

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Diovana Paula de Jesus Bertolotti

Internacionalização da educação superior: uma análise das estratégias, contextos e práticas da Unilab

Juiz de Fora

2021

Diovana Paula de Jesus Bertolotti

Internacionalização da educação superior: uma análise das estratégias, contextos e práticas da Unilab

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Linguagens, Culturas e Saberes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Medeiros Borges

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bertolotti, Diovana Paula de Jesus.

Internacionalização da educação superior : uma análise das estratégias, contextos e práticas da Unilab / Diovana Paula de Jesus Bertolotti. -- 2021.

313 f. : il.

Orientadora: Eliane Medeiros Borges

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Internacionalização da educação superior. 2. Cooperação Sul-Sul. 3. Integração internacional. 4. Universidade. I. Borges, Eliane Medeiros, orient. II. Título.

Diovana Paula de Jesus Bertolotti

Internacionalização da educação superior: uma análise das estratégias, contextos e práticas da Unilab

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Aprovada em 8 de julho de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Dra. Eliane Medeiros Borges – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr. Cassiano Caon Amorim
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr. Julvan Moreira de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr. Marcello Ferreira
Universidade de Brasília



Dra. Jane Aparecida Gonçalves de Souza
Estado de Minas Gerais

À amiga Priscila Aleixo (*in memoriam*),
Que compartilhou comigo sua história de força, resiliência e alegria,
Dedico esta tese.

AGRADECIMENTOS

[...]
e, se inteira fui,
cada pedaço que guardo de mim
tem na memória o anelar
de outros pedaços
(EVARISTO, 2017, p. 12).

Foi um privilégio chegar até aqui estudando onze anos em uma instituição pública, gratuita e de qualidade como a UFJF. Agradeço, portanto, à sociedade brasileira que, pagando seus impostos, me permitiu trilhar esse caminho. Agradeço, também, a toda a comunidade acadêmica da UFJF que me recepcionou e acolheu desde que eu tinha dezoito anos. Fui aluna de graduação, bolsista, funcionária terceirizada, aluna de mestrado e doutorado, representante discente e recebi, da UFJF, todo o apoio financeiro, acadêmico e profissional para trilhar o meu percurso até aqui.

Sou muito grata a todos os professores, funcionários e colegas da instituição. Gostaria de registrar, aqui, meus agradecimentos especiais à Eliane e Marcos Tanure. Agradeço por terem confiado em mim e me proporcionado essa trajetória de aprendizado na UFJF, e espero sempre poder retribuir a confiança e expressar minha admiração e gratidão. Fazendo alusão à Paulo Freire, que diz que “o educador se eterniza em cada ser que educa”, agradeço especialmente à Eliane pela parceria e amizade que construímos nesses onze anos.

Agradeço aos membros da banca de defesa da tese, professores Cassiano, Marcello, Jane e Julvan por terem contribuído com o resultado final desse trabalho, representado a seriedade e o compromisso dos docentes do nosso país com a qualidade da pesquisa que produzimos.

Agradeço ao CAEd, instituição em que trabalhei durante os cinco anos de doutorado e que me deu todas as condições para realização da pesquisa. À Juliana Magaldi, registro aqui minha admiração pela generosidade e delicadeza com que conduz o trabalho da nossa equipe e por todo o apoio que me deu na difícil tarefa de conciliar um trabalho em tempo integral com as demandas da pesquisa.

Também me sinto privilegiada em poder contar com o apoio incondicional da minha família, que não mediu esforços para que eu pudesse trilhar meu caminho profissional. À minha mãe, Ivane, de quem aprendi a ter força e perseverança, ao meu pai, Divino, que me

presenteia cotidianamente com amor e resiliência, à minha irmã Danielle que, com companheirismo e cumplicidade, acompanhou minhas angústias nesses anos de doutorado, e ao meu irmão, Diovane, que compartilha conosco sua leveza e alegria de viver, meu muito obrigada! Sou especialmente grata a vocês e aos meus cunhados por não terem deixado faltar amor e carinho para o Raul nos tantos momentos em que me fiz ausente.

Agradeço ao Julio, que compartilhou comigo todas as alegrias e tristezas desse caminho das pedras do doutorado, e que, incondicionalmente, fez do meu sonho o nosso propósito de vida nesses últimos anos. Sou muito grata pelo seu amor, companheirismo e por me fazer acreditar na minha capacidade tanto quanto você sempre acreditou.

Agradeço ao meu filho, Raul, e aos meus nove sobrinhos – João, Emanuelle, Maria Flôr, Victor, Maria Eduarda, Davi, Daniel, Sofia e Francesco – por serem a minha motivação para lutar por uma educação pública, de qualidade e de responsabilidade social. Registre aqui o nome de cada um para, daqui a alguns anos, poder compartilhar essa trajetória com vocês e convidá-los a acreditar na educação como prática social de mudança.

“Desenvolver um olhar para o Sul, quando todos os olhares são para o Norte, é o desafio de navegar na contracorrente” (MENEGHEL; AMARAL, 2016, p. 39).

RESUMO

A presente tese tem como objeto de estudo a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), seus contextos, suas práticas e suas estratégias de internacionalização consolidadas nos dez anos de atuação da instituição. Realizamos a pesquisa no intuito de responder ao questionamento de como são promovidos os propósitos retóricos e políticos de internacionalização da Unilab, buscando compreender de que maneira suas práticas coadunam, ou divergem, da perspectiva de Cooperação Sul-Sul brasileira. Tendo essa questão em perspectiva, nossa tese com relação ao objeto de pesquisa é a de que a institucionalização da internacionalização da Unilab mantém uma relação de dependência com o contexto político e institucional nacional, e a medida em que esse contexto político muda substancialmente, a execução dessa missão é comprometida, ao menos da forma com que foi originalmente proposta, e repercute no enfraquecimento das estratégias de internacionalização institucionalização da Unilab. Também partimos da asserção de que a consolidação dessas estratégias de internacionalização depende do acolhimento desse princípio junto ao contexto interno da Unilab. Mobilizamos três campos de reflexão principais para empreender a pesquisa: internacionalização da educação superior, em especial a caracterização de internacionalização ativa e passiva (LIMA; CONTEL, 2011; LIMA; MARANHÃO, 2009), globalização contra hegemônica (BERHEIM; CHAUI, 2008; SANTOS, 1989; 2008) e o pressuposto da internacionalização como quarta missão da universidade (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). Como metodologia de pesquisa, realizamos pesquisa documental junto aos documentos normativos internos à Unilab, pesquisa bibliográfica nas principais produções acadêmicas relativas à temática e pesquisa de campo que compreendeu entrevistas com onze docentes que atuaram em cargos de gestão na instituição. Problematizamos, então, que as estratégias de internacionalização da Unilab perdem forças na medida em que o contexto político e econômico nacional está menos aberto para o diálogo com os países do Sul, em especial ao continente africano. Além disso, percebemos que o princípio da internacionalização ainda não é consenso junto à comunidade acadêmica por conta de um contexto marcado por tensões internas, instabilidades políticas e fragilidades institucionais, que tendem a impactar no estabelecimento de relações internacionais com base no princípio de cooperação com os países parceiros.

Palavras-Chave: Unilab. Internacionalização da educação superior. Cooperação Sul-Sul. Integração internacional. Universidade.

ABSTRACT

This thesis has as its object of study the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (Unilab), its contexts, practices and internationalization strategies that have been consolidated in the institution's ten years of operation. We carried out the research in order to understand and analyze the promotion of the rhetorical and political purposes of Unilab's internationalization, since its creation, seeking to understand how its practices are consistent with, or diverge from, the perspective of south-south Brazilian cooperation. With this objective in perspective, our thesis regarding the research object is that the institutionalization of Unilab's internationalization maintains a dependent relationship with the national political and institutional context, and as this political context changes substantially, the execution of this mission is compromised, at least in the way it was originally proposed, and affects the weakening of Unilab's institutionalization internationalization strategies. We also start from the assertion that the consolidation of these internationalization strategies depends on the acceptance of this principle in the internal context of Unilab. We mobilized three main fields of reflection to undertake the research: internationalization of higher education, especially the characterization of active and passive internationalization (LIMA; CONTEL, 2011; LIMA; MARANHÃO, 2009), counter-hegemonic globalization (SANTOS, 1989; 2008; BERHEIM; CHAÚÍ, 2008) and the assumption of internationalization as the fourth mission of the university (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). As a research methodology, we carried out documentary research along with Unilab's internal normative documents, bibliographical research in the main academic productions related to the theme and field research that included interviews with eleven professors who worked in management positions at the institution. As a result of the research, we conclude that Unilab's internationalization strategies loses strength as the national political and economic context becomes less open to dialogue with southern countries, especially with regard to the African continent. Added to this process, as we have perceived it, is the observation that the principle of internationalization is still not a consensus with the academic community due to a context marked by internal tensions, political instabilities and institutional weaknesses, which tend to impact the establishment of international relations based on the principle of cooperation with partner countries.

Keywords: Unilab. Internationalization of higher education. South-South cooperation. International integration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organograma Administrativo da Unilab.....	29
Quadro 1 – Procedimentos da pesquisa.....	36
Quadro 2 – Relação de sujeitos de pesquisa.....	45
Quadro 3 – Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa no Brasil – 2000 e 2019	56
Quadro 4 – Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino segundo a Categoria Administrativa e a Organização Acadêmica – Brasil – 2000 a 2019 .	58
Figura 2 – Modelo de formação superior vigente no Brasil segundo Almeida Filho (2008)	112
Quadro 5 – Consequências da globalização para internacionalizar a educação superior.....	129
Quadro 6 – Relação de sujeitos que participaram da pesquisa de campo	179
Quadro 7 – Cursos de Graduação previstos para a Unilab (2011-2013).....	189
Quadro 8 – Cursos oferecidos pela Unilab em 2021	190
Quadro 9 – Cursos de pós-graduação oferecidos pela Unilab em 2021	197

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Previsão de modalidades e número de bolsas do programa Ciências sem Fronteiras a serem distribuídas a partir de 2011	148
Tabela 2 – Bolsas previstas e implementadas pelo Programa PCsF	149

LISTA DE ABREVIATURAS

ABC	Agência Brasileira de Cooperação
Andes-SN	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
AUA	Associação das Universidades Africanas
AUGM	Rede da Associação de Universidades do Grupo Montevideu
AULP	Associação das Universidades de Língua Portuguesa
C&T	Ciência e Tecnologia
C, T&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Capes-PrInt	Programa Institucional de Internacionalização
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPC	Centro Popular de Cultura
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
Cresa	Conferência Regional sobre a Educação Superior na África
EaD	Educação a Distância
Eccos	Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos e Cooperação Sul-Sul
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
EEl	Espaço europeu de Investigação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENA	Exame Nacional de Acesso
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Enlaces	Espaço de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior
Eres	Espaço Regional de Educação Superior do Mercosul
EUA	Estados Unidos da América
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
Forproex	Fórum de Pró-Reitores de Extensão
ICEN	Instituto de Ciências Exatas e Natureza
ICS	Instituto de Ciências de Saúde
ICSA	Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
IEDS	Instituto de Engenharia e Desenvolvimento Sustentável
IES	Instituições de Ensino Superior
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior

Imea	Instituto Mercosul de Estudos Avançados
Impa	Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada
IsF	Idiomas sem Fronteiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Masts	Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis
MCP	Movimento de Cultural Popular
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MRE	Ministério de Relações Exteriores
OMC	Organização Mundial do Comércio
Palop	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCsF	Programa Ciências sem Fronteiras
PDI	Plano de desenvolvimento Institucional
PEC-G	Programa de Estudantes de Graduação
PEC-PG	Programa de Pós-graduando
Pnaes	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNPG	Planos Nacionais de Pós-Graduação
PPG	Programas de Pós-graduação
Profletras	Mestrado Profissional em Letras
Profmat	Mestrado Profissional em Matemática
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Prointer	Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais
PSEE	Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros
Reuni	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Ripes	Rede de Instituições Públicas de Educação Superior
SBM	Sociedade Brasileira de Matemática
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEC	Serviço de Extensão Cultural
SEM	Setor Educacional do Mercosul
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UE	União Europeia
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
Ufersa	Universidade Federal Rural do Semiárido
Ufesba	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGD	Universidade Federal de Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Ufob	Universidade Federal do Oeste da Bahia
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFVJM	Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri
UNE	União Nacional de Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Uniam	Universidade Global da Bacia Amazônica
Unifal	Universidade Federal de Alfenas
Unifesspa	Universidade Federal do Sul Sudeste do Pará
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Unip	Universidade Paulista
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
UNTL	Universidade Nacional do Timor Leste
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	34
3	O PERCURSO (E OS PERCALÇOS) DAS MISSÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE	49
3.1	A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO/ENSINO.....	62
3.2	A UNIVERSIDADE E A PESQUISA	73
3.3	A UNIVERSIDADE E A EXTENSÃO	83
3.4	A UNIVERSIDADE EM CRISE	98
4	INTERNACIONALIZAÇÃO COMO QUARTA MISSÃO DA UNIVERSIDADE?	116
4.1	O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	117
4.2	CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	130
4.3	INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	144
4.3.1	Universidades de integração como estratégia de internacionalização da educação superior	158
5	O PAPEL DA UNILAB COMO UNIVERSIDADE DE INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	177
5.1	RELAÇÃO ENTRE AS FUNÇÕES DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E a INTERNACIONALIZAÇÃO NA uNILAB	181
5.1.1	A internacionalização e o ensino	183
5.1.2	A internacionalização e a pesquisa	196
5.1.3	A internacionalização e a Extensão.....	213
5.2	ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	217
5.2.1	Composição internacional da comunidade acadêmica da Unilab.....	221
5.2.2	Projetos internacionais.....	231
5.2.3	Convênios bilaterais ou multilaterais	243
5.2.4	Fatores que impactam na consolidação das estratégias de gestão da internacionalização.....	248

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	274
	REFERÊNCIAS	285
	APÊNDICE A – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	311
	APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	312

1 INTRODUÇÃO

A relação entre a universidade e os processos de internacionalização da educação superior tem sido tema de constantes debates, principalmente no que diz respeito ao lugar da instituição universitária na promoção da internacionalização, assim como sua autonomia e aptidão em conduzir iniciativas com esse propósito, tendo em vista as muitas outras organizações que também têm essa finalidade. Esta tese pretende inserir-se como mais uma contribuição para esses debates. Para tal, optamos pela investigação de uma universidade em específico, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), explorando os aspectos políticos, econômicos e educacionais que deram base para sua implantação em Redenção/CE em julho de 2010.

A apresentação do cenário de implantação da Unilab permitirá nos adentrarmos nas especificidades das práticas de internacionalização mobilizadas, de modo a perceber como as estratégias de gestão empreendidas com esse propósito foram consolidadas nos dez anos de atuação da instituição. O propósito desse enfoque é o de suscitar reflexões sobre a integração da perspectiva de internacionalização com as funções primordiais da universidade de ensino, pesquisa e extensão.

A esse respeito, é importante refletirmos que o debate em torno das missões da universidade caminha junto ao próprio processo histórico de sua institucionalização. Santos (2010) e Penin (2006) fazem referência à Karl Jaspers (1965) que, ao estudar as características da universidade em 1965, já concebia a instituição como “o lugar onde, por concessão do Estado e da sociedade, uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria” (JASPERS, 1965, p. 152). Foi, portanto, a partir da liberdade e da autonomia dada progressivamente a essas instituições para que ela pudesse pensar sobre si própria que se estabeleceram, lentamente, alguns entendimentos comuns sobre sua trajetória e finalidades de atuação. Sobre esse aspecto, Anísio Teixeira retoma as palavras de Kerr para refletir acerca das missões de ensino, pesquisa e extensão atribuídas à universidade, fazendo referência à relação dessas missões com os contextos que marcaram a sua história.

Nenhuma universidade pode visar mais alto do que ser tão britânica quanto possível, em relação aos seus graduandos, tão germânica quanto possível para os pós-graduandos e pesquisadores e tão americana quanto possível para o público em geral... e tão confusa quanto possível para poder preservar o instável equilíbrio (TEIXEIRA, 1964, recurso online).

Assim, Teixeira (1964) complementa sua argumentação ponderando que a faina da universidade se divide entre esses três objetivos, e que a sua história como instituição pode ser compreendida a partir de uma mudança de ênfase em relação à maior e menor importância da missão para o contexto em que está inserido.

Sob esse aspecto, autores como Knight (1999) e Santos e Almeida Filho (2012) vêm construindo uma perspectiva que propõe dar centralidade à internacionalização para as práticas universitárias para além das tradicionais missões da universidade. Enquanto Knight (1999, p. 22) defende a ideia de que “longe de ser uma ação marginal, a internacionalização corresponde à missão primordial da instituição”, como forma objetiva de aprimorar a qualidade do ensino, Santos e Almeida Filho (2012) vão além e apresentam uma proposta de compreensão da internacionalização como quarta missão da universidade, tendo em vista sua capacidade de mobilizar a instituição em torno de atividades que consolidam projetos conjuntos e integradores e dão maior dimensão às atividades de formação, de pesquisa e de inovação.

Nesse sentido, Santos e Almeida Filho (2012) defendem que a colaboração universitária internacional teria a potencialidade de valorizar as demais atividades da instituição, tendo em vista sua capacidade de dimensionar os desafios de ensino, pesquisa e extensão, por exemplo, a partir do prisma internacional. Isso teria o potencial de “nos tornar menos provincianos e menos autocentrados, menos deslumbrados pelo brilho do nosso sucesso local e mais atentos ao que se passa a nossa volta” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 57).

É preciso ressaltar, entretanto, a diversidade de práticas e perspectivas relacionadas à internacionalização da educação superior. Stallivieri (2004) aponta, com base nas orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) acerca das tendências do ensino superior para o século XXI, que as estratégias para a internacionalização das instituições de ensino superior (IES) tendem a observar algumas modalidades, das quais destacamos: (i) o estímulo ao intercâmbio de estudantes, de professores e de gestores; (ii) a inserção em redes de cooperação internacionais e projetos de investigação colaborativa como estímulo à criação de vínculos com centros de excelência mundiais; (iii) a captação de recursos de diferentes fontes de financiamento nacionais e estrangeiras; e (iv) a gestão de convênios e acordos de colaboração científicos e acadêmicos de alcance internacional para o estabelecimento de programas e de títulos acadêmicos conjuntos (STALLIVIERI, 2004).

No cenário brasileiro, algumas práticas de internacionalização já são estabelecidas nessas frentes de atuação. Como exemplos mais significativos, podemos mencionar os programas de mobilidade externa desenvolvidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como o Programa Ciências sem Fronteiras (PCsF) (LIMA; MARANHÃO, 2009), a constituição de convênios bilaterais ou multilaterais com países parceiros, como o Mercado Comum do Sul (Mercosul) e o Mercosul Educacional (GADOTTI, 2007; BERTOLLETTI, 2017) e a cooperação brasileira com Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop) na área de Educação (MILANI; CONCEIÇÃO; M'BUNDE, 2016; ULLRICH; CARRION, 2014).

É justamente no contexto de cooperação brasileira na área de Educação com Palop que se deu nosso primeiro movimento de pesquisa, na dissertação de mestrado que antecede a esta tese. A dissertação foi escrita entre 2013 e 2015 tendo como base o convênio estabelecido entre governo brasileiro, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e a República de Moçambique, consolidando o Programa UAB-Moçambique, iniciativa de cooperação acadêmica internacional operacionalizada por meio da oferta de cursos de graduação a distância em parceria com IES dos dois países com o objetivo de desenvolver e fortalecer o sistema moçambicano de educação superior à distância. O convênio foi efetivado para oferecer quatro cursos de graduação com vistas à formação profissional de professores e funcionários públicos moçambicanos, com início das atividades em 2010 envolvendo universidades e órgãos governamentais brasileiros como a Associação Brasileira de Cooperação (ABC), a Capes, o Ministério de Relações Exteriores (MRE), o Ministério da Educação (MEC) universidades e outras instâncias governamentais moçambicanas.

Uma das universidades brasileiras participantes do projeto foi a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), responsável por ministrar o curso de Administração Pública em parceria com Universidade Eduardo Mondlane, de Moçambique, fato que propiciou nossa aproximação com o objeto de estudo e motivou a análise a respeito da consecução do projeto. A proposta do convênio era robusta e ousada, visando formar cerca de 7 mil moçambicanos como professores ou servidores de administração pública e consolidar uma rede de Educação a Distância (EaD) em dez polos no país em 7 anos (JESUS, 2015). O programa representava, então, uma tendência de pensar e executar projetos de maior volume para as políticas internacionais de cooperação do governo brasileiro, com um horizonte temporal amplo, em vez de ações mais pontuais. Entretanto, o programa contou apenas com a abertura da primeira

e única turma de cada curso, formando, efetivamente, uma parcela de alunos muito menor em relação à previsão inicial, dimensionando também a grandeza do programa.

A pesquisa de mestrado chegou a considerações relativas a dificuldades na implementação do convênio por conta de fragilidades nas relações institucionais internas ao programa, que contava com a atuação de muitas instâncias gestoras e ficou sujeito a inconstâncias políticas, financeiras e institucionais (JESUS, 2015). Gonzaga (2017), que também teve o programa UAB-Moçambique como objeto de estudo de doutorado, indica que essas inconstâncias se relacionam diretamente a apressamentos políticos que comprometeram a institucionalização do Programa e contribuíram para a emergência de conflitos diplomáticos e no esvaziamento político do Brasil à frente da cooperação. Sob esse ponto, Gonzaga (2017) explica que o programa se originou de um desejo político do presidente Lula ao firmar, na sua gestão, um compromisso diplomático com o governo moçambicano para cooperação horizontal na área da educação. Entretanto, o programa começou a ser operacionalizado, efetivamente, no governo Dilma (2011-2016), que tinha suas próprias prioridades nas políticas externas e de cooperação e implicou em descompasso entre a expectativa e as práticas do programa. A autora analisa movimentos de conflito e competitividade entre as lideranças – gestores dos cursos, das universidades e órgãos governamentais – e a perda de prioridade do programa no âmbito governamental traduziam uma disputa de espaço e poder e impulsionaram os conflitos políticos e diplomáticos citados (GONZAGA, 2017).

No que diz respeito à análise das condições das relações governamentais e interinstitucionais com o objetivo de cooperação horizontal, refletimos, junto com Gonzaga (2017), Souza (2017) e Preti (2020), que dificuldades na comunicação e na gestão do programa dificultaram a construção de uma relação horizontal entre países parceiros que fossem baseadas na perspectiva Sul-Sul e que considerassem sua potencialidade intercultural de diálogo e de reforço dos laços de solidariedade, compromissos dispostos na Portaria que criou o Programa (JESUS, 2015; GONZAGA, 2017; SOUZA, 2017; PRETI, 2020). Acrescentamos, a esses fatores, especialmente com base em Gonzaga (2017) a falta de experiência das instituições universitárias em promover práticas de Cooperação Sul-Sul na área de educação, principalmente no que diz respeito à cooperação para o desenvolvimento.

Entendemos que a “volatilidade” dessa política de cooperação estudada na pesquisa de mestrado foi um dos fatores que impactou no andamento dos cursos e do Programa em si, junto com a própria dificuldade de colocar em prática os pressupostos de cooperação horizontal e cooperação para o desenvolvimento no que diz respeito ao currículo e às práticas pedagógicas dos cursos. Assim, o interesse em estudar outro formato de política de

internacionalização da educação superior visando a integração e Cooperação Sul-Sul se deu porque as pesquisas bibliográficas mobilizadas para a escrita da dissertação já sinalizavam que a existência de um espaço institucionalizado especificamente para cooperação e internacionalização da educação superior poderia conferir potência e estabilidade necessárias a um maior protagonismo das estratégias de cooperação brasileira.

Nossa opção em prosseguir os estudos no doutorado tendo como foco a estratégia da internacionalização da educação superior via cooperação acadêmica internacional a partir da criação das universidades de integração brasileiras também se consolidou a partir do interesse de refletir sobre a universidade como bem público, instituição que contribui com a construção do projeto de país e que precisa lidar com o papel que detêm como motor de desenvolvimento, com potencial para se envolver e contribuir, portanto, com as demandas de internacionalização da educação superior. A esse respeito, Santos e Almeida Filho (2012) também apostam na potencialidade das universidades de integração em atuar nessa frente:

A criação pelo governo brasileiro da Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), responde a esta linha de preocupações e prova até que ponto o potencial universitário pode ser mobilizado para dar resposta a objetivos de integração regional e supra regional (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 57).

Além disso, entendemos que, diferente das demais instituições universitárias brasileiras, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) e na Unilab a internacionalização é colocada como vocação, a ser praticada de forma transversal às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Resta, pois, analisar em que medida as expectativas atribuídas às tais instituições estão sendo consolidadas em suas práticas de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização, já que a expectativa é a de integrar o objetivo desta última a toda atividade que as universidades desenvolvem, e não apenas alguns dos seus projetos, como usualmente ocorre nas outras instituições universitárias.

Inicialmente a proposta da tese era a de voltar sua atenção tanto para as experiências de gestão da internacionalização empreendidas tanto pela Unila quanto pela Unilab, visando a oportunidade, também, de trazer elementos comparativos sobre essas duas experiências para análise. Entretanto, no decorrer da pesquisa, optamos por voltar nosso olhar especificamente para uma dessas universidades no intuito de conseguir alcançar, na pesquisa de campo, maior

profundidade acerca dessa realidade e, assim, chegar a uma compreensão mais qualificada sobre a relação da instituição com o processo de internacionalização da educação superior.

O principal fator que contribuiu para a escolha da Unilab como objeto de pesquisa em detrimento da Unila foi o nosso contato anterior com pesquisas e estudos voltados para a análise das estratégias de internacionalização e cooperação no continente africano, em especial a própria pesquisa de mestrado citada anteriormente, que permitiu uma aproximação com os estudos de cooperação com países africanos, principalmente os Palop que já tinham, em comum, a língua portuguesa e a história de colonização (CABRAL, 2011; LEITE, 2011). Além disso, estudos relativos à Cooperação Sul-Sul e à cooperação para o desenvolvimento já haviam sido mobilizados para a escrita da dissertação visando um diálogo com a realidade do continente africano a partir da relação Brasil-África que já vem sendo estabelecida via diplomacia e acordos bilaterais e foram retomados para a escrita desta tese (MILANI, 2012; MILANI; CONCEIÇÃO; M'BUNDE, 2016).

Estudos sistemáticos que foram realizados tendo a Unilab como objeto de pesquisa já consideraram, em diferentes níveis, os questionamentos que trazemos acima. Faremos referência, aqui, a estudos que fazem um diálogo mais próximo com nossas frentes de pesquisa de (i) internacionalização da educação superior; (ii) globalização contra hegemônica; e (iii) internacionalização como quarta missão universitária, que guiarão o desenvolvimento desta tese, para levantar os consensos que já foram formados pela academia com relação a essas questões.

A primeira pesquisa que mobilizamos aqui diz respeito à dissertação de Gorjão Heleno, intitulada “A política externa do Governo Lula: A experiência da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)” (HELENO, 2014). A dissertação de Heleno (2014) é uma das primeiras pesquisas acadêmicas que tem a Unilab como objeto de análise e reflete, em sua pesquisa, acerca do surgimento de uma instituição sem precedentes no Brasil que, simbolicamente, responde a importantes demandas sociais que buscavam a superação do racismo e o reconhecimento de nossas origens africanas, conjugada ao interesse do governo em estreitar laços com os países lusófonos, em especial do continente africano. No que diz respeito a práticas de Cooperação Sul-Sul, Heleno (2014) traz elementos de análise que indicam que a Unilab não consegue alcançar o patamar de troca de saberes entre os envolvidos e tem estratégias de cooperação de “mão única”, limitadas à transferência de conhecimentos, na contramão do arcabouço teórico da Cooperação Sul-Sul. Fazendo uma análise das principais frentes da política externa brasileira para a África a partir dos anos 2000, Heleno (2014) também aponta limites estruturais para a cooperação entre Estados

nacionais, na medida em que as ações dos Estados são pautadas por lógicas capitalistas e territorialistas que se contrapõem aos pressupostos da Cooperação Sul-Sul, limites esses que se estendem também para a Unilab.

A pesquisa de doutorado desenvolvida por Fabrício Ribeiro, intitulada “Estratégia Geoeducacional na Cooperação Sul-Sul: uma análise dos projetos das universidades de integração internacional: Unila e Unilab” (RIBEIRO, 2016) dialoga com as considerações feitas por Heleno com relação às práticas de Cooperação Sul-Sul na Unilab. Empreendendo uma pesquisa com as duas universidades de integração, Ribeiro (2016) chega a consideração de que as práticas de cooperação das universidades adquiriram caráter unilateral, com o Brasil assumindo toda a responsabilidade em conduzir esse projeto educacional. Assim, ao argumentar que os pressupostos de cooperação horizontal e solidariedade não estão sendo efetivados nas universidades de integração, destacando, em especial, que a garantia de vagas a estudantes estrangeiros não sustenta, por si só, o princípio de integração internacional, o autor caracteriza as atuais práticas dessas universidades como *cooperação solitária*, ao invés de solidária, dando uma contribuição importante para sucedermos à análise das práticas da Unilab.

Também mobilizamos, aqui, o projeto de pesquisa de Eduardo Santos que deu origem ao artigo “Internacionalização da educação superior – a opção geopolítica pela integração regional nos casos da Unila e da Unilab”¹ (SANTOS, 2017), para refletirmos sobre as condições de internacionalização da educação superior da Unilab. O autor destaca que há uma clara conformidade entre as diretrizes da política externa brasileira e a política de educação superior viabilizada pelo projeto de internacionalização da Unilab, argumentando que, no momento de implantação das universidades de integração, elas se manifestavam como um “braço acadêmico” da política externa brasileira (SANTOS, 2017). Entretanto, o autor também lista algumas questões que têm dificultado a condução de suas estratégias de internacionalização, e destacamos, aqui, duas delas que nos auxiliam a entender o atual estágio das práticas de internacionalização na instituição. A primeira é a dificuldade de integrar efetivamente os professores ou estudantes negros africanos nas relações acadêmicas de uma universidade brasileira, a qual o autor atribui ao forte preconceito racial que ainda persiste no imaginário e nas práticas da sociedade brasileira, em particular no estado do

¹ Diferentemente das demais produções acadêmicas apresentadas aqui que fazem referência à dissertação ou tese, fazemos referência, ao projeto de pesquisa de iniciação científica desenvolvido por Santos em 2015 e 2016, intitulado “Mercosul e CPLP: vínculos estratégicos entre a política externa e a política educacional nos casos da Unila e da Unilab”.

Ceará. A segunda questão está no uso da língua portuguesa, que, consensualmente, é a língua franca de comunicação entre os Palop, mas que ainda tem a capacidade de comportar uma via de colonização intelectual na medida em que a língua portuguesa tem alcance restrito nos Palop, sendo falada como primeira língua por menos da metade da população.

Já a tese de doutoramento de Daniel Bocchini, intitulada “Inclusão do estudante africano na Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab): perspectivas para um currículo contra hegemônico” (BOCCHINI, 2017) parte da constatação da inovação e do caráter desafiador do projeto da Unilab, que rende expectativas com relação à execução de suas práticas universitárias ao desenhar um modelo de educação superior que se propõe ser alternativo ao tradicional. É importante salientar que essas expectativas também se fazem presentes nas pesquisas acadêmicas se considerarmos o recorrente destaque à potencialidade da Unilab de se consolidar como espaço de Cooperação Sul-Sul, solidária, e estratégia contra hegemônica de internacionalização da educação superior.

A tese de Bocchini demarca um posicionamento crítico com relação às práticas da Unilab, argumentando sobre a fragilidade das ações sistemáticas e institucionais voltadas ao diálogo intercultural na universidade. O autor traz, para análise, situações que exemplificam e corroboram com esse argumento, como a prática recorrente de separar grupos de alunos brasileiros e africanos em salas de aula e em atividades acadêmicas, a falta de reconhecimento institucional das outras línguas dos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), o despreparo dos professores para lidar com as questões interculturais inerentes à Unilab e existência de procedimentos da gestão da universidade centralizados e hierárquicos (BOCCHINI, 2017). Bocchini considera esses elementos como obstáculos para a efetivação da proposta alternativa da Unilab, comprometendo, portanto, o caráter contra hegemônico dessas iniciativas (BOCCHINI, 2017).

Embora em diferentes momentos esta tese possa dialogar com questões trazidas por todos esses trabalhos apresentados, nossa pesquisa parte da preocupação específica de trazer uma reflexão crítica acerca das estratégias de gestão mobilizadas pela instituição com vistas a alcançar os objetivos de integração internacional e Cooperação Sul-Sul. Sendo assim, esta tese pretende contribuir com esse caminho já trilhado de pesquisas sobre a Unilab e, além disso, analisar, de alguma maneira, a hipótese levantada pelos estudos citados anteriormente que apontavam a Unilab como espaço potencial para práticas de internacionalização contra hegemônicas e relações de Cooperação Sul-Sul baseadas no princípio de horizontalidade, tendo em vista que no ano de 2021 a Unilab completou dez anos e já consolidou suas estratégias institucionais para internacionalização e cooperação.

Portanto, a questão mobilizada por esta tese, que intenta conjugar os elementos acima pontuados é: Tendo como objeto de análise a Unilab como uma das universidades de integração brasileiras, como são promovidos seus propósitos retóricos e políticos de internacionalização? De que maneira suas práticas coadunam, ou divergem, da perspectiva de Cooperação Sul-Sul brasileira?

Cabe ressaltar, então, que a pesquisa mobiliza três conceitos principais para tratar desses questionamentos: internacionalização ativa e passiva da educação superior, globalização contra hegemônica e Cooperação Sul-Sul. Sendo, assim, procuraremos estruturar a tese de forma a permitir um diálogo entre esses pontos de reflexão.

Para operacionalizar a consecução da pesquisa aqui apresentada, foi delineado o seguinte objetivo geral: Analisar o contexto e a prática da internacionalização da educação superior a partir das estratégias de gestão mobilizadas pela Unilab com vistas a alcançar os objetivos de integração internacional e de Cooperação Sul-Sul e, assim, contribuir para uma globalização contra hegemônica. Foram estabelecidos, também, três objetivos específicos, que se relacionam diretamente com a organização dos capítulos da tese:

- a) apresentar e analisar os contextos de definição e implementação da internacionalização como ação estratégica para as IES brasileiras, evidenciando o lugar que ela ocupa atualmente frente às suas principais funções acadêmicas;
- b) descrever o processo de implantação da Unilab, destacando como suas práticas de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização são estruturadas e dialogam com o princípio de Cooperação Sul-Sul;
- c) analisar, por meio de marcos significativos para a Unilab, como suas propostas de gestão para a internacionalização e integração têm capilaridade no contexto político e educacional em que estão inseridas e, em que medida contribui para uma globalização contra hegemônica.

Com base nesse entendimento, ao proceder à leitura dos estudos acadêmicos da área de internacionalização da educação superior identificamos estudos de autores como Lima e Maranhão (2009), Lima e Contel (2011), Santos e Almeida Filho (2012), Castro e Cabral Neto (2012), García Guadilla (2005; 2013), Araújo (2014) e, mais recentemente, Meneghel e Amaral (2016) e Gadotti (2017) que apontam a Unila e a Unilab como espaço potencial para condução de práticas de cooperação que vão na contracorrente das iniciativas que, usualmente, têm espaço no cenário nacional da educação superior. Entendemos esse, então,

como um caminho relevante para pesquisas que poderiam dar sequência e profundidade aos estudos relativos a iniciativas contra hegemônicas de internacionalização que foram iniciados no mestrado.

Partimos do entendimento de que essas universidades são expressão de uma estratégia geopolítica por terem sido organizadas a partir de considerações de natureza geográfica para desenvolver um projeto de diplomacia cultural universitária com os países do Mercosul e com o continente africano, especialmente os Palop. Assim, a própria existência dessas instituições a partir de 2010 demonstra o propósito de aproximação com esses povos e regiões a partir da implantação das universidades.

Trazemos, a seguir, um excerto do artigo de Lima e Maranhão (2009) que exemplifica a forma com que as universidades de integração – em especial as de integração educacional – apareceram nas produções acadêmicas citadas anteriormente como uma aposta, um espaço potencial para estruturar iniciativas de cooperação e de internacionalização orientadas por propósitos contra hegemônico e, assim, se posicionar com maior protagonismo no contexto das políticas de internacionalização da educação superior empreendidas pelo Governo Federal. Nas palavras de Lima e Maranhão (2009, p. 607): “é possível identificar a emergência de iniciativas subordinadas ao fortalecimento de programas de internacionalização ativa de caráter contra hegemônico, comprometidos com a inclusão social e a integração regional”, indicando a Unila, Unilab e a Universidade Global da Bacia Amazônica (Uniam) como expressões dessas iniciativas.

O excerto acima menciona dois conceitos que mobilizaremos, em especial, no decorrer desta tese, na medida em que nos suscitam reflexões importante no que concerne à inserção das universidades no cenário da sociedade do conhecimento e da internacionalização do ensino superior, quais sejam: *internacionalização ativa e passiva*, apresentado por Lima e Maranhão (2009) e Lima e Contel (2011) e *globalização contra hegemônica*, que tem como principal referencia Boaventura Santos (2003; 2008). Adicionalmente, também argumentamos que esses conceitos conversam diretamente com o contexto e as práticas das universidades de integração internacional, tendo em vista que a internacionalização ativa e a globalização contra hegemônica pressupõem, como condição para a internacionalização, a opção pela via da criação de redes internacionais visando promover a solidariedade entre os países envolvidos. Segue abaixo a conceituação de globalização contra hegemônica feita por Santos (2003, p. 66):

A globalização contra hegemônica é baseada na construção de cidadanias emancipatórias que articulam o global e o local por intermédio de redes de coligações polissêmicas. Se a salvaguarda do caráter emancipatório das lutas desencadeadas localmente exige que a direção e coordenação dessas lutas permaneça nas mãos daqueles que as protagonizam localmente, as alianças translocais e transnacionais, a criação de redes internacionais de formação e de solidariedade ativa são uma condição indispensável para evitar a particularização e limitação dessas lutas, e para evitar a afirmação e reprodução de hierarquias e formas de dominação locais que subvertem o caráter emancipatório das lutas.

O argumento trazido por Lima e Contel (2011), quando se referem às universidades de integração internacional, também se relaciona à potencialidade de se configurarem como espaços de internacionalização contra hegemônica na medida em que tem, como base, um projeto político comprometido com a solidariedade acadêmica de países que compartilham uma história de colonialismo e subordinação no que diz respeito à sua inserção no mercado econômico e educacional, por exemplo. A aposta no caráter contra hegemônico dessas universidades se dá por conta do potencial articulador dessas instituições nas relações acadêmico-científicas internacionais com a capacidade latente de atrair, implementar e acompanhar projetos e parcerias internacionais com mais propriedade que as demais instituições universitárias. Aqui, então, há um diálogo entre os conceitos de globalização contra hegemônica e internacionalização ativa e passiva, na medida em que Lima e Contel (2011) caracterizam uma clara subdivisão dos países no que diz respeito ao papel que assumem na internacionalização da educação superior: em geral, os países do centro do sistema-mundo têm maior protagonismo, ao atrair um grande número de acadêmicos internacionais para os seus sistemas de ensino superior e, também, ao desenvolver e comercializar produtos e serviços educacionais em âmbito mundial; de outro lado, os países periféricos e semiperiféricos se inserem a partir de uma relação de subordinação, sendo caracterizados por seu caráter reativo e pelo movimento de fuga de cérebros e comercialização dos serviços educacionais.

Assim, os países periféricos e semiperiféricos que se inserem no sistema de educação mundial a partir dessas frentes acabam por reforçar ou agravar o histórico desequilíbrio existente entre eles e os países centrais. Segundo Lima e Maranhão (2009) e Lima e Contel (2011), a formulação de iniciativas contra hegemônicas de internacionalização podem contribuir para a inserção mais ativa das universidades de países periféricos e semiperiféricos, como o Brasil, no sistema internacional de educação superior. Tomamos, então, a proposta das universidades de integração internacional como objeto de análise da tese uma vez que essa proposta é levantada por importantes estudos acadêmicos como espaço potencial para

inovação nas iniciativas acadêmicas de internacionalização, em diálogo com as perspectivas de globalização contra hegemônica e de internacionalização ativa.

De modo paralelo, mobilizaremos a perspectiva de Cooperação Sul-Sul como recurso para qualificar nossa análise acerca dessa proposta de internacionalização da educação superior, via universidades de integração, que se volta exclusivamente para países do Sul global. Lançaremos mão da perspectiva de Santos e Meneses (2009) para apresentar nossa compreensão do conceito de Sul nesta tese. Os autores definem que o termo Sul vem a comportar dois sentidos, um geográfico e um epistêmico. No que concerne ao sentido geográfico, leva-se em conta os países do hemisfério Sul que passaram por uma experiência colonial comum, e que têm, portanto, uma condição pós-colonial que se impõe para compreender e analisar as condições políticas, sociais e econômicas específicas desses países. Já o sentido epistêmico contempla o que Santos e Meneses (2009) denominam como um cenário de diversidades epistemológicas, concebidas pelos autores como epistemologias do Sul: “O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistemológicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 19). Destacamos aqui que o Sul não é um conceito conclusivo, mas guarda estreita relação e contínua resposta ao conceito de Norte, como busca de representar um processo de libertação da posição de colônia e de libertação de um sistema opressor que tenta definir sua identidade cultural, política e social. O conceito Sul se define, portanto, como uma contínua resposta ao conceito Norte.

Assim, o conceito de Cooperação Sul-Sul tem se firmado, historicamente, a partir do propósito de orientar a inserção internacional dos países do Sul, reforçando, assim, elementos formadores de uma identidade coletiva a partir de uma intensa atividade discursiva. Segundo Ramanzini Júnior, Mariano e Almeida (2015), as estratégias da Cooperação Sul-Sul passam pela promoção de valores e objetivos comuns, visando, por exemplo, a promoção de desenvolvimento com justiça social, a diminuição da pobreza e a melhoria da qualidade de vida, buscando, também, o aumento da capacidade de negociação e de promoção dos interesses dos países do Sul. O Brasil já trilhou uma trajetória consistente de iniciativas de Cooperação Sul-Sul com os países da América Latina e do continente africano, se inserindo ativamente nesse domínio. Amorim (2010) destacou a Cooperação Sul-Sul como instrumento essencial para consolidar e expandir a participação em relações internacionais brasileiras pela via diplomática, reforçando sua motivação solidária na relação com os demais países do Sul.

Abdenur e Ranpini (2015) indicam que a Cooperação Sul-Sul se embasa em duas frentes para consecução de seus objetivos: a construção de um projeto político e a

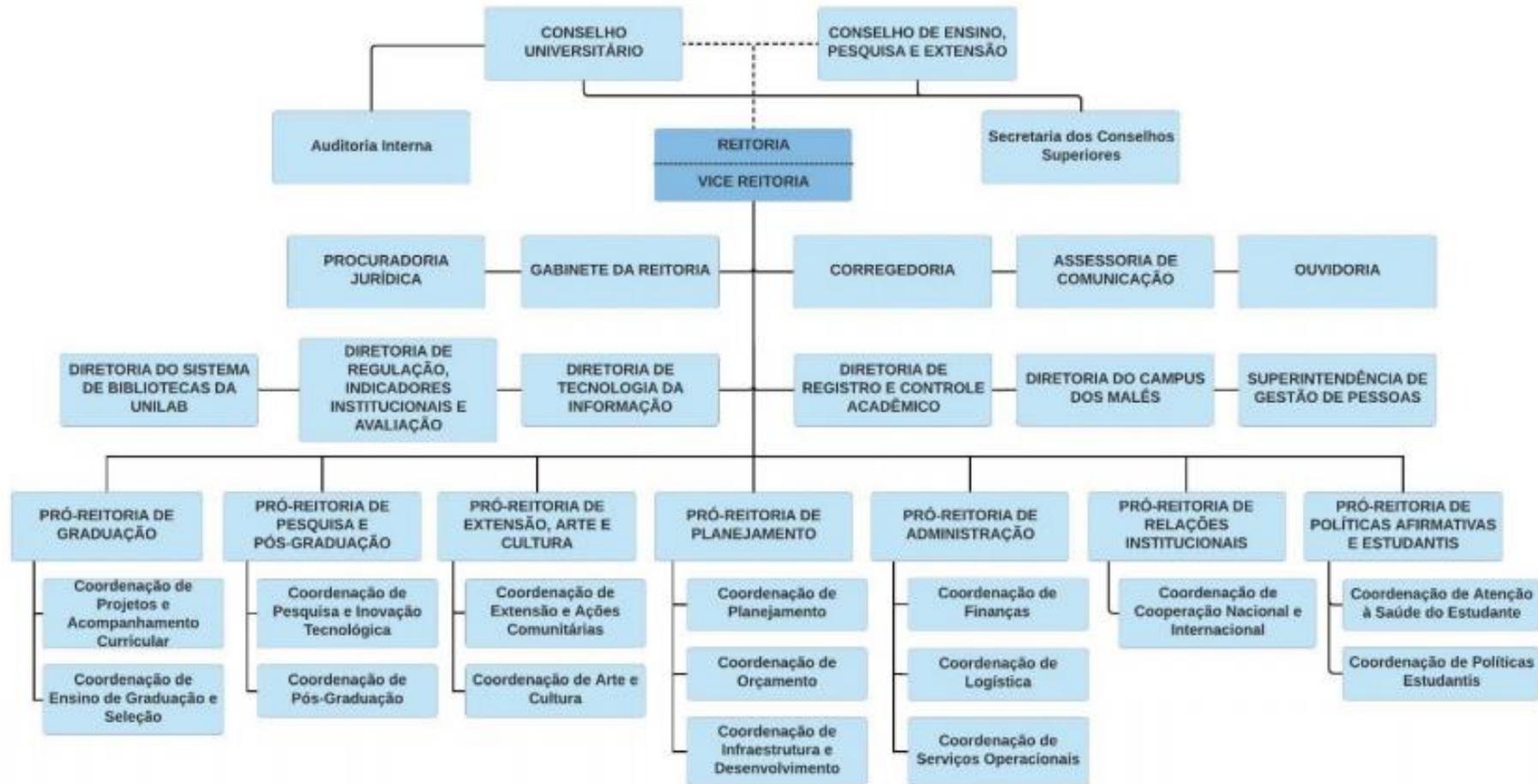
operacionalização de estratégias econômicas. Assim, entendemos que a implantação das universidades de integração dialoga diretamente com esses objetivos na medida em que a universidade como instituição social que contribui para a construção do projeto nacional e desenvolvimento tem a potencialidade de atuar nessas duas frentes.

Ao eleger a Unilab como objeto de pesquisa, algumas inquietações norteiam o nosso olhar para essa instituição, tendo em vista, principalmente, os elementos teóricos aqui destacados. Levantamos questionamentos relativos à expectativa da universidade enquanto instituição social que acolhe a demanda de institucionalização, ponderando como essa demanda se relaciona com as missões de ensino, pesquisa e extensão universitárias. Levantamos, também, considerações direcionadas à forma com que a Unilab, como universidade de integração, se relaciona com outras instâncias de em âmbito governamental, estabelecendo relações diplomáticas com embaixadas internacionais, agências e órgãos do governo. Outra ponderação diz respeito às condições para manutenção e permanência do propósito específico de integração internacional de uma universidade em um delicado contexto político e econômico para as instituições universitárias na última década (2010-2020). Adicionalmente, refletimos sobre como se dão as relações internas à instituição, considerando os pressupostos de solidariedade e Cooperação Sul-Sul que guiam a Unilab, estando expressos, inclusive, na sua Lei de Criação (BRASIL, 2010a).

Metodologicamente, optamos por desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa, justamente por entender que a configuração de nossa pesquisa demanda tomar o fenômeno em estudo a partir de uma perspectiva ampla, em que diferentes tipos de dados são trazidos e analisados para alcançar um patamar mais profundo no entendimento da realidade social em relevo (MINAYO, 2001; GIL, 2008). Fizemos uso da pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo como técnicas para o levantamento de dados, com o propósito de alcançar uma compreensão ampliada do problema que concebemos (DUARTE, 2002) e corresponder às demandas advindas da natureza do próprio objeto elegido para análise.

No que diz respeito à pesquisa de campo, decidimos por priorizar o diálogo junto a três cargos de gestão que consideramos ter papel fundamental frente às estratégias de gestão voltadas à integração internacional e internacionalização na Unilab: Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais (Prointer), a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e a Reitoria *pró-tempore*. A figura a seguir apresenta o organograma administrativo da Unilab e ilustra como essas três Pró-reitorias se integram à sua estrutura de gestão:

Figura 1 – Organograma Administrativo da Unilab



Fonte: Unilab (2019a).

Consideramos que o diálogo com os docentes que passaram pelo cargo de reitor *pró-tempore* contribuiria para oferecer uma visão geral do direcionamento dado pela Unilab à internacionalização, já que o reitor *pró-tempore* tem atuação direta junto a essas práticas, definindo as prioridades para a condução das estratégias de internacionalização empreendidas em sua gestão. Já o diálogo com docentes que foram gestores da Prointer foi proposto porque a pasta tem atuação direta e responsabilidade institucional frente às estratégias de internacionalização da Unilab e, conseqüentemente, com a perspectiva de gestão da internacionalização da educação superior. Por fim, também priorizamos o diálogo com os docentes que exerceram o cargo de pró-reitor da Prograd, tendo como base estudos anteriores relativos à temática de internacionalização da Unilab (HELENO, 2014; MENEGHEL; AMARAL, 2016), que apontam a recepção de estudantes estrangeiros de graduação como a estratégia de internacionalização mais significativa da Unilab. Como instituição responsável por gerenciar as atividades de graduação da Unilab, consideramos que ouvir os docentes que passaram pelo cargo da Prograd contribui para o entendimento sobre a gestão dessa estratégia de mobilidade acadêmica internacional.

Nesse sentido, os cinco capítulos que compõem esta tese foram organizados como estratégia expositiva no intuito de partir da reflexão mais geral sobre a constituição da universidade como instituição e suas missões de ensino, pesquisa e extensão para, em seguida, refletir acerca da configuração da internacionalização como demanda para a universidade e, por fim, chegar à análise específica das estratégias de gestão da Unilab com o objetivo de internacionalização. Trata-se, então, de um compromisso teórico de assumir que a proposta de internacionalização a partir da criação das universidades de integração internacional, que se apresenta como dado em nosso tempo, é fruto de uma longa trajetória e não pode ser entendida por si mesmo.

Assim, este texto está organizado em cinco capítulos. A introdução, que conta como primeiro capítulo da tese, tem por objetivo socializar a construção da pesquisa com a apresentação da temática de investigação, a delimitação do objeto de pesquisa, contextualização do problema, questões e objetivos do estudo e, também, a estrutura do texto da tese. O segundo capítulo faz uma apresentação detalhada do percurso metodológico empreendido para a escrita desta pesquisa, descrevendo as técnicas, sujeitos e objetos escolhidos para compô-la. O capítulo metodológico também apresenta o caminho trilhado para sistematização e análises dos dados e indicando a orientação da estrutura dos capítulos seguintes, tendo como base as premissas de Minayo (2001), Gil (2008) e Lakatos e Marconi (2003).

Já o terceiro capítulo, de título “O percurso (e os percalços) das missões de ensino, pesquisa e extensão na universidade”, faz uma retomada histórica sobre a instituição da universidade, com base na relação estabelecida por ela com suas legítimas missões de ensino, pesquisa e extensão. A seção final desse capítulo também apresenta uma discussão, já tratada com certa regularidade no contexto das pesquisas em educação, relativa à crise da universidade nos moldes tradicionalmente estabelecidos, assim como as principais estratégias desenvolvidas para lidar com a questão. Como principais aportes teóricos do capítulo, trazemos Santos (1989; 2003; 2008), Chauí (1999; 2003) Cunha (1980), Fávero (2006a; 2000), Teixeira (1964; 1989) e Almeida Filho (2008).

O quarto capítulo da tese, de título “Internacionalização como quarta missão da universidade?”, pretende fazer uma análise crítica da perspectiva teórica de Santos e Almeida Filho (2012), que propõem tomar a internacionalização como quarta missão universitária. Para isso, recorreremos inicialmente à uma reflexão sobre o processo de globalização, que reconfigura os processos econômicos, sociais, políticos e educativos a partir da década de 1990 e impacta na consolidação do conceito de sociedade do conhecimento. A construção dessa discussão se embasa nas perspectivas teóricas de Santos (1989; 2008), Chauí (2001; 2003) Berheim e Chauí (2008) e Dias Sobrinho (2005; 2007). Posteriormente refletimos a respeito do contexto de internacionalização da educação superior, tomando como referência as produções de Knight (1999; 2003; 2012) De Wit (2013), Lima e Contel (2011), Lima e Maranhão (2009; 2011) para trazer uma conceituação do termo “internacionalização da educação superior” e explanação sobre as suas principais dimensões e indicadores. A construção do capítulo é finalizada com a apresentação do contexto brasileiro de internacionalização da educação superior, dando destaque a três experiências especificamente: Programa Ciências sem Fronteiras, Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt) e as universidades de integração internacional. Para fazer essa apresentação, nos embasamos, principalmente, em Miranda e Stallivieri (2017), Santos e Almeida Filho (2012) e Solanas (2014), além de documentos institucionais utilizados para descrever as experiências indicadas.

Juntos, os capítulos três e quatro da tese têm o propósito principal de contextualizar histórica e teoricamente o atual cenário da universidade, que é palco para a implantação das universidades de integração internacional no contexto brasileiro a partir de 2010, problematizando o lugar que as ações de internacionalização têm ocupado nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes).

Já o quinto capítulo, de título “O papel da Unilab como universidade de integração internacional para a internacionalização da educação superior”, tem como base a apresentação e análise dos dados empíricos coletados e busca analisar como as propostas de gestão para a integração e internacionalização da Unilab têm capilaridade no contexto político e educacional em que estão inseridas. Tendo como referência o contexto e as práticas da Unilab representados nos dados obtidos via pesquisa documental e pesquisa de campo, propomos acompanhar as reflexões empreendidas nos dois capítulos anteriores, mantendo um diálogo com a estrutura dos capítulos 3 e 4.

Assim, a estrutura do quinto capítulo da tese segue uma organização com duas frentes. A primeira seção desse capítulo, intitulada “Relação entre as funções de ensino, pesquisa, extensão e a internacionalização na Unilab”, tem, em diálogo com o capítulo 3, o propósito de analisar a institucionalização das ações de ensino, pesquisa e extensão na universidade, considerando como essas funções se relacionam com o princípio de internacionalização que também embasa a proposta de atuação da Unilab. Nesta seção, analisaremos o quanto as práticas de internacionalização têm se aproximado da função do ensino em detrimento das demais funções, em especial a função da extensão. Em diálogo com o capítulo 4, a segunda seção desse capítulo, intitulada “Estratégias de Gestão da internacionalização da educação superior” é organizada a partir da apresentação e análise de quatro estratégias elencadas na Lei de Criação da Unilab (BRASIL, 2010a) para viabilizar a integração internacional, quais sejam: (i) a composição internacional da sua comunidade acadêmica; (ii) os projetos internacionais; e (iii) os convênios bi ou multilaterais. A seção reflete que essas estratégias têm pouca ancoragem institucional e indica fatores que podem estar impactando na consolidação da integração internacional, como a relação da Unilab com organismos nacionais e internacionais vinculados aos países da Lusofonia, a normatização interna da universidade em prol da integração internacional e da internacionalização e as perspectivas de internacionalização da sua comunidade acadêmica.

Nesse quinto capítulo, dialogamos com Lima e Contel (2011) e Lima e Maranhão (2009), Santos (1989; 2003; 2008) e Santos e Almeida Filho (2012), autores que embasam a nossa análise a partir das perspectivas de internacionalização ativa, globalização contra hegemônica da universidade e internacionalização como quarta missão universitária. Além disso, mobilizamos Meneghel e Amaral (2016), Heleno (2014), Malomalo, Lorau e Souza (2018), Malomalo (2018a; 2018b), Souza e Malomalo (2016), De Lucca e Buti (2021) Santos (2017), Meneghel, Nogueira e Vieira (2017), que têm a Unilab como objeto de estudos, para

embasar e direcionar nossa análise a partir de resultados de pesquisa que já estão sendo compartilhados e discutidos no meio acadêmico.

Finalizamos a tese com a apresentação do sexto capítulo, que traz as considerações finais da pesquisa, sintetiza os principais resultados do nosso estudo à luz do embasamento que orientou a construção da tese e reflete, especialmente, acerca das limitações da análise empreendida e sobre as potencialidades de pesquisas futuras que se voltem para a temática de internacionalização da educação superior que tenham em perspectiva a Cooperação Sul-Sul, a relação com países africanos e a globalização contra hegemônica.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos e descreveremos os procedimentos metodológicos mobilizados para a realização desta pesquisa. Inicialmente, é importante delimitar a natureza da pesquisa. Dialogando com Minayo (2001, p. 16), que entende por metodologia “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, procuraremos especificá-la a partir de três elementos principais: (i) as concepções teóricas dessa abordagem da realidade; (ii) as técnicas elegidas para compor a pesquisa; e (iii) o que Minayo caracteriza como “potencial criativo” do investigador, que empreende os esforços de sistematização dos dados (MINAYO, 2001).

Reconhecemos que nossas escolhas metodológicas são socialmente condicionadas por interesses e circunstâncias vinculadas à uma inserção específica do pesquisador no real, intencionando, também, corresponder às demandas advindas da natureza e das características do objeto elegido para análise (MINAYO, 2001; GIL, 2008). Buscaremos, então, explicitar essas escolhas e contextualizá-las ao processo de pesquisa que embasa a escrita da tese.

Consideramos importante delimitar, inicialmente, a abordagem da pesquisa. A pesquisa realizada é de cunho qualitativo, que se preocupa com um nível de realidade que envolve processos e fenômenos difíceis de serem quantificados ou reduzidos à operacionalização de variáveis. Assim, como já apresentado no capítulo de Introdução, a expectativa de conferir esse olhar qualitativo da pesquisa é a de conseguir captar o fenômeno em estudo a partir de uma perspectiva ampla, em que variados tipos de dados são coletados e analisados para alcançar um patamar mais profundo no entendimento de determinada realidade social.

Considerando que toda investigação se inicia com a formulação de um problema (GIL, 2008; MINAYO, 2001) julgamos pertinente apresentar que nossa tese com relação ao objeto de pesquisa é a de que o contexto político e socioeconômico no qual a Unilab foi concebida e, posteriormente, implementada, oportunizou o direcionamento das suas práticas visando a internacionalização na perspectiva Sul-Sul, além de conferir importante amparo institucional para a operacionalização da internacionalização como uma missão universitária. Com isso, levantamos a hipótese de que a institucionalização da internacionalização da Unilab mantém uma relação de dependência com o contexto político e institucional nacional, e que as estratégias de internacionalização ganham ou perdem forças a medida em que esse contexto nacional está mais ou menos aberto para o diálogo com os países do Sul, em especial ao continente africano. Assim, a medida em que esse contexto político muda substancialmente, a

execução dessa missão é comprometida, ao menos da forma com que foi originalmente proposta, e repercute no enfraquecimento das estratégias de internacionalização e institucionalização da Unilab.

Também partimos da asserção de que a consolidação das estratégias de internacionalização depende decisivamente do acolhimento desse princípio junto ao contexto interno da Unilab: os objetivos de integração internacional e de Cooperação Sul-Sul precisam ser assumidos por sua comunidade acadêmica. Problematizamos, então, que o princípio da internacionalização não é consenso junto à comunidade acadêmica da Unilab por conta de um contexto marcado por tensões internas, instabilidades políticas e fragilidades institucionais, fatores que tendem a impactar no estabelecimento de relações internacionais com base no princípio de Cooperação Sul-Sul com os países da Lusofonia Afro-Brasileira. Esses são, portanto, os enunciados que vão orientar nosso olhar para junto à consecução da pesquisa e que pretendemos demonstrar ao longo do trabalho, especialmente no que concerne às estratégias de gestão para a internacionalização empreendidas pela Unilab.

Também consideramos importante retomar, aqui, a questão central que sintetiza este estudo e guia a construção da tese: Tendo como objeto de análise a Unilab como uma das universidades de integração brasileiras, como são promovidos seus propósitos retóricos e políticos de internacionalização? De que maneira suas práticas coadunam, ou divergem, da perspectiva de Cooperação Sul-Sul brasileira? Como forma de operacionalizar a resposta à essa questão, delimitamos como objetivo geral da pesquisa “Analisar o contexto e a prática da internacionalização da educação superior a partir das estratégias de gestão mobilizadas pela Unilab com vistas a alcançar os objetivos de integração internacional e de Cooperação Sul-Sul e, assim, contribuir para uma globalização contra hegemônica.”. O Quadro 1 faz uma apresentação esquemática dos objetivos específicos que norteiam a construção da tese, indicando as técnicas de pesquisa mobilizadas no levantamento de dados para a execução de cada objetivo específico listado, englobando a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo (LAKATOS; MARCONI, 2003; GIL, 2008). Logo depois fazemos um detalhamento de como essas técnicas foram mobilizadas no decorrer da tese. Esclarecemos, de antemão, que a associação feita entre os objetivos específicos e os capítulos da tese indicados no Quadro tem caráter metodológico, não excluindo, portanto, a possibilidade de serem complementares e cambiantes.

Quadro 1 - Procedimentos da pesquisa

Objetivo	Capítulos	Técnica de pesquisa
Apresentar e analisar os contextos de definição e implementação da internacionalização como ação estratégica para as IES brasileiras, evidenciando o lugar que ocupa atualmente frente às suas principais funções acadêmicas.	3 e 4	Pesquisa Documental
		Pesquisa Bibliográfica
Descrever o processo implantação da Unilab, destacando como suas práticas de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização são estruturadas e dialogam com o princípio de cooperação Sul-Sul	5	Pesquisa Documental
		Pesquisa Bibliográfica
Analisar, por meio de marcos significativos para a Unilab, como suas propostas de gestão para a internacionalização e integração têm capilaridade no contexto político e educacional em que estão inseridas, e em que medida contribui para uma globalização contra hegemônica..	5	Pesquisa Documental
		Pesquisa de campo (entrevistas semiestruturada)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As informações expostas no Quadro 1 nos permitem considerar que a *pesquisa documental* foi a técnica mobilizada na construção dos capítulos 3, 4 e 5 da tese. No que diz respeito especialmente ao capítulo 3, a pesquisa documental foi feita no âmbito de fontes primárias, como Leis, Resoluções, Decretos e textos oficiais que nos auxiliaram a descrever a instituição da universidade com base na relação estabelecida por ela com suas legítimas missões de ensino, pesquisa e extensão e, especialmente, o contexto de consolidação do sistema de ensino superior brasileiro. É preciso destacar, entretanto, que para a construção desse capítulo usamos a pesquisa documental apenas de modo incidental, somente quando necessária para esclarecer algum ponto, na medida em que ele foi construído, principalmente, com base na pesquisa bibliográfica.

Já no que concerne ao capítulo 4, que apresenta o cenário da internacionalização da educação superior, a pesquisa documental foi a técnica utilizada especialmente para caracterizar as principais políticas e estratégias de internacionalização da educação superior desenvolvidas no cenário brasileiro. Novamente, valemo-nos de fontes primárias, como Leis, Resoluções, Editais e documentos normativos que caracterizaram, especialmente, o programa Ciências sem Fronteiras, a implantação da Unila e da Unilab como universidades de integração e o Programa Capes-PrInt. A interpretação sobre esses documentos permitiu conhecer o cenário das políticas para internacionalização da Educação superior no Brasil.

Por fim, também fizemos uso da pesquisa documental na construção do capítulo 5 da tese, em que analisamos as estratégias de integração internacional desenvolvidas especificamente pela Unilab, que é nosso objeto de pesquisa. Nesse quinto capítulo recorreremos a fontes primárias e secundárias para efetivar a análise documental, quais sejam:

Lei de Criação da Unilab (BRASIL, 2010a), Diretrizes Gerais (UNILAB, 2010a), os Planos de Desenvolvimento Institucional (UNILAB, 2013; 2016), o Regimento (UNILAB, 2019b) e o Estatuto universitário (UNILAB, 2020a), além dos dados disponíveis na plataforma “Unilab em Números”, ferramenta de apresentação dos dados institucionais da Unilab.

É importante ressaltar que documentos trazidos para compor essa análise documental não estavam disponíveis em um mesmo local, sendo preciso, portanto, recorrer a fontes diversas. Especialmente no que diz respeito a dados e informações que usualmente são disponibilizadas pelo Governo Federal, foi possível notar inconstância na disponibilização e acesso a tais dados, principalmente devido ao fato de que, no período de realização da pesquisa (2016 a 2021), três governos diferentes passaram pela gestão em nível federal, vinculados à partidos políticos distintos, com suas perspectivas administrativas e organizacionais próprias. Nesse período notamos uma reorganização e nos endereços dos sites de programas e órgãos federais, assim como a desativação de alguns deles, e perdemos acesso a muitas informações disponibilizadas nesses sites em anos anteriores.

Obtidos de maneira indireta, Gil (2008, p. 147) reflete que “essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas”. Além disso, o autor afirma que em muitos casos a impossibilidade de acesso ou comunicação com outras fontes faz com que a realização de uma investigação social só seja possível pela via de análise documental.

Outra técnica de pesquisa mobilizada nos capítulos 3, 4 e 5 desta tese foi a *pesquisa bibliográfica*. Gil (2008) indica que há semelhanças entre a pesquisa documental e bibliográfica, como, por exemplo, a utilização de material elaborado com a finalidade exclusiva de ser lido, e também pontua que a principal diferença entre elas está na natureza das fontes: enquanto a pesquisa documental recorre ao uso de fontes primárias (que ainda não receberam um tratamento analítico) ou secundárias (que podem ser reelaborados tendo em vista os nossos objetivos com a pesquisa) a pesquisa bibliográfica se fundamenta na contribuição de variados autores sobre um assunto em específico (GIL, 2008).

Partindo do pressuposto de que a pesquisa bibliográfica viabiliza a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que seria possível pesquisar diretamente (MINAYO, 2001), acreditamos que essa estratégia é produtiva para a tese ao permitir levantar as principais produções sobre o processo de implantação da Unilab nesses dez anos de atuação da instituição, trazendo informações que contribuem para a caracterização do atual contexto da instituição.

O terceiro capítulo da tese, intitulado “O percurso (e percalços) das missões de ensino, pesquisa e extensão na universidade” foi construído essencialmente a partir de pesquisa bibliográfica, buscando relacionar os principais referenciais teóricos e estudiosos da temática de ensino, pesquisa, extensão e crise da universidade. Sendo assim, a escrita do capítulo foi embasada nas produções de Chauí (1999; 2003), Cunha (1980; 2007), Trindade (1996; 1999), Teixeira (1964; 1989), Fávero (2000; 2006a), Sguissardi (2004; 2011), Sousa (2010), Paula (2013) e Almeida Filho (2008).

A pesquisa bibliográfica desenvolvida para os capítulos seguintes desta tese se orientou, então, pelo propósito de acessar as discussões e conceitos que fundamentam a construção da base teórica e conceitual da pesquisa: (i) internacionalização da educação superior; (ii) perspectiva de Cooperação Sul-Sul; e (iii) globalização contra hegemônica da universidade. Assim, o primeiro passo nesse sentido foi realizar a pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos para o levantamento de estudos e referências basilares na construção do nosso quadro teórico de internacionalização da educação superior (DE WIT, 2013; KNIGHT, 1999; 2003; 2012; LIMA; CONTEL, 2011; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012) Cooperação Sul-Sul (LEITE, 2011; MUÑOZ, 2016; PUENTE, 2010) e globalização contra hegemônica da universidade (BERHEIM; CHAÚÍ, 2008; CHAÚÍ, 2001; 2003; DIAS SOBRINHO, 2005; 2007; SANTOS, 1989; 2008). Esse momento foi importante por auxiliar na aquisição de conhecimentos sobre a relação desses temas com a Unilab, nosso objeto de pesquisa.

O capítulo quatro também conta com uma pesquisa bibliográfica sistematizada, realizada em junho de 2019 relativa à temática de internacionalização da educação superior. Optamos por realizar a busca com a palavra-chave “internacionalização da educação superior” porque, dentre as possibilidades, consideramos que esse enfoque teria maior potencial para a construção de uma percepção geral do tema nas produções acadêmicas brasileiras e, também, condições de contribuir diretamente com o enquadramento desta pesquisa em analisar a gestão para internacionalização da educação superior a partir das estratégias de integração internacional. Consideramos, então, que uma análise mais diligente da produção acadêmica da área de internacionalização da educação superior se configurou como um movimento valioso para contribuir com a apresentação de um panorama mais claro e preciso da temática na academia brasileira.

O repositório de revistas *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*² foi escolhido para realizar a revisão de literatura. A eleição desse repositório em detrimento da busca em revistas específicas da área foi feita porque entendemos que a produção acadêmica brasileira sobre internacionalização da educação superior ainda não está consolidada e que, também, as publicações relativas à temática não têm se concentrado em um periódico específico. Entendemos, portanto, que a pesquisa em uma biblioteca com coleção de periódicos científicos traria um retorno mais expressivo de resultados para leitura e análise que desse uma base consistente à revisão de literatura aqui apresentada.

Procedemos para a realização da busca de artigos no *Scielo*³, a partir da palavra-chave “internacionalização da educação superior”, expressão reputada nacional e internacionalmente como descritor na área da educação⁴. Optamos por fazer a busca dessa expressão nos resumos dos artigos, e a busca foi realizada no dia 15 de abril de 2019 e obteve 35 artigos como resultado. Entretanto, um artigo aparece duplicado e não foi considerado⁵ e oito artigos também foram desconsiderados por não abordarem especificamente a temática da internacionalização da educação superior. Foram selecionados, então, 26 textos que contribuem diretamente para a compreensão geral do tema.

Com o intuito de traçar uma visão geral acerca dos resultados da busca em relação à internacionalização da educação superior, sistematizamos alguns dados dessas produções acadêmicas, principalmente relacionadas ao próprio caráter internacional das produções. Um total de 12 revistas nacionais publicaram textos a respeito da temática de internacionalização da educação superior: destacamos aqui a revista “Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior”, que teve nove produções, e a “Educação em Revista”, com quatro artigos. Além das revistas nacionais, três de caráter internacional também foram listadas como

² A *Scielo* é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção de periódicos científicos brasileiros. Segundo o site da *Scielo* (2019), atualmente a biblioteca conta com 422 revistas indexadas – 101 revistas específicas da área de Ciências Humanas -, e tem o objetivo de criar uma biblioteca eletrônica que possa: proporcionar um amplo acesso a coleções de periódicos como um todo, aos fascículos de cada título de periódico, assim como aos textos completos dos artigos (SCIELO, 2019, recurso online).

³ A pesquisa foi feita a partir do link: <http://search.scielo.org/advanced/?lang=pt>

⁴ Recorremos aos estudos de Morosini (2006) e Morosini e Nascimento (2017), que fazem uma revisão de literatura da temática de internacionalização, para eleger o descritor “internacionalização da educação superior” para consecução da busca aqui apresentada. Morosini e Nascimento (2017) discorrem que o uso do termo está consolidado para identificar, de forma mais ampla, esse processo e Morosini (2006) indica enciclopédias internacionais que têm como conceito central esse termo.

⁵ A busca trouxe dois resultados iguais, de Marília Costa Morosini “Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade”. Excetuando, então, esse arquivo repetido, a busca obteve 34 resultados.

fonte de artigos acadêmicos da área: a *Revista iberoamericana de Educación Superior* (Cidade do México) e *Revista Lusófona de Educação* (Lisboa) *Production* (São Paulo). Além disso, quatro dos 26 artigos foram escritos em língua espanhola.

No que diz respeito ao ano de publicação, percebemos que 88% dos artigos foram publicados a partir de 2012. Isso nos leva a reflexão acerca do caráter recente da produção acadêmica nessa área, assim como a crescente relevância que se tem dado à pesquisa e debate sobre a internacionalização da educação superior. Outro aspecto importante para caracterização dessa revisão de literatura está relacionado à autoria das publicações. A análise do material evidencia que a maioria dos pesquisadores é autor de apenas um dos 26 artigos apresentados, situação que não indica predominância na produção acadêmica da área por alguns pesquisadores específicos. Como exceção a essa regra, Morosini, com cinco produções, é a pesquisadora que possui mais artigos na revisão de literatura aqui apresentada.

Assim, a pesquisa bibliográfica feita acerca da temática de internacionalização da Educação Superior foi mobilizada especialmente para a construção do quarto capítulo desta tese, que traz reflexões sobre essa temática e apresenta, também, a implementação das universidades de integração internacional como estratégia de internacionalização empreendidas pelo Governo Federal brasileiro. Salientamos, também, que essa pesquisa ainda trouxe contribuições para a escrita do quinto capítulo, na medida em que quatro artigos apresentaram a Unilab como objeto de pesquisa, trazendo contribuições para a nossa análise dos dados (CASTRO; CABRAL NETO, 2012; MOROSINI; NASCIMENTO, 2017; SANTOS; NASCIMENTO; BUARQUE, 2013). Além disso, outros artigos também se dedicaram a refletir sobre cenário brasileiro da internacionalização e contribuíram para situar nossa análise das práticas da Unilab nesse contexto mais amplo (CUNHA, 2017; LIMA; MARANHÃO, 2011; MIRANDA; STALLIVIERI, 2017; PINTO; LARRECHEA, 2018; RAMOS, 2018).

Demarcamos, então, que essas etapas (pesquisa bibliográfica e documental) permitiram redigir os dois capítulos teóricos desta tese, bem como contribuir para a apresentação e discussão dos resultados da pesquisa de campo, terceira técnica de pesquisa mobilizada nesta tese.

No que diz respeito à *pesquisa de campo*, é importante considerar que essa foi a estratégia que nos permitiu acessar informações que dialogam mais diretamente com os questionamentos que intentamos responder nesta tese. Assim, direcionamos a pesquisa de campo para conhecer e analisar as principais estratégias de internacionalização mobilizadas pela Unilab para consecução dos objetivos de integração internacional.

Entendendo que o planejamento da pesquisa de campo pode ser organizado a partir de um nível maior de flexibilidade, contando, inclusive, com a reformulação dos objetivos e do percurso da pesquisa ao longo do processo de escrita (GIL, 2008), é importante demarcar que a nossa proposta de pesquisa de campo foi sendo dimensionada e redimensionada por conta da interposição de questões internas e externas ao próprio processo investigativo. Inicialmente, nosso planejamento foi o de realizar uma incursão em campo que nos permitisse conhecer os *campi* da Liberdade e das Auroras, da Unilab, situados na região do Maciço do Baturité, e também trazer as perspectivas de docentes, estudantes e gestores para a pesquisa por meio de entrevistas e grupos focais. Assim, seria possível trazer elementos para a análise em maior grau de profundidade para compreender as estratégias de integração internacional da instituição. Assim, a realização da pesquisa de campo estava prevista para acontecer entre os meses de junho e julho de 2020. Entretanto, considerando a Lei Federal nº 13.979/2020, que dispôs acerca das medidas para enfrentamento das ações de emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus 2019 (Covid-19) (BRASIL, 2020), o Decreto Estadual nº 3.3510/2020, que decretou a situação de emergência em saúde específica para o estado do Ceará, dispondo, também, sobre medidas estaduais para enfrentamento do Covid-19 (CEARÁ, 2020) e a Resolução *ad referendum* nº 2/2020 (UNILAB, 2020b), que dispôs sobre a suspensão do calendário acadêmico e adoção de trabalho remoto pelos servidores da Unilab, vivenciamos um cenário de progressiva suspensão das atividades não essenciais, incluindo as atividades universitárias da Unilab, o que impediu a realização da pesquisa de campo no período previsto. Em um primeiro momento, optamos por postergar a ida a campo, contando com a possibilidade de normalização das atividades à curto prazo a partir do progresso das medidas de contenção do Covid-19. Em uma avaliação posterior de que o cenário pandêmico não apresentava sinais de melhoras em dimensão nacional, optamos por redimensionar a proposta da pesquisa de campo de forma que ela pudesse ser conduzida virtualmente, usando dos recursos de videoconferência para contato com os sujeitos de pesquisa.

A partir dessa opção pelo contato virtual com os sujeitos de pesquisa e consequente redimensionamento da incursão em campo, decidimos por priorizar o diálogo junto aos docentes que participaram ativamente de cargos de gestão para internacionalização na Unilab. Assim, no que diz respeito à escolha do contexto de investigação e dos participantes da pesquisa, dialogamos com Duarte (2002) quando pondera sobre a importância da definição de critérios para definir os sujeitos que compõem o universo de pesquisa, pois essa definição “interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir

a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado” (DUARTE, 2002, p. 141).

Optamos, então, por realizar entrevistas semiestruturadas com os professores que passaram pelos cargos de reitor *pró-tempore*, Pró-reitores da Prointer e da Prograd nos dez anos de atuação da instituição porque consideramos que essas são as instâncias de gestão internas à Unilab que atuam cotidianamente junto às estratégias voltadas à integração internacional e à internacionalização na instituição.

Como a Reitoria é a instância máxima da administração da Unilab e tem como competência planejar, coordenar e monitorar as atividades da universidade, entendemos que o cargo do reitor *pró-tempore* tem atuação direta junto às práticas de internacionalização empreendidas pela sua gestão, definindo as prioridades e preferências para a condução das estratégias de internacionalização da universidade. Entendemos, portanto, que ouvir as perspectivas dos diferentes docentes que passaram pelo cargo de reitor *pró-tempore* da Unilab contribuiria justamente para oferecer uma visão geral do direcionamento dado à internacionalização.

Além disso, é importante demarcar que todos os reitores que passaram pela Unilab até o momento (junho de 2021) geriram a instituição na condição de *pró-tempore*, ou seja, foram indicados pelo Ministério da Educação/Governo Federal para ocupar o cargo sem eleição direta que legitima, junto à comunidade acadêmica da Unilab, a sua atuação. Consideramos, assim, que essa condição de reitorias *pró-tempore* tenha influenciado, em alguma medida, o direcionamento das estratégias de internacionalização da instituição, demarcando a relevância em ouvir esses sujeitos em nossa pesquisa de campo.

Já a Prointer tem atuação direta e responsabilidade institucional frente às estratégias de internacionalização da Unilab e, conseqüentemente, com a perspectiva de gestão da internacionalização da educação superior que orienta a nossa pesquisa. O site da Prointer apresenta as frentes de atuação dessa pró-reitoria:

Promover e implementar, em parceria com outras Pró-Reitorias da Unilab, a estratégia de cooperação solidária com os Países de Língua Oficial Portuguesa; dialogar com as diversas instâncias da Unilab para promover a integração destas no sistema de mobilidade; criar espaços de debate e formação sobre cooperação solidária e interculturalidade; apoiar os grupos de pesquisa da Unilab para o estabelecimento de parcerias e desenvolvimento de projetos temáticos interinstitucionais; articular projetos em rede que envolvam múltiplas instituições conectadas, em âmbito nacional e internacional, abrangendo o Maciço de Baturité, São Francisco do Conde e países africanos, em especial de língua portuguesa, e Timor Leste (UNILAB, [2021a], recurso online).

Percebemos, a partir do excerto acima, a estreita correspondência entre a atuação da Prointer e o escopo da nossa pesquisa, fator que justifica a opção de elencarmos os docentes que passaram pela gestão desta pasta como sujeitos de pesquisa.

Por fim, o terceiro grupo de sujeitos elencado para a compor a pesquisa de campo diz respeito aos docentes que exerceram/exercem o cargo de pró-reitor da Prograd. Justificamos escolha dessa pró-reitoria em específico tendo como base estudos anteriores que também tomaram a internacionalização da Unilab como objeto de pesquisa e que chegaram à consideração de que a recepção de estudantes estrangeiros de graduação é a estratégia de internacionalização mais significativa da Unilab (HELENO, 2014; MENEGHEL; AMARAL, 2016). Como instituição diretamente responsável por supervisionar e gerenciar as atividades inerentes à graduação da Unilab, “sua função inicia desde o processo de divulgação dos cursos e seleção de estudantes até o acompanhamento do aluno egresso” (UNILAB, [2021b], recurso online), consideramos que a entrevista com docentes que passaram pela coordenação da Prograd tem a potencialidade de contribuir para o entendimento, em profundidade, da gestão dessa estratégia de recepção de alunos estrangeiros para cursar a graduação na Unilab, assim como discorrer sobre a gestão de aspectos pedagógicos e curriculares referentes à integração internacional e à internacionalização.

Definido o grupo de sujeitos que compõem a pesquisa, cabe definir, também, o instrumento responsável pelo levantamento de dados da pesquisa de campo. Considerando que os instrumentos de pesquisa são escolhidos em função dos objetivos do estudo, e entendendo esses instrumentos como meios para responder à questão-problema e alcançar o objetivo geral da investigação, optamos pelo recurso à realização de entrevistas semiestruturadas com os docentes que passaram pela gestão da Prograd, Prointer e pela reitoria *pró-tempore* da Unilab. Essa opção foi feita considerando que a entrevista busca conhecer e explorar os significados atribuídos pelos atores sociais acerca de uma determinada realidade que está sendo focalizada na pesquisa (GIL, 2008), e acreditamos que, por meio dela, é possível apreender percepções subjetivas que explicitem as motivações, crenças os posicionamentos dos docentes frente às estratégias de internacionalização empreendidas até então pela Unilab.

Buscamos, portanto, seguir as orientações colocadas por Gil (2008) na preparação do roteiro semiestruturado que guiou a posterior condução das entrevistas e é apresentado como Apêndice A desta tese. O roteiro para realização a entrevista é estruturado a partir de quatro categorias que guardam estreita relação com nosso objetivo de analisar o contexto e a prática

da internacionalização da educação superior no Brasil a partir de estratégias de Cooperação Sul-Sul brasileiras expressas nos elementos de cooperação das propostas acadêmicas da Unilab, quais sejam: (i) implantação da Unilab; (ii) características pedagógicas; (iii) características institucionais; e (iv) estratégias de integração internacional.

A primeira categoria foi pensada com o objetivo de levantar informações a respeito da atuação dos professores nos momentos iniciais de implantação da universidade, trazendo, também, questões que buscam apreender a percepção dos docentes com relação às especificidades da Unilab como universidade de integração internacional, levantando especialmente questionamentos acerca da organização da universidade para empreender suas práticas de ensino, pesquisa e extensão. A segunda categoria foi proposta com a intenção de levantar informações sobre o desenvolvimento de características pedagógicas que visassem a integração internacional e a integração na formação que é oferecida pela Unilab, compreendidas tanto na esfera da gestão quanto no âmbito das práticas docentes em sala de aula. Já a terceira categoria foi pensada objetivando explorar, junto aos sujeitos de pesquisa, a percepção acerca da prioridade no desenvolvimento de características institucionais que visassem a consolidação da Unilab como agente da internacionalização e cooperação. Por fim, a quarta categoria foi elaborada com o propósito de dar espaço de fala para que os sujeitos relatassem a operacionalização das estratégias de integração internacional – sejam internas à Unilab, voltadas às instâncias de gestão federal ou, também, em dimensão internacional, a partir do relacionamento com os países parceiros. Com a proposição desta última categoria objetivamos levantar informações que contribuíssem diretamente para a análise das estratégias de integração que são caracterizadas nos documentos normativos da Unilab e que foram identificadas a partir do nosso primeiro movimento de pesquisa documental.

