento cultural, social, econômico e político das respectivas regiões e países parceiros” (UNILAB, 2016, p. 75, grifos nossos).
Conclusão -consequências ou resultados esperados da implantação do PDI	“Espera-se, com este PDI, alcançar maior coesão institucional e da comunidade universitária em torno dos objetivos republicanos e de solidariedade internacional da UNILAB conforme definidos no seu Estatuto” (UNILAB, 2016, p. 78, grifos nossos).

Fonte: elaborado pela autora a partir do PDI UNILAB 2016-2021.

Analizados em pormenor os segmentos de composição dos PDIs, dos quais foram extraídos os excertos supramencionados, é possível verificar, em ambas as Ifes, a utilização de um vasto conjunto de termos e expressões que afirmam sua filosofia e vocação internacional solidária e que perpassam todo o documento, sendo observados desde o texto de introdução até a conclusão, na qual se apresenta a proposta de expansão das Ifes e a expectativa de resultados da implementação do PDI. A partir dos termos e das expressões predominantes na dimensão do PDI, consideradas ambas as Ifes, foi possível compor as correspondentes nuvens de palavras, expostas a seguir (Figuras 6 e 7):

Figura 6 – Nuvem de palavras do PDI Unila

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 7 – Nuvem de Palavras PDI Unilab

Fonte: elaborada pela autora.

Compete aqui trazer algumas considerações sobre o emprego e a importância das palavras no campo da semiologia. Vygotsky (1987) argumenta que o pensamento existe primordialmente por meio das palavras, às quais atribui enorme importância no desenvolvimento mental humano, consideradas pelo autor como o principal elemento desse processo.

Bakhtin (1986) ressalta a essencialidade das palavras para o pensamento, a comunicação e a conformação da realidade. Assevera ainda que a individualização da consciência humana resulta da experiência de interação com os signos, criados por grupos estruturados, que se apresentam a partir do mundo material e são experimentados por intercâmbios sociais.

A partir da teoria de Saussure, Barthes (2006) confere um papel mais preponderante e geral à linguística que à semiologia, pois defende a linguagem como o elemento que confere significação aos outros sistemas semiológicos, uma vez que estes não gozam de independência de significação, mas passam a tê-la a partir das palavras, das informações linguísticas que os acompanham. Para o autor, o sistema semiológico, qualquer que seja, existe necessariamente em entrecruzamento com a linguagem.

Além da sua propriedade de atribuir significação aos sistemas semiológicos, o autor ressalta também a importância das palavras enquanto instituição social e sistema de valores, ou seja, ao mesmo tempo em que a língua se expressa como o contrato social a que estamos submetidos e que não permite alteração individual, também funciona como elemento que carrega em si um sistema de valores contratuais e funções mais amplos, aos quais se associam valores correlativos. Sobre essa dimensão assim expressa Barthes (2006, p. 17-18):

A Língua é então, praticamente menos fala: é, ao mesmo tempo, uma instituição social e um sistema de valores. Como instituição social, ela é absolutamente um ato, escapa a qualquer premeditação; é a parte social da linguagem, o indivíduo não pode sozinho, nem cria-la nem modificá-la. Trata-se essencialmente de um contrato coletivo ao qual temos de submeter-nos em bloco se quisermos comunicar; além disto, este produto social é autônomo, à maneira de um jogo com suas regras, pois só se pode manejá-lo depois de uma aprendizagem. Como sistema de valores, a Língua é constituída por um pequeno número de elementos onde cada um é, ao mesmo tempo, um vale-por e o termo de uma função mais ampla, onde se colocam, diferencialmente, outros valores correlativos, sob o ponto de vista da língua, o signo é como uma moeda: esta vale por certo bem que permite comprar, mas vale também com relação a outras moedas, de valor mais forte ou mais fraco. O aspecto institucional e o aspecto sistemático estão evidentemente ligados: é porque a língua é um sistema de valores contratuais (em parte arbitrários, ou, para ser mais exatos, imotivados) que resiste às modificações do indivíduo sozinho e que, conseqüentemente, é instituição social. (BARTHES, 2006, p. 17-18).

A partir dessa percepção, tem-se que os PDIs analisados empregam intencionalmente um conjunto de elementos linguísticos, expostos anteriormente nas nuvens de palavras, para demarcar valores contratuais que se efetivam em registro documental, ressaltando um perfil acadêmico que retrata a perspectiva solidária transversalizada em toda a dinâmica acadêmica, permeando a proposta curricular, de ensino, pesquisa e extensão, bem como a organização institucional em seus diversos campos de atuação.

Na construção do PDI, propriamente no que diz respeito à apreensão da dimensão da internacionalização em viés solidário, fica bastante evidenciado o compromisso das Ifes em institucionalizar a responsabilidade de materializar e fortalecer a relação horizontal com os parceiros no desenvolvimento da trajetória institucional, conforme demonstrado pelos excertos extraídos dos planos, que expressam a proposta cooperativa solidária nas diversas frentes estratégicas de atuação das instituições.

Os PDIs da Unilab e a Unilab demonstram sintonia com as missões e finalidades específicas que as identificam como instituições voltadas para a integração regional e internacional, pela afirmação da postura solidária nas relações acadêmicas, que, ao longo de toda construção textual, é sancionada e revalidada. Percebe-se também, a partir da análise do PDI, o encadeamento de ideias, a coesão e a coerência no planejamento das atividades institucionais nas Ifes, nas quais a filosofia e a dinâmica da vida acadêmica são apresentadas numa relação de harmonia e de complementaridade, a partir da perspectiva solidária, que claramente se expressa na oferta de graduação.

Ambos os documentos de planejamento aqui analisados descrevem propostas administrativo-pedagógicas arrojadas e comprometidas com a política de internacionalização de concepção solidária, em alinhamento com a vocação das Ifes. É possível também assinalar que a internacionalização do tipo integral fica evidenciada nos PDIs, tendo-se em vista que as

instituições apresentam, em evidência, ações de fortalecimento e afirmação da política de internacionalização de forma transversalizada no conjunto das ações acadêmicas, sobretudo nas áreas estratégicas de consolidação da função social das instituições, notadamente as políticas institucionais de promoção e fortalecimento da graduação.

A oferta de graduação, no contexto de ambas as Ifes, está fortemente assinalada com os marcadores da proposta de integração solidária e propõe-se a promover a formação de estudantes brasileiros e de países parceiros em observância ao projeto de cooperação solidária Sul-Sul, que visa proporcionar o compartilhamento recíproco de recursos e de conhecimentos científicos e tecnológicos.

4.2 NA MARÉ DAS PRÁTICAS DE EXTENSÃO: PROJETOS INTERNACIONAIS DA UNILA E DA UNILAB

O conceito de extensão universitária, segunda categoria tomada como objeto de análise neste trabalho, suscita diversos debates. É apresentada por Rocha (2006) como um objeto em construção, que atravessa um momento de transição paradigmática, surgindo como fruto da globalização. O autor apresenta as observações de Gurgel (2004) quanto à necessidade de se adotar uma abordagem diacrônica para o estudo do conceito, nestes termos:

Nessa linha concordamos com as observações de Gurgel (2004) quanto à extensão, onde ele afirma que o estudo do conceito da extensão universitária só pode ser feito a partir de uma abordagem diacrônica onde se estuda o objeto ou o domínio em virtude do tempo. A extensão universitária deve ser examinada em uma concepção mais ampla que veja o extensionismo como um processo com historicidade própria em que, muitas vezes, mesmo sem rótulo da denominação extensão, temos ações que podem ser enquadradas como tal. (ROCHA, 2006, p. 177).

Conforme expõe Gadotti (2017), no contexto brasileiro, a extensão universitária teve sua aplicação estabelecida por meio da oferta de cursos, serviços especiais, ensino e destinação de resultados de pesquisa à comunidade, por força da Lei 5.540/1968, que implementou a Reforma Universitária de 1968, embora somente tenha ganhado lugar consolidado nas atividades acadêmicas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da publicação da LDBEN/1996, com a respectiva afirmação da indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o estabelecimento da extensão como uma finalidade da universidade.

O autor enfoca o papel fundamental do então Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex) para que a extensão universitária

conquistasse avanços como materialização e dimensão ativa do compromisso social da universidade:

Para o FORPROEX a Extensão Universitária foi entendida como um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Para o FORPROEX, a Extensão Universitária é "uma via de mão-dupla" entre Universidade e sociedade. O saber acadêmico e o saber popular se reencontravam. (GADOTTI, 2017, p. 2).

O avanço da extensão universitária é apresentado por Gadotti (2017) sob duas vertentes em confronto: uma de caráter assistencialista, baseada na transmissão vertical e unilateral do conhecimento, que não oferece acolhimento ao saber e à cultura popular; e a outra de caráter não assistencialista, que se desenvolve a partir da comunicação entre saberes e do diálogo universidade-sociedade. Enquanto a primeira vertente é reconhecida como via de uma só direção ou de mão única, a segunda encampa uma proposta de troca, em via de mão dupla que, enquanto promove a democratização do conhecimento acadêmico, permite o enraizamento/ancoragem da produção científica, cultural e tecnológica, na realidade social.

Segundo o autor, o conceito de ‘mão dupla’ é assumido pelo Plano Nacional de Extensão Universitária para definir a proposta brasileira de extensão, no entanto, a partir do que expõem Assunção e Leonardi (2016), a práxis extensionista tem se mostrado bastante pulverizada e desvinculada da função acadêmica, sendo equivocadamente acolhida como o conjunto das ações que, no âmbito da universidade brasileira, não se caracterizam nem como ensino, nem como pesquisa.

Gadotti (2017), a partir dos estudos de Thiollent *et al.* (2003), chama atenção para o enfrentamento que se estabeleceu entre os paradigmas elitista e popular de extensão universitária, que levaram ao surgimento de concepções e de práticas divergentes. Por outro lado, no entanto, o autor aponta avanços na percepção da extensão universitária como esfera de disputa de produção de mudanças no atuar acadêmico e cita a criação da Unila e da Unilab, além de algumas outras Ifes, como resultado material dessa nova visão.

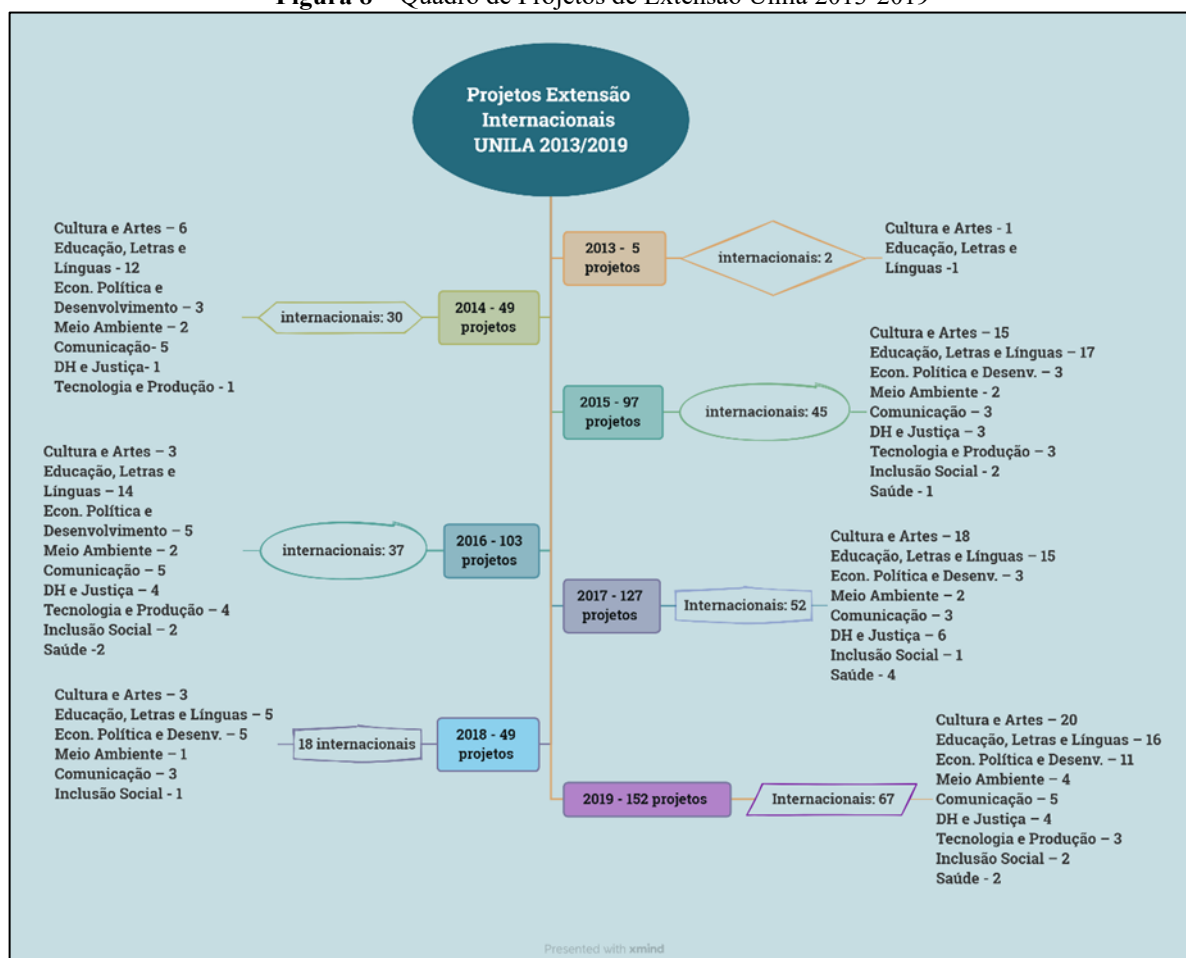
As instituições *loci* da pesquisa, Unila e Unilab, desenvolvem, desde a sua criação, práticas de extensão em diferentes modalidades (ações, cursos e projetos), como importante dimensão formativa, que acolhe a participação discente, promove a aproximação entre o saber popular e o saber acadêmico, bem como busca, a partir dessa interlocução, contribuir para a profissionalização humanizada. A participação de universitários em atividades de extensão é abordada por Rocha (2006), a partir dos estudos de Sousa (2000). O autor demonstra que a atuação direta de discentes nas questões de ordem social remonta a tempos coloniais:

No caso brasileiro, segundo Sousa, pode-se perceber desde o Brasil colônia, a presença de jovens universitários envolvidos de alguma forma com os movimentos sociopolíticos da época. Embora a extensão não fosse identificada com esta denominação, a forma como os estudantes entendiam o seu papel social levava-os a atuarem de forma direta nos principais problemas sociais. Essa atuação estudantil pode ser verificada na participação de estudantes na campanha abolicionista, ou em atividades literárias e artísticas (SOUSA, 2000). (ROCHA, 2006, p. 183).