É importante demarcar que elegemos o formato de entrevista semiestruturada para conduzir a conversa com os sujeitos de pesquisa justamente porque sua estrutura prevê a elaboração de tópicos que podem ser coordenados no decorrer da entrevista, permitindo, assim, maior aproximação do sujeito de pesquisa com algumas pautas da entrevista e menor com outras. Fazemos esse destaque porque os sujeitos que compuseram nossa pesquisa de campo têm trajetórias diferentes de atuação na Unilab, especialmente no que concerne à experiência de gestão. Ainda que sigam o mesmo roteiro de entrevista, as contribuições dos docentes que ocuparam ou que ocupavam no período da pesquisa o cargo de reitor *pró-tempore* ou de pró-reitor da Prograd, por exemplo, são essencialmente diferentes do relato dos docentes que geriram as pastas da Prointer ao responderem às questões sobre as estratégias de integração internacional da Unilab, por conta da maior ou menor proximidade com essas

estratégias. Sendo assim, nossa expectativa foi a de que os docentes contribuíssem mais especificamente dentro das categorias que dialogassem melhor com suas experiências profissionais. Ao mesmo tempo, também partimos do pressuposto de que os docentes que ingressaram na Unilab e participaram dos primeiros momentos de implantação da instituição trariam relatos essencialmente diferentes de docentes que se vincularam à instituição alguns anos depois da sua criação, com a Unilab em pleno funcionamento, principalmente nas questões do roteiro que tratam do contexto de implantação da Unilab.

Depois de definidas as categorias e redigido o roteiro para realização das entrevistas semiestruturadas, demos início aos contatos com os sujeitos selecionados para participar da pesquisa. Fizemos contato com todos os professores que já haviam passado ou que ocupavam no período da pesquisa o cargo de reitor *pró-tempore*, pró-reitor da Prograd ou da Proinst nos dez anos de criação da Unilab⁶. Do total de 15 docentes convidados via e-mail para fazer parte da nossa pesquisa, quatro não retornaram aos nossos contatos com o convite para participação da pesquisa e 11 responderam positivamente ao nosso convite, conforme indicado abaixo:

Quadro 2 – Relação de sujeitos de pesquisa

Cargo do participante	Nº de docentes que ocuparam a pasta	Nº de docentes que aceitaram participar da pesquisa	Denominação do participante na tese
Reitoria	6	4	Entrevistados 1, 2, 3, e 4
Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais	6	4	Entrevistados 5, 6, 7 e 8
Pró-Reitoria de Graduação	4	3	Entrevistados 9, 10 e 11

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As entrevistas foram agendadas remotamente, fazendo uso da ferramenta *Google Meet*⁷, buscando conciliar a disponibilidade dos envolvidos. A pesquisa de campo foi realizada em um período de quase quatro meses: a primeira entrevista aconteceu no mês de

⁶ Das informações apresentadas no Quadro 2, é importante esclarecer que a Proinst foi uma instância administrativa criada apenas em 2012 (UNILAB..., 2012), diferentemente dos dois outros cargos que foram implementados junto com a criação da universidade. Além disso, demarcamos nossa opção por não especificar o período em que os docentes entrevistados ocuparam as respectivas pastas na Reitoria *pró-tempore* ou Pró-reitoria para evitar a identificação dos mesmos.

⁷ O *Google Meet* é um conjunto de ferramentas desenvolvidas pela empresa *Google* que disponibiliza, gratuitamente, um serviço de comunicação por vídeo a partir de qualquer dispositivo que tenha acesso à internet. Por meio desse recurso é possível realizar reuniões tempo real registrar essas reuniões mediante gravação de vídeo.

setembro de 2020 e a última entrevista foi realizada em dezembro do mesmo ano. Parte dos docentes não responderam ao primeiro contato para agendamento das entrevistas, o que nos levou a reenviar os e-mails de convite para participação da pesquisa algumas outras vezes dentro desse período de setembro a dezembro de 2020. Estabelecemos o prazo máximo de dezembro de 2020 para finalização da pesquisa de campo por conta das demandas posteriores de tratamento e análise dos dados que ainda requerem tempo e disponibilidade do pesquisador para empreender tais investidas.

Todos os 11 participantes da pesquisa de campo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo modelo é apresentado como Apêndice B desta tese. Os participantes também autorizaram a gravação das entrevistas, que foram posteriormente transcritas e geraram um total de 190 páginas de material para análise. Para denominação dos participantes, empregamos o termo “entrevistado”, acrescido da numeração 1 a 11, considerando-se o que foi apresentado no Quadro 2.

No que diz respeito ao tratamento do material recolhido na pesquisa documental, bibliográfica e pesquisa de campo, fizemos uso da análise de conteúdo, com base na perspectiva teórica desenvolvida por Bardin (2011) porque consideramos que ela atende adequadamente nossa intencionalidade de análise de trazer, do texto escrito e transcrito, o seu conteúdo manifesto ou latente. Entendemos a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de exploração de textos que buscam identificar os principais conceitos ou temas abordados no material, intentando, com isso, contribuir na construção de um arcabouço formal para a sistematizar atributos qualitativos da pesquisa (BARDIN, 2011; FARIA, 2005; FERREIRA; LOGUECIO, 2014). Em nossa pesquisa buscamos compreender como são promovidos os propósitos retóricos e políticos de internacionalização da Unilab e se as suas práticas institucionais coadunam ou divergem da perspectiva de Cooperação Sul-Sul. Como forma de cumprir esse propósito, a pesquisa intenciona alcançar as concepções que orientaram o posicionamento dos gestores ao conduzir as estratégias de integração internacional e as práticas de ensino, pesquisa e extensão no diálogo com a internacionalização. Entendemos que esse posicionamento dos gestores se manifestaria tanto nos documentos normativos quanto nas entrevistas, e recorreremos, então, à análise de conteúdo para fornecer indicadores que possam ser trabalhados frente a todos os materiais mobilizados para análise.

É importante fazermos a ressalva de que os dados de pesquisas aqui apresentados estão diretamente relacionados ao momento histórico em que eles foram produzidos, que também não podem ser dissociados das relações sociais e institucionais aos quais estão

vinculados. É esperado, portanto, que o pesquisador analise os dados obtidos na pesquisa associando-os ao próprio contexto de produção desses dados, e, também, aos objetivos do indivíduo ou organização que o elaborou.

Bardin (2011) indica que a realização da análise de conteúdo abrange quatro fases principais: (i) pré-análise; (ii) exploração do material e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Minayo (2001) subdivide essa última fase em duas, quais sejam: (iii) tratamento dos resultados obtidos e (iv) interpretação, destacando, principalmente, a importância da fase de exploração do material para um direcionamento efetivo das interpretações a serem realizadas sobre esse material. Oliveira *et al.* (2007), ao desenvolverem um estudo que reflete sobre o uso da análise de conteúdo na pesquisa em educação, propõem uma organização que se assemelha à indicação das quatro fases da análise de conteúdo apresentadas por Minayo (2001). Segundo os autores:

Ela começa, geralmente, por uma leitura flutuante por meio da qual o pesquisador, num trabalho gradual de apropriação do texto, estabelece várias idas e vindas entre Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação o documento analisado e as suas próprias anotações, até que comecem a emergir os contornos de suas primeiras unidades de sentido. Estas unidades de sentido - palavras, conjunto de palavras formando uma locução ou temas - são definidas passo a passo e guiam o pesquisador na busca das informações contidas no texto. O objetivo de toda análise de conteúdo é o de assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto. Além de permitir que sobressaiam do documento suas grandes linhas, suas principais regularidades (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 5).

Conduzimos nossa análise de conteúdo a partir dos indicativos de Oliveira *et al.* (2003) e Minayo (2001) em busca dessas regularidades e ponderando acerca da importância de estar atentos às nossas próprias perspectivas, ideologias e concepções para viabilizar uma sistematização e objetividade que represente os resultados obtidos na pesquisa.

Também é importante destacar que em alguns momentos da análise dos dados tomamos o contexto de implantação da Unila e suas estratégias de internacionalização como recurso de análise comparativa com as experiências da Unilab nesse campo por considerarmos que as duas instituições compartilham de um mesmo contexto de implantação, sendo as únicas universidades no cenário brasileiro a terem, como missão, o propósito de promover a integração internacional. Nesse sentido, compreendemos que as realidades das universidades guardam suas especificidades, especialmente no que diz respeito à trajetória de integração internacional com os países da América Latina e da Lusofonia-Afro-Brasileira,

como bem ponderado por Ribeiro (2016), e ressaltamos que o intuito da comparação foi o de levantar e analisar especificamente as estratégias de internacionalização mobilizadas pelas universidades e a contribuição das mesmas para a integração internacional.

No que diz respeito à apresentação e análise dos dados na tese, optamos por organizá-las em três capítulos. O terceiro capítulo, de título “O percurso (e os percalços) das missões de ensino, pesquisa e extensão na universidade” foi construído a partir da pesquisa bibliográfica e documental, trazendo reflexões sobre a consolidação da universidade como instituição social e as reinvenções pelas quais passou e que culmina na sua atual configuração, especialmente no cenário brasileiro. O quarto capítulo, de título “Internacionalização como quarta missão da universidade?” também faz uso de pesquisa bibliográfica e documental para consolidar uma reflexão sobre o caráter internacional do conhecimento contemporâneo e a transnacionalização universitária como decorrente do processo de globalização, buscando apresentar, especialmente, a disposição de um espaço para a internacionalização na instituição universitária brasileira.

Por fim, o quinto capítulo da tese busca acompanhar as reflexões empreendidas nos dois capítulos anteriores, mas tendo como referência o contexto e as práticas da Unilab representados nos dados obtidos via pesquisa documental e pesquisa de campo. Este capítulo segue, portanto, uma organização de duas frentes: a primeira, que trata da relação entre as funções de ensino, pesquisa, extensão e a internacionalização já no contexto específico da Unilab; e a segunda frente, que reflete acerca das estratégias de integração internacional empreendidas pela instituição. Optamos por manter o diálogo com os capítulos anteriores porque a pesquisa documental e a pesquisa de campo trouxeram dados que permitiram e sustentaram a análise nessas duas frentes, contribuindo, também, para a coerência interna do texto.

3 O PERCURSO (E OS PERCALÇOS) DAS MISSÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE

Inicialmente, faremos, nesta seção, três ressalvas que dão base ao desenho do capítulo. A primeira ressalva é a de que intencionalmente não tomamos os termos *universidade* e *ensino superior* como sinônimos. Temos o intuito de apresentar, aqui, reflexões sobre a educação universitária e sobre a universidade como instituição capaz de cultivar, portar e transmitir valores ideológicos, científicos, estéticos e culturais. Entendemos que a educação universitária carrega, de maneira geral, características próprias que a diferenciam do ensino superior ministrado em instituições não universitárias.

Santos e Almeida Filho (2012, p. 50) ponderam que a principal característica que define a universidade é a sua singularidade em passar tempo e gastar energias “a refletir sobre si própria e que seja capaz de transformar o resultado dessa reflexão em movimentos que acompanham e lideram as reformas necessárias”. Esta pesquisa pretende somar mais um esforço para pensar a universidade, suas características, potencialidades e reforma.

De antemão, consideramos que a instituição universitária é uma “criação específica da civilização ocidental” (MENDONÇA, 2000, p. 131), que teve suas atribuições e escopos definidos e redefinidos ao longo do tempo. Essas características necessariamente circunscrevem as nossas reflexões em um período histórico, social e político que precisa ser considerado. Assim, o percurso histórico da universidade ocidental já foi trilhado por quase mil anos e lidou com uma rica diversidade de enquadramentos políticos, culturais, sociais e econômicos. Essa diversidade resultou em variadas formas organizacionais nos continentes em que a instituição foi se instalando, consolidando objetivos, prioridades e características identitárias específicas, com o objetivo de corresponder propriamente às missões que foi chamando para si.

Santos e Almeida Filho (2012) identificam – ainda que de forma sumária e incompleta – algumas tendências e preocupações do sistema universitário, comuns às instituições caracterizadas como universidades. São elas: (i) lugar de referência na defesa de valores, como a ética e moral; (ii) renovação permanente corpo de alunos, que confere dinamismo e jovialidade à instituição; (iii) capacidade de se transformar e se adaptar permanentemente; (iv) a percepção, também permanente, de incompleta plenitude; (v) abertura à diversidade na sua forma de organização, governabilidade e objetivos; (vi) não fechar opções, buscando refletir e situar suas escolhas em um contexto de horizonte temporal mais dilatado; (vii) busca incessante pela qualidade nos seus diferentes processos – formativos, administrativos, de

investigação científica, extensão e inovação; e, por fim, (viii) inevitabilidade histórica de lidar com práticas de internacionalização de ensino superior. A partir dessa listagem de características invariantes do sistema universitário, os autores concluem que as universidades têm, consigo, a responsabilidade de ser a instituição indutora do desenvolvimento econômico e social dos contextos aos quais estão vinculadas, além de promotoras de mudança social e cultural.

Adicionalmente, também consideramos pertinente aprofundar a compreensão acerca do conceito de universidade pública, de modo a fundamentar a defesa que fazemos dessa instituição. A esse respeito, Trindade (1996) adverte que:

Não se confunda, pois, universidade pública com a ideia maliciosamente redutora de uma universidade meramente estatal. Compreenda-se, antes, que a universidade é pública, porque resultado do esforço solidário de todos, num país de sacrifícios e misérias que é o nosso. Por isso mesmo, públicos devem ser os seus resultados, públicas as suas conquistas e descobertas, no ensino e na pesquisa, e por isso mesmo, pública, e abrangendo segmentos cada vez mais numerosos e amplos da população – a repartição dos resultados do saber (TRINDADE, 1996, p. 13).

Nesse sentido, o emprego do conceito de universidade nesta tese também é caracterizado como um bem de caráter público, essencialmente ligado a um projeto de país, como pondera Santos (2008)⁸. Dessa forma, pensar o sentido político e cultural desse projeto e a sua viabilidade ultrapassa o que se espera da educação superior. A universidade se configura, então, como uma instituição social. Nas palavras de Chauí (2003, p. 5):

Desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

⁸ Santos (2008, p. 45) caracteriza essa relação da universidade com o projeto de país: “Tratava-se de conceber projectos de desenvolvimento ou de modernização nacionais, protagonizados pelo Estado, que visavam criar ou aprofundar a coerência e a coesão do país enquanto espaço económico, social e cultural, território geopoliticamente bem definido [...] dotado de um sistema político considerado adequado para promover a lealdade dos cidadãos ao Estado e a solidariedade entre cidadãos enquanto nacionais do mesmo país”. Assim, o autor problematiza que os diversos campos de atuação da universidade foram chamados para “dar consistência ao projecto nacional, criar o conhecimento e formar os quadros necessários à sua concretização” (SANTOS, 2008, p. 45).

Dialogamos, então, com essa perspectiva na medida em que compreendemos que a universidade, como instituição social, acompanha as transformações sociais, econômicas e políticas às quais está envolta e se remodela a partir delas. Wanderley (1984) também caracteriza, no excerto a seguir, como o compromisso social da instituição universitária se manifesta:

Suas finalidades básicas são o ensino, a pesquisa e a extensão. Ela é a instituição social que forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior que as sociedades necessitam. [...] Serve normalmente à manutenção do sistema dominante, mas pode também servir à transformação social. Deve ter ampla autonomia para cumprir as suas finalidades, garantindo o pluralismo de ideias e liberdade de pensamento. Em alguns países cumpre papel destacado na formulação da política científica e tecnológica, na crítica das teorias que informam o desenvolvimento e no fornecimento de subsídios para sua implementação e execução. Em todas as sociedades, mas principalmente nas dependentes, cabe-lhe exercer tarefas urgentes de compromisso social (WANDERLEY, 1984, p. 11).

Da definição feita por Wanderley à respeito da universidade, destacamos as características de autonomia e de indissociabilidade entre as funções de ensino, pesquisa e extensão, elementos especialmente importantes para compreendermos o processo de regulamentação institucional das universidades no Brasil e que serão abordadas detidamente a seguir, tendo como base a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), normativas que atualmente orientam a educação pública brasileira.

Wanderley (1984) reflete que, historicamente, a reivindicação de autonomia foi se consolidando como um dos pilares da vida universitária e progressivamente reconhecida como condição da sua existência. Essa reivindicação tem como base o pressuposto da vocação criadora e de busca da verdade da instituição universitária, com ampla liberdade de ação e de crítica. Assim, para exercer essa vocação a universidade precisa estar isenta de constrangimentos – sejam eles endógenos ou exógenos à instituição. Chauí (2003) nos lembra que a própria legitimidade desta instituição foi conquistada a partir da demarcação da autonomia do saber universitário em face da religião ou do Estado, o que significa prezar por um conhecimento guiado por sua própria lógica e por suas necessidades imanentes (CHAUÍ, 2003). É importante ponderar, então, que a busca pela autonomia universitária é processo tenso na medida em que faz parte de um campo de disputa de interesses, especialmente entre

o Estado, mercado e a própria instituição universitária, que, portanto, precisa ser conquistada e reconquistada permanentemente.

Entendida como o direito de autodeterminação, Wanderley (1984) caracteriza que a autonomia universitária é pensada e exercida pelos segmentos universitários em cinco dimensões principais: (a) autonomia administrativa, que compreende a possibilidade de autogoverno; (b) autonomia financeira, que confere à universidade o direito de gerir seus bens e recursos, tendo em vista seus próprios objetivos didáticos, científicos e culturais; (c) autonomia didática, que faz referência à liberdade na condução das atividades de ensino e aprendizagem; (d) autonomia técnico-científica, em que a universidade pode escolher os seus valores e determinar os seus objetivos tendo em vista o direito à liberdade de comunicação do pensamento e, por fim, (e) autonomia política, que permite à universidade determinar sua política de ensino, pesquisa e extensão. Martins (2000), no excerto abaixo, exemplifica como essas dimensões da autonomia podem se consolidar na prática universitária:

A prática efetiva da autonomia, por exemplo, permitiria a certos estabelecimentos determinar uma maior vinculação regional, encaminhando determinadas atividades acadêmicas para esta direção. Certas instituições eventualmente poderiam privilegiar a formação a ser dispensada na graduação, outras concentrariam seus esforços na atividade de pesquisa em algumas áreas e/ou no conjunto de sua instituição, etc. O essencial é a autonomia possibilitar que as universidades sejam mais transparentes na formulação do seu projeto institucional e de seus reais objetivos. As universidades federais poderiam, com isso, aumentar a relevância dos seus serviços educacionais e manter uma relação mais dinâmica com os contextos sociais que a permeiam (MARTINS, 2000, p. 45).

Quando nos detemos a analisar o cenário brasileiro, identificamos a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), símbolo de transição de um Estado autoritário para um Estado Democrático de Direito e chamada de Constituição Cidadã, como um marco importante no estabelecimento da autonomia e liberdade do pensamento como princípios da universidade. O artigo 207 da Constituição institui a autonomia universitária, definindo que: “as universidades gozam de autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, recurso online)⁹.

⁹ É importante registrar que as legislações anteriores à Constituição de 1988 que regiam a educação superior (Decreto nº 19.851/1931 e Lei nº 5.540/1968) já conferiam, em maior ou menor grau, a autonomia didático-científica, disciplinar administrativa e financeira das universidades, mas também contavam com dispositivos que limitavam, na prática, o exercício de tal autonomia. Dentre esses

Em uma análise preliminar dessa definição, percebemos que a Constituição de 1988 consagra a autonomia universitária como bem jurídico, dentro de um contexto histórico em que a questão da autonomia reapareceu na década de 1980 como uma demanda política importante. Ainda assim, na prática o princípio adquiriu contornos mais genéricos na medida em que dependia, também, da efetivação de outros princípios como, por exemplo, condições para o exercício da gestão democrática, a promoção da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a adequada vinculação de recursos públicos para a educação, por exemplo. Nesse sentido, Ranieri (2018) problematiza que o artigo 207 não se mostrou efetivo, especialmente para as universidades federais, elencando como fatores limitantes para sua efetivação problemas de natureza administrativa, limitação financeira, controle de verbas, excessiva burocracia estatal e orientação político-ideológica, fazendo da autonomia universitária uma quase utopia.

Em 1996, a LDB, homologada para regulamentar o sistema educacional, preceituou uma profunda transformação no conceito de autonomia que esteve vigente a partir da redemocratização do país. Chauí (2001) caracteriza como a autonomia universitária ficou limitada a uma concepção conservadora e simplificada a partir da regulamentação pela LDB, que “entende por autonomia simplesmente a gestão eficaz de receitas e despesas, de acordo com contratos de gestão assinados pelas universidades com o Estado” (CHAUI, 2001, p. 204). A autora contextualiza essa transformação dentro do período histórico de reforma educacional da década de 1990, reforma essa que reforçou a tendência de a universidade deixar de ser considerada uma instituição social para se transformar em uma organização, administrativa e administrada, a qual ela conceitua como universidade operacional¹⁰.

É a metamorfose da universidade pública brasileira em organização o escopo principal da atual reforma do ensino proposta pelo Estado, não sendo por acaso que um dos temas que mais tem despertado polemica e oposição seja o da autonomia universitária, pois é nela que o novo modelo de gestão se apresenta e se impõe (CHAUI, 2001, p. 196).

Consideramos que a LDB disciplinou um enfoque maior na autonomia das dimensões administrativas e financeiras, de modo a propiciar margem para melhor acomodação do setor

dispositivos podemos citar o processo de escolha dos reitores das IES, que requeria aprovação do governo vigente.

¹⁰ O conceito de Universidade Operacional será apresentado e problematizado mais a frente neste capítulo, no momento em que trataremos, especificamente, da conjuntura de crise da universidade brasileira que se consolidou na década de 1990 a partir do contexto de Reforma do Estado.

privado na educação a partir das privatizações, de maior competitividade e de novas relações entre capital e trabalho, por exemplo. Entretanto, no que diz respeito à universidade pública, a autonomia administrativa ficou fortemente cerceada pela administração pública, e a autonomia financeira se restringiu por conta dos sucessivos cortes nos orçamentos das universidades, e continua seriamente comprometida a partir do congelamento dos gastos sociais imposto pela Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016).

Esta é, portanto, a segunda ressalva que dá base ao desenho deste capítulo: entendemos a autonomia como um conceito central para compreensão da universidade e a sua conformação às demandas que recebe, visto que ela é condição para que a universidade se posicione e se repositone em suas funções, formulando projetos e formas de inserção social. Ao mesmo tempo, refletimos que essa característica tem sido parcialmente viabilizada nas universidades brasileiras, resultado da própria configuração do nosso sistema nacional de ensino superior.

Por fim, consideramos importante problematizar outra característica historicamente atribuída à universidade, que diz respeito à indissociabilidade entre as suas funções de ensino, pesquisa e extensão, funções essas que dimensionam a reflexão feita neste capítulo. No cenário brasileiro, o artigo 207 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) é a normativa que consagra essa indissociabilidade como um princípio para as funções universitárias, advinda de uma emenda popular à constituição que propunha tal princípio como paradigma de uma universidade socialmente referenciada e atuante na construção de um projeto democrático de sociedade (MAZZILLI, 2011)¹¹.

A LDB também faz uma delimitação conceitual de universidade que dialoga com a definição trazida na Constituição e faz referência aos princípios de ensino, pesquisa e extensão como norteadores da prática acadêmica. Na LDB: “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, investigação, extensão, domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996, p. 27838). Entretanto, no que diz respeito à definição de instituições de ensino que ministram a educação

¹¹ É importante salientar que desde a promulgação da Constituição a ratificação desse princípio tem sido reiteradamente questionada. Mazzili (2011) informa que o artigo 207 da Constituição foi objeto de projetos de Emenda Constitucional com o objeto de retirá-lo do texto da Constituição, na medida em que os responsáveis pela educação superior no Brasil alegavam não dispor de intenções ou condições materiais para a efetivação do que estava disposto no artigo. Entretanto, Mazzili (2011, p. 206) indica que essas tentativas não foram bem sucedidas: “a intensa mobilização de parlamentares e setores organizados da sociedade, concomitantemente à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), marcada pelos interesses antagônicos que permearam o processo, impediu a aprovação desses projetos [de Emenda Constitucional]”.

superior, a LDB introduz uma alteração substancial em relação à Lei nº 5540/1968 (BRASIL, 1968), que até então norteava o sistema de ensino superior brasileiro e que tem implicação direta no entendimento acerca da indissociabilidade entre as funções de ensino, pesquisa e extensão. Os excertos apresentados a seguir evidenciam essa alteração. Na Lei nº 5540/1968: “Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (BRASIL, 1968, recurso online). Já na LDB, o artigo 45 dispõe que: “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas e privadas, com variados graus de abrangências ou especialização” (BRASIL, 1996, p. 27838). Assim, enquanto a Lei de 1968 usava o termo “excepcionalmente” ao referir-se ao ensino superior oferecido em instituições não-universitárias, a LDB abriu espaço para firmar uma nova tipologia para as instituições de ensino superior ao caracterizá-las a partir de diferentes graus de abrangências ou especialização.

No ano seguinte, a publicação do Decreto nº 2.306/1997, junto à nova LDB, caracterizaram em definitivo a diversidade institucional do sistema de educação superior do Brasil. O Decreto nº 2.306/1997 regulamentou o sistema federal de ensino e introduziu, na classificação acadêmica das IES, a distinção entre universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores/escolas superiores (BRASIL, 1997)¹². Dentro desse conjunto de formas institucionais de ensino superior, a exigência de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ficou restrita às universidades. Essa é uma orientação importante porque as demais organizações acadêmicas podem prescindir da pesquisa e da extensão em suas práticas, valendo-se apenas do ensino para exercer sua função educativa.

Estabelecer essa diferenciação se coloca como necessidade principalmente para analisar o contexto recente de expansão da educação superior no Brasil, que não se limitou às universidades. De fato, Dias Sobrinho (2014) afirma que o cenário da educação superior, a partir da década de 2000, passa por mudanças que massificaram o acesso e reconfiguraram suas finalidades e escopo, e essa massificação se deu, especialmente, por meio das faculdades isoladas ou integradas. Nesse contexto, nossa terceira e última ressalva para esta seção é feita com o propósito de frisar que pensar a educação superior no Brasil não significa, necessariamente, pensar a universidade, pois somente 7,6% das IES são caracterizadas como

¹² O Decreto nº 3.860/2001 acrescentou os Centros de educação tecnológica como possibilidade de organização acadêmica das IES.

universidades, que é a única organização administrativa que necessariamente deve se guiar pelo princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O Quadro 3, apresentado a seguir, traz o quantitativo de IES nos anos 2000 e 2019, com o objetivo de evidenciar o crescimento no número de IES nas últimas duas décadas e sua distribuição dentre as organizações acadêmicas.

Quadro 3 – Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa no Brasil – 2000 e 2019

Ano	Instituições												
	Total	Universidade			Centro Universitário			Faculdade			IF e Cefet		
		Pública	Privada	total	Pública	Privada	total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	total
2000	1.180	71	85	156	1	49	50	85	870	955	19	-	19
2019	2.608	108	90	198	11	283	294	143	1.933	2.076	40	-	40

Fonte: Inep (2001; 2020) adaptado pela autora.

Os dados apresentados no Quadro 3 demonstram, portanto, um crescimento de 26% no número de universidades em quase 20 anos. Neste mesmo período, o registro de crescimento das faculdades, por exemplo, ultrapassou a marca de 217%. Assim, resta evidente que o sistema de ensino superior brasileiro é composto, majoritariamente, por faculdades, e que as universidades, especialmente as públicas, representam apenas uma parte de um grande e complexo sistema de ensino superior.

O Quadro 3 também registra que a organização acadêmica com a segunda maior taxa de crescimento é o centro universitário, viabilizada a partir do Decreto nº 2.306/1997 (BRASIL, 1997). Esse Decreto caracteriza os centros universitários como instituições multicurriculares voltadas para a oferta de ensino de excelência, contando com autonomia, semelhante à das universidades, para gerir seus cursos e programas de educação superior. Entretanto, a principal diferença está na não obrigatoriedade de consolidar práticas de pesquisa e extensão. Essa regulamentação acabou por expressar uma condição que Sguissardi (2011) e Saviani (2010) já caracterizavam como dualidade do sistema de ensino superior brasileiro no que concerne à ideia de universidade: a consolidação dos modelos de *universidades de pesquisa* e de *universidades de ensino*, diretamente relacionadas ao grau de investimento dispensado para cada modelo. As primeiras se estabelecem como centros de excelência e investigação, e as últimas, em maior número por envolver centros universitários, faculdades e faculdades isoladas, se direcionam à formação pelo ensino. Saviani (2010) tem um posicionamento bastante crítico a respeito dessa dualidade:

Em verdade, os centros universitários são um eufemismo das, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a ‘democratização’ da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as *universidades de pesquisa* que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista (SAVIANI, 2010, p. 11).

Esse posicionamento nos leva a refletir sobre como um sistema universitário que tem como base IES sem pesquisa e sem extensão conseguiria promover sua função como bem de caráter público, essencialmente ligado a um projeto de país, com sentido político e cultural capaz de cultivar, portar e transmitir valores ideológicos, científicos e estéticos, por exemplo. Nesse sentido, dialogamos com Santos (2008, p. 60) ao problematizar que “não é sustentável e muito menos recomendável, do ponto de vista de um projecto nacional educacional, um sistema universitário em que as pós-graduações e a pesquisa estejam concentradas numa pequena minoria de universidades”¹³.

Essa reflexão também pode ser estendida para o contexto das universidades privadas. O Quadro 3, apresentado anteriormente, informa que em 2019 cerca de 45% universidades do Brasil são de categoria administrativa privada. Partindo do princípio da universidade como um bem público, Santos (2008) defende que é importante saber se, e em que condições, um bem público poderia ser produzido por uma entidade privada. O autor problematiza que:

O grande problema da universidade neste domínio tem sido o facto de passar facilmente por universidade aquilo que o não é. Isto foi possível devido à acumulação indiscriminada de funções atribuídas à universidade ao longo do século XX. Como elas foram adicionadas sem articulação lógica, o mercado do ensino superior pôde autodesignar o seu produto como universidade sem ter de assumir todas as funções desta, seleccionando as que se lhe afiguraram fonte de lucro e concentrando-se nelas (SANTOS, 2008, p. 59).

Como vimos anteriormente, a diversificação das formas de organização das instituições de ensino superior foi viabilizada a partir da década de 1990 especialmente por meio da LDB (BRASIL, 1996) e do Decreto nº 2.306/1997 (BRASIL, 1997). Elencamos, também, o processo de reforma do Estado realizada no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1990-1998) como outro fator determinante para a diversificação das formas de organização das IES, em que a educação deixou de ser concebida como um direito

¹³ Como é possível perceber neste excerto e em outros momentos da tese, fizemos uso de materiais redigidos no português de Portugal ou no português arcaico. Nos casos de citação direta desses materiais, optamos por manter a redação exata do excerto para preservar o seu sentido original.

e passou a ser considerada um serviço e fazer parte do setor de serviços não exclusivos do Estado, que poderia, então, ser privado ou privatizado¹⁴. Esse contexto, associado a outros fatores e interferências internacionais de caráter neoliberal, direcionou o processo de expansão do ensino superior para o setor privado com e sem fins lucrativos, registrando um crescimento muito expressivo no número de IES com esse perfil. As informações constantes no Quadro 3 demonstram que as IES públicas – sejam elas Universidades, Centro Universitários, Faculdades ou Centros de Educação Tecnológica – representam, ao todo, cerca 14,7% do total de IES no país em 2000, percentual que passou para 11,6% em 2019. Nesse sentido, atualmente 88% das IES são particulares e 74,1% estão concentradas na categoria de Faculdades particulares.

O Quadro 4, apresentado a seguir, traz um panorama do número de matrículas nas IES brasileiras no intervalo entre 2000 e 2019. Os dados evidenciam um importante crescimento no número de matrículas nas IES privadas: em 2000 as matrículas no setor privado correspondiam a 67% do total de matrículas; já em 2019 respondiam por 75,8% das matrículas nesse nível.

Quadro 4 – Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino segundo a Categoria Administrativa e a Organização Acadêmica – Brasil – 2000 a 2019

Ano	Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	Matrículas		
			Total	Presencial	A Distância
2000	Total Geral	Total	2.695.927	2.694.245	1.682
		Universidade	1.808.671	1.806.989	1.682
		Centro Universitário	244.679	244.679	-
		Faculdade	619.255	619.255	-
		IF e Cefet	23.322	23.322	-
	Pública	Total	888.708	887.026	1.682
		Universidade	781.848	780.166	1.682
		Centro Universitário	4.618	4.618	-
		Faculdade	78.920	78.920	-
		IF e Cefet	23.322	23.322	-
	Privada	Total	1.807.219	1.807.219	-
		Universidade	1.026.823	1.026.823	-
		Centro Universitário	240.061	240.061	-
		Faculdade	540.335	540.335	-
2019	Total Geral	Total	8.603.824	6.153.560	2.450.264

¹⁴ Chauí (2003) indica que essa Reforma do Estado de caráter neoliberal na década de 1990 acarretou em muitos impactos para a instituição universitária. A autora caracteriza que a partir dessa reforma a universidade deixa de ser uma instituição social para se tornar uma prestadora de serviços, uma *Universidade Operacional*. Essa questão da reforma educacional na década de 1990 será aprofundada mais ao fim do capítulo, na seção “2.4 Crise da universidade”.

		Universidade	4.487.849	3.086.414	1.401.435
		Centro Universitário	2.263.304	1.339.577	923.727
		Faculdade	1.636.828	1.526.544	110.284
		IF e Cefet	215.843	201.025	14.818
	Pública	Total	2.080.146	1.922.489	157.657
		Universidade	1.721.425	1.585.011	136.414
		Centro Universitário	20.962	20.962	0
		Faculdade	121.916	115.491	6.425
	Privada	IF e Cefet	215.843	201.025	14.818
		Total	6.523.678	4.231.071	2.292.607
		Universidade	2.766.424	1.501.403	1.265.021
		Centro Universitário	2.242.342	1.318.615	923.727
		Faculdade	1.514.912	1.411.053	103.859

Fonte: Inep (2001; 2020) adaptado pela autora.

Os dados apresentados anteriormente também evidenciam que o Centro Universitário privado foi a organização acadêmica que registrou expansão exponencial no número de matrículas durante o período de 2000 a 2019, que passou de 200.000 para cerca de 1.300.000 matrículas na modalidade presencial, representando um crescimento de 549%. Nesse mesmo período, o número de matrículas de graduação em universidades também cresceu, mas de forma bem menos expressiva em comparação com os centros universitários – cresceu 46% nas universidades privadas e pouco mais de 100% nas públicas¹⁵. Esses dados dialogam, portanto, com o exposto por Saviani (2010) e Sguissardi (2011) a respeito da conjuntura normativa da década de 1990 que permitiu essa diversificação das formas de organização das IES, especialmente direcionadas à formação e ensino, de baixo custo, em detrimento de outras frentes de atuação. Consideramos, portanto, que fazer essa distinção entre universidade e demais instituições de ensino superior é importante para dimensionarmos os desafios dessa primeira na realidade educacional brasileira.

Essa breve exposição a respeito da consolidação do sistema de ensino superior brasileiro teve o propósito de demonstrar que, especialmente a partir do início da década de 1990, o ensino superior tem passado por uma reconfiguração do seu escopo, ganhando

¹⁵ Os dados referentes à matrículas na modalidade de educação a distância merecem reflexão detalhada, na medida em que o próprio Governo Federal, nos últimos 20 anos, institucionalizou estratégias com a finalidade específica de diversificar as formas de organização das instituições de ensino superior com vistas a ampliar a oferta do ensino, fomentar e democratizar o acesso ao ensino superior a partir da EaD. Nesse sentido, a meta 4.3 do PNE de 2001 preconizava a importância de “estabelecer um amplo sistema de educação à distância utilizando-o, inclusive, para ampliar o ensino semipresencial” (BRASIL, 2001a, recurso online). Os dados do Quadro 2 evidenciam que esse sistema parece ter sido criado a partir de um envolvimento expressivo do setor privado: a grande maioria dessas matrículas pertence às IES particulares. Para mais informações sobre a implementação de políticas públicas voltadas para o ensino superior à distância ver Litto e Formiga (2009), Dourado (2008) e Mugnol (2009).

contornos de dualidade principalmente no que diz respeito às suas finalidades de formação, que podem ser evidenciadas pelos dados do sistema que demonstram a crescente privatização e diversificação das formas de organização. Esses elementos conferem maior grau de complexidade à organização universitária, que precisa lidar, simultaneamente, com questões como a massificação e democratização do acesso ao ensino superior, instalação e difusão da ciência e da pesquisa científica, redefinição das relações com o Estado, com a sociedade e o mercado, além de adequar a um novo padrão de internacionalização de suas práticas acadêmicas. Nos deparamos, então, com um recente processo histórico que, segundo Santos (2008, p. 22), “vulnerabilizou universidade pública e a tornou presa fácil da valorização capitalista” colocando-a em uma situação de profunda crise institucional, de hegemonia e de legitimidade.

Assim, tendo como base as três ressalvas que elencamos aqui, concordamos com Saviani ao reforçar o diferencial da formação oferecida pelas universidades públicas no contexto brasileiro: a qualidade de suas práticas de formação e a contribuição para o desenvolvimento nacional, já que “as universidades públicas são responsáveis por cerca de 90% da ciência produzida no Brasil” (SAVIANI, 2010, p. 15).

Nesse sentido, propomos entender os princípios da autonomia e de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como componentes do paradigma de uma universidade socialmente referenciada e que tem condições de se voltar para a construção de um projeto democrático de sociedade. Adicionalmente, entendemos que esses princípios precisam ser compreendidos como instrumentos determinantes para consolidação de um projeto de universidade pública, na medida em que confere sentido e propósito filosófico, político, pedagógico e metodológico para a formação e o conhecimento desenvolvidos na e pela universidade. Em diálogo com Santos (2008, p. 59), “no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade”.

Partindo desse contexto, pretendemos, neste capítulo, apresentar uma retomada histórica acerca da universidade e seus sentidos, com base na explanação da relação dela com suas missões de *ensino, pesquisa e extensão*. Importante ressaltar que a nossa intenção, neste capítulo, não é a de apresentar um histórico da universidade, porque já há pesquisadores como Charles e Verguer (1996); Almeida Filho (2008); Fávero (2000; 2006a) e Cunha (1980) e Trindade (1999) por exemplo, que se dedicaram a pesquisas expressivas sobre a universidade no cenário nacional e internacional, consolidando um bom material para leitura e apreciação a respeito dessa temática. Intencionamos, aqui, resgatar alguns elementos

históricos relativos à configuração das missões de ensino, pesquisa e extensão no cenário internacional e nacional, e da relação dessas missões com o contexto de crise pelo qual a instituição universitária tem passado.

Portanto, o capítulo está organizado em quatro seções. A primeira seção, intitulada “A Universidade e a Formação/ensino”, apresenta um panorama histórico da constituição da universidade como espaço legitimado para a formação e transmissão de conhecimento e está embasada nas produções de Cunha (2007), Trindade (1999), Teixeira (1964; 1989) e Fávero (2000; 2006a) a respeito da temática. A segunda seção do capítulo, de título: “A universidade e a pesquisa”, se fundamenta, especialmente, em Teixeira (1964; 1989), Cunha (2007) e Sguissardi (2004; 2011) e discorre acerca da consolidação da pesquisa como parte das práticas da universidade, diferenciando esse percurso no cenário internacional e também específico do Brasil. Já a terceira seção, intitulada como “A universidade e a extensão”, tem como base as produções de Sousa (2010), Paula (2013) e Santos e Almeida Filho (2012) e faz um panorama da extensão como missão universitária, em especial no contexto da América Latina e do Brasil. Por fim, a quarta seção, de título “A crise da universidade”, finaliza o capítulo com uma discussão a respeito das crises com as quais a universidade está sendo confrontada, especialmente nos últimos trinta anos. Refletimos sobre a problemática da crise da universidade a partir de duas concepções teóricas principais: a caracterização feita por Santos (1989; 2008; 2010), que a descreve a partir dos elementos de crise institucional, de legitimidade e de hegemonia; e o conceito de universidade operacional, que tem como base a produção de Chauí (2003).

Tendo em vista a organização do capítulo, é preciso fazer uma ressalva importante no que diz respeito à prerrogativa de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no fazer universitário e como ela será tratada neste capítulo. Como bem pontua Fávero (1999), a pesquisa, ensino e extensão precisam ser compreendidas como um princípio, um direito educacional inerente à atividade universitária. Entendemos o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como um ponto de partida ou fundamento do processo educativo, como abordado no documento Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes-SN) acerca da universidade brasileira:

um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a auto-reflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização deste princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciem na avaliação institucional,

no planejamento das ações institucionais e na avaliação que leve em conta o interesse da maioria da sociedade (ANDES, 2003, p. 50).

A prática desse princípio de indissociabilidade requer a superação de relações e concepções dicotômicas entre essas funções universitárias, além de demandar repensar nossos paradigmas e modelos de pensamento que, usualmente, trabalham via compartimentalização das áreas do conhecimento. Assim, a perspectiva da construção da interdisciplinaridade científica e formativa é oportunizada visando a formação de uma identidade acadêmica.

Feita essa ressalva, esclarecemos que a organização deste capítulo em seções destinadas a refletir, separadamente, acerca das missões de ensino, pesquisa e extensão foi feita como estratégia didática, visando a organização da escrita, ainda que não postulamos por tal repartimento. Entendemos que, na prática, a separação dessas três dimensões em subcapítulos da tese pode trazer algum prejuízo para a compreensão do princípio de indissociabilidade comentado acima, mas essa opção foi feita com o objetivo de estruturar o capítulo de forma que houvesse espaço para apresentar cada missão em suas especificidades. Adicionalmente, pretendemos que essa organização do capítulo também contribua para levantar elementos históricos e normativos das funções da universidade que nos ajudem a refletir a respeito da internacionalização como sua quarta missão, proposição que será caracterizada mais propriamente no terceiro capítulo desta tese.

3.1 A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO/ENSINO

Ao refletir sobre a história da instituição universitária, Teixeira (1964) pondera que podemos compreender sua constituição e reformas ao longo dos séculos à luz da maior ou menor importância dada às missões de ensino, pesquisa e extensão dessa instituição. É, então, por esse caminho que vamos discorrer, aqui, acerca da atuação da universidade nessas frentes.

Os teóricos como Santos (2008), que se debruçam sobre a história da universidade, assinalam que a instituição de ensino que, no Ocidente, veio a ser nomeada como ‘universidade’ é datada da idade medieval, mais especificamente no século XI, no espaço que hoje é ocupado pelos países França e Itália. Em consonância com essa posição, Trindade (1999) demarca o período a partir do século XII como o momento da *invenção da universidade*¹⁶, um modelo da universidade tradicional que se constitui por meio das

¹⁶ Santos e Almeida Filho (2012), em seu livro, também fazem uma apresentação histórica da universidade declarando que a instituição universitária foi inventada na Europa Ocidental há cerca

experiências precursoras de Paris e Bolonha, delimitando as características que denotariam seu reconhecimento institucional por todo o território europeu. De forma complementar, caracterizamos também que o conceito de universidade tem relação direta com seu aspecto cidadão: o surgimento das cidades em toda a Europa a partir do século XII, simultaneamente com a consolidação das universidades, fez com que elas se caracterizassem como centros urbanos de saberes, um espaço do *livre pensar* resultado do conjunto de liberdades que as cidades construía, diferentemente das escolas monacais que antecederam à instituição universitária.

De caráter escolástico, Almeida Filho (2008) pondera que, desde seu início, as universidades abarcavam um aspecto essencialmente acadêmico, na medida em que absorveram o papel e a função das instituições religiosas e dos mosteiros como principal *locus* de produção de conhecimento na sociedade feudal. Se estabelecendo como um centro de *estudos, elaboração e de produção* do conhecimento (ALMEIDA FILHO, 2008), a instituição universitária contribuiu para a consolidação da cultura medieval e de preservação dos saberes, devotada também ao cuidado da cultura geral humana e à formação clássica.

Isso representa, portanto, a criação de um espaço social destinado somente ao saber, saber esse que deixa de ser uma graça advinda da esfera divina e se consolida como uma dimensão terrena e alcançável, uma atividade desempenhada e contemplada por qualquer ser humano. Essa é, portanto, a grande inovação da universidade. Assim, funda-se e organiza-se uma instituição cuja identidade primeira é ser um centro de estudos e de elaboração do conhecimento.

Kerr (2005) faz uma associação entre a estrutura da instituição universitária com um *castelo sem janelas*, profundamente voltado para dentro de si mesmo, manifestando, assim, certo desdém pelos eventos contemporâneos. Essa associação também é retomada por outros teóricos, como Teixeira, usando a referência a uma torre de marfim:

Até aí a missão da universidade era a da guarda e transmissão do saber, como condição para a ordem e a civilização. Eminentemente seletiva,

de mil anos. Entretanto, alguns parágrafos depois essa declaração é logo refeita, propositalmente, e os autores declaram que a universidade foi “reinventada” na Europa Ocidental há cerca de mil anos, porque aqui estamos falando da definição de universidade clássica, europeia, que não é universal. Os autores fazem uma digressão histórica que apresenta centros de conhecimento e formação que se consolidaram anteriormente na Europa e Oriente no objetivo de demonstrar que a própria concepção universitária passou – e ainda passará - por invenções e reinvenções ao longo da história, que resultam em movimentos de crises de identidade, em avanços científicos e incidem na redefinição do que se espera do futuro da universidade.

orgulhava-se de poucos alunos e da alta qualidade dos seus intelectuais e eruditos. Era a casa do intelecto, a torre de marfim de uma cultura fora do tempo (TEIXEIRA, 1964, recurso online).

Nesse sentido, compreendemos que a constituição da instituição universitária desde sua origem tem relação direta com a função de formação e de ensino, em que o ensino se consolida, então, como a primeira missão da universidade.

Como estratégia para efetivar essa missão, o formato acadêmico comumente estruturado nesse período de invenção das universidades foi investir nas relações diretas entre mestres e aprendizes para a transmissão dos saberes. Além disso, a estrutura curricular comumente adotada pelas instituições universitárias se configurava de forma rígida:

A arquitetura curricular da universidade medieval era bastante simples, em tese articulando todo o saber legitimado da época em um ciclo básico composto pelo ensino das sete artes liberais, divididas em dois blocos: o *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e o *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música). Inicialmente, o único ensino especializado admitido era Teologia. Com a organização das primeiras universidades laicas, especialmente no cenário norte-italiano, acrescentou-se o estudo das Leis como formação jurídica especializada, visando à consolidação de uma ordem jurídica mercantil, essencial ao poderio econômico da nascente burguesia (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 114).

Assim, o autor pondera que as universidades medievais seriam compostas pelas Faculdades de Teologia e de Direito. Essa composição seria determinada individualmente nas instituições por conta da maior ou menor influência da religião sobre o Estado e, em consequência, sobre a universidade.

Já Trindade (1999) e Kerr (2005) fazem uso, em seus estudos, de três campos de formação que marcam a origem das universidades medievais: além do ensino especializado em Teologia e Direito – que se consolidavam nas regiões que hoje estão, respectivamente, a França e a Itália – os autores também fazem referência ao ensino especializado em Medicina, que se manifestou, ainda que em menor força, sob a influência da cultura árabe na Europa.

Almeida Filho (2008) e Trindade (1999) compartilham a posição de que as chamadas *artes mecânicas* – equivalentes ao que hoje entendemos como campo das engenharias – eram consideradas como faculdades inferiores e, por isso, não se constituíam como objeto de formação institucionalizada no ambiente da universidade. A formação profissional tecnológica permaneceu, então, fora das universidades clássicas e escolásticas.

Tendo como base esse modelo universitário, as instituições de ensino europeias se consolidaram como oligarquias rígidas até o final do século XVIII em seus conteúdos

programáticos e cultura universalista. Kerr (2005) salienta quais dessas características ainda iniciais se manifestam na configuração universitária atual:

Durante a idade média, ela desenvolveu muitas das características que predominam hoje em dia – um nome e uma localização central, mestres com um grau de autonomia, alunos, um sistema de palestras, um procedimento para exames e outorga de diplomas, e até mesmo a estrutura administrativa com suas “faculdades”. [...] A universidade passou a ser um centro de profissionalização, de estudo dos clássicos, de disputas teológicas e filosóficas (KERR, 2005, p. 21).

Nesse sentido, o reconhecimento e proteção das autoridades leigas e religiosas ao agrupamento dos mestres e estudantes em universidades é que permitiram que a instituição progredisse no domínio dos métodos de trabalho intelectual e na difusão do conhecimento, viabilizando também uma inserção mais eficiente dos seus alunos na sociedade da época. Em síntese, Trindade (1999) pondera que a essência da instituição universitária medieval estaria, então, no corporativismo, na autonomia e a liberdade acadêmica proporcionada por essa configuração.

Teixeira (1964) exemplificava essa estrutura universitária por meio da Universidade de Oxford, na Inglaterra, a instituição que, segundo ele, talvez seria a mais fiel à cultura clássica da universidade. Teixeira analisa que a Universidade de Oxford foi, até o início do século XX, o exemplo de uma instituição universitária de ensino por excelência e também por excelência não vocacional, ou seja, não profissional:

O ideal universitário consubstanciado por Oxford representava, assim, a forma mais radical de formação não utilitária. A universidade não era sequer um centro de transmissão do saber, mas de exercício mental, capaz de formar intelectualmente o jovem como um centro atlético formaria para a vida esportiva (TEIXEIRA, 1964, recurso online).

Já no que concerne ao contexto brasileiro, a consolidação da universidade como instituição social e sua relação com a missão do ensino tem um histórico bastante específico, principalmente por conta da experiência de colonização do território brasileiro por Portugal. Anísio Teixeira (1964), em suas produções acerca do ensino superior brasileiro evidencia como a colonização portuguesa interferiu com propriedade na construção do projeto de país e, como consequência, na cultura acadêmica e nas oportunidades de construção de instituições universitárias e científicas, argumentando, juntamente com outros autores (CUNHA, 2007;

FÁVERO, 2006a; MENDONÇA, 2000) o quanto a colonização portuguesa determinou um contexto de resistência que o Brasil ofereceu à ideia de universidade.

Cabe ressaltar que a ideia de universidade e a própria instituição universitária se instalam muito tardiamente no território brasileiro. Cunha (2007) e Teixeira (1989) contextualizam que a situação da formação superior do Brasil é uma exceção se comparada até mesmo ao cenário da América Latina: em comparação ao cenário de colonização espanhol, que implantou dezenas de universidades em suas colônias até a independência, Portugal trilhou um caminho oposto, limitando o acesso à universidade pelas suas colônias às universidades da Metrópole portuguesa e não instituiu qualquer universidade em mais de 300 anos de colonização do território brasileiro.

Sob esse aspecto é importante entendermos o posicionamento restritivo de Portugal em relação à universidade como expressão de uma orientação geral da metrópole no que concerne à colonização do território brasileiro, que se reflete, também, nos demais âmbitos de gestão da colônia. Teixeira esclarece esse ponto no excerto abaixo:

O poder monárquico, para impedir qualquer desenvolvimento autônomo da terra brasileira, fecha suas fronteiras, torna obrigatória a naturalidade portuguesa dos funcionários, monopoliza o comércio e nega permissão em suas novas terras para a fábrica, a tipografia, a imprensa e a universidade, pondo assim a Colônia em tão estreita dependência da Metrópole, que ela afinal, de certo modo, se integra com a sua nobreza, o seu clero e o grupo de burocratas e letrados todo ele formado na Metrópole ao pequeno e poderoso Portugal (TEIXEIRA, 1989, recurso online).

Assim, Fávero (2006a) pondera que a resistência de Portugal à criação da universidade como uma instituição específica da civilização ocidental no Brasil é um claro reflexo da sua política de colonização, que pretendia manter uma dependência da Universidade de Coimbra, principal instituição universitária do país. Teixeira (1989) também afirma nesse sentido que a Universidade de Coimbra foi *a universidade brasileira* durante todo o período de Brasil Colônia, responsável por graduar mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil.

A estrutura curricular da Universidade de Coimbra se assimilava às demais universidades europeias da época. Previa a formação inicial de um ano no Colégio de Artes de Coimbra e dava condições para posterior ingresso nos cursos superiores da instituição, de Teologia, Direito, Medicina e Filosofia; os estudos de Ciências Físicas e Naturais também foram incluídos como opção de curso superior depois da reforma de 1772 da instituição (CUNHA, 2007; TEIXEIRA, 1989).

A Universidade de Coimbra se consolidou, então, como a grande força unificadora do império português, servindo como uma estratégia de “controle de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia” (FÁVERO, 2000, p. 18). Fávero (2006a) e Cunha (2007) argumentam que a resistência à implantação de universidades no território brasileiro também foi registrada por parte da própria elite brasileira, que considerava mais adequado procurar a Europa para realizar seus estudos superiores.

A partir do século XIX, a situação política do Brasil passa por mudanças significativas quando o país se torna sede da monarquia Lusitana em 1808 e, posteriormente, passa a ser independente. Nesse contexto, o movimento de transferência da corte portuguesa para a cidade do Rio de Janeiro propicia a consolidação de um espaço público voltado para erudição, circulação de ideias e formação de opinião direcionados para o Brasil. A esse respeito, Cunha (2000, p. 53) assinala que:

A transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, e a emergência do estado nacional, pouco depois, geraram a necessidade de se modificar o ensino superior herdado da colônia, ou melhor, de se fundar todo um grau de ensino completamente distinto do anterior. O novo ensino superior nasceu sob o signo do estado nacional, dentro ainda dos marcos da dependência cultural aos quais Portugal estava preso. A partir de 1808 foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais.

Ainda fazendo referência a esse mesmo contexto histórico, Teixeira (1989, recurso online) registra:

Com efeito, a vinda da família real para o Rio de Janeiro representou o início de um período de grandes transformações na sociedade brasileira, especialmente, por incutir uma série de modificações na vida política, administrativa, econômica e social do país. Tais mudanças estavam associadas à criação de uma série de instituições e estruturas de poder, sendo as IES uma das mais importantes.

Importante fazer uma ressalva quanto a essa citação de Teixeira, principalmente no que se refere à caracterização dessas instituições de ensino superior progressivamente criadas pela Coroa. Cabe retomar, aqui, a discussão trazida inicialmente nesta tese sobre o que caracteriza uma universidade e em que ela se diferencia de outras instituições de formação superior. A própria citação de Teixeira (1989) faz uso do termo “IES” e entende que, ainda que tenham sido registrados movimentos de incentivo e demandas à criação de universidades

no início do século¹⁷, foi autorizado apenas o funcionamento de escolas superiores de caráter profissionalizante¹⁸. Dessa forma, entendemos que as mudanças políticas não se refletiram no posicionamento do império quanto à possibilidade de implantar universidades no território brasileiro. Cunha (2000) reforça que, a partir de 1808, o ensino superior foi estruturado a partir de estabelecimentos isolados, e “nenhuma instituição com status de universidade existiu no período colonial nem no imperial” (CUNHA, 2000, p. 161).

Autores como Fávero (2006a), Teixeira (1989) e Mendonça (2000) também concordam que a partir de 1808 são criados cursos e academias com o claro objetivo de formar uma infraestrutura que garantisse a sobrevivência da Corte na Colônia por meio de formação técnica e profissional. Assim, o Brasil acaba firmando uma tradição de escolas profissionais isoladas e independentes, estabelecida desde o início da monarquia, enquanto o acesso à universidade continuava restrito à Metrópole, especialmente à Universidade de Coimbra. Ainda que, segundo Cunha (2007), esses institutos isolados detivessem cunho de formação superior, Teixeira (1989) argumenta que nos vimos realmente *sem universidade*, ou seja, sem as matrizes que deram origem à nossa cultura por todo o século XIX, “reduzindo o ensino superior a escolas especiais profissionais, fora da universidade” (TEIXEIRA, 1989, recurso online).

É importante considerarmos, então, que, enquanto um importante movimento constitutivo das universidades prezava pela configuração de uma instituição social que fosse um centro de *estudos, elaboração e de produção* do saber, incidindo também na consolidação da cultura geral humana e na formação clássica, as práticas de formação superior do Brasil se afastavam desse propósito por se destinarem quase exclusivamente à formação profissional, vocacional. Teixeira discorre acerca dessa questão no trecho a seguir:

Uma das funções primaciais da universidade é cultivar e transmitir a cultura comum nacional: não havendo o Brasil criado a universidade, mas apenas

¹⁷ Cunha (2000) em seu estudo apresenta que desde o período colonial sucessivas tentativas procuravam reunir escolas superiores em universidade. Teixeira (1989) faz referência em seus estudos a 42 projetos de universidade que foram apresentados durante o primeiro e segundo reinados, mas que foram sistematicamente recusados pelo governo e pelo parlamento.

¹⁸ A esse respeito, Teixeira (1989) relata um episódio bastante ilustrativo da persistência na resistência à implantação de instituições universitárias no Brasil. Com a família real ancorando na Bahia no ano de 1808, o comércio local se reuniu para solicitar ao Príncipe Regente a fundação de uma *universidade literária* em Salvador, garantindo os recursos necessários para a construção do palácio real e para o custeio da referida universidade. Entretanto, essa solicitação não foi atendida pelo Príncipe Regente, que optou por criar, na região, um Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia em fevereiro daquele mesmo ano.

escolas profissionais superiores, deixou de ter o órgão matriz da cultura nacional, a qual se elabora pelo cultivo da língua, da literatura e das ciências naturais e sociais na universidade, ou nas respectivas escolas superiores do país. Como se poderia elaborar a cultura nacional apenas com escolas de Direito, Medicina e Engenharia? Foi isto que tentou o Brasil, como se fosse possível uma cultura de simples ciências aplicadas, sem as bases em que ela tem de se apoiar (TEIXEIRA, 1989, recurso online).

Teixeira aprofunda a sua análise sobre essa resistência do Brasil à criação da universidade relacionando-a a uma atitude fundamental brasileira: a experiência determinante de ser uma colônia, de se deixar embalar pela dependência da Europa. Segundo o autor:

Força é admitir que se havia enraizado a idéia de dependência cultural do país, que não se julgava capaz de elaborar ele próprio a sua cultura cabendo-lhe recebe-la de fora, importada, como quase tudo que consumia [...] A cultura era bem de consumo, a importar. Nada havia que lembrasse realmente a *formação do professor*, a *formação do intelectual*, a formação do estudioso ou *scholar* (TEIXEIRA, 1989, recurso online).

Cunha (2007) também faz uma análise de como a dependência cultural de Portugal e, posteriormente do Brasil Imperial, impactaram na configuração do sistema de ensino superior brasileiro. O autor indica que, desde meados do século XVIII Portugal já se encontrava em uma situação que ele caracteriza como “dependência divergente”: dependência política e econômica da Inglaterra conjugada com dependência cultural da França (CUNHA, 2007). O autor ainda considera que essa dependência foi transposta para o império brasileiro recém criado, com a Inglaterra alcançando influência preponderante em termos de política e de economia, e a França em termos culturais para as classes dominantes. Cunha ainda estende essa condição de influência e dependência especulando que “talvez, a primeira e principal ideia francesa adotada no ensino superior, desde a estada da corte portuguesa no Rio de Janeiro, tenha sido a recusa da criação de uma universidade, fundando-se escolas isoladas” (CUNHA, 2007, p. 124). De fato, autores como Teixeira (1989) e Fávero (2006a) também consideram a influência francesa no ensino superior organizado no Brasil a partir de 1808, especificamente no que concerne a estrutura e aos currículos calcados em modelos franceses. O estudo detalhado de Cunha (2007), tendo como base o currículo e programas dos cursos superiores no império, também demonstra que muitos dos livros adotados nos currículos dos cursos tinham a mesma origem francesa e reforçam esse argumento de dependência cultural.

A partir da proclamação da República o ordenamento jurídico estabelecido para a área educacional teve como princípio orientador a desoficialização do ensino, minimizando o controle e a responsabilidade do Governo Federal acerca do ensino superior. Tal ordenamento

gerou condições para o surgimento de algumas universidades estaduais, independentes da orientação do governo da União: a universidade de Manaus foi criada em 1909, a Universidade de São Paulo em 1911 e a Universidade do Paraná em 1912. Cunha (2007) as denominou como “universidades de vida curta”, porque em pouco tempo encerraram as suas atividades por, dentre outros motivos, não terem o amparo esperado dos seus respectivos governos estaduais para a consecução de suas ações formativas.

Cunha (1980) acredita que, embora as universidades criadas em Manaus (1909), em São Paulo (1911) e em Curitiba (1912) não tenham obtido sucesso e logo tenham sido extintas, elas serviram para demonstrar que a efetiva institucionalização da universidade Brasil demandaria apoio institucional em nível federal, e acabaram por provocar uma reação no governo da União de forma a assumir a iniciativa de fundar uma universidade. O autor justifica esse argumento apresentando a publicação do Decreto nº 11.530/1915, que previa a possibilidade de “reunir em universidade” no Rio de Janeiro, a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e uma das escolas de Direito no momento que o Governo Federal considerasse oportuno (CUNHA, 1980).

A primeira universidade do Brasil só é instituída simbolicamente seis anos depois da publicação desse Decreto, com a reunião das escolas de Direito, Medicina e Engenharia do Rio de Janeiro na Universidade do Brasil em 1921¹⁹. Importante frisar o caráter simbólico da criação da Universidade do Brasil, na medida em que essa experiência, na prática, se deu com a simples junção de faculdades isoladas já existentes, sem qualquer articulação funcional, curricular ou científica que normalmente define a universidade no seu sentido pleno. Em 1927, Minas Gerais também criou sua instituição, a partir de uma iniciativa estadual, seguindo a mesma iniciativa de aglutinação de faculdades.

O país viveu, então, um longo período de mais de 400 anos sem universidade, ficando dependente, primeiramente, da formação universitária portuguesa escolástica e jesuítica e, posteriormente, das escolas profissionais criadas no Brasil a partir da estrutura de faculdades isoladas, guardando alguma correspondência com o modelo francês de escolas superiores. Sem tradição com instituições universitárias, o Brasil fica a margem da configuração da universidade como instituição social.

¹⁹ Não é consenso, no cenário acadêmico, essa afirmação de que a primeira universidade do país seria a Universidade do Brasil: há outras iniciativas estaduais que reclamam esse título. Para maior detalhamento sobre o assunto, sugerimos consultar Almeida Filho (2008) e Fávero (2006a).

Movimentos de reforma subsequentes impactaram na ampliação da oferta do ensino universitário no país. A publicação do Decreto-Lei nº 19.850/1931 marcou uma importante expansão do sistema público federal de educação superior a partir de 1930 ao promulgar tanto o Estatuto das universidades brasileiras quanto a organização da Universidade do Rio de Janeiro e a criação do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1931). Fávero (2006a) pondera que, nesse momento histórico, a preocupação estava em propiciar um ensino que se adequasse as demandas de modernização do país, com clara ênfase no ensino: formação de elite e na capacitação para o trabalho. O número de universidades cresceu significativamente nas décadas de 1940 e 1950, ainda com o predomínio da formação profissional, sem preocupação similar com a pesquisa e a produção de conhecimento (FÁVERO, 2006a).

Outro marco legislativo da educação superior brasileira que também contribuiu decisivamente para o fortalecimento da missão de ensino na universidade foi a Reforma universitária de 1968²⁰. Implementada no seio do regime militar que vigorou de 1964 a 1985, a reforma ficou marcada pela iniciativa de expansão do ensino superior e também de repressão político-ideológica a professores e estudantes. Trindade (1996) afirma que a reforma permitiu uma relativa democratização do acesso à formação profissional a partir de dois movimentos principais: a massificação das matrículas nesse nível de ensino, visto que a instituição se abriu às camadas médias da população, e o incentivo à privatização do ensino superior:

A reestruturação universitária de 1968 fez com que sua modernização e profissionalização coincidisse com o movimento internacional de massificação das instituições. O contingente estudantil multiplicou por dez, intensificou-se a dinâmica de interiorização, regionalização e privatização do ensino superior; estimulou-se a construção dos *campi* e cidades universitárias, exigindo uma complexa estrutura de apoio técnico e administrativo, que triplicou o número de funcionários. A universidade

²⁰ Em 1967, o governo militar deu início a um processo de reforma universitária por meio da Lei nº 5.540/1968, que objetivava, prioritariamente, construir um novo projeto para a universidade que estivesse em conformidade com o próprio projeto político desse novo regime (BRASIL, 1968). Fávero (2006a) discorre acerca do quanto a reforma universitária iniciada pelo governo militar a partir de 1965 tem características de subserviência a orientações e determinantes internacionais. Almeida Filho (2008, p. 136) pondera que a reforma universitária decorrente dessas orientações internacionais resultou em uma “cópia empobrecida do sistema norte-americano de educação universitária”. O autor ainda coloca que essa reforma encontrou grande descontentamento e resistência, tanto nos movimentos estudantis de esquerda quanto na oligarquia conservadora no interior da estrutura da universidade - o que gerou um movimento ainda maior de críticas ao governo e, como consequência, levou a intensificação de ações de repressão desses movimentos e de cerceamento dos espaços de autonomia universitária. Ao fim, a Reforma universitária de 1968 (objeto da Lei nº 5.540/1968) terminou distorcida e incompleta e resultou em um tipo de estrutura de gestão mista, produzindo um sistema de formação incongruente consigo próprio (ALMEIDA FILHO, 2008).

tradicional cedeu lugar então a uma estrutura organizacional complexa, implicada numa problemática de orçamento, de coordenação e de hierarquias, com um elenco de 180 cursos e habilitações (TRINDADE, 1996, p. 10).

Importante ressaltar que a Lei nº 5.540/1968 foi precursora ao estabelecer a organização universitária como forma preferencial de organização do ensino superior, admitindo a criação de escolas isoladas apenas como exceção à regra. Entretanto, Saviani (2010) nos informa que, na prática, a expansão do ensino superior reivindicada pelos jovens brasileiros foi atendida a partir da abertura indiscriminada de escolas isoladas, majoritariamente de caráter privado, contrariando o texto aprovado pela reforma, que estabelecia como regra a organização universitária.

Essa é uma questão que persiste na realidade do ensino superior brasileiro, que convive com diferentes categorias de instituições voltadas para essa etapa de formação, além da universidade, para atender à crescente demanda pelo ensino superior. Como apresentamos anteriormente, a LDB de 1996 organizou o sistema de ensino superior Brasileiro a partir de dois critérios: pelo tipo de financiamento – que pode ser público ou privado – e, também, por sua organização acadêmica – que conta com Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Faculdades Integradas, Institutos e Escolas Superiores e Centros de Educação Tecnológica (BRASIL, 1996). Segundo Stallivieri (2004), essa diversificação das IES ocorre porque o setor educacional respondeu de maneira diversificada às diferentes demandas trazidas para a educação superior, e nem todas as instituições mantiveram um status universitário na medida em que a LDB coloca como condição para qualificar uma IES como universidade o princípio de indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. Assim, grande parte dessas instituições se volta a atender recentes demandas de ensino, assim como a própria instituição universitária, que também se vê compelida a atuar frente à massificação da oferta do ensino superior. Nesse sentido, retomamos o exposto por Trindade: “o grande desafio na construção da nova universidade pública brasileira, em busca de seu novo paradigma, implica em assegurar as condições de qualidade acadêmica num contexto internacional de massificação e de democratização de suas estruturas” (TRINDADE, 1996, p. 12).

Ainda recentemente, as universidades brasileiras aparecem vinculadas de forma majoritária à missão do ensino, conferindo espaço para a graduação e formação profissional nos ambientes universitários. A relação da instituição universitária com outras missões que lhe são inerentes vem, progressivamente, ganhando espaço na legislação que norteia o ensino

superior no Brasil e na própria prática universitária, mas se consolidaram tardiamente no Brasil, conforme apresentamos na seção a seguir.

3.2 A UNIVERSIDADE E A PESQUISA

A configuração da universidade é determinada diretamente pelo momento social que a contextualiza e, justamente por conta disso, a relação da universidade com a pesquisa só pode ser entendida a partir da retomada de acontecimentos históricos que reconfiguraram sobremaneira a função e a missão da instituição universitária.

Trindade (1999) e Almeida Filho (2008), ao resgatarem o momento histórico dos séculos XVII e XVIII em seus estudos, retomam o contexto da Renascença, Iluminismo e Revolução Francesa para refletirem a respeito do impacto de avanços no campo da física, da astronomia, da química e das Ciências Naturais na configuração dos espaços de construção e circulação dos saberes. Trindade (1999) aponta que a institucionalização de espaços como observatórios, jardins botânicos, museus e laboratórios científicos, advindos dos avanços no conhecimento sobre o mundo, conferiu um grau de profissionalização da ciência, que deu ao cientista papel especializado na sociedade a partir do século XVIII. Além disso, nesse mesmo momento histórico, Almeida Filho (2008) retoma outro fenômeno importante para compreendermos a reconfiguração da universidade: a explosão do mercado editorial a partir do século XVII, que fez com que o espaço da biblioteca ressurgisse sob nova roupagem, como outra instituição importante para construção conhecimento.

O fortalecimento dessas instituições como espaços de produção de conhecimento demonstrava que a sociedade da Europa Ocidental estava se transformando rapidamente, movimento que não foi acompanhado, de início, pela universidade. Retomando a metáfora usada por Kerr (2005) e Teixeira (1989), a universidade, inicialmente configurada como um castelo sem janelas, uma torre de marfim até então debruçada sobre o passado, não se preocupava objetivamente em ser produtora do conhecimento. Por muito tempo insensíveis ao espírito de criatividade da Renascença e antagônicas ao que se propunha a nova ciência, Almeida Filho pondera que a estrutura universitária parecia superada e dispensável na segunda metade do século XVIII, mas ela “foi a última instância intelectual e ideológica que, com atraso, já no século XIX, incorpora um mandato que se tornou constitutivo e mesmo condição para sua existência: a produção de conhecimento” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 168). A esse respeito, Wanderley (1984) também discorre acerca da assimilação da pesquisa como função da universidade:

Pouco a pouco, sob o impacto determinado por novas exigências, constatou-se a necessidade de ampliar os conhecimentos, produzir novos saberes, e o meio privilegiado foi a pesquisa. Inicialmente, pautado na pesquisa desinteressada, na pesquisa pura, sem cuidados com os resultados e com quem poderia se apropriar deste saber. Progressivamente, face às solicitações derivadas da expansão das forças produtivas e de conhecimentos úteis, ela é complementada com a pesquisa aplicada (WANDERLEY, 1984, p. 37).

Nesse sentido, ao trazer para o escopo da universidade uma segunda missão, de pesquisa, a estrutura da instituição se altera de forma irreversível a partir do século XIX. Santos e Almeida Filho (2012) e Araújo (2011) fazem referência a Kant como precursor da universidade iluminista, tendo em vista que seus estudos têm como foco a reforma moderna da universidade. O principal ponto de inovação no argumento Kantiano é uma proposta de reforma da instituição universitária de forma que ela pudesse se constituir como espaço livre de construção do saber, sem interferências ou determinações externas advindas de princípios religiosos ou orientações políticas. Nesse sentido, a busca pela verdade como objetivo da universidade seria feita de forma desinteressada, evidenciando o primado da razão com relação às esferas de conhecimento humano.

Para alcançar esse objetivo indicado por Kant, a relação da instituição universitária com o Estado e com a religião teria que ser repensada, de forma que a autonomia universitária se configurasse como condição básica para a produção do conhecimento. Santos e Almeida Filho (2012) exploram como o elemento da autonomia universitária determina a modernização da instituição:

A questão da autonomia aparece na universidade no seu primeiro momento de modernidade (...) como grito de liberdade do espírito humano, de confiança nas suas capacidades não tuteladas, em defesa do conhecimento científico, humano e, portanto, limitado ou conjuntural, mesmo assim luminoso e fecundo, relativamente a qualquer outra forma de verdade revelada ou imposta (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 38).

Desse modo, a autonomia universitária tem condições de introduzir a pesquisa científica como função inerente à universidade, proporcionando integração entre a pesquisa e o ensino ao orientá-la pela reflexão filosófica e se distanciando, assim, do caráter essencialmente utilitário do saber que era produzido até então pela universidade clássica.

Teixeira (1968) nos esclarece essa reconfiguração, localizando especialmente o contexto de mudança no relatório de Humboldt²¹, na Europa ocidental:

É na Alemanha, com efeito, que se opera a grande transformação da universidade, voltando a ser o centro de *busca da verdade*, da investigação e da pesquisa; não o comentário sobre a verdade existente, não o comentário sobre o conhecimento existente, não a exegese, a interpretação e a consolidação desse conhecimento, mas a criação de um conhecimento novo, que iria inspirar as culturas nacionais (TEIXEIRA, 1968, recurso online).

Nesse sentido, ao se pensar na construção de um cenário de autonomia universitária, é essencial analisar a relação da universidade com o Estado, instituição responsável por propiciar as condições de funcionamento da universidade. A experiência germânica de reforma moderna da universidade teve o impulso do Estado, que, segundo Trindade (1999), garantiu a liberdade dos cientistas e o provento do orçamento anual da instituição. Dessa forma, percebemos que o Estado impulsionou a concepção de uma universidade fundada no princípio das pesquisas e de trabalho científico desinteressado, de forma que ela trouxe, para si, a responsabilidade institucional e política para a produção da ciência.

Santos e Almeida Filho (2012) ponderam que grande parte das universidades de todo o mundo foi influenciada por esse modelo germânico, mas também observam que a relação da instituição universitária com os Estados se efetiva, na prática, de forma particular, a depender dos determinantes históricos, sociais e políticos que intervêm nessa relação (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Durante esse mesmo período, as universidades francesas também consolidaram um modelo de organização do ensino superior que incidiria em uma outra forma de modernização da instituição. Preconizada por Cabannis, a reforma da universidade francesa se inseriu no contexto das mudanças políticas e sociais ocorridas no país no início do século XVIII e assimilou os preceitos da racionalidade moderna. Um dos pressupostos da modernidade é a presença do Estado como categoria fundante, que também se evidenciou na universidade francesa. Ao se organizar como uma instituição subordinada e a serviço do Estado, o modelo consolidou-se como organização preocupada com as questões nacionais. Paula (2009) associa esse posicionamento a uma visão mais pragmática da função da universidade, uma vez em

²¹ “Divulgado em 1810, o Relatório Humboldt estabelecia o primado da pesquisa, priorizando no ensino superior a outrora faculdade inferior, realizando assim a proposta kantiana. [...] do ponto de vista de organização do saber, a reforma humboldtiana consolidou o sistema de gestão acadêmica com base no conceito da cátedra, instância de superposição orgânica entre o governo da instituição e a repartição dos campos de conhecimento” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 39).

que ela se “volta mais aos problemas econômicos, políticos e sociais emergentes, numa chave autoritária (de grande centralização e controle estatais)” (PAULA, 2009, p. 76). Seguindo essa característica pragmática a partir de uma arquitetura curricular linear e simplificada, o modelo universitário francês introduz o conceito de “licenciatura” como diploma que habilita o exercício profissional mediante o ensino superior especializado. Além disso, outra característica desse modelo está na organização institucional, que se deu por um aglomerado de faculdades e escolas isoladas voltadas para a formação especializada e profissionalizante. Autores como Almeida Filho (2008) ponderam que o modelo francês se distancia do conceito de universidade por conta dessa configuração institucional, que não pressupõe unicidade, e também porque a universidade francesa acaba não contemplando a missão institucional de pesquisa. Paula (2009) explica esse posicionamento no excerto a seguir, fazendo uma comparação com a estrutura do modelo alemão:

Encontramos acentuadas divergências entre as concepções alemã e francesa de universidade. O modelo alemão enfatiza a importância da pesquisa na universidade, e mais do que isto, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação; ao passo que, no modelo francês, a pesquisa não é tarefa primordial da universidade, havendo dissociação entre universidades, que se dedicam fundamentalmente ao ensino, e “grandes escolas”, voltadas para a pesquisa e a formação profissional de alto nível (PAULA, 2009, p. 75).

É importante considerar, entretanto, que durante todo o século XIX e início do século XX a Europa conviveu com uma diversidade de instituições universitárias que não se restringiram apenas ao modelo de formação superior alemão e francês aqui apresentados. Os países acabaram criando especificidades que culminaram em configurações universitárias próprias; no próprio contexto europeu ainda se estabeleceram modelos como o português, que ainda seguia uma configuração universitária francesa Pré-Reforma de Bonaparte, e o italiano, voltado para uma formação profissional de bacharéis.

Fazendo um paralelo desse contexto de reformas da universidade com o cenário universitário brasileiro nos séculos XIX e XX, é possível perceber de forma clara a distância entre o que se colocava em discussão sobre a reforma universitária no contexto europeu e a conjuntura ainda bem incipiente de consolidação da universidade como uma instituição brasileira. No Brasil, a “universidade temporã”, expressão criada por Cunha (1980), se organiza tardiamente, a partir do início do século XX. Como bem observa Teixeira (1964, p. 98), essa organização tardia acabou deixando o Brasil à margem das discussões de vanguarda

na universidade, que nesse mesmo período já dispunham especialmente sobre a organização da “nova universidade, devotada à pesquisa científica”.

Enquanto pudemos visualizar, no cenário brasileiro, a consolidação de um modelo de educação superior sem universidades durante todo o século XIX, fortaleceu-se uma posição conservadora de valorização das faculdades, fundamentada em cursos de graduação com uma estrutura curricular fechada e que mantinham como objetivo a formação por diplomas licenciadores de profissões. Com isso, Santos e Almeida Filho (2012) argumentam que o Brasil acaba se integrando ao “Império das Faculdades”, que havia conquistado quase todo o Sul do continente europeu – fazendo referência ao modelo francês de universidade, fortalecido pela reforma de Cabanis.

De maneira complementar, Fávero (2000) afirma que os critérios para a abertura das faculdades no Brasil se limitavam a questões de ordem financeira e material, sem haver uma delimitação mais precisa acerca das atividades-fim que elas desenvolveriam. O autor ainda pondera que essas faculdades licenciadoras surgiram “apenas como um conjunto organizado de proposições a serem transmitidas, sem atentar para a pesquisa, que nem sequer é vislumbrada” (FÁVERO, 2000, p. 36).

Entretanto, é preciso considerar que a ausência de pesquisa nas escolas superiores implantadas até o momento no Brasil não foi sinônimo de ausência no desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica pelo país. Cunha (2007), em seu estudo, apresenta importantes centros de pesquisa que foram institucionalizados no Brasil a partir da Proclamação da República:

Em 1887, foi criada a Estação experimental de Campinas, depois Instituto Agrônomo de Campinas, para apoiar o desenvolvimento da cafeicultura. Em 1892, foi criado, em São Paulo, o Instituto Bacteriológico, destinado a produzir vacinas, conforme a orientação do instituto Pasteur, de Paris. Seu objetivo era combater às epidemias que assolavam o estado, principalmente a cólera, a febre tifoide e a peste bubônica, cuja incidência constituía empecilho à imigração estrangeira, então principal fonte de suprimento da força de trabalho agrícola e industrial. Em 1899, nasceu o instituto Butantã, para produção de soros antiofídicos, também em São Paulo. Em 1901, o Governo Federal criou, no Rio de Janeiro, o instituto Soroterápico Federal, depois Instituto Manguinhos, com o fim de combater um surto de peste bubônica. Em 1928 foi criado, em São Paulo, o Instituto Biológico como instrumento de combate à broca do café (CUNHA, 2007, p. 193).

Ao fazer essa síntese dos principais estabelecimentos criados para a pesquisa, Cunha (2007) argumenta que a pesquisa aplicada surgiu no Brasil fora da universidade para fazer frente a problemas concretos e imediatos, geralmente ligadas à economia. Mesmo tendo se

originado fora das escolas superiores, alguns desses centros também se voltaram para a formação de pesquisadores, como o Instituto Manguinhos e o Instituto Biológico (CUNHA, 2007). Podemos associar essa relação entre o ensino superior e a pesquisa científica ao modelo francês, no qual a atividade científica também se vinculava aos institutos independentes (WANDERLEY, 1984).

No que diz respeito à pesquisa universitária, Cunha (2007) apresenta a universidade do Rio Grande do Sul como a primeira que traçou um caminho diferente de institucionalização, passando pela pesquisa. O autor informa que enquanto as primeiras universidades do país – Universidade do Rio de Janeiro e Universidade de Minas Gerais – surgiram a partir da justaposição de algumas faculdades já existentes nos estados, a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul adveio da diferenciação da Escola de Engenharia desse estado em 1931. Com uma variedade de cursos e institutos nas áreas de Direito, Medicina e Engenharia, que fugiam dos tradicionalmente oferecidos nas demais faculdades, Cunha (2007) afirma que esta instituição universitária conduziu, de forma inédita no Brasil, pesquisa tecnológica.

Já Almeida Filho (2008), Sguissardi (2011) e Fávero (2006a) indicam que o primeiro projeto acadêmico e institucional pleno de uma universidade brasileira que conjugasse as funções de ensino e pesquisa vai surgir efetivamente na década de 1930, com dois modelos distintos de universidade concorrendo para criar um paradigma nacional de instituição universitária: a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935 (SGUISSARDI, 2011).

Almeida Filho (2008) critica que a implementação da USP²² trazia como referência uma matriz de universidades europeias tradicionais, baseada em um modelo exógeno transplantado. Apesar disso, muitos autores concordam que a USP foi a primeira universidade no Brasil criada tendo como base a ideia de indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Instituída por meio do Decreto nº 6.283/1934, surge com as seguintes finalidades:

- Promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;

²² A USP foi idealizada por um grupo de intelectuais que se articulava em torno do Jornal do Estado de São Paulo, entre os quais Fernando de Azevedo. Teve como objetivo explícito promover a hegemonia paulista na vida política do Brasil pela via da ciência (MENDONÇA, 2000). A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi o seu eixo integrador, e sua organização também se deu pela agregação de algumas escolas. A USP conseguiu resistir às interferências do governo, sobrevivendo e sendo reconhecida pela sua notoriedade no ensino superior, de acordo com Mendonça (2000), devido ao seu caráter orgânico de articulação com o Jornal do Estado de São Paulo, o que lhe garantiu maior autonomia financeira diante do Governo Federal.

- Transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida
- Formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- Realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres (art. 2º) (SÃO PAULO, 1934, recurso online).

Depois de menos de um ano da criação da USP, a UDF também foi implantada, mas seguindo uma linha bem diferente da intencionalidade para criação da USP²³. Sediada no Rio de Janeiro, então capital do Brasil, foi criada pelo então prefeito do município com o auxílio de Anísio Teixeira, que participava da gestão da cidade na época.

Esther (2014) e Santos e Almeida Filho (2012) consideram que a UDF foi a primeira universidade que resulta de um projeto acadêmico, institucional e científico próprio do Brasil. Os elementos de inovação da proposta da UDF estavam na vocação científica e de pesquisa, além de uma estrutura bem diferente das demais universidades existentes no país, principalmente se comparada à USP. O Decreto nº 5.513/1935 especifica a finalidade da nova universidade:

Promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira; encorajar a pesquisa científica literária e artística; propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular; formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividades que as suas escolas e institutos comportarem, prover a formação do magistério em todos os seus graus (DISTRITO FEDERAL, 1935, recurso online).

A partir da leitura dos excertos dos Decretos que criaram a USP e a UDF, é possível perceber semelhanças que indicam um caminho impulsionando a inserção da pesquisa no escopo de ação universitária no cenário brasileiro. Certamente o entendimento de como empreender as iniciativas de ensino e pesquisa em cada universidade é diferente, tendo em vista, principalmente, a especificidade do projeto político que cada instituição traçou para si.

²³ Como uma universidade identificada com as ideias liberais associadas ao movimento escolanovista, a UDF se propunha a formar uma consciência diante das desigualdades sociais, tendo como mentor Anísio Teixeira. De acordo com o próprio Teixeira (1964), a UDF apresentava-se como um centro de pensamento livre e desinteressado, tendo a escola de Educação como cerne da instituição que integrava todo o sistema educativo, as ciências, a filosofia e a prática educativa, espaço de formação do educador resgatado em sua dimensão intelectual. A universidade teve uma duração efêmera, pois seu projeto colidiu com o projeto de formação do Governo Federal, sendo incorporada à universidade do Brasil em 1939.

Conforme bem observam Santos e Almeida Filho (2012), somente um desses modelos conseguiu se fortalecer e se consolidar como projeto de universidade brasileira: enquanto a USP se manteve ativa por conta da sua autonomia financeira e vínculo com o estado de São Paulo, reforçando o regime franco-germânico da universidade, a UDF teve o seu modelo inovador de universidade derrotado a partir do regime político Estado Novo em 1939.