Para o desenvolvimento do presente estudo, a modalidade de ‘projeto de extensão’ foi eleita como elemento de análise, com foco naqueles de dimensão internacional, ou seja, os que tratam de temática de interesse internacional, os que são desenvolvidos em outro território e aqueles cujo atendimento se estende às populações internacionais.

No âmbito da Unila, considerado o recorte temporal da pesquisa, foi identificado um importante quadro de práticas extensionistas, que abriga uma quantidade expressiva de projetos. Foram contabilizados 582 projetos, dentre os quais 282 internacionais, desenvolvidos em nove grandes áreas de atuação da Ifes, conforme demonstrado na Figura 8: a) Cultura e Artes; b) Educação e Letras e Línguas; c) Economia Política e Desenvolvimento; d) Meio Ambiente; e) Comunicação; f) Direitos Humanos e Justiça; g) Tecnologia e Produção; h) Inclusão Social. i) Saúde.

Figura 8 – Quadro de Projetos de Extensão Unila 2013-2019



Fonte: elaborada pela autora com dados disponibilizados na página oficial da Unila.

Notadamente, as maiores concentrações de projetos internacionais na Unila estão nas áreas de Educação e Letras e Línguas (80) e de Cultura e Artes (67); e as menores, nas áreas de Inclusão Social (8) e Saúde (9). Os projetos internacionais de extensão contaram com robusta participação de discentes da graduação e conseguiram obter significativo alcance junto às populações da Tríplice Fronteira (Brasil, Argentina e Paraguai), atendendo a objetivos bastante diversificados, a exemplo de alguns dos temas reportados a seguir, de acordo com suas respectivas áreas:

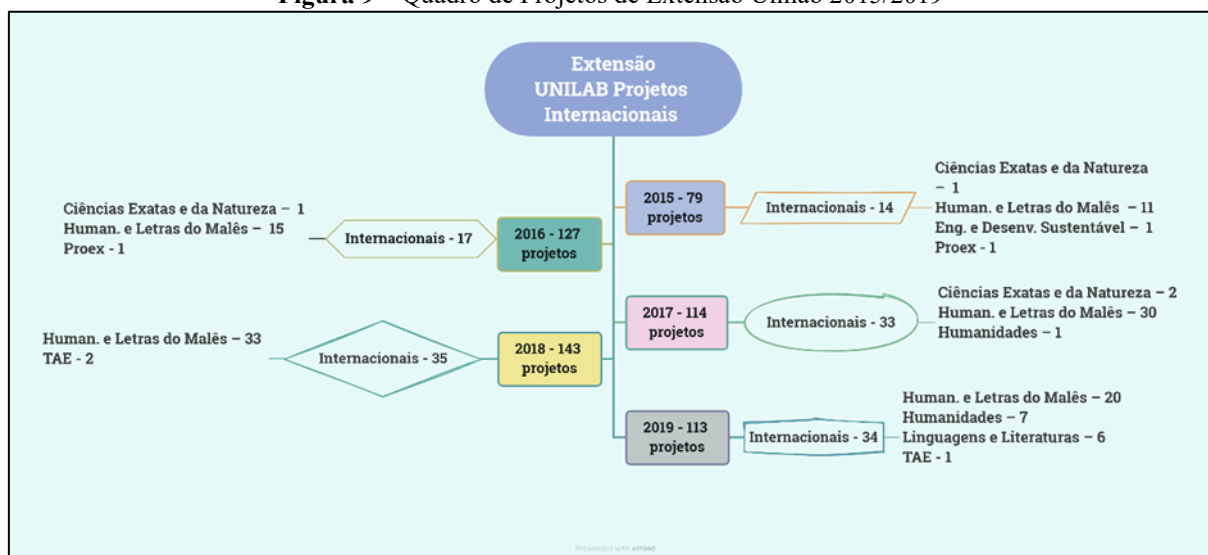
- Cultura e Artes:** mapeamento para constituição de rede cultural na fronteira; promoção de trânsitos culturais fronteiriços; manutenção e desenvolvimento do grupo coral Unila; integração através da cultura e da musicalização; oferta de cursos básicos de realização audiovisual em escolas públicas da Tríplice Fronteira; realização de recitais, palestras e *master classes* na região trinacional, para divulgação da música de concerto e popular;
- Educação e Letras e Línguas:** promoção da diversidade linguístico-cultural na fronteira; construção da identidade coletiva a partir da preservação do patrimônio

cultural; promoção da leitura a partir de livros latino-americanos na Tríplice Fronteira; fortalecimento do bilinguismo português-espanhol por meio da oferta de curso de línguas a funcionários da empresa Itaipú; oferta de curso de português para estrangeiros não falantes de espanhol; ensino-aprendizagem da língua-cultura inglesa em contextos sociais diversos; escola livre de teoria musical na região da Tríplice Fronteira; introdução à cultura e à língua alemãs;

- c) **Economia, Política e Desenvolvimento:** fortalecimento das políticas voltadas à agricultura familiar no Mercosul; estímulo à formação de consciência integracionista entre a comunidade da Tríplice Fronteira; promoção do debate e elaboração de propostas de políticas públicas a partir da realidade geopolítica da região de fronteiras; reconstrução da memória com as comunidades campestres e os povos originais em torno dos efeitos da concentração e estrangeirização da terra;
- d) **Meio Ambiente:** alavancagem do debate e de ações educativas em prol do meio ambiente; realização de oficinas de produção de material paradidático em escolas da Tríplice Fronteira, relativos à Teoria do Geossistema e à Análise do Espaço Geográfico;
- e) **Comunicação:** produção radiofônica voltada para comunicação educativa e a integração comunitária; Constituição de acervo latino-americano de segurança alimentar; Promoção da *Revista Peabiru*, periódico colaborativo sobre a cultura latino-americana voltado às dialogias existentes na Unila; integração via ondas sonoras, por meio da Web rádio Unila;
- f) **Direitos Humanos e Justiça:** participação em campanhas internacionais para desarmamento e controle de armas; reestruturação urbana e social da fronteira por meio de mapeamento e debate; ações para promover o resgate da verdade e da memória acerca do combate às ditaduras na Tríplice Fronteira;
- g) **Tecnologia e Produção:** mapeamento, assessoria e inclusão social de mestres de ofício da Tríplice Fronteira; produção de oficinas sobre cultura digital para professores da região fronteira e criação de ambiente virtual colaborativo;
- h) **Inclusão Social:** realização de estudos voltados para a integração e o monitoramento de alunos da Unila no mercado de trabalho; criação de espaço de diálogo entre a comunidade e a universidade, para identificação de emergências e disseminação de paisagens da Tríplice Fronteira, visando ao planejamento urbano;
- i) **Saúde:** desenvolvimento de políticas, sistemas e modelos de atenção à saúde para o enfrentamento de mortalidade materna e infantil na Tríplice Fronteira.

No que diz respeito às práticas extensionistas no âmbito da Unilab, verificamos, a partir do material a que tivemos acesso, que a Ifes realizou um trabalho importante, com a execução de uma quantidade significativa de projetos. Dos 576 projetos de extensão identificados, 133 eram internacionais e foram aqui organizados a partir dos Institutos e de outras unidades estruturais da Ifes a que estão vinculados: a) Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (Icen); b) Instituto de Humanidades e Letras dos Malês (IHL); c) Instituto de Humanidades (IH); d) Instituto de Engenharia e Desenvolvimento Sustentável (Ieds) e) ILL; f) Pró-Reitoria de Extensão (Proex); g) Área Técnica de Assuntos Educacionais (TAE), conforme demonstrado na figura abaixo:

Figura 9 – Quadro de Projetos de Extensão Unilab 2015/2019



Fonte: elaborada pela autora com dados disponibilizados na página oficial da Unilab.

A realidade da Unilab demonstra maior concentração de projetos internacionais na área de Humanidades e Letras do Malês (109), e menor incidência na área de Engenharia e Desenvolvimento Sustentável (1). Quanto ao alcance da população, situação bastante diferente se verifica na Unilab, pois é sabido que, ao contrário do que ocorre com a Unila, a Ifes está geograficamente situada em regiões que não fazem fronteira com quaisquer dos países com os quais mantém parceria, o que inviabiliza uma atuação nesses territórios para atendimento direto das populações nativas ali situadas. Desse modo, os seus projetos internacionais de extensão estão mais focados no atendimento da comunidade acadêmica, das comunidades próximas e do contingente de estrangeiros residentes no território, por meio da oferta de atividades voltadas a vivências interculturais diversas, que dialogam com sua missão acadêmica.

O estudo demonstra que a prática extensionista da Unilab compreende atividades voltadas para o aperfeiçoamento de idiomas; práticas de contato com línguas e culturas originárias; ações voltadas para reflexão sobre a história dos povos; vivências de literatura africana e afro-brasileira; produção da *Revista de Estudos Linguísticos*; performance da cultura, vivências interculturais, espaços de diálogo e promoção da diversidade cultural por meio de dança, música, literatura, teatro e outras manifestações culturais; integração sociocultural dos discentes; vivências de filosofia, estética, corpo e danças africanas, prática de coral internacional, ciclo de estudos e debates sobre o corpo feminino; formação de arte-educadores interculturais, divulgação e preservação do patrimônio cultural dos países africanos, dentre outras.

A considerar os resultados do estudo, que denotam uma prática extensionista comprometida com o enfrentamento dos desafios sociais em diversas áreas, a extensão no contexto de ambas as universidades demonstra estar colocada como questão de base, assumida como função social, práxis e metodologia acadêmica consorciada ao ensino e à pesquisa.

A perspectiva da solidariedade está compreendida na efetividade da extensão universitária da Unila e da Unilab, pois são inegáveis as possibilidades de atuação construídas para promover a aproximação das Ifes com as realidades sociais e o estreitamento das relações com as populações atendidas, no cumprimento do papel social da universidade.

A diversificação dos objetivos observada nos projetos demonstra a preocupação das instituições com o seu entorno e a responsabilidade em oferecer retorno à sociedade civil, respeitando a vocação territorial, de modo a gerar impacto social por meio de uma política estruturada de extensão que incorpore políticas afirmativas e contemple questões linguística, identitárias e culturais.

4.3 EMBARCANDO NOS ACORDOS DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAIS:

PARCERIAS ENTRE UNILA E UNILAB

A categoria ‘Acordo de Cooperação’, terceiro objeto de análise eleito, caracterizada neste estudo como a transação entre instituições por meio de negociações conscientes, voltadas para o atingimento de um propósito comum, é o recurso administrativo-institucional que, juntamente com outros dispositivos administrativos relevantes, tem sido utilizado em âmbito global como instrumento para promover a consolidação de políticas voltadas para o desenvolvimento de habilidades sociais e profissionais.

Relembrando as características do acordo, Di Pietro (1999) observa que, nesse instrumento de relação institucional, os interesses são mútuos, e as organizações associadas se movem por objetivos institucionais comuns e pactuam esforços para alcançá-los. Assim, o acordo é marcado pela mutualidade da cooperação e caracterizado por vontades convergentes, que evoluem e agem em paralelo para materializar interesses.

O instituto do acordo é prática cooperativa relevante entre nações para o desenvolvimento social. Pierre Lévy (1999), em declaração sobre a relevância da cooperação, afirma que a riqueza das nações, na atualidade, está subordinada à capacidade de pesquisa, de inovação, de agilidade do aprendizado e de cooperação ética de suas populações. No panorama brasileiro, são evidenciados acordos de cooperação em diversas áreas de políticas públicas, as quais se destacam também pela promoção de compromissos institucionais voltados para o desenvolvimento de propostas relacionadas à política pública de educação, tal como praticado pela Unila e pela Unilab, objeto de análise no presente estudo.

Na análise da dimensão da cooperação internacional formalizada em ambas as Ifes por meio do instrumento institucional do acordo, têm-se, como ponto inicial de destaque, a percepção de que as instituições se situam, quanto a esse quesito, em fases distintas de organização de dados.

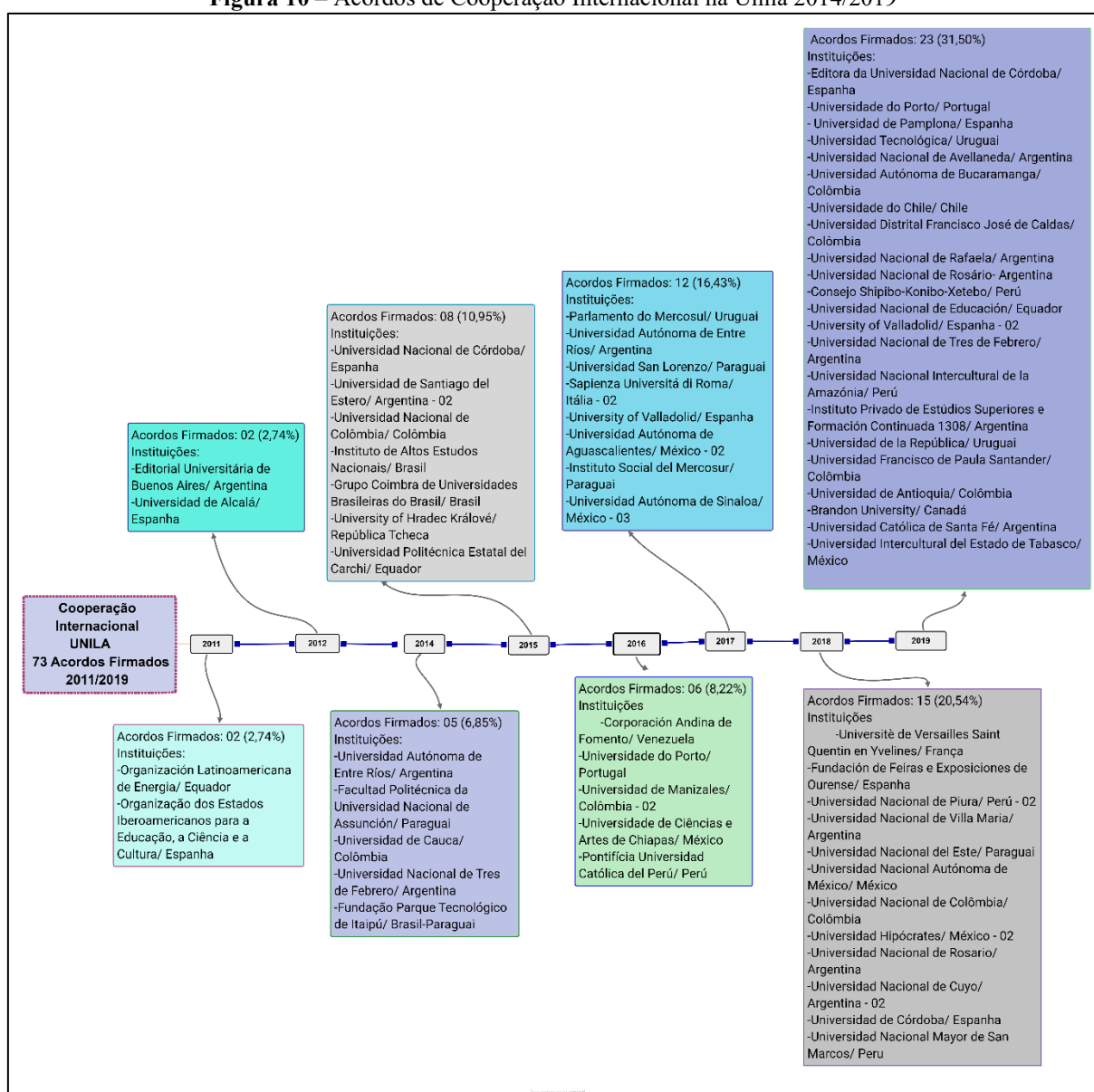
Quando começaram as iniciativas de contato com as Ifes para levantamento de dados e informações próprios da dimensão, observou-se maior abertura e disponibilidade por parte da Unila em atender às demandas por informações, inclusive no que diz respeito ao conteúdo da página oficial da instituição. A Unilab, por sua vez, além de apresentar pouco material para acesso público direto, demonstrou dificuldade/impossibilidade na oferta dos dados, mesmo diante da apresentação de solicitação formal.