Fazendo referência a esse breve momento histórico de institucionalização da pesquisa científica, Fávero (2006a) recorre a Paim (1982) para observar que:

[...] o impulso original que a pesquisa científica veio alcançar entre 1935 e 1945 leva a uma grande frustração na década de 50. Tornada instrumento de consolidação da universidade, que fora recusada sistematicamente ao longo de mais de um século, a pesquisa científica não chega, contudo, a assumir igualmente feição acabada (PAIM, 1982, p. 80 *apud* FÁVERO, 2006a, p. 28).

Sguissardi (2011) pondera que a pesquisa no Brasil alcançou um espaço maior no momento histórico das décadas de 1950 e 1960 ao contar com novos atores que institucionalizaram, progressivamente, espaços paralelos à universidade com oportunidades de pesquisa, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), CNPq, Capes, Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (Fapesp). Esses espaços paralelos fomentaram um movimento de fortalecimento da pesquisa científica no Brasil.

O mesmo autor ainda complementa que a pesquisa e a produção científica não conseguiram maior espaço no contexto universitário nesse período porque as legislações que nortearam as instituições universitárias – mais especificamente o Estatuto universitário de 1931 (BRASIL, 1931) e Lei nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968) – fortaleceram o vínculo entre a universidade e a missão do ensino, facilitando a formação de novas universidades a partir da aglutinação de faculdades profissionais e abrindo espaço para a privatização do ensino superior a partir das instituições isoladas privadas de ensino superior (SGUISSARDI, 2011).

Nesse sentido, Sguissardi (2011) também menciona os Decretos-Lei nº 53/1966 – que fixa princípios e normas para as universidades federais – e nº 252/1967 - com normas complementares a esse último Decreto-Lei -, além da própria Lei nº 5.540/1968 da Reforma universitária como determinantes para a instituição de uma relação ambígua da universidade com a missão da pesquisa: incentivada pela via legislativa, mas limitada, na prática, a poucas instituições:

chegou-se à formulação oficial de que a universidade deveria, necessariamente, associar a pesquisa e o ensino, formulação genérica que poderia ser denominada de neo-humboldtiana. Essa associação seria possível pela estrutura departamental, pela carreira docente e pela pós-graduação, que formaria os pesquisadores. No entanto, dada a não-obrigatoriedade de as instituições de ensino superior se constituírem como universidades e a falta de controle e supervisão, além de condições objetivas de qualificação docente para a pesquisa, como se verá adiante e já foi demonstrado em estudo anterior (SGUISSARDI, 2004), apenas as universidades, com sistemas de pós-graduação consolidada, adotariam, e praticamente apenas no nível da pós-graduação, o modelo proposto pela Reforma (SGUISSARDI, 2011, p. 81).

Nesse excerto Sguissardi (2011) chama atenção para três vias de associação entre ensino e pesquisa na universidade: pela estrutura departamental, pela carreira docente e pela pós-graduação, e demarca que o implemento privilegiado da pesquisa se deu via pós-graduação: “a exigência da produção científica para avaliação e credenciamento dos programas de pós-graduação fez destes o quase exclusivo espaço de pesquisa nas universidades e instituições de ensino superior do país” (SGUISSARDI, 2011, p. 81).

É importante salientar, também, que o desenvolvimento da pesquisa nas universidades brasileiras contou com uma estreita relação com outras fundações e entidades de pesquisa, como a Capes, o CNPq, a SBPC e fundações estaduais de fomento à pesquisa a partir da segunda metade do século XX. A própria a Capes foi responsável por conduzir a partir de 1975 o desenvolvimento dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG)²⁴ e, posteriormente, tendo como base sua função de agência financiadora, por prezar pela qualidade da pós-graduação a partir do instrumento de credenciamento e descredenciamento dos programas de pós-graduação (SGUISSARDI, 2011).

Outro importante marco para compreendermos a consolidação da pesquisa na universidade esteve no estabelecimento do princípio de indissociabilidade entre pesquisa-ensino-extensão a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). O princípio da indissociabilidade entre as três missões da universidade implica um redimensionamento da política de formação e de construção do conhecimento, a ser assumido, administrativa e academicamente, pelas instituições universitárias. Entretanto, Sguissardi (2004; 2011) e Saviani (2010) afirmam que os efeitos foram até hoje quase nulos na medida em que essa

²⁴ Os PNPG são planos formulados pela união com o objetivo de definir diretrizes, estratégias e metas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Até o ano de 2020, quatro planos foram elaborados: o I PNPG (1975-1979); II PNPG (1982-1985); III PNPG (1986-1989), o PNPG de 2005-2010 e o último PNPG 2011-2020.

norma oficialmente não tem sido considerada extensível a todas as IES, como problematizamos no início deste capítulo.

Outra normativa importante para compreendermos a relação que se estabeleceu nas IES com a pesquisa foi o Decreto nº 2.306/1997 (BRASIL, 1997), que regulamentou o sistema de educação superior junto à nova LDB. Essa orientação permite que os centros universitários, faculdades e centros de educação tecnológica tenham a sua atuação voltada exclusivamente para o ensino por não terem a obrigatoriedade de desenvolver atividades de pesquisa e extensão.

Diante desse cenário, é importante considerar que o sistema de educação brasileiro conseguiu estabelecer avanços importantes no campo da pesquisa científica, consolidando, também, algumas universidades de excelência e reconhecimento internacional no campo de pesquisa, que são essenciais para o desenvolvimento nacional. Entretanto, entendemos, em consonância com Almeida Filho (2008) que o avanço pontual de algumas universidades não faz a instituição universitária brasileira ser vanguarda na pesquisa, e é importante que sejam mobilizados esforços para que a universidade seja unificada em direção à consolidação dessa função acadêmica em específico. Damos destaque a essa necessidade porque partimos da premissa de que “sem um robusto sistema de educação superior, dedicado ao conhecimento e à formação e ao desenvolvimento da consciência crítica e do pensamento autônomo, não há possibilidade de construção e consolidação de uma nação em sentido pleno” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 45).

A consolidação da pesquisa no contexto universitário também é premente porque os próprios paradigmas do conhecimento que movem a pesquisa estão em contínuo processo de mudança. Berheim e Chauí (2008) fazem uso da denominação de *sociedade do conhecimento* para evidenciar como o conhecimento atualmente tem centralidade nas relações que configuram a sociedade, que dá ao conhecimento papel central nos processos de produção de riqueza e poder:

Uma das características da sociedade contemporânea é o papel central do conhecimento nos processos de produção ao ponto do qualificativo mais frequente hoje empregado ser o de sociedade do conhecimento. Estamos assistindo à emergência de um novo paradigma econômico e produtivo no qual o fator mais importante deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia, passando a ser o uso intensivo de conhecimento e informação. Essa centralidade faz do conhecimento um pilar da riqueza (BERHEIM; CHAUI, 2008, p. 7).

Nesse contexto, necessariamente, a relação da universidade com a sociedade é colocada em questão, na medida em que até então a universidade era compreendida como o grande centro de produção e disseminação do conhecimento. No momento em que esse conhecimento adquire a centralidade apontada por Berheim e Chauí (2008), a relação entre universidade, sociedade, conhecimento e poder precisa ser redefinida: enquanto as economias avançadas se destacam por empregar, com celeridade, o uso competitivo do conhecimento e das inovações tecnológicas, com a universidade, tendo papel importante nesse processo, no Brasil a principal responsável pela produção de pesquisa e pós-graduação é a instituição universitária, que ainda se manifesta fragmentada em especializações, mantendo uma estrutura organizacional desatualizada e uma integração efetiva e colaborativa como rede dentre as universidades. As demandas advindas do contexto da sociedade do conhecimento têm relação direta com a função da pesquisa na universidade, instituição que precisa responder a mais essa demanda dentro de suas práticas cotidianas.

Vimos, então, que a pesquisa tem se firmado no cenário das universidades brasileiras como estratégia importante para o desenvolvimento científico do país, especialmente no momento atual, em que o conhecimento ocupa lugar central nas relações sócio-políticas dos Estados. Ao mesmo tempo, a pesquisa também lida com outros desafios, como a pretensão de se consolidar como princípio que dialogue com o processo formativo dos alunos – especialmente os alunos de graduação – e a expectativa de que também seja capaz de responder a demandas próprias do Estado Neoliberal. Esses são, portanto, desafios a serem administrados de forma coordenada a outras demandas que coexistem na universidade, e são importantes para a sua consolidação como instituição social. Destacamos, aqui, a função da extensão universitária como outra questão que também desponta no cenário do ensino superior brasileiro a partir do século XX como um grande desafio para a universidade. A seção seguinte apresenta a institucionalização da extensão no cenário internacional e nacional, levantando os principais desafios para a sua consolidação como missão universitária.

3.3 A UNIVERSIDADE E A EXTENSÃO

Enquanto podemos considerar que o cenário europeu foi o principal *locus* do surgimento da universidade e da consolidação das missões de ensino e pesquisa, no que diz respeito à relação da universidade com a prática da extensão, esse lugar de destaque foi compartilhado entre a Europa, os Estados Unidos da América (EUA) e a América Latina,

principalmente a partir da primeira metade do século XX, com iniciativas diferentes que resultaram em tendências igualmente diferentes de atuação extensionista.

Fazendo um exame mais preciso sobre os registros históricos de atuação universitária, Mirra (2009) e Paula (2013) analisam que o continente europeu consolidou as primeiras manifestações de extensão universitária no fim do século XIX e início do século XX por meio do engajamento da universidade num movimento particularmente crítico da história do capitalismo. As autoras indicam que a imposição do modo de produção capitalista acabou exacerbando contradições econômicas e sociais e resultando em movimentos conflituosos em todo o continente. Paula (2013) cita algumas iniciativas estabelecidas no continente para apaziguar esses conflitos, dando destaque para a consolidação do que foi chamado posteriormente de “Estado do Bem-estar Social”, um conjunto de políticas sociais implementadas com o objetivo de atender às reivindicações sociais dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, preservar os interesses do capital.

Nesse contexto, instituições responsáveis pela manutenção da ordem social, como o Estado, a Igreja e os Partidos, se envolveram, cada uma à sua maneira, no oferecimento de iniciativas capazes de atender às reivindicações populares desse período. Também as universidades se voltaram, de fato, para a questão social de atuação da universidade, como exemplifica Mirra no excerto a seguir:

A Universidade de Cambridge, em 1871, foi provavelmente a primeira a criar um programa formal de “cursos de extensão” a ser levados por seus docentes a diferentes regiões e segmentos da sociedade. Começando por Nottingham – a terra de Robin Hood -, Derby e Leicester, seus cursos de Literatura, Ciências Físicas e Economia Política logo angariaram vasta clientela e, em pouco tempo, atingiam todos os recantos do país. Quase ao mesmo tempo outra vertente surgia em Oxford, com atividades concebidas como uma espécie de movimento social voltado para os bolsões de pobreza. As primeiras ações tiveram lugar em Londres e logo se expandiram para regiões de concentração operária. Os trabalhadores das minas de Northumberland, por exemplo, contrataram em 1883 uma série de cursos de história. O século de Pércles foi apresentado no centro manufatureiro de Sheffield, a tragédia grega foi oferecida aos mineiros de carvão de Newcastle e aula de Astronomia aos operários de Hampshire (MIRRA, 2009, p. 77).

Segundo o autor, programas com características de extensão foram instituídos na Inglaterra e posteriormente transitaram para a Bélgica, Alemanha e todo o continente europeu, de cunho instrucional e com o objetivo principal de disseminar conhecimentos técnicos (MIRRA, 2009).

Uma das formas estabelecidas para disseminar conhecimentos técnicos para além da universidade, em busca de um contato direto com os setores populares, foi a criação das *universidades populares*. Constituídas como espaços universitários, as universidades populares tinham a intenção de qualificar a educação oferecida aos trabalhadores que não tinham acesso à universidade. Rocha (1983) apresenta outras expressões utilizadas para caracterizar o propósito dessas ações extensionistas, como “conscientizar as massas” e o “aumento do nível cultural do povo”.

As práticas pedagógicas das universidades populares envolviam, majoritariamente, a exposição e disseminação do conhecimento técnico produzido na universidade para a população, organizadas em temáticas específicas que versassem com sua realidade laboral e cultural. Diferente das demais práticas universitárias, as universidades populares eram reconhecidas como uma atividade sem vínculo ou compromisso com o sistema universitário, mas manifestavam a vontade dos profissionais envolvidos em se colocar a serviço das classes populares.

É preciso ponderar de antemão que a principal crítica feita às iniciativas de extensão que foram consolidadas pelas universidades populares da Europa está na ausência de uma relação orgânica dos profissionais das universidades com o seu público, sem que esse contato tivesse o propósito de compreender outras formas de vida e as propostas das classes populares. Rocha (1983) analisa que as experiências dessas universidades populares resultaram em experiências de transmissão vertical dos conhecimentos – da universidade para as classes populares.

Já no continente americano, uma segunda vertente da extensão é protagonizada pelos EUA e, segundo Paula (2013, p. 9), “tem como objetivo básico a mobilização da universidade no enfrentamento de questões referentes à vida econômica no sentido da transferência de tecnologia, da maior aproximação da universidade com o setor empresarial”. Santos e Almeida Filho (2012) discorrem que a emergência do poderio econômico norte-americano é o contexto que dá base para a consolidação de uma concepção do sistema científico e universitário que tem como premissa colocar o saber que é produzido pela universidade a serviço da criação de condições que promovam o bem-estar individual e coletivo para o país.

Destacamos que já no fim do século XIX, em 1892, é criada a *American Society for the Extension of University Teaching*, na Universidade de Chicago, instituição pioneira em impulsionar atividades de extensão no país. Essa instituição deu base para uma experiência-piloto muito bem-sucedida, desenvolvida pela Universidade de Wisconsin em 1903, que colocou seus professores à disposição do Estado como *technical experts* do governo. Mirra

(2009) explica que essa iniciativa foi essencial para a modernização da tecnologia agrícola americana e deu origem a um modelo de relação entre a universidade e a comunidade na qual a universidade se comprometia decisivamente com o desenvolvimento da comunidade de seu entorno. Desde então a extensão universitária se consagrou junto ao sistema de ensino superior estadunidense e, com base no prestígio e na visibilidade nacional dessas ações pioneiras, alcançou uma expansão e diversificação das atividades extramuros de cunho extensionista.

Santos e Almeida Filho (2012) consideram que esse pioneirismo norte americano adveio da compreensão preliminar da consequência positiva de explorar a relação entre o campo da Ciência e Tecnologia (C&T) e a universidade para o desenvolvimento econômico e social do país. Assim, no início do século XX uma grande reforma universitária ocorreu nos EUA, orquestrada não pelo Estado, que até então orientava as perspectivas e práticas da universidade, mas pela sociedade civil, que em 1905 formou uma comissão constituída por cinco fundações norte-americanas com o propósito inicial de avaliar o estado do ensino superior nos EUA, dando início à chamada Reforma de Flexner (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Dessa comissão, presidida por Flexner, adveio um relatório que propôs um projeto de reorganização da estrutura universitária do país, traduzindo bem o ideal da extensão estadunidense no início do século XX para a prática universitária:

a estrutura curricular preconizada por Flexner desenvolve-se em ciclos (college + graduate studies) com grande flexibilidade de percursos e ainda hoje caracteriza o modelo norte americano de universidade. Tem como primeiro ciclo o college, bacharelado de formação geral de 4 anos de duração, pré-requisito para acesso aos cursos de graduação. Em segundo ciclo, a formação profissional normalmente se dá no nível do mestrado, mas, em algumas áreas como Medicina, Direito, Farmácia e outras o grau profissional básico corresponde ao nível de doutorado (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 43).

A principal característica da Reforma universitária projetada por Flexner estava em defender uma universidade que desse prioridade à produção do conhecimento engajado, característica essa que emerge na universidade norte-americana como um novo conjunto de preocupações que, progressivamente, se materializam em atividades de prestação de serviços, de inovação e de extensão. Essa característica é, portanto, a que transfere para fora do continente europeu a vanguarda do processo de renovação universitária. Santos e Almeida Filho (2012) ponderam que:

Como já havia acontecido com a investigação na sequência do Relatório de Humbolt, a universidade chama a si uma nova responsabilidade. A terceira missão, assumida pela universidade, vincula-se a uma tomada de consciência do seu papel de instituição indutora do desenvolvimento econômico e social, através da inovação tecnológica e também promotora de mudança social e cultural. Assim sendo, a terceira missão merece ter uma definição mais alargada do que a que resulta de uma mera análise tecnocrática – transferência, empreendedorismo e inovação – como simples resposta da universidade às exigências levantadas pela criação de uma economia baseada no conhecimento. Nessa perspectiva ampla, que se poderia genericamente designar por um compromisso social da universidade, faz sentido incorporar na terceira missão os pontos da agenda universitária que têm a ver, por exemplo, com a inclusão social, com a sustentabilidade, com o ambiente e com a cultura (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 45).

Outra característica importante advinda da Reforma Flexner para o sistema de educação superior estadunidense está no desenvolvimento de um novo paradigma para o financiamento das universidades. Ao fomentar a criação de institutos e centros de pesquisa autônomos às universidades, a Reforma de Flexner resultou em um aditamento importante de investimentos do tipo contratualizado e advindo de fundos privados. Nesse sentido, Santos e Almeida Filho (2012) comentam que a universidade norte-americana ficou mais dependente das agências responsáveis por financiar a investigação científica, e seus direcionamentos de pesquisa e extensão passaram a se referenciar cada vez mais a partir do mercado do trabalho, visando a prestação de serviços especializados.

Em síntese, Paula (2013) afirma que essas experiências consolidaram duas vertentes diferentes de extensão universitária, diretamente relacionadas à modalidade de desenvolvimento capitalista priorizado. Uma primeira modalidade priorizou a implantação do Estado do Bem-estar Social como forma de legitimação e estabilidade capitalista, sendo predominante no continente europeus e instrumentalizada na universidade por ações extensionistas que priorizavam uma aproximação com a população. Já a segunda modalidade tinha vocação rigorosamente liberal, e suas ações extensionistas eram orientadas pela proposta de prestação de serviço, tal como o modelo norte-americano de extensão universitária.

Ainda que as suas especificidades sejam evidentes, Melo Neto (2002) avalia que os modelos de extensão que se consolidaram nos EUA e no continente europeu guardavam uma proximidade na medida em que suas práticas se caracterizavam por um desejo de “ilustrar” as comunidades, uma visão de que as universidades, detentoras de seus saberes, pretendiam “levá-los” ao povo a partir de uma formação técnica que dispensasse o mínimo de atenção às demais pressões ou necessidades das camadas populares.

Além disso, é preciso considerar que esses modelos de extensão universitária, tal como descritos anteriormente, deram-se no âmbito dos países centrais, países que conseguiram realizar a distribuição primária da renda, riqueza e habilitação para a inserção qualificada dos indivíduos em processos produtivos cada vez mais sofisticados tecnologicamente (PAULA, 2013). Esse é, portanto, um cenário bem distinto da consolidação das práticas de extensão universitária nos países da América Latina, como o Brasil, que foram orientadas a partir de outros parâmetros e motivações.

Rocha (1983) e Melo Neto (2002) apresentam uma terceira vertente de consolidação das práticas extensionistas, expondo que na América Latina a extensão universitária, a princípio, construiu uma relação estreita com os movimentos sociais, destacando o Movimento de Córdoba de 1918 como marco principal dessa vertente. Inicialmente, é importante considerar que o momento histórico do início do século XX na América Latina, que contextualiza o movimento de Córdoba, foi marcado por muitas reivindicações e lutas sociais – algumas situadas no continente europeu, com reflexos na América Latina, como a Revolução Russa e a Primeira Guerra Mundial, e outras travadas no próprio território latino-americano, com o a Revolução Mexicana e Cubana. Tais movimentos implicaram uma mobilização generalizada do continente em prol de questões sociais mais amplas e, especificamente no que concerne à universidade, inicia-se uma discussão propositiva por parte da juventude latino-americana visando a reforma universitária.

O movimento de reforma universitária esteve mais presente nos países latino-americanos de colonização espanhola, que já contavam com instituições universitárias desde o século XVI, e, portanto, já haviam estabelecido uma relação mais consolidada das instituições com as demandas e especificidades locais. Paula (2013) pondera que essas instituições eram predominantemente controladas por ordens religiosas e tinham caráter segregador e elitista, não atendendo às camadas populares, sendo este, portanto, o elemento motivador do movimento de reforma universitária que ia ao encontro das demais lutas sociais daquele momento histórico:

Nesse sentido, a luta pela Reforma universitária, que vai se dar, na América Latina, a partir de 1918, é parte de uma luta mais geral contra a permanência da dependência, contra a incompletude da construção nacional, expressa no absoluto distanciamento das universidades dos grandes problemas sociais, econômicos, políticos e culturais das nações latino-americanas (PAULA, 2013, p. 11).

O movimento de Córdoba começou a ser discutido em 1908 no Uruguai e culmina em 1918, na Argentina, com a publicação do Manifesto de Córdoba. Sousa (2010) pondera que esse manifesto se torna um marco porque é a partir dele que a universidade latino-americana começa a buscar maior compromisso social, mas só faz isso porque é cobrada, sistematicamente, pelo movimento estudantil, que passa a questionar as práticas universitárias dissociadas dos problemas locais. Cabe registrar, portanto, que o movimento teve como prerrogativa o protagonismo dos estudantes.

O manifesto elencava como demanda principal a necessidade de trazer, para a pauta das universidades, os problemas sociais e a própria organização político-social colonialista – que era predominante nos países da América Latina e contribuía com o atraso econômico e cultural do continente – como uma forma de responsabilizar a universidade na atuação frente a esses problemas. Melo Neto (2002, p. 9) indica que os estudantes argentinos enfatizavam, no manifesto, a relação entre universidade e sociedade como caminho para pensar acerca desses problemas, e a “materialização dessa relação ocorreria através das propostas de extensão universitária que possibilitassem a divulgação da cultura a ser conhecida pelas ‘classes populares’”.

Nesse interim, é importante considerarmos que a repercussão do movimento de Córdoba aconteceu de forma diferente no contexto brasileiro em comparação com as demais redes de ensino superior da América Latina. As instituições universitárias foram consolidadas tardiamente no Brasil, a partir da primeira metade do século XX. Nesse sentido, enquanto eram instituídas formalmente, Sousa (2010, p. 15) coloca que “as universidades brasileiras sempre foram caracterizadas pelo exercício de uma única função, que é o ensino”. A autora coloca que preocupações esporádicas com a extensão podem ser identificadas desde as primeiras faculdades instaladas no país, mas o ensino era a única função reconhecida e institucionalizada (SOUSA, 2010).

Em seu estudo, que apresenta um histórico da institucionalização da extensão universitária no Brasil, Sousa (2010) discute acerca da instituição da extensão a partir de três interlocutores principais: o movimento estudantil, o Estado e as instituições de ensino superior. A partir dessa organização, Sousa coloca que “não há nenhum exagero ao afirmar-se que a extensão universitária no Brasil deve sua origem ao Movimento Estudantil” (SOUSA, 2010, p. 23).

Em um primeiro momento, a atuação do movimento estudantil em prol da extensão se limitava à participação dos estudantes nos movimentos políticos da época. Já no que diz respeito aos demais interlocutores, até o início do século XX não havia registros de práticas

de extensionistas empreendidas pelo Estado ou pelas instituições de ensino superior. Especificamente no que concerne à interlocução da extensão com as instituições de ensino superior:

A extensão até este momento, embora possa ser reconhecida em algumas atividades acadêmicas, conforme acabamos de ver, não recebia esta denominação e não havia preocupação por parte das IES em buscar conceitua-la. Falar em institucionalização, portanto, é totalmente anacrônico, pois as próprias IES ainda buscavam conceber a si próprias (SOUSA, 2010, p. 86).

Nesse mesmo período, Sousa (2010) pondera que, tendo o Estado como interlocutor, as experiências brasileiras com a extensão também não haviam sido reconhecidas como práticas universitárias até o início do século XX. A autora indica que o Governo Federal pouco se pronunciou oficialmente sobre a extensão, não havendo registros com reconhecimento oficial da extensão até a década de 1930. É no primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras promulgado em 1931 que o termo extensão foi usado pela primeira vez na legislação da educação brasileira (SOUSA, 2010). É preciso considerar que esse Estatuto não menciona a extensão como uma função da universidade, mas a relaciona com o propósito de difusão do conhecimento da universidade na forma de cursos. A autora considera que o Estatuto faz uma definição operacional de extensão, que é entendida e viabilizada a partir da oferta de cursos, conferências ou assistências técnicas rurais. Segundo Sousa (2010, p. 60) “Identifica-se, já nesse período, o caráter fortemente assistencialista que a extensão deverá assumir posteriormente, seguindo as orientações do Estado”.

Serrano (2013) e Gadotti (2017), autores que mobilizam o pensamento Freireano para refletir acerca da extensão universitária, fazem uma leitura de que a extensão, nesse momento histórico em específico, era concebida como uma “via de mão única”, que partia de uma universidade que sabe em direção à uma comunidade que não sabe (SERRANO, 2013). Essa seria, portanto, uma perspectiva de *extensão como serviço*, a partir de uma transmissão vertical do conhecimento, perspectiva essa que fica evidente nas primeiras experiências das instituições brasileiras com a extensão (SERRANO, 2013).

A principal crítica feita por Freire (2011) a essa perspectiva está no caráter autoritário e messiânico ao qual a universidade se coloca, na medida em que se apresenta como detentora de um saber redentor da ignorância, ao mesmo tempo em que desconsidera a cultura e o saber popular. Tendo esse cenário em perspectiva, Serrano (2013) coloca que os primeiros passos

de institucionalização da extensão no Brasil têm como base essa perspectiva domesticadora de extensão.

Um contraponto a esse processo de institucionalização de uma extensão domesticadora vivenciado nas primeiras décadas no século XX foram os estudantes, que progressivamente se consolidaram como importantes agentes alternativos de interlocução com a extensão. A partir do movimento de Córdoba, os estudantes se responsabilizaram por demandar a reconfiguração das práticas de extensão das universidades brasileiras e, segundo Sousa (2010), assumir esse papel de destaque contribuiu decisivamente para a criação, instalação e consolidação do movimento estudantil organizado no Brasil, que refletia as propostas de reforma da instituição universitária da América Latina para a realidade brasileira.

Assim, a extensão foi concebida pelo movimento estudantil brasileiro naquele momento como um instrumento de aproximação entre as instituições de ensino e a sociedade, de modo que a universidade pudesse se integrar ao povo e a vida social (SERRANO, 2013). Sousa (2010) assinala que os movimentos estudantis desenvolveram ações engajadas socialmente para construir uma via que fosse capaz de “abrir a universidade ao povo” ao mesmo tempo em que “levasse os estudantes à realidade”.

A partir da década de 1930 houve um período efervescente em termos de experiências e práticas educativas tendo como base uma intensa mobilização do movimento estudantil. Em 1938 foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE), principal organização estudantil à época e que, Segundo Sousa (2010), se tornou um divisor de águas do movimento estudantil na história do Brasil, possibilitando identificar com maior clareza a presença estudantil no cenário nacional. A UNE conduziu ações importantes no campo da extensão, demonstrando assumir responsabilidade quanto aos problemas da sociedade:

A concepção de extensão do movimento estudantil foi sendo divulgada pelas mais diferentes formas em todo o país, através do Teatro da UNE, dos Centros de Debates, Clubes de Estudo, Fóruns, Campanhas para a Criação de Bibliotecas nos Bairros, Agremiações Desportivas das Populações Pobres e, até, Educação Política, com debates públicos, quando a temática era de interesse dos trabalhadores (MELO NETO, 2002, p. 4).

É importante destacarmos a *marginalidade institucional* dessas ações extensionistas advindas dos movimentos estudantis, que organizavam suas práticas educativas de forma independente à estrutura da universidade, característica que contribuiu para Serrano (2013) descrever essa perspectiva de extensão como *ações voluntárias sócio comunitárias*. Ao

mesmo tempo, também é preciso considerar que elas expressaram o início de uma tomada de consciência da necessidade de mudanças na forma de atuação das universidades em sua relação com a sociedade, entendendo a abertura ao diálogo como o princípio de trabalho da extensão universitária.

Serrano (2013) e Sousa (2010) também destacam, dentro dessa perspectiva de extensão, o trabalho de Paulo Freire na Universidade Federal de Pernambuco, conduzindo um movimento de extensão cultural que teve como base o método Paulo Freire e sua perspectiva teórica na década de 1950 e 1960. Foram criados o Serviço de Extensão Cultural (SEC) e o Movimento de Cultural Popular (MCP), além da criação do Centro Popular de Cultura (CPC), espaços que fomentavam tanto a politização estudantil quanto o engajamento de movimentos populares.

O golpe de 1964 acabou se configurando como uma reação às conquistas desses movimentos, encerrando um período histórico de agitação política e social e também o movimento de educação popular pela extensão que estava sendo fortalecido nos últimos anos. A partir de então, o movimento estudantil passa a ser considerado como ação de risco ao regime militar. O exílio de Paulo Freire é decretado, assim como a proibição da publicação de suas ideias no Brasil. Com isso, as estratégias de extensão foram redimensionadas segundo as prescrições do regime militar.

É paradoxal constatar que foi no contexto da ditadura militar brasileira (com duração de 1964 a 1985) que a universidade conviveu com uma expansão muito significativa ao lado de um tolhimento e cerceamento das suas funções e atividades sociais. No que concerne à extensão, essa preocupação pode ser observada no fato de que, enquanto vários movimentos de jovens e adultos e de representação estudantil que se mobilizavam em torno de práticas extensionistas foram desmantelados, a Lei nº 5.540/1968, que instituiu a reforma universitária, é a primeira a oficializar a extensão como atividade inerente à universidade. O texto dessa Lei dispõe que: “as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes” (BRASIL, 1968, recurso online).

A Lei avançou no propósito de tornar a extensão obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino de terceiro grau, mas ainda sustentou o entendimento da extensão conforme exposto no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931: permanecia o vínculo assistencial da prática extensionista, operacionalizada a partir do oferecimento de cursos e serviços. Sousa (2010) coloca que enquanto os cursos serviram para estender o ensino, a prestação de serviços tinha o propósito de estender a pesquisa, e que esses serviços se

destinavam, majoritariamente, às comunidades carentes. Essa seria, portanto, uma face assumidamente assistencialista da extensão.

Na medida em que o governo militar assumiu o controle sobre as ações extensionistas, foram instituídos programas de atuação esporádica e desvinculados das instituições universitárias. O principal projeto implementado pelo Estado nesse sentido foi o Projeto Rondon, ação interministerial que contava com coordenação dos Governos Estadual e Municipal, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento local sustentável e com o propósito de integração do território nacional.

Como foi criado pela instância do Governo Federal, sob a gerência do Ministério do Interior, as universidades não participaram da concepção do projeto, definição de seus objetivos e perspectivas, atuando a partir de parcerias que demandavam especialmente o envolvimento dos recursos humanos das universidades para a implementação do projeto (SOUSA, 2010). Já os estudantes se envolveram diretamente na execução das estratégias de institucionalização da extensão empreendidas pelo governo militar. Ao mesmo tempo em que o governo coordenava uma forte repressão do movimento estudantil, que resultou na dispersão dos estudantes e na perda de centralidade e autonomia junto às ações de extensão até então empreendidas por esse grupo, um espaço alternativo para participação dos estudantes foi criado com o propósito de cooptação de mão de obra para empreender trabalho assistencial comunitário. Tomando o lugar secundário de executores, como mão de obra para a prestação de serviços, Sousa (2010, p. 49) defende que:

a extensão, antes uma bandeira de luta do Movimento Estudantil, foi tomada pelo estado, institucionalizada pela força da lei da reforma do ensino, e então devolvida aos estudantes como um desafio político. No entanto, não lhes foi dada, juntamente com esta devolução, qualquer condição estrutural para se organizarem, ou mesmo para participarem nas questões das universidades.

Assim, os estudantes, os docentes e a própria estrutura universitária são convidados a ficar à serviço do Estado no seu projeto Rondon de integração e segurança nacional, reduzindo a extensão à uma prática conservadora e meramente assistencialista (SERRANO 2013). Tendo como base a teoria freireana, Serrano (2013) caracteriza o movimento extensionista desse período do regime militar como um movimento *sócio comunitário institucional*:

que em sua natureza institucional tinha o vício de não ser vinculada as universidades e sua prática sócio comunitária não era sistemática, nem

sistêmica, os estudantes eram levados a conhecer apenas parte da realidade trabalhada e não estabeleciam vínculos mais permanentes com o local. Tal movimento se materializa no Projeto Rondon, instituído em 1968 e no CRUTAC, criado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 1966, que mesmo sendo criado em uma Universidade toma por seus objetivos o foco da manutenção da ordem e segurança nacional (SERRANO, 2013, p. 8).

Nesse ínterim, Gadotti (2017) indica que essa experiência de extensão universitária foi confrontada com outra vertente extensionista, fortalecida a partir do ressurgimento de movimentos liderados por sindicatos, organizações não-governamentais e outros movimentos populares a partir do final da década de 1970 e com a retomada das liberdades democráticas na década de 1980 (GADOTTI, 2017). Essa vertente teve como base os pressupostos de Paulo Freire para a extensão universitária. Referência na defesa de uma prática de extensão universitária efetiva, Freire faz críticas severas ao formato de extensão que trata a relação entre universidade e sociedade como uma relação desigual. O autor pondera que “no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista” (FREIRE, 2011, p. 26) e propõe o uso do termo “comunicação” e “prática comunicativa” para fazer referência a essas ações de interação e troca de saberes com a sociedade.

Em seu Livro “Extensão ou comunicação”, Freire demarca fortemente a extensão como uma prática educativa, característica que implica redimensionar a interação extensionista a partir do diálogo que, segundo o autor, é a base de uma autêntica educação:

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que êstes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2011, p. 25).

Nesse sentido, Freire (2011) também contribui para a desmistificação da extensão universitária como militância política, uma vez que redimensiona a extensão como espaço oportuno para exercício da educação libertadora, do diálogo e da comunicação, que são os princípios de sua prática pedagógica. Aqui, é importante destacar o diálogo que essa perspectiva de educação libertadora postulada por Freire tem com o entendimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como um *princípio* para a docência universitária, ou seja, um projeto que tem como pressuposto que a formação e a produção de conhecimento sejam pensadas de forma dialógica e socialmente referenciada.

Uma extensão nesse sentido precisava partir, então, de uma premissa de mudança na prática acadêmica que se estabelece na universidade. Sousa (2010) pondera que a universidade entra em uma nova fase a partir da década de 1980, por conta de movimentos de fortalecimento da categoria docente e de estratégias de democratização da instituição. Paralelamente, em 1988, a Constituição Brasileira recém instituída caminha nesse sentido ao associar, em seu artigo nº 207, os princípios de autonomia universitária e de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão à configuração de uma universidade que se volte para interesses da maioria de seus cidadãos (BRASIL, 1988).

Assim, as experiências de extensão universitária a partir da perspectiva de Paulo Freire foram retomadas com a proposição de recentralizar a ideia de universidade como autônoma, socialmente referenciada e com sua atuação orientada para a indissociabilidade entre as funções de ensino-pesquisa-extensão.

O Fórum de Pró-Reitores de extensão (Forproex) também advém desse mesmo momento histórico. Criado em 1987 como instância colegiada, o Forproex tem o propósito de coordenar a discussão de uma nova concepção e uma nova dimensão de extensão universitária (SOUSA, 2010). Em claro diálogo com as perspectivas freireanas de extensão, o Forproex define extensão universitária como “o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade (FORPROEX, 1987, p. 11).

Nessa concepção, a extensão é entendida como instrumento articulador do ensino e da pesquisa, pautado na interdisciplinaridade. Ao ser apresentada pelo Forproex, essa definição que passa a ser assumida pelas IES e pelo MEC (SOUSA, 2010). Adicionalmente, Serrano (2013) argumenta que essa definição da Forproex, ao ser compartilhada pelas IES e pelo Estado, caracteriza a extensão a partir de uma perspectiva *acadêmico institucional*, demarcando essa como a quarta matiz conceitual da extensão universitária, junto com as matizes de (i) *transmissão vertical do conhecimento da extensão como serviço*, (ii) *ação voluntária sócio comunitária* e (iii) *ação sócio comunitária institucional*, caracterizadas anteriormente.

Desde os anos 2000, algumas normativas têm sido propostas com o objetivo de institucionalizar práticas de extensão no ambiente universitário. Os dois últimos Planos Nacionais de Educação – de 2001 e 2014 – se preocuparam em criar metas que assegurassem a presença curricular da extensão nos cursos de graduação. No atual PNE, a meta 12.7 prevê “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação,

prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014a, p. 6). Normativas também foram promulgadas com vistas a operacionalizar tais metas, como a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012) e as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2018), mas, efetivamente, essas orientações incidiram em resultados pouco expressivos para a extensão até então.

Adicionalmente, analisamos que essas normativas se voltaram especificamente para consolidar a presença formal da extensão como um dos tripés da missão da universidade. A esse respeito, Gonçalves (2015) problematiza o fato de que as preocupações em torno da extensão têm se voltado essencialmente para si mesma, almejando alcançar e consagrar o mesmo espaço e status de reconhecimento que as funções de ensino e pesquisa já tem na universidade, e, assim, fortalecer sua presença no contexto universitário. Essa seria, portanto, uma busca para promover a coexistência dessas dimensões, estratégia que, segundo Gonçalves (2015), precisa ser considerada com ressalvas, na medida em que pode dificultar o diálogo efetivo com as práticas de ensino e a pesquisa ou o alcance do princípio da indissociabilidade entre tais funções.

Podemos destacar outras circunstâncias que demonstram a pouca integração da extensão à instituição universitária, como, por exemplo, o fato de que as práticas de extensão não são consideradas como componentes do modelo do MEC para o cálculo dos recursos orçamentários a serem destinados às universidades ou para a seleção de novos docentes, como acontece com as práticas de ensino e pesquisa (MACIEL; MAZZILI, 2010). Além disso, Maciel e Mazzili (2010) indicam que, em geral, a extensão tem menor peso em processos de avaliação ou progressão funcional, um quantitativo menor de bolsas institucionais, bolsas de menor valor, características que já demonstram limitações simbólicas e políticas com relação à sua institucionalização como missão universitária.

Em contraposição à esse cenário, Gadotti (2017) apresenta algumas experiências pontuais de universidades brasileiras criadas recentemente que parecem estar consolidando seus projetos institucionais em torno da extensão como essência da ação universitária, incluindo a própria Unilab, que é objeto da pesquisa aqui apresentada. Nas palavras de Gadotti (GADOTTI, 2017, p. 3):

A visão da Extensão Universitária como espaço de disputa de um processo de mudança na prática acadêmica tem avançado e os resultados se fizeram sentir nas últimas décadas, com a criação de universidades como a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), a Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (Unilab), a

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), entre outras.

A aposta no ineditismo da atuação dessas universidades se relaciona ao fato de que, em geral, as estruturas pedagógica, curricular e organizacional das universidades públicas brasileiras estão tradicionalmente voltadas para cumprir suas funções de ensino e pesquisa. Assim, no momento em que essas universidades listadas propõem um novo paradigma de atuação que tem como base o fortalecimento da relação com a sociedade, tem-se a oportunidade de instigar um processo mais amplo de reavaliação das práticas universitárias.

Cabe ressaltar também que, a partir da inserção da extensão como missão universitária, as práticas extensionistas nessas instituições não se manifestam de maneira uniforme. São intencionalidades distintas, que têm se expressado de diferentes maneiras e por meio diversas práticas. Paula (2013) caracteriza três caminhos de prática extensionista no contexto da universidade brasileira, quais sejam: (i) extensão como difusão de conhecimentos úteis que, por meio de uma ajuda individual ou coletiva, contribui para a solução de problemas sociais ou para a propagação de ideias e princípios; (ii) extensão que atenda às demandas empresariais, diretamente ligada a uma perspectiva liberal sobre a função da universidade e (iii) extensão transformadora, comunicativa e que funcione como via de mão-dupla entre a universidade e a sociedade.

Nesse caminho, Berheim e Chauí (2008) consideram que, atualmente, há uma tendência de redução do conceito e da aplicabilidade da extensão, limitando suas ações e estratégias para esse segundo caminho indicado por Paula, referente ao atendimento e resposta às demandas econômicas e do setor empresarial. Os autores argumentam que o estreitamento da relação da universidade com o setor empresarial gera impactos importantes no que concerne à sua autonomia: “Enquanto no passado parecia impossível romper a tutela da religião e do Estado, agora parece impossível escapar da tutela empresarial e financeira, uma vez que o saber se transformou em força produtiva, inseparável dos fluxos mundiais de capital” (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 19).

Santos (2008) também defende que para ultrapassar esse caminho de tutela empresarial da universidade no que concerne às práticas extensionistas será necessário passar por uma reforma da universidade. Isso pressupõe avançar na compreensão da relevância social da universidade e da importância de uma relação efetiva entre as demandas da sociedade e a finalidade da educação superior:

No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no curriculum e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural (SANTOS, 2008, p. 66).

É possível perceber, portanto, que o entendimento da universidade como o espaço legitimado para pensar e promover os elementos de coesão social, de fortalecimento da democracia e como espaço de diversidade cultural dependa da consolidação de sua tríplice função de ensino, pesquisa e extensão e da legitimação institucional do princípio de indissociabilidade entre essas funções. Fazer essa reflexão tendo como referência a universidade brasileira nos permite entender o quanto nosso modelo universitário está distante de conquistar legitimidade nesses territórios, tendo em vista sua dificuldade em consolidar suas frentes de pesquisa e, especialmente, de extensão.

Retomamos, então, as palavras de Santos e Almeida Filho (2012, p. 50) para refletir o quanto é difícil encontrar uma instituição como a universidade, que gaste tanto tempo e energia refletindo sobre si própria e que, adicionalmente, “seja capaz de transformar o resultado dessa reflexão em movimentos que acompanham e muitas vezes lideram as reformas necessárias”.

Como foi exposto nas seções anteriores, ao assimilar progressivamente novas funções e frentes de atuação, a universidade foi alimentando algumas tensões internas e externas que têm motivado uma busca por ressignificar as suas e orientações e práticas. Essas tensões se relacionam intimamente com as missões de ensino, pesquisa, extensão, com o princípio de indissociabilidade de tais missões e, também, com a questão da autonomia universitária, além de se circunscrever em um contexto econômico e social que traz a questão do neoliberalismo, da globalização e da massificação do acesso à educação como plano de fundo para as ações da universidade. A seção seguinte busca refletir, detalhadamente, o contexto de crise da universidade tendo como pressuposto esse contínuo movimento de questionar e repensar suas atribuições institucionais.

3.4 A UNIVERSIDADE EM CRISE

Assim como já é consenso conceber que as prerrogativas de ensino, pesquisa e extensão constroem o modelo atual de universidade, também é consenso afirmar, com base nos estudos feitos até então, que a universidade nos moldes em que foi concebida está em crise²⁵. Autores no cenário internacional, como Santos (2008) e Kerr (2005), e nacional, como Chauí (2003), Berheim e Chauí (2008) e Trindade (1999) têm se debruçado em pesquisas que discutem as características da universidade que estão tensionadas e geram instabilidade institucional. Trindade (2003, p. 220), por exemplo, sintetiza alguns dos adjetivos comuns utilizados pelos pesquisadores para esse momento que caracteriza a tensão da instituição universitária, como universidade “sitiada”, “na encruzilhada”, “desconstruída”, “desafiada”, “necessária”, “na berlinda”.

Essas metáforas que explicitam um discurso crítico com relação à crise das universidades em geral são relacionadas à dificuldade em exercer suas funções historicamente definidas, principalmente a partir da década de 1960 – que marcou um novo cenário de problemas políticos, econômicos e sociais do mundo contemporâneo ao qual essa instituição esteve inserida. Refletimos anteriormente que a partir da segunda metade do século XX a universidade passa a gerir demandas de massificação da matrícula no ensino superior, de criação e difusão da ciência e pesquisa científica, globalização, internacionalização, dentre outras questões que implicaram uma reestruturação das suas relações com a sociedade e com o Estado. Santos (1989) exemplifica de forma clara essas multiplicidades de funções atribuídas à universidade no excerto abaixo:

Em 1987, o relatório da OCDE sobre as universidades atribuía a estas dez funções principais: educação geral pós-secundária; investigação. Fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias sociais); preparação para os papéis de liderança social (SANTOS, 1989, p. 13).

²⁵ Aqui é importante fazer uma ponderação de que a crise na universidade não se manifesta de maneira uniforme nos diferentes países. As orientações políticas, situações econômicas e sociais interferem diretamente na forma que a crise da universidade vai se dispor em determinado contexto. Conforme pondera Santos: “a situação é quase de colapso em muitos países periféricos e é difícil nos países semiperiféricos e mesmo nos países centrais, ainda que nestes haja mais capacidade de manobra para resolver os problemas conjunturais” (SANTOS, 2008, p. 39). Nos deteremos, então, a fazer uma exposição do contexto geral da crise da universidade, e mais ao fim da seção faremos uma reflexão de como essa crise se manifesta no contexto da universidade brasileira.

Assim, a partir da segunda metade do século XX, as universidades entraram em um período de crise para a qual ainda não se prevê término. Como é colocado por Trindade (2003), a universidade entra em uma encruzilhada porque as demandas impostas às universidades nesse momento superam sua capacidade de resposta. Por conta disso, começam a se evidenciar contradições entre as diferentes funções da universidade no momento em que tenta gerir os mais diversos desafios que foram tutelados a ela. Santos (2010) sintetiza bem esses conflitos entre a atual estrutura universitária com as demandas da sociedade contemporânea para esta instituição elencando as suas três principais contradições, apresentadas a seguir²⁶.

A primeira contradição é manifestada, segundo Santos (1989; 2010), como *crise de hegemonia da universidade*. O autor pondera que nesta crise está em pauta a exclusividade do conhecimento que ela produz e transmite, visto em que historicamente ela é detentora da produção da alta cultura, da educação humanística e *locus* da reflexão teórica em si. No momento que surgem outras demandas a serem atendidas pela instituição universitária, como o surgimento e fortalecimento da cultura de massa e da demanda de formação para o trabalho, por exemplo, demandas que são essencialmente contrastantes à atuação da universidade até então, há um momento de tensão em que a universidade não consegue atender a todas essas demandas contraditórias e perde sua centralidade. Surgem, então, outros espaços que competem com a universidade na oferta desses serviços, manifestando a crise de hegemonia anunciada por Santos (1989, p. 14): “A universidade sofre uma crise de hegemonia quando sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir seus objetivos”.

O autor ainda caracteriza a crise de hegemonia das universidades a partir de algumas dicotomias que se manifestam no cotidiano das instituições. A primeira dicotomia caracterizada pelo autor está na tensão entre a alta cultura e cultura popular nas práticas universitárias. A universidade é, historicamente, abrigo da alta cultura, na medida em que, segundo Santos (1989), é reduto central do ideário modernista. A emergência da cultura de massa no período pós-guerra, a partir da década de 1950, se reflete no contexto da

²⁶ Cabe destacar, aqui, que as discussões acadêmicas a respeito da crise da universidade pública são profícuas e tem um extenso referencial teórico já produzido. Optamos, nesta tese, por ter as considerações de Santos (1989; 2010); Chauí (2003) e Berheim e Chauí (2008) como base para nossas considerações a respeito da crise da universidade.

universidade ao questionar o monopólio que a universidade confere à alta cultura e representa uma nova forma cultural, com uma lógica de produção, distribuição e consumo diferentes. A cultura de massa passa a demandar espaço e representatividade dentro da instituição universitária porque se conjuga com a massificação do acesso ao ensino superior, processo que se manifesta nesse mesmo momento histórico e oportuniza que outras classes sociais acessem o ambiente universitário, com suas próprias experiências culturais.

Outro elemento que caracteriza a crise de hegemonia da universidade diz respeito à dicotomia entre educação e trabalho. Inicialmente, o mundo ilustrado – responsável pela transmissão da alta cultura, formação do caráter e socialização – se comunicava muito pouco com o mundo do trabalho – a princípio caracterizado pelo emprego da força física nos meios de produção. Representando domínios separados principalmente por conta de uma separação temporal, em que primeiro se passava pela formação para, depois, ingressar no mundo do trabalho, essas fronteiras vão se diluindo na medida em que as atuais organizações econômicas e sociais têm demandado um processo educativo já associado ao mundo do trabalho, ao ensino de conhecimentos utilitários, ou ao trabalho intelectual qualificado. Além disso, Santos faz referência ao conceito de Harvey de compressão espaço-temporal para refletir que a própria sequência educação-trabalho foi questionada a partir de uma demanda de atuação da universidade para a formação continuada (SANTOS, 1989).

A terceira dicotomia apresentada por Santos (1989) diz respeito à relação entre teoria e prática, se manifestando, pela oposição entre Educação geral e formação profissional, por exemplo, ou entre pesquisa desinteressada e pesquisa aplicada. O autor caracteriza que, historicamente, a marca ideológica da universidade moderna se deu pela busca desinteressada da verdade e pela autonomia na seleção dos seus métodos e temas de investigação, que embasaram a autonomia e a própria especificidade institucional da universidade. A partir da década de 1960, como mencionado anteriormente, a universidade passa a lidar com duras críticas ao seu isolamento e à insensibilidade frente às questões do mundo contemporâneo, que resultaram em reivindicações demandando o seu envolvimento na resolução de problemas da sociedade. Assim, a investigação pura foi, progressivamente, sendo questionada como prioridade no contexto das investigações científicas a partir das demandas do desenvolvimento tecnológico e transformação da ciência em uma força produtiva.

Em síntese, as dicotomias entre alta cultura-cultura popular, educação-trabalho e teoria-prática caracterizam, de forma geral, a crise de hegemonia da universidade, que é descrita por Santos (1989, p. 17) como a mais profunda das crises que a instituição atravessa, “porque nela está em causa a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e

transmite. E também aquela cujos fatores condicionantes tem maior profundidade histórica”. O autor demarca que as crises, de forma geral, despontaram na década de 1960, mas continuam em aberto: não foram criados mecanismos de resolução para elas, apenas de dispersão das contradições que atuam de forma provisória e parcial nessa realidade.

Com relação à dicotomia de alta cultura-cultura popular, foram feitos investimentos com vistas à massificação da alta cultura a partir do acesso à universidade. Entretanto, o autor esclarece porque esse mecanismo não teve sucesso na resolução da crise:

A massificação da universidade não atenuou a dicotomia, apenas a deslocou para dentro da universidade pelo dualismo que introduziu entre universidade de elite e universidade de massas. Tal como teve lugar, a democratização traduziu-se na diferenciação-hierarquização entre universidades e entre estas outras instituições de ensino superior. A produção da alta cultura permaneceu em grande medida controlada pelas universidades mais prestigiadas, enquanto as universidades de massa se limitaram à distribuição da alta cultura ou, quando a produzem, baixaram o nível de exigência e degradam a qualidade (SANTOS, 1989, p. 19).

A dispersão da dicotomia educação-trabalho também foi feita a partir da diferenciação interna da própria universidade, tal como o mecanismo de dispersão exposto acima. As demandas por formação profissional foram assumidas por meio da criação de instituições exclusivamente vocacional, o que contribuiu para o processo de hierarquização das universidades.

No que diz respeito à dicotomia entre teoria e prática, Santos (1989) indica que a alternativa elegida para dispersão dessa tensão foi o envolvimento moderado da universidade tanto na demanda por produtividade da universidade, que se manifestou a partir da aproximação da universidade com o setor industrial, entendendo a contribuição que esta instituição poderia dar para o progresso da ciência e do desenvolvimento tecnológico de sistemas produtivos nacionais. Sob esse aspecto, Santos (1989) problematiza que há um risco de alteração degenerativa das atividades científicas por meio da pesquisa aplicada, que lida com critérios e pressupostos alheios à universidade e que, por isso, pode comprometer sua autonomia ao se conformar à determinações externas como o financiamento, prazos e escolha das temáticas de pesquisa, por exemplo. Há, então, o perigo de *distorção comercial* da pesquisa aplicada na universidade, de modo que ela pode acabar se convertendo em uma *distorção institucional*. Ao mesmo tempo, há o risco de a universidade recusar esse espaço e, a partir dessa recusa, perder a centralidade na produção do conhecimento via investigação,

visto que o setor industrial e o próprio Estado conseguem criar centros de investigação não universitários para suprir suas demandas e disputar esse espaço com as universidades.

Outra frente do envolvimento moderado da universidade para dispersão da dicotomia entre teoria e prática está na relação da universidade e comunidade, uma relação social e política que faz com que a universidade se comprometa em algum nível com os problemas sociais que se manifestam nas realidades locais. Santos (1989) indica a ideia de Multiversidade americana, teorizada por Kerr (2005), como um modelo de intervencionismo moderado da universidade na sociedade que permite compreender a diversificação das ações desenvolvidas pelas instituições universitárias. Santos (1989) também problematiza o direcionamento da universidade para a pesquisa aplicada no âmbito da relação com a comunidade por conta do risco de descaracterização da instituição, na medida em que poderia desviar a atenção dos docentes das demais atividades da universidade que tem espaço cativo nas práticas universitárias.

Santos sintetiza que a universidade não dispõe das prerrogativas necessárias para resolver de fato essa crise de hegemonia, considerando, principalmente, que elas envolvem instituições e setores da sociedade que ultrapassam o escopo da ação universitária (SANTOS, 1989). Além disso, é preciso considerar que há muitos caminhos possíveis para a resolução dessa crise, e ainda não há consenso sobre a resposta que a universidade deve dar a tais tensões, o que demanda, portanto, um amplo movimento em prol da reforma da universidade para embasar tal respostas.

O autor também apresenta a segunda crise da universidade, nomeada de *crise de legitimidade*. Segundo Santos (1989), ela está diretamente relacionada ao contexto e aos dilemas da crise de hegemonia, se manifestando também a partir do mesmo contexto histórico da década de 1960. O autor pondera que a crise de legitimidade seria resultado do êxito das lutas pelos direitos sociais e econômicos dessa década, dentre os quais se manifesta, também, o direito à educação.

Nesse sentido, o fortalecimento do Estado de bem-estar Social, forma política que tem como característica a maior disposição em conciliar o desenvolvimento econômico com princípios de liberdade, igualdade e solidariedade, é a expressão da reivindicação social de um modelo de educação superior mais igualitário, gerando o tipo de tensão explanada no excerto:

No momento em que a procura da universidade deixou de ser apenas a procura de excelência e passou a ser também a procura de democracia e de

igualdade, os limites da congruência entre os princípios da universidade e os princípios práticos da democracia e da igualdade tornaram-se visíveis: como compatibilizar a democratização do acesso com os critérios de seleção interna? Como fazer interiorizar numa instituição que é, ela própria, uma “sociedade de classes” os ideais de democracia e igualdade? Como fornecer aos governados uma educação semelhante à que até agora foi fornecida aos governantes sem provocar um “excesso de democracia” e, com isso, a sobrecarga do sistema político para além do que é tolerável? Como é possível, em vez disso, adaptar os padrões de educação às novas circunstâncias sem promover a mediocridade e descaracterizar a sociedade? (SANTOS, 1989, p. 38).

Essas são, portanto, as tensões que sustentam a crise de legitimidade, que foi consolidada essencialmente a partir de uma demanda de democratização da educação superior, a qual, naquele momento histórico, era símbolo de segregação elitista, organizada em um contexto institucional classicista e relativamente isolada da sociedade. Santos (1989) elenca como principal estratégia para dispersar, provisoriamente, essa crise de legitimidade, o processo de diferenciação e estratificação da universidade a partir de critérios como o tipo de conhecimentos produzido e a origem social do corpo estudantil.

A estratificação da universidade envolveu a instituição em dualismos como (i) ensino superior universitário e não universitários, (ii) universidades de elite e universidades de massa, (iii) cursos de grande prestígio e cursos desvalorizados, por exemplo. Em síntese, percebemos que esses mecanismos de dispersão da crise dialogam intimamente com o próprio processo de massificação da educação superior, que iniciou na década de 1960, mas que foi impulsionado, de fato, a partir da década de 1980 com a influência do neoliberalismo. Vemos, então, a correlação entre as crises de hegemonia e legitimidade, apontada pelo próprio autor (SANTOS, 1989).

Ainda assim, as ações empreendidas para dispersão da crise não alcançaram resultados efetivos com vistas à democracia e igualdade dentro da universidade, pois o processo de massificação da educação superior não alterou significativamente os padrões de desigualdade social, como originalmente era esperado (RISTOFF, 2011; SANTOS, 1989).

Santos apresenta, por fim, a *crise institucional*, que coloca em causa uma característica cara à universidade: sua autonomia. Enquanto há uma secular reivindicação pela autonomia no que concerne à definição dos valores e objetivos institucionais da universidade (SANTOS, 1989), também há registros do fortalecimento de uma submissão da instituição universitária a critérios de eficácia e produtividade, oriundos do contexto empresarial, causando, com isso, tensão entre essa orientação recente e o status de autonomia até então conferido à universidade.

O autor pondera que a crise institucional é caracterizada pela crise do modelo de Estado de Bem-estar Social, que foi sendo progressivamente substituído pelo modelo de Estado Neoliberal em dimensão mundial. A partir da década de 1980, então, com a emergência do neoliberalismo, há uma mudança de prioridade das ações do Estado, voltado para estratégias de desregulamentação, privatização e Estado Mínimo em detrimento das políticas públicas e sociais, progressivamente deterioradas (SANTOS, 1989). Assim, as universidades públicas, em geral, sofreram com um processo de descapitalização a partir de sucessivas reestruturações nos orçamentos estatais que incidiram na perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas, característica própria do Estado Liberal.

Tendo esse cenário em perspectiva, entendemos a proposição de Santos ao indicar os cortes orçamentais como prelúdio da crise institucional:

Os cortes orçamentais provocam três efeitos principais na vida institucional da universidade. Porque são seletivos, alteram as posições relativas das diferentes áreas do saber universitário e das faculdades, departamentos ou unidades onde são investigadas e (ou) ensinadas, e, com isto, desestruturam as relações de poder em que assenta a estabilidade institucional. Porque são sempre acompanhados do discurso de produtividade, obrigam a universidade a questionar-se em termos que lhe são pouco familiares e a submeter-se à critérios de avaliação que tendem a dar do seu produto, qualquer que ele seja, uma avaliação negativa. Por último, porque não restringem as funções da universidade na medida das restrições orçamentárias, os cortes tendem a induzir a universidade a procurar meios alternativos de financiamento, para o que se socorrem de um discurso aparentemente contraditório que salienta simultaneamente a economia da universidade e sua responsabilidade social (SANTOS, 1989, p. 41).

Esses efeitos se relacionam diretamente ao princípio da autonomia universitária porque a sua especificidade organizativa é posta em causa com movimentos de pressão para implementar modelos organizativos vigentes em outras instituições tidas como mais eficientes. Assim, a crise institucional é composta, segundo Santos (1989), por tensões voltadas tanto para a avaliação de desempenho da universidade quanto para a concorrência com o setor privado de educação superior.

A tensão voltada para a concorrência da universidade pública com o setor privado se relaciona diretamente com a inclinação do Estado Neoliberal em “passar da condição de reprodutor de bens e serviços (escolas, ensino) para a de comprador de bens e serviços produzidos no sector privado” (SANTOS, 1989, p. 41). Assim, associado às restrições orçamentárias, a universidade também lida com uma crescente concorrência do setor privado, que, por sua vez, passa a ser fortemente financiada pelo Estado.

Já a tensão relativa à avaliação de desempenho tem relação direta com a crise de hegemonia – uma vez que a universidade perde centralidade no exercício de suas funções, torna-se mais fácil justificar uma avaliação do desempenho com o objetivo de dimensionar a qualidade dos serviços que oferece. Essa é uma linha de argumentação que guarda estreita relação com o ambiente empresarial, em que as práticas de avaliação processual e de desempenho são mais comuns. Os processos avaliativos já fazem parte do cotidiano das instituições de ensino superior privado, o que implica em uma familiaridade da instituição com os objetivos e critérios de avaliação e dos sujeitos envolvidos com os instrumentos avaliativos.

Santos (1989) defende que a transposição da avaliação do desempenho para universidade requer que ela defina, entre os pares, alguns pressupostos importantes, como o que deve ser avaliado (a definição do produto universitário) como avaliar (quais os critérios elegidos) e quem deve avaliar (qual a titularidade da avaliação).

No que diz respeito ao produto universitário, entendemos que a estrutura universitária engloba muitas funções, convertidas em variadas frentes de trabalho, com graus diferentes de envolvimento dos docentes, gestão e comunidade universitária na consecução das suas ações. Assim, é um exercício difícil delinear essas frentes de trabalho em produtos objetivos, passíveis de avaliação, especialmente porque isso demandaria uma hierarquização de tais funções. Ao mesmo tempo, esses são movimentos essenciais porque sem uma clara definição e hierarquização desses produtos a universidade tende a estar distante de alcançar o desempenho considerado adequado nas avaliações (SANTOS, 1989).

Além disso, quando observamos os critérios elegidos para avaliação, há uma dificuldade em estabelecer medidas para a avaliação da qualidade e da eficácia universitária, especialmente pelo fato de os produtos como a formação de caráter e a disseminação da cultura, por exemplo, serem de difícil mensuração. Assim, Santos (1989) adverte para o risco de se privilegiar critérios quantitativos ou produtivistas, comumente utilizados em processos avaliativos de outra natureza, considerando que esses critérios não dariam conta de mensurar o que é próprio da dinâmica universitária por causa da objetividade de suas medidas.

Além disso, há a problematização de quem deve avaliar esse produto da universidade, de modo que se torne uma estratégia diferente da auto avaliação, que é conduzida por pares do próprio ambiente universitário. Esse, segundo Santos (1989), é o aspecto que mais confronta a autonomia da universidade. Enquanto a universidade tem sofrido cortes orçamentários muito expressivos que estão limitando ou redimensionando as práticas

universitárias, os financiadores – públicos e privados – demandam controle e prestação de contas no que diz respeito à aplicação e gestão dos financiamentos que ainda mantêm.

Como resposta à essa tensão de avaliação institucional, Santos (1989) indica que a universidade tem se limitado a se revestir de uma atitude defensiva, negando a avaliação no ambiente universitário e contrapondo esse processo avaliativo ao princípio de autonomia institucional.

Em consonância com o postulado por Santos (1989), entendemos que não parece possível superar as crises de hegemonia, de legitimidade e a crise institucional nas condições macrosociais estabelecidas até então, já que o que tem sido feito até o momento é a gestão de tais crises, mantendo as contradições sob controle. Nesse sentido, consideramos que “a defesa da universidade pública só faz sentido se for concomitante de uma profunda reforma da universidade pública que actualmente conhecemos” (SANTOS, 2008, p. 21).

É importante considerar que a formulação das crises da universidade foi feita por Santos tendo como referência as universidades dos países centrais. Ainda que o autor tenha proximidade com a realidade educacional brasileira e reflita essa proximidade em suas teorias, devemos considerar que a crise da universidade se manifesta de forma específica em cada sistema educacional e, portanto, variam de país para país. Dias Sobrinho (2005) afirma que se as próprias universidades dos países centrais ainda precisam lidar com manifestações da crise da universidade mesmo estando em estágios mais avançados de consolidação das suas estruturas democráticas e institucionais, essa crise se manifesta de forma muito mais intensa nos países periféricos. Segundo o autor, os sistemas de ensino superior desses países periféricos têm que lidar com impasses que se impõem à realidade educacional sem terem resolvido, satisfatoriamente, dívidas históricas nos campos sociais, culturais e econômicos que afetam decisivamente a esfera educacional (DIAS SOBRINHO, 2005).

A esse respeito, Trindade (2002) discorre acerca das características históricas das universidades latino-americanas que ainda hoje determinam suas práticas acadêmicas e que dão um contorno específico à atual situação de crise da instituição. O autor demarca uma forte tendência conservadora da universidade na América Latina, associada a um mimetismo cultural que enfraquece o seu caráter autônomo. Além disso, Trindade (2002) faz referência aos claros limites institucionais dessas universidades – seja das suas estruturas e funções ou da restrita atuação dos segmentos da comunidade universitária, que exercem uma influência social limitada em seu contexto social.

Trindade (2002), ao tratar do discurso da crise da universidade no contexto latino-americano e brasileiro em específico, considera que o desmantelamento da universidade pública tem produzido suas próprias metáforas da crise:

O desmantelamento da universidade pública produz suas próprias metáforas: da “universidade sitiada” à “universidade na encruzilhada” ou “desconstruída” (Menezes, 2000; Errandonea, 1998; Dias Sobrinho e Ristoff, 2000). Outra metáfora é a do livro-denúncia “Universidade em ruínas na república dos professores” (Trindade, 2001), simbolizada pela iconografia clássica da “torre de babel” com um duplo significado: de um lado, as ruínas físicas provocadas pela queda progressiva no financiamento das universidades públicas federais, a partir dos governos da Nova República, que atinge o seu ápice, paradoxalmente, na “república dos professores” presidida pelo Presidente-sociólogo. De outro lado, as ruínas institucionais com seu efeito mais perverso: a erosão do próprio tecido acadêmico que se esgarça progressiva e perigosamente, inclusive por sua privatização interna na captação crescente de recursos externos compensatórios, decorrentes da erosão salarial e da queda no financiamento da pesquisa pelas agências governamentais (TRINDADE, 2002, p. 136).

A universidade temporã, termo criado por Cunha (1980) para remeter ao desenvolvimento tardio da universidade no Brasil, já anuncia essa característica histórica da universidade brasileira como importante para entender o contexto atual de instituição em crise. Fávero (2006a) também relaciona os impasses recentes da universidade à sua própria história, considerando que, à medida em que ela foi criada para ser um bem cultural oferecido a uma pequena parcela da população – elite brasileira do século XX –, ela não se voltou a atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era parte, resultando em uma falta de definição clara da intenção de se constituir como espaço de investigação científica e de produção de conhecimento.

Nos aprofundaremos, aqui, na perspectiva teórica de Chauí (2003) e Berheim e Chauí (2008) para direcionar as nossas reflexões para a realidade da universidade pública brasileira. Lançaremos mão da análise do conceito de universidade operacional para analisar o cenário de crise da universidade pública nesse período histórico da segunda metade do século XX.

A formulação desse conceito tem como base a perda de prioridade da universidade nas políticas públicas do Estado que, como vimos, foi induzida a partir do modelo neoliberal de desenvolvimento econômico, imposto nacional e internacionalmente a partir da década de 1980. No contexto brasileiro, essa perspectiva neoliberal foi mobilizada na década de 1990, a partir da reforma do Estado realizada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). A esse respeito, Chauí comenta:

A Reforma tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sócio-política e agente principal do bem-estar da república. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica -, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados (CHAUÍ, 1999, p. 3).

Em diálogo com esse movimento de reforma educacional neoliberal, internacionalmente a Organização Mundial do Comércio (OMC) incluiu a educação superior na lista de produtos e serviços não exclusivos do Estado em 1999. Como serviço, a educação superior passa a ser regulada pela OMC e subordinada às políticas que prezam o ajuste econômico e a reforma do Estado: por não ser mais considerado como serviço público, passou a ser considerada como um serviço que pode ser privado. Consequentemente, Berheim e Chauí (2008) argumentam que esse cenário internacional conjugado ao referido movimento de reforma a partir de 1994 no Brasil determinou a definição da universidade como uma organização social. Recorrendo a Adorno e Horkheimer e seu conceito de administração capitalista, Berheim e Chauí (2008) consideram que a universidade atual passou a ser uma *entidade administrada*, voltada para si própria como organização para gerenciamento e arbitragem de contratos.

Nesse sentido, os autores problematizam o movimento de transição da condição da universidade como instituição social para o da organização (BERHEIM; CHAUÍ, 2008). Seguindo a perspectiva dos autores, reformas foram conduzidas na instituição universitária para adequá-la ao mercado. A primeira reforma consolidou o status de universidade funcional: voltada para a formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, a universidade adapta-se às exigências do mercado alterando seus currículos e programas, separando mais as atividades de docência e pesquisa. Posteriormente, a segunda reforma consolida a condição de universidade de resultados, na medida em que ela se depara com demandas de avaliação institucional, medida por índices de produtividade e eficácia e regida por normas e contratos de gestão. Essas reformas consolidaram o que Berheim e Chauí apresentam como universidade operacional:

Governada mediante contratos de gestão, avaliada com base em indicadores de produtividade e projetada para ser flexível, a universidade é estruturada por estratégias e programas de eficiência organizacional, ou seja, pela particularidade e instabilidade dos meios e objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões completamente alheios ao conhecimento e a formação intelectual, a universidade é pulverizada em micro-organizações que usam o

tempo dos professores e submetem os alunos a exigências não relacionadas com o trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é evidente, com o aumento excessivo das horas de ensino, a redução do tempo dedicado à graduação de mestres e doutores, a avaliação baseada na simples quantidade de publicações, simpósios e congressos, o número crescente de comissões e relatórios etc. (BERHEIM; CHAÚÍ, 2008, p. 12).

Nesse modelo de universidade operacional, Berheim e Chauí (2008) defendem que o critério da produtividade é visado, visto que são demandados resultados objetivos da instituição. Assim, a universidade operacional é uma organização que trabalha, visando tal produtividade, mas só opera: por não saber o seu rumo, ela não age, efetivamente, frente à sua realidade social. Emblematicamente, Berheim e Chauí (2008, p. 12) afirmam que “a universidade trabalha e por isso mesmo deixa de cumprir seu papel”.

Além disso, outro pressuposto importante da universidade operacional está na dissociação entre os pressupostos e práticas de ensino e pesquisa. No que diz respeito ao ensino, a docência fica resumida à uma habilitação rápida visando a entrada no mercado de trabalho e o processo formativo se limita a transmissão e o adestramento. Já no que diz respeito à pesquisa, Berheim e Chauí (2008) consideram que ela não é mais definida de forma autônoma, pois grande parte das pesquisas passa a ser determinada pelas exigências de mercado e dos financiadores. Além disso, a pesquisa se dissocia de seu eixo qualitativo na medida em que ela é sujeita à sucessiva fragmentação; não há tempo para reflexão, crítica ou exame de conhecimentos instituídos, ela é entendida como um cálculo de meios para soluções parciais e para problemas e obstáculos específicos. Essa caracterização tem um diálogo próximo com os apontamentos de Santos (1989) a respeito da crise de hegemonia da universidade, em que a pesquisa aplicada se destaca como elemento de tensão dessa crise. Dias Sobrinho também discorre acerca dos desafios da pesquisa aplicada na universidade brasileira nesse momento de crise:

Como hoje predominam as visões de mundo que colocam o mercado no centro de tudo, a pesquisa institucionalizada torna-se refém desses interesses, para alegria ou tristeza dos pesquisadores. O estreito vínculo do conhecimento com a economia gera uma pesada tendência de comercialização e privatização da educação superior, que se manifesta na cultura empresarial, no aparecimento de novos provedores privados, no desdobramento espacial das instituições, na redução do estudante ao estatuto de cliente e consumidor, na diminuição dos financiamentos do Estado, na transnacionalização, na lógica da competição, na hegemonia do quantitativo, da rentabilidade e do lucro, nas práticas gerencialistas, no uso privado dos espaços públicos (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 168).

Chauí (1999) também reflete sobre outra característica da universidade operacional, a autonomia administrada. Segundo a autora, o ideal de autonomia é drasticamente reduzido na universidade operacional, limitado à ideia de gerencialmente empresarial da instituição referente a demandas como a gestão de receitas e despesas, cumprimento de metas e indicadores de desempenho, além da autonomia visando a captação de recursos via parcerias com empresas privadas. Também podemos perceber um grau de semelhança entre essa caracterização feita por Chauí e a definição de crise institucional de Santos (1989), que argumenta a respeito da condição de constante ameaça da autonomia universitária.

Chauí também comenta como, na universidade operacional, a definição de qualidade está intrinsecamente relacionada à parâmetros econômicos, problematizando que o critério de qualidade está na competência e excelência em que atendem às necessidades de modernização da economia (CHAUÍ, 1999). Além disso, a qualidade é mensurada pela produtividade e orientada por três critérios: “*quanto* uma universidade produz, *em quanto tempo* produz e qual o *custo* que produz. Em outras palavras, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão” (CHAUÍ, 1999, p. 6). Vemos, aqui, novamente uma associação da caracterização da universidade operacional feita por Chauí (1999) e os aspectos de crise institucional da universidade, definidos por Santos (1989).

Consideramos importante destacar, então, dois elementos que fazem parte do atual contexto de crise da universidade brasileira e que são importantes para o argumento desta tese: (i) o princípio da autonomia universitária como condição para a formular, com transparência, o seu projeto institucional, ou seja, seu perfil e a sua vocação institucional, de forma que tal projeto especifique as suas intencionalidades de formação, pesquisa científica e relação com a comunidade; e (ii) a relação do currículo e do saber disciplinar com a universidade, principalmente com vistas à refletir sobre a fragmentação do conhecimento e da forma que a instituição universitária tem lidado com a compartimentalização do saber.

No que diz respeito à autonomia, entendemos, em diálogo com Chauí (1999), que é na busca pela rejeição da tutela empresarial e pela autonomia que a universidade se desvencilhará da condição de universidade operacional, uma conquista necessária para que possa formular novos projetos e outras alternativas de inserção social.

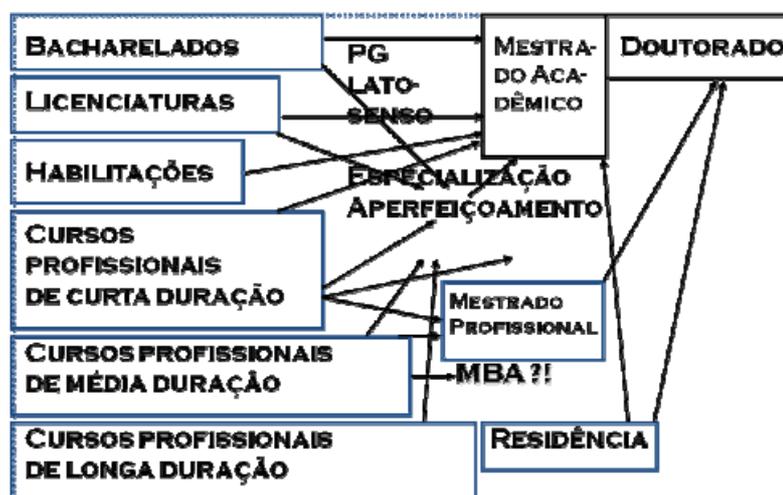
No que concerne à relação da universidade com os conhecimentos e saberes produzidos institucionalmente, Santos (2008) indica que a produção e transmissão do conhecimento universitário teve, até o século XX, uma estrutura predominantemente disciplinar. Além disso, o autor problematiza que a relativa autonomia da instituição nesse momento histórico permitia que os próprios investigadores determinassem os problemas

científicos a resolver, definissem sua relevância, metodologias e ritmos de pesquisa. Autonomia essa que se manifestava também no processo de ensino e resultou em um meio de formação e produção do conhecimento descontextualizado das demandas da conjuntura social à qual a universidade estava envolta. Deprendemos, então, que a universidade lidou historicamente com um conhecimento homogêneo e organizado hierarquicamente.

Tendo como foco o contexto brasileiro, Almeida Filho (2008) discorre acerca do currículo como um dos pontos que caracterizam a crise da instituição universitária no país. Segundo o autor, o Brasil faz uso de uma estrutura de formação oriunda das universidades europeias do século XIX, uma concepção linear e segmentadora do conhecimento, alheia dos problemas e necessidades da estrutura social a qual faz parte – e que já foi ao menos parcialmente superada em seus contextos de origem. Além disso, as reformas universitárias impostas em 1960-1970 pelo regime militar, que foram implementadas parcialmente, e a consolidação do Estado Neoliberal nas décadas seguintes (1980-1990), que resultou na abertura indiscriminada do mercado do ensino superior e na desregulamentação da educação universitária, contribuíram para consolidar uma concepção fragmentadora do conhecimento no contexto das universidades brasileiras (ALMEIDA FILHO, 2008).

Como exemplo, podemos citar a LDB de 1996, que estabelece a abrangência da educação superior a partir de quatro modalidades de cursos e programas: graduação, pós-graduação, extensão e sequenciais; entretanto, ressaltamos a existência de subdivisões e ambiguidades que deixam esse cenário nacional de formação inicial mais complexo (BRASIL, 1996). Almeida Filho (2008) ilustra, na Figura 2, como se organiza o modelo de formação superior que está vigente no país, evidenciando a sua profusão terminológica:

Figura 2 – Modelo de formação superior vigente no Brasil segundo Almeida Filho (2008)



Fonte: Almeida Filho (2008, p. 156).

Santos e Almeida Filho (2012) analisam a estrutura e regimes curriculares do ensino superior brasileiro e evidenciam que os cursos de graduação tinham um viés claramente profissional. Em diálogo com Cunha (2007), que fez uma pesquisa minuciosa nos currículos dos cursos de graduação implementados no Brasil nos séculos XIX e XX, percebemos que as estruturas curriculares atuais ainda guardam uma semelhança expressiva no que diz respeito ao viés disciplinar, estreito e rígido dos currículos. Almeida Filho (2008) faz uma consideração crítica à esta configuração curricular: “o conhecimento é apresentado como um bloco que pode ser quebrado em pedaços. Conhecer é primeiro quebrar em pedacinhos, cada vez menores, o campo ou objeto que queremos pesquisar ou estudar para, em seguida, acumular ou somar esses fragmentos de conhecimento” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 150).

Além disso, Almeida Filho (2008) destaca a característica de rigidez curricular da graduação, que, com base no conceito de pré-requisito, define as trajetórias dos alunos no curso ou um fluxograma de disciplinas sequenciadas. Esse é um modelo curricular caracteristicamente monodisciplinar, com currículos estreitos e excesso de carga de disciplinas semestrais. Essa crítica à estrutura curricular da graduação também é feita por Chauí (2003, p. 13):

as grades curriculares atuais e o sistema de créditos produzem a escolarização da universidade, com a multiplicação de horas/aula, retirando dos estudantes as condições para leitura e pesquisa, isto é, para sua verdadeira formação e reflexão, além de provocarem a fragmentação e dispersão dos cursos, e estimular a superficialidade.

Por fim, consideramos relevante problematizar a estrutura curricular brasileira tendo como base as demandas de formação da conjuntura contemporânea. Fica evidente que essa rigidez da formação profissional apresentada acima está em descompasso com as amplas e diversificadas competências demandadas pelo mundo do trabalho. Nesse sentido, os pesquisadores sustentam, como argumento, a necessidade de uma reforma estrutural da universidade brasileira, especialmente no que concerne aos seus modelos pedagógicos, curriculares e organizacionais. Berheim e Chauí (2008), por exemplo, argumentam que a mudança de perspectiva da instituição universitária é premente porque o próprio sistema de educação superior precisa fortalecer a sua capacidade de conviver com a incerteza e se reorientar com as mudanças, posicionamentos que, segundo os autores, refletem a nova racionalidade da sociedade no século XXI – da incerteza e da abordagem interdisciplinar. Recorrendo ao documento-referência da Conferência Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, promovido pela Unesco em 1998, os autores articulam que

A universidade contemporânea precisa reconhecer essa nova racionalidade, que começa a se evidenciar na diversificação das sociedades no mundo, sua composição cada vez mais multicultural, as características da massificação, as estruturas da comunicação informativa, a incorporação de tecnologias à vida diária, a redução da distância entre o público e o privado, o acesso dos cidadãos a modalidades de busca do conhecimento diferentes das usuais, as novas dimensões do trabalho baseado na capacidade da iniciativa pessoal e coletiva e a responsabilidade conjunta pelas decisões, o caráter interdisciplinar dos empregos e a permanente mobilidade dos perfis profissionais, geográficos e de mobilidade cultural, e a redução do estado nacional mediante superestruturas regionais, econômicas e sociais e agir de acordo com tudo isso (BERHEIM; CHAUI, 2008, p. 12).

Os autores afirmam que os problemas de grande complexidade decorrentes desse momento de crise da universidade só podem ser resolvidos a partir de um amplo movimento de reforma que tenha perspectiva interdisciplinar. Será preciso, portanto, estruturar uma organização acadêmica que ressignifique as práticas universitárias, promova e facilite a interdisciplinaridade, conceito que tem como pressuposto a necessidade de apreender o objeto ou o problema de pesquisa como um todo. Assim, Berheim e Chauí (2008) entendem que a interdisciplinaridade tem a potencialidade de combinar os elementos estruturais da universidade para superar a atual perspectiva fragmentadora do conhecimento, construindo, assim, um modelo contemporâneo de exercer o ofício universitário

Santos (2008) dialoga com a perspectiva levantada por Berheim e Chauí (2008) ao delinear um modelo de conhecimento universitário que dialogue com as demandas contemporâneas da universidade. O autor considera que desde 2000 o modelo do conhecimento universitário se desestabilizou em prol da emergência do modelo de conhecimento pluriversitário, que é definido como:

um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica (SANTOS, 2008, p. 41).

A proposta de conhecimento pluriversitário de Santos (2008) representa, então, uma estratégia de responsabilização social da universidade, que tem relação com uma incorporação da ideia de extensão como norteadora das práticas acadêmicas e, também, com o próprio

princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão, que foi abordado em momentos anteriores do capítulo. Compartilhamos dessa proposta ao entendermos que a indissociabilidade como princípio organizativo das práticas universitárias implique rever seu projeto formativo institucional nos âmbitos filosófico, político, pedagógico e metodológico para a formação e o conhecimento desenvolvido na e pela universidade (MAZZILLI, 2011; GONÇALVES, 2015).

Consideramos, também, que a dimensão internacional da educação superior é um elemento importante para concebermos esse conhecimento pluriuniversitário. A importância da internacionalização da educação superior é defendida especialmente a partir da última década do século XX por organismos internacionais e problematizada por estudiosos a área desde então. Entendemos que a internacionalização é um desafio decorrente da natureza global do conhecimento, da pesquisa e da aprendizagem, e que, por isso, deve ser objeto de reflexão e ação da universidade. Gacel Ávila (2003, p. 19, tradução livre) aposta nessa estratégia como “resposta dada pelos acadêmicos para compensar os efeitos homogeneizantes e desnacionalizantes da globalização”, além de “um recurso adicional para treinar cidadãos críticos e bem preparados, que atuem com proficiência em um contexto globalizado”.

Assim, da mesma maneira que a universidade se reformou, historicamente, para responder às demandas de investigação científica e de extensão como compromisso social, Santos e Almeida Filho (2012) consideram que o próximo desafio da universidade, além de lidar com as crises que lhe são próprias, é o de receber e se apropriar de mais uma missão, que está diretamente relacionada ao desafio da emergência de um conhecimento sem fronteiras e da consolidação da *sociedade do conhecimento*. Os autores ponderam que o conhecimento contemporâneo adquiriu um caráter internacional, e que, para a universidade seguir na vanguarda, é demandado que acolha a internacionalização universitária como missão (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Este será, portanto, o mote para pensarmos tal estratégia como quarta missão da universidade. Refletiremos com mais profundidade no capítulo a seguir como o contexto de globalização neoliberal tem impactado nos processos formativos e, como consequência, na educação superior. Lançamos mão dos conceitos de sociedade do conhecimento (BERHEIM; CHAUI, 2008; CASTELLS, 1999), globalização contra hegemônica (SANTOS, 2008), internacionalização da educação superior (KNIGHT, 1999; 2003; 2012) e Cooperação Sul-Sul (MUÑOZ, 2016) para contextualizar as estratégias brasileiras de internacionalização da educação superior, em especial a concepção das universidades de integração internacional, como a Unilab.

4 INTERNACIONALIZAÇÃO COMO QUARTA MISSÃO DA UNIVERSIDADE?

Entender a universidade a partir da consolidação das suas missões de ensino, pesquisa e extensão nos permite compreender como, historicamente, esta instituição tem se relacionado com a sociedade e respondido aos anseios e demandas a ela remetidos. Nesse sentido, ao trazermos, neste capítulo, o mote inicial de refletir sobre a internacionalização da educação superior, o fazemos no intuito de argumentar que a internacionalização dos processos educativos tem relação estreita com a sociedade do conhecimento e pode ser uma plataforma para o protagonismo da universidade no sentido de pensar em caminhos e respostas para o contexto em que ela está inserida.

Este capítulo parte da proposição de Santos e Almeida Filho (2012), que compreendem a internacionalização como quarta missão da universidade. Os autores apresentam algumas razões principais que justificam a crescente importância da internacionalização para a universidade; destacamos aqui o processo de globalização da economia e consolidação da sociedade do conhecimento. Essas razões provocarão a discussão sobre internacionalização do ensino superior a ser apresentada neste capítulo, de modo a analisar qual o espaço efetivo para a internacionalização nas universidades e sob que condições ela opera.

Iniciamos o capítulo com uma breve reflexão acerca do processo de globalização, que reconfigura os processos econômicos, sociais, políticos e educativos a partir da década de 1990, apresentando como esse processo impacta na consolidação do conceito de sociedade do conhecimento. A primeira seção do capítulo também problematiza como esse conceito de sociedade do conhecimento, junto com as práticas de globalização, carregam, consigo, desigualdades e assimetrias historicamente construídas entre o Norte e o Sul global. A construção dessa seção se embasa nas perspectivas teóricas de Santos (1989; 2008), Chauí (2001; 2003) Berheim e Chauí (2008) e Dias Sobrinho (2005; 2007).

A segunda seção, que reflete sobre o contexto de internacionalização da educação superior, toma como referência as produções de Knight (1999; 2003; 2012), De Wit (2013), Lima e Contel (2011), Lima e Maranhão (2009; 2011) e outros autores provenientes da revisão de literatura realizada sobre a temática para trazer uma conceituação do termo “internacionalização da educação superior” e explanação a respeito das suas principais dimensões e indicadores.

A terceira e última seção do capítulo apresenta o contexto brasileiro de internacionalização da educação superior, dando destaque a três experiências em específico:

Programa Ciências sem Fronteiras, Capes-PrInt e as universidades de integração internacional. Para fazer essa apresentação, nos embasamos, principalmente, em Miranda e Stallivieri (2017), Santos e Almeida Filho (2012) e Solanas (2014), além de documentos institucionais utilizados para descrever as experiências acima apresentadas.

4.1 O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Da mesma maneira que a universidade tem lidado com a gestão das suas crises de hegemonia, de legitimidade e de autonomia, como ponderado por Santos (2008), as duas últimas décadas também trouxeram outros desafios à instituição, principalmente porque as relações entre conhecimento e sociedade começaram a se modificar diante do fenômeno da globalização.

Inicialmente, é importante observar que o uso do termo “globalização” carrega, consigo uma inconsistência conceitual e um forte conteúdo ideológico²⁷. Procuraremos, aqui, nos esquivar da simplificação na reflexão desse conceito e analisar criticamente o impacto que a atual configuração do fenômeno da globalização traz para o cenário educacional.

Berheim e Chauí (2008) ponderam que a globalização não é um fenômeno novo. De início vinculado estritamente ao discurso e práticas econômicas – os autores informam que existe uma economia-mundo desde o século XV –, os processos de globalização se intensificaram sobremaneira nas últimas décadas. A respeito desse aspecto, Castells (1999) é mais específico ao demarcar a existência de uma economia mundial e de experiências de internacionalização especialmente a partir do século XIX, mas o autor caracteriza a globalização, em si, como um processo historicamente novo porque somente a partir da década de 1970 foi constituído o sistema tecnológico que o fundamenta. Esse sistema tecnológico é composto por recursos de telecomunicação interativa e de transporte – para pessoas e mercadorias – em alta velocidade e de âmbito mundial, e é responsável por um processo de informacionalização da sociedade que culmina em um novo paradigma operante a partir da década de 1970 que atuou como base da globalização da economia (CASTELLS, 1999).

²⁷ Lastres e Ferraz (1999, p. 13) consideram que há uma percepção dominante que associa a globalização à configuração de um espaço econômico mundial e um ambiente “sem fronteiras”, pressupondo que as informações, conhecimentos e tecnologias são mercadorias passíveis de transferência por intermédio dos mercados. Entretanto, os autores ponderam que essas concepções de “comércio global” e “produto global” acabam não traduzindo a complexidade do fenômeno e reduzindo o escopo das discussões sobre a temática da globalização.

Progressivamente, o processo de globalização ultrapassa a esfera da economia, reconfigurando as relações sociais e se firmando como um processo multidimensional que abrange aspectos relacionados a ciência e tecnologia, comunicações, educação, cultura, política, entre outras. Castells (1999) define globalização como um processo segundo o qual as atividades como a economia, os meios de comunicação, a tecnologia, a gestão do ambiente e a produção de bens e serviços, por exemplo, funcionam como *unidade em tempo real* no conjunto do planeta. Segundo Castells (2002, recurso online):

Trata-se de um processo objetivo, não de uma ideologia, embora tenha sido utilizado pela ideologia neoliberal como argumento para arvorar-se como a única racionalidade possível. É um processo multidimensional, não apenas econômico. Sua expressão mais determinante é a interdependência global dos mercados financeiros, propiciada pelas novas tecnologias de informação e comunicação e favorecida pela desregulação e liberalização desses mercados.

Santos (2002) compartilha do mesmo entendimento de Castells ao indicar que as dimensões social, política e cultural são igualmente importantes à dimensão econômica para compreender o processo de globalização. Adicionalmente, o autor problematiza esse fenômeno ponderando que ele apresenta uma forma hegemônica – a forma do capital global – e tem como principal característica a compressão do espaço-tempo²⁸, capaz de modificar, sobremaneira, a complexidade das relações das micro dimensões do cotidiano e das novas configurações societais (SANTOS, 2002).

Partindo desse entendimento geral sobre o processo de globalização, Santos (2002) também faz algumas reflexões complementares à temática que consideramos importante problematizar. O autor entende que há uma percepção hegemônica de que a globalização seja um fenômeno linear, monolítico e inequívoco, e essa percepção se deve à apropriação e simplificação do processo de globalização pelo discurso político e à linguagem do senso comum, levando-a para fora do campo científico e conferindo-lhe uma condição de transparência e simplicidade. Entretanto, Santos (2002) argumenta que o processo de globalização está longe de ser linear ou consensual, pois ele se manifesta em um vasto campo de conflitos: entre Estados e seus interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais e outros Estados com interesses subalternos, por outro.

²⁸ Santos, em seus estudos, distingue quatro constelações de relações sociais que designa por espaços tempo estruturais: espaço-tempo doméstico; espaço-tempo da produção, espaço-tempo da cidadania e espaço-tempo mundial. Cada espaço-tempo é afetado de uma forma pelas prerrogativas da globalização, e podem ser mais explorados em seu livro *Pela mão de Alice* (SANTOS, 2010).

Assim, a percepção de Santos se difere da própria percepção de Castells ao reconhecer a globalização como um processo multifacetário que pode afetar as realidades dos países de maneira muito diferente. Enquanto Castells (1999) considera que a globalização põe fim às ideias de “Sul” e de “Terceiro Mundo”, uma vez que a nova divisão internacional do trabalho ocorre entre agentes econômicos com posições distintas na economia global e não entre países, Santos (2002) coloca que o fim dessa ideia de Sul ou de Terceiro Mundo é resultado de um “esquecimento” ao qual esses países são fadados, já que a forma hegemônica de globalização é vista a partir das realidades dos países centrais. Assim, o processo de globalização, em si, se consolida como altamente seletivo, produtor de assimetrias, intensificador das hierarquias e das desigualdades. O excerto abaixo exemplifica essa problematização:

para alguns ela [a globalização] continua a ser considerada como o grande triunfo da racionalidade, da inovação e da liberdade, capaz de produzir progresso infinito e abundância ilimitada; para outros ela é anátema, já que no seu bojo transporta a miséria, a marginalização e a exclusão da grande maioria da população mundial, enquanto a retórica do progresso e da abundância se torna em realidade apenas para um clube cada vez mais pequeno de privilegiados (SANTOS, 2002 recurso online).

Assim, entendemos, em consonância com os apontamentos de Santos (2002) que o que atualmente se designa como globalização é, na verdade, um conjunto de diferentes processos de globalização, oriundos de diferentes – e também contraditórias – globalizações, na medida em que outras transformações no sistema mundial lhe são concomitantes e têm interferência direta na forma com que são concretizadas²⁹.

Knight e De Wit (1997), autores que são referência na área de internacionalização da educação superior e que serão suporte para nossas discussões no capítulo, também fazem uma definição de globalização que se preocupa em refletir sobre como ela é um processo que se manifesta com forma e intensidade diferentes nos países centrais e periféricos, dialogando, então, com os argumentos de Santos (2002). Segundo os autores, globalização é “o fluxo de tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores, ideias... além das fronteiras. A

²⁹ Santos (2002) exemplifica algumas transformações sociais concomitantes à globalização que impactam na forma com que os países signifiquem seu processo de globalização: “aumento dramático das desigualdades entre países ricos e países pobres e, no interior de cada país, entre ricos e pobres, a sobrepopulação, a catástrofe ambiental, os conflitos étnicos, a migração internacional massiva, a emergência de novos Estados e a falência ou implosão de outros, a proliferação de guerras civis, o crime globalmente organizado, a democracia formal como uma condição política para a assistência internacional, etc.” (SANTOS, 2002, recurso online).

globalização afeta a cada país de uma maneira diferente devido à história individual de uma nação, suas tradições, cultura e prioridades” (KNIGHT; DE WIT, 1997, p. 6, tradução livre).

Como consequência, consideramos, também, que a relação dos países e blocos comerciais aos efeitos da globalização acaba se estabelecendo de forma desigual. Dias Sobrinho (2005) sintetiza essa visão crítica sobre os efeitos do processo de globalização em países do Sul:

Não há dúvida de que os avanços da globalização carregam as potencialidades de construção de um mundo mais desenvolvido, graças às conquistas nos campos científicos e técnicos. [...]. Por outro lado, para os críticos da globalização, é ela a principal responsável pelo aprofundamento das assimetrias entre pobres e ricos, Sul e Norte, excluídos e incluídos, seja do ponto de vista social, econômico, racial e, agora, também “digital”. Em todos os continentes, os críticos denunciam os resultados enganosos da multilateralização do comércio, dos efeitos devastadores da concentração do capital pelas grandes corporações transnacionais, do aumento da miséria, da violência e do desemprego, do endividamento crescente dos países pobres, do enfraquecimento dos estados nacionais e de tantas outras consequências perversas (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 166).

Dentro desse contexto controverso da globalização, Santos (2008), Dias Sobrinho (2005) e Lastres e Ferraz (1999) se dedicam a estudar o impacto que a produção e a detenção do conhecimento têm no posicionamento dos países frente à globalização. Os estudos desses pesquisadores assinalam que a informação e o conhecimento têm um novo papel na atual configuração das economias dos países. Lastres e Ferraz (1999, p. 28) retomam que “inteligência e competência humana sempre estiveram no cerne do desenvolvimento econômico em qualquer sociedade. Assim, informação e conhecimento sempre constituíram importantes pilares dos diferentes modos de produção”. Entretanto, os autores ponderam que, à medida que novos produtos, novos mercados e formas de organização são estabelecidos, emerge também um novo paradigma tecno-econômico, que Lastres e Ferraz (1999) anunciam como paradigma da Tecnologia da Informação. Essa visão relativa à consolidação de um novo paradigma tecno-econômico dialoga com o argumento de Castells (1999), apresentado anteriormente, a respeito de um novo modelo operante, instituído na década de 1970 que se constitui a partir da informacionalização da sociedade. Essa correspondência entre as proposições dos autores reforça, portanto, a relevância da revolução tecnológica desse período histórico para a consolidação da globalização.

Lastres e Ferraz (1999) consideram que esse novo paradigma tece outro tipo de relação com o conhecimento e com a informação, elencando algumas características: (i) a

aceleração do processo de geração de novos conhecimentos e difusão de inovações, implicando na redução dos ciclos de vida dos produtos e processos; (ii) a capacidade crescente de codificação de conhecimentos, possibilitada a partir da maior velocidade, armazenamento e processamento da informação; (iii) o aprofundamento do nível de conhecimentos de caráter específico e não codificáveis, que tende à concentração e reconcentração dos conhecimentos por conta da dificuldade em comercializá-los e transferi-los; e (iv) mudanças nas formas de gestão e de organização empresarial, estabelecendo-se novos padrões de relacionamento entre elas e exigindo um nível de qualificação muito mais amplo dos trabalhadores (LASTRES; FERRAZ, 1999).

Sendo assim, Lastres e Ferraz (1999) anunciam que, nesse novo paradigma tecnocômico, a informação e o conhecimento se consolidam como recursos básicos para o crescimento econômico em detrimento das matérias primas tradicionais (energética e minerais), o que, logicamente, impacta na forma com que os países conseguem se inserir na lógica desse novo paradigma.

Nessa mesma direção, é consenso entre Santos (2002; 2003) e Dias Sobrinho (2000; 2005) que uma das principais características da globalização está no fato de que o processo de produção de informações e conhecimentos considerados estratégicos ainda fica concentrado em espaços - econômicos e geográficos - muito delimitados. Tendo em vista que a produção de conhecimento depende da existência de estrutura e investimentos de nível básico, os autores concordam que esse contexto da globalização reforça as vantagens competitivas cumulativas, criando e acentuando um distanciamento entre aqueles Estados, grupos ou instituições que já compõem ou não as redes mundiais de conhecimento. Assim,

Desta forma, está feita a divisão internacional entre os que produzem e controlam o uso dos conhecimentos e, na outra ponta, aqueles que não têm meios para produzir conhecimentos e muito menos podem receber seus benefícios. Os que têm o poder do conhecimento como capital de base também têm o poder de proteger sua posse e seus benefícios, por leis e instâncias que garantem o direito de propriedade e determinam os usos. Têm também a competência de definir quais são os conhecimentos que têm valor – especialmente no sentido de valor de mercado. Então, a educação superior adquire uma enorme importância como instância produtora das fontes de riqueza, geradora e disseminadora dos conhecimentos, da capacidade de utilizar os saberes adquiridos e de aprender ao longo de toda a vida. Se o conhecimento é central no novo paradigma econômico-produtivo e social-político, então também o é a universidade, dada sua relação intensiva com o conhecimento (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 166).

Dias Sobrinho demarca a divisão internacional do conhecimento a partir do critério de capacidade dos países em produzi-lo e controlá-lo, dando centralidade ao papel da universidade que também é requerida a participar e dar respostas às mudanças relacionadas ao caráter do conhecimento. As mudanças no ensino superior se manifestam por meio do acúmulo exponencial de conhecimentos produzidos pelas instituições universitárias nos últimos 50 anos, pela tendência de comercialização e privatização desse nível de ensino, de expressiva diminuição dos financiamentos do Estado, na transnacionalização, no fortalecimento de práticas gerencialistas dessas instituições e, também, na mudança na orientação para a produção dos conhecimentos – passando das características de ciência básica em busca do conhecimento desinteressado para a pesquisa aplicada e direcionada aos mercados (SANTOS, 2010).

Como exemplo, podemos refletir acerca do sistema científico e universitário dos EUA, que se consolidou, especificamente, em um momento histórico de emergência do poderio econômico do país depois da Segunda Guerra Mundial. Santos e Almeida Filho (2012) argumentam que o sistema universitário norte-americano assimilou a competência de colocar o saber produzido na universidade a serviço da produção do conhecimento e da riqueza do país, o que representou, segundo os autores, um protagonismo no papel de instituição indutora do desenvolvimento por meio da inovação tecnológica (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). Nessa situação, é possível perceber, portanto, que a universidade contribuiu de forma decisiva com o desenvolvimento econômico do país e, também, com a reconfiguração interna da própria função universitária.

Cabe, aqui, fazermos uma ressalva com relação à atuação da universidade no papel de indutora do desenvolvimento científico e tecnológico do país, na medida em que essa atuação se associa diretamente aos aspectos da sociedade do conhecimento que são determinados pela lógica do mercado, e que, por isso, se contrapõem a aspectos de ação política e da relação da universidade com a vida social e cultural a qual está circunscrita. Esse caminho, segundo Chauí (2003), pode levar à perda de autonomia e de relevância atividade universitária, submetendo-se às necessidades e à lógica do capital financeiro, se aproximando de práticas de uma universidade operacional, ao invés de contribuir para o avanço e o desenvolvimento das universidades como instituição comprometida e articulada ao seu papel social e democrático (CHAUÍ, 2003).

O contexto histórico da segunda metade do século XX vai evidenciar que a reconfiguração da instituição universitária foi, progressivamente e de formas diversas, se estabelecendo como uma premissa importante para que os Estados se consolidassem aos

moldes da economia moderna, que, como vimos, tem como base a ideia de sociedade do conhecimento.

No que se refere ao continente europeu, a principal resposta a essa demanda de reconfiguração da universidade foi dada a partir da proposição do Processo de Bolonha, que surge como exemplo de movimento de abertura ao exterior de referência para as instituições universitárias no âmbito de uma sociedade globalizada à procura de espaços de integração econômica supranacional. Importante ponderar que o Processo de Bolonha advém de um contexto anterior, de criação e construção da União Europeia (UE), que se relaciona diretamente ao cenário de globalização, porque, conforme Dias Sobrinho (2007), o bloco da União Europeia foi constituído como uma estratégia de resposta ao temor de que a Europa ficasse de fora das bases do atual sistema econômico globalizado, interdependente e interconectado. O autor pontua que havia o receio de que a Europa se tornasse subserviente aos EUA e países do Pacífico Asiático por conta da sua baixa competitividade e ao seu déficit tecnológico. Era necessário, então, aumentar o poder competitivo do continente para retomar o espaço de protagonismo nos processos de globalização, o que foi viabilizado no contexto econômico por meio da União Europeia, e, em específico, no contexto do ensino superior por meio de um ambicioso programa de reforma da educação superior firmado pela Declaração de Bolonha. Dias Sobrinho (2007) explica:

No fundo, a ‘Declaração de Bolonha’ é o registro formal de um importante processo que visa criar uma sólida convergência na educação superior europeia, a fim de que esta responda adequada e eficientemente aos problemas, oportunidades e desafios gestados pela globalização da economia. Daí a necessidade de adaptar os currículos às demandas e às características do mercado de trabalho, impulsionar a mobilidade de estudantes, professores e funcionários e, não menos importante, tornar a educação superior atraente no mercado global. Obviamente, em torno desses três eixos giram muitos outros acordos impulsionando programas e áreas de atuação. Para citar as mais evidentes: redes de cooperação interinstitucionais, especialmente na pesquisa (Área de Investigação Europeia), criação de mecanismos e critérios internacionais para acreditação e avaliação (agências supranacionais), desenvolvimento de programas com vistas à aprendizagem contínua (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 112).

De forma prática o Processo de Bolonha teve o propósito de fomentar as relações internacionais em nível de educação superior e normatizar a execução desse propósito, atuando na modificação da estrutura das matrizes curriculares e na duração dos cursos superiores do continente. O Processo de Bolonha buscou, também, viabilizar a circulação de diplomas a partir de estratégias como a dupla diplomação, a graduação sanduíche, e a

possibilidade de transferir disciplinas e créditos realizados no exterior – com o objetivo de harmonizar os sistemas educativos nacionais, ou seja, uma globalização para a educação superior.

Santos e Almeida Filho (2012) consideram que o Processo de Bolonha, desde a sua instituição, teve objetivos bastante ambíguos, mas conseguiu se consolidar politicamente como uma referência importante para a educação superior, tanto que ultrapassou os limites geográficos e atualmente contempla mais de 20 países que não pertencem à União Europeia. O Processo de Bolonha se consolidou, formalmente, por meio da constituição de dois espaços de ação: o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e o Espaço Europeu de Investigação (EEI). No que concerne ao EEES, foram formulados objetivos centrais para balizar andamento das ações dos envolvidos, assim como metas que sistematizaram o caminho a ser trilhado para alcançar esses objetivos. Dias Sobrinho (2007) sintetiza as ideias-chave que representam esses objetivos centrais do processo: inovação, competitividade, atratividade e produtividade. De forma prática, a reforma do sistema de ensino superior europeu visou, especialmente, criar elementos de legibilidade e comparabilidade entre os currículos universitários, assim como a adoção de um sistema baseado em dois ciclos principais e o estabelecimento de um sistema internacional de créditos acadêmicos que permitisse maior mobilidade estudantil.

Enquanto alguns pesquisadores analisam os desdobramentos do Processo de Bolonha de forma crítica, como espaço para criação de mecanismos de mercantilização da universidade e do conhecimento produzido por ela ou um projeto competitivo no jogo de disputa do mercado do ensino superior; outros o superestimam ao projetar, nele, todas as expectativas de mudança para o ensino superior europeu (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). De qualquer forma, é consenso afirmar que o Processo de Bolonha se transformou numa importante experiência de política internacional e sucesso político da UE:

A contribuição da Europa nesta matéria foi, portanto, a de ter evidenciado que a construção da economia moderna competitiva requeria um ganho de dimensão em todo o edifício do conhecimento, objetivo que, num espaço politicamente fragmentado como o europeu, só poderiam ser atingidos internacionalizando o sistema científico e universitário tanto quanto se tinha já internacionalizado o sistema econômico e o sistema financeiro (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 54).

Aqui, é importante, então, ressaltar que os resultados do Processo de Bolonha estão diretamente relacionados com a organização do bloco da União Europeia, experiência de

integração econômica que foi anterior a esse processo e que contribuiu de forma decisiva para projetar interesses comuns no que diz respeito à demandas econômicas e políticas, por exemplo. Esse contexto também nos leva a uma identificação de congruências entre as finalidades da União Europeia e do Processo de Bolonha, na medida em que eles se orientam a partir de propósitos de fortalecimento de princípios mercadológicos, de limitação de oportunidades para tomada de decisão em dimensão local e da adoção de soluções uniformizantes, tendo como base o contexto do neoliberalismo.

A principal consideração crítica de Bianchetti e Magalhães (2015) a respeito da consolidação da UE e do Processo de Bolonha está relacionada à perda de autonomia das instituições universitárias na gestão e condução da Área Europeia de ensino superior, o principal espaço para as ações e estratégias de internacionalização. Os autores (BIANCHETTI; MAGALHÃES; 2015, p. 225) fazem uma retomada histórica do processo da criação da União Europeia, da *Magna Charta Universitatum* e da Declaração de Bolonha para demonstrar a progressiva perda de espaço dos reitores como representantes da condição autônoma da universidade, para dar lugar a “um processo de constrição da sua condição de *universitas*”:

pensar no ‘Processo de Bolonha’ é pensar na concretização de um ponto de convergência, de uma inflexão, de uma quebra paradigmática no que diz respeito à concepção, organização e funcionamento da educação superior da/na UE e da relação, seja das instituições universitárias europeias, seja da própria Europa, com outros países e continentes e suas respectivas instituições superiores de ensino (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015, p. 230).

A Declaração de Bolonha é, portanto, um marco na história das universidades dos países da UE e demais países que aderiram ao Processo de Bolonha, com repercussões significativas na autonomia das instituições e na sua internacionalização. Bianchetti e Magalhães (2015) trazem como exemplo da perda de autonomia das universidades no que diz respeito à criação do EEES o fato de que são os governos dos países participantes que têm conduzido a institucionalização do EEES para a internacionalização e a mobilidade, e não as instituições de ensino superior. Esse aspecto, segundo o autor, acabou trazendo algumas “consequências perversas” à universidade. Dessa forma, é possível depreender que o Processo de Bolonha encerra importantes dilemas com relação ao protagonismo da universidade e dos objetivos universitários, que parecem indicar um desacordo entre os interesses universitários e os objetivos econômicos e políticos do bloco da UE.

Enquanto a Europa direcionou a sua inserção no contexto da internacionalização da educação superior por meio da institucionalização do Processo de Bolonha, outras iniciativas como essas também se consolidaram no cenário acadêmico mundial. Podemos citar, aqui, acordos de cooperação internacional como o Setor Educacional do Mercosul (SEM)³⁰, o Tratado de Amizade Brasil-Portugal³¹ e a Associação das Universidades Africanas (AUA)³². Também citamos algumas iniciativas de cooperação com protagonismo maior das próprias instituições universitárias, como a implementação de projetos como a *Asociación de Univesidades Grupo Montevideo* (AUGM), uma rede acadêmica de integração regional criada em 1991, e a construção do *Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior* (Enlaces) em 2008, uma plataforma regional de conhecimento, informação e integração em Educação Superior para a América Latina e o Caribe.

Assim, percebemos que, desde a década de 1990, a globalização econômica tem influenciado a definição da política educacional, e nesse cenário de globalização é esperado que a universidade responda às demandas de eficiência, produtividade, inovação e competitividade, além de se manter como um bem público, ligado aos respectivos projetos nacionais, com responsabilidade de cultivar e transmitir os valores ideológicos, científicos, estéticos e culturais. É, portanto, um grande desafio para a universidade desenvolver suas ações de modo coerente para alcançar objetivos antagônicos como esses.

Segundo Santos (2008), nesse período se consolidou um projeto global de política universitária, como uma resposta a esses desafios de globalização. O autor argumenta que esse projeto tem dois pilares como base, quais sejam: a descapitalização da universidade pública e a transnacionalização do mercado universitário. Enquanto a descapitalização da universidade pública a desestabilizou e implicou em uma mudança interna do paradigma

³⁰ Segundo o *site* institucional do Mercosul, “o Setor Educacional do MERCOSUL é um espaço de coordenação das políticas educacionais que reúne países membros e associados ao MERCOSUL, desde dezembro de 1991” (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2019, recurso online) e busca fomentar a integração e desenvolvimento educacional da região por meio da negociação de políticas públicas e elaboração e implementação de programas e projetos conjuntos.

³¹ Implementado em 2001, o Tratado de Amizade Brasil-Portugal tem como princípios e objetivos: “(1) o desenvolvimento econômico, social e cultural dos países; (2) o estreitamento dos vínculos entre os dois povos com vistas à garantia da paz e do progresso nas relações internacionais; (3) a consolidação da CPLP; e (4) a participação do Brasil e de Portugal em processos de integração regional, como a União Europeia e o Mercosul, almejando permitir a aproximação entre a Europa e a América Latina para a intensificação das suas relações” (BRASIL, 2001b, p. 4).

³² O *site* institucional da AUA apresenta que o primeiro movimento para criação da associação data de 1963, sendo que em 1967, em encontro com representantes de 34 universidades africanas, a primeira constituição da associação foi criada e adotada pelos signatários. A missão atual da AUA é “Aperfeiçoar a qualidade e relevância do ensino superior em África e fortalecer a sua contribuição para o desenvolvimento do continente africano” (AAU, [2019], tradução livre).

institucional e político pedagógico para um paradigma empresarial, o contexto de transnacionalização do mercado universitário aparece como uma solução global para os problemas da educação, sendo embasado, principalmente, nas orientações de instituições como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio. Partilhamos da prerrogativa indicada por Santos (2008) de que está em curso uma globalização neoliberal da universidade, que comporta diferentes níveis e formas de mercantilização do conhecimento produzido pela instituição universitária e que representa um importante constrangimento à ideia de projeto nacional.

Em diálogo com essa perspectiva, Berheim e Chauí (2008) se preocupam com a forma que os países – em especial os países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos – conseguirão negociar a inserção da universidade no contexto de globalização, avaliando que essa inserção implicará, necessariamente, uma rendição dos propósitos originais da instituição:

No entanto, não podemos esquecer que a globalização pressupõe uma divisão social e econômica muito precisa entre o Norte e o Sul ou entre países centrais hegemônicos e países periféricos dependentes. Essa divisão significa que os acadêmicos, cientistas, artistas e intelectuais dos países periféricos dependentes não participam da academia mundial em condição de igualdade com os dos países centrais hegemônicos. O que acontece em pelo menos três aspectos principais: 1) há desigualdade com respeito aos recursos financeiros, instrumentais e técnicos para a pesquisa; 2) há desigualdade de oportunidades para divulgar e aplicar os resultados da pesquisa; 3) para terem entrada na academia mundial, os membros dos países periféricos dependentes concordam em restringir a sua pesquisa a problemas, assuntos, temas, métodos e técnicas definidos nos países centrais hegemônicos (BERHEIM; CHAUI, 2008, p. 14).

Assim como ponderamos que o processo de globalização tende a acentuar as assimetrias e desigualdades entre os países e entre diferentes classes sociais, a globalização neoliberal das universidades também tende a se consolidar, no interior dos sistemas universitários, de forma desigual. Essa desigualdade se sustenta nas próprias trajetórias históricas dos países, nas quais os contextos de colonialidade e imperialismos impõem uma situação de desigual interdependência entre países que se reflete, também, na segmentação do conjunto global das universidades em dimensão mundial.

Beheim e Chauí (2008) analisam que seria possível criar caminhos para uma inserção ativa e emancipatória da universidade no contexto de globalização, capaz de superar o paradigma neoliberal predominante que destina uma posição de exploração e exclusão aos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Para isso, seria necessário, inicialmente,

assumir uma postura crítica com relação a esse contexto de globalização e também converter a questão em uma temática de prioridade para as reflexões e pesquisas acadêmicas.

A esse respeito, Santos (2008) faz a proposição de contrapor, à essa globalização neoliberal, uma globalização contra hegemônica da universidade pública, para que a instituição assuma de forma crítica e responsável a demanda de globalização e seja objeto de reflexão aprofundada para gerar uma inserção consciente e ativa no processo de globalização:

Tal como tenho defendido para outras áreas da vida social (Santos, 2000; 2001 (org.); 2003a (org.); 2003b (org.); 2004 (org.)), o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra-hegemônica. Globalização contra-hegemônica da universidade enquanto bem público significa especificamente o seguinte: as reformas nacionais da universidade pública devem reflectir um projecto de país centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos de produção e de distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados e cada vez mais polarizados entre processos contraditórios de transnacionalização, a globalização neoliberal e a globalização contrahegemônica. Este projecto de país tem de resultar de um amplo contrato político e social desdobrado em vários contratos sectoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público (SANTOS, 2008, p. 50).

Como condição para tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, refletimos que é imprescindível que a educação superior seja reconhecida pelo Estado como um direito, um investimento social e político. Sendo assim, retomamos a importância de a universidade rejeitar a tutela do mercado para que seja viável a efetiva reforma da instituição, argumento importante se considerarmos o perigo da mercadorização do próprio processo de globalização da educação superior e, também, da tendência mimetizadora das universidades brasileiras a modelos, critérios e interesses exógenos à realidade do Estado.

Segundo o autor, a inserção consciente e ativa das universidades no processo de globalização dependerá, diretamente, da capacidade nacional em priorizar uma integração qualificada da universidade nos processos de transnacionalização:

A universidade é um bem público intimamente ligado ao projecto de país. O sentido político e cultural deste projecto e a sua viabilidade dependem da capacidade nacional para negociar de forma qualificada a inserção da universidade nos contextos de transnacionalização. No caso da universidade e da educação em geral, essa qualificação é a condição necessária para não transformar a negociação em acto de rendição e, com ele, o fim da universidade tal como a conhecemos. Só não haverá rendição se houver condições para uma globalização solidária e cooperativa da universidade (SANTOS, 2008, p. 103).

Santos (2008) levanta a possibilidade de que a internacionalização do ensino superior possa se configurar como plataforma para exercer essa forma alternativa de globalização, na medida em que tem competência facilitadora das interações entre os países. Leal, Moraes e Oregoni (2020) ratificam essa perspectiva ao expor que nesse momento de reconfiguração do papel exercido pela Educação superior há uma intensificação de esforços direcionados à internacionalização, manifestando-se deliberadamente como *o caminho* a ser trilhado para responder aos desafios emergentes dos sistemas educacionais em geral e, mais especificamente, das universidades.

Knight (2005), autor que tem se dedicado a estudar especificamente o contexto e as perspectivas de internacionalização da educação superior e, dimensão mundial, relaciona diretamente a configuração atual da internacionalização da educação superior com cinco fatores da globalização que têm um impacto importante no setor educacional, quais sejam: (i) a sociedade do conhecimento; (ii) tecnologias de informação e comunicação; (iii) a economia de mercado; (iv) liberalização comercial; e (v) mudança das estruturas do governo. A partir dessa classificação, o autor elaborou um quadro bastante elucidativo com as principais consequências da globalização para a internacionalização do ensino superior, que é replicado a seguir:

Quadro 5 – Consequências da globalização para internacionalizar a educação superior

Elementos da globalização	Impacto na educação superior	Consequências para a dimensão internacional da educação superior
Sociedade de conhecimento		
Importância crescente atribuída à produção e uso do conhecimento como criador de riqueza para as nações	A ênfase crescente na educação continuada, aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento profissional contínuo está criando uma demanda não atendida por ensino superior.	Novos tipos de educadores (empresas de mídia privadas, redes de instituições públicas e privadas, universidades corporativas, empresas multinacionais) estão oferecendo programas de educação e capacitação além de suas fronteiras.
	A necessidade de desenvolver novos conhecimentos e experiências está resultando em novos tipos de programas e qualificações.	Os programas estão respondendo mais estreitamente à demanda do mercado. Programas especializados de capacitação estão sendo desenvolvidos para nichos de mercado e para fins de desenvolvimento profissional, distribuídos à nível mundial.
	O papel das universidades na produção de pesquisa e conhecimento está mudando e se tornando mais comercializado.	Os programas de treinamento e educação para estudantes, acadêmicos, pesquisas, provedores e projetos estão cada vez mais móveis, física e virtualmente.
Tecnologias de informação e comunicação		
Desenvolvimento de	Nuevos métodos de enseñanza,	Métodos de ensino internacionais

Elementos da globalização	Impacto na educação superior	Consequências para a dimensão internacional da educação superior
novas tecnologias e sistemas de comunicação e informação	especialmente em línea y satelitales, se están utilizando para educación nacional y transnacional.	inovadores, como e-learning, franquias e <i>campi</i> satélites, exigem mais atenção para o credenciamento de programas, fornecedores e o reconhecimento de suas qualificações.
Economia de mercado		
Crescimento em quantidade e em influência das economias baseadas no mercado mundial	O ensino superior e a formação estão sendo comercializados modificados cada vez mais, nacional e internacionalmente.	O ensino superior e a formação estão cada vez mais sendo comercializados e modificados nacional e internacionalmente.
Liberalização comercial		
Novos acordos comerciais regionais e internacionais desenvolvidos para reduzir as barreiras comerciais.	A importação e exportação de serviços e produtos educacionais cresceram quando as barreiras comerciais foram removidas.	Está sendo dada maior ênfase aos programas educacionais orientados comercialmente e menor ênfase aos para projetos internacionais de desenvolvimento.
Estado de Bem-estar Social		
Criação de novas estruturas e Estado de Bem-estar Social em dimensão regional e internacional	O papel dos atores nos níveis de educação nacional, seja no âmbito governamental ou não-governamental, está mudando. Novas políticas e estruturas regulatórias estão sendo consideradas em todos os níveis.	Novas estruturas internacionais e regionais estão sendo considerados para complementar as políticas e práticas nacionais e regionais, especialmente no campo da garantia da qualidade, acreditação, a transferência de créditos e a mobilidade dos estudantes.

Fonte: Knight (2005, p. 8, tradução livre).

Percebemos, a partir da sistematização feita por Knight (2005), que a proposição de internacionalização da universidade envolve atuação nas frentes de gestão do currículo, do processo de ensino-aprendizagem, do estudo de idiomas estrangeiro e do desenvolvimento de relações internacionais a partir de iniciativas como mobilidade dos estudantes e projetos de desenvolvimento internacional. Essa é uma perspectiva ampla de internacionalização, que demanda o envolvimento dos governos nacionais, das agências multilaterais, organismos internacionais vinculados ao nível da educação superior e das próprias universidades para priorizar essa dimensão da internacional da educação superior. Faremos, na seção a seguir, um detalhamento do contexto de internacionalização da educação superior, seus principais indicadores e sua manifestação no cenário nacional e internacional, com o objetivo de refletir acerca da relação da internacionalização com a universidade.

4.2 CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Compreender o contexto de internacionalização da educação superior requer, inicialmente, diferenciá-lo de outros movimentos de caráter internacional que já foram empreendidos junto a esse nível de ensino. Lançamos mão das produções de De Wit (2013) e Knight (2005; 2012), estudiosos de notoriedade internacional com relação a essa temática para caracterizar que o sentido atualmente conferido à internacionalização da educação superior é muito recente, ganhando destaque a partir da década de 1990.

A movimentação de acadêmicos entre as instituições de ensino superior é característica da universidade e foi responsável pela formação e especialização dos profissionais envolvidos com a instituição desde o século XV nas universidades medievais. Até o fim do século XIX essas experiências eram caracterizadas como “educação internacional”, termo mais genérico que reunia atividades internacionais na educação superior pouco relacionadas entre si, fragmentadas no que diz respeito aos escopos e propósitos. De Wit (2013) e Knight (2012) indicam que a partir de 1990 a internacionalização começa a ser elaborada como um processo estratégico, ligado ao contexto de globalização. Nesse período, são estabelecidos, então, novos objetivos que orientam a prática de internacionalização, assim como são redimensionadas a intensidade do fenômeno e o volume do intercâmbio de estudantes, docentes e investigadores (SOLANAS, 2014).

Desde então, os teóricos que estudam a internacionalização da educação superior têm concentrado esforços para definir conceitualmente esse processo. A definição mais difundida para o fenômeno é proposta pela autora Knight (1999; 2003), que defende que a delimitação do conceito de internacionalização da educação superior precisa ter um grau de generalismo para que possa ser aplicada em grande escala, nos diversos contextos sociais, econômicos e culturais que compõem os sistemas educativos mundiais. Uma primeira definição feita por Knight (1999, p. 16, tradução livre) foi: “a internacionalização do ensino superior é o processo de integração de uma dimensão internacional/intercultural nas funções do ensino, da pesquisa e serviço da instituição”. Knight (1999) esclarece que, intencionalmente, essa definição não especifica propósitos fundamentais para internacionalização, benefícios ou resultados esperados porque essa especificação poderia trazer imprecisão ao conceito formulado na medida em que tais elementos variam muito entre as instituições e países.

Posteriormente, a autora propõe uma revisão na definição do conceito ao refletir que a internacionalização da educação superior precisa ser entendida a partir de diferentes níveis e, assim, é necessário que a compreensão de tal conceito não se restrinja ao âmbito da instituição universitária. Em 2003, a autora atualiza a definição para a seguinte: “internacionalização a nível nacional, setorial e institucional é o processo de integrar uma dimensão internacional,

intercultural ou global com o objetivo, as funções ou o oferecimento do ensino pós-secundário” (KNIGHT, 2003, p. 2, tradução livre).

De modo geral, a internacionalização da educação superior também é caracterizada como um recurso para alcançar os propósitos aos quais a universidade se colocou, ou seja, um meio para cumprir suas finalidades de ensino, pesquisa e extensão (DE WIT, 2013). Nesse sentido, ela não existe por si só, marginal à universidade, mas assume valor instrumental, um caminho para alcançar o objetivo proposto pela instituição. Segundo Knight (2012), essa compreensão da internacionalização como instrumento “garante que a dimensão internacional seja integrada de maneira sustentável às principais funções do ensino e do aprendizado no ensino superior, da pesquisa e da produção do conhecimento” (KNIGHT, 2012, recurso online). Assim, o fortalecimento das estratégias de internacionalização contribuiria, na prática, com o aprimoramento da qualidade da formação superior oferecida pela instituição.

Voltamos, aqui, à perspectiva teórica de Santos e Almeida Filho (2012) que norteia a construção deste capítulo. Os autores argumentam que a importância atualmente assumida pelo movimento de internacionalização da educação superior está relacionada à oportunidade que as instituições tem de transformar a internacionalização em um movimento consciente e intencional da universidade, capaz de cultivar relações convenientes para o desenvolvimento da instituição (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). Adicionalmente, defendem que a internacionalização se transforma em uma quarta missão da universidade por ser capaz de mobilizar a instituição para atingir objetivos como: (i) prezar pelo reforço de projetos conjuntos e integradores; (ii) redimensionar suas atividades de formação, pesquisa e inovação; (iii) conduzir uma agenda própria de diplomacia cultural; e (iv) contribuir para a consolidação de espaços integrados do conhecimento (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Assim, a defesa feita por Santos e Almeida Filho (2012) é de que a internacionalização da universidade teria um caráter de inevitabilidade histórica, sendo, portanto, um passo a ser dado de forma natural, até evolutiva – nas palavras dos autores – na configuração da instituição. Segundo Santos e Almeida Filho (2012, p. 57):

Essa inevitabilidade histórica com a qual as universidades estão hoje confrontadas – a de, seja qual for o caminho ou os estímulos a que respondem, ou qualquer outra possível consideração de natureza política ou ideológica, de origem ou de antiguidade, de localização geográfica ou de opção estratégica, elas se abrirem à cooperação e colaboração internacionais como quem marca encontro final com o destino, para o qual, aliás, vêm sendo preparadas ao longo dos séculos –, reforça no século XXI uma característica universitária que vem desde a Idade Média, afirmando a internacionalização como uma invariância do sistema e confirmando-a como

uma evolução específica que está a ponto de se transformar, quase mil anos após a fundação das suas pioneiras e mais venerandas concretizações, na quarta missão da universidade.

Na defesa da internacionalização como quarta missão da universidade, percebemos que os autores deixam de problematizar a questão da viabilidade da internacionalização dentro da instituição universitária, entendendo que essa questão já foi vencida e aceita. Santos e Almeida Filho passam a discutir, então, acerca do que se deseja com a internacionalização; em outros termos, “que hierarquia produzir, então, na lista das múltiplas formas possíveis de internacionalização?³³” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 144).

Problematizaremos, aqui, essa perspectiva de internacionalização defendida por Santos e Almeida Filho (2012). Entendemos que a proposição de tomar a internacionalização como quarta missão da universidade acaba por dar maior ênfase às virtudes desse processo, levando a um consenso no que diz respeito à inevitabilidade desse fenômeno para a universidade. Tendo esse posicionamento em perspectiva, é preciso considerar que os autores defendem a internacionalização como intervenção coerente e positiva para a instituição do ponto de vista político e ideológico. Lima e Contel (2011) já indicavam, em seus estudos, uma tendência de prevalência de estudos de natureza positiva sobre a internacionalização, enaltecendo as suas virtudes, característica que percebemos na produção de Santos e Almeida Filho (2012).

Entendemos, entretanto, que o contexto político e ideológico que envolve a questão da internacionalização da educação superior também deve ser problematizado por trazer alguns determinantes que limitam e circunscrevem a sua prática. O próprio cenário da globalização da economia e da construção da sociedade do conhecimento, problematizado anteriormente nesta tese, já criou uma conjuntura socioeconômica que impacta diretamente nas condições que os Estados e as instituições universitárias terão para atuar frente à internacionalização, implicando uma entrada desigual e com condições assimétricas dos Estados nesse cenário. Entendemos, portanto, que essas questões devem, necessariamente, ser colocadas em pauta e consideradas quando se fala acerca da viabilidade da internacionalização da educação superior e das condições efetivas para essa internacionalização, de modo que o argumento de

³³ Os autores citam, como formas possíveis de internacionalização, o “trabalho em rede, trocas de experiências e aferição de boas práticas, projetos de investigação individuais ou de equipe, leque de propostas de formação, dupla titulação ou dupla diplomação, diplomas conjuntos, diplomação plena no estrangeiro, mobilidade estudantil e de pessoal docente e não docente, doutoramentos em cotutela, formação *sandwich*” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 144).

sua inevitabilidade histórica não regule a percepção crítica sobre os limites e efetivos benefícios de tal investida para as universidades.

Sob esse aspecto também podemos considerar as reflexões de Leal e Moraes (2018) que, tendo como base os principais estudos nacionais e internacionais relativos à temática de internacionalização da educação superior, assinalam algumas contradições emergentes no escopo da internacionalização que deixam os seus efeitos mais complexos, quais sejam: a hegemonia dos países do Norte Global no fornecimento de serviços educacionais e no recebimento dos fluxos de mobilidade acadêmica, a fuga dos cérebros³⁴ e a ascensão de provedores de serviços educacionais orientados exclusivamente para o lucro. Esses efeitos têm impacto mais expressivo nos países periféricos e semiperiféricos, que tem sistemas educacionais menos preparados para atuar ativamente no processo de internacionalização.

Esse cenário nos suscita questionamentos sobre os efetivos beneficiários do processo de internacionalização, na medida em que percebemos claramente que há uma atuação desigual entre os Estados e macrorregiões de mundo. Além disso, podemos questionar, junto com Lima e Maranhão (2009), se o acesso à internacionalização da educação tem, efetivamente, ocorrido em dimensão mundial, se está orientado pelos mesmos propósitos ou tem alcançado os mesmos objetivos.

Ainda que compreendamos a conveniência de usar o termo internacionalização em seu sentido mais amplo, um vez que esse conceito conseguiria corresponder à manifestação geral da internacionalização da educação superior, como fazem os autores Knight (1999; 2003), De Wit (2013) e Santos e Almeida Filho (2012), entendemos, em diálogo com Lima e Contel (2011), que trabalhar com categorias genéricas gera uma “expectativa de neutralizar um fenômeno social que envolve atores, motivações e interesses distintos” (LIMA; CONTEL, 2011, p. 13). Assim, acreditamos que esboçar uma conceituação que se posicione claramente sobre qual internacionalização deve ser preconizada, que entenda as efetivas possibilidades e limitações das ações de internacionalização para o Estado e as instituições universitárias pode ser um instrumento mais produtivo a colocar em evidência as prioridades elegidas diante das diferentes possibilidades de orientação das práticas de internacionalização. Sem esse posicionamento, a delimitação conceitual e o exercício da internacionalização podem ficar limitados à atuação visando a resolução de problemas práticos e a produção de conhecimento

³⁴ Entendemos por “fuga de cérebros” o fluxo da população qualificada dos países ou semiperiféricos para países centrais em busca de inserção adequada no mercado de trabalho (LEAL; MORAES, 2018).

útil, uma perspectiva instrumental/funcionalista da internacionalização, crítica que também é direcionada ao posicionamento de Santos e Almeida Filho (2012) a respeito da questão da internacionalização como quarta missão da universidade.

Demarcamos, aqui, que o nosso posicionamento a respeito do conceito de internacionalização da educação superior dialoga com a perspectiva exposta por Lima e Maranhão (2009) e Lima e Contel (2011). Os autores caracterizam, em seus estudos, experiências duais de internacionalização: enquanto alguns países – especialmente alguns poucos países centrais – têm um posicionamento ativo frente à internacionalização ao receber estudantes e exercer expressiva influência acerca da organização do sistema mundial de educação superior, outros países que formam um grande contingente de países periféricos e semiperiféricos se posicionam passivamente no processo de internacionalização, envolvendo-se no envio dos estudantes, em uma posição dependente aos programas e estratégias empreendidos pelos países centrais. Segundo Lima e Contel (2011, p. 19):

O atual quadro de internacionalização da educação se molda em função do comportamento de cada nação, se de forma mais ativa ou se de forma mais passiva: enquanto alguns países do centro do sistema-mundo assumem papéis mais protagonistas, a maior parte dos demais se insere por uma relação de subordinação. Essa forma de inserção ao sistema de educação mundial e reforça o histórico desequilíbrio existente entre os países do norte e do sul, como será possível constatar ao longo desta pesquisa. O cenário antes descrito ajuda a entender a centralidade que o processo de privatização das atividades de pesquisa e, sobretudo, de ensino, tem na manutenção e agravamento de quadro tão desigual.

Há, também, definições feitas por outros autores que imputam características para a internacionalização da educação superior que dialogam com o escopo de nossa pesquisa. Podemos citar a concepção de Azevedo (2015, p. 62), que propõe conceituar a internacionalização dos campos da educação superior como solidária, a partir de uma agenda “baseada em uma pauta que prevê a igualdade e a equidade substantivas entre os atores sociais, pressupõe, para isso, a solidariedade, a interculturalidade, a reciprocidade e o respeito à diversidade cultural”.

Citamos também Yang (2002), que direciona o sentido e o propósito da internacionalização com vistas ao multiculturalismo, definindo-a como “interação entre culturas através do ensino, investigação e serviços, com o objetivo último de atingir a compreensão mútua ultrapassando fronteiras culturais” (YANG, 2002). Lima e Maranhão também caracterizam essa concepção de internacionalização a partir de sua capacidade de promover o multiculturalismo por meio da troca de experiências entre pessoas de diferentes

origens étnicas e culturais que implicariam, para as instituições de ensino que abriga tal experiência, o desenvolvimento de currículos mais críticos e reflexivos (LIMA; MARANHÃO, 2009).

Entendemos que é possível chegar à uma compreensão precisa acerca da internacionalização ao analisarmos de forma mais aprofundada as diferentes dimensões que a compõe. Lima e Contel (2011) apresentam, em seu estudo, as principais possibilidades de expressão da internacionalização da educação, as quais retomamos aqui:

- a) Consumo dos serviços educacionais no exterior, envolvendo migração de estudantes, professores, pesquisadores, representantes da administração universitária, interessados em realizar cursos de curta duração (ou seja, educação continuada), e/ou longa duração: cursos de formação – graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado, em instituições localizadas fora do país de origem;
- b) Prestação de serviços educacionais no exterior, envolvendo a mobilidade de profissionais, técnicos, professores, pesquisadores, com reconhecida expertise, para realização de serviço temporário em outro território, na condição de palestrante, professor visitante, pesquisador, consultor etc.;
- c) Oferta transfronteiriça de serviço (cross-border supply) envolvendo a mobilidade de programas de formação ou capacitação organizados na forma presencial ou à distância, aplicação de testes, implantação de sistemas de avaliação etc.;
- d) Presença comercial envolvendo a mobilidade da organização prestadora de serviço e sua instalação em países interessados em estimular a formação de *joint-ventures* com instituições locais ou de franquias, que é uma estratégia conhecida entre as escolas de línguas, por exemplo (LIMA; CONTEL, 2011, p. 17).

É consenso entre os pesquisadores da área que a *mobilidade acadêmica internacional* é a manifestação mais visível e recorrente da internacionalização da Educação Superior (LIMA; CONTEL, 2011; LIMA; MARANHÃO, 2009; PINTO; LARRECHEA, 2018; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). Santos e Almeida Filho (2012) colocam que essa proeminência da modalidade da mobilidade acadêmica se relaciona diretamente com o contexto da globalização e decorre da vontade de complementar a formação técnica e científica da educação superior com a formação nos aspectos linguísticos, culturais e civilizacionais. Compartilhamos do entendimento de que a mobilidade estudantil guarda estreita relação com os processos de globalização, entretanto, nossa compreensão é a de que a globalização impacta os países e suas realidades educacionais de forma desigual, refletindo, portanto, em posições diferentes que os países assumem na mobilidade que precisam ser consideradas.

Solanas (2014) retrata que os movimentos de mobilidade de estudantes, professores e investigadores têm se acentuado desde a segunda metade do século XX, mas que, em particular, durante os últimos 30 anos esse movimento se manifesta como prática de internacionalização da educação superior. Pinto e Larrechea (2018) trazem dados da Unesco que indicam um expressivo crescimento global da mobilidade internacional a longo prazo: em 1975 contava com cerca de 800 mil alunos em mobilidade internacional e em 2015 esse quantitativo chega a 4,1 milhões de estudantes. Citamos, como exemplo, o programa *Erasmus* como precursor da intensificação da mobilidade estudantil incentivada pelo Estado, e que, segundo Prolo *et al.* (2019) serviu de plataforma que viabilizou um maior alinhamento entre os sistemas de educação superior da região, como o Processo de Bolonha, descrito anteriormente.

Pinto e Larrechea (2018) também complementam que, a partir da década de 1990, os países centrais iniciam um robusto processo de atração de estudantes de graduação pela mobilidade estudantil. Os dados apresentados no estudo de Pinto e Larrechea (2018) ainda demonstram que, de maneira geral, a preferência de mobilidade internacional fica claramente concentrada no envio de estudantes para os EUA ou países da Europa, e o próprio corpo estudantil estadunidense também tem preferência de formação nos países europeus.

Um robusto estudo acerca dos registros de mobilidade acadêmica internacional a partir de dados fornecidos pelas agências e organismos multilaterais foi feito por Lima e Maranhão (2009), que delinearam um panorama preciso sobre os principais países receptores e emissores dos estudantes internacionais. As autoras ratificam a percepção de franco crescimento da mobilidade internacional, demarcando os EUA como o principal receptor de estudantes, e elencando, também, o conjunto de países europeus – Reino Unido, Alemanha e França – como integrantes de uma segunda ordem de importância em termos de recepção de estudantes. Por fim, Lima e Maranhão (2009) e Lima e Contel (2011) destacam um altíssimo crescimento nas taxas de recepção de estudantes da Austrália e do Canadá, que duplicaram no caso da Austrália e triplicaram no caso do Canadá. As suas taxas de matrículas de estudantes internacionais nos últimos anos [são consideradas pelas autoras como apostas de países receptores de mobilidade internacional para a próxima década (LIMA; CONTEL, 2011)].

Lima e Maranhão (2009) também chegam a uma constatação importante para compreendermos em que dimensão – mundial, regional ou local – a mobilidade internacional pode efetivamente ser traduzida. Segundo as autoras, os “estoques” de estudantes estrangeiros no mundo se concentram em algumas macrorregiões específicas, dado que apenas sete países – EUA, Reino Unido, Alemanha, França, Austrália, Canadá e Japão – foram responsáveis por

concentrar mais de dois terços da matrícula mundial desses estudantes (LIMA; MARANHÃO, 2009). Esse panorama é ratificado nos estudos de Lima e Contel (2011) e, de posse dessa informação, podemos analisar que os Estados não têm participado de maneira equânime desse movimento de mobilidade internacional, que é a principal expressão da internacionalização da educação superior. Lima e Maranhão (2009) sublinham que a participação ativa dos países, especialmente no processo de captação dos estudantes, parece depender diretamente de outras características acadêmicas, políticas e econômicas:

Sublinha-se a explícita coincidência entre capacidade de captação de estudantes; pujança acadêmica, poder político e econômico: entre os sete países com maior capacidade de atração de estudantes, seis têm sistemas de educação superior consolidados, tanto em termos quantitativos, quanto qualitativos; seis estão localizados no Hemisfério Norte; seis fazem parte do G7 (EUA, Canadá, Reino Unido, Alemanha, França e Japão); quatro são anglo-falantes (EUA, Reino Unido, Austrália e Canadá), e todos eles dispõem de uma política institucionalizada de atração de estudantes, e para tanto investem expressivos recursos na divulgação dos respectivos sistemas de educação superior (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 606).

Uma parte significativa da população mundial e acadêmica participa de forma oposta nesse movimento de mobilidade acadêmica internacional: as quatro macrorregiões populosas em dimensão mundial - América Latina e Caribe; África Subsaariana, Ásia Central e Ásia do Sul e Oeste – acolhem menos de 10% dos estudantes internacionais (LIMA; CONTEL, 2011). Percebemos, portanto, que esse movimento de mobilidade privilegia a formação em países centrais, na medida em que poucos países atraíram o interesse dos estudantes internacionais em um período de crescimento exponencial da mobilidade estudantil nas últimas décadas. Dialogando com Lima e Maranhão (2009), Pinto e Larrechea (2018) ponderam que esse modelo de internacionalização favorece financeiramente os países que recebem estudantes e, com isso, lucram pelo serviço prestado, e um grupo significativo de países carentes fica à margem desse movimento de internacionalização e mobilidade. Além da capitalização de recursos financeiros advindo do custeio direto e indireto da mobilidade acadêmica internacional, também podemos listar outros ganhos na recepção de estudantes para a mobilidade, como: (i) a possibilidade de potencializar a influência cultural e política do país receptor e contribuir para construção de redes acadêmicas; (ii) a retenção, no país receptor, da mão de obra qualificada dos estudantes para fazer parte de sua academia, pratica caracterizada como “fuga de cérebros”; (iii) a oportunidade de uma formação multicultural nas universidades que recebem os acadêmicos, uma vez que a mobilidade tende a criar ambiente de aprendizagem de caráter multicultural; e (iv) o estímulo à transferência de tecnologia.

Os dados apresentados por Lima e Maranhão (2009), Lima e Contel (2011) e Pinto e Larrechea (2018) também vão ao encontro do argumento defendido por Solanas (2014) que analisa as implicações das orientações políticas da União Europeia no espaço político-educacional do Mercosul em específico. Segundo este autor, as parcerias estabelecidas no continente europeu demonstram que o lugar da América Latina nessas parcerias é o de exportadora de recursos humanos em formação, citando os programas *Tuning* e *Erasmus Mundus* como fomentadores da acreditação dos sistemas de educação superior da América Latina para prover mobilidade estudantil que estivesse em sintonia com as necessidades do continente europeu (SOLANAS, 2014).

Pinto e Larrechea (2018) estendem a reflexão sobre os países exportadores de recursos humanos, em que, de forma geral, “a participação relativa das regiões do sul é relevante como *provedores de mobilidade de estudantes*” (PINTO; LARRECHEA, 2018, p. 733, grifo nosso), complementando com a consideração de que o destino dos países do Sul Global ainda parece estar limitado ao Norte Global. Os autores reforçam, também, que o processo de internacionalização pela perspectiva da mobilidade estudantil ainda é bastante embrionário em todo o continente, argumento que dialoga com Castro e Cabral Neto (2012), que consideram que os países menos desenvolvidos se inserem na internacionalização da educação superior de forma periférica, como provedores de recursos humanos em formação e com pouca expressividade no acolhimento de estudantes internacionais.

Depreendemos, então, que os recursos humanos – alunos e docentes – e materiais – financeiros, especialmente – provenientes dos países periféricos ajudam a financiar a educação oferecida pelos países centrais, que têm sistemas de ensino superior cada vez mais orientados para cooptar matrículas internacionais do ponto de vista mercadológico. Esta é, portanto, uma situação característica do contexto da educação superior que dificulta a associação mais estreita da mobilidade acadêmica internacional aos processos de internacionalização baseados na solidariedade e na cooperação internacional.

Ainda assim, a principal consideração que fazemos com relação à mobilidade acadêmica como forma de internacionalização diz respeito ao alcance reduzido de sua prática, que tende a se limitar à experiência profissional e pessoal dos acadêmicos que estiveram em mobilidade. Se considerarmos que o quantitativo de alunos em mobilidade acadêmica internacional representa uma parcela ínfima do total da população estudantil, podemos considerar que as experiências formativas advindas da mobilidade têm o risco de ficar circunscritas à dimensão individual e não contribuir, efetivamente, com o fortalecimento da

internacionalização da educação superior dos países, em especial no que concerne aos países periféricos e semiperiféricos.

Knigh (2011), também situa essa problemática no contexto dos países receptores de estudantes internacionais, em que há uma expectativa das universidades de que trazer estudantes estrangeiros implicaria a produção de uma cultura internacional para os *campi* e um currículo mais internacionalizado. A autora considera esse como um dos principais mitos da internacionalização da educação superior porque, em geral, há tensões étnicas e culturais entre os estudantes nacionais e internacionais e uma resistência no envolvimento acadêmico ou social desses alunos estrangeiros que faz com que, frequentemente, eles se sintam marginalizados em suas experiências de mobilidade acadêmica (KNIGHT, 2011).

Entendemos que outras dimensões mais comumente associados à internacionalização do ensino superior têm maior capacidade de fazer com que o vetor de internacionalização seja compartilhado de forma mais ampla pelas universidades e países. Citamos, aqui, algumas possibilidades: (i) internacionalização do currículo; (ii) internacionalização em casa; (iii) publicações conjuntas; (iv) formalização da cooperação internacional em pesquisas e programas de ensino; (v) programas de duplo ou codiploma; e (vi) estabelecimento de campi no exterior (PINTO; LARRECHEA, 2018).

No que diz respeito à dimensão de *internacionalização do currículo*, entendemos que propostas de internacionalização do ensino superior que contem com uma leitura crítica do currículo têm a potencialidade de colaborar com a promoção da diversidade cultural e do potencial emancipatório da educação. Além disso, é senso comum que, por fazer parte da sociedade do conhecimento, as universidades também têm que prezar por transmitir conhecimentos e competências que façam com que seus estudantes estejam aptos a operar num ambiente profissional integrado à sociedade do conhecimento. Knight (2012), ao comentar a respeito dos possíveis caminhos que os sistemas educacionais e as instituições universitárias podem percorrer em busca da internacionalização, indica que “para muitos, significa incluir uma dimensão internacional, intercultural ou global no currículo e no processo de ensino-aprendizagem” (KNIGHT, 2012, p. 22). Seria, portanto, atribuição dos governos e instituições de ensino definir como essa inclusão seria feita no currículo e estabelecer quais competências interculturais e internacionais devem ser prezadas na formação dos estudantes.

Em uma análise específica das políticas curriculares de internacionalização do ensino superior, Lima e Maranhão (2011) apontam que, em geral, as políticas adotadas pelas universidades e sistemas nacionais de ensino superior têm fomentado especialmente

estratégias voltadas para a promoção do multilinguismo e da multiculturalidade. Entretanto, as autoras assinalam que o quadro macroestrutural para a internacionalização do currículo precisa ser discutido ou rediscutido com o propósito desenvolver políticas curriculares críticas nas instituições de ensino superior, tendo em vista que, na avaliação de Lima e Maranhão (2011), as ações até então empreendidas já estariam comprometidas com uma lógica reprodutivista do modelo de educação conduzida especialmente pelos países centrais. Segundo Lima e Maranhão (2011, p. 577),

ao invés da promoção da diversidade cultural, tem-se a defesa de uma forma particular de cultura, que busca sua legitimação através da padronização dos programas de curso, dos currículos, dos idiomas e das experiências culturais – isso está materializado nos temas tratados, nas abordagens priorizadas, na bibliografia obrigatória, na imposição de ler e publicar em inglês etc. Comprometidas com a lógica reprodutivista do sistema capitalista de produção, não se tem percebido o desenvolvimento de políticas curriculares críticas. Ao contrário, a internacionalização das instituições de ensino superior tem sido forte motor para o desenvolvimento de uma nova hegemonia.

Outra dimensão da internacionalização que merece destaque é definida como *internacionalização em casa*. Em estudo recente, Prolo *et al.* (2019) apontam que tem-se demandado que as práticas de internacionalização adquiram contornos mais estruturais, de modo a representar mudanças transversais na formação dos alunos da educação superior, tendo em vista, principalmente, a constatação dos impactos limitados da mobilidade acadêmica internacional e das estratégias atuais internacionalização do currículo para atingir esse propósito. Ao constatar que mais de 90% dos estudantes e pesquisadores das universidades em geral não fazem ou farão a internacionalização no exterior por conta de impedimentos financeiros, Maués e Bastos (2017) também argumentam que o incentivo a práticas de internacionalização em casa pode favorecer a aquisição de competências interculturais e internacionais e, com isso, tornar a internacionalização mais democrática no ambiente universitário.

Assim, essa dimensão da internacionalização pressupõe o estabelecimento de estratégias que exponham os estudantes a perspectivas internacionais no ensino, na pesquisa e na extensão de modo a garantir a preparação dos estudantes para estarem aptos à resolução de problemas de interesse global. Nas palavras de Maués e Bastos (2017, p. 336):

O objetivo da internacionalização interna ou em casa é preparar os estudantes para uma carreira internacional, para se tornarem cidadãos do

mundo, utilizando-se da integração de conteúdos internacionais no próprio currículo, além de promover programas conjuntos com universidades no exterior e desenvolvendo cursos em inglês.

Há, também, um entendimento difundido nos sistemas de ensino superior de que a internacionalização poderia se expressar como um *Indicador de qualidade para as instituições de educação superior*. Segundo Knight (2012, recurso online), a internacionalização da educação superior convive com uma forte crença de que “quanto mais internacional for uma universidade - em termos de alunos, corpo docente, currículo, pesquisa, acordos e associações de rede - melhor será sua reputação”. Morosini (2014; 2016) é uma das autoras que advoga nesse sentido ao propor a internacionalização como uma das cinco dimensões que avaliam a qualidade da educação superior³⁵.

Entretanto, Knight (2012) considera que esse é um dos mitos que envolvem a prática da internacionalização, na medida em que ela argumenta que nem sempre essa prática se traduz em melhoria de qualidade ou altos padrões de desempenho universitário. A autora ainda defende que esse mito tem características mais complexas devido ao sucesso e receptividade na construção de sistemas de avaliação e classificação – mais conhecidos como *rankings* – em dimensão internacional ou regional. De Wit (2013), Vieira e Lima (2015) e Lima e Maranhão (2011) constatam que há um recente movimento internacional de ranqueamento universitário, com a proliferação de avaliações, indicadores de performance e classificações para o ensino e a pesquisa. Os autores concluem que há uma amplificação do valor estratégico dessas ferramentas, uma vez que as instituições se submetem, principalmente, em busca de visibilidade internacional³⁶. A esse respeito, Lima e Maranhão (2011, p. 590) se posicionam:

nunca tantos *rankings* foram formulados e ganharam visibilidade mundial, nunca as universidades estiveram tão submissas aos critérios adotados pelos responsáveis por tais *rankings*: afinal eles são capazes de promover ou não determinado curso ou instituição em esfera mundial.

³⁵ Morosini (2014; 2016) propõe a formulação de indicadores de qualidade da educação superior a partir de cinco dimensões: (i) Internacionalização universitária; (ii) gestão da educação superior; (iii) ensino de graduação; (iv) inovação pedagógica; e (v) formação e desenvolvimento profissional docente.

³⁶ Como exemplo, podemos citar o *Academic Ranking of World Universities* e o selo *World Class University*.

Vieira e Lima (2015) concluem, ainda, que atualmente lidamos com uma supervalorização desses *rankings* universitários. Compartilhamos da preocupação expressa por Knight (2012) quanto à eficácia de mensuração de tais avaliações ao ressaltar que “é altamente questionável se os *rankings* classificatórios medem, com precisão, a internacionalização de uma universidade e, mais importante, se essa dimensão internacional é sempre um indicador robusto de qualidade” (KNIGHT, 2012, recurso online). Podemos destacar, por exemplo, que não há qualquer referência à função social da universidade como parâmetro para compor tais *rankings*, tendo em vista principalmente que essa é uma função de difícil mensuração objetiva. Vieira e Lima (2015) também fazem essa constatação e indicam que há um reducionismo no escopo de indicadores mobilizados por tais *rankings*, que são majoritariamente relacionados ao campo da investigação científica e de publicações, tendo em vista, principalmente, que são mais facilmente mensuráveis e quantificáveis.

De Wit (2013) e Knight (2011) dialogam com esse posicionamento ao considerar que há uma propensão à adoção de metas quantitativas com relação à internacionalização do ensino superior, tentando quantificar os seguintes elementos como principais indicadores de desempenho internacional: (i) estudantes internacionais; (ii) professores estrangeiros; (iii) acordos internacionais firmados; (iv) programas e projetos de pesquisa desenvolvidos em rede; e (v) *campi* transfronteiriços, etc. Entretanto, Knight (2011), em especial, problematiza que esses indicadores que são mais facilmente quantificáveis não conseguem captar os elementos das performances dos sujeitos que são intangíveis, mas trazem benefícios significativos da internacionalização.

É preciso considerar que essas dimensões de ranqueamento e de internacionalização como indicador de qualidade para as instituições de ensino superior têm grande aderência à perspectiva mercadológica da internacionalização. García Guadilla (2005) afirma que o contexto da sociedade do conhecimento colocou a internacionalização em lugar de destaque nas IES e resultou na evidência do seu aspecto lucrativo. O autor argumenta que, junto com uma forte tendência de privatização das atividades de ensino e pesquisa se consolidou um modelo de “internacionalização lucrativa”, que se refere à ocasião em que ações de internacionalização são guiadas por características como a competitividade, o consumo e as estratégias de mercado, com intensa propagação de fornecedores de serviços educacionais transfronteiriços. Segundo o autor, “à medida que ganha importância, torna-se mais empresarial e combinada com processos de comercialização, competitividade, mesmo no caso de universidades públicas” (GARCÍA GUADILA, 2005, p. 17, tradução livre). Nesse contexto, a estratégia de ranqueamento se consolida como uma forma objetiva de posicionar

as instituições nesse mercado educacional internacional e, assim, situar as instituições e países nessa perspectiva empresarial. Lembramos, aqui, que o movimento de reforma educacional neoliberal e inclusão da educação superior na lista de produtos e serviços não exclusivos do Estado pela OMC contribuíram decisivamente para a emergência e fortalecimento de estratégias que lidam com a internacionalização como um produto para o mercado educacional. Nesse sentido, consideramos importante ressaltar, novamente, que essa postura mercadológica da internacionalização guarda estreita relação com a globalização hegemônica da universidade. A esse respeito, problematizamos junto com Azevedo e Catani (2013, p. 287) que,

se a internacionalização da educação superior for considerada instrumentalmente como um catalisador das atividades econômicas, perde-se de vista a solidariedade e corre-se o risco de se tornar somente uma correia de transmissão de hegemonia dos países centrais, de inculcação dos valores e da aceitação de determinado arbitrário cultural – com a conta paga pelos países periféricos – reforçando-se o poder de dominação dos dominantes.

Como país periférico, o Brasil, historicamente, tem participado de forma moderada do cenário de internacionalização da educação superior, exercendo, majoritariamente, o papel de emissor dos recursos humanos e materiais para financiar a internacionalização dos países centrais, uma nação passiva (LIMA; CONTEL, 2011). A seção seguinte se detém em apresentar, brevemente, o cenário de internacionalização da educação superior nas universidades brasileiras, dando ênfase à criação e execução do PCsF e à implantação das universidades de integração como as principais frentes de internacionalização, operacionalizadas à nível nacional via Governo Federal. Veremos que essas são estratégias que têm perspectivas distintas acerca da internacionalização, resultando, portanto, em resultados igualmente diferentes para as universidades e para o próprio sistema de ensino superior brasileiro. Ao fim da seção, demarcamos a criação das universidades de integração internacional como espaço potencial para exercício de uma internacionalização da educação superior com características contra hegemônicas, a partir do conceito de nação ativa (LIMA; CONTEL, 2011), argumento que será mote para a análise específica da Unilab como objeto de pesquisa da tese.

4.3 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Fazendo uso de um paralelo histórico, Solanas (2014) distingue três momentos da internacionalização que se manifestaram com mais expressividade a partir do século XX e que deram forma ao atual cenário da internacionalização das IES. O primeiro momento, registrado na primeira metade do século XX, se consolidou a partir da mobilidade de professores entre instituições universitárias por conta dos efeitos das guerras mundiais. A mobilidade ficou praticamente restrita ao hemisfério norte, no sentido Europa – EUA, que são regiões com níveis de desenvolvimento semelhantes. O Brasil quase não participa desse primeiro momento de internacionalização da educação superior porque, como vimos anteriormente, o sistema de educação superior brasileiro ainda estava se expandindo e consolidando – inclusive institucionalmente – até a segunda metade do século XX.

Já a partir da década de 1950, Solanas (2014) considera que há uma intensificação da expressão da internacionalização no contexto do paradigma desenvolvimentista, marcando uma outra fase do movimento: grande mobilidade de estudantes dos países subdesenvolvidos para os desenvolvidos, no sentido Sul-Norte, por conta da motivação dos estudantes e professores de países periféricos (Sul) se beneficiarem com a alta qualidade dos sistemas de educação superior dos países centrais (Norte). Nesse período, Santos e Almeida Filho (2012) já indicam que o Brasil começa a ter a suas primeiras experiências de internacionalização da educação superior, nos moldes apontados por Solanas (2014). Nas palavras de Santos e Almeida Filho (2012, p. 141), na segunda metade do século XX, “a primeira geração de docentes universitários foi precursora da mobilidade acadêmica internacional, na modalidade de formação integral no estrangeiro”. Franco *et al.* (2010), em análise dos Planos Nacionais de Educação dos anos de 1960 e 1970, confirmam que havia uma preocupação e um indicativo institucional para a formação de doutores e de pesquisadores no exterior, com o objetivo de se qualificarem e, posteriormente, retornarem ao país com expertise para contribuir com a pós-graduação brasileira. Esses documentos não apresentam, então, uma perspectiva de internacionalização institucional, mas sim direcionada a alguns profissionais, de iniciativa individual.

Nesse momento, a mobilidade dos docentes universitários brasileiros foi financiada por organismos e fundações internacionais, caracterizando esse percurso como iniciativa individual de formação dos próprios membros da comunidade acadêmica. Somente depois da reforma universitária de 1968, momento em que o Brasil começou a contar com agências

nacionais de fomento como a Capes e o CNPq³⁷, é que iniciativas institucionais de cooperação internacional entre universidades começaram a ser lentamente estabelecidas (LIMA; CONTEL, 2011). Essas iniciativas, Segundo Morosini (2011), não eram dirigidas à universidade como um todo, se restringindo ao âmbito da pós-graduação e da pesquisa

Solanas (2014) faz uma observação importante a respeito deste segundo momento da internacionalização da educação: a orientação política das relações universitárias fomentadas por essas relações. Segundo o autor, os acordos de mobilidade e cooperação internacional eram firmados tendo como base interesses e orientações políticas dos governos dos países do Norte, o que resultava em desestímulos à mobilidade com alguns países e incentivos à aproximação com outros via internacionalização da educação superior.

Por fim, Solanas (2014) apresenta o último movimento de internacionalização, que se consolida a partir de 1990 até os dias atuais e se caracteriza por duas frentes: (i) consolidação de dinâmicas integradoras regionais e sub-regionais – como o Processo de Bolonha e o Mercosul – e acordos em dimensão regional e institucional, que orientam a intencionalidade e a prática da internacionalização; e (ii) contexto da globalização do conhecimento, que dá um novo impulso à internacionalização e destaca seu aspecto mais lucrativo, implicando também em novas pautas de regulação da educação superior (SOLANAS, 2014).

Essa categorização da internacionalização em três momentos também é mobilizada por Morosini (2011, p. 94, grifos do autor):

Assim, podemos citar: a *dimensão internacional*, presente no século XX, caracterizando-se por ser uma fase incidental mais do que organizada; a *educação internacional*, atividade organizada preferencialmente por razões políticas e de segurança nacional; e a *internacionalização da educação superior*, posterior à guerra fria, processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior.

³⁷ A cooperação internacional se consolidou como uma atividade tradicional do CNPq desde sua criação, em 1951. Segundo seu site, o CNPq tem como missão "Fortalecer e aperfeiçoar a colaboração internacional em C,T&I, mobilizando competências no Brasil e no exterior, contribuindo para a qualificação de pessoas e promovendo pesquisa, desenvolvimento e inovação" (CNPQ, 2019, recurso online). De forma prática, a "cooperação científica e tecnológica internacional é empreendida por meio do apoio à mobilidade de pesquisadores no desenvolvimento conjunto de pesquisas, a capacitação em alto nível de recursos humanos, além de participação em organismos internacionais" (CNPQ, 2019, recurso online). Importante ressaltar que apenas uma pequena parte dessas iniciativas de cooperação internacional passam pelo contexto universitário, na medida em que o CNPq conta com outras instituições públicas com expertise em Ciência, Tecnologia e Inovação (C,T&I) para parcerias.

Miranda e Stallivieri (2017) fazem uma análise documental comparativa entre as orientações normativas do Brasil e de outros países para analisar que elementos podem ser aprimorados no cenário brasileiro para a condução de uma política de internacionalização eficaz. Os autores optaram por construir o estudo comparativo tendo como base a identificação de países com comprovado grau de internacionalização da educação superior. De modo geral, os resultados da pesquisa comparativa de Miranda e Stallivieri (2017) indicaram que os países analisados – Reino Unido, Alemanha, Espanha e Finlândia – apresentam fortes índices de internacionalização de seu sistema universitário e dispõem, em comum, de documentos estratégicos nacionais consolidados, com direcionamentos efetivos para a internacionalização da educação superior, além de elencar a internacionalização como área estratégica para o desenvolvimento desses países.

Em contraponto, as autoras observam que as iniciativas de internacionalização da educação superior brasileira carecem de diretrizes, consolidadas institucionalmente, para condução de suas práticas. Ao analisar os principais documentos nacionais que conduzem a pauta da educação pública, as autoras consideram que o incentivo ao processo de internacionalização foi “reativo” sem se balizar em uma política pública que direcionasse o olhar para a situação. No que diz respeito especificamente ao cenário da internacionalização da educação superior, Miranda e Stallivieri (2017) indicam que essa perspectiva só vai ser modificada bem recentemente:

Observando-se os principais documentos governamentais do Brasil, que suscitam em algum momento a preocupação com a internacionalização da educação superior, é a partir do atual Plano Nacional de Educação e, mais pontualmente, a partir do Plano Nacional de Pós-graduação de 2011-2020 e do documento do Programa Ciências em Fronteiras que se pode perceber a internacionalização da educação superior como um desejo por parte do governo brasileiro de forma mais pontual. Ainda assim, não está claro o que se deseja com a internacionalização em termos de política pública, que defina as grandes linhas que apoiam a decisão e a ação do país em termos mais propositivos (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017, p. 595).

O PCsF foi instituído pelo Decreto nº 7642/2011 (BRASIL, 2011), no governo da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), e se consolidou como a principal política de internacionalização da educação superior não só na sua gestão, mas do contexto geral da internacionalização da educação superior por conta do seu robusto financiamento e do quantitativo de estudantes contemplados pelo programa. O PCsF teve o objetivo de oportunizar a formação de alunos de graduação e pós-graduação que estivessem vinculados a áreas de conhecimento definidas como prioritárias em instituições estrangeiras de excelência em ensino superior e pesquisa (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2019). A partir dos estágios

oferecidos aos alunos, as expectativas eram as de manter contato com sistemas educacionais competitivos nas áreas de tecnologia e inovação para estabelecer parcerias entre os pesquisadores brasileiros e estrangeiros e oportunizar a realização de treinamentos especializados no exterior (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2019).

O programa foi instituído com uma previsão de duração de quatro anos e com uma estimativa de implementação de até 101 mil bolsas de mobilidade acadêmica internacional. Dessas 101 mil bolsas, 76 mil seriam financiadas pelo Governo Federal e 25 mil seriam bolsas empresariais (BRASIL, 2013a). A Tabela 1 apresenta uma proposta de distribuição das bolsas que seriam financiadas pelo governo, distribuídas conforme modalidade de ensino:

Tabela 1 – Previsão de modalidades e número de bolsas do programa Ciências sem Fronteiras a serem distribuídas a partir de 2011

Modalidade	Nº de Bolsas	Percentual
Graduação sanduíche	27.100	36,10%
Doutorado sanduíche	24.600	32,80%
Pós-doutorado	11.560	15,50%
Doutorado pleno	9.790	13%
Jovem Cientista de grande talento (no Brasil)	860	1,20%
Treinamento de Especialista no Exterior (empresa)	700	0,90%
Pesquisador Visitante especial (no Brasil)	390	0,50%
Total	75.000	100,00%

Fonte: Brasil (2013a, p. 3).

A previsão era de que a distribuição da maior parte das bolsas do programa fosse dirigida para a graduação (36,1%) e para o doutorado sanduíche (32,8%), com previsão de bolsas a serem direcionadas também para formação pós-doutoral e de doutorado pleno. A análise dessa previsão nos permite considerar que um dos principais pontos de inovação do PCsF está na proposta de extensão da internacionalização da educação superior para a graduação, pois grande parte das iniciativas instituídas pela Capes e pelo CNPq até o momento estavam limitadas à pós-graduação, o que acabava direcionando a iniciativa de internacionalização mais ao campo da pesquisa do que ao campo do ensino.

A previsão original de distribuição de bolsas do programa foi revista em 2013 e resultou em uma mudança significativa principalmente no que diz respeito à alocação de bolsas para graduação e pós-graduação: enquanto a meta para concessão de bolsas para graduação sanduíche mais que dobrou - passando de 27 mil bolsas para 64 mil – a de pós-graduação teve uma redução de cerca de 40% na meta para concessão do benefício. A diferença da distribuição de bolsas entre os níveis de graduação e pós-graduação se acentua

quando visualizamos o quantitativo de bolsas previstas e efetivamente implementadas durante todo o período de duração do programa na Tabela 2:

Tabela 2 – Bolsas previstas e implementadas pelo Programa PCsF

Modalidade	Metas de concessão de bolsas até 2015*	Bolsas implementadas	Percentual
Doutorado sanduíche	15.000	9.852	10,56
Doutorado pleno	4.500	3.415	3,66
Pós-doutorado	6.440	4.801	5,15%
Graduação sanduíche	64.000	73.341	78,65
Des. Tecnológico e Inovação no Exterior	7.060	558	0,60%
Atração de Jovens Talentos (no Brasil)	2.000	505	0,54%
Pesquisador Visitante Especial (no Brasil)	2.000	775	0,84%
Total	101.000	93.247	100%

Fonte: Brasil (2015a, p. 28; 2021, recurso online).

* Metas revistas pela 7ª Reunião do Comitê Executivo do PCsF, realizada em 22 de janeiro de 2013.

Os dados do Relatório nº 21/2015 feito pela Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação e Informática do Senado Federal para avaliar o projeto, evidenciam que, na prática, 78% de bolsas implementadas pelo projeto se concentraram na modalidade graduação-sanduíche, percentual substancialmente maior do que o estipulado na criação do projeto (BRASIL, 2015a). Dessa forma, a preocupação apresentada no relatório é de repensar essa grande concentração de bolsas na modalidade sanduíche para não limitar as experiências internacionais do Programa ao próprio conjunto dos estudantes contemplados.

Pinto e Larrechea (2018) também fazem uma crítica ao programa nesse sentido, ponderando que a ausência de espaços institucionais para divulgação dos conhecimentos adquiridos pelos bolsistas no exterior pode fazer com que os resultados dessa rica experiência fiquem restritos apenas ao próprio sujeito/bolsista, sem impactos institucionais de internacionalização. Santos Junior (2012) vai além e defende que a estrutura do PCsF guarda muitas semelhanças com o movimento de internacionalização da educação superior empreendido no Brasil a partir da década de 1960 e 1970, com resultados pouco significativos, que não impactaram no desenvolvimento nacional a ponto de fazer jus a uma replicação da iniciativa.

Os dados apresentados sobre o PCsF ainda expõem duas outras características do programa que indicam qual a linha de internacionalização que ele prioriza. A primeira diz respeito à preferência da mobilidade internacional, que fica claramente concentrada no envio de estudantes para os EUA ou países da Europa (PINTO; LARRECHEA, 2018; PROLO *et al.*, 2019), ou seja, uma orientação da mobilidade internacional para os países centrais. A

segunda característica diz respeito ao levantamento feito por Prolo *et al.* (2019), que analisa que os países que mais acolheram os bolsistas do PCsF são os mesmos que têm as universidades mais bem classificadas nos *rankings* acadêmicos internacionais. Há, portanto, uma clara orientação do programa em privilegiar a internacionalização via países centrais, que já possuem uma trajetória consolidada no processo de internacionalização da educação e, em específico, de recepção de estudantes internacionais.

Tendo em vista esse contexto, precisamos considerar, então, que as experiências de mobilidade acadêmica propiciadas pelo PCsF assumem características hegemônicas da internacionalização, na medida em que trilham os caminhos tradicionais de relação de emissão de recursos humanos e financeiros em direção aos países centrais, ratificando a análise feita por Morosini (2011, p. 109) de que o Sul “tende a compreender o processo de internacionalização do ensino superior em termos de ‘mobilidade’”, geralmente em direção aos países do norte. De forma complementar, em produção mais recente, Morosini, Corte e Guilherme (2017, p. 110) concluem que “o sistema atual é, portanto, enviesado para o Norte e a menos que algo seja mudado, o Sul continuará a depender do Norte para cooperação internacional e desenvolvimento”.