As distintas realidades das Ifes quanto à cultura de armazenamento e disponibilização de dados se refletem nos resultados apresentados a seguir, que permitem, a partir da qualidade/quantidade de dados disponibilizados, uma análise mais completa e reveladora do contexto da Unila sobre a formalização da cooperação internacional e, paralelamente, somente uma análise parcial e menos clara quanto à realidade da Unilab, sobretudo pela insuficiência de dados.

Iniciando os apontamentos quanto ao trabalho de cooperação desenvolvido no âmbito da Unila, observou-se uma evolução quantitativa bastante expressiva na celebração de acordos internacionais, avançando de dois instrumentos iniciais formalizados em 2011 para 23 acordos firmados em 2019, o que equivale a um aumento superior a 11 vezes no decorrer do período dos 8 anos analisados.

Foram identificados 73 acordos firmados pela Ifes no período de 2011 a 2019, com 14 diferentes países – Canadá, Espanha, Chile, Colômbia, Equador, França, Itália, México, Paraguai, Peru, Portugal, República Tcheca, Uruguai e Venezuela –, além de duas instituições binacionais: Fundação Parque Tecnológico de Itaipu e Instituto de Altos Estudos Nacionais. Considerando o período estudado, as celebrações de acordos internacionais tiveram seu ápice no ano de 2019, com 23 acordos firmados, seguido de 2018 (15 acordos), 2017 (12 acordos), 2015 (8 acordos), 2016 (6 acordos), 2014 (5 acordos), 2011 e 2012 (2 acordos cada).

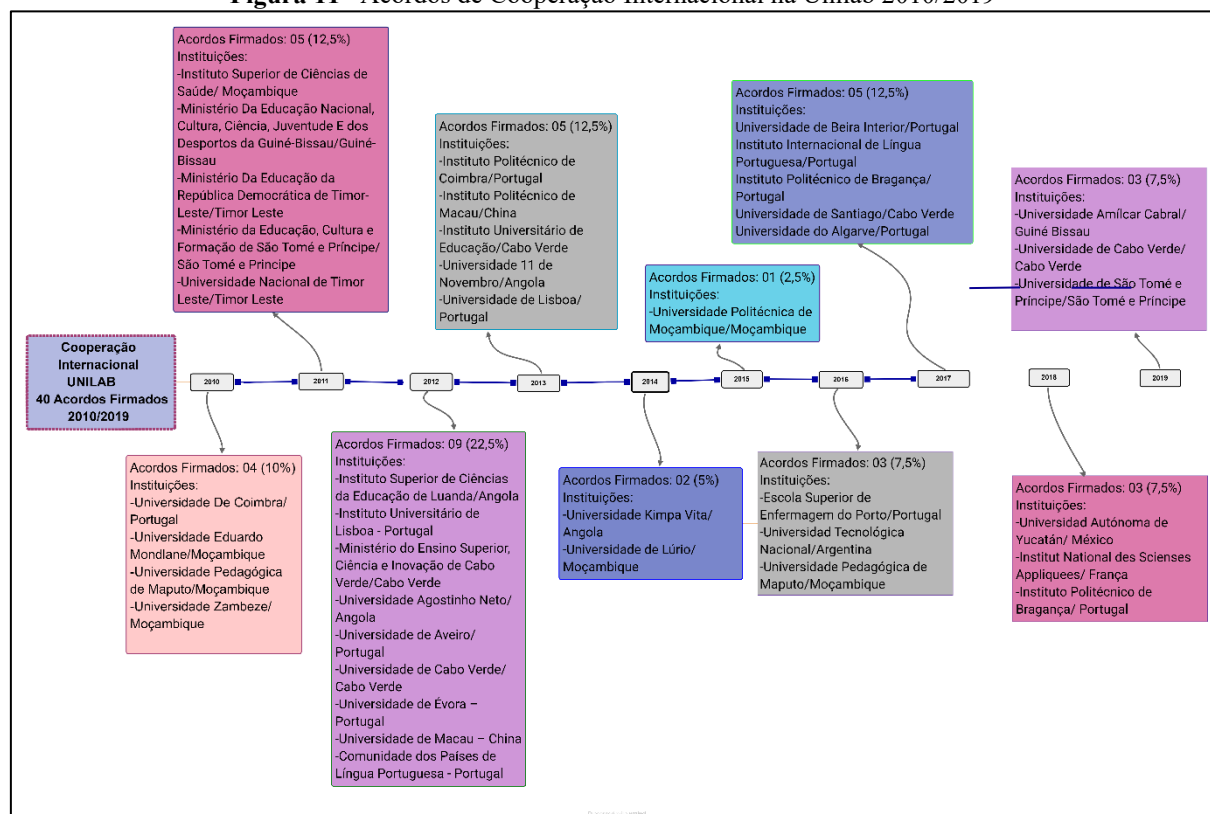
Figura 10 – Acordos de Cooperação Internacional na Unila 2014/2019



Fonte: elaborada pela autora com dados extraídos da página oficial da Unila.

Predominaram na Unila, no recorte temporal estudado, as celebrações de acordos voltados para a cooperação acadêmica científica e cultural em áreas de comum interesse: intercâmbio discente, docente e técnico administrativo; promoção e desenvolvimento da educação, bem de capacitação e pesquisa; desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao estudo das fronteiras latino-americanas; publicações e cooperação interuniversitária para a organização de congressos e conferências; uso de instalações; formulação e implementação de planos, programas e publicações de artigos científicos; estágios de professores, alunos e pesquisadores; cooperação nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e mobilidade; desenvolvimento de atividades colaborativas visando ao enriquecimento da experiência acadêmica e à consecução de objetivos de internacionalização; intercâmbio de estudantes e/ou colaboradores no contexto do Programa Erasmus+; partilha de múltiplos pontos de interesse; intercâmbio de experiências e de pessoal para docência, pesquisa e cultura em áreas de interesse manifesto.

Figura 11 – Acordos de Cooperação Internacional na Unilab 2010/2019



Fonte: elaborada pela autora com dados extraídos da página oficial da Unilab.