Com duração de quatro anos, o último edital para bolsas do Ciências sem Fronteiras no formato original foi realizado em 2014. Houve tentativas de institucionalização do programa, de modo a torná-lo permanente, por meio do Projeto de Lei n.º 798/2015, apresentado no Senado pela Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática (BRASIL, 2015b). Entretanto, o projeto foi rejeitado e o programa foi redimensionado consideravelmente em 2016. É importante demarcar que há uma forte descontinuidade na condução das políticas governamentais que estavam em curso a partir de maio de 2016, quando Michel Temer, até então vice-presidente da República, assume o cargo da presidência por conta do processo de *Impeachment* imputado à então presidenta Dilma Rousseff. A partir de 2014, quando Dilma é eleita para o segundo mandato (2015-2018), se consolida uma forte instabilidade política que culmina em seu *Impeachment*, e as ações empreendidas pelo presidente interino Michel Temer demonstram uma séria ruptura com a proposta de governo até então empreendida pelo governo Dilma³⁸.

³⁸ A Emenda Constitucional n.º 95/2016, também conhecida como a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos (BRASIL, 2016), propôs, de imediato, um redimensionamento ministerial que demonstra essa ruptura com a gestão anterior, extinguindo o Ministério da Cultura, com Ministério de Ciência e Tecnologia sendo "acoplado" ao Ministério de Comunicações. A emenda também determinou o congelamento dos gastos públicos por 20 anos, incidindo em uma séria limitação

A partir de 2016 muitas políticas foram descontinuadas ou seriamente redimensionadas, especialmente campo educacional, como é o caso do processo de construção da Base Comum Curricular e das mudanças das parcerias do MEC para a elaboração e operacionalização das políticas – que deixaram de ser os docentes e pesquisadores das universidades públicas e suas entidades representativas para tomarem como parceiros os representantes de entidades e fundações privadas vinculadas, ao setor empresarial lucrativo. O redimensionamento do Programa Ciências sem Fronteiras é outra expressão dessa descontinuidade, e a nota sobre a suspensão da oferta de bolsas do PCsF para a graduação sanduíche ilustra a referida mudança no posicionamento político com relação à prioridade para condução dessa pauta em específico:

O Ciência Sem Fronteiras (CsF) está funcionando plenamente como programa de internacionalização para pós-graduação (mestrado, doutorado, pós-doutorado e atração de jovens cientistas). A Capes mantém editais para bolsas de pós-graduação e pós-doutorado e estágio sênior no exterior. Em 2017, recebem bolsas cerca de 5 mil nestas categorias.

O PCsF para graduação encerrou com o último edital de 2014, no Governo Dilma. Há bolsistas remanescentes deste edital no exterior e visitantes no Brasil. O número chega a 4 mil.

A atual gestão encontrou o programa com dívidas elevadas deixadas pelo governo anterior. Estudantes estavam no exterior sem recursos. A primeira e imediata providência da atual gestão foi garantir recursos financeiros para honrar os compromissos assumidos com os bolsistas no exterior, a fim de não prejudicá-los.

Em julho de 2016, após uma avaliação criteriosa da modalidade graduação, o MEC chegou à conclusão de que era alto o custo para manter os alunos estudando fora do país: eram 35 mil bolsistas de graduação a um custo médio no exterior de R\$ 100 mil por ano, enquanto o custo anual da merenda escolar, por aluno, é de R\$ 94. Só em 2015, o Ministério destinou R\$ 3,7 bilhões para manter o Programa Ciência Sem Fronteiras - o mesmo valor investido na merenda escolar de 39 milhões de alunos da Educação Básica no país.

Diante desse quadro, o Ciência sem Fronteiras permaneceu com foco na pós-graduação. Atualmente, a Capes discute novas estratégias de internacionalização e apoio à excelência nas universidades (BRASIL, 2017a, recurso online).

A Nota replicada acima permite refletir acerca do movimento de ruptura na condução do PCsF pelo novo governo, movimento que se estendeu para outras políticas-referências do governo anterior. Além disso, a nota evidencia que o programa foi encerrado para a graduação, conforme noticiado amplamente na mídia à época, mas que o financiamento para a

orçamentária para a área da educação especificamente, que tende a comprometer a execução das principais políticas educacionais estabelecidas até então a nível federal.

área estratégica da pós-graduação foi mantido. Entretanto, é importante considerar que, ainda que o programa tenha sido mantido à época pela Capes com o quantitativo de 5 mil bolsas distribuídas entre os programas de mestrado, doutorado, pós-doutorado e atração de jovens cientistas, esse quantitativo é pouco relevante se comparado à dimensão original do programa – projetado para contemplar cerca de 100 mil estudantes. Ainda que a nomenclatura e objetivos tenham se mantido, a reorientação das práticas do PCsF demonstra a perda de prioridade do programa na agenda das políticas educacionais brasileiras e, inclusive, a perda de prioridade da mobilidade acadêmica internacional financiada pelo Governo Federal frente à outras estratégias de internacionalização da educação superior.

Entendemos que a iniciativa do PCsF representou um passo importante para dar visibilidade e amplitude às ações de internacionalização da educação superior, auxiliando a projetar a Educação Superior e a universidade brasileira no ambiente internacional, sendo reconhecida, inclusive, por rankeamentos que indicam os países com maior investimento na mobilidade acadêmica internacional, por exemplo (PROLO *et al.*, 2019). Além disso, Lima e Maranhão (2009) também argumenta que, independentemente das opções relativas à operacionalização da internacionalização da educação superior, a presença do Estado na condução de uma política nacional em prol da internacionalização já tem a prerrogativa de fortalecer e institucionalizar esse processo.

Das críticas levantadas ao programa, consideramos que a mais relevante para se discutir a questão da institucionalização da internacionalização da educação superior diz respeito ao alcance desse tipo de programa: em geral, os programas de mobilidade internacional têm um alcance muito pequeno. No caso do PCsF, o relatório do Senado acerca do programa calculou que o número de alunos contemplados pelo programa correspondeu a pouco mais de 1% do universo de matrícula nas IES públicas do país (BRASIL, 2015a). Adicionalmente, entendemos que a existência e fomento a um programa de mobilidade estudantil sem ter consolidado, paralelamente, uma rede de ações que invista na estrutura nacional de ensino e pesquisa capaz de receber de volta esses estudantes e cientistas, tirando proveito da experiência proporcionada, está inclinada a não ter grande impacto efetivo na estrutura universitária. Em diálogo com o desafio proposto por Santos e Almeida Filho (2012) de tomar a internacionalização como quarta missão da universidade, analisamos que as práticas de mobilidade acadêmica internacional com esse formato de cooperação tradicional dificilmente contribuiriam, efetivamente, para qualificar a formação, pesquisa e extensão oferecido pelas universidades aos estudantes e à toda a comunidade universitária sem um

investimento das universidades em elaborar seu próprio projeto de internacionalização e incorporar as experiências da mobilidade acadêmica internacional nesse projeto.

Essa perspectiva crítica com relação ao impacto do programa na estrutura universitária brasileira também dialoga com outra característica importante do PCsF, que foi a de criar áreas prioritárias para a concessão de bolsas de mobilidade acadêmica internacional. O direcionamento do programa acabou por deixar parte da universidade fora de todo o processo de internacionalização que foi propiciado pela iniciativa. Archanjo (2016, p. 536) no excerto a seguir, problematiza as bases epistemológicas sobre as quais os objetivos do PCsF ao elencar suas áreas prioritárias de atuação:

Torna-se importante pesar se, e em que medida, ações governamentais como essas do Governo Federal (programas PCsF, IsF) estão de fato promovendo um maior acesso a bens culturais. E se estão, para que público. Certamente que os ganhos para os que já se beneficiaram do programa são reais. No momento atual, quando já temos dados das experiências dos primeiros alunos que retornaram ao país, muitos são os relatos positivos da experiência vivida e do crescimento profissional e pessoal que a mobilidade internacional e o intercâmbio acadêmico promoveu. Porém, uma das grandes limitações do programa é o fato de, ao atender a apenas determinadas áreas específicas da ciência (tecnológicas, áreas de inovação e áreas biomédicas) também privilegiar um determinado público que já tem prioritariamente acesso a essas áreas mais prestigiadas e, portanto, mais concorridas da formação universitária. A reivindicação para o incentivo e a valorização das demais áreas do conhecimento científico, deixadas de fora do programa PCsF, é voz corrente nos diversos fóruns de debates nas universidades de todo o país, junto aos gestores do programa PCsF (Capes) e nas diversas mídias, sejam elas acadêmicas ou não. A não inclusão de mais áreas do conhecimento, neste caso, só vem reforçar a exclusão de base de muitos estudantes de outras áreas do conhecimento ocorrida pela dificuldade de acesso na entrada do terceiro ciclo de estudos para essas áreas nobres.

Outra questão que consideramos importante refletir a partir da experiência do PCsF foi a clara preferência por países de língua inglesa para a mobilidade internacional. Os dados anteriormente apresentados indicam que os EUA e o Reino Unido foram os principais países parceiros no programa, mas outros países de língua inglesa, como o Canadá e Austrália, também registraram índices significativos de recepção dos estudantes. Entretanto, segundo Archanjo (2016), os resultados do primeiro edital do PCsF em 2011 indicavam que os universitários que se candidataram às bolsas de mobilidade acadêmica internacional tinham dificuldade no atendimento aos critérios mínimos de proficiência linguística que eram exigidos pelos países parceiros. Assim, o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) foi implementado no ano seguinte, em 2012, como uma ferramenta adicional do PCsF, para

fomento a internacionalização com o propósito específico de formar estudantes para atingir a competência linguística necessária para admissão nas instituições de ensino no exterior e, assim, serem considerados aptos para admissão no Programa PCsF. As frentes dos programas eram (i) promover a aprendizagem da língua inglesa; e (i) realizar testes de nivelamento e de proficiência (BRASIL, 2013b).

Importante ressaltar que até o ano de 2014 o programa mencionado chamava-se Inglês sem Fronteiras porque contemplava somente a língua inglesa. Em 2014 o programa é ampliado e renomeado para “Idiomas sem Fronteiras”, ganhando uma dimensão mais institucional, na medida em que passa a mobilizar a estrutura das universidades para formar não só os estudantes de graduação e pós-graduação, mas também os professores, corpo técnico administrativo das IES e docentes de idiomas da rede pública de educação básica para formação em idiomas estrangeiros. O escopo das línguas contempladas no programa também foi ampliado, atuando também com francês, espanhol, italiano, japonês, mandarim, alemão e o português para estrangeiros (IDIOMAS SEM FRONTEIRAS, [2020]). Entretanto, é preciso considerar que, segundo Archanjo (2016), o ensino de língua inglesa continuou liderando as ações de fomento e investimento das políticas linguísticas brasileiras, refletindo o próprio contexto mundial de priorização da língua inglesa para a produção e disseminação do conhecimento científico e universitário. Em diálogo com Leal, Moraes e Oregioni (2020) e Lima e Maranhão (2011) que apontam que há uma crescente expansão do inglês como língua hegemônica das áreas estratégicas do campo das Ciências e da educação superior, entendemos que esse também foi um posicionamento priorizado pelos PCsF e IsF. Leal, Moraes e Oregioni (2020) e Archanjo (2016) ainda relacionam esse cenário com a sustentação do monolinguismo que tem como base políticas linguísticas cada vez mais fechadas, hegemônicas e tendendo a imposição do inglês global, o que se afasta essencialmente de uma perspectiva multicultural para a internacionalização do ensino superior.

Em abril de 2017 o programa foi interrompido e, no mesmo ano, a Capes implementou o Programa Institucional de Internacionalização por meio do Edital nº 41/2017 (BRASIL, 2017b). Diferente do PCsF, que, na prática, se voltou para a internacionalização a partir da mobilidade acadêmica internacional para graduandos, o Programa Capes-PrInt direciona as suas atenções para a criação de Projetos Institucionais de internacionalização via pós-graduação. Para se candidatar, dentre outros requisitos, a instituição precisa desenvolver o seu próprio Plano de internacionalização – escrito em português e inglês – a ser avaliado como parte do processo de seleção. Outro critério de seleção da instituição é a obrigatoriedade de

possuir pelo menos quatro programas (dentre eles, dois doutorados) recomendados pela Capes, com a nota mínima de quatro (BRASIL, 2017b).

Nesse sentido, entendemos que o programa propõe trilhar outro caminho de internacionalização ao concentrar a disponibilização dos recursos financeiros na instância das instituições universitárias ou institutos de pesquisa e, mais além, por demandar a construção de Planos de internacionalização que estejam alinhados ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição requerente. Essa é uma característica importante porque a candidatura ao edital de seleção para o Capes-Print acaba demandando uma revisão do PDI da instituição em direção à incorporação da dimensão internacional aos seus propósitos de ensino, pesquisa e extensão.

Prolo *et al.* (2019), fazendo referência ao Edital n° 41/2017 (BRASIL, 2017b), caracteriza o que se espera desse Plano de internacionalização:

O documento sinaliza que as universidades brasileiras terão autonomia para definir os parceiros nacionais e internacionais com quem nutrem o interesse de desenvolver projetos de internacionalização. Para isso, desde a partida, precisam dispor de uma infraestrutura de internacionalização que expresse clara capacidade de utilizar idiomas estrangeiros, hospedar estudantes e pesquisadores forâneos, apropriar-se do conhecimento conquistado pelos bolsistas repatriados, dispor de um escritório de relações internacionais com capacidade de promover a gestão dos projetos de internacionalização e capacitar a equipe técnica (PROLO *et al.*, 2019, p. 16).

Percebemos, a partir do excerto acima, que o processo de seleção das universidades prevê um significativo grau de autonomia na gestão das ações de internacionalização, o que é uma característica interessante para que o programa se adeque às demandas e especificidades de cada universidade. Entretanto, também é preciso considerar que o processo seletivo valoriza as experiências anteriores de exposição da instituição ao ambiente internacional e sua envergadura acadêmica, e entendemos que esses critérios tendem a privilegiar instituições que já estão melhor inseridas no cenário da educação superior internacional.

Até o momento o Capes-Print fez apenas um processo seletivo (BRASIL, 2017b) que selecionou projetos com duração de cinco anos – novembro de 2018 a novembro de 2023 – contemplando 36 instituições e seus programas de pós-graduação com um financiamento limitado à 300 milhões de reais anuais. Se comparado à dimensão do Programa Ciência sem Fronteiras, o Capes-PrInt tem um alcance institucional muito mais reduzido, e um orçamento que representa cerca de 10% do valor dispendido para o custeio do PCsF. Dessas 36 instituições, apenas 6 estão localizadas fora do eixo sul-sudeste do país, e nenhuma da região Norte do

país. Sob esse aspecto, Macedo (2020) analisa que os recursos alocados no Capes-PrInt e direcionados para essas instituições acabam ampliando o orçamento de instituições das áreas mais ricas do país, especialmente as que já são fortemente orientadas para pesquisa. Em diálogo com essa perspectiva, Morosini e Laus (2005, p. 119, tradução livre) analisa que “instituições que têm a pesquisa como atividade central tendem a ter um nível de internacionalização maior do que aquelas que tem a centralidade no ensino”.

Crítica semelhante é feita por Prolo *et al.* (2019) que considera que um programa com o formato do Capes-Print tende a contribuir para o aprofundamento da dualidade das instituições universitárias brasileiras, compelindo ao fortalecimento do caráter de pesquisa de algumas instituições enquanto outras continuariam, majoritariamente, envolvidas no caráter de ensino³⁹. Sguissardi (2011) e Saviani (2010) expõem que o sistema de ensino superior brasileiro já lida com essa dualidade, em que há a consolidação dos modelos de universidades de pesquisa e universidades de ensino a depender do grau de investimento dispensado para cada modelo. Essa é, portanto, uma preocupação importante para pensarmos a relação entre a universidade e os processos de internacionalização a nível nacional. Se considerarmos que a internacionalização está no horizonte das universidades por ser uma característica da própria sociedade do conhecimento, é importante que essas instituições tenham condições equânimes para participar do processo de internacionalização, a partir das suas próprias demandas e perfil institucional.

Miranda e Stallivieri (2017) evidenciam que o processo de internacionalização das IES brasileiras não esteve, até então, fixado na raiz de uma política pública gerida a nível nacional que abrangesse a educação superior de forma geral e reflete sobre como essa característica contribui para o envolvimento desigual das instituições com a demanda de internacionalização. As autoras pontuam que as iniciativas de internacionalização se consolidaram de forma pontual pouco organizada e estratégica no país:

No âmbito governamental, a promoção da internacionalização das IES necessita ter significado estratégico para o país. Os documentos não apontam

³⁹ Leal (2019, p. 35) faz uma análise importante sobre os critérios de seleção do Capes-PrInt, que, ao condicionar a possibilidade de candidatura apenas à instituições que possuem e nota mínima quatro e ao menos quatro programas de pós-graduação – sendo dois deles, obrigatoriamente, programas com doutorado, o edital exclui “todas as instituições universitárias nacionais que não se enquadram no perfil de pesquisa almejado pelo programa, mas que carregam consigo funções sociais importantes, incluindo as universidades focadas na integração com o Sul Global, como a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)”, que é objeto de pesquisa dessa tese.

esse objetivo de uma forma mais explícita. Apenas observa-se menções no sentido da busca do desenvolvimento para o país, formação de recursos humanos e promoção da pesquisa principalmente em C&T. A abertura das universidades brasileiras para o mundo carece de mais reciprocidade, no sentido de levá-las à modernização e à inovação a partir da cooperação internacional entre diferentes países para, conseqüentemente, promover o desenvolvimento nacional. Ainda muito do que se faz por meio da cooperação internacional não é de mão dupla, não contempla os critérios de reciprocidade, beneficiando geralmente apenas um dos parceiros (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017, p. 591).

Indo ao encontro das reflexões já apresentadas de Pinto e Larrechea (2018) e Solanas (2014), Miranda e Stallivieri entendem que é importante que o Brasil defina o rumo e propósitos das suas iniciativas de internacionalização a partir de uma política pública, no sentido de “definir critérios, estabelecer elementos de discussão como identidade, institucionalidade, visibilidade, referência e sustentabilidade” (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017, p. 609) capazes de viabilizar coerência nas propostas desenvolvidas e investimentos realizados. Dessa forma, há a oportunidade de exercer o protagonismo das mudanças do cenário da educação superior e não apenas ser o observador reativo dos novos movimentos.

Meneghel e Amaral (2016) e Miranda e Stallivieri (2017) refletem como essa falta de clareza no direcionamento de ações de internacionalização a do governo brasileiro tem repercutido em medidas orientadas por perspectivas distintas e até mesmo contrastantes no cenário nacional: enquanto acompanhamos a destinação de um grande investimento para a mobilidade acadêmica internacional com o objetivo de cooperação para a excelência acadêmica e publicações direcionadas para as ciências “duras”, a partir do PCsF, também se fortalecia, paralelamente, um movimento de institucionalização de universidades de integração internacional com o propósito específico de efetivar a Cooperação Sul-Sul a partir das perspectivas de responsabilidade científica, cultural, social e ambiental.

Nesse interim, os autores defendem a necessidade de discutir com mais propriedade as opções de internacionalização do sistema de ensino superior brasileiro, para, assim, criar abertura para a elaboração de uma política pública que consolide um caminho, objetivos e práticas comuns a serem trilhados por suas instituições de ensino superior (MENEGHEL; AMARAL, 2016; MIRANDA; STALLIVIERI, 2017). Nesse sentido, Pinto e Larrechea (2018) e Santos e Almeida Filho (2012) também advogam sobre a necessidade de serem definidos objetivos institucionais para o contexto de internacionalização, de modo que a internacionalização da educação superior alcance um sentido estratégico para o país:

O coração do Brasil e a consequente definição das suas estratégias de desenvolvimento balançam, nesse momento, como evidentes consequências em nível das orientações das políticas para o ensino superior, entre a assunção da sua posição internacional individual de potência emergente, privilegiando um modelo de internacionalização semelhante ao dos Estados Unidos, da China e do Japão, ou da adoção de uma estratégia de equipe, favorecendo a criação dos espaços integrados de conhecimentos mais alargados, optando por 'ser na América Latina o que a Alemanha é (ou deveria ser) na Europa; entre privilegiar a sua posição de membro da BRICS ou de membro do Mercosul. [...] No que diz respeito à política universitária, essa decisão entre duas vias de desenvolvimento manifesta-se, por exemplo, por um lado, com a criação da Unila e Unilab, consideradas como verdadeiras universidades do Mercosul e da CPLP, respectivamente, e, por outro lado, com as opções tomadas pela Ciência sem Fronteiras, oportunidade única e irrepetível de cimentar espaços integrados de conhecimento, mas em que virtualmente nenhuma universidade da América Latina ou da África é considerada parceira e a existência do Mercosul e da CPLP, é, simplesmente, ignorada (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 56).

Santos e Almeida Filho (2012) fazem referência, no excerto acima, à iniciativa de institucionalização das universidades de integração, que foi gestada no início dos anos 2000 e implementada a partir de 2009 como parte do sistema de ensino superior brasileiro. A proposta de internacionalização via universidade de integração parte de uma compreensão muito específica do que se pretende com a educação superior, e de um claro direcionamento sobre que laços devem ser favorecidos ou preteridos nas relações acadêmicas e científicas. Essa é, então, uma proposta singular, oportunizada a partir de um momento político, econômico e sociocultural singular que sustentou essa frente de internacionalização. A seção seguinte se detém a apresentar a implantação das universidades de integração como estratégia de internacionalização da educação superior, refletindo sobre como essa experiência se caracteriza e se diferencia das iniciativas brasileiras de internacionalização apresentadas até então.

4.3.1 Universidades de integração como estratégia de internacionalização da educação superior

Paralelamente à trajetória de consolidação do programa PCsF como estratégia de mobilidade estudantil brasileira, outra experiência político-acadêmica de internacionalização da educação se estabeleceu no contexto universitário, ao organizar universidades federais com vocação para a internacionalização e integração regional.

As universidades de integração foram apresentadas como uma das propostas do Governo Federal para a expansão da educação superior no corpo das estratégias do Programa de Expansão das Universidades Federais (Reuni). O primeiro mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) iniciou uma esperada reforma universitária a partir do ano de 2004, que teve como direcionamento os elementos de (i) expansão de vagas na graduação, com cobertura territorial e inclusão social; (ii) recuperação do financiamento; (iii) ampliação do quadro de docentes; (iv) novos formatos de processos seletivos – com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu); (v) reestruturação da graduação; e (vi) revisão da pós-graduação (ALMEIDA FILHO; COUTINHO, 2011). Esse programa de expansão marcou profundamente o cenário do ensino superior brasileiro, porque apontou para uma nova configuração dos espaços para formação, pesquisa e de oportunidades de internacionalização. Além disso, a reforma universitária iniciada em 2004 representou o momento histórico com maior criação de IES em termos quantitativos, e também contou com orçamento muito expressivo para execução dessas ações.

Consideramos importante apresentar brevemente, aqui, que a expansão da educação superior nesse período foi concebida em três etapas. Durante o período de 2003 a 2007 a Fase I do programa teve como meta interiorizar o ensino superior público federal, considerando, principalmente, as grandes assimetrias regionais no que diz respeito à concentração de universidades públicas nas capitais ou estados da região Sul e Sudeste (BRASIL, 2014b). Assim, até 2008, o Governo Federal criou 10 novas universidades⁴⁰, preferencialmente em regiões metropolitanas que ainda não contavam com universidades públicas que resultaram em mais de cem mil novas matrículas em cerca de 600 cursos na graduação (BRASIL, 2014b).

Já a Fase II, implantada entre o período de 2008 a 2012, além de dar continuidade ao processo de interiorização das universidades federais citado acima, também deu início à

⁴⁰ Na região sudeste foram criadas a Universidade Federal de Alfenas (Unifal), a Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e a Fundação Universidade Federal do ABC (UFABC) em 2005. No nordeste as universidades criadas foram a Universidade Federal Rural do Semi-árido (Ufersa) e a UFRB também em 2005 (BRASIL, 2014b). Nesse mesmo ano a região Centro-Oeste foi contemplada com a criação da Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD) (BRASIL, 2014b). Na região Sul, em 2005 foi criada a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e em 2008 foram criadas a Fundação Univ. Fed. de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) e a Fundação Universidade Federal do Pampa (Unipampa). A região norte não foi contemplada com a criação de universidades nessa primeira fase da Reforma universitária (BRASIL, 2014b).

execução do Reuni. O Reuni tinha como objetivo expandir e reestruturar as instituições federais, ancorando-se em algumas diretrizes para nortear suas ações, como:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007a, p. 7).

São, portanto, estratégias que propiciam uma reavaliação de aspectos importantes da estrutura universitária que não eram revistos em dimensão nacional desde a última reforma de 1968.

Nesse mesmo período de implantação do Reuni, outra frente da Fase II da reforma universitária foi a implantação de quatro universidades voltadas especificamente para o propósito da integração regional e da internacionalização da educação superior como estratégia suplementar para reduzir as desigualdades regionais e assegurar a democratização do acesso a esse nível de ensino. Assim, nessa Fase II foram criadas a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) em 2009 e a Unila e a Unilab em 2010 (BRASIL, 2014b). A proposta, então, foi a de criar quatro novas universidades federais em regiões territoriais estratégicas, que voltassem sua atividade de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da integração e da cooperação internacional.

Por fim, a Fase III da Reforma universitária, operacionalizada durante os anos de 2012 a 2014, também teve como foco o desenvolvimento regional, criando mais quatro instituições de cunho regional⁴¹ e 47 novos *campi* e implementando estratégias complementares com o intuito de viabilizar a consecução do propósito de desenvolvimento regional:

⁴¹ Nesta fase da reforma universitária quatro universidades foram criadas, todas no ano de 2013 e todas elas concentradas nas regiões norte e nordeste. Na região nordeste foram criadas a Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob), a Universidade Federal do Sul da Bahia (Ufesba) e a Universidade Federal do Cariri (UFCA). Na região norte foi criada a Universidade Federal do Sul Sudeste do Pará (Unifesspa) (BRASIL, 2014b).

O ciclo pautou-se não somente na implantação de novas unidades, mas também na implementação de políticas específicas de integração, fixação e desenvolvimento regional, tais como o Programa de Expansão do Ensino Médico, o Programa Viver Sem Limite, da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, e o Procampo, em conjunto com Secadi e Setec (BRASIL, 2014b, p. 39).

A criação das quatro universidades de integração regional e internacional – duas no Sul, uma no Nordeste e outra no Norte – compuseram, portanto, a segunda fase dessa Reforma universitária. A expectativa na implantação de tais universidades esteve em viabilizar projetos institucionais que partissem das vocações e necessidades locais, priorizando iniciativas de integração entre regiões e países a partir de propostas pedagógicas inovadoras.

Santos e Almeida Filho (2012) esclarecem que foram elementos de natureza geográfica que basearam o projeto dessas quatro universidades como uma iniciativa sem precedentes de diplomacia cultural universitária, na medida em que a própria criação das instituições, em si, já é espaço para fomentar o objetivo de aproximação entre povos ou regiões, e as atividades desenvolvidas pelas instituições se integrariam a esse objetivo e responderiam a essa missão.

Aqui, é importante considerarmos o momento histórico em que essas iniciativas de mobilidade acadêmica e institucionalização de universidades internacionais se estabeleceram. Santos e Almeida Filho, em 2012, já apontavam que “o Brasil atravessa uma das fases mais positivas de sua história recente, marcada por estabilidade política e vigoroso processo de desenvolvimento econômico sustentado” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 131), situação que gerou reflexos diretos na universidade e no ensino superior. A reforma universitária iniciada no Brasil a partir de 2004 deu nova configuração ao ensino superior público, abrindo importantes espaços de formação, pesquisa, discussão e oportunidades de internacionalização.

A criação dessas universidades advém de reivindicações de diferentes movimentos sociais que, historicamente, têm demandado apoio governamental para construção de projetos educativos regionais. Essas demandas encontraram um momento político e diplomático favorável para serem viabilizados na gestão do presidente Lula (2003-2010), considerando, também, o próprio processo de reforma universitária que estava em curso e uma maior disponibilização de recursos financeiros para a educação superior. O excerto abaixo explicita quais movimentos sociais demandavam, há décadas, a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul,

Durante décadas o assunto foi pauta nos meios de comunicação, nas instituições de ensino e nas mais diversas esferas sociais. Mas foi em 2005 que entidades públicas, ONGs e movimentos sociais conseguiram uma coesão para criar o Movimento Pró-Universidade Federal. Nesse ano também veio a primeira sinalização de possibilidade de implantação de uma universidade pública pelo Governo Federal (UFFS, [2020], recurso online).

Tendo em vista o caráter inovador das universidades de integração, houve a necessidade de instituir comissões de implantação que estruturassem seus projetos institucionais, definindo as especificidades de suas propostas pedagógicas e curriculares específicas. No caso da UFFS, primeira das quatro novas universidades a ter o Projeto de Lei de Criação aprovado pelo Congresso Nacional, a Comissão de Implantação do Projeto Pedagógico foi criada em 2007 com o intuito de definir as principais características institucionais da nova instituição, já trabalhando com perspectivas de implantar uma universidade popular, multicampi e com vistas à reversão do processo de “litoralização” da população (UFFS, [2020]).

A UFFS tem perfil institucional, missão, objetivos e atuação acadêmica com forte associação com a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul em que seus *campi* estão instalados: sudoeste do estado do Paraná (Laranjeiras do Sul e Realeza), noroeste do estado do Rio Grande do Sul (Erechim, Cerro Largo e Passo Fundo) e oeste de Santa Catarina (Chapecó), onde fica sua sede. Sendo assim, segundo o MEC (BRASIL, 2014b), o que se espera da UFFS é que ela se configure como espaço de fomento a um desenvolvimento regional integrado entre os estados da região Sul do país.

Outra universidade implementada com o objetivo de se voltar para integração nacional foi a Ufopa. Gomes (2011) indica que a ideia de criação de uma universidade no oeste do Pará não é nova, sendo gestada desde a década de 1970, a partir de ações extensionistas dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ações universitárias (Crutac), que possibilitaram um primeiro exercício de interiorização das ações universitárias para a região de Santarém/PA. Desde então, um Projeto de Lei voltado para criação de uma universidade com sede em Santarém foi proposto em 1980, um segundo no ano de 2003, outro em 2006. Entretanto, esses projetos encaminhados para o Congresso Nacional não tiveram sucesso na tramitação e aprovação (GOMES, 2011).

Somente a quarta iniciativa para a criação de uma universidade em Santarém, em 2007, foi bem sucedida. Gomes (2011) relata que houve um alinhamento político entre os governos federal, estadual e municipal, todos vinculados ao mesmo partido político (Partido

dos Trabalhadores), e analisa que esse alinhamento foi imprescindível na articulação das esferas de gestão para viabilizar a criação da Ufopa, junto com a própria política nacional de educação superior que já se voltava para o fortalecimento de projetos de desenvolvimento regional.

Importante registrar que, durante o período de tramitação da criação dessa universidade, houve uma proposta de alterar o nome da Ufopa para Universidade da Integração Amazônica. Essa proposta foi registrada no Projeto de Lei nº 4344/2008, que tramitou no Senado e Câmara dos Deputados, e tinha como objetivo evidenciar o compromisso da universidade a ser criada com o desenvolvimento regional da Amazônia. Fazendo alusão à criação da Unila, o Projeto de Lei requeria que:

Tal como na América Latina, os povos amazônicos devem se integrar para enfrentar desafios comuns, assimetrias sociais e a construção cooperativa de um modelo de produção e consumo sustentável dos recursos naturais, que permita não somente o desenvolvimento socioeconômico, mas também a conservação da natureza e da cultura daqueles que nela habitam. É, necessariamente, na integração que estão os maiores e melhores auspícios do futuro dessa região (BRASIL, 2008a, p. 2).

Entretanto, o projeto da Uniam como universidade de integração com o papel de articular a Pan Amazônia não prosperou, e a universidade foi instituída em 2009 como Ufopa, que emergiu endogenamente paraense, sem o compromisso institucional de promover a integração internacional da Amazônia. Analisamos que a tentativa frustrada de consolidar a Uniam como uma das frentes de integração regional e internacional pode indicar uma primeira fragilização da estratégia geopolítica e de geoconhecimento que estava sendo engendrada pelo Governo Lula.

Ainda que não tenha sido concebida abertamente pelo viés da integração, a Ufopa conserva características que prezam pelo desenvolvimento da região amazônica, como é possível perceber por meio da sua missão institucional: “Produzir e socializar conhecimentos, contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia” (UFOPA, 2018, recurso online).

A Ufopa atende, então, a antigos anseios da sociedade local e regional e, diferentemente das demais universidades de integração, teve a característica de se estruturar, do ponto de vista patrimonial, a partir do desmembramento de *campi* pertencentes à Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), herdando, além do espaço físico, alunos, professores e técnicos administrativos (BRASIL,

2009; GOMES, 2011). Ocupando uma posição estratégica – com sede em Santarém, município localizado no meio do caminho entre Belém e Manaus – a Ufopa é organizada em multicampi, com sete *campi* (Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Juruti, Alenquer, Itaituba) que abrangem uma grande área territorial amazônica, o que evidencia seu interesse pela integração regional.

No que concerne às universidades de integração internacional, tanto a Unila quanto a Unilab foram criadas em 2010, e as instituições possuem, em comum, a vocação internacional dos seus propósitos e práticas. Importante ponderar que, segundo o MEC (BRASIL, 2014b), o percurso escolhido foi de eleger caminhos de integração com nações com as quais o Brasil mantém laços culturalmente estreitos – América Latina e África.

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana foi instituída em 2010. Entretanto, o movimento para concepção de uma universidade voltada para a promoção de integração regional com os países da América Latina, assim como a UFFS e a Ufopa, é bem anterior e está intimamente relacionado ao processo de aproximação e fortalecimento de espaços políticos e econômicos de integração internacional.

Bertolleti (2017) considera que as iniciativas de integração e internacionalização da educação superior do continente refletem a trajetória do próprio território latino-americano no que concerne à inconstância das ações e estratégias estabelecidas, além da influência política nos caminhos para integração. Almeida (2015) aponta que os primeiros indicativos da ideia de criação de uma universidade do Mercosul datam de 2006, em momento posterior à Reunião de Ministros da Educação do Mercosul ocorrida neste mesmo ano. A ideia foi manifestada pelo então Ministro da Educação do Brasil Fernando Haddad em declarações públicas a respeito e oficializada durante o Seminário de Educação Superior e Integração Regional, ao ter ficado registrado em ata que os representantes dos países membros seguiriam discutindo a respeito da proposta (ALMEIDA, 2015).

Em 2007, na Reunião de Ministros da Educação do ano seguinte, Almeida (2015) indica que esforços foram mobilizados para elaborar o projeto de um Espaço Regional de Educação Superior do Mercosul (Eres), que guardava significativas semelhanças com a referida Universidade do Mercosul. Entretanto, consultas às atas das reuniões posteriores explicitam que o desenvolvimento do projeto não teve continuidade e que dificuldades legais e operacionais inviabilizaram sobremaneira o prosseguimento dos trabalhos da proposta (ALMEIDA, 2015).

Ainda, sim, o governo brasileiro tinha interesse particular na implementação do projeto e buscou dois caminhos alternativos para viabilizar esse espaço acadêmico para integração do Mercosul:

Primeiro, foi proposta a criação do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA) que teve a acolhida unânime dos Ministros de Educação, em reunião realizada em Assunção, como alternativa à Universidade do Mercosul, cujas atividades estariam focadas na cooperação interuniversitária em nível de pós-graduação. Posteriormente, por orientação do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi decidido ampliar o escopo da proposta com novo Projeto de Lei a ser encaminhado ao exame do Congresso Nacional que propôs a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a ser estabelecida em Foz do Iguaçu, Estado do Paraná, devido à confluência das fronteiras do Brasil com as da Argentina e do Paraguai (UNILA, 2013, p. 9).

Almeida (2015), em sua pesquisa, indica que a criação da universidade do Mercosul não foi consolidada, mas que o projeto de criação da Unila como instituição universitária trouxe, para si, parte das expectativas e demandas de uma universidade multinacional para a integração desse bloco econômico.

O caminho para criação da Universidade Federal de Integração Latino-Americana inicia-se, então, em dezembro de 2007, a partir do encaminhamento da Exposição de Motivos Interministerial nº 00331/2007/MP/MEC ao então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, assinada por Paulo Bernardo Silva e Fernando Haddad, que estavam a frente dos Ministérios do Planejamento e da Educação (BRASIL, 2007b). A referida Exposição de Motivos retoma o Plano Nacional de Educação de 2001, documento que estabelece as bases da cooperação internacional das universidades, para justificar a proposição de uma universidade de cunho internacional. O documento ainda mencionou o processo de expansão e interiorização das universidades públicas a partir do Reuni para justificar a exequibilidade da criação da Unila.

Trazemos, aqui, os motivos seis e 11, elencados no documento, para evidenciar que esse primeiro movimento de caracterização da Unila já precisa o seu caráter internacional e a contribuição estratégica para a defesa e o fortalecimento do Bloco Econômico do Mercosul:

6. As universidades distribuídas pelo território nacional precisam ser pensadas a partir e em conexão com os grandes desafios que deverão ser superados pelo Brasil nas próximas décadas, entre os quais são mais relevantes a superação das desigualdades e a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, capaz de conciliar crescimento econômico com justiça social e equilíbrio ambiental; [...]

11. A Unila caracterizará sua atuação pela integração com os países membros e associados do Mercado Comum do Sul (Mercosul), com vocação para o intercâmbio e a cooperação solidária com os demais países da

América Latina. Esta integração se realizará pela composição de corpo docente e discente proveniente não só das várias regiões do Brasil, mas também de outros países e do estabelecimento e execução de convênios temporários ou permanentes com outras instituições do bloco Mercosul (BRASIL, 2007b, recurso online).

Em 2008, o Projeto de Lei nº 2.878/2008 foi proposto para criar a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a ser implantada na cidade de Foz do Iguaçu, localizada no Extremo Oeste do Paraná, principal polo de desenvolvimento econômico na região e localizada em zona internacional, que é composta por Argentina, Brasil e Paraguai (BRASIL, 2008b). Enquanto o projeto tramitava pela Câmara, uma Comissão de Implantação da futura universidade foi formada por meio da Portaria do MEC nº 43/2008 com vista a agilizar o processo de criação da Unila (BRASIL, 2008c).

Competia à Comissão estudar e debater a concepção da nova universidade no cenário nacional e internacional, além de elaborar o “plano de implantação, estrutura acadêmica, critérios de seleção docente e discente, política de ensino, pesquisa e extensão, política de cooperação internacional e gestão democrática representativa de sua missão primordial” (IMEA, 2009, p. 16).

O livro “Unila em Construção”, que faz um registro histórico da criação da universidade, seu desenho acadêmico e institucional, apresenta, objetivamente, quais foram os pilares estabelecidos como base para direcionar a implantação da instituição, quais sejam:

1. Interação em termos nacionais e transnacionais de forma solidária e com respeito mútuo;
2. Compromisso com o desenvolvimento econômico sustentável, tornando-o indissociável da justiça social e do equilíbrio do meio ambiente;
3. Compartilhamento recíproco de recursos e conhecimentos científicos e tecnológicos com professores e estudantes da América Latina (IMEA, 2009, p. 16).

Essas diretrizes marcam orientações importantes para compreender a inovação da concepção da Unila como universidade de integração nacional. A referência à interação nacional e transnacional no primeiro item dialoga com as iniciativas de cooperação solidária e Cooperação Sul-Sul já mobilizadas historicamente como estratégias para o estabelecimento de parcerias pelo governo brasileiro. Adicionalmente, o destaque feito à responsabilidade com o desenvolvimento econômico sustentável e sua relação com outros âmbitos da atuação da universidade mobilizam a instituição para uma atuação implicada e com compromissos

sociais. Por fim, a referência ao compartilhamento de recursos e saberes no espaço da América Latina reforça o propósito de se firmar como universidade latino-americana.

A estratégia de inserção da Unila na América Latina seria feita a partir de três níveis, como círculos concêntricos: o primeiro círculo engloba a tríplice fronteira, região sede do *campus* universitário, com impacto direto nas IES da região, educação básica e pesquisadores da fronteira (IMEA, 2009). O segundo círculo teria como foco a rede da AUGM, formada por 22 universidades públicas dos países do Mercosul, no intuito de valorizar e contribuir para a consolidação acadêmica de uma rede que, há quase trinta anos, soma esforços em prol da cooperação interuniversitária. O último círculo abrange universidades, órgãos governamentais e internacionais do continente latino-americano e tem como foco pensar uma articulação de diferentes formas de cooperação e integração regional para superar a expressiva desigualdade nos sistemas de educação superior da região (IMEA, 2009). Sendo assim, na medida em que a Unila conseguisse alcançar esse último nível de integração ela seria capaz de contribuir, efetivamente, na consolidação de um espaço latino-americano de educação superior.

A Comissão de Implantação da Unila ficou cerca de três anos mobilizada em prol da organização da disposição administrativa, proposta pedagógica e estrutura organizacional da instituição. A Unila foi criada em janeiro pela Lei nº 12.189/2010 (BRASIL, 2010b) e, além dos objetivos de atuação na tríade ensino, pesquisa e extensão, caros a todas as IES, sua vocação de internacionalização e integração regional é positivada a partir de uma 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” (BRASIL, 2010b, p. 1).

Assim como as demais universidades de integração já apresentadas, a criação da Unilab também representa a culminância de demandas históricas de muitos movimentos sociais – especialmente o movimento negro – em prol da ampliação do interesse e conhecimento acerca da cultura africana e Afro-Brasileira, além de corresponder à uma ampliação do interesse brasileiro pela cooperação com a África no que diz respeito ao cenário de política externa (MENEGHEL; AMARAL, 2016).

Malomalo (2018a) também dá destaque ao período específico dos dois mandatos de Lula como presidente do país (2003-2010) que deu espaço e importância ao desenvolvimento de políticas de Estado com relação à igualdade racial e que, progressivamente, foram ganhando reconhecimento na agenda política externa brasileira, se refletindo, também, na consolidação de ações no setor privado e na sociedade civil.

De forma complementar, Meneghel, Nogueira e Vieira (2017) consideram que o contexto da expansão e interiorização do acesso à educação superior no Brasil foram decisivos para viabilizar a Unilab. As autoras citam o Reuni, a UAB e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) como políticas basilares na promoção do acesso e inclusão dos segmentos sociais até então excluídos da Educação Superior (MENEGHEL; NOGUEIRA; VIEIRA, 2017). No caso da Unilab, é possível perceber que as diretrizes do Reuni se fazem presentes tanto na previsão orçamentária para viabilizar a implantação a instituição quanto nas escolhas estratégicas das cidades que sediam os *campi* da instituição, evidenciando a característica de interiorização da educação superior.

Percebemos, portanto, a alusão a diversos fatores que contribuíram decisivamente para a criação de um cenário favorável à implantação de um ambiente universitário que visasse a formação de profissionais e cidadãos para contribuir com a integração entre o Brasil e as demais nações dos Palop e CPLP. Precisamos considerar, portanto, a excepcionalidade desse momento – político, diplomático, econômico e sociocultural – para analisar, em momento posterior, as condições de manutenção de um projeto político pedagógico único como o da Unilab.

Essa situação de excepcionalidade pode ser exemplificada no próprio projeto de Lei nº 3.891/2008 que propõe a criação da Unilab (BRASIL, 2008d) e que foi proposto pelo poder executivo, situação diferente das demais universidades de integração, as quais tiveram origem em projetos elaborados de parlamentares que representavam os interesses dos estados e regiões que se beneficiariam com a implantação de tais instituições. A tramitação do projeto no Congresso Nacional teve início em julho de 2008 e, nesse mesmo período, o projeto da Unilab foi apresentado na 7ª Conferência de Chefes de Estado e Governo da CPLP, realizada em Lisboa, e em novembro do mesmo ano também foi exposto na Conferência Regional sobre a Educação Superior na África (Cresa) (UNILAB, 2013a).

A carta de intenções que acompanhou o Projeto de Lei nº 3.891/2008 (BRASIL, 2008d), com exposição de motivos para a criação da Unilab retoma esse contexto de expansão e interiorização do ensino superior como elementos norteadores da proposição de uma nova universidade, e expõe o entendimento de que as universidades brasileiras devem ser pensadas “a partir e em conexão com os grandes desafios que deverão ser superados pelo Brasil nas próximas décadas” (BRASIL, 2008d, p. 5), citando a questão da desigualdade como condição a ser superada a partir da construção de um modelo de desenvolvimento que concilie os elementos de crescimento econômico, justiça social e equilíbrio ambiental.

A carta de intenções também dá destaque à cooperação internacional como atribuição importante para a Unilab, relacionando-a com a responsabilidade de prover condições de desenvolvimento interno capaz de propiciar, também, estratégias de cooperação com outros países em condições desfavoráveis que têm obstáculos estruturais que impedem seu desenvolvimento (BRASIL, 2008d).

Em outubro de 2008, a Comissão de Implantação da Unilab foi criada com o objetivo de pensar e delinear a organização estrutural e pedagógica da universidade (UNILAB, 2013a). Coube também à Comissão de Implantação realizar visitas aos países da CPLP e promover encontros e discussões com os diversos setores e atores sociais da região de Redenção, no Ceará, com o objetivo de analisar as demandas regionais das comunidades e também o potencial para a interlocução com a universidade e suas futuras ações de ensino, pesquisa e extensão (UNILAB, 2010).

Durante a tramitação do projeto na Câmara, o nome da instituição foi alterado: inicialmente denominada “Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira”, a designação da universidade ficou como “Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira” (BRASIL, 2010a), dando destaque ao objetivo de consolidar a proposição da língua portuguesa como idioma comum e elemento cultural de integração para a futura comunidade acadêmica da instituição.

O Projeto de Lei que criou a Unilab foi aprovado pelo plenário do Senado em julho de 2010 e, ainda no mesmo mês, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 12.289/2010, que cria a instituição:

Art. 1º Fica criada a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab, com natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Redenção, estado do Ceará.

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, 2010a, p. 4).

Percebemos, então, pelo excerto acima, a proposição da internacionalização e integração regional como vocação da universidade nas mesmas condições de ensino, pesquisa e extensão. A vocação de internacionalização e integração, no caso da Unilab, se relaciona diretamente à utilização da língua portuguesa como instrumento estratégico para estimular as ações de cooperação e estreitar vínculos com os países que compartilham dessa mesma língua. Milani, Conceição e M'Bunde (2016) consideram que, desde a sua criação, a Unilab tem sido uma universidade-chave no acolhimento de estudantes dos Palop e a mobilidade estudantil proporcionada pela instituição se consolidou como a principal estratégia de cooperação internacional no âmbito educacional com esses países (MILANI; CONCEIÇÃO; M'BUNDE, 2016), superando o Programa de Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) e Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) no que diz respeito à potencialidade de atendimento.

A universidade conta, desde 2011, com o *campus* sede, Liberdade, localizado em Redenção⁴², região do Maciço de Baturité no Ceará. O documento “Diretrizes Gerais”, divulgado em 2010 pela Comissão de Implantação da Unilab, aponta como pretensão da instituição “implantar uma rede de unidades a fim de atender às demandas dos municípios da região do Maciço do Baturité e de seu entorno, com extensão às demais localidades do estado e do Nordeste brasileiro” (UNILAB, 2010, p. 9).

É possível perceber que essa pretensão foi alcançada porque, atualmente, a instituição possui quatro *campi*, distribuídos nos estados do Ceará e da Bahia. Além do *campus* principal localizado na cidade de Redenção/Ceará, que foi totalmente construído para o início das atividades da instituição em 2011, a Unilab possui o *campus* dos Palmares, instalado no município de Acarape, também pertencente à região do Maciço do Ibirité, e também o *campus* das Auroras, que é situado no limite desses dois municípios (UNILAB, 2013a). Esses dois *campi* não estão plenamente construídos, tendo em vista que o andamento das obras foi

⁴² A cidade de Redenção foi pioneira na abolição da escravidão no Brasil, em 1883, e encontra-se a 72km de Fortaleza. A capital cearense está em uma posição privilegiada em relação à África e à Europa. Essa localização foi um dos pontos estratégicos que definiram a implantação da Unilab no Ceará (UNILAB, 2019c).

prejudicado por conta da diminuição dos repasses de verbas para essa finalidade⁴³. Já na Bahia, a universidade possui o *campus* dos Malês, localizado na cidade de São Francisco do Conde⁴⁴, distante 67 quilômetros de Salvador. De acordo com o *site* da Unilab (2019c), as atividades acadêmicas desse *campus* tiveram início em fevereiro de 2013, mas foi em março de 2014 que as atividades dos cursos presenciais iniciaram. Importante registrar que a Universidade Federal do Ceará (UFC) ofereceu apoio como instituição tutora da Unilab durante seu período de implantação (2009-2011) e as ações realizadas pela Unilab no *campus* dos Malês foram firmadas a partir de convênios de cooperação com a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), que ofereceram suporte à implantação do projeto pedagógico e construção de matriz curricular dos cursos ministrados no *campus* (UNILAB, 2013a).

Tendo em vista o contexto das universidades de integração aqui apresentado, podemos perceber que as propostas dessas instituições se destacam a partir dos propósitos da cooperação solidária e do intercâmbio de conhecimentos e cultura entre as regiões ou países envolvidos, a partir da mobilização do potencial universitário para dar resposta a objetivos de integração regional e supra regional. Santos e Almeida Filho (2012) analisam a potencialidade e a originalidade dessa iniciativa de implantação das universidades de integração:

Aqui é o governo a conferir, diretamente, às universidades (descartando do processo as embaixadas, porque desnecessárias nesse contexto) o papel de embaixador e aproveitar aquilo que elas sabem fazer tão bem, em benefício de uma estratégia de integração regional e da criação ou do reforço de espaços geopolíticos interestaduais ou internacionais: o Mercosul, no caso da Unila, a CLPL, no caso da Unilab; a mesorregião da fronteira Mercosul, no caso da UFFS, e a grande região da Amazônia, no caso da Uniam (SANTOS; ALMEIDA FILHO 2012, p. 149).

⁴³ O relatório de Gestão da Unilab de 2017 relata as dificuldades vivenciadas pela gestão da instituição por conta do processo de contingenciamento dos recursos proposto no orçamento da União: “Mediante um limite de empenho 12,85% menor que o previsto, a instituição teve seu processo de expansão (referindo-se às aquisições de materiais permanentes para compor os laboratórios e também no pagamento de obras que estão ainda em andamento e reformas que precisam ser realizadas) restrito, já que, isso significou um corte no investimento da universidade” (UNILAB, 2018, p. 12). O relatório de 2018 também faz referências às limitações financeiras e orçamentárias da universidade (UNILAB, 2019d).

⁴⁴ A escolha da cidade de São Francisco do Conde para sediar o quarto *campus* da Unilab também foi estratégica e simbólica. São Francisco do Conde é uma pequena cidade do Recôncavo Baiano e é o município de maior população negra declarada do Brasil (maior que 90%) (UNILAB, 2013a), possuindo, portanto, estreita ligação com os pressupostos da instituição de ser uma referência para a população afrodescendente brasileira.

Para analisar em profundidade a implantação da Unilab junto ao cenário do ensino superior brasileiro, precisamos considerar, criticamente, que a iniciativa de criação das universidades de integração está diretamente envolvida no contexto de crise da universidade, a respeito da qual acompanhamos amplas discussões sobre os limites da atual perspectiva da formação universitária, sua organização institucional, acadêmica e pedagógica. Retomamos, aqui, as considerações feitas no capítulo anterior que apontam causas múltiplas para essa crise: algumas delas vêm de longa data, mas essa crise, como vimos, está sendo reconfigurada a partir do processo de globalização neoliberal, que trouxe demandas de transnacionalização, mercadorização e heteronomia para o saber universitário.

Tendo em vista esse cenário apresentado, compartilhamos da aposta de Santos (2008; 2011) de responder a esse contexto de crise a partir de um movimento de *globalização contra hegemônica da universidade*. A proposta feita por Santos (2008; 2011) para realizar a globalização contra hegemônica da instituição universitária, em específico, tem como premissa a implementação de uma reforma da universidade que responda às suas crises, centrada na construção de um projeto de país. Segundo o autor, esse projeto nacional precisa refletir escolhas políticas que sejam capazes de qualificar a inserção do país na sociedade global, em contextos de produção e de distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionais e contraditórios (SANTOS, 2008; 2011).

Adicionalmente, a perspectiva de Santos (2008; 2011) é a de que a universidade também deve ser colocada como bem público, com a responsabilidade de responder radicalmente às demandas da sociedade pela democratização, pela ecologia de saberes, por assumir a responsabilidade social da instituição, com o propósito de pôr fim a um histórico de exclusão de grandes grupos sociais do ambiente universitário. Construir um projeto de país segundo essas diretrizes teria o potencial de qualificar o Estado e suas instituições universitárias para participar da globalização, viabilizando uma articulação global. No excerto abaixo, Santos (2008) analisa as condições de globalização contra hegemônica às quais nos referimos:

O contexto global é hoje fortemente dominado pela globalização neoliberal, mas não se reduz a ela. Há espaço para articulações nacionais e globais baseadas na reciprocidade e no benefício mútuo que, no caso da universidade, recuperam e ampliam formas de internacionalismo de longa duração. Tais articulações devem ser de tipo cooperativo mesmo quando contêm componentes mercantis, ou seja, devem ser construídas fora dos regimes de comércio internacional. A nova transnacionalização alternativa e solidária assenta agora nas novas tecnologias de informação e de comunicação e na constituição de redes nacionais e globais onde circulam

novas pedagogias, novos processos de construção e de difusão de conhecimentos científicos e outros, novos compromissos sociais, locais, nacionais e globais. O objetivo consiste em resituar o papel da universidade pública na definição e resolução colectiva dos problemas sociais que agora, sejam locais ou nacionais, não são resolúveis sem considerar a sua contextualização global. O novo contrato universitário parte assim da premissa que a universidade tem um papel crucial na construção do lugar do país num mundo polarizado entre globalizações contraditórias. O que está em causa é uma resposta activa à cooptação, em nome de uma globalização contra-hegemónica (SANTOS, 2008, p. 51).

Compartilhamos do entendimento de Santos (2008; 2011) de que a alternativa de resistência para a globalização neoliberal da universidade está na busca por estratégias de globalização alternativas, principalmente quando olhamos para os países periféricos e semiperiféricos que, como colocam Lima e Maranhão (2009), já têm participado do processo de globalização de forma assimétrica e, na maior parte das ocasiões, em condições de passividade. Assim, um dos caminhos apontados pelo autor para viabilizar a globalização contra hegemônica é o estabelecimento de uma internacionalização alternativa da educação superior, capaz de fomentar e intensificar as iniciativas de cooperação transnacional que ultrapassem o regime comercial no formato de acordos bilaterais ou multilaterais, que sigam princípios de benefício mútuo (SANTOS, 2008).

Entretanto, Santos (2008) também ressalta que o projeto de internacionalização da educação superior precisa fazer sentido para os países periféricos e semiperiféricos, de modo a responder às suas demandas e necessidades, dialogando, assim, com a construção de um projeto de país. O autor considera que esse sentido é atingido quando a consolidação de redes, parcerias e acordos é feita tendo como base sinergias regionais e, como exemplo, afirma que a CPLP seria um espaço multilateral de grande potencial para promover a transnacionalização da universidade envolvendo os países de língua oficial portuguesa com características de cooperação e solidariedade. Segundo o autor:

Aos países semiperiféricos deste espaço, Brasil e Portugal, cabe a iniciativa de dar os primeiros passos nessa direcção: cursos de graduação e de pós-graduação em rede, circulação fácil e estimulada de professores, estudantes, livros e informações, bibliotecas on line, centros transnacionais de pesquisa sobre temas e problemas de interesse específico para a região, sistema de bolsas de estudos e linhas de financiamento de pesquisa destinados aos estudantes e professores interessados em estudar ou pesquisar em qualquer país da região, etc. (SANTOS, 2008, p. 101).

Santos faz referência, nesse excerto, à proposição da criação da Unilab que, desde 2007, já estava sendo ventilada nos países da CPLP. Como já ponderamos, a Unilab foi uma

estratégia de internacionalização amparada em interesses diplomáticos para propiciar um espaço de cooperação e influência especialmente com os países do continente africano, sendo, inclusive, plataforma para projeção internacional do Governo Federal.

Ao ler e analisar as principais produções do Brasil a respeito da temática de internacionalização da educação superior, percebemos que, recorrentemente, as universidades de integração internacional são mencionadas no sentido proposto por Santos, como espaço potencial para viabilizar uma globalização hegemônica da universidade. García Guadilla (2013), Castro e Cabral Neto (2012), Santos e Almeida Filho (2012) e Lima e Maranhão (2009) também citam, em seus estudos, esses projetos brasileiros de universidades de integração nacional como potenciais espaços para uma integração internacional que ultrapasse as limitações, já apresentadas, da mobilidade acadêmica no continente, na medida em que a sua proposição envolve a institucionalização da internacionalização como propósito e finalidade das ações universitárias. Nas palavras de Lima e Maranhão (2009, p. 607),

no contexto de governos que se empenham em formular políticas educacionais capazes de reforçar o caráter republicano da educação é possível identificar a emergência de iniciativas subordinadas ao fortalecimento de programas de internacionalização ativa de caráter contra hegemônico, comprometidos com a inclusão social e integração regional. Três projetos, em diferentes fases de formulação, se inscrevem nesta trilha: Universidade Federal da Integração Latinoamericana (Unila) (Foz do Iguaçu/Paraná), universidade Federal de Integração Luso-Afro-Brasileira (Unilab) (Redenção/Ceará), e Universidade Global da Bacia Amazônica (Santarém/Pará).

Retomamos a proposição feita por Santos e Almeida Filho (2012), que deu nome para este capítulo, de tomar a internacionalização como quarta missão da universidade. Como já refletimos em momentos anteriores, o processo de internacionalização da educação proposto por Santos e Almeida Filho (2012) toma a internacionalização a partir da perspectiva de inevitabilidade histórica e como aspecto de evolução da universidade. Essa é uma perspectiva que Lima e Contel (2011) caracterizam como apologética, que enaltece as virtudes da internacionalização sem considerar, propriamente, os aspectos indesejáveis do processo. Em diálogo com esses autores, também entendemos que a caracterização da internacionalização da educação superior feita por Santos e Almeida Filho (2012) representa a tendência de prevalência de estudos de natureza positiva sobre esse processo, que deixa de considerar determinantes econômicos, políticos e socioculturais que condicionam e limitam as experiências da universidade com internacionalização, análise feita também por Lima e Contel (2011).

Também defendemos, neste capítulo, que os processos de internacionalização exercem impacto substancialmente diferente sobre países do centro do sistema mundo e da periferia ou semiperiferia, sendo produtores e reprodutores de desigualdades e assimetrias econômicas, políticas e socioculturais, considerando, também, que a internacionalização afeta de forma desigual instituições que compõem um mesmo sistema de ensino superior, como o brasileiro, que possui muita diversidade interna no que diz respeito ao porte das instituições, perfil institucional e relação com as missões de ensino, pesquisa e extensão.

Consideramos, então, que a perspectiva da internacionalização é importante para as universidades, especialmente em um contexto marcado pela ideia de sociedade do conhecimento e pelo processo de globalização neoliberal que está em curso, mas analisamos que, para ser assumida institucionalmente a internacionalização precisa ser norteada a partir de propósitos e expectativas que surjam da própria universidade e, a partir daí, passem a compor seu escopo de atuação. Justamente por isso entendemos que a proposta de tomar a internacionalização como quarta missão da universidade não se adequa, necessariamente, às universidades em geral, mas que essa pode ser uma proposição válida para a análise dos processos de internacionalização das universidades de integração internacional, uma vez que suas ações de ensino, pesquisa e extensão já foram criadas com esse claro propósito.

Adicionalmente, também orientamos nossa análise das universidades de integração para perceber o quanto as suas práticas se aproximam ou se distanciam da perspectiva de globalização contra hegemônica da universidade, tendo em vista as potencialidades, já colocadas por outros autores, da configuração das universidades com esse propósito específico (GARCÍA GUADILLA, 2013; CASTRO; CABRAL NETO, 2012; SANTOS, 2008; LIMA; MARANHÃO, 2009). Entendemos que alternativas que busquem, efetivamente, a globalização contra hegemônica da universidade são exigentes e demandam rigidez e empenho na condução das práticas acadêmicas, e Santos (2008) considera que esse é o único caminho que permitiria que os países ou universidades resistissem, individualmente, à avalanche da mercadorização global da universidade.

Entendemos, então, que a potencialidade das universidades de integração internacional na promoção da internacionalização está na sua missão institucional de viabilizar uma aproximação com os países do Sul. Entretanto, também consideramos o risco de que as experiências e práticas da Unilab se aproximem mais do paradigma moderno/neocolonial do que dessa perspectiva contra hegemônica, na medida em que a neocolonialismo ainda é preponderante nas relações de internacionalização da educação e de cooperação internacional.

Essa observação também é feita por Santos (2008, p. 101) ao comentar a respeito da proposta de criação da universidade que posteriormente foi implementada como Unilab:

Quanto a este e outros projectos no interior da CPLP há que avaliá-los à luz das relações de intercâmbio universitário que lhes subjazem. A tentação neocolonialista, não apenas por parte de Portugal (o que não surpreende por ter sido a potência colonizadora neste espaço) mas também por parte do Brasil (uma ex-colônia com mais poder económico que o ex-colonizador) deve ser combatida. Fundamentalmente trata-se de saber se o poder de concepção e de gestão destas iniciativas é distribuído segundo regras acordadas pelos países sem interferência do poder financeiro de cada um deles. Na medida em que tal interferência existir, haverá muito possivelmente neocolonialismo

Tomando especificamente a experiência da Unilab, estudos como o de Leite (2010), Carvalho Filho, Ipiranga e Faria (2017) e Leal e Moraes (2018) também fazem esse alerta ao considerar que há a possibilidade de que suas práticas sejam exercidas a partir de uma perspectiva pós-colonial. Por ter origem em interesses diplomáticos, é preciso acompanhar com cuidado as estratégias de internacionalização para não incidir em uma reprodução de relações coloniais entre os próprios países do Sul. Carvalho Filho, Ipiranga e Faria (2017) complementam as ressalvas neste sentido ao considerarem que a Unilab encerra tensões internas por conjugar interesses antagônico no que diz respeito a suas práticas de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização, induzindo a instituição a um estado de *latência conflitiva* que precisa ser considerado para análise das ações dessa universidade.

Essas prerrogativas que serão consideradas ao analisarmos com mais profundidade as estratégias de gestão da internacionalização empreendidas pela Unilab para consecução dos seus objetivos de integração internacional e Cooperação Sul-Sul. O capítulo apresentado a seguir traz o processo de institucionalização da Unilab e a análise das estratégias de gestão da internacionalização para compreender em que medida a universidade se aproxima ou se distancia de conceitos como globalização contra hegemônica da universidade (SANTOS, 2008; 2011), internacionalização como quarta missão da universidade (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012), internacionalização ativa e passiva (LIMA; CONTEL, 2011; LIMA; MARANHÃO, 2009).

5 O PAPEL DA UNILAB COMO UNIVERSIDADE DE INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Entendemos que o fluxo entre acadêmicos de países diferentes sempre esteve presente na realidade universitária, situação que também se concretiza nas instituições brasileiras. Além disso, as experiências brasileiras de cooperação internacional se consolidaram de diferentes formas no cenário brasileiro e ganham expressão particular quando praticadas na universidade por meio de Cooperação Sul-Sul. Nesses formatos, a internacionalização e a cooperação não trazem grandes novidades. Mas, se consideramos a criação de universidades que têm como eixo central a internacionalização, abrimos outras possibilidades para a compreensão do papel da universidade e das relações Sul-Sul que demandam reflexão mais consistente.

Tendo esse cenário em perspectiva, o presente capítulo objetiva analisar as estratégias de gestão da internacionalização da educação superior promovidas pela Unilab nos dez anos de implantação da instituição. Conduzimos essa análise com a mobilização de alguns conceitos centrais, apresentados a seguir.

Retomamos o argumento de Santos e (2008) Lima e Contel (2011), apresentado em momentos anteriores desta tese, de que a criação da Unilab como parte do projeto de implantação das universidades de integração (Unila, Unilab e Uniam) guarda um caráter contra hegemônico, principalmente por conta da intenção de trazer, para o território brasileiro, instituições universitárias que se guiassem pela solidariedade e cooperação acadêmica. Esta é, portanto, uma evidente estratégia geopolítica, uma vez que propõe se voltar para as necessidades e demandas de países que compartilham da mesma origem colonial, assim como um papel subordinado no que concerne à divisão internacional do trabalho e da economia.

Adicionalmente, também retomamos a *aposta* feita por estudiosos como Lima e Maranhão (2009) e Lima e Contel (2011) de que a consolidação dessas universidades tem a potencialidade de prover uma frente de internacionalização ativa para o cenário de internacionalização brasileiro, considerando, principalmente, que as estratégias consolidadas pelo país até então têm caracterizado uma internacionalização passiva. Assim, os autores consideram que há um espaço para exercício de protagonismo ao estabelecer uma via de cooperação e internacionalização que passe ao largo das práticas hegemônicas dos países do norte global. Nossa reflexão se dedica, então, a analisar em que medida essas conjecturas se

projetam nos documentos normativos da Unilab e nas entrevistas realizadas com parte do corpo gestor da instituição nos dez anos de implantação da instituição.

Por fim, também retomamos o argumento de Santos e Almeida Filho (2012), que observam a originalidade da proposta das universidades de integração, elencando que considerações de natureza geográfica embasam o conceito desse projeto de diplomacia cultural universitária. Assim, os autores consideram que a existência dessas universidades responde, como vimos, a estratégias visando a aproximação entre povos ou regiões e que, conseqüentemente, toda a atividade de ensino, pesquisa e extensão que desenvolvem tem a intencionalidade de responder a esse propósito de aproximação (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). Esse argumento é a base da defesa dos autores em colocar a internacionalização como a quarta missão universitária, considerando que as universidades de integração seriam a expressão mais clara da integração da internacionalização com as funções universitárias.

Assim como os pressupostos teóricos que propõem entender a Unilab como *iniciativa contra hegemônica de internacionalização* e estratégia de *internacionalização ativa*, também trataremos, para análise deste capítulo, o pressuposto da *internacionalização como quarta missão da universidade* para analisar em que medida esses conceitos dialogam com as práticas da Unilab no que concerne à integração internacional, Cooperação Sul-Sul e internacionalização da educação superior.

Retomamos, aqui, que para a construção da seção foram mobilizados os dados avindos da pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. No que diz respeito à pesquisa documental, compõem nossa análise especialmente a Lei de Criação da Unilab (BRASIL, 2010a); as Diretrizes Gerais da Instituição (UNILAB, 2010); o livro “Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul” (UNILAB, 2013a), material produzido pela Unilab para apresentar os resultados parciais dos cinco primeiros anos de implantação da instituição; os dois PDI já produzidos pela Unilab (UNILAB, 2013b; 2016); seu atual Estatuto (UNILAB, 2020a); os planos pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação da instituição; assim como outras resoluções e normativas internas. Já no que diz respeito à pesquisa de campo, foram realizadas 11 entrevistas com docentes da Unilab e de outras instituições que passaram pelo cargo da Reitoria *pró-tempore*, Pró-Reitoria de Graduação ou Pró-Reitoria de Pós-graduação, ou que atualmente estão atuando em um desses cargos. O Quadro 6, apresentado a seguir, lista o quantitativo de docentes entrevistados, trazendo a informação do cargo do participante e a denominação dos participantes neste estudo.

Quadro 6 – Relação de sujeitos que participaram da pesquisa de campo

Cargo do participante	Denominação do participante na tese
Reitoria	Entrevistados 1, 2, 3 e 4
Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais	Entrevistados 5, 6, 7 e 8
Pró-Reitoria de Graduação	entrevistada 9, 10 e 11

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No que diz respeito às entrevistas, é importante destacar que, ainda que elas tenham sido realizadas a partir de um mesmo roteiro semiestruturado, cada entrevistado se deteve a comentar alguns pontos com um nível maior de detalhamento que outros, tendo em vista as suas próprias experiências pessoais e profissionais, dentro e fora da Unilab. Nesse sentido, recorreremos em maior medida às falas dos entrevistados que passaram pela Pró-Reitoria de Graduação para comentar sobre as estratégias de ensino voltadas à internacionalização, por exemplo. Igualmente, as falas dos docentes vinculados à Prointer tiveram maior destaque na seção relativa à análise das estratégias de integração internacional da Unilab, por conta da proximidade profissional que essa pasta tem com as estratégias de integração internacional. Caracteristicamente, as falas dos reitores *pró-tempore* têm maiores condições de perpassar por todas as dimensões de análise trazidas para o debate desta tese, na medida em que o cargo pressupõe envolvimento nas instâncias decisórias das instituições de modo geral, então recorreremos com frequência às falas desses sujeitos em todas as seções deste capítulo.

Além disso, é importante ponderar que as entrevistas também conseguiram evidenciar o posicionamento individual dos docentes que passaram pelas pastas da Prograd, Prointer e pela própria reitoria no que diz respeito à internacionalização. Percebemos que os professores davam maior ênfase na resposta aos pontos das entrevistas que consideravam mais importantes, e também deixavam de comentar, ou comentavam brevemente, sobre outros pontos das entrevistas com os quais não tinham tanta proximidade para analisar. Assim, foi possível identificar as perspectivas particulares desses docentes a respeito do direcionamento a ser dado para a internacionalização e cooperação pela Unilab, o que evidenciou, também, a latência de tensões nesse ambiente institucional.

Também destacamos que, em alguns momentos da análise dos dados, tomamos o contexto de implantação da Unila e suas estratégias de internacionalização como recurso de análise comparativa com as experiências da Unilab nesse campo, por considerarmos que as duas instituições compartilham de um mesmo contexto de implantação, sendo as únicas universidades no cenário brasileiro a terem, como missão, o propósito de promover a integração internacional. Nesse sentido, compreendemos que as realidades das universidades

guardam suas especificidades, especialmente no que diz respeito à trajetória de integração internacional com os países da América Latina e da Lusofonia Afro-Brasileira, como bem ponderado por Ribeiro (2016), e ressaltamos que o intuito da comparação foi o de levantar e analisar especificamente as estratégias de internacionalização mobilizadas pelas universidades e suas contribuições para a integração internacional.

Com base no exposto, este capítulo está organizado em duas seções. A primeira seção, intitulada “Relação entre as funções de ensino, pesquisa, extensão e a internacionalização na Unilab”, tem o propósito de analisar a institucionalização das ações de ensino, pesquisa e extensão na universidade, considerando como essas funções têm dialogado com o princípio de internacionalização que também embasa a proposta de atuação da Unilab. Nessa seção refletimos o quanto as práticas de internacionalização têm se aproximado da função do ensino em detrimento das demais funções, em especial a função da extensão que parece ratificar o lugar de pouco protagonismo que já guarda junto ao modelo universitário brasileiro.

A segunda seção, intitulada “Estratégias de Gestão da internacionalização da educação superior”, é organizada a partir das três estratégias elencadas na Lei de Criação da Unilab (BRASIL, 2010b) para viabilizar a integração internacional, quais sejam: (i) composição internacional da sua comunidade acadêmica; (ii) projetos internacionais; e (iii) convênios bi ou multilaterais, que foram convertidas em subseções de análise. Fazemos, então, uma apresentação e análise de como tais estratégias estão consolidadas na Unilab a partir da análise documental e dos relatos dos entrevistados, refletindo que elas têm pouca ancoragem institucional e fragilidades na execução. Por fim, apresentamos uma seção que indica fatores que podem estar impactando na consolidação da integração internacional da Unilab, identificados especialmente a partir das entrevistas com os docentes que geriram a Prointer, Prograd ou que atuaram como reitores *pró-tempore* da Unilab.

Além de dialogar com Lima e Contel (2011) e Lima e Maranhão (2009), Santos (1989; 2003; 2008) e Santos e Almeida Filho (2012), autores que embasam a nossa análise a partir das perspectivas de internacionalização ativa, globalização contra hegemônica da universidade e internacionalização como quarta missão universitária, respectivamente, também mobilizamos os autores De Lucca e Buti (2021) Heleno (2014), Malomalo, Lorau e Souza (2018), Malomalo (2018a; 2018b), Meneghel e Amaral (2016), Meneghel, Nogueira e Vieira (2017); Souza e Malomalo (2016) e Santos (2017) e, que têm a Unilab como objeto de estudos, para embasar e direcionar nossa análise a partir de resultados de pesquisa que já estão sendo compartilhados no meio acadêmico.

5.1 RELAÇÃO ENTRE AS FUNÇÕES DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E A INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNILAB

Ao observarmos a consolidação da ideia de termos, no Brasil, uma universidade voltada para o diálogo com os países africanos – inicialmente nos discursos do então presidente Lula, posteriormente na tramitação do projeto de Lei pela Câmara e pelo Senado, na atuação da Comissão de Implantação até a aprovação da Lei de Criação da Unilab – é possível acompanhar como foram se alicerçando as perspectivas de internacionalização e de cooperação no projeto político e pedagógico da instituição.

O próprio Projeto de Lei da Unilab já trazia, de antemão, as principais atribuições propostas à instituição para concretizar o objetivo de cooperação internacional para o desenvolvimento por meio da educação superior. Segundo o documento, a Unilab seria uma *instância articuladora* das relações acadêmico-científicas internacionais ao captar, implementar e acompanhar acordos, convênios e programas desenvolvidos em intercâmbio com instituições do exterior (BRASIL, 2008d). O excerto do referido projeto, exposto a seguir, evidencia como a internacionalização e a integração internacional são incorporadas à estrutura universitária no mesmo grau de importância que as suas práticas de ensino, pesquisa e extensão, sendo apresentada como *missão institucional específica* da Unilab:

Art. 2º A Unilab, como instituição brasileira, terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária. Como missão institucional específica, terá como objetivo formar pessoas aptas para contribuir para a integração do Brasil com os países da África, em especial com os membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da região (BRASIL, 2008d, p. 1).

Resta evidente, pelo excerto acima, que a instituição passa a lidar com uma quarta missão universitária, característica que pode ser percebida também nos documentos posteriores à efetiva criação da Unilab (BRASIL, 2010a; UNILAB, 2010). Consideramos, então, que a Unilab e a Unila se manifestam como exemplos mais expressivos da proposição feita por Santos e Almeida Filho (2012) de assumir a internacionalização como quarta missão da universidade, possibilitando a mobilização intencional e consciente do potencial universitário para responder a mais esse objetivo (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 57).

A esse respeito, retomamos a consideração feita por Miranda e Stallivieri (2017), que argumentam que a temática de internacionalização tem baixo grau de prioridade na agenda dos poderes legislativo e executivo brasileiro, oscilando, portanto, em momentos de maior ou menor recepção da temática nas instâncias gestoras da área educacional e de política externa, a depender do governo em exercício. As autoras ainda defendem que a ausência de uma política pública que defina prioridades para a internacionalização da educação superior em âmbito nacional, elencando objetivos e projetos de médio e longo prazo, faz com que as práticas de internacionalização conduzidas pelas instituições se guiem de forma individualizada, volátil ou se subordinem a interesses exógenos aos brasileiros. Assim, é importante demarcar que a criação da Unilab com o propósito específico de integração internacional já institucionaliza, de certo modo, uma frente perene para a internacionalização da educação superior na medida em que ela é dimensionada em um espaço universitário que goza de autonomia, suporte orçamentário e de pessoal qualificado para execução das suas funções e que, justamente por isso, se resguarda das incertezas do campo político no que diz respeito ao escopo da internacionalização.

Em diálogo com essa perspectiva, Santos e Almeida Filho (2012) ainda indicam especificamente que a mobilização de bases materiais e institucionais para internacionalização via universidade contribui decisivamente para reforçar projetos conjuntos e integradores, conduzir uma agenda própria de diplomacia cultural universitária, consolidar espaços integrados de conhecimento e, também, dar maior dimensão às suas atividades de formação, de pesquisa e de inovação (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 145). No que diz respeito especificamente a esse último tópico, os autores refletem que:

É o momento em que é possível identificar projetos que tenham a ver com a circunstância específica de cada universidade, seja de natureza geográfica, histórica, ou artística, ou científica, ou outra, e que lhes permitam constituir-se como elemento aglutinador para o desenvolvimento de relações internacionais profícuas, transcendendo a natureza universitária na sua configuração clássica inicial, mas mobilizando essa característica em benefício da capacidade para atrair parceiros, ou para chegar mais longe, ou mais depressa do que a diplomacia política oficial alguma vez poderia aspirar conseguir. E faze-lo, naturalmente, em proveito da visibilidade internacional da universidade e de todas as restantes componentes da atividade universitária: na melhoria da qualidade do ensino, na identificação de novas áreas da investigação científica e na produção de novos conhecimentos, no alargamento do âmbito das atividades de prestação de serviços e de inovação, na obtenção de novas parcerias e de mais competências para a realização dessas tarefas. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 160).

Assim, o entendimento de tomar a internacionalização como quarta missão da universidade nos leva a retomar a discussão, feita no capítulo 3, acerca da coexistência dessas dimensões de ensino, pesquisa e extensão nos pressupostos e práticas da instituição. A Constituição Federal de 1988 traz como princípio de atuação das universidades a indissociabilidade entre as suas funções de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Gonçalves (2015) e Martins (2012) já indicam as dificuldades na promoção desse princípio, destacando um entendimento superficial e limitado de que apenas a presença do ensino, pesquisa e extensão na universidade já contemplaria essa demanda. Os autores ainda indicam o papel secundarizado da extensão nas práticas universitárias, vista como acessória quando comparadas às demais funções universitárias (GONÇALVES, 2015; MARTINS, 2012). Tendo esse cenário em perspectiva, entendemos como a proposição da internacionalização como a quarta missão da universidade é desafiadora, na medida em que ainda há uma clara dificuldade em consolidar, com paridade, práticas de ensino, pesquisa e extensão e viabilizar o princípio de indissociabilidade estabelecido pela Constituição. Nesta seção nos detemos a analisar, portanto, em que medida essas estratégias e práticas institucionais foram dimensionadas na Unilab para viabilizar uma perspectiva internacional na formação universitária oferecida.

Buscamos fazer uma aproximação da organização desta seção com a estrutura do terceiro capítulo desta tese: enquanto o terceiro capítulo trouxe alguns apontamentos históricos e normativos a respeito da institucionalização das funções de ensino, pesquisa e extensão nas instituições universitárias, nossa intenção neste capítulo é a de refletir como cada uma dessas funções tem se relacionado com o princípio de integração internacional que rege a Unilab e é o principal diferencial na consecução de suas ações formativas. Assim, a seção 5.1.1 faz uma análise da relação das práticas de ensino empreendidas na Unilab com a internacionalização; a seção 5.1.2 apresenta as principais frentes de pesquisa na Unilab e como tem se configurado o diálogo com a internacionalização e, por fim, a seção 5.1.3 expõe as principais experiências de extensão da instituição como oportunidade para refletir sobre o vínculo dela com as demandas de internacionalização.

5.1.1 A internacionalização e o ensino

Esta seção propõe analisar, a partir dos relatos das entrevistas e dos documentos normativos da Unilab, como as estratégias de ensino desenvolvidas pela instituição têm acolhido o pressuposto de integração internacional e de internacionalização que, como vimos,

é central para suas práticas formativas. Para isso, organizamos a seção em três frentes. Inicialmente, apresentamos a dimensão da internacionalização do ensino a partir da recepção de alunos estrangeiros; posteriormente, nossa análise se volta para a organização dos institutos e dos cursos que caracterizam as áreas de atuação da instituição e, por fim, caracterizamos o atual direcionamento do ensino da Unilab às áreas de Ciências Humanas e Formação de Professores, refletindo sobre as oportunidades de integração e internacionalização dessas áreas em específico.

Ao analisarmos as prerrogativas que são colocadas pela Lei nº 12.289/2010, de criação da Unilab, no que diz respeito ao ensino, entendemos que a estratégia de integração internacional mais expressiva da instituição está diretamente relacionada a essa função universitária, ligada especificamente à recepção de alunos estrangeiros para graduação na instituição. O entrevistado 3 traz o panorama quantitativo de recepção dos estudantes estrangeiros na Unilab:

A gente tem uma quantidade muito grande de estudantes internacionais, pelo menos até a pandemia, nós não temos uma dimensão quantitativa do impacto da pandemia. [...] Como eu dizia, na minha época eram em torno de 22 e 25 por cento de estudantes do total e eram estudantes internacionais, então é um número muito elevado, se comparado as outras universidades federais em que os números não chegam nem a 1 por cento. Nós temos uma porcentagem um pouco maior do que a Unila, pois tínhamos mais estudantes, mas esse valor sempre variava entre as duas de acordo com o semestre. No último semestre que eu participei girava em torno de 1250 estudantes (ENTREVISTADO 3, REITOR, 2020)⁴⁵.

De acordo com registros do site “Unilab em Números”, no ano de 2021 estão matriculados, no total, 4.851 estudantes nos cursos de graduação, dos quais 3.695 são alunos brasileiros e 1.156 são estudantes estrangeiros, com estes últimos correspondendo à cerca de 24% do total de matrículas (UNILAB, [2021c]). Esse é um percentual muito significativo se compararmos com o quantitativo de alunos estrangeiros das demais IES brasileiras: depois da Unila e Unilab, a instituição que tem o terceiro maior índice de recepção dos estudantes é a Universidade Paulista (Unip), universidade privada que, de acordo com o Censo de 2019, recebe 731 alunos estrangeiros (INEP, 2020). Esse quantitativo corresponde à 0,2% do total

⁴⁵ Em relação à transcrição da fala dos entrevistados, utilizamos o formato itálico como opção de destaque e de distinção entre o conteúdo das entrevistas e dos demais materiais apresentados como citação direta na tese.

de alunos da instituição, um cenário de recepção de estudantes estrangeiros muito distante do que é alcançado pelas universidades de integração internacional.

Em diálogo com Lima e Contel (2011), consideramos que os programas de mobilidade internacional de estudantes se destacam mundialmente como a estratégia mais expressiva e visível da internacionalização, sendo fortalecida a partir da implementação de iniciativas de larga escala, como o Programa Erasmus na Europa, já descrito anteriormente. Destacamos aqui a mobilidade como uma estratégia fértil especialmente para a cooperação acadêmica internacional ao contribuir para o estabelecimento e fortalecimento de relações interinstitucionais diversificadas. Entretanto, é preciso considerar que essa estratégia alcança, na prática, uma parcela muito pequena da população estudantil (DE WIT, 2013), o que restringe, como consequência, o seu impacto no ambiente universitário. Podemos citar como exemplo o próprio Programa Ciências sem Fronteiras, que fez investimentos expressivos em prol da mobilidade internacional, mas que, institucionalmente, trouxe resultados pouco significativos para o sistema de ensino superior brasileiro. Assim, entendemos que seria necessário estabelecer estratégias associadas à mobilidade estudantil para potencializar seu impacto no contexto da educação superior.

Se analisarmos o contexto da Unilab e sua proposta original de recepção de estudantes de países parceiros na ordem de 50% do total de alunos da instituição, entendemos que o percentual de 24% do total de matrículas da instituição demonstra um cenário distante do projeto de pareamento quantitativo de discentes nacionais e internacionais que constam nos documentos normativos do Programa (BRASIL, 2010a). Essa questão do quantitativo de alunos internacionais tem sido objeto de debate há alguns anos na instituição, tendo em vista questões orçamentárias ligadas ao apoio à permanência desses alunos e à responsabilidade institucional em alcançar esse percentual de alunos internacionais na Unilab (MALOMALO, 2018a; MALOMALO; LORAU; SOUZA, 2018). É importante ressaltar, portanto, que o número de alunos internacionais que atualmente compõem a Unilab é um símbolo de resistência frente a desafios internos e externos à instituição para a manutenção de seu projeto original, considerando a oportunidade de contribuir para a qualificação dos alunos advindos dos países parceiros.

Além disso, a recepção de estudantes estrangeiros compõe as iniciativas desenvolvidas pela Unilab que têm o propósito de conferir o caráter internacional ao ensino da instituição, como, por exemplo, a escolha das áreas prioritárias para atuação – em diálogo com as necessidades dos países parceiros – e o direcionamento dos currículos para tratar de questões caras aos Palop. De Lucca e Buti (2021) fazem uma reflexão nesse sentido, analisando a

situação específica do *campus* dos Malês, um dos *campi* da Unilab situado na cidade de em São Francisco do Conde, na Bahia:

Nos Malês, a internacionalização do ensino superior se manifesta principalmente na presença dos estudantes estrangeiros. Resultado de acordos de cooperação internacional no campo da educação, esta presença justifica e fortalece o tipo de currículo ofertado, sensível a temáticas além-fronteiras, sobretudo aquelas voltadas ao campo dos estudos africanos, da diáspora e das relações étnico-raciais. Além disso, esta imigração temporária altera o ambiente local, introduzindo novas línguas, outros conhecimentos e estilos de vida no cotidiano universitário e da cidade (DE LUCCA; BUTI, 2021, p. 132).

Consideramos, então, que o ensino foi a primeira frente de integração internacional para a qual a Unilab dedicou seus esforços e atenção. Os relatos das entrevistas indicam que essa tem sido, em linhas gerais, uma frente de ação prioritária para a instituição. Trazemos, aqui, o relato de duas professoras que ingressaram na Unilab no primeiro grupo de docentes da instituição e exerceram o cargo de pró-reitoras de graduação. As professoras indicam o perfil inicial da Unilab como universidade de ensino: a entrevistada 10 indica que, dos dez anos de existência da instituição, nove anos foram de efetivo exercício do ensino de graduação; no mesmo sentido, a entrevistada 9 assinala que “*A Unilab emergiu fundamentalmente como uma universidade do ensino no primeiro momento, então aquela perspectiva que consta nas diretrizes de criar os cursos de pós-graduação só vai se dar alguns anos depois. Foi diferente da estratégia da Unila*” (ENTREVISTADA 9, PROGRAD, 2020).

Destacamos, então, que os esforços dos anos iniciais da gestão da Unilab se direcionaram para estruturar as estratégias de ensino de graduação junto a outras demandas próprias da consolidação de uma universidade recém-criada. A própria entrevistada 9 relata, em sua entrevista, que as demandas legais e burocráticas relativas à criação dos cursos, gestão financeira, prestação de contas e à criação e aprimoramento de resoluções internas que viabilizassem a atuação da Unilab nas atividades de ensino impactam decisivamente no expediente dos primeiros anos de atuação de uma universidade nova como a Unilab que, em 2021, completa dez anos de efetivo funcionamento. É importante, então, refletirmos acerca do impacto de conciliar as demandas advindas do processo de implantação da universidade e a perspectiva de desenvolver atividades de ensino com o propósito de integração internacional e de internacionalização da educação superior. A entrevistada 9 também complementa: “*Eu acho que isso é uma outra variável que vale a pena ser ressaltada que é muito diferente por*

exemplo se pensar nesses tipos de projetos em grandes instituições de ensino superior que já têm 50 anos de execução administrativa” (ENTREVISTADA 9, PROGRAD, 2020). Nesse sentido, o entrevistado 3 também faz uma análise semelhante sobre o cenário de institucionalização da Unilab:

Eu acredito que estamos no caminho certo, vale dizer que é um caminho muito diferente das federais, inclusive das novas. Se for pensar as antigas universidades nós sabemos como se formou, foi uma junção de escolas superiores, quase todos foram assim dessas tradicionais e mesmo as novas elas tinham um caráter muito regional, como a Unipampa, a [Universidade Federal] da Fronteira Sul, a Federal do Cariri. Cariri realmente é um Patrimônio da humanidade então faz sentido ter uma Federal, mas novamente muito regional. Unilab e Unila não, são trajetórias realmente muito diferentes (ENTREVISTADO 3, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020).

O excerto da fala do entrevistado 3 retoma o ineditismo da proposta de criação e da institucionalização da Unilab para dimensionar os resultados que a instituição chegou até o momento, na medida em que teve que lidar nesses dez anos com outras demandas impreteríveis relativas à implantação da instituição. Tendo esse contexto em perspectiva, traçamos nossa análise neste primeiro momento da seção com o propósito de compreender como o ensino de graduação se consolidou na Unilab e, assim, evidenciar de que forma a perspectiva de internacionalização se manifesta no ensino.

No que diz respeito à delimitação das áreas de atuação da Unilab, tanto o texto da Lei nº 12.289/2010 quanto o documento de Diretrizes Gerais formulado pela Comissão de implantação indicam que a universidade deve levar em conta demandas de formação comuns ao Brasil e continente africano para, com isso, possibilitar intercâmbio de conhecimento e estratégias de cooperação solidária (BRASIL, 2010a; UNILAB, 2010). Enquanto a Lei de Criação da Unilab elenca como prioridade de atuação as áreas de Formação de Professores, Desenvolvimento Agrário, Gestão, Saúde Pública e demais áreas consideradas estratégicas, outros documentos da instituição complementam as áreas elencadas anteriormente com acréscimo da área de Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável (UNILAB, 2010) e Humanidades e Letras (UNILAB, 2013b).

O livro “Unilab: Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul” descreve as áreas de atuação elegidas para nortear as iniciativas de ensino, pesquisa e extensão da instituição:

Agricultura: a produção de alimentos de forma eficiente, ecológica e socialmente sustentável, bem como sua distribuição, é estratégica em todo o

mundo, mas especialmente nos países africanos onde, segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU, 2010), está concentrada a maior parte da população mundial em situação de precariedade alimentar.

Saúde Coletiva: a promoção da saúde coletiva e a formação de pessoal para Programas Comunitários de Saúde são dados integrantes de indicadores mundiais de desenvolvimento humano. No Brasil e em países parceiros do projeto da Unilab mostrou-se fundamental promover formação básica nesta área, com atenção à sanidade humana e animal.

Educação Básica: o domínio da leitura, da escrita e de operações matemáticas é determinante na promoção da cidadania. Dessa forma, na Unilab a Formação de Professores de educação básica é tratada de forma prioritária, e em um ambiente de respeito às diversidades (étnica, religiosa, de gênero, etc.), ao pluriculturalismo e ao multilinguismo, e com vistas à promoção da arte e cultura de cada país.

Gestão Pública: o histórico dos países envolvidos no projeto Unilab indica a importância de desenvolver e fortalecer, em diversas áreas, conhecimentos e estratégias de organização e promoção da gestão pública, disseminando ferramentas de participação democrática, transparência na gestão e inclusão social.

Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável: a formação de pessoas para conceber, projetar e desenvolver infraestrutura tecnológica para o desenvolvimento sustentável, considerando as características e recursos existentes em cada país ou região, uma vez que o domínio dessas ferramentas é fundamental para toda nação que busca autonomia e independência na produção de itens básicos de sobrevivência das populações futuras.

Humanidades e Letras: os países parceiros bem como o Nordeste brasileiro têm vasto campo de trabalho para profissional da área que busca, a partir do conhecimento e compreensão do processo histórico de formação das diversas populações, a preservação da memória e da história do seu povo. Esses profissionais atuarão em órgãos governamentais e não-governamentais voltados para uma ação junto às minorias sociais e outras populações-alvo de políticas públicas e poder (UNILAB, 2013a, p. 44, grifo nosso).

A descrição elencada acima nos permite identificar o propósito de integração no direcionamento das áreas de atuação da Unilab e na intencionalidade da formação do seu corpo discente na perspectiva da Cooperação Sul-Sul. Entendendo que o princípio de Cooperação Sul-Sul é definido a partir do potencial de contribuição ao desenvolvimento nacional dos países envolvidos, ao dar mais foco ao compartilhamento do conhecimento e de experiências bem-sucedidas entre os mesmos do que, efetivamente, à transferência de recursos e investimentos financeiros (MUÑOZ, 2016), consideramos que a delimitação das áreas de atuação da Unilab dialoga com esse princípio principalmente porque a relação entre os países vai acontecer no ambiente universitário que tem como propósito compartilhar e produzir conhecimento. Além disso, é importante considerar a potencialidade de maior receptividade intercultural à Cooperação Sul-Sul uma vez que ela parte do princípio da solidariedade, horizontalidade e respeito à soberania, operando, teoricamente, sem

condicionalidades e sem o peso do colonialismo como legado histórico. Percebemos que esses pressupostos de Cooperação Sul-Sul são colocados em perspectiva na organização institucional da Unilab.

No que concerne especificamente à operacionalização das áreas de atuação prioritárias elegidas pela Unilab, o documento com as Diretrizes Gerais da Unilab, produzido pela Comissão de Implantação para nortear as primeiras ações institucionais da Unilab apresenta a proposta de organização dos cinco institutos e respectivos cursos de graduação a serem oferecidos a partir de 2011. O Quadro 7 apresenta, sinteticamente, a relação dos institutos e cursos:

Quadro 7 – Cursos de Graduação previstos para a Unilab (2011-2013)

Ano	Instituto de Ciências Agrárias	Instituto de Ciências Sociais Aplicadas	Instituto de Formação Professores	Instituto de Ciências da Saúde	Instituto de Tecnologias
2011	Bacharelado em Agronomia	Bacharelado em Administração Pública	Ciências Naturais	Enfermagem	Engenharia de Energia
2012	Bacharelado em Zootecnia	Bacharelado em Ciências Econômicas e Atuariais	Pedagogia	Saúde Coletiva	Engenharia Civil
2013	Engenharia Agrícola	Bacharelado em Políticas Públicas	Licenciatura em Ciências Sociais e Humanas	Medicina	Engenharia da Computação

Fonte: Unilab (2010, p. 16).

A Unilab iniciou suas atividades da graduação em 2011 oferecendo os cinco cursos de graduação indicados no Quadro acima, com a matrícula de 180 discentes: 141 alunos brasileiros e 39 alunos estrangeiros. A previsão inicial para a instituição era chegar ao atendimento de cinco mil estudantes, contando com 800 funcionários e 400 professores para dar conta de suas diversas atividades (UNILAB, 2013a). Atualmente (2021) a Unilab já ultrapassou o quantitativo previsto de discentes: conta com 4619 estudantes de graduação e 178 de pós-graduação, além de 383 docentes efetivos e 328 técnicos administrativos atuando em 24 cursos de graduação e 11 de pós-graduação (UNILAB, [2021c; 2021d]). Entretanto, como é possível perceber pelo Quadro 8, apresentado a seguir, apenas três dos dez cursos originalmente previstos para abertura nos anos de 2012 e 2013 foram efetivamente implementados, quais sejam: Pedagogia, Engenharia da Computação e Licenciatura em Ciências Sociais e Humanas.

Quadro 8 – Cursos oferecidos pela Unilab em 2021

Áreas	Institutos	Cursos
Formação de Professores	I - Instituto de Ciências Exatas e da Natureza;	Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática Licenciatura em Ciências Biológicas Licenciatura em Física Licenciatura em Matemática Licenciatura em Química
	II - Instituto de Humanidades	Licenciatura em História Licenciatura em Pedagogia Licenciatura em Sociologia
	III - Instituto de Humanidades e Letras do <i>campus</i> dos Malês	Licenciatura em Ciências Sociais Licenciatura em História Licenciatura em Letras – Língua portuguesa Licenciatura em Pedagogia
Desenvolvimento Agrário	III - Instituto de Desenvolvimento Rural;	Agronomia
Gestão	IV - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas;	Administração Pública presencial Administração Pública a distância
Saúde Pública	V - Instituto de Ciências da Saúde;	Enfermagem Farmácia
Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável	VI - Instituto de Engenharias e Desenvolvimento Sustentável	Engenharia de Energias Engenharia da Computação
Humanidades e Letras	VII - Instituto de Linguagens e Literaturas;	Letras – Língua portuguesa
	II - Instituto de Humanidades	Bacharelado em Antropologia Bacharelado em Humanidades
	VIII - Instituto de Humanidades e Letras do <i>campus</i> dos Malês.	Bacharelado em Humanidades Bacharelado em Relações Internacionais

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Percebemos, pela organização dos Institutos e proposição dos cursos de graduação, que ainda há uma relação entre a estrutura atual da instituição com as áreas originalmente consideradas como prioritárias e potenciais para o estabelecimento de estratégias de Cooperação Sul-Sul da Unilab, na medida em que as cinco áreas prioritárias são contempladas com a oferta de ao menos um curso de graduação. Entretanto, também é importante destacar que a área de Humanidades e Letras não estava prevista como prioritária para a instituição na Lei de Criação da Unilab (BRASIL, 2010a) ou nas suas Diretrizes Gerais de implantação (UNILAB, 2010), e que atualmente é a área com maior expressividade tanto no número de cursos oferecidos na instituição quanto no quantitativo de discentes vinculados a essa área. O próprio Instituto de Humanidades e Letras foi criado posteriormente, em 2011 com a oferta dos cursos de Graduação em Letras e Bacharelado em Humanidades (MENEGHEL; NOGUEIRA; VIEIRA, 2017).

A análise dos dados apresentados no Quadro 7 nos permite identificar nitidamente a disparidade entre a oferta dos cursos de graduação dentro dos institutos, de forma que o crescimento na criação de novos cursos e a oferta de vagas se deu principalmente nas áreas de Humanidades e Formação de Professores: no ano de 2021 há dez cursos destinados à Formação de Professores para diferentes áreas, que englobam cerca de 30% dos alunos da instituição (UNILAB, [2021c]). Já a área de Humanidades e Letras conta com quatro cursos que atendem a cerca de 34% dos alunos da instituição (UNILAB, [2021c]). Portanto, quase 65% dos alunos matriculados na instituição estão vinculados a cursos dessas duas áreas, e as demais áreas têm se expandido com parcimônia (MENEGHEL; NOGUEIRA; VIEIRA, 2017). Destacamos, aqui, o curso de Bacharelado em Humanidades, que tem maior expressividade da área de Ciências Humanas ao atender, sozinho, a cerca de 20% dos alunos da universidade.

Os reitores *pró-tempores* entrevistados se detiveram a comentar mais especificamente a questão da consolidação das áreas de ensino da Unilab, e também ressaltaram essa percepção de concentração dos esforços de pessoal e organização institucional para a área de Humanidades. Segundo o entrevistado 3:

Eu acho que a universidade precisa se diversificar mais nas suas áreas, afinal todas as áreas são importantes. Acredito que as universidades pequenas tenham esse problema, não só a Unilab, já que esse tipo de concentração em determinadas áreas é bem comum. Na minha percepção, a Unilab tem um grande Instituto de Humanidades importante, que é pequeno se comparado a outras universidades, mas dentro da Unilab ele é muito maior do que os outros institutos e temos também um Instituto de Humanidades na Bahia, nosso outro campus. Não é ruim, mas se tivéssemos condições de ter mais concursos e ter mais vaga para professor, até seria hora de desenvolver também as outras áreas (ENTREVISTADO 3, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020).

O entrevistado 3 demarca, em sua fala, a perspectiva de que a pouca diversificação das áreas de ensino da Unilab pode estar relacionada ao seu pequeno porte, o que implica contar com recursos financeiros e pedagógicos em menor dimensão, dificultando, assim, uma atuação mais diversificada nas cinco áreas prioritárias elencadas pelas Diretrizes Gerais da Unilab (2010).

Ao analisarmos a projeção inicial dos cursos a serem oferecidos pela instituição e examinarmos o descompasso entre essa projeção e os cursos efetivamente implementados, consideramos que essa diferença pode ser resultado de decisões políticas e estratégicas feitas pelas gestões superiores da Unilab, que redimensionaram a direção das formações oferecidas

Unilab na graduação. Dos seis reitores *pró-tempore* que passaram pela gestão da Unilab durante o período de 2010 a 2020, conseguimos entrevistar, para essa pesquisa, quatro professores que atuaram nesse cargo. Com essas entrevistas conseguimos obter um panorama da implementação dos primeiros cursos da instituição e da situação atual das graduações, desafios e dificuldades. Entretanto, não obtivemos retorno dos reitores que geriram a instituição no período em que a maior parte dos novos cursos da Unilab foi gerada ou implementada, o que dificultou traçarmos uma análise mais apurada das motivações e intencionalidades que embasaram essa escolha por fortalecer a área de Formação de Professores e de Ciências Humanas da Unilab.

Ainda sobre esse aspecto, consideramos adequado destacar, também, a criação e consolidação do *campus* dos Malês para compreender como se deu o direcionamento da instituição para a área de Humanidades e de Formação de Professores. O *campus* foi criado em 2013, mas com efetivo funcionamento da graduação a partir de 2014, e foi criado a partir do Instituto de Humanidade e Letras do Malês. No ano de 2014 foram criados os cursos de Bacharelado em Humanidades e Graduação em Letras – língua portuguesa, e em 2017 passam a ser ministrados os cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, Bacharelado em Relações Internacionais, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em História como terminalidades do Bacharelado em Humanidades. Sendo assim, percebemos que o *campus* dos Malês contribui decisivamente para consolidar a ênfase da instituição na formação para Humanidades e Formação de Professores da Unilab. Sob esse aspecto, De Lucca e Buti (2021), em estudo específico sobre os cursos desenvolvidos no *campus* dos Malês, analisam que:

Os projetos pedagógicos curriculares (PPCs) dialogam com os paradigmas pós e decoloniais, valorizando abordagens críticas, interdisciplinares e interseccionais, em conexão com as teorias antirracistas e as chamadas epistemologias do Sul. Logo nos primeiros semestres, estudantes do Bacharelado em Humanidades têm contato com a história da África, da Revolução Haitiana e da Revolta dos Malês, e aproximam-se de autores como Frantz Fanon e Amílcar Cabral, Lélia Gonzalez e Abdias Nascimento. Por vezes, esses currículos colocam desafios concretos para professores formados em programas de pós-graduação mais fechados e voltados para escolas de pensamento eurocêntricas. (DE LUCCA; BUTI, 2021, p. 125).

Os últimos cursos criados pela Unilab foram justamente as terminalidades do Bacharelado em Humanidades do *campus* dos Malês, em 2017. Depois disso não foram implementados outros cursos na instituição, demonstrando certa estagnação no que diz

respeito à graduação e consolidando, portanto, suas frentes de ensino e a força da área de Ciências Humanas e Formação de Professores para o ensino oferecido pela Unilab.

Sobre esse aspecto, o posicionamento do entrevistado 2 é o mais crítico com relação ao fortalecimento da área de Humanidades na Unilab, trazendo uma preocupação quanto ao retorno desses formandos aos seus países de origem e os respectivos campos de trabalho e atuação.

Eu acho que criaram muitos cursos que pela Lei não deveriam... Se fortaleceu muito a área de Humanidades, não é que não seja importante, é importante, mas as outras áreas para o desenvolvimento dos países, para o fortalecimento, seriam áreas assim que realmente trariam... Por exemplo: um indivíduo se forma em qualquer uma dessas áreas, história, etc., ele volta para a África ele tem muito menos campo de trabalho porque tinha que estabelecer que os estudantes viriam para fazer matemática, fazer biologia, fazer química, física ou cursos de engenharia etc. Por exemplo o curso de agronomia é muito importante em todos os países ainda mais hoje nos dias atuais, mas o fato é que isso precisa ser realmente viabilizado. [...] Dentro da própria lei tinha o objetivo era fortalecer as regiões a integração, e um dos últimos cursos que foi criado na Bahia foi, se eu não me engano, de Relações Internacionais. Nós sabemos que o curso de relações internacionais, em um país africano, tem pouca possibilidade daqueles formandos que conseguiram trabalho, e isso não fortalece o país. Então acho que houve muita coisa e talvez alguns colegas que tiveram à frente eram da área de Humanidades, história e não viram a questão do fortalecimento real dos países. Eu acho que isso foi uma falha que eu identifiquei (ENTREVISTADO 2, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020).

É importante destacar que, ainda que o desenvolvimento e fortalecimento da área de Humanidades não esteja previsto na Lei da Criação da Unilab, as decisões institucionais e políticas das gestões superiores demarcaram a prioridade de atuação da universidade nessa área, constando no primeiro PDI da instituição como a sexta área prioritária (UNILAB, 2013b). O PDI coloca que, na Unilab, a área de Humanidades e Línguas tem o objetivo de preservar a memória e história dos países da Lusofonia Afro-Brasileira ao conhecer e compreender o processo histórico de formação das populações (UNILAB, 2013b). Meneghel, Nogueira e Vieira (2017) analisam que essa opção em eleger uma sexta área prioritária foi feita com base na aposta de que a produção de conhecimento e a formação sócio-humanística e cultural dos estudantes, viabilizada pelo Instituto de Humanidades e Letras, contribuiriam para a consecução do projeto de formação da Unilab.

Também consideramos que as áreas de Humanidades e Letras são estratégicas e de grande potencial para a relação com os países do Sul na medida em que, em diálogo com a perspectiva de Santos e Meneses (2009), é essencial que o Sul global crie as suas próprias

epistemologias, passando, necessariamente, pelo fortalecimento de formas de produção do conhecimento alternativo que permitam que esses países enfrentem questões de grande dimensão como o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Santos e Meneses retomam a definição de Santos feita em 1995 de que “uma Epistemologia do Sul se baseia em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir em direção ao Sul; aprender do Sul e com o Sul” (SANTOS, 1995 *apud* SANTOS; MENESES, 2009, p. 09), e consideramos que esse conhecimento passa, necessariamente, pelas discussões e formações na área de Humanidades.

Sob esse aspecto, diversos relatos dos pró-reitores entrevistados indicam, inclusive, que o próprio Instituto de Humanidades e Letras tinha os debates mais profícuos da instituição no que concerne à busca de estratégias pedagógicas, curriculares e formativas para tratar das africanidades nos seus cursos, dimensionando, assim, o pressuposto de integração internacional que é basilar para a Unilab (entrevistados 6, 8 e 9). Esses relatos vão ao encontro do que é colocado por Malomalo (2018b), ao analisar especificamente essa questão. O autor pondera que: “em termos concretos, o Instituto da Humanidade e Letras, e talvez em segundo lugar o Instituto de Desenvolvimento Rural, tem conseguido realizar, razoavelmente, o projeto original da Unilab, que se encontra nas suas Diretrizes” (MALOMALO, 2018b, p. 4). Nos demais institutos da Unilab, o autor afirma que “os conhecimentos produzidos pelos africanos e seus descendentes são mal aproveitados, ou nunca estão sendo aproveitados, por exemplo, nos cursos que lidam com a engenharia, física, química, saúde, matemática” (MALOMALO, 2018b, p. 4).

Ainda no que diz respeito à relação das práticas institucionais de ensino e à prerrogativa de internacionalização e integração internacional, nossa expectativa era a de que os entrevistados trouxessem, em suas falas, relatos sobre estratégias para integração e internacionalização empreendidas no âmbito curricular e pedagógico para dimensionarmos como o contexto intercultural estaria possibilitando a curiosidade e a abertura para o aprendizado a partir das referências culturais de cada indivíduo. Em diálogo com Meneghel e Amaral (2016), entendemos que esse nível de integração internacional é complexo porque exige disposição para inovação e para revisão dos pressupostos educacionais, de modo a se pautar em experiências educativas diversificadas e advindas de espaços científicos historicamente desvalorizados. Nossa expectativa também era a de que as falas dos entrevistados a esse respeito nos permitissem dialogar com a perspectiva de conhecimento pluriversitário apresentada por Santos (2008; 2015), que se pauta na promoção de um processo formativo que tem como base os saberes ecológicos, plurais e contra hegemônicos. Entretanto, nos deparamos com um silêncio dos entrevistados no que diz respeito a esses

tópicos da entrevista que não nos permitiu avançar nas discussões sobre esse aspecto em específico. Entendemos que esse pouco destaque dado às estratégias curriculares e pedagógicas na fala dos entrevistados pode indicar a pouca relevância dada pelos entrevistados a tais aspectos quando pensam na integração e internacionalização via ensino.

Problematizamos esse silêncio principalmente quando consideramos os estudos de Malomalo (2018a) e Malomalo Lorau e Souza (2018) que já anunciam que o projeto institucional da Unilab é espaço de tensão, de disputas de interesses e perspectivas, especialmente no que diz respeito à perspectiva de integração internacional. Nesse sentido, o próprio currículo como território de disputas, como definido por Arroyo (2011), reflete e intensifica tais tensões. Sob esse aspecto, Ferreira (2018) e Bocchini (2017), em suas pesquisas de doutorado, se detiveram a estudar a perspectiva curricular implementada pela Unilab na graduação e concordam ao considerar que a política curricular da instituição preza pela valorização das relações étnico-raciais, diálogo intercultural e de uma perspectiva contra hegemônica de conhecimento. Entretanto, Ferreira (2018) avalia que há pouco reconhecimento dessa perspectiva pela comunidade acadêmica e Bocchini (2017) chega a consideração de que há deficiência no diálogo intercultural, ocasionado especialmente pela falta de preparo dos professores em conduzir tal perspectiva curricular. Freire *et al.* (2017) fazem uma síntese sobre esse aspecto, sinalizando

No campo curricular, a Unilab elegeu, em meio a conflitos e disputas, a interculturalidade e a integração internacional como princípios educativos na perspectiva de uma base comum e não de homogeneização do percurso formativo. Foram opções assumidas para oportunizar uma miríade epistêmica identificada com a missão institucional da universidade, estimulando mais do que a apropriação conceitual, o tear de diálogos e vivências interculturais capaz de materializar princípios de integração internacional e cooperação solidária. Há uma contradição institucional no campo curricular na Unilab. Inversamente ao processo exponencial de ampliação de vagas; à intensificação de fluxos de estudantes internacionais, de outros estados brasileiros e municípios cearenses para a universidade, que incidem sobre processos interculturais; à diversificação de sujeitos, histórias, práticas e relações em contextos político-sociais no Brasil e no mundo em que uma onda conservadora hegemônica e ameaça vorazmente conquistas e direitos históricos das lutas e resistências, o currículo empalidece, tem seus componentes curriculares referenciados na interculturalidade diminuídos, suas cargas horárias subtraídas (FREIRE *et al.*, 2017, p. 44).

O estudo de Freire *et al.* (2017) evidencia que a perspectiva curricular baseada na interculturalidade tem perdido espaço na Unilab. Malomalo (2018a) também chega a uma análise semelhante, considerando que a perspectiva curricular de boa parte dos cursos e

institutos se voltou para os modelos tradicionais, com uma abordagem disciplinar que progressivamente vem redesenhando o currículo da instituição. Ainda que essas questões não tenham se destacado nas respostas das entrevistas aqui analisadas, consideramos pertinente demarcar que essa reflexão é cara a outros estudos com temática semelhante e indicam o trato da perspectiva curricular da Unilab como determinante para compreender as suas práticas de ensino.

Em síntese, nossa análise contribuiu para demarcar que a principal frente de integração internacional que a Unilab conseguiu desenvolver foi a partir do ensino, amparada em dimensão institucional a partir da estratégia de recepção dos alunos estrangeiros. Ainda assim, consideramos importante demarcar as limitações do papel desempenhado pelos estudantes estrangeiros como agentes da internacionalização (KNIGHT, 2012), ressaltando, inclusive, a importância da instituição se empenhar em desenvolver outras frentes de integração internacional (como estratégias pedagógicas e curriculares) para consolidar sua perspectiva internacional junto à função de ensino.

5.1.2 A internacionalização e a pesquisa

Nesta seção mobilizamos os relatos das entrevistas e os documentos normativos da Unilab para apresentar as principais estratégias de pesquisa desenvolvidas pela Unilab e refletir sobre como a pesquisa tem assumido os pressupostos de integração internacional e de internacionalização. Para alcançar essa reflexão, organizamos a seção em três frentes principais. Inicialmente apresentamos o cenário da pós-graduação da Unilab, a partir da implementação dos Programas de Pós-graduação (PPG) vinculados aos seus institutos, e refletimos sobre a abrangência e correspondência de tais programas junto às áreas de atuação da instituição. Posteriormente, problematizamos a participação dos países parceiros no desenvolvimento da pesquisa acadêmica da instituição, principalmente a partir da presença de alunos estrangeiros na pós-graduação. Por fim, nossa atenção se volta para a análise de como a pesquisa está lidando com os pressupostos de Cooperação Sul-Sul e relação pautada na solidariedade entre os países parceiros, especificidades institucionais da Unilab.

Registramos aqui nossa opção por priorizar a apresentação e análise das experiências de pesquisa da Unilab que estão vinculadas especificamente à pós-graduação. Embasamos essa opção em Sguissardi (2011) que caracteriza que desde 1980 o implemento da pesquisa no contexto da universidade brasileira privilegia a via da pós-graduação. O autor expõe que a pós-graduação se consolidou como o espaço quase exclusivo de pesquisa nas IES por conta,

especialmente, da exigência da produção científica para avaliação e credenciamento dos próprios programas de pós-graduação (SGUISSARDI, 2011).

Retomamos o argumento, construído na seção anterior, de que o ensino foi a frente de atuação priorizada pela Unilab em seus primeiros anos de atuação para apresentar os relatos dois reitores da Unilab (entrevistados 3 e 4), que argumentam que, recentemente, o esforço da instituição ultrapassou a consolidação do ensino de graduação e, agora, também está voltado para reforçar bons resultados desses cursos e investir no desenvolvimento da pesquisa e pós-graduação. O relato do entrevistado 3 traz exatamente essa perspectiva:

Eu trabalhei muito na questão da pós-graduação. Já que nós tínhamos limitações práticas de Recursos Humanos e de pessoal docente, então não dava para avançar muito em termos de graduação, mas pós-graduação a gente avançou muito na especialização. Se você ver (sic) o site da universidade, são muitas especializações (ENTREVISTADO 3, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020).

O atual cenário da pesquisa e pós-graduação também parece atender à adequação entre as áreas prioritárias para a cooperação, na medida em que oferece, em 2021, oito cursos de pós-graduação *lato sensu* e oito *stricto sensu*, contemplando quase todos os institutos da Unilab (UNILAB, 2021e). O Quadro abaixo sintetiza a situação da pós-graduação na instituição:

Quadro 9 – Cursos de pós-graduação oferecidos pela Unilab em 2021

Áreas	Institutos	Cursos <i>stricto sensu</i>	Cursos <i>lato sensu</i>
Formação de Professores	I - Instituto de Ciências Exatas e da Natureza;	1. Mestrado Profissional em Matemática	1. Especialização em ensino de Ciências
	II - Instituto de Humanidades	2. Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente	2. Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o ensino fund. e médio
Desenv. Agrário	III - Instituto de Desenvolvimento Rural;		3. Especialização em Segurança Alimentar e Nutricional
			4. Especialização em Sistemas Agrícolas Sustentáveis do Semiárido
Gestão	IV - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas;		
Saúde Pública	V - Instituto de Ciências da Saúde;	3. Mestrado Acadêmico em Enfermagem	5. Especialização em Saúde da Família
			6. Especialização em Gestão

Áreas	Institutos	Cursos <i>stricto sensu</i>	Cursos <i>lato sensu</i> em Saúde
Tecnologias e Des. Sustentável	VI - Instituto de Engenharias e Des. Sustentável	4. Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis	
		5. Mestrado Acadêmico em Energia e Ambiente	
Humanidades e Letras	VII - Instituto de Linguagens e Literaturas;	6. Mestrado Acadêmico em Estudos da Linguagem	7. Especialização em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa
	II - Instituto de Humanidades	7. Mestrado Interdisciplinar em Humanidades	8. Especialização em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos
		8. Mestrado em Antropologia	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Percebemos, pela análise dos dados do quadro, que o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) é o único que não desenvolve pós-graduação, seja *lato* ou *stricto sensu*. O site da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Unilab indica que o ICSA já ministrou dois cursos de especialização a distância - Especialização em Gestão Pública e Especialização em Gestão Pública Municipal – que foram recém-descontinuados (UNILAB, [2021f]), o que pode indicar que essa situação de ausência de pós-graduação seja provisória. Os dados do Quadro 8 também indicam que o Instituto de Humanidades é o que tem maior participação nas pós-graduações da Unilab, com cinco cursos nas duas modalidades, indo ao encontro da própria situação de destaque do Instituto de Humanidades na graduação.

Já quando consideramos o atendimento de alunos estrangeiros, o cenário da pós-graduação é muito diferente do apresentado anteriormente na graduação. De acordo com o site da “Unilab em Números”, que traz informações restrita dos cursos da modalidade *stricto sensu*, em 2020 haviam 211 alunos matriculados, dos quais apenas 13 eram alunos internacionais, o que corresponde a um percentual de 6% do total de alunos (UNILAB, [2021c]).

Dialogamos, aqui, com o estudo de Malomalo (2018a) para argumentar que, diferente dos cursos de graduação, não há uma política definida institucionalmente pela Unilab para oferta de vagas na pós-graduação a alunos dos países parceiros, sejam os egressos dos cursos de graduação da própria instituição, ou outros graduados que morem no Brasil ou nos Palop. Segundo Malomalo (2018a), desde a criação dos cursos de pós-graduação registra-se uma grande variação na disposição de vagas para alunos internacionais nos editais de seleção específicos de cada curso. Como exemplo, destacamos aqui o Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, que destinou, em todos os editais de seleção publicados até 2021, a reserva de 50% aos candidatos provenientes dos Palop e do Timor Leste (UNILAB, [2021g]). Já o

Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (Masts), primeiro curso de pós-graduação instituído na Unilab, não faz destinação de vagas específica para alunos dos países parceiros nos editais de seleção de 2014 a 2017. A partir do edital de 2018 há a destinação de duas vagas do mestrado a alunos internacionais que se enquadrem na proposta da Unilab, o que corresponde, portanto, a cerca de 13% do total de vagas do curso (UNILAB, [2021h]).

Tendo esse cenário em perspectiva, é importante refletir quais condições são possibilitadas pela Unilab, no que diz respeito à pesquisa e pós-graduação, para contribuir efetivamente para a formação dos países parceiros. Lima e Contel (2011), ao refletirem sobre as condições de internacionalização da educação superior ativa e passiva, consideram que a produção de conhecimento é um fator determinante para a inserção mais ativa dos Estados nesse cenário. Os autores ainda pontuam que, atualmente, há uma distribuição desigual dos centros de produção do conhecimento do tipo científico que contribui para a manutenção da hegemonia dos países centrais em detrimento dos países periféricos. Nesse sentido, os países centrais organizam seus sistemas universitários de modo a reforçar seu protagonismo na produção de conhecimento, investindo na atração de mão de obra qualificada e na diversificação das formas de financiamento desse sistema (LIMA; CONTEL, 2011). Esse é, portanto, um cenário substancialmente diferente do Brasil e dos Palop, que compõem a periferia tanto do sistema educacional mundial quanto da produção do conhecimento.

Assim, consideramos que para reverter esse quadro é importante investir em estratégias que promovam o redimensionamento da centralidade no circuito de produção do conhecimento, considerando que a atual distribuição dos centros de produção do conhecimento contribui para a manutenção desse cenário desigual entre países centrais e periféricos. Até então, no Brasil, esse redimensionamento passou necessariamente, pelo fortalecimento do sistema de ensino superior e da pós-graduação, que é o principal *locus* de produção de conhecimento científico. No que concerne à Unilab, analisamos, de antemão, que as condições de pesquisa e pós-graduação da instituição têm a potencialidade de se firmar como um centro de construção do conhecimento voltado para o interesse dos países parceiros, viabilizando, assim, uma inserção mais ativa da instituição no cenário de internacionalização da educação superior. Entretanto, em diálogo com a perspectiva de Lima e Contel (2011), consideramos que é imprescindível que o conhecimento científico da Unilab tenha como base as realidades nacionais do Brasil e dos países parceiros para que essa internacionalização se caracterize como ativa. Nas palavras dos autores: “Saber pensar e produzir sistemas explicativos a partir das próprias realidades nacionais se erige como atributo fundamental para

a inserção ativa dos países no atual período da globalização” (LIMA; CONTEL, 2011, p. 422).

Nesse sentido, acreditamos que, além de potencializar o compartilhamento desses espaços de produção de conhecimento e de pensar em um currículo que contemple suas principais demandas de pesquisa, é importante que a Unilab também possibilite que os próprios alunos e pesquisadores dos países parceiros africanos protagonizem essa reflexão. Também recorreremos à perspectiva de Santos e Meneses (2009) para analisar que o atual modelo de racionalidade científica incide na marginalização, subalternidade e silenciamento de um conjunto dos saberes específicos do Sul, silenciamento esse que é operacionalizado a partir da limitação do acesso desses países aos centros de produção de conhecimento, e da perpetuação da lógica da colonialidade à qual esses países do Sul já estão cotidianamente submetidos. Aqui reside, então, nossa problematização sobre a destinação de vagas aos alunos de países parceiros nos cursos de pós-graduação da instituição, já que essa é uma plataforma importante para que os países parceiros assumam a Unilab como um centro de produção de conhecimento voltado à atender suas demandas e necessidades de pesquisa. Percebemos que há, atualmente, condições limitadas para que os países parceiros assumam esse protagonismo junto à pesquisa da Unilab, considerando o número reduzido de alunos estrangeiros vinculados aos PPG da instituição.

Outra informação importante é a de que a maior parte dos mestrados indicados no Quadro 8 foram implantados a partir do ano de 2016, com exceção do Mestrado Acadêmico em Enfermagem, criado em 2015, e do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis, criado em 2014. São, portanto, programas de pós-graduação bastante recentes que, segundo o entrevistado 3, são fruto de um movimento também recente de incentivo ao fortalecimento da pós-graduação na Unilab. Os entrevistados 3 e 4, os reitores *pró-tempore* mais recentes da instituição, deixam demarcado, em suas falas, que as estratégias para desenvolvimento da pesquisa e pós-graduação têm ganhado maior destaque na agenda da gestão da instituição.

Sob esse aspecto, o entrevistado 3 levanta a hipótese de que a proximidade da Unilab com a UFC tenha retardado, em alguma medida, o estabelecimento da pós-graduação na instituição, pois a UFC já tem uma estrutura de mestrados e doutorados estabelecida e reconhecida nacionalmente, sendo convidativa para o desenvolvimento de pesquisa em parceria com professores colaboradores de programas de pós-graduação. O próprio entrevistado 3 cita seu vínculo de professor visitante no doutorado da UFC:

Muitos dos nossos professores têm muitas pesquisas na UFC, e eu não critico, até porque eu sou um deles, vamos dizer assim. Lógico! Eu vou esperar quantos anos para ter estudantes de doutorado, para ser orientador de doutorado e pós-doutorado? Então, a minha hipótese, que ainda pode ser melhor estudada, é de que essa proximidade com a UFC adiou um pouco a criação das nossas pós-graduações (ENTREVISTADO 3, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020).

Ainda a esse respeito, também problematizamos a percepção, confirmada pelos entrevistados, de que boa parte do corpo docente da Unilab tem residência fixa em Fortaleza, e não em Redenção e Acarape, que são as cidades com *campus* da Unilab. Lembramos que Redenção fica a uma distância de 60 quilômetros de Fortaleza, trajeto que é feito em cerca de uma a duas horas de carro. A título de exemplo, apenas um dos entrevistados indicou ter residência fixa somente em Redenção enquanto atuou na Unilab (ENTREVISTADO 1, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020). Os demais assinalaram ter residência dupla (Fortaleza e Redenção), morar em alguma cidade vizinha à Fortaleza para facilitar o acesso à Redenção ou ter residência exclusiva em Fortaleza. Assim, analisamos que as escolhas dos docentes em manter residência dupla ou de se deslocar de Fortaleza para Redenção nos dias de atuação na Unilab pode contribuir, também, para a aproximação dos docentes da própria estrutura universitária e programas de pós-graduação da UFC.

Outro ponto que nos chama atenção a partir dos dados apresentados no Quadro 8 diz respeito à ausência de cursos de doutorado nos programas de pós-graduação da Unilab. O próprio caráter recente desses programas contribui para esse cenário, já que a aprovação de um curso de doutorado demanda que a instituição tenha um alto nível de articulação e maturidade no desenvolvimento de pesquisa nas áreas em que se pretende abrir à candidatura para o doutorado, o que só é alcançado com o contínuo desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas áreas de pesquisa. É, portanto, um caminho processual que demanda tempo e incentivo institucional para ser trilhado.

Uma forma de exemplificar o caráter processual do desenvolvimento da pós-graduação no ambiente universitário diz respeito à avaliação desses cursos. Os programas de pós-graduação brasileiros pertencem ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), que é regido pela Capes, e passam por um processo de avaliação inicial para abertura de novos cursos e por avaliações de periodicidade quadrienal para mensurar a qualidade da pesquisa desenvolvida e o nível de formação ofertado. O resultado dessas avaliações é indicado em uma escala de 1 a 7 e os programas de mestrado garantem a permanência no SNPG ao receberem uma nota superior a três (BRASIL, [2021a]). Dos oito cursos de pós-graduação

oferecidos pela Unilab, apenas o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat) tem nota superior a três, pois na avaliação da Quadrienal de 2017 recebeu nota 5, nota máxima para programas de mestrado. Entretanto, é importante considerar que essa é uma situação excepcional, porque o Profmat é um mestrado em rede, coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) e apoiado pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (Impa), no qual a Unilab é uma das 75 Instituições Associadas (UNILAB, 2017a). Dos outros sete programas de pós-graduação, três ainda não passaram pelo processo de avaliação periódica, por conta do seu caráter recente (Energia e Ambiente, Ensino e Formação Docente e Estudos da Linguagem) e quatro cursos estão com nota três, que é a nota mínima para manutenção do curso do mestrado (Antropologia, Enfermagem, Interdisciplinar em Humanidades e Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis). Esse é, portanto, um cenário que demonstra que a pós-graduação na Unilab ainda está nos primeiros passos de um longo caminho para contribuir efetivamente com a consolidação de suas frentes de pesquisa.

Os entrevistados que se detiveram a comentar diretamente sobre a situação da pesquisa na Unilab também refletiram acerca de como lidar com as suas especificidades de internacionalização frente a essa missão institucional. O entrevistado 3 comenta que em todas as pós-graduações da instituição leva-se em conta o compromisso de realizar pesquisas com foco na internacionalização, que tenham a África em perspectiva. O entrevistado 6, vinculado à Prointer que também passou por cargos de gestão ligados à pesquisa, coloca que:

Essa foi sempre uma questão discutida dentro da Unilab, o quanto ela tinha que ser diferente, o quanto as pesquisas da Unilab tinham que ter outro caráter que não aquele caráter tradicional, não que as pesquisas tradicionais não sejam bem-vindas, mas era possível fazer algo maior do que isso, mais do que isso. [...]

E foi por isso que nós lutamos. Eu participei da implementação desses programas de pós e é isso que nós lutamos todo esse tempo, para que não acontecesse. Por mais que tenha ali as suas influências, a UFC foi sempre uma universidade que esteve muito próxima, tanto do ponto de vista positivo quanto do ponto de vista negativo da Unilab. Então tem muitos professores formados pela UFC na Unilab, então há, por vezes, esse desejo de trazer aquilo que parece ser perfeito lá na UFC para a Unilab, e nem sempre dá certo, nem sempre funciona. Então, eu e outros professores sempre lutamos contra isso, não porque a gente não acredita naquilo, mas porque a gente acredita que era necessário pensar em algo para aquela universidade (ENTREVISTADO 6, PROINTER, 2020).

Na fala do entrevistado 6 percebemos que novamente a UFC é mencionada junto às questões de pós-graduação e pesquisa da Unilab. Para compreender melhor essa relação, é importante ter em perspectiva, além da proximidade física da UFC com a Unilab, que a UFC

participou ativamente do processo histórico de institucionalização da Unilab como sua instituição tutora. O entrevistado 1, vinculado ao cargo de reitor *pró-tempore* da Unilab, e a entrevistada 10, que atuou na Prograd, reforçam o quanto a UFC foi atuante no processo de implantação da Unilab, nos aspectos de logística, de pessoal, infraestrutura e, inclusive, em aspectos curriculares, ao auxiliar na construção dos projetos pedagógicos dos cursos. Sobre esse aspecto, Ribeiro (2016) alerta, em sua tese, que essa proximidade da Unilab com a sua universidade tutora gerou uma aptidão para tomar como referência o modelo institucional da universidade anfitriã, situação que gera um potencial para interferir na proposta original da Unilab, que é a orientação das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão a partir da perspectiva de integração internacional e Cooperação Sul-Sul.

Entendemos que esse alerta pode servir, também, para outras estratégias institucionais de educação superior que se adequam bem ao modelo tradicional das universidades ou ao ensino superior de modo geral, mas que representam um dissenso com as perspectivas que guiam a atuação da Unilab especificamente. O entrevistado 6 cita como exemplo, no excerto a seguir, a tentativa de implantação do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) oferecido em rede nacional visando à formação de docentes de língua portuguesa para a docência no ensino fundamental:

Então, a princípio, a pessoa queria implantar o Profletras e aí nós tivemos um debate bastante interessante dois ou três dias exatamente para mostrar que não era possível implantar um programa desse que foi pensado para o Brasil, para universidades brasileiras com os estudantes brasileiros no nosso contexto. Uma das exigências, só para citar um exemplo, era que as pessoas que participassem do programa, os estudantes tinham que estar na sala de aula, trabalhando como professores, e aí eu não tinha essa possibilidade para os nossos alunos internacionais, já que eles são impedidos de trabalhar quando estão aqui na Unilab na graduação. Se terminam a graduação, eles não podem permanecer no Brasil, tem que ir embora, então era algo que bloqueava a participação desses estudantes no programa de pós-graduação, que ia contra as diretrizes da própria universidade. Eu criava o programa que exclui os internacionais, então isso tudo foi apontado e no fim essa pessoa ou essas pessoas que vieram para tentar implantar esse programa realmente se convenceram e disseram: é, realmente vocês precisam pensar em algo que seja para a universidade de vocês e realmente isso vai ser muito mais interessante do que um outro tipo e programa. Essa foi sempre uma questão discutida dentro da Unilab, o quanto ela tinha que ser diferente, o quanto as pesquisas da Unilab tinham que ter outro caráter que não aquele caráter tradicional, não que as pesquisas tradicionais não sejam bem-vindas, mas era possível fazer algo maior do que isso, mais do que isso (ENTREVISTADO 6, PROINTER, 2020).

No excerto acima, o entrevistado comenta como um Programa de mestrado de âmbito nacional, que tem diretrizes e orientações específicas, comuns às 42 instituições que integram a sua rede (PROFLETRAS, 2021), dificilmente dialogará com as especificadas da Unilab, se considerarmos as suas próprias prioridades para atuação no que diz respeito à pesquisa e pós-graduação. Dialogamos com essa análise feita pelo entrevistado 6 ao tomarmos como referência a implantação do Profmat na Unilab em 2017, primeiro Programa de Pós-graduação em rede implementado na instituição com o objetivo de formar professores para atuação na educação básica, estrutura semelhante a do Profletras que foi citado acima. Em uma análise do Plano Pedagógico do Curso do Profmat, vemos que há uma única menção à missão da Unilab em promover a internacionalização e interiorização da educação superior, indicando que Profmat também poderá receber estudantes dos países parceiros (UNILAB, 2017a). Essa é, entretanto, a única vez que o documento faz menção às suas especificidades de formação e de pesquisa, pois analisamos que os demais elementos do Plano Pedagógico – como as áreas de concentração, linhas de pesquisa e matriz curricular, por exemplo – seguem as diretrizes gerais do Profmat, sem qualquer alinhamento com as especificidades de formação dos alunos de países parceiros (UNILAB, 2017a).

Analisamos, também, os dois editais que já foram lançados para seleção de estudantes das duas primeiras turmas e verificamos que o ingresso no programa é feito exclusivamente a partir do Exame Nacional de Acesso (ENA), de periodicidade anual, coordenada pela SBM. É, portanto, um mesmo exame aplicado simultaneamente em todas as instituições associadas, então não há previsão de qualquer adaptação da prova para atender à seleção de alunos internacionais. Percebemos, então, que, ainda que seu Plano Pedagógico anuncie a intenção de cumprir a missão de integração e internacionalização no curso, suas ações não incluem os estudantes internacionais com condições objetivas para competir por uma vaga, assim como não há uma organização pedagógica ou curricular que possibilite um diálogo com questões próprias dos países parceiros para essa área de ensino. Esse breve parêntese ao analisar o curso do Profmat foi feito com o objetivo de refletir o quanto ou como os modelos tradicionais de pesquisa e pós-graduação podem ser incorporados à Unilab sem descaracterizar os seus princípios de integração internacional.

Entendemos que a consolidação da pesquisa e pós-graduação na Unilab tende a dialogar com os princípios de internacionalização de forma mais orgânica na medida em que estratégias como a internacionalização de currículos, a mobilidade internacional e o fortalecimento dos laços entre a pesquisa internacional e o ensino, por exemplo, já fazem parte do escopo de atuação da instituição. Entretanto, esses princípios só podem ser

operacionalizados uma vez que universidade e os programas de pós-graduação em específico se organizem, institucionalmente, para viabilizar a internacionalização. Assim, em diálogo com as considerações Meneghel, Nogueira e Vieira (2017), refletimos sobre a condição da pós-graduação da Unilab ter como norte a busca por um diálogo estreito com os propósitos da integração internacional:

Nessa linha, a proposta da Unilab exige que os docentes estejam dispostos a rever questões metodológicas e éticas envolvidas na produção do conhecimento e na formação humana, uma vez que a aprendizagem dos indivíduos e os temas de pesquisa, tradicionalmente determinados pelas regras de financiamento, possam ganhar também a perspectiva da relevância e pertinência social (MENEHEL; NOGUEIRA, VIEIRA, 2017, p. 35).

Trazemos, aqui, como exemplo, a Unila – outra universidade de integração internacional – que executou uma estratégia importante para o desenvolvimento e fortalecimento da sua pesquisa acadêmica antes mesmo da implantação da instituição, no período em que a comissão de implantação ainda delineava seu projeto de atuação. Com o apoio da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sua universidade tutora, a comissão de implantação da Unila cria o Instituto Mercosul de Estudos Avançados (Imea) em 2009, com o objetivo de contribuir com o fortalecimento das pesquisas e dos estudos temáticos voltados para a integração latino-americana e caribenha. O Imea é formado, principalmente, por pesquisadores com experiência de estudos e pesquisa em temas caros à integração e para a formação histórica da latino-americanas, e é importante fonte de fomento para a promoção de eventos, apoio a cátedras e constituição de núcleos de investigação e difusão da produção científica da Unila (IMEA, [2021]). Com onze anos de atuação consecutiva e contando com importantes linhas de financiamento, o Imea contribuiu decisivamente para a consolidação da pesquisa da Unila, que possui um cenário bem mais estabelecido da pós-graduação, com doze cursos de mestrado e dois de doutorado em funcionamento. Além disso, é importante ressaltar que a América Latina conta com o Mercosul, um importante mecanismo de integração regional e econômico, que contribui decisivamente para consolidar uma receptividade interinstitucional para cooperação, papel semelhante ao da União Europeia junto ao Processo de Bolonha.

Destacamos, aqui, que enquanto a internacionalização no âmbito do ensino conta com esforços institucionais de grande envergadura frente à gestão acadêmica da Unilab – como a assistência estudantil, o processo seletivo e o acolhimento dos estudantes internacionais – o

âmbito da pesquisa conta com poucas estratégias institucionais de mobilização para internacionalização.

Desde a sua implementação a Unilab também objetivou consolidar uma entidade que contribuísse para a consolidação de redes e desenvolvimento da pesquisa a partir da Rede de Instituições Públicas de Educação (Ripes). Entretanto, até então, a Ripes não consolidou ações efetivas que contribuíssem para o fortalecimento da pesquisa na instituição. Analisamos, em momento posterior, os percalços da implementação da Ripes que comprometeram sua atuação, mas já é possível identificar, de antemão, o efetivo desenvolvimento da Ripes como essencial para que a Unilab tenha subsídios para se aproximar da sua missão institucional de internacionalização da pesquisa, em especial.

O entrevistado 4, vinculado à pasta da reitoria da Unilab, também demonstra preocupação com o desenvolvimento de estratégias que fortaleçam a pesquisa na Unilab na perspectiva internacional. No que diz respeito à pós-graduação, o entrevistado aponta que está mobilizando esforços para implementação do primeiro programa de doutorado na instituição: *“A ideia é que nós vamos oferecer o primeiro doutorado em parceria com a Universidade de São Tomé e vamos expandir para os outros, fazendo um doutorado em parceria”* (ENTREVISTADO 4, REITOR *PRÓ-TEMPORE*, 2020). O entrevistado 3, também vinculado à reitoria *pró-tempore*, também acredita que a instituição precisa investir no caminho de implantar cursos de pós-graduação tutorados para incidir, a curto prazo, na melhoria de qualidade da pesquisa e da cooperação desenvolvidas pela instituição.

É relevante salientar que a implantação do doutorado é importante para as universidades porque, além de permitir a retenção de pesquisadores na instituição, também tem a potencialidade de atrair pesquisadores de outras regiões e contribuir para o fortalecimento das pesquisas e da produção científica de forma geral na universidade. Além disso, a consolidação de programas de doutorado também é importante do ponto de vista institucional, na medida em que abre possibilidades para que a instituição se habilite a participar de redes de pesquisa, editais de apoio ao desenvolvimento científico, tecnológico, dentre outros. Como exemplo, podemos citar o Programa Capes-PrInt, apresentado no capítulo anterior, que tem o propósito específico de *“fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização”* (BRASIL, [2021b], recurso online) nas IES por meio de ações ligadas ao aprimoramento da qualidade da produção acadêmica, à internacionalização da pós-graduação, à mobilidade de docentes e discentes, dentre outros. O principal critério para que uma IES fosse elegível para participar do programa Capes PrInt foi justamente que a instituição tivesse ao menos quatro programas de

pós-graduação recomendados nas últimas duas avaliações feitas pela Capes e, dentre esses quatro programas, ao menos dois tivessem, necessariamente, cursos de doutorado (BRASIL, 2017b).

A esse respeito, trazemos, aqui, a pesquisa de Bocchini (2017) que também teve a Unilab como *locus* de pesquisa de doutorado para refletir sobre as possibilidades de inclusão dos estudantes africanos na Unilab. A pesquisa considerou que as agências de fomento e órgãos reguladores da educação superior, como CNPq e Capes, efetivamente dificultaram o processo de inclusão dos estudantes dos países parceiros, tendo em vista suas orientações de financiamento e avaliação, que são guiadas por paradigmas de um modelo tradicional de universidade. O autor considera que esses órgãos têm um entendimento limitado sobre as características e práticas universitárias, o que incide, então, em um retorno pouco satisfatório no que diz respeito ao financiamento e avaliação das ações desenvolvidas pela Unilab.

A fala do entrevistado 4 também faz referência à estratégia de viabilizar a criação do doutorado na Unilab em parceria com outra instituição de ensino de um dos países parceiros que já tem programas de pós-graduação consolidados. Ainda que essa possibilidade dialogue diretamente com a missão de integração internacional da Unilab, em dez anos de implantação a universidade ainda não conseguiu consolidar um programa de pós-graduação em cooperação internacional, apenas o curso de Mestrado em Antropologia, fruto de uma cooperação com a UFC, em regime de cooperação regional.

Fazendo, aqui, novamente, um paralelo com a implantação da Unila, Meneghel e Amaral (2016) indicam, em seu estudo, que a estratégia de internacionalização da Unila foi orientada por duas vertentes principais, com vistas à potencializar o desenvolvimento da pesquisa e pós-graduação, quais sejam: (i) o estreitamento da participação da universidade em organismos voltados à cooperação internacional, como, por exemplo, o Mercosul, a União Europeia e a Agência Brasileira de Cooperação; e (ii) a integração da Unila à espaços de cooperação já existentes e voltados para a América Latina, como convênios de cotutela em programas de doutorado, ingresso em redes de pesquisadores, acolhimento de estudantes estrangeiros dos programas brasileiros de intercâmbio (PEC-G e PEC-PG) e participação em programas de cooperação técnica, por exemplo. Destacamos que essa segunda frente de cooperação para a pesquisa foi importante para viabilizar o estabelecimento de parcerias de pesquisa desde os primeiros anos de atuação da Unila, parcerias essas que foram essenciais para a consolidação do perfil de excelência na instituição, obtendo reconhecimento da qualidade dos cursos oferecidos desde 2014 (PASCUA VÍLCHEZ, 2019). A própria mobilização da instituição em busca de cursos de doutorado em tutela com outras IES

demonstra uma preocupação objetiva em qualificar e fortalecer a sua frente de pesquisa, que apenas recentemente tem sido idealizada pela Unilab, conforme fala do entrevistado 4, vinculado à reitoria *pró-tempore*.

Sob esse aspecto é importante demarcar que a pós-graduação desempenha, em dimensão global, um papel fundamental na internacionalização do ensino superior e da pesquisa (DE WIT, 2013). Entendemos que a cooperação acadêmica pela pesquisa é uma frente potente de internacionalização, tendo como principais expressões a mobilidade estudantil e também a modalidade docente, historicamente responsáveis por diversificar as relações interinstitucionais das IES, em especial no cenário de consolidação da rede pública brasileira de ensino superior na década de 1950 e 1960. Lima e Contel (2011, p. 488) também consideram que cooperação acadêmica “corresponde à expressão mais antiga e mais aderente às características das instituições educacionais”. Cabe destacar, entretanto, que a Unilab foi criada tendo como base a perspectiva de Cooperação Sul-Sul, que intenciona conjugar ao princípio da cooperação acadêmica internacional às dimensões política e diplomática. Assim, as frentes de pesquisa e pós-graduação da Unilab têm o desafio adicional de contribuir, também, para o desenvolvimento dos países da Lusofonia Afro-Brasileira quando entendemos a pesquisa como o espaço para contra hegemonia (SANTOS, 2008), produção de epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2010) e para a valorização do conhecimento de outras vias.

Ao realizarmos a análise dos principais documentos norteadores da Unilab durante os seus dez anos de atuação, foi possível perceber como a relação entre a pesquisa e a perspectiva de cooperação solidária e Cooperação Sul-Sul foram sendo revistas e redimensionadas dentro do seu escopo de atuação. O documento de Diretrizes Gerais da Unilab (UNILAB, 2010) indicava claramente que a política de pesquisa e pós-graduação teria, como base, o conceito de cooperação solidária, na medida em que a formação em pesquisa e produção de conhecimento da instituição intencionava contribuir com o desenvolvimento científico, tecnológico e social dos países parceiros e da região do Maciço (UNILAB, 2010). Segue, abaixo, o excerto que caracteriza a Política de Pesquisa e Pós-Graduação da Unilab em 2010:

Nessa perspectiva, é fundamental o conceito de cooperação solidária. Pois a formação de pessoas qualificadas, o intercâmbio de docentes e discentes, os trabalhos em rede por meio de convênios internacionais, dentre outras atividades características de uma instituição acadêmica de alto nível, serão construídos pelo esforço conjunto dos países participantes dos projetos e

terão por mérito propiciar benefícios a todos, atingindo o objetivo de fazer ciência e tecnologia conforme demandas específicas (UNILAB, 2010, p. 37).

O documento ainda elenca a via da cooperação acadêmica para operacionalizar essa proposta, por meio de estratégias de intercâmbio de alunos e professores e de convênios internacionais para desenvolver trabalhos em rede conforme demandas específicas (UNILAB, 2010). Esse é, portanto, um objetivo arrojado para uma universidade na medida em que a cooperação solidária tem como pressuposto o trabalho em parceria em um ambiente que prepondere o espírito de colaboração e a relação entre iguais, gerando resultados para todas as partes envolvidas.

A análise do PDI que rege atualmente a instituição nos permitiu identificar uma mudança importante no que diz respeito às perspectivas que fundamentam a prática da pós-graduação e da pesquisa da Unilab. O documento não faz referência ao conceito ou a prática de cooperação solidária no momento em que descreve os seus princípios de pós-graduação e pesquisa, mas dá destaque à interação cooperativa das universidades com empresas brasileiras e africanas com vistas ao desenvolvimento tecnológico da Unilab e dos próprios países parceiros (UNILAB, 2016). O PDI 2016-2021 da Unilab ainda indica a conveniência da relação entre a universidade, empresas e instituições de pesquisa e de ensino dos países parceiros por meio de estratégias de cooperação bilateral ou multilateral (UNILAB, 2016). Tendo como base os princípios para condução da pesquisa e pós-graduação expostos pelos documentos orientadores da Unilab em 2010 e 2016, é possível depreender que há uma mudança significativa no que concerne ao escopo e objetivos da pesquisa e pós-graduação para Unilab: de cooperação solidária entre países do sul para cooperação bi ou multilateral entre a Unilab e as empresas e instituições de pesquisa dos países parceiros.

Destacamos, então, essa proposta de relação com as empresas como uma especificidade importante do PDI de 2016 da Unilab, pois, em análise de documentos normativos da Unilab anteriores à 2016 (BRASIL, 2010, UNILAB, 2010; 2013a, 2013b), não há qualquer referência à orientação da cooperação em direção ao setor empresarial. Já no PDI de 2016, essa referência é feita não apenas nas diretrizes para a pesquisa e pós-graduação, mas também nas diretrizes direcionadas às relações internacionais, ao desenvolvimento regional e de políticas de integração, à cooperação interinstitucional, ao desenvolvimento da infraestrutura e, especialmente, no “Plano Unilab mais 10”, proposta de expansão da Unilab explicitada ao fim do PDI durante seu período de vigência (UNILAB, 2016).

Sobre esse aspecto, é importante contextualizarmos que a Cooperação Sul-Sul exercida pelo Brasil como estratégia de cooperação internacional para o desenvolvimento é bastante diversificada, contando, historicamente, com a participação empresarial nessas estratégias, especialmente no cenário de cooperação técnica nas áreas de agricultura e saúde. Ela já trouxe resultados importantes no que diz respeito ao fortalecimento de laços políticos, econômicos e comerciais com outros países do Sul, contribuindo especialmente com o processo de internacionalização das empresas brasileiras. Ainda assim, entendendo que a Unilab tem o propósito de atuar na cooperação acadêmica na perspectiva Sul-Sul (NILMA; LIMA; SANTOS, 2018), é preciso considerar que a cooperação acadêmica é firmada com instituições de ensino e pesquisa, a partir da consecução de planos de trabalho, identificando os interesses de ensino, pesquisa ou extensão junto a essas instituições. Sebastián (2004) conceitua a cooperação acadêmica internacional como:

um conjunto de atividades realizadas entre instituições universitárias de diferentes países, que através de múltiplas modalidades, implica uma associação e colaboração em temas de política e gestão institucional. Em outras palavras, as múltiplas modalidades podem ser entendidas como atividades de formação e pesquisa que estejam vinculadas ao fortalecimento mútuo das instituições com perspectivas a projeção institucional das mesmas além da melhoria da qualidade da docência; o aumento da mobilidade estudantil e a transferência do conhecimento científico tecnológico. (SEBÁSTIAN, 2004, p. 61, tradução livre).

Sobre esse aspecto, Milani, Conceição e M'Bunde (2016) fazem referência a dados do Ipea e da ABC para informar que, desde o ano de 2010, a cooperação acadêmica do Brasil com os Países do Palop corresponde à maior parte das ações de cooperação internacional na área da educação, compreendendo a 97% de todas as despesas oficiais com cooperação direcionadas à educação nesses países. Sendo assim, cabe questionar o quanto essa expectativa de fortalecimento da interação cooperativa com o setor empresarial, expressa no PDI da Unilab, poderia se ajustar aos seus princípios de cooperação acadêmica e científica com vistas à contribuir para o desenvolvimento dos países parceiros.

Entendemos que essa mudança no posicionamento institucional da Unilab é reflexo de um cenário interno em que a comunidade acadêmica que tem discutido e rediscutido suas perspectivas de pesquisa e pós-graduação. Nossa análise é a de que não há um direcionamento, assumido institucionalmente, quanto à concepção de internacionalização que oriente as práticas da Unilab, situação que abre espaço para a existência de posicionamentos diferentes – e muitas vezes contrastantes – quanto à condução da pesquisa na instituição.

Vemos essa falta de referência refletida não somente nos documentos normativos da instituição como também nos posicionamentos dos entrevistados a respeito da consolidação da pesquisa na Unilab. O entrevistado 3, por exemplo, indica que, em sua visão, a pesquisa pode ser potencializada a partir da priorização da prática da cooperação acadêmica internacional entre a Unilab, como instituição, e os seus egressos, de forma semelhante às instituições universitárias de referência e excelência na pesquisa e internacionalização:

Eu acho que em um período muito curto de tempo a gente já chegou em uma quantidade relativamente grande, obviamente ainda estamos melhorando. E não por causa da qualidade dos estudantes, mas pela qualidade dos professores, por serem novos, e agora é que temos alguns professores se destacando no cenário nacional em termos de produção científica, estão amadurecendo ainda. Eu tenho 37 anos, então eu acredito que quando os professores se tornarem cada vez mais experientes as coisas serão melhores e os estudantes já estão voltando, estão criando pontes com a gente e isso vai qualificar a nossa... não sei se é a melhor palavra, a nossa intervenção acadêmica de desenvolvimento para questões africanas. [...]

Então nós só vamos consolidar a cooperação internacional quando os estudantes voltarem. Como assim? Eu sou alumini, eu sou ex estudante na Alemanha e aí você pergunta: você perdeu o contato com a Alemanha? Nunca. Foram muitos projetos, amigos, dinheiro de financiamento, de desenvolvimento conjunto, tem muito, tem muito mesmo. Mas é porque eu voltei e consegui ser professor aqui e a mesma coisa lá. Na semana passada recebi uma mensagem de que um estudante nosso é professor da Universidade de Cabo Verde agora. Então são eles, são esses estudantes que vão fazer acontecer (ENTREVISTADO 3, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020).

A perspectiva apresentada pelo entrevistado 3 de que o caminho mais potente para viabilizar a cooperação e internacionalização seria a consolidação das funções de ensino e pesquisa, contando com protagonismo dos alunos para mobilizar espaços de cooperação nos países parceiros também é compartilhada pelo entrevistado 2, também *reitor pró-tempore* da Unilab. Esse entendimento dos entrevistados se aproxima de uma concepção tradicional de cooperação acadêmica, que se manifestou também a partir da década de 1950, período de consolidação do ensino superior brasileiro. Segundo Santos e Almeida Filho (2012, p. 140) em missões acadêmicas estrangeiras nas principais universidades brasileiras “os professores e pesquisadores visitantes que retornaram às suas instituições de origem deixaram ex-alunos que mantiveram laços de cooperação acadêmica em projetos conjuntos de investigação científica”. Nossa ponderação com relação a essa perspectiva de cooperação acadêmica a partir da pesquisa está em refletir que ela não atende à prerrogativa de integração internacional que rege a atuação da Unilab, considerando, também, que há as dimensões

diplomática e política no projeto da Unilab que também compõem o panorama dessa integração e internacionalização. A própria característica de atuar nas frentes de ensino, pesquisa e extensão com países da África Lusófona já limita, por exemplo, as possibilidades de cooperação acadêmica nos moldes tradicionais porque os sistemas de educação superior desses países em geral são frágeis, assim como a perspectiva de financiamento nacional para pesquisas.

Sob esse aspecto, Lima e Contel (2011) exemplificam, abaixo, algumas limitações dos países periféricos no campo educacional que impactam diretamente nas suas condições de cooperação:

Em termos educacionais fica evidente que os países semiperiféricos e, sobretudo, os periféricos, ainda não ultrapassaram duas limitações históricas, que são a insuficiente cobertura educacional e a reduzida qualidade do ensino e da pesquisa. Essas limitações dificilmente serão superadas com a multiplicação de acordos comerciais na escala internacional, na medida em que eles tendem a selecionar países, universidades e acadêmicos pela disponibilidade financeira, perpetuando, ou pior, agravando processos históricos de exclusão (LIMA; CONTEL, 2011, p. 490).

É, portanto, um cenário diferente do trazido pelo entrevistado 3 em sua fala, motivo que também nos leva a problematizar as diferenças entre a estrutura da cooperação norte-sul e Sul-Sul. Sob esse aspecto, Milani (2012) adverte para o perigo de reproduzirmos, nas relações entre os países do Sul, expectativas próprias da campo da Cooperação Norte-Sul, incidindo, assim, na descaracterização da Cooperação Sul-Sul. É importante, então, considerar que a cooperação viabilizada pela Unilab com os Palop e Timor Leste precisa partir de pressupostos claros e definidos em âmbito institucional, para, assim, viabilizar um entendimento comum acerca dos objetivos a serem alcançados pela instituição.

Em síntese, entendemos a importância de se reconhecer o espaço singular da Unilab frente ao cenário de internacionalização da pesquisa em especial. Como universidade brasileira e latino-americana, entendemos que a Unilab se integra historicamente ao contexto de internacionalização de forma subordinada, como um centro de produção de conhecimento que depende acadêmica e intelectualmente dos países centrais, conformada aos efeitos do colonialismo na construção do *ethos* universitário. Ao mesmo tempo, como universidade de integração internacional voltada aos países da Lusofonia Afro-Brasileira, que se assenta sobre os pressupostos de cooperação solidária e Sul-Sul, a Unilab se lança como vanguarda para a construção de uma outra internacionalização da educação superior e da pesquisa, capaz de se desvincular da racionalidade dominante e proceder à ampliação do horizonte epistemológico

em que a produção da internacionalização da pesquisa se assenta. O que percebemos, entretanto, é que a Unilab está longe de alcançar esse papel de vanguarda na internacionalização da pesquisa por conta do limitado suporte institucional que foi estruturado até então para o fortalecimento da perspectiva de internacionalização da pesquisa, assim como pelo envolvimento moderado dos países parceiros no âmbito da pesquisa, que não reconhecem a Unilab como centro de produção do conhecimento voltado à contribuir para a construção dos respectivos projetos de país. Além disso, percebemos que não há orientações estabelecidas pela Unilab no que diz respeito às prioridades no desenvolvimento da pesquisa e alternativas de relação entre os países parceiros.

5.1.3 A internacionalização e a Extensão

Nesta seção analisamos as perspectivas de extensão priorizadas pela Unilab em seus documentos normativos e as experiências de extensão trazidas pelas falas dos professores entrevistados para refletir em que medida elas se associam ao pressuposto de integração internacional e de internacionalização que, como vimos, é central para a instituição.

No que diz respeito às atividades de extensão da Unilab e sua relação com a internacionalização, as falas dos entrevistados foram muito pouco expressivas, com raras referências ao desenvolvimento de ações extensionistas ou de gestão da extensão, ainda que tenhamos reiterado o questionamento no momento da entrevista. A entrevistada 9, vinculada a pró-reitora de Graduação, foi a que deu maior espaço de fala para a questão da extensão justamente porque coordenou uma importante ação de extensão da Unilab, o Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos e Cooperação Sul-Sul (EcoSS), que tinha, inclusive, um forte caráter de integração e internacionalização:

Eu coordenei o EcoSS durante vários anos, ele foi o primeiro projeto de extensão de integração internacional, e nisso que ele se propôs ser ele foi bem sucedido. Eu acho que ele conseguiu uma articulação extraordinária com os ministérios da educação etc. e tal, eu acho que foi uma experiência de muitos bons frutos. Mas olhando para o que é a Unilab hoje, eu acho que o EcoSS teve uma outra ordem de problemas que no meu ponto de vista faz parte dessas disputas e tensões políticas de espaços de poder e de gestão. Ele teve um problema de descontinuidade em função desses problemas com a gestão (ENTREVISTADA 9, PROGRAD, 2020).

O EcoSS também é citado nos primeiros documentos institucionais da Unilab como experiência promissora para consolidação do protagonismo da Unilab nas relações de

Cooperação Sul-Sul (UNILAB, 2013a). O Ecosso foi um projeto concebido junto à implantação da Unilab, financiado pelo MEC com o propósito de realizar pesquisa histórica e da memória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Palop e constituído como “experiência em rede capaz de aglutinar governos, universidades públicas e sociedade, atuando na perspectiva do fortalecimento do direito à educação e de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos” (UNILAB, 2013a, p. 52). A iniciativa se organizou a partir de duas ações principais: (i) realização de missões nos Palop para conduzir pesquisas históricas e recentes sobre a EJA; e (ii) reuniões técnicas informais para oportunizar reflexões, troca de experiências, planejamento e produção coletiva. Em consulta ao *site* institucional do Ecosso a falta de movimentação a partir de 2015 ratifica a informação de descontinuidade do projeto que foi trazida pela entrevistada 9 em sua fala, ainda que não haja qualquer comunicado oficial por parte da universidade com relação à finalização do projeto.

Consideramos, então, que a experiência do Ecosso parece ter sido uma exceção no que diz respeito à consolidação da frente de extensão e sua relação com a internacionalização e Cooperação Sul-Sul nos primeiros anos de atuação da Unilab.

Além da referência feita ao Ecosso, o entrevistado 4 relata o atual direcionamento da política institucional no que diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa e extensão:

Para melhorar, eu acredito que nós precisamos sim retomar e continuar as tratativas e tentar de uma forma ou de outra do setor público ou do setor privado, encontrar parceiros para ajudar na manutenção dos alunos internacionais esse e o ponto um. Segundo, é estabelecer parcerias com empresas, criar um centro de pesquisa tecnológico avançado que dá para criar incubadoras, trazer empresas desses países e de outros países para dentro da Unilab que daria condições de dar fomento de pesquisadores que podem criar sua própria empresa seus startups eles podem começar uma empresa pode se utilizar seja nos países parceiros ou de um dos nossos pesquisadores levar uma equipe para resolver os seus problemas lá. Já no ano que vem nós vamos conseguir iniciar com um investimento de um milhão nesses pesquisadores, somente para pesquisa na área de incubação para ver se daí a gente consegue ter algumas empresas surgindo a partir de dentro da Unilab que vai atravessar o Atlântico também (ENTREVISTADO 4, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020).

Percebemos, na fala do entrevistado 4, a intencionalidade de mobilizar a estrutura universitária da Unilab para atuar na resolução de problemas da sociedade e na geração de recursos a serem convertidos para a instituição. Essa perspectiva sobre a expansão das práticas de extensão dialoga com a atual orientação do PDI da Unilab tanto para a frente de extensão quanto para a pesquisa e pós-graduação. A orientação do PDI preconiza o

desenvolvimento tecnológico e cooperação com empresas brasileiras e dos países parceiros na área de pesquisa e, na extensão, dá destaque à prestação de serviços, consultorias, assessorias, cursos de aperfeiçoamento, dentre outros campos de atividade (UNILAB, 2016).

Analizamos, aqui, que a perspectiva de extensão apresentada pelo entrevistado 4 e expressa também nos documentos normativos da instituição se associa à uma das formas de expressão da extensão apresentadas por Paula (2013), ligada a uma perspectiva liberal sobre a função da universidade. A autora explica que ações extensionistas orientadas majoritariamente para a prestação de serviço caracterizam uma modalidade de extensão com vocação rigorosamente liberal, voltada a atender às demandas empresariais, tendo como principal expressão o modelo de extensão universitária estadunidense. Fazemos, aqui, uma ponderação quanto à mobilização dos sistemas de geração de conhecimento para o uso econômico ou empresarial, tendo em vista que, segundo Lima e Contel (2011), essa mobilização pode incidir em uma posição mais passiva no contexto da divisão internacional do trabalho justamente porque as demandas econômicas são orientadas por lógicas externas à universidade que interferem no funcionamento interno dessas instituições como centros de produção de conhecimento, “na medida em que a mercantilização engendra processos de competição, em detrimento da cooperação acadêmica e científica” (LIMA; CONTEL, 2011, p. 20).

Tendo em vista esse cenário, problematizamos como seria possível conjugar, nas práticas acadêmicas da Unilab, essa predileção do relacionamento com o setor empresarial com os pressupostos de Cooperação Sul-Sul, pressupostos esses que caracterizam a atuação da instituição desde promulgação da Lei de Criação. Nossa pesquisa não trouxe elementos que permitissem avançar nessa discussão, mas consideramos que um estudo posterior com o propósito de analisar as atuais práticas de pesquisa e extensão da Unilab pode avaliar mais detidamente em que medida essa relação da universidade com o mercado e sua lógica econômica podem comprometer o princípio de Cooperação Sul-Sul.

A partir dos dados apresentados, percebemos que, em geral, os elementos de pesquisa e extensão não são tratados institucionalmente como fatores prioritários de integração internacional. Assim, a perspectiva de internacionalização no início da Unilab ficou quase que estritamente relacionada à vinda de alunos estrangeiros para a graduação, tendo o ensino de graduação como a grande tônica da universidade. Sob esse aspecto, é importante retomarmos a discussão sobre a constituição da universidade, entendendo que a sua missão se legitima quando é socialmente referenciada, ou seja, a partir do seu envolvimento e diálogo com as necessidades e aspirações da sociedade. Lançamos mão da perspectiva de Dalcin e Augusti

(2016) para apontar, então, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como o paradigma de uma universidade que pretende alcançar esse propósito a partir das suas práticas. Dessa forma, ao considerarmos que a Unilab assume a integração internacional como um quarto compromisso institucional e que essa perspectiva internacional está fortemente relacionada ao compromisso social que foi firmado com a criação de uma universidade voltada para a Lusofonia Afro-Brasileira, entendemos que esse compromisso tem maiores condições de se efetivar a partir de práticas que fortaleçam também a pesquisa e a extensão para a integração internacional, com essa perspectiva de indissociabilidade. Dialogamos, aqui, com Santos e Almeida Filho (2012) mais uma vez quando os autores defendem o impacto da internacionalização no escopo da ação da universidade:

[...] de fato, todas as atividades de uma universidade podem ser valorizadas por recurso à colaboração universitária internacional. Para além de nos tornar menos provincianos e menos autocentrados, menos deslumbrados pelo brilho do nosso sucesso local e mais atentos ao que se passa a nossa volta, esta prática que nos desumbiga – a colaboração universitária internacional – fornece ainda os meios para um novo, riquíssimo e praticamente inesgotável campo de oportunidades (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 57).

Malomalo (2018b) também faz uma argumentação semelhante ao refletir que o projeto de integração pelo conhecimento “é o elemento central da missão da Unilab, como uma universidade internacional. Nossas atividades realizadas no ensino, pesquisa e extensão dariam uma resposta objetiva a esse projeto” (MALOMALO, 2018b, p. 3). Meneghel e Amaral (2016) também já elencavam, em seu estudo, a importância da Unilab criar oportunidades de envolvimento com os países parceiros, entidades e associações voltadas à cooperação internacional de modo que a sua perspectiva de internacionalização não se restrinja à prática de mobilidade de estudantes e docentes.

Em síntese, problematizamos, nessa seção, o impacto da estratégia de mobilidade internacional de estudantes com relação à população estudantil dos países parceiros, considerando, então, a necessidade de estabelecer estratégias complementares para ampliar a repercussão da formação oferecida pela Unilab, o levarmos em conta, inclusive, sua ocupação como centro de produção de conhecimento.

Concordamos com Meneghel e Amaral (2016) quando os autores ponderam que a Unilab, assim como a Unila, precisa estabelecer estratégias em busca de uma “identidade institucional capaz de lhes diferenciar e legitimar em meio às demais universidades brasileiras que também buscam a internacionalização e a cooperação educacional como estratégias de

projeção e de desenvolvimento acadêmico” (MENEGBEL; AMARAL, 2016, p. 38), Também recorremos à Leal e Moraes (2018) para refletir que dinâmicas hegemônicas e coloniais são predominantes nas práticas de internacionalização da educação superior em curso, não apenas no nível político institucional, mas, também, no nível microssociológico, representando, pois, dificuldades importantes para a efetivação de propostas contra hegemônicas de internacionalização. Como universidade de integração internacional com propósito de Cooperação Sul-Sul, a Unilab precisa eleger estratégias para a internacionalização que dialoguem com esse princípio. Assim, a seção seguinte se detém a analisar as principais estratégias desenvolvidas pela Unilab para consecução do objetivo de integração internacional e internacionalização.

5.2 ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Carta de Intenções nº 165, que acompanhou o Projeto de Lei nº 3.891/2008 (BRASIL, 2008d), com a exposição de motivos para a criação da Unilab, expressa o entendimento de que as universidades brasileiras, de modo geral, devem ser pensadas “a partir e em conexão com os grandes desafios que deverão ser superados pelo Brasil nas próximas décadas” (BRASIL, 2008d, p. 5). Adicionalmente, o problema da desigualdade é evidenciado como condição social a ser superada, a partir da construção de um modelo de desenvolvimento que concilie os fatores de crescimento econômico, justiça social e equilíbrio ambiental (BRASIL, 2008d). A Unilab é proposta, então, para atuar, socialmente referenciada, em busca desses propósitos e protagonizando relações de integração com a Lusofonia Afro-Brasileira. Assim, a Cooperação Sul-Sul é colocada como estratégia para a integração, relacionando-a com a responsabilidade de prover condições de desenvolvimento interno que propiciem, também, estratégias de cooperação com outros países em condições desfavoráveis que têm obstáculos estruturais que impedem seu o desenvolvimento (BRASIL, 2008d). Assim, esta seção se detém a apresentar e analisar as principais estratégias de internacionalização empreendidas pela Unilab nos dez anos de implantação da instituição, considerando especificamente a contribuição de tais iniciativas para consecução do princípio de Cooperação Sul-Sul estabelecido em suas normativas.

É importante registrar que nas últimas décadas o Brasil tem exercido protagonismo no estabelecimento de relações de parceria com países do Sul. Além do reconhecido movimento de integração internacional com países da América Latina, que foi consolidado a partir da

segunda metade do século XX, o Brasil também conta com iniciativas de cooperação internacional para o desenvolvimento no âmbito dos países africanos, em especial os Palop, desde a Constituição de 1988, mas ganham impulso especialmente a partir do governo Lula (2003-2012).

Saraiva (2012) sinaliza que a política de relações para cooperação internacional do Brasil com o continente africano foi inaugurada no governo Jânio Quadros em 1961, e marcada por um engajamento político inconstante, e por vezes, hesitante, que delimitou algumas fases da cooperação internacional com o continente até o fim do século XX: enquanto no período do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) há uma evidente opção pela descontinuidade nas relações Brasil-África, a década seguinte delimita um reaproximação com o continente africano durante os dois mandatos do presidente Lula, com atenção especial aos Palop.

Tradicionalmente receptoras de assistência ao desenvolvimento propiciadas pelos países desenvolvidos, o continente africano toma outra centralidade a partir da configuração da Cooperação Sul-Sul, modalidade de cooperação centrada nos países do Sul. O princípio e a modalidade da Cooperação Sul-Sul são definidos a partir do potencial de contribuição ao desenvolvimento nacional dos países envolvidos, na medida em que dá mais espaço ao compartilhamento do conhecimento e de experiências bem-sucedidas entre os mesmos do que, efetivamente, à transferência de recursos e investimentos financeiros (MUÑOZ, 2016). Além disso, é importante considerar a maior receptividade intercultural à Cooperação Sul-Sul visto que ela parte do princípio da solidariedade, horizontalidade e respeito à soberania, operando, teoricamente, sem condicionalidades e sem o peso do colonialismo como legado histórico:

A Cooperação Sul-Sul (CSS) se apresenta como uma forma de apoio ao desenvolvimento, de criação ou fortalecimento de laços políticos, econômicos ou culturais, de negociação quanto a um maior protagonismo internacional e ainda como uma fonte de *soft power* e de credibilidade no cenário global (MUÑOZ, 2016, p. 9).

O modelo de Cooperação Sul-Sul exercido pelo governo brasileiro está voltado ao fornecimento de cooperação técnica, que prevê o uso do aparato institucional e pessoal dos próprios organismos públicos para consecução da cooperação (MILANI; CONCEIÇÃO;

M'BUNDE, 2016)⁴⁶. Em menor medida, também são desenvolvidos programas de cooperação triangular com organizações internacionais e Organizações não Governamentais. Os pesquisadores Milani, Conceição e M'Bunde (2016) discorrem que as principais atividades de cooperação conduzidas pelo governo brasileiro no continente africano e mediadas pela ABC se concentram nas áreas de Agricultura, Saúde e Educação.

É importante fazermos, de antemão, uma consideração crítica no que diz respeito à execução das estratégias de Cooperação Sul-Sul já desenvolvidas, especialmente no cenário brasileiro. Ainda que os princípios da Cooperação Sul-Sul sejam o apoio ao desenvolvimento dos países do Sul, a solidariedade, o caráter não lucrativo e ausência de condicionantes econômicos e comerciais, autores como Puente (2010) Muñoz (2016) e Miranda e Stallivieri (2017) destacam que as práticas efetivas dessa modalidade de cooperação não têm contemplado esse princípio, beneficiando geralmente apenas um dos parceiros e reproduzindo padrões da cooperação tradicional. Há, então, um hiato entre os pressupostos e a prática de Cooperação Sul-Sul que precisa ser considerado para que possamos dimensionar, com clareza, nossas expectativas com relação à cooperação, já que a própria literatura da área já tem demonstrado os limites dessa perspectiva.