No âmbito da Unilab, foram identificados 40 acordos no período de 2010 a 2019, celebrados com 11 diferentes países – Portugal, Moçambique, Guiné-Bissau, Timor-Leste, São Tomé e Príncipe, China, Cabo Verde, Angola, México e França. A celebração de acordos internacionais teve seu ápice no ano de 2012, com 9 acordos firmados, seguido de 2011, 2013

e 2017 (5 acordos cada), de 2010 (4 acordos), de 2016, 2018 e 2019 (3 acordos cada), de 2014 (2 acordos) e, por fim, de 2015, com apenas um acordo. Assinalamos que todos os Palop firmaram acordos com a Unilab, sendo Moçambique o país com o qual o maior número de acordos foi celebrado.

A relação de acordos internacionais disponibilizada pela Unilab não forneceu o descritor das parcerias estabelecidas, de modo que não foi possível identificar o teor das ações pactuadas em cada acordo, no entanto os estudos de Silva (2019, p. 166-167) nos permitem vislumbrar algumas possibilidades, já que elencam um conjunto de ações de cooperação firmadas entre a Ifes e Timor-Leste e São Tomé e Príncipe no ano de 2012:

- a) Intercâmbio do corpo docente e do quadro técnico administrativo de nível superior;
- b) intercâmbio de estudantes;
- c) Elaboração de atividades conjuntas de ensino e pesquisa;
- d) Participação em seminários e encontros acadêmicos;
- e) Participação em programas especiais de curta duração;
- f) Desenvolvimento de atividades de intercâmbio cultural;
- g) Realização de treinamento, estágios e programas de dupla diplomação nos níveis de graduação e pós-graduação;
- h) Oportunidades para o desenvolvimento do quadro acadêmico-funcional de ambas as partes por meio de licenças sabáticas e outros programas de aprimoramento pessoal;
- i) Prestação de consultorias;
- j) Outras atividades julgadas mutuamente apropriadas.

A autora afirma que, no geral, as demais celebrações repetiram as mesmas ações previstas nos acordos anteriores, no entanto aponta algumas inovações introduzidas em acordos celebrados posteriormente, tal como a inclusão de uma cláusula de propriedade intelectual no acordo com a Guiné-Bissau, para ações que resultassem em geração de direitos de propriedade; o estabelecimento, no acordo com Angola, de condições apropriadas para oferta de programas que contribuíssem para fomento e desenvolvimento de relações de cooperação entre as partes; a definição de critérios para participação nos programas; o intercâmbio de material bibliográfico e o acompanhamento das ações propostas, definidos a partir do acordo com Cabo Verde; a inclusão do objetivo de realizar planos e projetos conjuntos, a partir do acordo com Moçambique; e intercâmbio de material bibliográfico, promoção do entendimento acadêmico e o fortalecimento do ambiente acadêmico.

Quanto à inserção da perspectiva solidária no âmbito da cooperação internacional, tanto Unila quanto a Unilab demonstram, na formalização de suas parcerias, o compromisso de gerar integração por meio da identificação de problemas comuns e posicionam-se internacionalmente na promoção da cooperação Sul-Sul, com o objetivo de fomentar a inovação em países parceiros, por meio da pactuação de acordos que sinalizam/reafirmam o compromisso de contribuir para o desenvolvimento mútuo, a partir de estudos, pesquisas e ações voltadas, sobretudo, para a mobilidade e a formação humana.

Ainda nessa dimensão, compreende-se como uma posição solidária a oferta de assistência para acesso e permanência de discentes, sobretudo na formação universitária inicial, a partir de ações diversas da política de apoio e fortalecimento da graduação, com isenção de taxas de matrículas, prestação de serviços de tutoria e mais.

Silva (2019) alerta para o risco de as Ifes assumirem uma postura assistencialista, sobretudo se considerarmos as limitações dos Estados-membros para participar de forma mais ampla e ativa na cooperação Sul-Sul, devido à fragilidade financeira, preponderantemente, motivo pelo qual o Brasil acaba por assumir um papel de maior protagonismo na relação, compreendido às vezes como excessivo.

A análise demonstra, conclusivamente, que os acordos de cooperação firmados pelas Ifes não têm como propósito a lucratividade, mas sim a solidariedade, que é operacionalizada por meio da transferência de conhecimento e tecnologia voltados à superação de problemas concretos e à promoção do desenvolvimento mútuo dos parceiros, a partir de ações de comum interesse, figurando, desse modo, como veículos reais de autonomia, emancipação e transformação das nações de modo cooperativo.

5 CONSIDERAÇÕES AO FINAL DA TRAVESSIA

O advento da modernidade tem produzido, de forma bastante dinâmica, importantes avanços científicos, com repercussões diretas e indiretas nas diversas dimensões da vida humana. O desenvolvimento de tecnologias e redes de comunicação promoveu o surgimento de sociedades conectadas, que transformam os cenários da economia e das relações de trabalho, redefinindo também os processos e os contextos de ensino e aprendizagem a partir da ascensão de novos paradigmas da produção do conhecimento.

O contexto contemporâneo, fundamentado na lógica produtiva do capitalismo, que defende a acumulação material e o controle da informação e do conhecimento como elemento fundamental para o domínio de mercados, criou uma série de desafios globais, que exigem a transposição das metodologias e práticas usualmente assumidas e consolidadas no domínio na dinâmica da educação referenciada territorialmente para dar lugar à reinvenção das relações e experiências de aprendizagem em ambientes outros, a partir da definição de novos mecanismos de produção do conhecimento, que transbordem os limites geográficos e dialoguem com os desafios geopolíticos mundiais.

A internacionalização da educação desponta como tendência mundial para a educação superior, que, neste cenário, encontra-se desafiada a atender às exigências do mercado por uma formação profissional aderente à realidade da economia global, em que o conhecimento e a informação são assumidos como moedas definidoras de novos patamares ascensionais. Por esse motivo, a internacionalização ganha acolhimento nas instituições educacionais como estratégia de conquista da excelência acadêmica, direcionada ao atingimento de boas posições nos *rankings* internacionais.

A internacionalização, quando vinculada à educação superior, corresponde a uma categoria de complexa conceituação, que pode apresentar definições diversas, mas, neste estudo, é assumida como um termo polissêmico, dinâmico e em disputa. Dois modelos emergem como fios condutores das discussões sobre o tema: o primeiro é o hegemônico, referenciado nos padrões de desempenho e qualidade de agências internacionais, evidenciado pela lógica neoliberal e alinhado com a concepção de educação superior como mercadoria; o segundo modelo é contra-hegemônico, pois busca a horizontalidade, a reciprocidade e a solidariedade como princípios de vinculação.

A solidariedade é tema recorrente na atualidade, compreendida e absorvida constitucionalmente por diversos países, que apostam na construção de mecanismos de

desenvolvimento social a partir da adoção de princípios solidários de participação, enquanto caminho para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e sustentáveis.

A proposta da presente pesquisa surgiu a partir da percepção da complexidade e da relevância desse fenômeno, diante do qual buscou refletir sobre a internacionalização da educação superior para a formação universitária inicial superior na perspectiva solidária, que é emergente e se contrapõe à perspectiva hegemônica dominante.

O estudo envolveu duas instituições formativas federais: a Unila, localizada em Foz de Iguaçu, Rio Grande do Sul, e a Unilab, com sede em Redenção, no Ceará. Teve por objetivo analisar a aderência da proposta de formação inicial à perspectiva de cooperação solidária a partir da proposta de extensão, dos Acordos de Cooperação Internacional e da composição do PDI no âmbito das Ifes.