Essa reflexão também se estende ao cenário da política externa brasileira, que, de um modo geral, também lança mão de estratégias de Cooperação Sul-Sul para atender a objetivos de outra natureza além da cooperação como dádiva, tais como atingir uma maior influência do Brasil em fóruns e organismos internacionais e garantir a afirmação do Brasil como potência local e regional, por exemplo. A definição das áreas geográficas de prioridade para Cooperação Sul-Sul tem sido feita pela diplomacia brasileira, e Puente (2010) indica que, em geral, essa estratégia de cooperação tem se direcionado à América Latina e Caribe, e na África e em Timor-Leste. Os Palop, em especial, são parceiros importantes na agenda de cooperação do Brasil, em especial na área educacional, por conta do compartilhamento da língua portuguesa. Ressaltamos, então, o caráter estratégico no direcionamento das ações de cooperação com os Palop: ao fortalecer os laços educacionais e culturais do Brasil com países

⁴⁶ Destacamos, aqui, que Puente (2010) indica que os termos “cooperação técnica para o desenvolvimento”, “cooperação técnica horizontal” e “cooperação Sul-Sul” podem ser entendidos quase como sinônimos, por compartilharem, em suas práticas, características como o embasamento não comercial e a ausência de finalidades lucrativas ou condicionalidades políticas. Entretanto, o autor destaca que a cooperação Sul-Sul ainda tem algumas particularidades que devem ser destacadas: diferente da cooperação técnica, a cooperação Sul-Sul abrange um leque maior de postulações e atividades, respondendo também, a demandas de coordenação diplomática no âmbito das relações internacionais, sobretudo na esfera econômica (PUENTE, 2010).

parceiros e também possibilitar um maior protagonismo internacional, o país se consolida como uma fonte de projeção e credibilidade no cenário global.

Em diálogo com Santos (2017), argumentamos, então, que o projeto da Unilab está em consonância com a orientação da política externa brasileira a partir do início dos anos 2000 de priorizar a integração regional. Segundo o autor, “se trata de tomar a política de educação superior como braço acadêmico da política externa” (SANTOS, 2017, p. 44). Esse argumento ganha força quando analisamos que a proposta da Unilab tem contorno com o princípio de Cooperação Sul-Sul, disposto nos documentos norteadores implementados (BRASIL, 2008d; 2010a; UNILAB, 2010; UNILAB, 2013a; UNILAB, 2019b).

Tendo em vista que a proposta da seção é a de levantar as estratégias de internacionalização empreendidas pela Unilab nos dez anos de implantação da instituição e analisar a contribuição dessas estratégias para consecução do princípio de Cooperação Sul-Sul, é importante ponderar que nos documentos normativos da instituição há maior destaque à apresentação e caracterização das estratégias voltadas para a Cooperação Sul-Sul do que para a internacionalização da universidade em si. A própria Unilab não possui, até o momento, uma política de internacionalização consolidada e normatizada para orientar as suas práticas. Por conta disso, especialmente no que diz respeito à análise documental, haverá um detalhamento maior das ações relacionadas diretamente à perspectiva de Cooperação Sul-Sul justamente porque essa perspectiva fica mais evidenciada nas normativas da Unilab. Entendemos que as duas perspectivas (cooperação internacional e internacionalização) guardam um relação estreita por conta do contorno internacional da Unilab, o que contribui, portanto, para as associações que faremos na seção com relação às suas estratégias de cooperação e internacionalização.

A Lei de Criação da Unilab é a primeira a indicar, especificamente, quais as estratégias da instituição voltadas à cooperação internacional a serem desenvolvidas em suas práticas acadêmicas, quais sejam: (i) intercâmbio acadêmico e solidário com países parceiros; (ii) composição de corpo docente e discente proveniente do Brasil e de outros países; e (iii) convênios temporários ou permanentes com outras instituições da CPLP (BRASIL, 2010a). Nesta segunda seção da análise de dados nos detemos a analisar, portanto, em que medida essas estratégias indicadas (projetos internacionais, composição internacional da comunidade acadêmica e convênios bilaterais), foram consolidadas nas práticas institucionais para cooperação da Unilab.

Dessas três iniciativas, destacamos, inicialmente, a composição internacional da comunidade acadêmica da Unilab, que será apresentada na seção seguinte.

5.2.1 Composição internacional da comunidade acadêmica da Unilab

Nesta seção analisamos como a Unilab promoveu a composição internacional da sua comunidade acadêmica. Iniciamos a seção apresentando e analisando as condições de recepção dos estudantes advindos dos países parceiros, assim como a estrutura institucional mobilizada para viabilizar o acesso e permanência dos estudantes na Unilab. Em seguida, analisamos a composição do corpo docente da Unilab, apresentando que o quantitativo de docentes estrangeiros é pouco representativo e refletindo o quanto ele é necessário para que as práticas de integração e internacionalização da instituição alcancem o potencial de solidariedade previsto nos pressupostos de cooperação da instituição e que, assim, ela avance na consolidação de um espaço contra hegemônico de produção do conhecimento.

Em momento anterior de nossa análise dos dados foi possível apresentarmos e analisarmos o cenário de recepção de alunos estrangeiros na Unilab, chegando à consideração de que, ainda que não alcance a condição ideal de paridade, essa estratégia conseguiu ser conservada institucionalmente nos dez anos de atuação da instituição. Adicionalmente, os relatos das entrevistas nos permitem considerar que há um empenho institucional em prol da gestão acadêmica para recepção dos estudantes estrangeiros que é decisivo para a viabilizar a continuidade dessa recepção. As falas dos entrevistados deram destaque a duas ações em especial: a promoção semestral do Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros (PSEE) para ocupar de 50% das vagas na graduação e a promoção de assistência estudantil para viabilizar a permanência desses estudantes, que contam com o auxílio da Unilab para custear parte dos gastos com sua manutenção em Redenção ou em São Francisco do Conde. Destacamos, então, o PSEE e a assistência estudantil como as duas principais frentes institucionais que viabilizam a internacionalização pela mobilidade internacional discente na Unilab, tendo como base o reconhecimento, entre os sujeitos de pesquisa, de que a execução de tais frentes demandam um envolvimento significativo da estrutura organizacional da universidade.

A fala de parte dos entrevistados – em especial dos professores que passaram pela gestão da Prointer – também demarcou a realização do PSEE como parte importante do processo de recepção de estudantes estrangeiros para os cursos da Unilab, evidenciando o grau de complexidade na consecução das suas ações. Segundo o entrevistado 8, vinculado à Prointer, semestralmente o PSEE demanda, da Prointer, um contato direto com as embaixadas brasileiras dos países parceiros e com diferentes instâncias de gestão dos governos desses países, além da mobilização de diferentes pró-reitorias para operacionalizar a seleção dos

estudantes e o posterior acolhimento dos mesmos nas cidades de Redenção, Acarape e São Francisco do Conde.

Já no que concerne especificamente à assistência estudantil, o documento com as Diretrizes Gerais da Unilab (UNILAB, 2010) já caracteriza a Unilab como “universidade residencial”, no sentido de instituição que abriga e assume a responsabilidade pelo estudante de forma integral, e não apenas nos turnos de aula, oferecendo aos alunos condições básicas para viabilizar suas trajetórias acadêmicas. Além disso, as instituições com características de universidade residenciais levam em consideração preocupações que podem estar ausentes ou se apresentarem de forma marginal em outros contextos universitários, como assistência médica, odontológica e psicológica, atividades esportivas e culturais aos alunos. Percebemos que a preocupação com a assistência estudantil está presente em todos os documentos normativos da instituição, inclusive os que regem atualmente as ações da Unilab, como o PDI 2016-2021:

Levantamentos realizados por diferentes setores da universidade e pela FONAPRACE comprovam que, estudantes tanto os nacionais como os internacionais são, em sua maioria - perto de 80% - oriundos de famílias de baixa renda e baixa escolaridade sendo, predominantemente, o primeiro membro a frequentar uma instituição de ensino superior. Este conjunto de informações indicam que uma política de assistência ao estudante é condição para sua permanência e êxito na universidade, e assim, fator condicionante da própria existência da instituição e do cumprimento de suas atribuições e objetivos. Tomadas em conjunto, essas características sociais indicam que a permanência do alunado da universidade é um fator condicionante da própria existência da instituição (UNILAB, 2016, p. 48).

Entretanto, é preciso considerarmos que desempenhar o papel de universidade residencial confere à instituição um maior grau de complexidade gerencial na medida em que é necessário um grande volume de recursos para suprir as carências de infraestrutura das cidades do interior e também precisa assegurar espaços compartilhados como habitação estudantil e restaurante universitário.

No que diz respeito à pesquisa de campo, três dos quatro reitores *pró-tempore* entrevistados reconheceram, em suas falas, a assistência estudantil como estratégia essencial para a viabilização da integração internacional no contexto analisado. O entrevistado 4, por exemplo, destacou o fato conhecido de que os países os Palop teriam dificuldades em prover a manutenção dos seus estudantes no Brasil, indicando que a Unilab assume o compromisso da assistência estudantil que garante não somente a gratuidade do ensino oferecido, mas, também, a manutenção desses alunos no Brasil em condições mínimas de vulnerabilidade,

para que fosse possível viabilizar a continuidade dos seus estudos. O entrevistado 1, também reitor *pró-tempore* da Unilab, explica que a preocupação com a assistência estudantil esteve sempre em perspectiva, desde a sua atuação junto à Comissão de Implantação da instituição:

Então nós criamos uma série de programas de apoio para os estudantes – menos a viagem, isso eles custeavam ou o país custeava, a família, algum organismo internacional – e criamos realmente apoios para alimentação e moradia. E o aluno já vinha sabendo que ele teria essa disponibilidade, esse apoio, de acordo com as necessidades que seriam avaliados, como de fato foram. Contamos com o apoio do MEC para isso, foi um elemento constitutivo da universidade tivemos um apoio, até porque é uma universidade pequena não era tanto, mais uma parcela muito grande dos estudantes tinha esse tipo de apoio. E isso foi vital (ENTREVISTADO 4, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020).

O entrevistado 3 também reforçou, durante vários momentos da entrevista, a importância da assistência estudantil em garantir a permanência dos estudantes estrangeiros, elencando-a como prioridade da sua atuação como reitor *pró-tempore* e, também, como pró-reitor da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. A partir desses cenários, é possível considerar que, ainda que a assistência estudantil não seja assumida no meio acadêmico como um indicador de internacionalização, no âmbito específico da Unilab a assistência contribui decisivamente para a permanência dos alunos na graduação, em especial dos estrangeiros (SOUZA, 2018). Assim, analisamos que ela pode ser entendida, então, como um indicador indireto de internacionalização no contexto analisado.

A questão orçamentária que envolve a operacionalização da assistência estudantil também foi tratada nas entrevistas com os entrevistados 1, 3, 4 e 10. O entrevistado 3 compartilha a informação de que a Unilab é a universidade com o maior investimento proporcional em assistência estudantil de todas as federais, e financia suas ações por meio de recursos advindos tanto do Pnaes⁴⁷ quanto de recursos independentes da própria universidade. A esse respeito, o entrevistado 4 informa que o financiamento do Pnaes para a Unilab está na ordem de oito milhões de reais, mas que a universidade ainda complementa o orçamento da

⁴⁷ O Plano Nacional de Assistência Estudantil tem o objetivo de fornecer às IES apoio à permanência de estudantes de baixa renda que estejam matriculados em cursos de graduação por meio da oferta de “assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico” (BRASIL, [2021c], recurso online). Com isso, o plano objetiva promover tanto a igualdade de oportunidades para todos os estudantes como a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos apoiados. Entendemos, portanto, o Pnaes como política basilar para a promoção do acesso e a inclusão dos segmentos sociais excluídos da educação superior, sendo estratégica para viabilizar a concepção originalmente estabelecida para a Unilab,

assistência estudantil com outros oito milhões, indicando que o custeio próprio de boa parte da assistência estudantil foi a alternativa encontrada pela instituição para atender, em equidade, seus alunos.

Ainda assim, é possível perceber que a assistência estudantil não é uma pauta bem resolvida na Unilab. Souza (2018) informa que desde de 2014 a Unilab lida com constantes manifestações de parte de sua comunidade acadêmica por conta de um cenário de inconstâncias da concessão dos auxílios, atrasos no pagamento das mensalidades e redução do quantitativo de bolsas, noticiadas amplamente nos meios de comunicação (ALUNOS..., 2014, ALUNOS..., 2015; ESTUDANTES..., 2015, UNILAB..., 2015, MPF..., 2016). A partir da pesquisa de Souza (2018) percebemos que esses cortes no orçamento e nos repasses da assistência estudantil refletiam diretamente as dificuldades do Pnaes em prover o financiamento das suas despesas (ANDIFES..., 2020), situação que impactou diretamente na gestão do orçamento para a assistência estudantil na Unilab⁴⁸. Malomalo e Souza (2016), fazendo referência aos estudos de Orletti (2014) e Nascimento (2014) contextualizam esse cenário de dificuldades orçamentárias como parte da *situação de precarização* instaurada nas universidades através do Reuni, especialmente para aquelas criadas no interior do país pelas políticas de expansão universitária, que demandariam maior amparo institucional na provisão de condições de permanência de sua comunidade acadêmica (SOUZA, MALOMALO, 2016).

Essa situação com relação a assistência estudantil se acentuou especialmente a partir de 2017, quando houve uma proposição de que limitações na concessão do auxílio estudantil fossem direcionados especificamente ao grupo dos alunos estrangeiros, e envolveram o Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros, segunda estratégia de internacionalização que destacamos como importante para viabilizar a recepção de estudantes estrangeiros na Unilab.

Malomalo, Lorau e Souza (2018) e Souza (2018) informam que o processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da Unilab a partir do segundo semestre de 2017, regido pelo Edital nº 17/2017 (UNILAB, 2017b), contou com um aditivo (UNILAB, 2017c) determinando que os alunos estrangeiros selecionados por esse edital não poderiam se candidatar ao recebimento de assistência estudantil. Assim, o aditivo, a médio prazo, diminuiria substancialmente o valor que a Unilab dispense para complementar o recurso

⁴⁸ Como exemplo, citamos o relatório de Gestão da Unilab de 2017 aponta que “outro grave problema que causou impedimentos a Unilab é a dotação orçamentária diminuta para o cumprimento da ação de Assistência ao Estudante de Ensino Superior, assim forçando a Universidade a realizar remanejamentos de crédito de investimento para assistência estudantil, para que as solicitações crescentes de beneficiários do PAES sejam atendidas” (UNILAB, 2018, p. 12).

advindo do Pnaes e que permite conceder assistência estudantil a todos os discentes da instituição que se encaixam nos critérios de vulnerabilidade social.

O aditivo foi revogado nove dias depois de publicado (UNILAB, 2017d), e Souza (2018) e Malomalo, Lorau e Souza (2018) informam que essa decisão foi tomada por conta da intensa mobilização da comunidade acadêmica e pela ampla repercussão do caso nacionalmente.

Percebemos, então, que a assistência estudantil e a recepção dos alunos estrangeiros para a graduação demandam um envolvimento significativo da estrutura organizacional da universidade e demonstram como essa recepção dos alunos estrangeiros é a frente de maior envergadura com vistas à integração internacional da Unilab. Ainda assim, destacamos as manifestações em prol da assistência estudantil e o ocorrido de 2017 em relação ao PSEE para analisar o quanto uma estratégia de internacionalização que é central para a Unilab e que também contribui para a política de permanência dos estudantes estrangeiros tem um amparo institucional instável, na medida em que pode ser questionada internamente, situação que ameaça o projeto de internacionalização e integração com os países parceiros.

Além disso, é importante ponderar, aqui, o quanto as recorrentes manifestações de racismo, enfrentadas cotidianamente tanto por alunos quanto por docentes da Unilab podem prejudicar a consecução dessa estratégia de composição internacional de sua comunidade acadêmica. Assim como evidenciado em outros estudos (SOUZA, 2018; RIBEIRO, 2016; FERREIRA, 2018), os relatos da maior parte dos entrevistados mencionaram situações de racismo enfrentadas pelos estudantes africanos – tanto à nível regional quanto advindo da própria Unilab – como impactantes na integração internacional da Unilab. Expomos, abaixo, trechos das falas de alguns entrevistados:

Então é o seguinte, os casos de racismo contra os estudantes africanos dentro da cidade, e as vezes mesmo dentro da universidade, são intensos, de professores e policiais também. Se eu, como brasileiro e com a pele mais amarelada, mais amarronzada, sofro racismo, esses estudantes, por serem pretos... E quando eu falo preto eu estou falando, é, assim, como esse telefone, preto. Tenho notícias de estudantes, de crianças que passaram o dedo, assim... São coisas que talvez possam nos lembrar o sul dos Estados Unidos nos anos 20, 30, 40, a África do Sul, mas é o Brasil do interior. E quando a gente pensa num projeto de internacionalização como eu ressaltar no início, é bom ficarmos presos também não apenas aos documentos oficiais, que muitas vezes produzem silêncio. É claro que eles revelam algo, mas estou te dando essa indicação para que você também busque as áreas silenciosas (ENTREVISTADO 8, PROINTER, 2020).

Houve uma resistência muito grande. Primeiro há uma resistência que é local que você tem que trabalhar. É uma resistência ao outro, ao diferente.

Além do que, esse outro era negro, não era o Europeu branco que estava chegando, era o africano o asiático, então mesmo em uma região pobre uma cidade pequena como Redenção houve inicialmente uma certa resistência, então tivemos que trabalhar isso com as autoridades, lideranças com a sociedade civil, explicar o que era o projeto da Unilab e como isso poderia ser benéfico para a região para a cidade (ENTREVISTADO 1, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020).

Teve um momento de um radialista na cidade do interior como Redenção, de pouco mais de 25 mil habitantes num estado historicamente racista como o Ceará, no horário de meio-dia que as pessoas vão em casa almoçar, o radialista associou os nossos estudantes de recursos humanos que usam os trajes tradicionais ao Estado Islâmico, os nossos alunos apanharam na rua. Então a universidade viveu uma crise ali muito profunda e afetada por uma avalanche de questões externas então se viveu um clima de muita instabilidade, os estudantes tinham medo de estar no Brasil, havia um clima de muita insegurança do que aconteceria com a Unilab (ENTREVISTADA 9, PROGRAD, 2020).

Teve rejeição, uma rejeição grande eu me lembro, na época, dos locais. Redenção é uma cidade que está longe de ser cosmopolita é uma pequena cidade do interior do estado. Os estudantes têm muitos relatos que ainda sofrem com racismo dentro da cidade, a gente tenta amenizar o máximo essa situação, mas não é fácil, as associações dos estudantes estão mais fortes eles estão conseguindo se ajudar melhor (ENTREVISTADO 3, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020).

Outros estudos já se dedicaram a analisar, em específico, a situação de racismo voltadas para os alunos estrangeiros na Unilab. Destacamos, aqui, a pesquisa de doutorado de Ferreira (2018), a tese de Silva (2018) e Bocchini (2017), a dissertação de mestrado de Souza (2018), além de outros estudos apresentados em formato de artigo, como os de Santos (2017) e Malomalo (2018a). Esses estudos demonstram, a partir de diferentes perspectivas, que a presença dos estudantes advindos dos países parceiros mexe com uma sensível ferida colonial, que é o preconceito de base racial que está no imaginário da sociedade brasileira (FERREIRA, 2018; SANTOS, 2017).

A manifestação do racismo acontece cotidianamente na instituição, implicando dificuldades de integrar os estudantes estrangeiros às relações acadêmicas, como exposto por Santos (2017) e em práticas discriminatórias nas atividades da universidade (BOCCHINI, 2018). Malomalo (2018b), Souza (2015) e Souza (2018) indicam a ausência de uma política institucional que trate essas questões étnico-raciais, o que resulta em casos de racismo silenciados institucionalmente. De Lucca e Buti (2021) fazem uma análise mais contundente acerca da ocorrência de racismo junto aos estudantes estrangeiros do *campus* dos Malês, situado em São Francisco do Conde:

No *campus* impera uma postura xenofóbica em relação às pessoas, coisas e ideias provindas de África. Mas em São Francisco do Conde a recepção dos estudantes africanos tende a ser mais difícil. Tal fenómeno não é específico da cidade e já foi registrado em outros momentos e lugares do país (Reis, 2010; Langa, 2012; Silva; Moraes, 2015), de modo que a discriminação sofrida por estes estudantes opera numa dupla chave do racismo estrutural: eles são pessoas negras e também estrangeiros de África (DE LUCCA; BUTTI, 2021, p. 132).

Tomamos, aqui, a síntese feita por Souza (2018), que registra a presença do racismo à nível estrutural, institucional e cotidiano que afeta a vida dos estudantes estrangeiros da Unilab nos *campi* de Redenção, Acarape e São Francisco do Conde, para refletir que a perpetuação de racismo nessas dimensões da dinâmica universitária limita, sobremaneira, o carácter simbólico e emancipatório da sua atuação frente ao cenário de integração internacional, além de comprometer a consolidação de um posicionamento contra hegemônico de internacionalização.

Outra especificidade institucional da Unilab potente para ser analisada nesta seção diz respeito à presença de professores estrangeiros na instituição, considerando que os docentes têm atuação direta junto às frentes de ensino, pesquisa e extensão, com autonomia didática e pedagógica e para condução do projeto da instituição, e que, por isso, a composição internacional do corpo docente também contribuiria para efetivar a dimensão internacional da Unilab. Desde a construção do documento com a Exposição de Motivos que fundamenta o projeto de criação da Unilab há a indicação de que a seleção dos professores seria aberta a candidatos dos países parceiros, com a garantia de condições de igualdade para a concorrência entre os candidatos (BRASIL, 2008e). A Lei de Criação da Unilab oficializou essa disposição como uma estratégia de internacionalização, indicando que os docentes internacionais poderiam atuar tanto como professores efetivos quanto visitantes:

Art. 13. Com a finalidade de cumprir sua missão institucional específica de formar recursos humanos aptos a contribuir para a integração dos países membros da CPLP, especialmente os países africanos, para o desenvolvimento regional e para o intercâmbio cultural, científico e educacional com os países envolvidos, observar-se-á o seguinte:

I - o quadro de professores da Unilab será formado mediante seleção aberta aos diversos países envolvidos, e o processo seletivo versará sobre temas e abordagens que garantam concorrência em igualdade de condições entre todos os candidatos de forma a estimular a diversidade do corpo docente;

II - a Unilab poderá contratar professores visitantes com reconhecida produção acadêmica afeta à temática da integração com os países membros da CPLP, especialmente os países africanos, observadas as disposições da Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993;

III - os processos de seleção de docentes serão conduzidos por banca com composição internacional, representativa dos países membros da CPLP (BRASIL, 2010a, p. 4).

Segundo os dados do site “Unilab em Números”, há 383 docentes na instituição, dos quais 350 têm nacionalidade brasileira. São, portanto, 33 professores estrangeiros, de 16 nacionalidades diferentes, o que corresponde a cerca de 9% do total de docentes da instituição (UNILAB, [2021d]). Esse é um percentual interessante se compararmos às demais IES brasileiras, mas o perfil internacional da Unilab traz a expectativa de maior participação de professores e pesquisadores de outros países, em especial dos países parceiros, nas práticas acadêmicas e pedagógicas da instituição. O documento com as Diretrizes Gerais da Unilab (2010) e o atual PDI que rege a instituição dispõem que até metade de seu corpo docente pode ser de origem estrangeira, como uma das estratégias para consolidar sua proposta de integração acadêmica e de cooperação solidária. Vimos, entretanto, que depois de dez anos de implementação da Unilab esse quantitativo ainda se mantém no percentual de 10%, se distanciando de uma política de paridade entre os servidores da instituição.

A literatura a respeito da internacionalização da educação superior indica o efeito direto e positivo da presença de docentes com experiência internacional em diferentes níveis de internacionalização, em especial nas práticas de internacionalização em casa, que compreende, por exemplo, a contribuição que visam trazer uma dimensão internacional nos currículos e na vida no *campus*, além de maior propensão à adesão de iniciativas destinadas a ampliar a internacionalização da universidade (RAMOS, 2018). Além disso, há a expectativa de mobilização de suas redes internacionais para estabelecimento de colaborações em pesquisa. No que concerne à realidade específica da Unilab, percebemos que a instituição pouco avançou nessa seara desde a sua criação. O entrevistado 8 faz referência às disposições da Lei de Criação da Unilab para apontar o impacto restrito da legislação nas práticas da instituição:

Existe um Decreto de criação que a Unilab faria concurso públicos para atrair professores africanos, professores estrangeiros, que trabalhassem as temáticas afins à Unilab e isso não foi feito. Na área de humanidade é onde nós temos mais professores negros e africanos, em outras áreas da universidade não temos, não existe. Então aqui temos alguns pontos que a gente tem que sempre se perguntar sobre a efetiva internacionalização da Unilab. Temos também que perguntar que tipo de internacionalização é essa que acontece dentro da própria universidade, entende? (ENTREVISTADO 8, PROINTER, 2020).

Compartilhamos da inquietação expressa pelo entrevistado, em sua fala, referente à prioridade da internacionalização frente à própria comunidade acadêmica que compõe a Unilab. Malomalo (2018a), a respeito dessa questão, pontua que, de forma geral, há um reconhecimento na Unilab sobre a importância de contar com servidores dos países parceiros/as, assim como docentes que tenham especialidade em estudos em África e em questões relacionadas à igualdade racial. Entretanto, segundo o autor, essa preocupação geral não se refletiu, até então, em movimentos organizados institucionalmente na Unilab em prol da contratação de profissionais com esse perfil. Nos momentos em que a Unilab teve recursos materiais e de pessoal para formação do seu corpo docente, o autor faz referência à ausência de uma prioridade política institucional que viabilizasse a presença de professores estrangeiros na instituição, implicando um “silenciamento do outro no contexto de execução de políticas públicas” (MALOMALO, 2018a, p. 87) como estratégia para negar seus direitos de participação na construção da proposta da Unilab.

Uma das estratégias previstas na Lei de Criação da Unilab para viabilizar a composição internacional do seu corpo docente é a contratação de professores visitantes que detivessem um perfil acadêmico que dialogasse com suas demandas de formação. Entretanto, o entrevistado 4 indica que as diretrizes voltadas para contratação dos professores no regime de visitantes eram muito exigentes. Nas palavras dos entrevistados, as regras “*eram muito burocráticas e basicamente excluía[m] [os professores] internacionais. Excluía porque exigia que o diploma fosse reconhecido pela Capes, que é complicado para um internacional que só vem visitar*” (ENTREVISTADO 4, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020). Segundo o entrevistado 4, essas diretrizes para contratação de professores visitantes foram revistas em 2020, considerando a rigidez das regras anteriores e, principalmente, a relevância desse intercâmbio para a própria Unilab.

Sobre esse aspecto, Ramos (2018) problematiza que a ausência de uma estratégia nacional que visa o incentivo para mobilidade docente, contando com sistemas administrativos e políticas institucionais para gestão profissional nesse ponto em específico podem dificultar o desenvolvimento dos contatos internacionais e inviabilizar processos de cooperação mais significativos e sustentados institucionalmente. Meneghel, Nogueira e Vieira (2017) e De Lucca e Buti (2021) reforçam esse posicionamento em âmbito institucional, ressaltando, por exemplo, a incoerência institucional da Unilab ao priorizar o protagonismo afro-brasileiro em suas orientações normativas sem nunca ter privilegiado o estabelecimento editais de concursos para docentes com cotas étnico-raciais (DE LUCCA; BUTI, 2021).

De forma complementar, além de argumentar sobre a pouca valorização dos professores negros africanos nos processos seletivos, Malomalo (2018a) ainda aponta a desvalorização do perfil de professores para cargos na gestão superior da Unilab. Malomalo (2018a) e Malomalo, Lorau e Souza (2018) relatam que os docentes internacionais têm pouco espaço na esfera de gestão da Unilab e, quando participam, são alocados em cargos de segundo escalão, refletindo, segundo o autor, uma desconfiança da gestão superior com os poucos docentes africanos que trabalham na instituição (MALOMALO, 2018a; MALOMALO; LORAU; SOUZA, 2018; SOUZA; MALOMALO, 2016).

Dentre as entrevistas realizadas, o entrevistado 4 foi o único que fez uma reflexão mais detida sobre a função dos professores estrangeiros na Unilab, ao demarcar seu entendimento sobre a importância da participação ativa desses professores na execução do projeto da Unilab. Segundo o entrevistado 4:

O professor estrangeiro – ou melhor, internacional, porque eles não são estranhos a nós, eu prefiro expressão internacional – com muita capacidade são doutores formados em alto nível e hoje eles vêm somar. Então, nós temos primeiro o lado acadêmico docente, e a Unilab é única nesse lado. Além disso, hoje na gestão nós temos internacionais na gestão superior, dois pró-reitores que são africanos, um cabo verdiano e uma guineense, isso é inédito na Unilab. Na verdade, aqui eu diria que nós estamos na culminação, no culmine, no topo do projeto que iniciou há 10 anos atrás, que era da internacionalização dividindo 50 % e 50%. [...] Estamos longe dessa metade, mas nós alcançamos avanços porque hoje nós temos na gestão superior dentro da reitoria mesmo, porque temos servidores que são internacionais estão pró-reitores (ENTREVISTADO 4, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020).

Assim, a opção do entrevistado 4 de trazer para a gestão superior professores estrangeiros demonstra um posicionamento estratégico de dar voz e espaço de gestão a esses docentes na implantação do projeto da Unilab, atuando, também, frente às tensões manifestadas no ambiente institucional da Unilab expostas por De Lucca e Buti (2021), Malomalo (2018a) e Malomalo, Lorau e Souza (2018) em seus estudos. Segundo esses autores, a desigualdade racial é clivagem fundamental entre docentes e discentes no *campus*, situação que impacta, também, nas diferentes esferas de atuação da instituição.

Considerando a originalidade e o ineditismo da proposta da Unilab, concordamos com Malomalo, Lorau e Souza ao advogar pela viabilização da internacionalização do corpo docente por meio da política de cotas, estratégia que já é indicada nas próprias normativas que regem a Unilab, para atuar frente a essa clivagem. Argumentamos, junto aos autores, que sem

essa dimensão internacional dos professores, “construiremos uma universidade internacional com cabeças-pensantes nacionais” (MALOMALO; LORAU; SOUZA, 2018 p. 6).

Em síntese, os dados apresentados na seção nos permitem chegar a algumas considerações. A primeira é a de que a recepção dos alunos estrangeiros para a graduação é a frente de maior envergadura com vistas à integração internacional da Unilab, prevendo um envolvimento expressivo da sua estrutura organizacional. Destacamos, então a assistência estudantil e o PSEE como as estratégias institucionais mais expressivas para viabilizar tal mobilidade internacional de estudantes, demandando um envolvimento significativo da estrutura organizacional da universidade. Ainda assim, a pesquisa de campo e a pesquisa bibliográfica indicam a recorrência de situações de racismo à nível *estrutural, institucional e cotidiano* que atinge a vida dos estudantes africanos em todos os seus *campi*. Essa é, portanto, uma segunda consideração importante dessa seção porque analisamos que as situações de racismo tendem a prejudicar essa composição internacional do corpo de estudantes da instituição da Unilab.

Destacamos, por fim, que a estratégia de composição internacional do corpo docente da Unilab não tem sido priorizada institucionalmente nos seus dez anos de atuação. Há pouco destaque para as pautas de seleção de professores estrangeiros para vínculo efetivo ou visitante e de participação dos docentes estrangeiros já pertencentes à Unilab em suas esferas de gestão. Considerando a atuação direta dos docentes junto às frentes de ensino, pesquisa e extensão e sua autonomia didática e pedagógica para a condução do projeto da Unilab, entendemos a presença de professores estrangeiros, preferencialmente vinculados aos países parceiros da Unilab, como condição essencial para a efetivação de um projeto de formação que preze pela inclusão e democracia acadêmica, elementos basilares para a efetivação de uma relação pautada na cooperação solidária.

A seção a seguir se detém a apresentar e analisar a consecução dos projetos internacionais na Unilab como uma segunda estratégia com o objetivo de integração internacional e internacionalização.

5.2.2 Projetos internacionais

No que concerne ao desenvolvimento de projetos internacionais como estratégia para consolidação das frentes de integração e internacionalização da Unilab, a análise dos primeiros documentos normativos da instituição evidencia que o desenvolvimento de projetos internacionais é elencado como uma das estratégias para viabilizar a integração com os países

parceiros. Esses documentos não trazem, entretanto, uma caracterização referente à execução ou a direcionamentos para implementação de tais projetos dentro da Unilab (UNILAB, 2010; 2013b).

Um documento que traz registros com um maior nível de detalhamento acerca dos projetos internacionais da Unilab é o livro “Unilab: Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul” (UNILAB, 2013a), que reúne relatos para apresentar as ações da Unilab nos primeiros cinco anos de implantação da instituição. Em comparação aos documentos institucionais anteriores, esse livro já avança ao elencar, formalmente, os quatro projetos internacionais protagonizados pela Unilab que se destacaram como frentes importantes de cooperação para a instituição, principalmente porque o livro já tem como base os primeiros anos de atuação da instituição e os movimentos iniciais em prol desse objetivo. O Projeto UAB-Moçambique, o Projeto Ecross, a Cátedra Unesco e Projeto Ripes foram elencados no livro como os principais projetos internacionais para cooperação na instituição. Trazemos, então, a seguir, uma breve apresentação dos projetos, recorrendo, também, aos dados das entrevistas com os reitores *pró-tempore* e pró-reitores para analisar o espaço que esses projetos tiveram ou ainda têm no escopo da gestão para a internacionalização da Unilab.

Como iniciativa decorrente de uma política de expansão do sistema de ensino superior a distância recém consolidado no Brasil, o Projeto UAB-Moçambique foi financiado e gerido pelo governo brasileiro e ofereceu quatro cursos de graduação para discentes de Moçambique por meio de uma parceria que envolveu IES brasileiras e moçambicanas, além de instituições públicas brasileiras como a UAB, a ABC e a Capes (UNILAB, 2013a). O convite para que a Unilab participasse do projeto foi feito em decorrência do seu destaque político e acadêmico como instituição de referência para a cooperação internacional com a África Lusófona, e a ela foi designada a competência específica de conduzir a coordenação executiva do projeto (UNILAB, 2013a). Além disso, havia a expectativa de que a Unilab começasse a consolidar sua atuação na cooperação internacional a partir da educação superior a distância, experiência considerada como estratégica para ampliar a influência da universidade junto aos países parceiros (UNILAB, 2013a).

Em análise das demais normativas da instituição, percebemos, entretanto, que não há outras menções à atuação da Unilab no projeto UAB-Moçambique. Quando questionados sobre o projeto, a maior parte dos entrevistados também indicou não conhecê-lo, com exceção do entrevistado 1, que relatou ter participado da decisão de declinar do convite de participação efetiva no projeto: “*eu, pessoalmente, tomei a posição de não entrar porque não era parte do projeto, nem da Lei de Criação da Unilab, então eu julguei que poderia criar*

alguns complicadores para a própria Unilab” (ENTREVISTADO 1, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020). Gonzaga (2017) também ratifica que a Unilab não assumiu efetivamente sua função dentro do projeto por conta do seu pouco tempo de existência e que, por isso, ainda não tinha um suporte institucional e de pessoal para conduzir essa tarefa. A Unilab colaborou apenas ocasionalmente com a execução do projeto, atuando em demandas específicas, até o momento em que a coordenação executiva do programa foi destituída, em 2014, com a justificativa de cortes financeiros por conta da crise política e econômica a partir do fim do primeiro mandato do governo Dilma Rousseff (2011-2014) (GONZAGA, 2017).

Outro projeto internacional empreendido nos primeiros anos de atuação da Unilab foi a criação da “Cátedra Unesco de Educação e Inovação para Cooperação Solidária”, em 2012. Segundo a Unilab (2013a, p. 57), esta cátedra foi criada em reconhecimento à universidade por sua referência na produção de conhecimentos relativos à temática de cooperação solidária, como uma “ferramenta para potencializar a Unilab no exercício de sua missão institucional, produzir e disseminar o saber universal e contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países de expressão em língua portuguesa”.

Assim como o Programa UAB-Moçambique, não há qualquer outra referência à Cátedra nos documentos normativos posteriores da Unilab, o que indicia a descontinuidade da iniciativa em anos posteriores à implantação. Os docentes entrevistados também demonstraram desconhecimento com relação à proposta original, fazendo referência a esses projetos como “*coisas da época da primeira gestão*” (ENTREVISTADO 3, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020). O entrevistado 8, vinculado à Prointer, por exemplo, relata que, já em 2013, havia poucas informações sobre a Cátedra, e mesmo quando docentes ou gestores buscavam informações documentais sobre o projeto não havia retorno efetivo. Novamente, apenas o entrevistado 1 trouxe em detalhes os motivos para a descontinuidade do projeto:

Houve dificuldade, a Cátedra praticamente parou porque nós definimos na Cátedra, até por sugestão da própria Unesco, que o coordenador da Cátedra seria eu. Não era para ser necessariamente o reitor da universidade, essa foi uma sugestão que eles deram, então quando eu saí da universidade eu não tinha mais como me manter na direção da Cátedra, e não houve propriamente uma priorização da Cátedra depois disso (ENTREVISTADO 1, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020).

O terceiro projeto internacional listado no livro da Unilab é o Ecos, iniciativa de extensão universitária apresentada na seção anterior que foi desenvolvida nos primeiros anos de atuação da Unilab e citada como experiência importante para consolidação do

protagonismo da Unilab nas relações de Cooperação Sul-Sul (UNILAB, 2013a). A iniciativa tinha como principais frentes de ação a realização de missões nos Palop para conduzir pesquisas históricas e recentes sobre a EJA e reuniões técnicas informais para reflexões, troca de experiências, planejamento e produção coletiva. Para fins de registro, fizemos consulta ao *site* institucional do Ecosse e verificamos uma baixa movimentação: a última divulgação de compromisso do Centro data de 2015 e a publicização da terceira e última reunião internacional do Ecosse é referente ao ano de 2014. Como ocorreu com os projetos UAB-Moçambique e Cátedra Unesco, a maior parte dos entrevistados relatou não conhecer essas iniciativas. Apenas uma das pró-reitoras de graduação indicou que coordenou o projeto Ecosse durante boa parte do seu desenvolvimento. Essa entrevistada relatou que a ordem de problemas que culminaram na descontinuidade do Centro se relacionava a disputas e tensões políticas de espaços de poder e de gestão dentro da Unilab.

Aqui fazemos parênteses para analisar essas três experiências de forma conjunta, tendo em vista principalmente o fato de terem sido gestadas nos primeiros anos de implantação da instituição e rapidamente descontinuados, não se consolidando efetivamente como projetos internacionais da Unilab. Da mesma forma que a maioria dos entrevistados relata pouco conhecimento com relação ao escopo desses projetos, eles também compartilham a percepção de que não houve um movimento da Unilab em prol do fortalecimento institucional dos projetos, e que a sua execução ficou limitada à uma condução personalizada dentro das reitorias e pró-reitorias as quais estavam vinculados. A entrevistada 10, por exemplo, comenta que esses projetos foram gestados pelos docentes que estavam à frente da gestão – reitoria ou pró-reitoria – em períodos específicos de implantação da Unilab, e que esses docentes conduziam os projetos a partir dos seus entendimentos particulares de cooperação e internacionalização. O entrevistado 6 tem um entendimento similar relatando que *“alguns deles se perderam porque as relações não eram entre as instituições, mas entre as pessoas que passaram pela pró-reitoria, então, o contato se perdeu assim que a pessoa deixou de pertencer à pró-reitoria ou à reitoria, infelizmente”* (ENTREVISTADO 6, PROINTER, 2020). A entrevistada 9, que indicou ter acompanhado a implementação dos três projetos indicados, também considera que eles não prosperaram e se consolidaram como centrais para a instituição por conta de tensões internas à gestão da Unilab, relatando, ainda, que os programas faziam parte das políticas de gestão de um reitor *pró-tempore* ou pró-reitor em específico, e não de uma política institucional da universidade, por exemplo. Assim, analisamos que a ausência de políticas institucionais dá espaço para tensões entre políticas de gestão com direcionamentos diferentes para a cooperação e internacionalização.

Depreende-se, então, que esses programas internacionais se enfraqueceram institucionalmente por conta da condução personalista, diretamente vinculada a alguns docentes ou gestores. Sob esse aspecto, estamos de acordo com Sánchez, Muñoz e Benítez (2015), que a gestão da internacionalização não é um fenômeno neutro, pois contempla dimensões políticas. Além disso, os objetivos próprios das universidades relativos à internacionalização são influenciados pelos atores internos, na medida em que os gestores têm entendimentos acadêmico-científico particulares sobre a internacionalização que orientam suas práticas (ARAYA; OREGIONI, 2015). Assim, analisando a implementação desses projetos internacionais em uma universidade que em dez anos de atuação teve seis reitores *pró-tempore*, incidindo, também, em uma alta rotatividade dos gestores de segundo escalão, consideramos que a dificuldade na promoção da continuidade das ações gestoras para a cooperação e internacionalização é potencializada por entendimentos mais particulares sobre os rumos desses projetos, especialmente porque a Unilab não conta com uma política institucional que defina e guie suas práticas nesse sentido.

Outro ponto que nos permite considerar sobre a frágil consolidação dessas iniciativas no cenário institucional da Unilab é o fato de que apenas o Projeto Ripes, um dos quatro projetos internacionais elencados no livro “Unilab em Construção” (UNILAB, 2013a), é mencionado no PDI da universidade publicado no mesmo ano de 2013 e nas normativas posteriores da instituição. Restringimo-nos a analisar mais especificamente este projeto, que também teve mais expressividade junto à fala dos entrevistados quando questionados sobre as estratégias de internacionalização empreendidas pela Unilab. É importante destacar que mobilizamos mais especificamente as falas dos docentes vinculados à Prointer por conta do maior envolvimento profissional com as demandas da Ripes, e que justamente por isso podem nos ajudar a compreender a perenidade do projeto dentro de um contexto pouco favorável e as principais dificuldades na efetivação dos seus objetivos.

O projeto Ripes foi idealizada desde 2012 pela Unilab e institucionalizado em 2013 dentro da CPLP. Segundo o site da Ripes, o objetivo principal do projeto é o de “criar e fortalecer a comunicação entre as instituições públicas de ensino superior da CPLP e construir uma rede internacional, respeitando a soberania dos países e das instituições parceiras” (UNILAB, [2021i], recurso online). Assim, essa comunicação seria viabilizada através da mobilidade dos recursos humanos e esforços conjuntos nas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão universitária na perspectiva da Cooperação Sul-Sul (UNILAB, 2013a). Institucionalmente a execução das ações da Ripes conta com o apoio da ABC, vinculada ao Ministério das Relações Exteriores, e com financiamento da CPLP. Meneghel e Amaral

(2016) também dão destaque à iniciativa da Ripes dentro da proposta de cooperação da Unilab:

No âmbito desta estratégia chama a atenção o Projeto “Rede de Instituições Públicas de Educação Superior”, cujo objetivo é constituir nos países da CPLP, na perspectiva da Cooperação Sul-Sul, uma Rede de Instituições Públicas de Educação Superior (Ripes) capaz de promover intercâmbio de conhecimento, mobilidade acadêmica com qualidade e formação de cidadãos que contribuam para o desenvolvimento dos países parceiros. Com este projeto, a Universidade anuncia sua intenção de estruturar a comunicação e as relações com os países por meio de parcerias interuniversitária (MENEGHEL; AMARAL, 2016, p. 35).

No que diz respeito à normalização do programa, os documentos institucionais da Unilab, como o PDI ou Estatuto, fazem referências muito breves à Ripes, sem delimitação da sua atuação frente aos objetivos de cooperação e internacionalização. Os PDI de 2013-2017 e de 2016-2021 e o Estatuto da Unilab fazem uma rápida menção à Ripes como parte da estrutura da Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais, sem qualquer detalhamento referente à função da rede frente às estratégias para cooperação internacional (UNILAB, 2013b; 2016; 2020a).

Já as falas dos entrevistados deram maior ênfase à Ripes, evidenciando a importância do projeto para a internacionalização e cooperação, na perspectiva dos gestores. Todos os docentes vinculados à Prointer sinalizaram a efetivação do projeto Ripes como estratégica para a consecução do objetivo de Cooperação Sul-Sul, destacando a relevância da construção de uma rede que envolvesse a Unilab e as universidades de países parceiros. Como exemplo, citamos também a fala do entrevistado 1, que indicou que *“a Ripes é estratégica, é através da Ripes que a gente procurou levar adiante o artigo da Lei de Criação da Unilab, que permitia as atividades de cooperação internacional no exterior”* (ENTREVISTADO 1, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020). A partir da fala do entrevistado 1, podemos destacar o caráter complementar da execução das ações da Ripes para a Unilab na medida em que ela teria a função de atuar na execução de ações de cooperação e internacionalização de pesquisa e extensão que ultrapasassem as ações já consolidadas na dimensão do ensino, que, como vimos, já tem solidez como ações de rotina na instituição. O entrevistado 6 também compartilha a percepção de que a Ripes comporia uma frente de atuação paralela às ações já empreendidas pela Unilab: *“a criação da Ripes tinha o objetivo de estabelecer relações, não para essa seleção de estudantes, não para essa vinda dos estudantes para aplicação de*

provas, mas para trabalhos em conjunto, para reuniões em conjunto, para cooperação entre essas universidades” (ENTREVISTADO 6, PROINTER, 2020).

Dialogamos, aqui, com Lima e Contel (2011) e a sua definição de internacionalização ativa e passiva para demarcar o quanto a proposta da Ripes é importante para potencializar os esforços de internacionalização ativa da Unilab. Os autores afirmam que a internacionalização assume caráter predominantemente passivo nos países periféricos ou semiperiféricos como o Brasil e países africanos, que normalmente participam da internacionalização fornecendo estudantes, via mobilidade internacional, estratégia que contribui para o fenômeno de “fuga de cérebros” para os países centrais. Assim, ao propor consolidar relações de cooperação entre os próprios países periféricos, é importante que a Unilab possibilite o envolvimento dos países parceiros que com vistas a ultrapassar a dimensão da mobilidade de estudantes, ao receber os alunos dos países parceiros e busque estratégias de internacionalização ativa que contribuam para o fortalecimento do sistema de ensino superior dos países parceiros e a implementação de políticas de construção de capacidades locais ou nacionais.

Além disso, tendo como base a visão de Lima e Contel (2011, p. 490) de que “as formas atuais de internacionalização parecem aumentar a dependência científica, tecnológica e ideológica das nações periféricas”, uma proposta de internacionalização e cooperação internacional que tenha a perspectiva contra hegemônica precisa contribuir para desenvolver, junto aos países parceiros, condições de autonomia e protagonismo e contexto de produção do conhecimento socialmente referenciado e de contribuição para a formação do projeto de país.

Outro elemento que caracteriza a proposta da Ripes é a sua intenção de fazer uso do espaço institucional da CPLP para estreitar o diálogo com os países parceiros. A CPLP é uma organização internacional que goza de prestígio e autoridade frente aos países lusófonos, então embasar a proposta de criação da Ripes no acolhimento da CPLP reforça a construção de uma política de internacionalização que privilegia a Lusofonia (MENEGHEL; AMARAL, 2016). Além disso, a Ripes ganha força, maior projeção e visibilidade institucional tendo em vista os 25 anos de atuação da CPLP, se considerarmos principalmente o fato de ser a Unilab uma instituição recém-criada e ter, ainda, pouca expressividade junto aos países parceiros e seus respectivos sistemas de ensino.

O entrevistado 1 relata que a consolidação da Ripes foi um processo longo no que diz respeito a demandas legais e institucionais, envolvendo a procuradoria jurídica da universidade e negociações com Itamaraty através da ABC, do Ministério do Planejamento e do Ministério da Educação. Além disso, a viabilização do projeto precisaria permitir a atuação internacional da Unilab, inclusive do ponto de vista financeiro. O entrevistado 8 reforça essa

complexidade da criação e aprovação do projeto, indicando que, ainda que os recursos orçamentários viessem da Unilab e do Itamaraty, a gerência financeira desses recursos na esfera internacional só foi viabilizada a partir da sua alocação na CPLP. Assim, a gerência da Ripes é tripartite, tendo a CPLP, Unilab e ABC como parceiros para o desenvolvimento das ações da rede.

Após a criação do projeto Ripes a Unilab começou a coordenar as suas primeiras ações com o propósito de alcançar os objetivos de criação da rede de ensino superior. Todos os quatro docentes vinculados à Prointer que foram entrevistados indicam que coordenaram a participação de missões aos países parceiros do continente africano, fortalecendo as parcerias já existentes, organizando e participando de eventos, estabelecendo pontos focais para atuação da Ripes, em diálogo também com as equipes de gestão das universidades africanas que compunham a Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP). Entretanto, os entrevistados também compartilham do entendimento de que o estabelecimento de relações entre as instituições parceiras da Ripes foi um processo moroso, e pouco se avançou no delineamento de ações objetivas para a rede nesses quase oito anos de existência. Em análise das falas dos entrevistados, pudemos perceber que as dificuldades para o avanço das ações da Ripes se deram em duas instâncias: (i) dificuldade de gestão intrainstitucional, tendo em vistas aspectos internos à Unilab; e (ii) complexidade da gestão interinstitucional por conta do grande número de parceiros envolvidos nas esferas decisórias da Ripes.

No que diz respeito às dificuldades de gestão internas à Unilab, ponderamos que a Ripes compartilha do cenário de instabilidade que problematizamos anteriormente ao analisarmos a descontinuidade dos projetos da Cátedra Unesco, UAB-Moçambique e Ecos. O cenário de gestão superior com seis reitores *pró-tempore*, além dos reitores interinos que atuaram no intervalo da nomeação desses reitores *pró-tempore* pelo Governo Federal evidenciam um cenário de instabilidade política interna que se refletia na volatilidade das orientações desses reitores para condução das políticas internacionais, que davam maior ou menor importância ao desenvolvimento das relações internacionais via Ripes, implicando, portanto, resultados pouco expressivos dentro da rede. Essa visão foi compartilhada pelos entrevistados 10, 8, 7 e 6, todos os que se detiveram a falar mais especificamente sobre o desenvolvimento das ações da Ripes. Trazemos, abaixo, um excerto da fala do entrevistado 7 que ilustra a percepção dos pró-reitores sobre esse aspecto:

Desde 2011, início das atividades [da Unilab] até 2018 teve-se pavimentação das relações. Ao longo desse tempo passaram vários reitores,

alguns pró-reitores, todos contribuíram de alguma forma com a sua forma de ver a Unilab, enfim, e tentando colaborar com o fortalecimento, o enraizamento da própria universidade. Mas foi muito tempo de pavimentação das relações. E eu até entendendo por conta dessas mudanças de gestão, mudam a gestão, muda o pró-reitor, às vezes não mudava, mas mudava o foco porque o gestor, o reitor pró-tempore estava com uma outra ideia, aí você passa por todo um trabalho de convencimento daquela ideia, de que é importante e precisa dar um reforço naquele trabalho e etc. Isso eu acho que contribui fortemente para que as coisas não caminhem de forma satisfatória. [...] Mas ficamos um tempo muito grande sem um resultado concreto. Para você ter ideia o projeto em si ele não existia que a gente chamou assim de fase 1, que era pavimentação das relações esses primeiros contatos, reuniões, eventos mostrando o que era o projeto Rípes (ENTREVISTADO 7, PROINTER, 2020).

Esse posicionamento também nos permite problematizar o lugar da autonomia universitária para o desenvolvimento dessa perspectiva de cooperação com os países parceiros da Unilab. Enquanto a o estatuto da Unilab não foi aprovado pelo Ministério da Educação, a universidade não estava institucionalizada como universidade pública e autônoma e, por conta disso, o Governo Federal tem a prerrogativa de indicar reitores *pró-tempore* para conduzir as ações da instituição. Estudos como os de Malomalo (2018a; 2018b), Malomalo, Lorau e Souza (2018) e Ribeiro (2016) já mapeiam o impacto de quase dez anos de gestão de reitores *pró-tempore* na instituição, expressos especialmente na pouca identificação dos gestores com a comunidade acadêmica e na dificuldade em consolidar políticas institucionais que acompanhassem as demandas da própria Unilab.

Recorremos à Dias Sobrinho (2005) para argumentar que cabe à universidade socialmente referenciada dar respostas às demandas e às carências da sociedade, o que requer autonomia para conseguir identificar essas demandas, e “exige uma ampla participação de estudantes, professores e pesquisadores na definição de prioridades sociais e na produção e socialização do conhecimento” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 170). Entendemos, portanto, que a autonomia institucional de escolha da gestão superior da Unilab é instrumento estruturante da própria política de internacionalização da instituição ao contribuir com a autonomia material e intelectual da universidade. Alguns entrevistados falaram justamente sobre esse aspecto. Destacamos, aqui, a fala do entrevistado 7 da Prointer:

Agora por conta dessas dificuldades e dessas mudanças de gestão e até hoje a Unilab não teve um reitor eleito, a gente diz eleito, mas, assim, é aquele que é indicado pela própria comunidade universitária, isso eu acho que também contribuiu para que o projeto ficasse em ‘banho maria’ muitas vezes, com muitas dificuldades. Você estava numa gestão, por exemplo, aí o pró-reitor estava com afinco para botar isso para frente, mas aí tem toda

uma instabilidade por trás de um gestor que não foi eleito por aquela comunidade então isso travava muitas coisas também, isso é uma avaliação minha, uma avaliação que eu faço como docente que eu acho que travou muitas coisas na Unilab e ainda trava, ainda trava (ENTREVISTADO 7, PROINTER, 2020).

Posteriormente, o mesmo entrevistado relata como essa mudança dos gestores incidia em retrabalho nas demandas da Ripes e poucos resultados efetivos no que diz respeito à produtos e cooperação internacional:

É que a gente começou um trabalho com o reitor [nome omitido], aí depois modificou um pouquinho com o reitor [nome omitido], e mostrando a importância de cada um daqueles itens. Imagine aí, o projeto está quase pronto aí vem um outro gestor e o gestor tem uma outra visão, aí eles não a gente precisa incorporar nesse projeto isso, isso e isso aí a gente começa novamente contato com a ABC, contato com o pessoal da CPLP, reuniões para poder alinhar tudo para numa reunião a ser marcada a posteriori e aí previamente ser encaminhado relatório... esse projeto para todos os pontos focais no caso todos os países parceiros para que eles leiam com antecedência e tal. E nessa reunião ocorreu uma batida de martelo que seria uma aprovação daquele projeto com aquelas ações específicas. [...] Então, estava faltando somente marcar a reunião, alinhar com o pessoal da CPLP e fazer a aprovação e aí começar as ações efetivas. Aí muda a gestão, aí começa tudo de novo, então é assim no final do ano passado, no caso 2019 para início de 2020 eu já estava com a pretensão de sair da pró-reitoria achando que a minha missão já tinha sido finalizada e sai (ENTREVISTADO 7, PROINTER, 2020).

Deprendemos, pelos relatos acima, a importância da gestão superior estar alinhada com os propósitos do projeto Ripes, seus objetivos e prioridades, para que a efetivação do projeto seja viabilizada, ao menos em âmbito intrainstitucional, com a continuidade nos direcionamentos do caráter internacional da Ripes e sua relação com outros governos, organizações e universidades.

Os entrevistados que passaram pela Prointer também relataram a complexidade da gestão interinstitucional por conta do grande número de parceiros envolvidos nas esferas decisórias da Ripes. Como gestora da Ripes, a Unilab precisa atuar frente aos órgãos como a CPLP, o MRE, a ABC, a AULP, às equipes gestoras dos Estados-membros signatários à CPLP e às universidades desses países. Nesse cenário, chegar a consensos com relação a pontos focais para as estratégias de cooperação é um processo complexo, considerando principalmente o fato de que os países signatários à CPLP têm especificidades históricas, econômicas e socioculturais que devem ser consideradas para a delimitação de frentes de cooperação que beneficiem a todos de forma equânime. O entrevistado 8 descreve como a

grande quantidade de instâncias envolvidas nos processos decisórios da Ripes impactam na morosidade de suas ações, e que também demandam, da Unilab, o exercício de diplomacia para chegar a consensos:

Esses passos burocráticos travam muito o processo de consolidação desse projeto porque tudo passa pela ABC, CPLP e todos os países parceiros. Então, por exemplo, hoje a Unilab como representante do governo brasileiro se dissesse assim: olha, nós vamos fazer isso com o projeto Ripes, aí, opa, mas o projeto Ripes não é somente do Brasil. É do Brasil, mas também é de Guiné Bissau, é também de Moçambique, é também de Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e etc. Então está todo mundo junto, qualquer decisão não parte somente do governo brasileiro, ela tem que ter uma decisão coletiva, uma reunião de pontos focais, então isso trava muito. A ideia foi muito boa, mas, assim, não pensaram que todo o passo que você fosse dar teria que passar por aprovação de todos, então, por exemplo, eu não posso impor como representante do governo brasileiro que a necessidade de Guiné Bissau vai ser tal, vai uma mobilidade, por exemplo de dois professores, dez alunos etc. isso tem que ser construído junto com eles, isso leva um tempo, isso precisa ter uma articulação muito boa do ponto de vista internacional. Precisa de ações lincadas juntamente com a ABC e com o MRE. Sem isso a gente não consegue caminhar muito, sem essa diplomacia e executando todas essas reuniões de forma muito tranquila e colocando e ouvindo também muito os países parceiros a gente não consegue caminhar muito (ENTREVISTADO 8, PROINTER, 2020).

A fala do entrevistado 8 nos permite chegar à análise de que, diferente dos outros três projetos internacionais implementados nos primeiros anos de atuação da Unilab, que foram descontinuados, a constância de oito anos de execução do Ripes tem relação direta com o seu vínculo com a CPLP, gozando, então, de uma estrutura organizacional que o resguarda, em alguma medida, das inconstâncias políticas da Unilab e confere maiores condições para continuidade de suas ações diplomáticas de relações com as outras instituições internacionais. Entretanto, podemos analisar que as ações empreendidas até então pela Ripes não ultrapassaram a dimensão de “pavimentação das relações” como indicado pelo entrevistado 7 anteriormente. O estudo de Gomes, Lima e Santos (2018) indica que as principais atividades da Rede até então foram dirigidas a promoção de eventos – como seminários, oficinas, reuniões técnicas e de pontos focais e encontros dos países da CPLP – além de uma cooperação firmada especificamente entre Unilab-Unilurio/Moçambique com o propósito de formação de técnicos administrativos em 2014. O site institucional da Ripes ratifica as informações sintetizadas pelos autores, indicando que elas compuseram uma primeira fase do projeto Ripes, ressaltando, também, o início do planejamento de uma segunda fase do projeto, mais objetiva, sustentável e alinhada aos pressupostos da CPLP (UNILAB..., 2019).

O excerto da fala do entrevistado 8, apresentado anteriormente, também evidencia o desafio da Unilab em conduzir uma agenda referente à diplomacia cultural, uma das dimensões da internacionalização como quarta missão da universidade dispostas por Santos e Almeida Filho (2012, p. 145). É importante considerarmos que essa não é uma ação habitual das universidades brasileiras, que até então tem atuado de forma mais passiva no cenário da internacionalização da educação, como receptoras das estratégias estabelecidos pelos países centrais (LIMA; CONTEL, 2011). A atuação da Ripes tem a potencialidade de colocar o Brasil como protagonista da internacionalização ao atuar diretamente na definição da sua política de cooperação com os países parceiros, partindo, para isso, dos princípios de solidariedade e de Cooperação Sul-Sul que regem a proposta da Unilab.

Entendendo que o escopo da ação da Ripes passa pela mobilidade docente – viabilizando a recepção de professores estrangeiros na Unilab e o envio de professores de carreira da instituição como visitantes em outra instituição da CPLP – e pela colaboração no desenvolvimento da pesquisa e extensão, também é possível avaliar que uma das potencialidades dos projetos está na garantia de execução orçamentária dessas ações que o Ripes pode prover. Os entrevistados 7 e 8 indicaram, em suas falas, que essa é uma potencialidade da Ripes, e reforçamos esse posicionamento ao contextualizarmos a própria situação político-econômica das universidades públicas brasileiras, em geral, e da Unilab, em particular, que lidam, desde 2016, com cortes expressivos no orçamento universitário e de políticas institucionais, como a Política Nacional de Assistência Estudantil, que impactam na condução das suas atividades cotidianas. Com dificuldades orçamentárias para custear questões básicas como a assistência estudantil, a manutenção dos estudantes internacionais e o restaurante universitário, por exemplo, contar com uma fonte de recursos exclusiva para a efetivação da integração internacional da ordem de 800 mil euros – valor indicado pelo entrevistado 7 – faz com que o projeto da Ripes se destaque como uma frente viável para efetivação das ações de cooperação.

A análise conjunta da implementação dos projetos Ripes, Cátedra Unesco, UAB-Moçambique e Ecos nos permite considerar que há um estreito diálogo entre o escopo desses projetos e a perspectiva de Cooperação Sul-Sul, visto que eles têm como base o reconhecimento da pluralidade de saberes com vistas à promoção de ganhos mútuos entre os países parceiros (PUENTE, 2010). Além disso, a análise evidenciou que os projetos compartilham de uma concepção de política de internacionalização que privilegia a CPLP, com abertura para reflexões sobre questões sociais, econômicas e de estratégia geopolítica voltadas para o espaço da Lusofonia.

Também entendemos que a concepção dos projetos se aproxima da ideia de internacionalização cooperativa, como definida por García Guadilla (2010), que tem como base os princípios da solidariedade e integração regional, se distanciando, portanto, das práticas de internacionalização com maior expressividade em âmbito mundial, que tem como base na perspectiva mercadológicas em que o objetivo central reside na comercialização de serviços educacionais, definidos por García Guadilla como internacionalização lucrativa (GARCÍA GUADILLA, 2010). Entretanto, os dados levantados na pesquisa evidenciaram a enorme dificuldade da universidade em dar seguimento às ações desses projetos, especialmente em um contexto de instabilidade política herdado do cenário político nacional, que reverbera na gestão superior da Unilab. Além disso, entendemos que o fato de não haver uma perspectiva de cooperação e internacionalização definida e compartilhada institucionalmente pela Unilab contribui para a inconsistência das ações dos projetos apresentados, na medida em que eles mantinham uma característica personalista, refletida em nítida dependência dos docentes que idealizaram e/ou conduziram o projeto.

Seguindo a proposta de organização da seção anteriormente apresentada, a seção a seguir a apresenta e analisa, a partir das entrevistas realizadas e da análise documental, a consecução dos convênios bilaterais ou multilaterais na Unilab como uma terceira estratégia de integração internacional e internacionalização.

5.2.3 Convênios bilaterais ou multilaterais

Outro aspecto relevante para compreendermos o desenvolvimento das estratégias de internacionalização da Unilab diz respeito à concretização de convênios bilaterais ou multilaterais com o objetivo de promover a cooperação internacional. Morosini (2011) indica a mobilidade acadêmica e a cooperação interuniversitária como as principais frentes de desenvolvimento institucional das universidades. Dentro do escopo da cooperação interuniversitária, destaca-se o estabelecimento de acordos de caráter bi ou multilateral que permitem o desenvolvimento de uma gama de ações – como a criação de programas conjuntos, pesquisas comparadas e manutenção de relações para comunicação e mútuo conhecimento – que contribuem para a potencialização da dimensão internacional das instituições envolvidas. Sendo parte da missão institucional promover a integração internacional, a Lei de Criação da Unilab cita a consolidação de convênios temporários ou permanentes com outras instituições da CPLP como uma das estratégias possíveis para a

cooperação, e vemos esse indicativo traduzido nas práticas institucionais da Unilab a partir dos acordos de cooperação internacional.

O portal “Unilab em Números” apresenta informações sobre os acordos de cooperação desenvolvidos pela instituição com países parceiros, e foi um instrumento utilizado para consulta e sistematização dos dados para serem apresentados aqui. Consultamos, então, o portal “Unilab em Números” em março de 2021 para levantamento do quantitativos de acordos de cooperação internacional finalizados e vigentes. Em dez anos de atuação, a Unilab implementou 43 acordos de cooperação que têm duração média de cinco anos. Desse total de 43 acordos, 36 foram firmados justamente com os países da CPLP, que são o foco de atuação da instituição. Atualmente, a Unilab conta com 18 acordos vigentes, dos quais 13 são direcionados aos países da CPLP, com Portugal concentrando um total de sete acordos (UNILAB, [2021j]).

Em diálogo com esses dados apresentados, os gestores entrevistados que atuaram na Prointer relataram que a pró-reitoria também atua na gestão desses convênios bilaterais ou multilaterais firmados pela Unilab. Os entrevistados indicaram que essa atuação se dá em diálogo com outras instâncias gestoras da instituição, entretanto, a descrição da atuação dessa pró-reitoria junto aos convênios teve menor destaque nas respostas dos entrevistados se compararmos ao relato sobre a execução dos projetos internacionais, como a Ripes, por exemplo. Os entrevistados 6, 7 e 9 se detiveram a detalhar como são firmados tais convênios, fazendo referência à sua execução como um trabalho administrativo para a pró-reitoria. Como exemplo, trazemos a fala do entrevistado 6:

A gente tem esse braço da Prointer de apoio à própria instituição em relação aos acordos de cooperação. Então, toda vez que havia necessidade de um grupo, de um instituto, de um professor com acordo com determinada instituição, a gente entrava em contato com essa instituição, estabelecia de forma conjunta um acordo nos moldes nossos e da instituição. Isso parece simples, mas, a procuradoria nossa tinha uma ideia diferente de acordo de cooperação do que as outras procuradorias (ENTREVISTADO 7, PROINTER, 2020).

A fala do entrevistado 7 demonstra outra característica dos acordos de cooperação via convênios bilaterais, que é a atuação mais passiva da Prointer no que concerne à efetivação desses convênios. A pró-reitoria recebe demandas de cooperação com outras instituições ou com organizações internacionais que já foram alinhavadas, em algum nível, pelos institutos ou pelos docentes da Unilab, e operacionaliza o processo burocrático para formalizar o acordo de cooperação. Essa perspectiva também é apresentada pelo entrevistado 3: “*Se for pensar em*

acordos de cooperação com universidades africanas, tudo isso foi feito desde o início com fluxo contínuo grande, passa muito do próprio professor de procurar a ter a parceria” (ENTREVISTADO 3, REITOR *PRÓ-TEMPORE*, 2020). Percebemos, portanto, que diferente da gestão da Ripes – que demanda uma atuação ativa da Unilab e da Prointer no contato com os governos e instituições, na gestão de recursos financeiros e manutenção de relações diplomáticas para o desenvolvimento das ações do projeto – as práticas de cooperação via convênios bilaterais ou multilaterais propiciam uma frente de atuação mais acadêmica ao estabelecer acordos que permitam a criação de programas conjuntos, pesquisas comparadas ou ao diálogo com vistas à intensificação da comunicação e do mútuo conhecimento.

Sobre esse aspecto, é importante retomar as discussões feitas em momentos anteriores da nossa análise, que evidenciaram pouca mobilização institucional em prol das estratégias de integração internacional. Vemos uma importante mobilização institucional em prol da recepção dos alunos estrangeiros advindos dos países parceiros, mas os demais campos propícios ao desenvolvimento de uma frente de atuação mais acadêmica – como a composição internacional do corpo docente, a internacionalização pela pesquisa ou extensão – que, segundo Knight (2012) são capazes de chegar a resultados mais efetivos de internacionalização, não têm sido priorizados. Nesse sentido, entendendo que a consecução dos convênios bilaterais prescinde de um comprometimento da comunidade com o projeto da Unilab, analisamos que a pouca mobilização institucional em prol da internacionalização implica pouco interesse no desenvolvimento de uma frente acadêmica de integração via convênios bi ou multilaterais. Também embasamos nosso argumento em Malomalo (2018a; 2018b), que indica que a maior parte dos docentes da Unilab tem pouco conhecimento de questões africanas, e em Silva (2016) e Souza e Malomalo (2016), que colocam que a Unilab, como universidade pública orientada para a integração e internacionalização, não conta com uma política institucional voltada ao trato com as questões multiculturais. Assim, o interesse na condução de pesquisas que tenham como base uma perspectiva intercultural e da cooperação solidária com os países do Palop se restringem a um pequeno grupo de docentes ou institutos.

O entrevistado 6 relata também que uma das iniciativas empreendidas pela Prointer foi antecipar a proposição de convênios com as universidades internacionais, por iniciativa da própria pró-reitoria, como um mecanismo para otimizar esse processo. Segundo o entrevistado, *“para todas as universidades que entraram na Ripes, nós estabelecíamos acordo, entrávamos em contato e assim que possível, se tivesse uma visita do reitor, porque*

tinha a assinatura que era presencial, a gente já fazia o acordo antes da demanda” (ENTREVISTADO 6, PROINTER, 2020).

Sob esse aspecto, é importante refletirmos acerca das contribuições efetivas dos acordos firmados entre as instituições para o cenário de internacionalização e cooperação da Unilab. O estudo de Knight (2011) indica cinco “mitos” relacionados à internacionalização da educação superior, considerando que um desses mitos é o entendimento de que quanto mais convênios e acordos internacionais uma universidade firma, mais atrativa ela se torna. Na mesma linha, De Witt (2011) aponta que um dos entendimentos equivocados sobre a internacionalização é a compreensão de que quanto mais parcerias uma universidade possui, mais internacionalizada ela será. Com base nas ponderações de De Witt (2011) e Knight (2011), entendemos que a manutenção dos acordos ativos requer uma mobilização importante dos recursos humanos e financeiros da universidade, então questionamos a possibilidade de dar atenção de forma equânime a uma grande quantidade de convênios para que eles contribuam, efetivamente, para a internacionalização da Unilab. Além disso, considerando o pequeno porte da Unilab e suas outras demandas administrativas e institucionais, firmar uma grande quantidade de convênios pode contribuir para que os acordos firmados sejam improdutivos (KNIGHT, 2012).

Em diálogo com essa perspectiva, Laforest (2014) também alerta para o fato do campo da internacionalização da educação superior estar adquirindo contornos mais burocráticos do que propriamente acadêmicos, na medida em que tem-se priorizado resultados quantitativos da internacionalização, como, por exemplo, o número de estudantes nos programas de mobilidade, as suas nacionalidades, o quantitativo de docentes estrangeiros, de publicações internacionais e, mais especificamente, o número de acordos de cooperação assinados, como problematizamos acima no caso da Unilab. Em contraponto a esse cenário, o autor propõe uma “redefinição da internacionalização universitária” que seja capaz de priorizar a avaliação do impacto da internacionalização sobre a melhoria da formação oferecida (LAFOREST, 2014). Nesse aspecto, Knight (2012) também considera que a internacionalização praticada como estratégia quantitativa, mobilizada para atingir posições elevadas nos *rankings*, tem pouca contribuição para redimensionar as atividades universitárias de ensino, de pesquisa e de extensão.

Essa preocupação sobre os sentidos atribuídos à consolidação dos convênios bilaterais na Unilab também foi compartilhada pela entrevistada 10, que relata não ter conhecimento de qualquer produto advindo dos convênios internacionais firmados pela Unilab, como a geração de uma patente ou de uma transferência de tecnologia:

A efetiva construção de produtos desses acordos de cooperação é outra meta a ser alcançada pela Unilab. Então, assim, não é mais estabelecer o acordo de cooperação apenas, em que o Ministério da Educação do Timor Leste assina, a Unilab assina, a universidade do Timor Leste assina, lista proposições genéricas, um acordo de cinco anos ele vence e não se tem produtos, a ideia não é essa. A ideia e a orientação da Procuradoria e da advocacia geral da união junto à Unilab é de que esses acordos de cooperação tenham efetividade no sentido de trazer produtos. [...] Então esse processo de amadurecimento que a universidade está caminhando ainda, a ideia é que ela efetivamente, nos próximos acordos de cooperação, ela efetivamente consiga chegar até essa segunda esfera de desenvolvimento de financiamento de um determinado produto com financiamento (ENTREVISTADA 10, PROGRAD, 2020).

Essa baixa associação entre o estabelecimento de acordos de cooperação e a geração de produtos advindos desses acordos nos instiga a refletir sobre o tipo de cooperação privilegiada pela Unilab até então, tendo em vista que a geração de produtos (como patentes ou publicações conjuntas) geralmente é resultado de frentes de cooperação pela pesquisa e demandam, necessariamente, de mobilização institucional de recursos humanos, financeiros e organizacionais. Ainda assim, é importante fazermos a ressalva de que uma parcela importante dos docentes e alunos da Unilab está vinculada às áreas de Ciências Humanas e de Formação de Professores, nas quais a geração de resultados no formato de produtos ou patentes não é usual. Nessas áreas os resultados de convênios de cooperação bi ou multilaterais têm um dimensionamento mais difícil, traduzidos, usualmente, em publicações conjuntas.

Em síntese, os dados apresentados nesta seção indicam o protagonismo da frente acadêmica da Unilab – professores, institutos ou grupos de pesquisa – na proposição e execução dos convênios bilaterais, restando, à estrutura de gestão da Unilab, em especial à Prointer, executar demandas administrativas com vistas a operacionalização de tais convênios. Além disso, é importante destacar que poucos entrevistados se detiveram a comentar, com um nível maior de detalhamento, sobre a execução dos convênios bilaterais, as características dessas estratégias e a contribuição para a integração internacional. Ainda assim, apostamos no estabelecimento de convênios como estratégia capaz de realizar efetivamente as especificidades da proposta da Unilab de privilegiar o diálogo e cooperação com países da Lusofonia Afro-Brasileira, na medida em que os docentes, institutos ou PPG da instituição têm autonomia política e institucional de se associar diretamente com as instituições parceiras.

5.2.4 Fatores que impactam na consolidação das estratégias de gestão da internacionalização

De modo geral, a análise dos dados obtidos nas entrevistas e nos documentos normativos da Unilab nos permite considerar que as principais estratégias empreendidas pela instituição com vistas à cooperação e internacionalização são viabilizadas a partir das frentes de projetos internacionais, convênios bilaterais e composição internacional da comunidade acadêmica da Unilab. Entretanto, as entrevistas evidenciaram uma mobilização institucional pouco expressiva nessas frentes, ainda que os documentos normativos da Unilab sustentem o destaque a tais ações como referência para sua integração e internacionalização.

Como forma de tentar refinar nossa compreensão sobre o contexto da pesquisa aqui apresentado, buscamos identificar, especialmente a partir dos relatos dos entrevistados, fatores que podem estar impactando na consolidação da integração internacional da Unilab a partir das estratégias anteriormente descritas. Esse exercício nos levou a especificar três fatores que, ao nosso ver, elucidam as dificuldades de gestão das estratégias de institucionalização das frentes de internacionalização da Unilab, quais sejam: (i) relação da Unilab com organismos nacionais e internacionais diretamente vinculados aos países da Lusofonia; (ii) normatização interna à Unilab em prol da integração internacional e internacionalização; e (iii) perspectivas de internacionalização da comunidade acadêmica. Nos deteremos a apresentar e analisar tais fatores a seguir.

Iniciamos a seção abordando o primeiro tópico, que diz respeito à relação da Unilab com organismos nacionais e internacionais diretamente vinculados aos países da Lusofonia. Sobre esse aspecto, demarcamos que nossas principais referências para análise são as relações da Unilab para a execução das ações de cooperação com os sistemas de ensino dos países da Lusofonia Afro-Brasileira, com os órgãos ligados ao Governo Federal Brasileiro – Ministério de Educação, Ministério de Relações Exteriores, Itamaraty e a ABC – e com a CPLP.

No que diz respeito à relação da Unilab com países parceiros, é importante considerar, de antemão, que a realidade da Cooperação Sul-Sul dos países africanos é substancialmente diferente de outras modalidades de cooperação por conta da conjuntura socioeconômica desses países, que também compartilham um histórico de colonização e subdesenvolvimento. Ribeiro (2016), em sua tese, faz referência aos graves problemas socioeconômicos dos países africanos, que têm diferentes graus de subdesenvolvimento, implicando, invariavelmente, em uma restrição histórica nos investimentos destinados ao setor educacional. Adicionalmente, também é importante fazer um adendo com relação à situação política dos países parceiros e o

impacto dessa situação na construção de um sistema nacional de ensino superior. O filósofo Bunge (1980) dispõe que condições políticas estáveis são indispensáveis para a formação das comunidades científicas nacionais. Assim, o autor coloca que o progresso dessas comunidades científicas depende da existência de situação de paz em seus territórios, de condições que permitam “liberdade para pesquisar, questionar, discutir, aprender e ensinar” (BUNGE, 1980, p. 51). Essa não é uma condição compartilhada por muitos países parceiros da Unilab, em especial os países do continente africano, que convivem com uma situação de instabilidade política que interfere diretamente na organização governamental dos países e suas respectivas estruturas educacionais. O entrevistado 8 faz uma reflexão que dialoga com essa ponderação:

O que eu estou colocando é o seguinte: um dos pontos que dificultam muito o casamento desses meandros burocráticos se relaciona ao fato de que estamos falando de estruturas ministeriais bastante frágeis. São países pobres em que as estruturas não são condizentes com os desafios na área educacional (ENTREVISTADO 8, PROINTER, 2020).

Outra entrevistada que trouxe contribuições importantes para a reflexão sobre a relação da Unilab com os governos e os sistemas de ensino dos países parceiros é a entrevistada 9, vinculada à Prograd, que participou ativamente das esferas de gestão nos anos iniciais de implantação da Unilab. Em diálogo com a ponderação feita pelo entrevistado 8, a entrevistada 9 caracteriza uma situação de baixo grau de institucionalidade nas relações da Unilab com os países parceiros, indicando que ela interfere negativamente para a consolidação da Unilab como espaço de integração internacional. Na fala da entrevistada 10:

Um dos problemas foi a baixa institucionalidade entre governos para a construção de um projeto de universidade de integração internacional. Porque efetivamente do ponto de vista de relações entre nações, entre governos, entre Estados nacionais, a cooperação que o Brasil fez não foi com nenhum país africano que era sua prioridade, foi com Timor Leste. Então isso tem que nos dizer alguma coisa, uma universidade que se propõe a ser de integração internacional que na sua constituição legal e de concepção institucional tem os países africanos como prioridade e não faz nem uma pactuação entre Estados nacionais, entre governos, eu acho que isso tem que nos dizer alguma coisa. Mas fez com o Timor Leste, que foi muito interessante, e a partir de 2012 os timorenses vieram para a Unilab com o suporte muito grande do seu governo, do país. Esse não é o caso dos demais países, os estudantes africanos vêm para a diáspora do Brasil a partir de um processo de mobilização que a Unilab faz, a partir da repercussão da sua experiência, a partir de mobilização social e por meio das redes sociais numa articulação com as embaixadas e os centros

culturais do Brasil nesses países, mas com uma baixa articulação entre Unilab e governos nacionais (ENTREVISTADA 10, PROGRAD, 2020).

Em sua fala, a entrevistada 9 faz referência ao Timor Leste, país do sudeste asiático lusófono que teve colonização portuguesa até o ano de 2002 e que passou a compor a CPLP no mesmo ano, vinculação que estendeu a atuação da Unilab para esse país por conta da língua portuguesa, que é a língua oficial do país. Em 2012 a Unilab recebeu um número muito expressivo de alunos timorenses em comparação com as matrículas nos anos anteriores e posteriores - em 2011 a Unilab contou com três matrículas de aluno do Timor Leste, em 2012 registrou 63 matrículas; depois, apenas em 2017 três novos alunos timorenses foram matriculados, e mais uma matrícula em 2019 (UNILAB, [2021c]). Esse grande contingente de alunos na Unilab em 2012 foi resultado de um esforço de articulação da instituição com o governo do país, tendo como base o acordo com o Convênio assinado entre Unilab e a Universidade Nacional do Timor Leste (UNTL) e a própria embaixada do Timor Leste no Brasil.

O estudo de Jesus (2016) indica que o acordo de cooperação entre a Unilab e o Timor Leste, na figura da UNTL, foi parte de uma política nacional de desenvolvimento dos recursos humanos do país parceiro, como forma de investimento na formação de gestores para a construção do país recém independente. O Protocolo de Cooperação previa o custeio da viagem para o Brasil pelo Ministério da Educação do Timor Leste e o oferecimento de bolsas para os estudantes, a ser concedido tanto pelo governo timorense quanto pela Unilab (JESUS, 2016). Essa foi, portanto, uma situação excepcional se considerarmos que a maior parte dos estudantes estrangeiros da Unilab vem para o Brasil sem contar com qualquer apoio institucional do seu país de origem.

Analisamos, então, que essa mobilização em prol do estabelecimento de relações efetivas da Unilab com os governos dos países parceiros não é uma estratégia de rotina dentro da instituição. O próprio contexto do preenchimento das vagas de graduação oferecidas para estudantes estrangeiros na Unilab nos ajuda a refletir que há uma lacuna entre os esforços institucionais para oferta de formação e o envolvimento na captação da demanda de formação dos países parceiros. O site da Unilab em Números indica, por exemplo, um preenchimento parcial das vagas de graduação: nos anos 2018, 2019 e 2020 os alunos estrangeiros que ingressaram na Unilab corresponderam à 42%, 38% e 21% do total de vagas ofertadas pela instituição aos países parceiros (UNILAB, [2021c]). Esses dados nos ajudam a perceber, então, alguma dificuldade da Unilab em aproveitar sua capacidade de formação – em especial

a nível de graduação – em benefício da formação dos países parceiros, entendendo que resultados expressivos como os viabilizados no acordo de cooperação com o Timor Leste demandam um relacionamento mais estreito da Unilab com órgãos políticos e diplomáticos dos países parceiros.

Sob esse aspecto, o entrevistado 2 tem um entendimento de que esse estreitamento de relações com os países parceiros é um determinante para a efetivação do propósito de integração internacional da instituição: *“Eu acho que essa questão da integração [internacional] ela só se fará plenamente quando a Unilab trabalhar diretamente com os governos. Isso realmente a gente vê que os alunos eles vêm muito mais por conta própria”* (ENTREVISTADO 2, REITOR *PRÓ-TEMPORE*, 2020). Ribeiro (2016), em sua tese, faz uma análise sobre a atuação da Unilab no que concerne à responsabilização das partes na condução do projeto que dialoga com o posicionamento do entrevistado 3:

Por interpretação de todo esse processo, defendemos a tese de que se instalou um, ainda desequilibrado, sistema de cooperação solitária, em vez de solidária, devido ao unilateralismo que vem ocorrendo. O fato é que o Brasil assumiu 100% da responsabilidade pela consolidação desse projeto educacional, conduzindo toda a proposta integradora continental em duas versões – Unila e Unilab – do processo (RIBEIRO, 2016, p. 211).

Aqui, é importante fazermos uma ponderação no que diz respeito às condições para a participação dos países parceiros na proposta de Cooperação Sul-Sul empreendida pela Unilab. Tendo em vista o contexto socioeconômico e político anteriormente apresentado, são raras as condições para que os países parceiros arquem com algum tipo de subsídio ou contrapartida financeira para execução das ações da Unilab, e o próprio padrão das relações estabelecidas a partir da Cooperação Sul-Sul ultrapassa o modelo de cooperação tradicional (Norte-Sul) que é fundamentado na perspectiva de financiamento, com maior dependência de recursos governamentais e menor autonomia política-institucional frente à cooperação. Consideramos, então, que o envolvimento dos países parceiros na demanda de provisão de recursos é importante, inclusive como estratégia de corresponsabilização pelas ações da Unilab na busca por alternativas de financiamento que podem ser alcançadas conjuntamente, como a combinação de instrumentos de financiamento, por exemplo (fundos governamentais, privados; empresariais, assim como, também, com o apoio orçamentário de agências e organizações internacionais). Entretanto, também analisamos que as prospecções de cooperação entre os países na perspectiva Sul-Sul precisam ultrapassar essa expectativa de cooperação do ponto de vista financeiro, na medida em que a potencialização das ações da

Unilab também demanda uma política de enraizamento e de diálogo interinstitucional com os sistemas de ensino dos países parceiros para fazer da Unilab um espaço comum de produção de conhecimento científico.