A pesquisa pode ser classificada como exploratória e descritiva, de natureza qualitativa, com abordagem teórico-bibliográfica e campo empírico documental. A investigação foi desenvolvida a partir do campo epistemológico do Materialismo Histórico- Dialético. Elegeu o contraste como dimensão estruturante, e a totalidade, a contradição e a mediação como categorias teóricas substantivas. O decênio de 2010/2019 foi definido como recorte temporal.

Os resultados do estudo denotam que a perspectiva da solidariedade está efetivamente integrada na extensão universitária da Unila e da Unilab, sendo assumida como questão de base, função social, práxis e metodologia acadêmica consorciada ao ensino e à pesquisa. Em ambas as Ifes, a prática extensionista mostra-se comprometida com o enfrentamento dos desafios sociais em diversas áreas e está colocada como dimensão formativa que acolhe a participação discente.

Quanto aos acordos de cooperação, a análise demonstrou que, na formalização das suas parcerias, tanto a Unila quanto a Unilab buscam a integração por meio da identificação de problemas comuns e posicionam-se internacionalmente na promoção da cooperação Sul-Sul, com o objetivo de fomentar a inovação junto aos países parceiros, por meio da pactuação de acordos que sinalizam/reafirmam o compromisso de contribuir para o desenvolvimento mútuo, a partir de estudos e pesquisas e de ações voltadas, sobretudo, para a mobilidade e a formação humana. Desse modo, a inserção da perspectiva solidária no âmbito da cooperação internacional pode ser identificada em ambas as Ifes, sobretudo nos instrumentos voltados para a oferta de graduação.

A análise dos PDIs evidenciou a utilização de um vasto conjunto de termos e expressões que afirmam a filosofia e a vocação internacional solidária nas instituições. Assim, permite-nos afirmar que, do ponto de vista documental, a perspectiva solidária de internacionalização

alicerça toda a concepção, a estrutura regimental e o desenvolvimento do trabalho de oferta de formação inicial universitária, sendo o fundamento da missão institucional em ambas as instituições.

A Política de Internacionalização em perspectiva solidária, adotada pela Unila e pela Unilab, está articulada nos documentos fundacionais, no PDI, nos acordos de cooperação internacionais celebrados e na prática extensionista das duas Ifes. Mostra-se presente também na proposta pedagógica de formação inicial universitária, que articula o Ciclo Comum de Estudos, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a referencialidade na interdisciplinaridade, no bilinguismo e na pluriculturalidade, bem como as políticas institucionais de assistência estudantil, fortalecimento e apoio à graduação.

É preciso assinalar, no entanto, que a análise desenvolvida, circunscrita à dimensão documental, restringiu-se à compreensão da forma como a concepção de solidariedade foi assinalada pelas Ifes enquanto registro institucional. Por isso, julga-se interessante avançar no estudo do tema e, para tanto, faz-se necessário realizar um aprofundamento da pesquisa, com vistas a verificar se a perspectiva solidária, defendida e evocada documentalmente, materializa-se no fazer acadêmico cotidiano das Ifes.

Nessa direção, é imperioso definir meios/recursos para mergulhar no contexto das instituições, de modo a verificar se a realidade universitária, construída e vivenciada no cotidiano, consolida a política de internacionalização na afirmação do compromisso solidário com a comunidade acadêmica, sobretudo com os países parceiros.

Reafirmamos, por fim, o importante significado político e acadêmico da Unila e da Unilab no cenário nacional e internacional, ressaltando o compromisso das instituições com as demandas sócio-históricas e a contribuição estratégica de ambas para o fortalecimento da integração geopolítica Sul-Sul.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.
- ALEXANDRE, Suelen de Pontes. **As perspectivas das epistemologias contra hegemônicas do ensino superior na tríplice fronteira: um estudo da UNILA**. 2019. 380 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2104>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ASSOCIATION INTERNATIONALE DES UNIVERSITÉS (AIU). **Renforcer les valeurs académiques dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur: un appel à l'action**. Paris: IAU, 2012. Disponível em: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/renforce_les_valeur_academiques_dans_internationalisation.pdf. Acesso em: 2021.
- ASSUMPÇÃO, Raiane Patrícia Severino; LEONARDI, Fabricio. “Educação popular na universidade, uma construção a partir das contradições, reflexões e vivências, a partir do PET (Programa de Educação Tutorial) educação popular da UNIFESP-Baixada Santista”. **Revista E-Currículo**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 437-462 abr./jun. 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 56-79, 2015. Disponível em: <https://oaji.net/articles/2016/2991-1455533130.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- BAKHTIN, Bakhtin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BARBALHO, Maria Goretti Cabral. Cooperação acadêmica internacional. In: SEGENREICH, Stella Cecília Duarte (org.). **Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior: glossário**. Rio de Janeiro: Publiti, 2017. p. 142-145.
- BARTHES, Roland. **Elementos e semiologia**. Tradução de Izidoro Beckstein. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Schwarcz, 1986.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Os professores entre o prazer e o sofrimento**. São Paulo: Loyola, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. Brasília: MEC, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **ProUni**. Brasília: MEC, 2008b.~

BRASIL. Ministério da Educação. **Fies**. Brasília: MEC, 2008c.

BROVETTO, Jorge. International Cooperation in higher education. *In*: UNESCO. **Higher education in the XXI century: view of Latin America and the Caribbean**. Caracas: Unesco, 1998. p. 1119-1134.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 11, n.2, p. 240-255, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Construindo práticas escolares interculturais e formação docente. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 17. 2014, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UECE, 2014.

CARDOSO, R. C. L; SAMPAIO, H. Estudantes universitário e trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 26, p. 30-50, 1994.

CASTANHO, Maria Eugênia. A criatividade na sala de aula universitária. *In*: VEIGA, Ilma Passos; CASTANHO, Maria Eugênia. (org.) **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Inep, 2000.

CHAGAS, Valnir. **A luta pela universidade no Brasil**. Rio de Janeiro: MEC, 1967.

COMISSÃO DE IMPLANTAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. A Unila em construção: um projeto universitário para a América Latina. IMEA: 2009a.

COMISSÃO DE IMPLANTAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. UNILA: Consulta Internacional. Contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila. IMEA: 2009b.

CUNHA, Luiz Antonio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tcv35NPhMLYGgFjxyhHVRkD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Parcerias na Administração Pública**. São Paulo: Atlas, 1999.

DIDRIKSSON, Axel. Reformulation of international cooperation in Latin American and Caribbean higher education. *In*: GOMÉZ, Roberto Rodriguez. **Higher Education in the XXI Century: View of Latin American and The Caribbean**. Caracas: Cresalc, 1998. p. 1055-1080.

FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do Ensino Superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. **RIESup**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 401-416, maio/ago. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologia**. Chapecó: Argos, 2012.

GARRAFA, Volnei; SOARES, Sheila P. O princípio da solidariedade e cooperação na perspectiva bioética. **Revista Bioethikos**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 247-258, 2013. Disponível em: <https://saocamillo-sp.br/assets/artigo/bioethikos/105/1809.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suelen. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GURGEL, Roberto Mauro. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina, *In*: FARIA, Doris. **Construção Conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UnB, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 2 fev. 2022.

KNIGHT, Jane. Internationalisation de l'enseignement supérieur. *In*: KNIGHT, Jane; WITT, Hans de. **Qualite et Internationalisation de l'Enseignement Supérieur**. [S. l.]: OCDE, 1999. Disponível em: <https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Qualit%C3%A9%20et%20internationalisation%20de%20l%E2%80%99enseignement%20sup%C3%A9rieur.pdf>. Acessado em: 2 dez. 2021.

KNIGHT, Jane. Un Modelo de Internacionalización: Respuestas a nuevas realidades y retos. In: WIT, Hans de *et al.* **Educación Superior en América Latina**. La Dimension Internacional. Washington: Banco Mundial, 2005. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/ru/797661468048528725/pdf/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>. Acessado em: 2 dez. 2021.

KNIGHT, Jane. Cinco verdades a respeito da internacionalização. **International Higher Education**, Campinas, 6 nov. 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>. Acesso em: 2 fev. 2022.

LAFORESTE, Mario. Contribution pour une redéfinition de l'internationalisation universitaire. In: LAFOREST, Mario; BRETON, Gilles; BEL, David. **Réflexions sur l'internationalisation du monde universitaires**. Points de vue d'acteurs, Cahier n. 1 (RIMES), Paris: Archives contemporaines, 2014.

LEIRO, Augusto Cesar Rios *et al.* **Pesquisa contrastiva pela lente da dialética**. Salvador, 2021. No prelo.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. Por uma antropologia do ciberespaço. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

MADEIRA, U. P. C. Algumas tendências atuais na evolução do ensino superior brasileiro. In: MADEIRA, U. P. C. **A Universidade brasileira nos anos 80**. Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, 1981.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 2000.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MENEGHEL, Estela; AMARAL, Joana. Universidades Internacionais na Contracorrente. As propostas da UNILA e da UNILAB. **Universidades**, [S. l.], n. 67, p. 25-40, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIZAEL, Glener Alvarenga *et al.* Avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional das Universidades Federais do Consórcio Sul - Sudeste de Minas Gerais. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 5, p. 1145-164, set./out. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/PN3P4BZPCZGCFvKjynFhwHP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e controle social. **Teoria e Educação**, São Paulo, n. 5, 1992. Não paginado.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da Educação Superior. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília: Inep, 2006. v. 2.

MOROSINI, Marília Costa. **Internacionalização da Educação Superior no Brasil**: Análises a partir do censo de 2005. Belém do Pará: EdUFPA, 2008.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da Produção do Conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 93-112, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ypdMQYJxCLk9fBpgYdKdbLC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

NEZ, Egeslaine de. **Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa universidade estadual**: a construção de redes de pesquisa. 2014. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/94742>. Acesso em: 20 mar. 2023.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior**. Paris: Unesco, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **A Educação Superior no Século XXI: visão e Ação**. Paris: Unesco, 1998.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e Prática na Formação de professores universitários: elementos para discussão. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Inep, 2006. v. 5, p. 63-84.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**: a experiência da Unicamp. Rio de Janeiro: Sotese, 2007.

PERROTA, Daniela. La dimensión internacional em las actuales condiciones de producción intelectual: entre la potencia criativa y la jaula de Hierro. *In*: NAIDORF, Judith; MORA, Ricardo Pérez (org.). **Las condiciones de la producción intelectual de los académicos em Argentina, Brasil y México**. Buenos Aires, AR: Miño y Dávila, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo, Cortez, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: Eurocentrismo e ciências sociais. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. p. 107-126.

RICOBOM, Gisele. Unila: a contribuição do ensino para a integração da América Latina. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Foz do Iguaçu, v. 12, n. 1, p. 67-87, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/5022>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ROCHA, José Claudio. **A reinvenção solidária e participativa da universidade**: um estudo de caso múltiplo de Rede de Extensão no Universitária no Brasil. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2006.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Iluminismo e Contra-Iluminismos (sobre a modernidade e seu projeto inacabado)**. Salvador: UFBA, 1993 (Textos de Cultura e Comunicação, n. 29).

SACAVINO, Susana B.; VALENTIN, Daniela Drelich; LUCINDA, Maria da Consolação. Práticas Pedagógicas e Educação Intercultural: desvelando conceitos para transformar. Painele 99746. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 19. 2018, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UFBA, 2018.

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

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, Julinho Braz da. **A Cooperação Sul-Sul como Instrumento para o Desenvolvimento**: perspectivas para a República da Guiné-Bissau. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95187>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SANTOS, Eduardo. Internacionalização da educação superior – a opção geopolítica pela integração regional nos casos da UNILA e da UNILAB. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 30-51, set./dez. 2017a. Disponível em: Internacionalização da educação superior – a opção geopolítica pela integração regional nos casos da UNILA e da UNILAB. Acesso em: 20 mar. 2023.

SANTOS, Eduardo. Internacionalização da educação superior nos marcos da integração regional da América Latina – o caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **EccoS**, Rev. Cient., v. 42, p. 57-84, 2017b. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6867>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SILVA, Josiele Soares da. **Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)**: uma estratégia de cooperação solidária ou consolidação da internacionalização mercantil? 2019. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31012>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SOUSA, Ana Lucia Lima. **A História da Extensão Universitária**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

SOUSA, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SOUZA, Ana Lucia Lima. Concepção de extensão universitária: ainda precisamos falar sobre isso. In: FARIA, Doris. **Construção Conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UnB, 2001.

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

STALLIVIERI, Luciene. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do Cogeine**, Belo Horizonte, v. 26, n. 50, 15-36, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/729>. Acesso em: 20 mar. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, A. **O ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1969.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Foz do Iguaçu: Unila, 2019.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2021**. Redenção: Unilab, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VELHO, Lea. Redes regionales de cooperación em CYT y el Mercosur. **Redes**, Buenos Aires, v. 15, n. 7, p. 112-130, ago. 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/907/90701504.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WIT, Hans de. Repensando o conceito da internacionalização. **International Higher Education**, Campinas, 20 fev. 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/repensando-o-conceito-da-internacionalizacao>. Acesso em: 2 dez. 2021.

WIT, Hans de *et al.* **L'Internationalisation de l'Enseignement Supérieur. Direction Générale des Politiques Internes**. Département Thématique B: Politiques Structurelles et de Cohésion. Bruxelles: Parlement Européen, 2015. Acessado em: 2 dez. 2021.

APÊNDICE A – LINKS DE ACESSO AOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, PROJETOS DE EXTENSÃO E ACORDOS DE COOPERAÇÃO

Plano de Desenvolvimento Institucional Unila 2019-2023:

<https://drive.google.com/file/d/1IGT81sqKmA1E9uTJVTZM8lbpFH5Zs0f2/view?usp=sharing>.

Plano de Desenvolvimento Institucional Unilab 2016-2021:

<https://drive.google.com/file/d/1BqNv4HGX1YW-N4D5bBNz4k2wdJNnu8RE/view?usp=sharing>.

Tabela Projetos de Extensão Internacional Unilab 2015-2019 :

<https://drive.google.com/file/d/1e7ULehQIrPyrIW-iGxp7Zxm9pMHyc2Au/view?usp=sharing>.

Tabela de Acordos Cooperação Internacional Unila 2011-2019:

<https://drive.google.com/file/d/10BRYxBkwv2SFFU71K6Vu3MrGcZSkIKRs/view?usp=sharing>.

Tabela de Acordos de Cooperação Unilab 201-2019:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1vcYGQiZ1qLsQwFnkYCdiWtEYklrHvAwc/edit?usp=sharing&ouid=117337788780837026916&rtpof=true&sd=true>.

Tabela de Projetos de Extensão Unila 2013-2019:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1EyAmwilAVfd6LcXNN7dL5p7D0pIPNJjQ/edit?usp=drive_link&ouid=117337788780837026916&rtpof=true&sd=true.