Assim, em contraponto ao cenário de cooperação solitária identificado por Ribeiro (2016), consideramos que a corresponsabilização da Unilab como projeto educacional da CPLP tem condições de ser viabilizada especialmente no âmbito das estratégias para internacionalização e cooperação. Sem deixar de considerar as limitações – especialmente orçamentárias – dos países parceiros, entendemos que essa perspectiva unilateral na condução do projeto pode ser ressignificada a partir da valorização do conhecimento pluriversitário, como colocado por Santos (2008), com vistas ao fortalecimento de suas capacidades nacionais. Essa ressignificação demanda, então, um envolvimento efetivo dos países parceiros na condução da Unilab como um espaço compartilhado para a construção do conhecimento científico, como oportunidade para contribuir com a construção de seus respectivos projetos de país (MALOMALO, 2018a; 2018b).

É consenso entre os entrevistados a necessidade de a Unilab aprimorar as estratégias de comunicação com os países parceiros, nas figuras das Embaixadas, Ministérios da Educação, universidades nacionais e demais órgãos nacionais que contribuam para a cooperação com a Unilab. O entrevistado 4 vinculado à pasta de reitoria *pró-tempore* da Unilab, relatou a sua percepção de fragilidade desse diálogo em âmbito institucional e relata que, na sua gestão, identificou essa necessidade de ampliar as tratativas internacionais como uma estratégia para potencializar a atuação da Unilab no cenário internacional: “*Nós voltamos a assinar acordos e nos associar com todas as entidades, todos os países da CPLP que têm associações para nós, nós retomamos esses acordos de cooperação, nos associamos às entidades*” (ENTREVISTADO 4, REITOR *PRÓ-TEMPORE*, 2020).

O entrevistado reforça, então, que o diálogo com os órgãos nacionais e internacionais vinculados aos países parceiros é um aspecto diferencial da gestão da Unilab em comparação com as demais universidades públicas que não têm essa demanda como missão institucional. Nesse ponto, é importante retomarmos a proposição de Santos e Almeida Filho (2012) de tomar a internacionalização como a quarta missão da universidade. Compartilhamos do posicionamento dos autores ao tomar as universidades de integração brasileiras (Unila e Unilab) como legítimas expressões da universidade que tem a internacionalização como princípio institucional, entretanto, problematizamos a premissa de Santos e Almeida Filho (2012) de que ao criar as universidades o governo conferiria diretamente a tais instituições a função de embaixadoras do governo brasileiro, entendendo, portanto, que a atuação formal

das embaixadas não seria necessária nesse contexto. Entretanto, os dados de pesquisa advindos das entrevistas nos permitem considerar que a mobilização do potencial universitário não é suficiente para atender a esse princípio porque a viabilização da Cooperação Sul-Sul e da internacionalização demandam um envolvimento complexo com instâncias de gestão em dimensão nacional e internacional que ultrapassam o escopo de atuação autônoma da universidade.

Ainda no que diz respeito às relações da Unilab com outras instâncias gestoras para desenvolver o propósito de integração internacional, os relatos dos entrevistados também nos permitiram considerar que, dentre as instâncias nacionais e internacionais vinculadas à execução das ações da Unilab, a CPLP é a organização institucional que se manteve como uma constante no apoio regular às ações da Unilab. A fala dos entrevistados 6, 9 e 3 reforçam a relação próxima entre a Unilab e CPLP em diferentes momentos dos dez anos de atuação da Unilab. O relato do entrevistado 3 exemplifica essa percepção: *“Agora, no ambiente internacional, um desses grandes organismos que a Unilab sempre teve uma participação importante foi a CPLP. Ela sempre reconheceu bem a Unilab, se for pensar em um organismo internacional pensamos na CPLP”* (ENTREVISTADO 3, REITOR *PRÓ-TEMPORE*, 2020).

Aqui é importante ponderar que a proposta de Unilab não conta com uma estratégia ou um espaço de integração regional e econômico voltado para o continente africano, como acontece com a Unila e a organização intragovernamental do Mercosul. Assim, a CPLP é a organização mais próxima dos países aos quais o projeto de integração internacional da Unilab se direcionada, e possui, portanto, um papel importante na concretização dessa relação solidária da Unilab com os demais países da organização. Ancoramos esse argumento no fato de que o único projeto internacional idealizado pela Comissão de Implantação da Unilab e que permanece ativo depois de oito anos é o Projeto Ripes, fundado pela CPLP e que depende diretamente dela e das suas relações com os países e universidades parceiras para efetivar as parcerias originalmente previstas, tendo, inclusive sua gestão tripartite entre Unilab, CPLP e ABC.

Já no que diz respeito à relação da Unilab com os órgãos do Governo Federal, as tratativas com instâncias como o Ministério de Relações Exteriores, o Itamaraty, o Ministério da Educação e a ABC, por exemplo, são essenciais para a condução da integração e da cooperação internacional. Os gestores entrevistados trouxeram, em suas falas, elementos que nos permitem considerar a especificidade da Unilab em lidar cotidianamente com outras

instâncias gestoras – em âmbito nacional e internacional – com vistas à sua atuação internacional.

O entrevistado 1 relata, em sua fala, que percebeu uma grande receptividade do projeto Unilab pelos organismos internacionais e pelas instâncias gestoras de esfera nacional no período de atuação como reitor. O entrevistado destaca a assinatura de convênios com todas as universidades públicas dos países parceiros, contando com o apoio da CPLP e da Unesco, a intermediação da ABC, do Itamaraty, do governo brasileiro e do MEC. De fato, em análise dos 48 acordos de cooperação internacional desenvolvidos até o ano de 2021, percebemos que 24 acordos foram firmados nos três primeiros anos de atuação da instituição (UNILAB, [2021j]). Esse é, portanto, um percentual significativo se considerarmos, também, a atuação na Unilab nesse mesmo período com o desenvolvimento dos projetos internacionais – a criação da Ripes, do Ecosse e da Cátedra Unesco se deu nesse mesmo período de 2010 a 2013, assim como as primeiras ações dos projetos.

Aqui, é importante contextualizarmos, novamente, o momento histórico que marca a criação da Unilab para analisarmos o quanto essa universidade internacional pode ser compreendida como o braço acadêmico da política externa brasileira com esse continente (SANTOS, 2017). Ao analisar a política externa do governo brasileiro com o continente africano, Heleno (2014) considera que a diplomacia brasileira tem duas facetas de relação com a África: “uma cooperativa, materializada em programas de transferência de conhecimentos, e outra dominadora, revelada pelo interesse brasileiro em expandir sua influência política e pela ação predatória de empresas brasileiras em países africanos” (HELENO, 2014, p. 128). Assim, Heleno (2014) considera que é importante ter em perspectiva essa relação entre as facetas de cooperação e dominação para analisar a política externa desenvolvida, em especial, no período do governo Lula.

Malomalo, Lorau e Souza (2018) indicam que a partir de 1995 há uma reformulação da diplomacia brasileira que consolida, especialmente a partir do governo Lula, uma nova orientação da política externa brasileira, voltada para os países do Sul:

A política externa do governo Lula caracterizou-se pela abertura para os países do Sul e teve a ver com a crise política internacional, com a retomada do crescimento da economia mundial e com o lugar que a África veio a ocupar no início do século XXI, a partir do crescimento de suas economias. É neste contexto que este governo brasileiro construiu uma política externa de Cooperação Sul-Sul, na qual os países da América Latina e da África, especialmente os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop), passaram a ocupar lugar de destaque (MALOMALO; LORAU; SOUZA, 2018, p. 529).

É preciso considerar, então, que a proposição de criação da Unilab fez parte desse redimensionamento de política externa brasileira que culminou em um reposicionamento do Brasil no diálogo com países do Sul Global. A proposta da criação da Unilab foi uma estratégia inserida em um projeto mais amplo do ponto de vista econômico, político, cultural, almejando um reposicionamento do Brasil na geopolítica do mundo. Nesse sentido, nossa avaliação é a de que as ações da Unilab durante os seus primeiros anos de atuação foram respaldadas e resguardadas no interesse político de consolidar a Cooperação Sul-Sul com a África pela via da educação superior, incidindo, portanto, na consolidação de relações produtivas e profícuas com órgãos essenciais para o assentamento das relações internacionais da Unilab, como a ABC, o MRE e o Itamaraty, que contribuíram para o cenário apresentado anteriormente no que diz respeito às estratégias de Cooperação Sul-Sul .

Com base nos relatos dos entrevistados, também é possível perceber que especialmente a partir do segundo mandato do governo Dilma, que teve início no ano de 2015, começa a ser fortalecida uma reorientação da política externa brasileira que se reflete, segundo os entrevistados, em uma dificuldade maior em manter as tratativas com os organismos voltados à gestão da política externa brasileira:

Logo em seguida do governo Lula temos a Dilma, mas logo em seguida à Dilma observe que gradativamente nós tivemos o desapego uma desimportância das relações Brasil-África a nível do Itamaraty ou do MRE no Brasil. Com a saída do Celso Amorim, principalmente, você tem um decréscimo. Então se você tem uma universidade atrelada a um dos pontos dessa relação, você perde um dos pilares porque aí envolve Itamaraty, a relação do Brasil com a CPLP, a relação do Brasil com a África e quando tudo isso decai, você tem uma universidade que perde um pouco do brilho, do ponto de vista de ser um dos pontos da política externa Brasileira (ENTREVISTADO 8, PROINTER, 2020).

O entrevistado 8 faz referência, no excerto acima, ao atual deslocamento do foco da política externa brasileira, que passa a se direcionar mais para o Norte em detrimento do Sul Global a partir do contexto político do segundo mandato do governo Lula. Segundo De Lucca e Buti (2021, p. 139), essa mudança de perspectiva promoveu “o desengajamento diplomático do Brasil com os países africanos, chegando a ameaçar o fechamento de embaixadas naquele continente quando José Serra foi Ministro das Relações Exteriores (2016-2017)”. Os entrevistados 4, 8 e 9 reforçam, em suas falas, a ideia de construção da Unilab como um projeto educacional e também como um projeto político que é diretamente impactado com a reorientação da política externa brasileira. O entrevistado 6 exemplifica como essa

reorientação de perspectiva se traduziu nas práticas da política externa brasileira com relação à Unilab:

Nós fomos em reunião até em Macau. Eu fui algumas vezes também pra Portugal para as reuniões, então esse contato era importante, mas alguns infelizmente se perderam. Não só pela falta dessa figura do pró-reitor da Unilab, que já tinha estabelecido esse contato anteriormente, mas por falta de alguém no Governo Federal também. Nós tínhamos algumas figuras importantes no Governo Federal que também saíram, secretários, algumas secretarias fecharam no momento posterior, então isso tudo ficou perdido, esquecido de alguma forma (ENTREVISTADO 6, PROINTER, 2020).

Retomando a colocação feita por Heleno (2014), que aponta a contradição da política externa do Brasil em relação à África – ora se baseando na cooperação, ora na dominação –, consideramos que há um claro discurso em prol da cooperação com a África segundo o princípio de solidariedade. Entretanto, também é possível verificar pouca ênfase no acompanhamento e monitoramento das ações efetivamente implementadas por via da cooperação no continente africano. Malomalo, Lorau e Souza (2018, p. 537) também evidenciam essas inconstâncias dentro dos mandatos de presidentes de um mesmo partido político: “se no período Lula havia um dinamismo entre Itamaraty e o continente africano, por exemplo, as constantes visitas feitas pelo presidente Lula durante o seu mandato, nos governos Dilma observa-se um afrouxamento” (MALOMALO; LORAU; SOUZA, 2018, p. 537).

Sob esse aspecto, a pesquisa realizada por Leite e Cavalcante (2016) chega à consideração de que a diplomacia exercida pelo governo Dilma Rousseff deu continuidade à tendência do governo anterior ao manter a interlocução entre os países periféricos e semiperiféricos, com um discurso oficial de consolidação e aprofundamento nas relações com a África. Entretanto, os autores também indicam que tem se observado um arrefecimento da relação com o continente africano, com clara redução das investidas diplomáticas e redirecionamento do instrumento de atuação da política externa, em que a cooperação perde espaço para a iniciativa de diplomacia comercial, com um discurso oficial que enfatiza as possibilidades comerciais de relação entre esses países (LEITE; CAVALCANTE, 2016). Assim, entendemos que a Unilab, como estratégia para exercício da Cooperação Sul-Sul, tem menos espaço dentro das estratégias de política externa priorizadas a partir do segundo mandato do governo Dilma.

Ainda no que concerne à relação da Unilab com as instâncias gestoras do Governo Federal responsáveis por promover e viabilizar a política externa brasileira, trazemos o

posicionamento crítico do entrevistado 2, que questiona a responsabilidade da Unilab em empreender essas tratativas internacionais. Em sua fala, o docente reforça a importância de se trabalhar diretamente com os governos nacionais dos países parceiros para obter sucesso na promoção de acordos de cooperação e convênios exitosos, entretanto, também considera que esse tipo de diálogo deve ser efetivado no âmbito da relação entre os próprios governos, sem a responsabilidade institucional da Unilab mediar o processo.

O entrevistado 2 reflete que a Lei de Criação confere à Unilab a autonomia necessária e a prerrogativa de atuação com vistas à integração internacional. Entretanto, o docente faz a crítica de que não foram firmadas as bases institucionais que viabilizassem condições efetivas para cooperação – seja no ponto de vista diplomático, orçamentário ou de recursos humanos, por exemplo. Segundo o entrevistado 2: *“o Governo Federal tem muito mais força de negociar do que a própria universidade, que tenta fazer isso de maneira muito rudimentar. Um professor, um pró-reitor sai, viaja que tem contato com as universidades, isso não tem força”*.

A fala do entrevistado 2 também nos leva a refletir sobre as particularidades da cooperação que é conduzida pelas instâncias gestoras vinculadas ao Governo Federal – que seguem claras determinações políticas e econômicas do governo aos quais estão vinculados – e as que são conduzidas pela universidade – que goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (BRASIL, 1988). Sob esse aspecto, consideramos que as diretrizes da política externa brasileira que guiam a atuação dos órgãos do Governo Federal voltados à cooperação – como o Itamaraty, a ABC e o MRE, por exemplo – se propõem a executar os compromissos de relações externas assumidos por cada gestão, compromissos esses que influenciam a delimitação das prioridades para cooperação. Já o princípio de autonomia da universidade tem a prerrogativa de poder definir suas prioridades de pesquisa, por exemplo, para, assim, viabilizar uma formação que parta das especificidades regionais, nacionais e internacionais caras à instituição (CHAUÍ, 2003). Nesse interim, identificamos que o elemento dificultador da cooperação internacional da Unilab reside no fato de que a operacionalização de sua missão institucional demanda um diálogo entre a atuação da universidade e as instâncias gestoras do governo brasileiro. Assim, nos momentos em que houve uma correspondência entre os propósitos de integração da Unilab e o direcionamento dado à política externa brasileira, o diálogo entre essas instâncias gestoras se mostrou profícuo e produtivo. Já no período em que as diretrizes para a cooperação dessas instâncias estavam em descompasso, o diálogo entre elas foi muito dificultado.

A esse respeito, o entrevistado 4 se posiciona destacando a importância de estreitar o relacionamento com as instâncias governamentais em âmbito local como caminho para viabilizar a execução do projeto Unilab. O entrevistado relata que essa aproximação foi uma das primeiras investidas de sua gestão: *“Então nós abrimos um canal direto com o Itamaraty, o MRE já tem tratativas diretas com a Unilab, e nós temos agora países que mandam representantes que são embaixadores desses países dentro da Unilab para representar esses países, o MRE tem feito esses diálogos”* (ENTREVISTADO 4, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020). De forma complementar, a entrevistada 5 também faz referência a um movimento recente de aproximação, indicando que, no último ano, a Prointer vem se organizando em prol do fortalecimento das relações internacionais com os países parceiros, com o apoio governamental do MEC e do MRE.

Tendo esse aspecto em perspectiva, dialogamos com alguns outros entrevistados que associaram a instabilidade nas relações institucionais da Unilab para a promoção da integração internacional à uma falta de normatização interna com esse propósito específico. Um dos sujeitos de pesquisa que tem um posicionamento crítico sobre esse aspecto é o entrevistado 2, reitor *pró-tempore* da Unilab, citando a fragilidade institucional da Unilab que tinha, até o momento da entrevista, apenas a sua Lei de Criação (BRASIL, 2010a) como instrumento de institucionalidade para conduzir as suas práticas. Como normalmente a Lei de Criação não tem o objetivo de dispor especificidades relacionadas à condução das práticas universitárias, o entrevistado argumenta que abre-se espaço para entendimentos particulares sobre como conduzir a gestão da universidade para atender aos objetivos da Lei: *“porque se não tem nada escrito o projeto Unilab fica na mente das pessoas, as pessoas têm muito isso, da interpretação, mas isso não ficou estabelecido em normas”* (ENTREVISTADO 2, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020). Em outro momento, o entrevistado volta a refletir que a falta de normatização implica em uma relação de inconstância com os países parceiros:

Se fala muito do projeto Unilab etc., mas é preciso ter muita clareza, não sei se isso mudou depois que eu saí, mas só existe uma Lei. E a Lei da Unilab ela não diz nada demais, inclusive fala da integração nos países de língua portuguesa, no entanto a Unilab foi criada sem uma discussão com os governos de língua portuguesa. Tanto que para fazer a seleção dos estudantes na África, não tinha nenhum apoio dos governos, fazia com algumas universidades. E eu acho que essa foi uma falha importante (ENTREVISTADO 2, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020).

Em diálogo com essa perspectiva, o entrevistado 6 também compartilha do entendimento exposto acima ao destacar a incipiência das relações institucionais para

potencializar o impacto da atuação da Unilab junto às realidades educacionais dos países parceiros. O entrevistado relata que, em sua gestão, havia um esforço para viabilizar essa integração internacional mesmo que sem um conhecimento específico dos professores e técnicos no que concerne à cooperação com a África, mas também frisou que esse esforço não foi compartilhado institucionalmente, ou por todas as gestões da instituição: *“Nos anos seguintes, eu não sei qual a motivação, mas o projeto Unilab foi sendo deixado de lado, pelo menos a ideia inicial desse projeto de internacionalização, e o contato com essas universidades e países também se perdeu, foi o que percebi”* (ENTREVISTADO 6, PROINTER, 2020).

A partir dos posicionamentos acima apresentados, levantamos a problematização de que a falta da normatização para a integração internacional implica o enfraquecimento das práticas institucionais da Unilab com esse propósito. Essa problematização também é feita tendo como base o estudo de Miranda e Stallivieri (2017), que realiza uma análise documental nos principais documentos normativos da área de educação em dimensão nacional e identifica a ausência de um direcionamento claro a respeito das estratégias de internacionalização da educação superior que poderiam contribuir para uma inserção ativa do sistema de ensino superior brasileiro no cenário internacional da educação (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017). Segundo as autoras:

Conforme é possível identificar nos documentos nacionais o incentivo ao processo de internacionalização das Instituições de ensino superior foi muito reativo e nunca esteve fixado na raiz de uma política pública, com diretrizes mais ousadas no sentido de definir os rumos que o país quer seguir com a internacionalização da educação superior (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017 p. 609).

Sobre esse aspecto, é interessante ponderar que, ainda que na última década a questão da internacionalização da educação superior tenha recebido maior visibilidade política e investimento financeiro, não houve um direcionamento claro das ações e iniciativas empreendidas pelo Governo Federal que estabelecessem um caminho para a internacionalização brasileira. Isso tem relação com o fato de que as iniciativas consolidadas no auge do incentivo à internacionalização – como o programa PCsF, a criação das universidades internacionais e o fortalecimento das cooperações bilaterais – têm perspectivas de internacionalização contrastantes e já foram extintas ou tiveram seu escopo reformulado ou precarizado. Miranda e Stallivieri (2017) ainda concluem que a ausência de uma política pública que trace essas diretrizes para a internacionalização da educação superior enfraquece

a inserção ativa do país no cenário internacional de educação superior e expressa a recorrente falta de planejamento e de consolidação de políticas de Estado para o Brasil.

A esse respeito, Lima e Contel (2011) também refletem sobre a ausência de uma política pública que defina as prioridades nacionais acerca da internacionalização da educação superior e de objetivos que sejam capazes de operacionalizar essas prioridades. Os autores indicam que sem essas diretrizes o Estado pode se tornar alvo de interesses externos, passando a participar da internacionalização da educação superior de uma forma mais passiva.

Quando problematizamos a normatização interna da Unilab com relação ao propósito específico da internacionalização, verificamos que, por diferentes motivos, apenas recentemente há um movimento institucional em prol da regulamentação dessas práticas.

Vimos que a Lei de Criação da Unilab (BRASIL, 2010) dá orientações gerais para a integração internacional com países parceiros, sem delimitar propriamente as formas de operacionalização dessas estratégias. Em consulta às Diretrizes Gerais da Unilab, primeiro documento normativo produzido pela própria comunidade acadêmica da Unilab e responsável por sintetizar os objetivos e planos da Comissão de Implantação da instituição, encontramos algumas referências à integração internacional com vistas ao alcance dos propósitos de cooperação solidária. O documento propõe o estabelecimento de uma Política de Cooperação Institucional e Internacional, de modo a “criar espaços e ampliar meios para que as instituições dos países parceiros da Unilab desenvolvam este intercâmbio na perspectiva da cooperação solidária e da qualidade acadêmica com inclusão social” (UNILAB, 2010, p. 41). Nesse mesmo documento, a Política de Cooperação Institucional e Internacional é apresentada como uma das seis políticas acadêmicas propostas para orientar a atuação da Unilab. O excerto abaixo indica algumas estratégias que comporiam tal Política de Cooperação Institucional e Internacional para a promoção de relações com os países parceiros:

- Apoio à seleção de estudantes e docentes;
- identificação e ampliação do quadro de instituições/entidades/associações parceiras, bem como das possibilidades de cooperação;
- divulgação permanente da Unilab e suas atividades junto a instituições, associações e entidades públicas e privadas com interesse em participar e contribuir com seus projetos;
- apoio à Unilab e aos seus docentes na criação de mecanismos e estratégias facilitadoras da mobilidade, da cooperação acadêmica e cultural e da integração;
- apoio à busca de fomento junto a agências internacionais (UNILAB, 2010, p. 42).

A criação de um Comitê Internacional de Instituições e Países Parceiros da Unilab estava prevista nas Diretrizes Gerais como estratégia para implementar essa Política de Cooperação Institucional e Internacional. O PDI Preliminar de 2013 prevê a criação de um Comitê Consultivo Internacional (UNILAB, 2013b), com propósitos semelhantes ao estabelecido pelas Diretrizes Gerais de 2010. Entretanto, assumimos que esse Comitê não foi implementado porque ele não aparece na estrutura organizacional da Unilab ou da Prointer em seus respectivos *sites* ou nos documentos posteriores da instituição. Sem a atuação de um Comitê, o gerenciamento das demandas de relações internacionais na Unilab fica, então, restrito à Prointer e à Ripes.

No atual PDI da instituição (UNILAB, 2016) já passa a ser prevista a implantação de um Conselho de Integração Internacional de caráter consultivo, com o objetivo de estabelecer um espaço acadêmico de interlocução internacional, nos mesmos moldes do Comitê Consultivo internacional indicado tanto no Documento das Diretrizes Gerais da Unilab quanto no PDI Preliminar 2013-2017, mas com a mudança na denominação. O estatuto da Unilab, aprovado em dezembro de 2020, institui o Conselho e apresenta, de forma clara, suas atribuições e objetivos:

DO CONSELHO DE INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL

Art. 43. O Conselho de Integração Internacional é um órgão de caráter consultivo que tem por objetivo a criação de espaço de interlocução internacional no campo acadêmico do Brasil e dos demais países da CPLP [...]

Art. 45. Compete ao Conselho de Integração Internacional sugerir mecanismos para:

I - desenvolver programas de ensino, pesquisa e extensão envolvendo a Unilab e instituições universitárias dos demais países da CPLP;

II - realizar o reconhecimento e/ou equivalência, pelos países parceiros, de diplomas concedidos pela Unilab;

III - publicizar a inserção de egressos no mercado de trabalho de seus respectivos países, bem como sua atuação profissional, com fins de subsidiar a avaliação da qualidade do ensino da Unilab;

IV - promover a mobilidade acadêmica envolvendo comunidade estudantil, docente e técnico-administrativo em educação;

V - aperfeiçoar o apoio à permanência de estudantes da CPLP na Universidade;

VI - mapear cursos de graduação e pós-graduação de interesse comum ao Brasil e aos demais países da CPLP a serem criados em programas de ampliação acadêmica da Unilab;

VII - desenvolver pesquisas científicas, culturais e tecnológicas de interesse comum ao Brasil e demais países da CPLP;

VIII - promover programas de divulgação sobre a história e cultura do continente africano e sobre a África contemporânea;

IX - instituir e implantar estruturas e infraestruturas universitárias voltadas para realização de estudos, pesquisas, divulgação sobre a África e as diásporas;

X - aperfeiçoar os processos de consulta entre a Universidade e instituições brasileiras e africanas voltadas para o desenvolvimento do conhecimento científico, cultural e da inovação tecnológica;

XI - divulgar experiências de ensino, visando aprimorar a elaboração e execução de projetos interdisciplinares de ensino presencial e a distância (UNILAB, 2020, p. 36).

A delimitação das competências do Conselho pelo Estatuto da Unilab já nos permite notar avanço na delimitação das suas funções e atribuições com o propósito de viabilizar a cooperação guiada pelos princípios de solidariedade e de Cooperação Sul-Sul, considerando, principalmente, a inconstância das iniciativas que foram estabelecidas até o momento. É importante participarmos que, até a presente data (junho de 2021), ainda não há informações publicizadas sobre o início das ações do Conselho de Integração Internacional, e que, portanto, a Prointer e Ripes ainda seguem à frente das demandas de interlocução internacional.

Também destacamos, aqui, a publicação do estatuto da Unilab em dezembro de 2020, quase dez anos depois da criação da instituição. Certamente, esse é um marco para a Unilab, considerando sua efetiva institucionalização frente ao sistema de ensino superior brasileiro, na medida em que dá condições de autonomia para a gestão superior. A realização das entrevistas e a análise documental nos permitiram identificar que o esforço da Unilab em prol da sua institucionalização advém de um propósito claro da atual gestão superior em normatizar e regulamentar não somente o estatuto como o regimento interno da Unilab, mas também o processo de eleição de reitor e os seus princípios de internacionalização. A fala do entrevistado 4 descreve o esforço de sua gestão para definir as suas diretrizes de internacionalização:

Nós estamos iniciando a escrita das diretrizes internacionais da Unilab. Nós decidimos criar e foi um trabalho pioneiro, achamos algumas poucas pessoas que podiam nos ajudar. Nós terminamos já todo o projeto das diretrizes da internacionalização e criamos um outro que é a política da internacionalização, que envolve da prova do chamado do edital à chegada aqui e toda a política de alunos. Então nós já estamos na reta final para ser entregue, terminaremos esse ano com tudo isso pronto. A ideia dessa gestão era exatamente fazer isso para passarmos a bola e o bastão, terminaremos esse ano com tudo isso pronto para quem vai chegar depois de nós a quem a comunidade for escolher, vai encontrar uma universidade agora finalmente com diretrizes da internacionalização, políticas de internacionalização (ENTREVISTADO 4, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020).

Retomamos, aqui, a discussão sobre internacionalização ativa e passiva feita por Lima e Maranhão (2009) e Lima e Contel (2011), que analisam os dados da educação superior no Brasil e indicam o claro desequilíbrio entre os números correspondentes à internacionalização ativa e passiva, em que “o Brasil sequer é incluído no grupo de países que acolhem estudantes estrangeiros” (LIMA; CONTEL, 2011, p. 196). Assim, ressaltamos a excepcionalidade da Unilab como espaço de internacionalização ativa no contexto brasileiro de ensino superior por ter, em si, uma dimensão de internacionalização que ultrapassa a modalidade de mobilidade internacional. Adicionalmente, pontuamos que sua excepcionalidade está relacionada ao fato de ser, também, espaço de internacionalização ativa para os países parceiros, visto que propõe se consolidar como um centro de produção de conhecimento compartilhado com os países da Lusofonia Afro-Brasileira. Nas palavras de Lima e Contel (2011, p. 490) “Do desenvolvimento de uma internacionalização da educação superior mais ‘ativa’ por parte dos países pobres é que depende – em grande parte – a consecução de mudanças estruturais nesses países”. Assim, a Unilab tem a oportunidade estratégica de desenvolver uma frente de internacionalização ativa na medida em que intenciona formar intelectuais que estejam “engajados no seio de cada povo” e “compromissados com o destino histórico de seus respectivos países” (LIMA; CONTEL, 2011, p. 490), tendo em vista que propõe trazer para a sua estrutura de ensino, pesquisa e extensão as realidades e demandas dos países parceiros.

Entretanto, também pensamos que o espaço de cooperação da Unilab só será assentado efetivamente quando contar com o protagonismo dos países parceiros em sua organização pedagógica e curricular, e consideramos que esse passo para a internacionalização ativa da educação superior depende da institucionalização da missão da integração internacional. A institucionalização de uma política de internacionalização certamente é um passo importante desse processo porque tem a potencialidade de criar espaços de consenso no que diz respeito à concepção e às práticas de internacionalização mais adequadas para a Unilab.

Essa busca por consensos é importante na Unilab porque percebemos, a partir dos relatos das entrevistas, que há diferentes concepções sobre a função que a internacionalização tem para a Unilab, que impactam, conseqüentemente, nas práticas implementadas nessa instituição. Tendo como base especialmente os relatos dos reitores *pró-tempore* e dos docentes que passaram pela Prointer, identificamos três leituras diferentes sobre a função da internacionalização da Unilab. A primeira se relaciona à uma concepção mais acadêmica da internacionalização, em que a cooperação se efetivaria especialmente pelo campo da cooperação acadêmica pela pesquisa – estratégia que já é comumente mobilizada pelas

instituições de ensino superior de forma geral. A fala do entrevistado 3, vinculado à pasta da reitoria *pró-tempore* da Unilab, exemplifica essa leitura sobre internacionalização:

A minha experiência não é tão boa com isso não, não é um ambiente muito dinâmico, não sei se é porque eu sou mais acadêmico eu prefiro deixar a universidade organizada nesses aspectos que eu falei o básico, sem risco para o nosso dia a dia. Deixar os acadêmicos livres, deixar eles verem qual é o caminho, lógico, sabendo que a gente está em uma universidade de integração internacional com a África, então isso tem que ser levado em conta para que a gente seja promotor e incentivador das condições para a internacionalização. Institucionalmente falando, quando eu era reitor da instituição, é focar para que o estudante não deixe de ter auxílio em um determinado mês, esse tipo de coisa, o resto é com o pesquisador (ENTREVISTADO 3, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020).

Percebemos, pela fala do entrevistado, que a função da internacionalização seria resultado de um movimento em busca da excelência na pesquisa que, alcançando a dimensão internacional, garantiria a execução desse propósito. Nessa perspectiva, há o protagonismo do corpo docente na condução da agenda de internacionalização porque os docentes gozam de autonomia institucional para conduzir suas próprias pautas de pesquisa. Assim, dá-se menor destaque ao papel da instituição e dos alunos como agentes de internacionalização. Importante ponderar que esse posicionamento é de um dos docentes reitores *pró-tempore* da instituição, fato que nos permite pressupor que, em alguma medida, as ações da Unilab tiveram esse direcionamento durante o seu período de gestão.

Uma segunda perspectiva se expressa na percepção trazida pelos entrevistados 6 e 8, ambos vinculados à Prointer, de que parte dos docentes da Unilab ingressou para uma universidade que tem o claro propósito de Cooperação Sul-Sul sem, efetivamente, ter perspectivas de contribuir para a integração internacional. Como consequência, esses docentes expressariam uma visão de internacionalização limitada à ideia de mobilidade internacional de estudantes. O entrevistado 6 traz o seguinte relato exemplificando essa perspectiva:

A gente tem determinadas áreas em que esse pensamento é mais recorrente e tem determinadas áreas em que não há esse pensamento. E eu já ouvi de professores que se eles estão estudando no Brasil, eles devem se adequar à estrutura curricular brasileira, eu não posso mudar a estrutura por conta deles. Então tem também essa visão, e eu acho que isso prejudica a integração (ENTREVISTADO 6, PROINTER, 2020).

O relato do entrevistado 8 dialoga diretamente com o estudo de Malomalo (2018b), que elenca o Instituto de Ciências Exatas e Natureza (Icen), o Instituto de Engenharia e

Desenvolvimento Sustentável (IEDS) e o Instituto de Ciências de Saúde (ICS) da Unilab como espaços acadêmicos conservadores, nos quais a maioria dos docentes se posiciona favoravelmente ao desmantelamento do projeto da Unilab como universidade voltada para a integração internacional. Nessa perspectiva, a mobilidade internacional de estudantes é reconhecida como estratégia institucional de internacionalização, mas percebe-se uma limitação quanto ao reconhecimento de estratégias complementares de mobilização da comunidade acadêmica e da instituição em prol da integração internacional. Assim, o aluno aparece como protagonista na condução da internacionalização, na medida em que cabe a ele se integrar à estrutura institucional da Unilab.

De modo semelhante, os entrevistados 4, 6, 8 e 9 trouxeram, em suas falas, um argumento que se relaciona diretamente com essa perspectiva de internacionalização, relacionado à pouca experiência do corpo docente em formação ou em pesquisa com questões africanas por conta do fato de que a maioria dos professores se formou dentro de um padrão de ensino, pesquisa e pós-graduação brasileiros. Malomalo (2018b) e Malomalo, Lorau e Souza (2018) analisam que o descuido com os concursos públicos para seleção dos corpos técnico e docente da Unilab trouxe, para dentro da instituição, profissionais que não comungam dos princípios que regem a Unilab e que manifestam essa divergência por meio de discursos em prol da anexação da Unilab à UFC e em discursos contra a permanência de estudantes estrangeiros. Essa é, portanto, uma perspectiva de internacionalização que restringe sobremaneira o reconhecimento às práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais em prol da internacionalização da Unilab.

Por fim, uma terceira leitura sobre a função da internacionalização da Unilab pressupõe um envolvimento institucional da Unilab com vistas a efetivar o propósito da integração internacional. Essa perspectiva assume a internacionalização dos currículos, da pesquisa e da pós-graduação como desafios a serem superados no âmbito institucional – e não na dimensão dos cursos ou dos docentes –, como estratégias a serem conjugadas à recepção dos estudantes estrangeiros via mobilidade internacional. O entrevistado 4 como um dos reitores *pró-tempore* da Unilab, relata sua percepção sobre a necessidade de a internacionalização ser tomada como eixo central da organização institucional da Unilab:

Eu estou tentando fazer com que a comunidade entenda que se você remover a internacionalização da Unilab você estará matando a Unilab, extinguindo mesmo a nossa universidade. Para mim o coração da Unilab passa pela internacionalização, e é essa a razão que alguns estão acusando que eu dou prioridade a internacionalização excessiva. Mas eu achei que ela [a internacionalização] não existia de fato [...].

A universidade foi criada com uma proposta internacional, e a proposta internacional veio mais em termos de cooperação, que deveria ser uma cooperação bilateral, mas em algum momento específico não houve continuidade. E não uma continuidade dos outros países, eu acho é que não houve um estreitamento de relação entre a Unilab e as embaixadas. Mas no décimo ano finalmente nós conseguimos reunir todas as embaixadas de todos os países parceiros, retomamos todas as tratativas, todas elas que era exatamente aquilo que já tinha no início (ENTREVISTADO 4, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020).

Em diálogo com a perspectiva apresentada pelo entrevistado 4, o entrevistado 7, vinculado à Prointer, também considera que é necessária uma mobilização institucional da universidade em prol da internacionalização, envolvendo, também, uma mobilização diplomática para alcançar os ambientes internacionais e defender o projeto de integração internacional da Unilab como sendo o seu carro chefe. Recorremos a Morosini (2011), que considera que o desenvolvimento internacional da universidade tem como base as atividades de (i) mobilidade acadêmica; (ii) cooperação interuniversitária; e (iii) manutenção da comunicação e do mútuo conhecimento das instituições e países parceiros, para argumentar que essa terceira visão da internacionalização aqui exposta é a mais abrangente no que diz respeito ao reconhecimento dos diferentes aspectos que caracterizam a integração internacional. (MOROSINI, 2011).

Tendo como base as concepções apresentadas, analisamos que a integração internacional é um projeto em disputa na Unilab desde a sua criação. Percebemos que essa integração não é um consenso, mas um projeto de diferentes facetas em meio a muitos tensionamentos internos, tendo em vista que a Unilab não tem um direcionamento comum em prol da integração internacional. Concordamos com Malomalo (2018a, p. 79) no argumento de que “consideramos a Unilab, que é uma comunidade acadêmica multicultural e internacional, como um campo onde diversos agentes interagem na disputa para a construção da universidade que cada grupo considera ideal”.

Adicionalmente, partimos do pressuposto de que não se integra internacionalmente somente recebendo estudantes de graduação na diáspora e não se internacionaliza somente ofertando formação profissional. Também acreditamos que estratégias voltadas especificamente para a cooperação acadêmica internacional não atendem apropriadamente às necessidades da Unilab porque há especificidades na integração institucional que ultrapassam o escopo de atuação do docente e sua autonomia didático-científica. Essas são, portanto, concepções limitadas do processo de internacionalização que, a nosso ver, requer uma abordagem institucional em prol da promoção da Cooperação Sul-Sul e do alcance dos

pressupostos de solidariedade acadêmica. Lima e Contel (2011) descrevem, abaixo, como um posicionamento propício à internacionalização demanda uma abordagem multidimensional da instituição:

Para isso, prestigiar particularmente a solidariedade acadêmica sincronizada com o desejo de promover a integração Sul-Sul por meio da formulação de políticas universitárias comprometidas com programas que promovam a) o mútuo acolhimento de estudantes de graduação e pós-graduação, de professores e pesquisadores; b) o desenho conjunto de cursos que possam expedir diplomas compartilhados; c) a formação de grupos multinacionais de pesquisa capazes de incrementar a produção e difusão de conhecimento socialmente interessado, de forma colaborativa; d) o estabelecimento de acordos acerca de patentes, entre outras iniciativas. O conceito aqui utilizado vai ao encontro da definição proposta por José Barata Moura (2006, p. 78), para quem cooperar equivale a trabalhar em conjunto em ambiente que prevaleça o espírito de parceria e resulte contribuições entre iguais, ou seja, resultados que ultrapassem a mecânica soma das partes (LIMA; CONTEL, 2011, p. 220).

À guisa de conclusão, recuperamos a classificação do processo de internacionalização da educação superior feita por García Guadilla (2005), tendo como base dois modelos distintos: o primeiro modelo, de *internacionalização lucrativa*, tem suas práticas cada vez mais orientadas por motivações mercantis, em direção ao capitalismo acadêmico; o segundo modelo, de *internacionalização cooperativa*, tem como base os princípios da solidariedade e integração regional e se distancia gradativamente da agenda dos países que protagonizam a internacionalização da educação. Tomando como base essa classificação de García Guadilla (2005), consideramos que as estratégias de internacionalização desenvolvidas pela Unilab se afastam dessa concepção lucrativa, que tem como base iniciativas de criação de *campi* estrangeiros, busca por ascender posições nos *rankings* internacionais, dentre outras, e se aproximam da perspectiva de internacionalização cooperativa na medida em que as estratégias indicadas em seus documentos normativos dialogam diretamente com os pressupostos de Cooperação Sul-Sul e de internacionalização ativa. Entretanto, é preciso considerar que, dez anos depois da criação da Unilab, a instituição ainda conta com frágeis dispositivos institucionais com o propósito de integração internacional, que estão pouco institucionalizados e têm espaço limitado nas práticas da instituição.

Os dados da pesquisa apresentados nesta seção indicam que essa fragilidade das estratégias de integração internacional da Unilab se deve a alguns fatores, como a ausência de iniciativas da Unilab em prol do fortalecimento institucional dos Projetos Internacionais, que ficaram limitados à condução personalizada desses projetos dentro das reitorias e pró-reitorias

às quais estavam vinculados. Outro fator diz respeito à alta rotatividade das equipes gestoras *pró-tempore* na Unilab, potencializando tensões políticas internas à instituição que se refletiram na descontinuidade das iniciativas de gestão para a internacionalização. A gestão da internacionalização da Unilab é marcada, portanto, pela falta de autonomia institucional em definir e se dedicar à efetivação do seu projeto de universidade.

No que concerne à relação da Unilab com as instâncias de gestão nacionais e internacionais vinculadas diretamente à consecução do projeto, notamos baixo grau de institucionalidade nas relações da Unilab com os países parceiros por não consolidar, em dez anos, uma política de articulação e diálogo interinstitucional com os ministérios da educação e com sistemas de ensino dos países de origem. Além disso, notamos dificuldades em manter as tratativas com os organismos voltados à gestão da política externa brasileira por conta do redirecionamento da própria política externa no diálogo com países do Sul Global. Institucionalmente, a única relação que é vista como uma constante é a da Unilab com a CPLP.

Por fim, as entrevistas também evidenciaram a coexistência de perspectivas diferentes sobre o direcionamento das estratégias de internacionalização da educação superior, situação que se relaciona diretamente à falta de uma concepção sobre a internacionalização compartilhada institucionalmente pela Unilab. A Unilab carece, portanto, de um direcionamento normativo – como uma política de internacionalização –, resultante de um esforço de consenso da comunidade acadêmica e que seja capaz de orientar, de forma definitiva, as suas práticas institucionais.

Criada com o objetivo de protagonizar as relações de internacionalização da educação superior no Brasil voltada ao continente africano, visando, também, se comprometer com a promoção da inclusão social e da integração regional a partir do conhecimento e da cooperação solidária (LIMA; CONTEL, 2011), a Unilab firmou, até o momento, estratégias de internacionalização pouco expressivas e está distante de cumprir tal propósito, se considerarmos que um posicionamento institucional pautado pela internacionalização ativa e contra hegemônica requer um aprofundamento na matriz institucional em prol da internacionalização e uma constante reflexão e crítica propositiva para a formação de sua identidade como instituição de educação superior.

Por fim, também consideramos importante demarcar, aqui, que o contexto político e econômico nacional dos últimos dez anos também impactou diretamente na consecução das estratégias de internacionalização da Unilab. No decorrer da análise dos dados advindos da

pesquisa de campo, pesquisa documental e bibliográfica já é possível perceber indicativos de como esse contexto repercutiu nos dez anos de implantação da Unilab, mas consideramos importante finalizar a análise da seção consolidando o argumento de que o cenário político e econômico brasileiro contribuiu para o aprofundamento da crise institucional, como caracterizado por Santos (1989; 2008), na Unilab. Para isso, refletimos sobre algumas manifestações dessa crise institucional na Unilab, que se destacaram tanto nas entrevistas como nos documentos normativos analisados, além de estarem presentes nos estudos acadêmicos que têm a Unilab como objeto de pesquisa, quais sejam: contingenciamento de gastos, investidas em prol da descaracterização da Unilab como universidade de integração e manutenção da gestão *pró-tempore*.

No que diz respeito ao contingenciamento de gastos, sabemos que as dificuldades orçamentárias das Ifes vêm de longa data, e têm comprometido historicamente a sua atuação como instituição pública. Nas últimas duas décadas, ainda que o Reuni tenha se consolidado como uma política de apoio – inclusive do ponto de vista financeiro – ao desenvolvimento das universidades, a execução complexa do programa não resolveu efetivamente as dificuldades orçamentárias das universidades, caracterizando uma situação de precarização da universidade pública (ORLETTI, 2014; NASCIMENTO, 2014). Esse cenário de contingenciamento de recursos se intensificou especialmente a partir da aprovação do Novo Regime Fiscal viabilizado pela Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016), um reflexo da crise institucional, política e econômica que marca o Brasil a partir 2016.

Os dados levantados na pesquisa indicam que, no contexto da Unilab, os primeiros anos de implantação da instituição coincidiram com um momento político que dava sustento, inclusive orçamentário, e legitimidade a esse projeto de universidade de integração com os países do Sul, em especial com a África Lusófona. O relato do entrevistado 1, reitor *pró-tempore* da instituição, evidencia esse cenário favorável:

Naquele período foi um período muito bom do ponto de vista orçamentário, porque a relação com o MEC era muito positiva, eu tinha sido reitor durante oito anos em uma universidade federal, então já conhecia a dinâmica, a relação com o MEC de como se administra uma universidade muito maior do que a Unilab que era pequena porque estava começando, então isso ajudou muito, essa relação com o MEC e muito positiva além da tutoria da UFC. Eles realmente foram excepcionais (ENTREVISTADO 1, REITOR PRÓ-TEMPORE, 2020).

Entretanto, nos últimos Relatórios de Gestão do exercício de 2017 e 2018 disponibilizados pela Unilab (UNILAB, 2018; 2019d) verificamos que ela passa a lidar com

dificuldades orçamentárias importantes, a partir de 2016. No primeiro semestre de 2017, a universidade sofreu um bloqueio de crédito na ordem de quase nove milhões em recursos de custeio e investimentos e, em 2018, iniciou o ano letivo com redução de 78,9% nos recursos previstos para investimentos. No ano de 2019, foi realizado novo bloqueio de dotação orçamentária na ordem de 30% por meio da Portaria do MEC nº 144/2019 (BRASIL, 2019b), assim como o contingenciamento no orçamento de emendas parlamentares discricionárias pelo Governo Federal. Essa situação impactou diretamente nas demandas de assistência estudantil, mas consideramos que a precarização orçamentária da Unilab incide diretamente na sua perspectiva específica de internacionalização, impactando sobremaneira no desempenho da sua vocação de internacionalização (ARCHANJO, 2016). Nesse sentido, argumentamos que o contingenciamento orçamentário colocou em evidência a crise institucional, como caracterizada por Santos (1989), específica da Unilab.

Como vimos, Santos (1989) indica que a crise institucional da universidade é induzida pela estagnação do orçamento social do Estado, que também se reflete na perda de prioridade do bem público universitário junto às políticas públicas e incide na descapitalização das universidades públicas. Essa situação de retração orçamentária tende a impactar no cotidiano universitário ao desestruturar as relações de poder entre as diferentes áreas, faculdades ou departamentos, que passam a concorrer internamente por orçamento, por instaurar uma demanda por produtividade e submissão de critérios de avaliação para os produtos universitários e fazer com que a universidade busque meios alternativos de financiamento.

Assim, vemos as sucessivas reestruturações nos orçamentos da Unilab impactarem na sua estabilidade institucional. Ilustramos essa instabilidade com a própria situação da assistência estudantil, que, como vimos anteriormente, tem parte importante do auxílio oferecido aos alunos nacionais e estrangeiros sendo custeada pela própria Unilab. A provisão da assistência estudantil é colocada, pelo entrevistado 2, como um elemento dificultador na gestão do orçamento interno da Unilab, na medida em que, segundo o entrevistado, esse recurso para assistência é retirado das verbas destinadas para investimento na própria instituição, o que limita suas condições para inovação.

Outro elemento que demonstra a situação de instabilidade que caracteriza a crise institucional no cenário pesquisado é a proposta de descaracterização da Unilab como universidade de integração, iniciada em meados de 2017. Alguns materiais bibliográficos consultados, como De Lucca e Buti (2021) apontam que, em 2018, o *campus* dos Malês conviveu com a possibilidade de que fosse incorporado à UFBA. Já Malomalo, Larau e Souza

(2018) e Malomalo (2018b) indicam que parte do corpo acadêmico da Unilab almeja a anexação dos *campi* de Redenção e Aurora à UFC.

Em consenso com as colocações desses autores, três docentes entrevistados em nossa pesquisa de campo também compartilharam dessa percepção de que esforços já foram empreendidos com vistas à descaracterização da atuação internacional da Unilab. Nas palavras do entrevistado 8: “*Tanto aqui, como na Bahia, como falei para você, tem vozes de dentro da Unilab da Bahia que levantam a hipótese da UFBA ou UFRB absorverem a Unilab. Aqui no Ceará tem vozes as vezes que levantam a UFC absorver a Unilab*” (ENTREVISTADO 8, PROINTER, 2020).

A entrevistada 9 também faz um relato semelhante, citando a existência de projeto de Lei que propunha a transformação da Unilab em um *campus* da UFC. Ainda que não tenhamos encontrado informações publicizadas desse Projeto de Lei ou de outras referências que ratifiquem as informações trazidas pelos autores e pelos entrevistados, é importante considerar que até dezembro de 2020 esse cenário de incorporação dos *campi* da Unilab a outras universidades era uma proposta factível, na medida em que a universidade atuou de 2011 a 2020 sem as condições básicas de autonomia de uma IES, como a aprovação do estatuto e regimento pelo MEC ou possibilidade de eleger seu reitor. Entendendo a autonomia como condição para a concretização das funções da universidade e a sua identidade institucional, consideramos, então, que a garantia de condições autônomas do exercício da Unilab é fator essencial para que ela consiga atender às necessidades e particularidades regionais – e, no caso da Unilab, especificidade organizativa internacional.

Outra manifestação da limitação da autonomia universitária que teve muita expressividade junto à fala dos entrevistados, e a qual nos referimos algumas vezes em nossa análise, se relaciona à condição *pró-tempore* dos seis reitores que já passaram pela reitoria da Unilab em dez anos de atuação da instituição. Designação que faz referência ao seu caráter temporário, a reitoria *pró-tempore* na instituição teve duração excepcional na Unilab. A título de exemplo, destacamos que, das sete universidades criadas nas fases II e III do Reuni, operacionalizada durante os anos de 2008 a 2013 (Unilab, Unipampa, Ufopa, UFFS, Unila, Ufob, UFCA e UFSB), apenas a Unilab ainda não tinha seu estatuto aprovado pelo MEC no ano de 2020. Ainda que não seja o propósito da nossa pesquisa, cabe levantar o questionamento sobre as motivações para que a Unilab em específico não tivesse sua institucionalidade oficializada e, com isso, precisasse se conformar à uma conjuntura de instabilidade. Ao levantarmos a tese da existência de uma relação de dependência entre as estratégias de internacionalização da Unilab com o contexto político e institucional nacional,

estratégias essas que ganham ou perdem forças na medida em que esse contexto nacional está mais ou menos aberto para o diálogo com os países do Sul, chegamos a análise de que a situação de gestão *pró-tempore* foi um artifício que viabilizou uma interlocução mais estreita e consensual entre o cenário político e a esfera de gestão superior da Unilab.

À guisa de conclusão, também é importante destacarmos a percepção de que as dificuldades na consecução do seu princípio de integração internacional, debatidas especialmente nesta seção, indicam que a Unilab tem atuado junto a um cenário de repressão ideológica. A esse respeito, recuperamos outro caso registrado em 2019, em que a Unilab lançou um edital de seleção para preenchimento de vagas ociosas à nível de graduação destinadas a candidatos trans e intersex (UNILAB, 2019e). Pouco antes da realização do processo seletivo, o então presidente Jair Bolsonaro anuncia, em suas redes sociais, que “Com intervenção do MEC, a reitoria se posicionou pela suspensão imediata do edital e sua anulação a posteriori” (BOLSONARO, 2019, recurso online). O edital foi inviabilizado pelo Ministério da Educação, tendo como base o posicionamento da Procuradoria Federal (UNILAB, 2019f). Esse é, portanto, um exemplo de clara interferência ideológica do Governo Federal que reflete o crescimento, na esfera pública, de discursos de caráter racista sexista, e xenófobo e fere os princípios de autonomia das instituições universitárias. De Lucca e Buti (2021) afirmam que, localmente, esse ato foi percebido como um ataque direto à universidade, promovendo um clima de medo e insegurança entre a comunidade acadêmica. Pouco depois desse ocorrido, houve uma nova troca de gestores *pró-tempore* feita pelo Governo Federal. A entrevistada 9 faz uma síntese de como ela percebeu a repercussão dessas situações no contexto da Unilab:

Então a universidade viveu uma crise ali muito profunda e afetada por uma avalanche de questões externas. Se viveu um clima de muita instabilidade, os estudantes tinham medo de estar no Brasil, havia um clima de muita insegurança do que aconteceria com a Unilab. Então, eu acho que foram tempos muito difíceis principalmente ali em 2016 em diante, então a universidade ela teve muita dificuldade de lidar com crises, tinha pouco acumulo do como lidar com a complexidade de uma universidade com uma diáspora muito representativa do ponto de vista quantitativo, então tiveram muitos embates no movimento estudantil e muitas manifestações de xenofobia, de racismo, muitas disputas pela assistência estudantil, muitos embates entre os estudantes, emocionalmente coisas muito desestruturastes nas pessoas, em 2016, eu vi e aí eu acho que a gente também viveu tudo isso de uma forma muito fragilizada porque a Unilab nunca conseguiu se consolidar e ainda hoje não (ENTREVISTADA 9, PROGRAD, 2020)..

Em diálogo com Minto (2018), consideramos que empreender uma busca por autonomia favorece a construção de uma instituição universitária que busca seus próprios propósitos sociais, culturais e educativos. Especialmente no caso da Unilab, em que vemos determinações estruturais que limitam claramente o exercício da sua autonomia, consideramos que ela é a condição mais que necessária para que a universidade possa efetivamente caminhar rumo ao seu projeto de integração com os países da África Lusófona. Ainda assim, ao tomarmos a autonomia como um processo permanente de negociação e conflito, assumimos que esse continuará sendo um processo desafiador para a afirmação da Unilab como universidade de integração.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta tese partiu do princípio de que o conhecimento tem centralidade no atual paradigma econômico-produtivo e social-político (BERHEIM; CHAUÍ, 2008). Qualificada como sociedade do conhecimento, a forma de organização da sociedade contemporânea confere grande importância ao conhecimento e à informação nos processos de produção por conta do seu uso intensivo em prol de uma vantagem competitiva e da inovação tecnológica, se consolidando, então, como alicerce para a força e a riqueza das nações (BERHEIM; CHAUÍ, 2008).

Consequentemente, a universidade também compartilha dessa centralidade por conta da relação estrutural que foi construída historicamente entre essa instituição e a produção e disseminação do conhecimento. Especificamente no caso brasileiro, em que os espaços das universidades são reconhecidos como os principais centros de produção de conhecimento, recorremos à Bocchini (2017), que avalia que a educação superior no Brasil se orientou historicamente pelo objetivo de reforçar a hegemonia do modelo de racionalidade dos países centrais, legitimando, assim, os saberes das classes dominantes e favorecendo a construção de um sistema de dominação. Como consequência, o espaço universitário se volta à reprodução de modelos tradicionais e disciplinares de conhecimento.

Tendo esse cenário em perspectiva, usamos deste espaço da tese para dar destaque à implantação de uma universidade que partia de pressupostos contra hegemônicos, como trazido por Santos (2008), com o objetivo claro de consolidar um espaço integrado de conhecimento que estivesse comprometido com a promoção da inclusão social e da integração regional. Assim, a criação da Unilab se assentou em um comprometimento com a solidariedade acadêmica, voltada para as necessidades de países colonizados e em posições subordinadas junto ao processo de internacionalização da educação superior (MENEGHEL; AMARAL, 2016; MALOMALO; LORAU; SOUZA, 2018; MENEGHEL; NOGUEIRA; VIEIRA, 2017).

Também trouxemos, para a construção da pesquisa, reflexões sobre as práticas de Cooperação Sul-Sul e sobre o contexto da política externa brasileira porque identificamos um estreito diálogo da proposta da Unilab com essas perspectivas. Entretanto, demarcamos o nosso olhar para esse objeto de pesquisa imbuídos da ressalva de que a Cooperação Sul-Sul lida cotidianamente com tendências de reprodução de padrões de cooperação tradicional, como, por exemplo, a verticalização da relação entre os parceiros da cooperação. Também direcionamos nosso olhar para as interseções da Unilab com os elementos da política externa,

considerando que a política externa brasileira também orienta suas práticas de cooperação com objetivos de outra natureza, que vão além da cooperação como dádiva: busca-se alcançar maior influência junto aos países periféricos e garantir a afirmação do país como potência global (PUENTE, 2010). Essas ressalvas nos instigaram a ter cautela junto às expectativas de inovação para a construção de um modelo de relações internacionais da Unilab.

Conduzimos nossa pesquisa com o propósito de responder às perguntas: Tendo como objeto de análise a Unilab, uma das universidades de Integração brasileiras, como são promovidos seus propósitos retóricos e políticos de integração e internacionalização? De que maneira suas práticas coadunam, ou divergem, da perspectiva de Cooperação Sul-Sul brasileira? Ao desenvolver nossas reflexões teóricas, realizar a pesquisa de campo e consolidarmos os dados da pesquisa, chegamos aos elementos de análise que conduziram a redação desta tese.

Primeiramente, demarcamos que os resultados da nossa pesquisa dialogaram com outros estudos que tiveram a Unilab como objeto de análise, contribuindo para ratificar e consolidar o estado da arte referente a esse objeto de estudo. Junto com Meneghel, Nogueira e Vieira (2017) e Malomalo, Lorau e Souza (2018), chegamos à consideração que a Unilab convive, desde a sua criação, com uma grande dificuldade em promover um fluxo de entrada da comunidade acadêmica internacional em paridade com a comunidade acadêmica brasileira que ingressa a constituição. Ainda que concordemos com Heleno (2014), quando o autor indica que receber um número significativo de alunos dos países parceiros para cursar a graduação é um dos méritos da Unilab e que mobilidade internacional se manifesta especialmente na recepção de alunos de graduação oriundos dos países parceiros, destacamos a pouca expressividade no ingresso de alunos estrangeiros na pós-graduação, assim como nos cargos de professores ou técnicos-administrativos. Avaliamos que essa situação inibe o alcance de uma posição mais ativa da Unilab no contexto da internacionalização da educação superior na medida em que reconhecemos a importância de os países parceiros efetivamente tomarem a Unilab como um centro de construção do conhecimento que se volte a alcançar ganhos mútuos e se comprometa com a solidariedade acadêmica endógena.

Outro ponto de diálogo da nossa pesquisa com esses estudos diz respeito à importância de se consolidar uma equipe de docentes com conhecimento e vivência da realidade dos países africanos na consolidação das estratégias de integração internacional. Meneghel e Nogueira (2012 apud MENEGHEL; AMARAL, 2016) já levantavam a questão docente como um dos maiores desafios da Unilab, e a tese de Bocchini (2017), os estudos de Malomalo, Lorau e Souza (2018), Santos (2017) e De Lucca e Buti (2021) refletem que a proposta

intercultural da Unilab é complexa e exige professores atentos à diversidade da Instituição. Em nossa pesquisa, percebemos a coexistência de diferentes visões sobre a função da internacionalização para a Unilab, que se refletem em entendimentos divergentes sobre a própria missão de integração internacional Unilab e impactam em uma dificuldade de potencializar certos mecanismos de integração internacional na instituição. Em consenso com Santos (2017, p. 45), consideramos que “uma universidade que se propõe um projeto diferente terá de se preocupar com a preparação em serviço de seus professores, além de adotar critérios de seleção de professores que estejam em sintonia com a proposta político-institucional”.

Mesmo não sendo foco da tese aqui apresentada, questões importantes relacionadas à ocorrência de racismo na Unilab foram levantadas por parte dos entrevistados e na literatura já produzida sobre a temática. Estudos como os de Santos (2017), Malomalo, Lorau e Souza (2018), Malomalo (2018a; 2018b), Souza e Malomalo (2016) e De Lucca e Buti (2021), a dissertação de Souza (2018) e a tese de Ferreira (2018) demonstram, por meio de diferentes recursos metodológicos de pesquisa, a constante manifestação de racismo estrutural, institucional e cotidiano que atinge a vida dos estudantes africanos da Unilab na região do maciço de Baturité como prática recorrente, embora geralmente camuflada. Os pesquisadores indicam que o racismo se manifesta no tratamento discriminatório em âmbito institucional, em dificuldades na efetivação de um diálogo intercultural nas práticas acadêmicas, de pesquisa e na relação com os moradores da região. Boa parte dos entrevistados em nossa pesquisa de campo também fez menção a situações de racismo no ambiente entrevistados, caracterizando esse tipo de ocorrência em diferentes níveis. Partindo da síntese de De Lucca e Buti (2021, p. 132), que indicam que “no *campus* impera uma postura xenofílica em relação às pessoas, coisas e ideias provindas de África” problematizamos que a perspectiva de construção de relação solidária entre os países parceiros, que fundamenta e justifica a criação da Unilab, tem poucas condições de ser desenvolvida em um espaço de clara reprodução do racismo. Entendemos que esse é um fator que impacta diretamente na gestão para internacionalização da Unilab por ser difícil promover a integração internacional em um contexto em que a presença de estudantes africanos desestabiliza as relações étnico-raciais internas à própria universidade, evoca e reaviva uma sensível ferida colonial (FERREIRA, 2018).

Portanto, se o racismo não é uma questão bem resolvida em âmbito local e pela via institucional, a projeção internacional da integração fica comprometida por conta da fragilidade em viabilizar condições igualitárias na relação com os países parceiros e um

posicionamento horizontal que implique ausência de condicionalidades, respeito às raízes epistêmicas contextuais, condições para operacionalizar estratégias contra hegemônicas de internacionalização. Sobre esse aspecto, também citamos a perspectiva de Paixão (2006), que, ao considerar o contexto brasileiro de colonialidade racializada, afirma que quanto mais as políticas públicas se destinam aos negros e pobres, pior é a sua execução. Registramos, aqui, que esse é um percurso de investigação relevante, que não pode ser explorado em profundidade nesta tese, mas que consideramos ser potente para aprofundar o entendimento sobre as efetivas possibilidades de construção de relações baseadas na solidariedade com os países da África Lusófona.

No que diz respeito aos resultados da pesquisa que se relacionam mais diretamente com o objetivo desta tese, conduzimos a proposta de analisar o contexto de consolidação das frentes de ensino, pesquisa e extensão da Unilab e sua relação com a perspectiva de internacionalização. Nessa análise, percebemos que, a despeito das primeiras diretrizes rascunhadas para a instituição, a Unilab conserva uma estrutura tradicional de universidade. Reconhecemos que o projeto inicial da Unilab foi arrojado no sentido de inovar na proposição da organização de suas unidades acadêmicas em diálogo com as demandas de formação dos países parceiros, da paridade na seleção de docentes e estudantes nacionais e estrangeiros e na proposição de basear os Projetos Pedagógicos de Curso na perspectiva da integração internacional e interdisciplinaridade, além de prever uma gama de relações internacionais para nortear a consecução da pesquisa e da pós-graduação na instituição. Entretanto, analisamos que as suas práticas de ensino, pesquisa e extensão se voltam para as estruturas que já são usualmente mobilizadas pelas demais universidades do sistema de ensino superior brasileiro e que não contribuem para a criação de uma identidade e institucional que diferencie e legitime sua perspectiva de internacionalização e cooperação educacional.

No que diz respeito à consolidação da frente de ensino da Unilab, consideramos que ela tem alcançado os resultados mais expressivos no que concerne à perspectiva de internacionalização, e o ensino de graduação aparece como a grande tônica da universidade. Foram nas práticas de ensino da Unilab que se concentraram os esforços institucionais para a mobilidade acadêmica internacional, por meio da construção de projetos pedagógicos curriculares que dialogassem com a perspectiva de internacionalização e de interdisciplinaridade, além de consolidar um expressivo aparato institucional em prol da assistência estudantil aos estudantes dos países parceiros e da efetivação do PSEE. Entretanto, também chegamos à consideração de que, na prática, a perspectiva de internacionalização da Unilab fica quase estritamente relacionada à recepção de alunos estrangeiros para a

graduação, na medida em que as outras estratégias de internacionalização do ensino foram perdendo força e espaço institucional devido a tensões internas à universidade. Além disso, problematizamos, na tese, o limitado alcance da estratégia de mobilidade internacional de estudantes de graduação com relação à população dos países parceiros, que tem um impacto restrito quando pensamos na repercussão da formação oferecida pela Unilab para a formação profissional nos países parceiros e para a contribuição na construção dos respectivos projetos de país.

Já no que se refere ao estabelecimento das frentes de pesquisa e extensão da Unilab, analisamos que esses elementos não são tratados institucionalmente como fatores prioritários de integração internacional. Notamos, nos primeiros anos de atuação da Unilab, uma preocupação com a consolidação de estratégias que priorizassem a integração internacional pela graduação, pesquisa e pós-graduação e, em menor medida, pela extensão. Entretanto, essas iniciativas não alcançaram o propósito de viabilizar a ocupação do espaço institucional da Unilab como centro de produção de conhecimento pelos países parceiros que consolidasse um caminho alternativo para acesso a esse ambiente de pesquisa.

Nesse ponto, recorreremos à Lima e Contel (2011) para contextualizar que os sistemas de educação superior dos países periféricos e semiperiféricos se expandiram em direção ao mercado mundial, seguindo princípios econômicos transnacionais que dificultam, sobremaneira, a autonomia necessária para que as universidades cumpram os propósitos de referência social e construção de projeto de país. Paralelamente, também refletimos que há um cenário mundial de distribuição desigual dos centros de produção do conhecimento, que se concentram nos países centrais e controlam essa produção do conhecimento, garantindo um estreito diálogo desses países centrais com o setor produtivo e protagonismo no cenário de internacionalização da educação. Assim, destacamos a potencialidade da Unilab em viabilizar um espaço integrado de produção do conhecimento voltado para os interesses e demandas dos países do Sul como alternativa de globalização contra hegemônica do espaço universitário, e também evidenciamos o quanto a estrutura institucional da Unilab ainda está distante de alcançar esse objetivo.

Concluimos, então, que as práticas de ensino, pesquisa e extensão da Unilab se consolidaram tendo como referência uma proposta arrojada de formação, mas acabaram orientando o espaço universitário para a reprodução de modelos tradicionais e disciplinares de conhecimento. Identificamos, especialmente nos documentos normativos recentes da instituição, uma predileção do relacionamento da pesquisa e extensão com o setor empresarial. Destacamos que esse direcionamento é divergente dos pressupostos que

embasam a ideia de Cooperação Sul-Sul que, desde a Lei de Criação, caracteriza a atuação da Unilab, e que podem, então, funcionar como impedimento para consolidar essa orientação das práticas acadêmicas em direção à Cooperação Sul-Sul. Nossa pesquisa trouxe poucos dados que nos permitissem avançar nessa discussão; então, consideramos que um estudo posterior, com o propósito de analisar as atuais práticas de pesquisa e extensão da Unilab, teria a potencialidade de avaliar cuidadosamente em que medida essa relação da universidade com o mercado e sua lógica econômica podem dialogar ou se colocar em contradição ao princípio de Cooperação Sul-Sul.

No que diz respeito à análise das práticas de internacionalização da Unilab, lançamos mão da compreensão da internacionalização como quarta missão da universidade, defendida por Santos e Almeida Filho (2012), para refletir em que medida a Unilab foi capaz de mobilizar o seu potencial universitário para integrar a perspectiva de internacionalização às suas práticas formativas. Identificamos que a proposta da Unilab traz, em si, a internacionalização como missão institucional, fator que a diferencia das demais IES brasileiras. Entretanto, consideramos que esse entendimento se adequa sobremaneira à Unilab por conta da especificidade da sua proposta, mas que não se estende, necessariamente, às demais IES com tamanha centralidade e importância. Ainda assim, criticamos as considerações de Santos e Almeida Filho (2012) que colocam a internacionalização como um processo histórico inevitável para as IES, no sentido de “evolução” das funções dessas instituições, por termos acompanhado a grande dificuldade da Unilab para mobilizar-se em torno de atividades que consolidam projetos conjuntos e integradores e que dão maior dimensão às atividades de formação, de pesquisa e de inovação – isso considerando que a Unilab que já traz, desde a sua criação, a internacionalização como missão universitária

Além disso, é importante dimensionar as dificuldades na consecução da internacionalização como quarta missão da universidade: em contraponto às considerações de Santos e Almeida Filho (2012), que propõem o uso do potencial universitário para responder aos objetivos de integração internacional, percebemos que as tratativas nacionais e internacionais efetivamente mobilizadas para a consecução desses objetivos vão muito além das demandas que podem ser absorvidas exclusivamente pelo potencial universitário. É essencial que a Unilab construa e mantenha uma estreita relação política com outras instâncias gestoras em dimensão nacional e internacional para alcançar essa dimensão internacional proposta para sua atuação.

Sobre esse aspecto, os dados de nossa pesquisa evidenciaram uma dificuldade – expressa tanto por meio das entrevistas, quanto a partir das informações advindas da análise

documental – de manter a interlocução com os órgãos internacionais e governos dos países parceiros com o objetivo de viabilizar a consecução das estratégias de integração internacional, que refletem essa relação política preconizada por Santos e Almeida Filho (2012). A interlocução internacional da Unilab aconteceu de forma pouco sistemática, oscilando entre momentos de maior e menor diálogo com as instâncias de gestão. A partir dos dados analisados, também identificamos que essa maior ou menor abertura da Unilab para realizar tratativas com as instâncias internacionais esteve relacionada às gestões superiores e de segundo escalão da instituição, que deram graus de importância diferentes para essas tratativas no contexto das demandas cotidianas de atuação da instituição. Como exemplo, podemos citar os próprios processos seletivos nos quais as vagas de graduação são ofertadas, que ocorrem a partir uma comunicação limitada com os países parceiros e sem um planejamento sistêmico que abranja de forma equânime esses países, seus governos e sistemas de ensino nos momentos de seleção, formação e retorno dos estudantes.

A relação da Unilab com instituições nacionais dos países parceiros e as tratativas no campo da pesquisa são ainda mais escassas, especialmente porque, institucionalmente, há a previsão de que a consecução dessas parcerias seja mediada pela atuação da Ripes, que tem o objetivo de criar uma rede de instituições públicas de ensino superior entre os países parceiros da CPLP. A rede ainda não alcançou resultados concretos de parceria na pesquisa e pós-graduação em oito anos de atuação. Percebemos, portanto, que uma interlocução sistemática com os países parceiros precisa ser tomada como prioridade da Unilab para alcançar os objetivos inicialmente postulados para a integração internacional.

Também consideramos pertinente destacar as contradições inerentes às políticas de cooperação e integração que foram desenvolvidas até então pela Unilab para demonstrar a complexidade em conduzir ações cooperativas significativas entre países do Sul. A literatura destaca os desafios econômicos, políticos e sociais dos países que compõem o continente africano, assim como seus problemas estruturais internos, como elementos que dificultam uma cooperação fiel à perspectiva Sul-Sul, que não se incline para o uso dos recursos de condicionalidade e de utilitarismo nas relações entre os países (PUENTE, 2010; MIRANDA; STALLIVIERI, 2017; MUÑOZ, 2016). Cientes da complexidade da Cooperação Sul-Sul e reconhecendo a necessidade de lidar com controvérsias e limitações a essa perspectiva – especialmente se considerarmos os desafios de cooperação com os países do continente africano – consideramos que, no cenário da Unilab, as ações voltadas à Cooperação Sul-Sul têm dificuldade para seguir uma lógica de ações voltadas ao fortalecimento de capacidades nacionais dos países parceiros.

Pudemos perceber, a partir dos dados da pesquisa, que as estratégias empreendidas para viabilizar a integração internacional na Unilab seguem uma perspectiva de Cooperação Sul-Sul, com base em uma concepção de globalização contra hegemônica que busca a solidariedade acadêmica endógena, mas demonstram muitas fragilidades e tensões nas relações institucionais que prejudicam a concretização dessa perspectiva.

Além das fragilidades elencadas acima na relação institucional e diplomática com os países parceiros, damos destaque à inconstância política da última década no cenário nacional que se refletiu, também no cenário institucional da Unilab. A instituição oscilou entre momentos em que manteve um estreito diálogo com o Governo Federal, colhendo, com isso, benefícios financeiros, políticos e diplomáticos, e momentos de isolamento das principais instâncias gestoras da educação em dimensão nacional por conta de sucessivas reorientações das diretrizes para a educação superior e para a política externa brasileira. Consideramos, em diálogo com Leal, Moraes e Oregioni (2020), a internacionalização como um fenômeno que lida frequentemente com pressões e determinações políticas, e quando refletimos especificamente sobre a Unilab, percebemos que a instituição lidou, nesses dez anos de atuação, com diferentes políticas de governo com vistas à Cooperação Sul-Sul:

Adicionalmente, as políticas educacionais para o ensino superior, como de resto para qualquer área social, no Brasil, sempre se configuraram como políticas de governo, e não de Estado, com isso padecendo de interrupções e desfigurações, quando não de sabotagem, especialmente quando se dirigem aos desterrados da sorte (SANTOS, 2017, p. 48).

Consideramos, portanto, que a dificuldade em consolidar tais políticas de Estado no campo da educação superior também se reflete na ausência de uma política pública nacional voltada para a internacionalização das instituições de ensino superior, com diretrizes que definam um sentido estratégico da internacionalização para o país (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017). Miranda e Stallivieri (2017) refletem sobre a dificuldade em identificar uma orientação estratégica nacional que vise a participação ativa do sistema de ensino superior brasileiro no cenário internacional, dificuldade que também estendemos para a Unilab, que registra uma grande volatilidade das iniciativas de gestão para internacionalização e integração internacional.

Sobre esse aspecto, a discussão sobre internacionalização ativa e passiva da educação superior foi um dos elementos teóricos que fundamentou nossa análise a respeito da posição da Unilab junto ao cenário de internacionalização. Junto com as autoras Lima e Maranhão (2009) e Lima e Contel (2011), identificamos a predominância de uma inserção passiva do

Brasil no cenário da educação internacional, com relação de subordinação às políticas de internacionalização definidas pelos países centrais (LIMA; CONTEL, 2011; LIMA; MARANHÃO, 2009). Posteriormente, dispendo dos dados de pesquisa, pudemos refletir que a Unilab foi gestada como uma estratégia voltada à internacionalização ativa da educação superior brasileira e tem práticas que sinalizam essa intenção de protagonizar a relação com os países parceiros e, com isso, atenuar o histórico desequilíbrio entre os países do Norte e do Sul que também se expressa no contexto da internacionalização da educação superior. Entretanto, analisamos que, desde a implantação da Unilab, não houve qualquer movimento organizado em dimensão federal que institucionalizasse bases políticas, econômicas e diplomáticas para a execução das suas ações. Assim, a Unilab perde força institucional ao lidar com diferentes políticas de governo e com a inconstância dos Palop como prioridade nas relações externas, minando, com isso, suas capacidades de inserção ativa no cenário da educação superior mundial. Entendemos que a promoção da internacionalização das IES necessita ser reconhecida e ter significado estratégico para o país no âmbito governamental e que a proposição de iniciativas isoladas voltadas à internacionalização ativa da educação superior dificilmente gera resultados capazes de impactar na posição do país junto ao cenário da educação internacional.

Destacamos, também, que uma importante fragilidade nas relações da Unilab em âmbito nacional está na expressão de tensões institucionais que interferem na concretização da perspectiva de Cooperação Sul-Sul em busca da solidariedade acadêmica. Dialogamos com o posicionamento de Malomalo, Lorau e Souza (2018, p. 547) ao afirmarem que “a Unilab, para nós, continua sendo outro espaço intercultural e inter-racial onde as contradições das políticas de cooperação e de integração de povos estruturam-se numa lógica de tensão”.

Foi possível notar essa lógica de tensão expressa nos relatos de boa parte dos entrevistados quando eles fizeram referência à situação de precariedade no que diz respeito à autonomia política e institucional da Unilab. Atuando por dez anos sem um estatuto aprovado pelo Ministério da Educação e com seis gestões superiores *pró-tempore*, a Unilab lidou cotidianamente com tensões advindas da falta de autonomia. Essa situação impactou, sobremaneira, na dificuldade de construção de uma identidade institucional no que diz respeito à atuação frente aos países parceiros com vistas à integração internacional, considerando, principalmente, que a própria Unilab lidava internamente com diferentes visões sobre o papel que a internacionalização teria para a instituição.

Exemplificamos essa fragilidade na consecução das estratégias de integração internacional com o fato de que três dos quatro projetos internacionais instituídos nos

primeiros anos de atuação da Unilab foram descontinuados pouco tempo depois de implementados. O único projeto internacional que ainda é vigente na instituição é o Ripes, que conta, entretanto, com resultados pouco expressivos no que diz respeito ao seu propósito de articulação de uma rede de instituições de ensino superior para os países do CPLP.

É preciso considerar, também, o cenário de crise institucional, política e econômica brasileira que se consolidou a partir de 2016 como fator que contribuiu decisivamente para as incertezas na trajetória institucional da Unilab. De Lucca e Buti (2021) relatam que o contexto político de crescimento do nacionalismo branco e de extrema direita, que caminhou junto à ascensão de um discurso sexista, racista e xenófobo na esfera pública, desestabilizaram ainda mais a universidade, que lidava com essas questões cotidianamente. Souza (2018) e Malomalo, Lorau e Souza (2018) fazem referência aos seus estudos anteriores para caracterizar o início de um movimento de criminalização do projeto Unilab, nesse mesmo período, por conta de nova mudança da gestão *pró-tempore* e seus indícios de gestão antidemocrática.

Tendo esse cenário em perspectiva, nossa análise nos permitiu chegar à consideração de que a integração internacional, como a principal especificidade do Projeto Unilab, é particularmente impactada pelo cenário político e institucional apresentado. Trazemos, aqui, o relato do entrevistado 8 que, após refletir sobre as tensões que marcaram o caminho da Unilab no que concerne à internacionalização, sintetiza a trajetória da instituição com relação a esse objetivo:

Eu acho que o grande ponto positivo desse projeto da Unilab é sobreviver durante dez anos. E não foram dez anos lineares. Esse eu acho que é um tópico. Se fizermos uma analogia da Unilab como um trem, poderíamos nos perguntar: como esse trem está funcionando? Porque que tem um momento que não tem mais trilho, em aspas, então o trem está continuando a trilhar sobre pedra, aí tem uma outra ponta que tem trilho e vai, então essa coisa de dez anos que não é linear. É sinuoso, como se fossem as montanhas de Minas, que o Drummond escreveu tão bem e outros mais (ENTREVISTADO 8, PROINTER, 2020).

Respondendo, então, à questão que norteou o desenvolvimento de nossa pesquisa, consideramos que os propósitos retóricos e políticos de integração estão sendo promovidos pela Unilab em um contexto de baixa institucionalidade, em que há poucos dispositivos organizacionais voltados para internacionalização. Além disso, a própria universidade não foi oficializada até dezembro de 2020, e consideramos que essa situação limitou sobremaneira sua mobilização com vistas à sua atuação internacional. Por fim, consideramos que a tímida

composição do corpo docente com professores estrangeiros, a orientação da pesquisa e da extensão para o setor empresarial, as manifestações de racismo e pouca integração dos países parceiros nas esferas decisórias da instituição como aspectos que divergem da ideia de Cooperação Sul-Sul e podem funcionar como impedimento para a consecução desse princípio na internacionalização.

Por fim, consideramos importante tratar da internacionalização da Unilab a partir de um viés que não faça uma interpretação utópica ou apaixonada de sua atuação, na medida em que é preciso dimensionar a politização inerente às relações internacionais e a implicação dessa politização na definição das estratégias de integração internacional. Ao apostarmos na Unilab como um espaço potente para se constituir como centro integrado de produção do conhecimento na perspectiva do Sul e para fortalecer alternativas epistêmicas emergentes, foi possível demarcar em que pontos as práticas acadêmicas e as estratégias de integração internacional têm se afastado dessa potência.

Ainda assim, destacamos, aqui, nosso posicionamento de olhar para a Unilab como um espaço para a esperança e para a aposta. Santos e Meneses (2009), ao defenderem a consolidação das epistemologias do Sul, nos convocam a apostar no Sul como agentes de transformação e nas políticas progressistas que, apesar dos erros que cometem, possam vir a superá-los, em especial nos momentos de crise. Ainda apostamos, então, na Unilab como meio ímpar de contribuir para superar a hierarquização dos saberes, de sistemas econômicos e políticos, principalmente porque consideramos que viabilizar uma outra internacionalização da educação superior depende, significativamente, da existência de um horizonte epistemológico que se desvincule da racionalidade dominante.

REFERÊNCIAS

- ABDENUR, A. E.; RANPINI, J. M. A cooperação brasileira para o desenvolvimento com Angola e Moçambique: uma visão comparada. *In: RAMANZINI JÚNIOR, R.; AYERBE, L. F. (Org.). Política externa brasileira, Cooperação Sul-Sul e negociações internacionais.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 83-114. Disponível em: https://www.academia.edu/13111277/Política_Externa_Brasileira_Cooperação_Sul_Sul_e_Negociações_Internacionais. Acesso em: 23 jun. 2020.
- ALMEIDA FILHO, N. Universidade Nova no Brasil. *In: SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. (Org.). A Universidade no século XXI: para uma universidade nova.* Coimbra: Almedina, 2008. p. 107-259. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 23 maio 2021.
- ALMEIDA FILHO, N.; COUTINHO, D. Nova arquitetura curricular na universidade Brasileira. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 63, n. 1, p. 4-5, jan. 2011. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v63n1/a02v63n1.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.
- ALMEIDA, L. R. O Mercosul educacional e a criação da Unila no início do século XXI: Por uma integração regional via educação. 2015. 163 f. Tese (Doutorado em Economia Política Internacional) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. <https://www.ie.ufrj.br/images/IE/PEPI/teses/2015/LARISSA%20ROSEVICS%20DE%20ALMEIDA%20.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.
- ALUNOS da Unilab, no Ceará, estão sem auxílio moradia e protestam. **G1 Ceará**, Fortaleza, 23 abr. 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2014/04/alunos-da-unilab-no-ceara-estao-sem-auxilio-moradia-ha-quatro-meses.html>. Acesso em: 02 nov. 2020.
- ALUNOS ocupam Reitoria da Unilab e protestam contra corte de auxílio. **O Povo online**, [s. l.], 26 fev. 2015. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/redencao/2015/02/alunos-ocupam-reitoria-da-unilab-e-protestam-contracorte-de-auxilio.html>. Acesso em: 03 nov. 2020.
- AMORIM, C. Brazilian foreign policy under President Lula (2003- 2010): an overview. **Rev. Bras. Polít. Int.**, Brasília, DF, v. 53, ed. esp., p. 214-240 2010. <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/CMNH5Hc6x63gRKQKY4yGgbj/?format=pdf&lang=en> Acesso em: 27 dez. 2020.
- ANDES-SN Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira. **Cadernos Andes**, Brasília, DF, n. 2, 4. ed. atual. e rev., 2013. Disponível em: <https://andes.Org.br/img/caderno2.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.
- ANDIFES alerta sobre impactos do corte no orçamento das IFES para Assistência Estudantil. **UFSM**, Santa Maria, 12 ago. 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/2020/08/12/andifes-alerta-sobre-impactos-do-corte-no-orcamento-das-ifes-para-assistencia-estudantil/>. Acesso em: 02 out. 2020.
- ARAÚJO, D. Internacionalização e integração: interfaces, possibilidades e os desafios do Ensino Superior na Unila e Unilab. **O público e o privado**, Fortaleza, n. 23, p. 145-150,

jan./jun. 2014. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2562>. Acesso em: 23 set. 2019.

ARAÚJO, J. C. S. **A universidade Iluminista (1798-1921): de Kant a Max Scheler**. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

ARAYA, J. M. J.; OREGIONI, M. S. (Eds.). **Internacionalización de la Universidad en el marco de la integración regional**. Tandil: Grafikart, 2015. Disponível em:
http://erasmusplusriesal.org/sites/default/files/10._internacionalizacion_de_la_universidad_en_el_marco_de_la_integracion_regional.pdf. Acesso em: 18 abr. 2020.

ARCHANJO, R. Saberes sem Fronteiras: Políticas para as migrações Pós-modernas. **Delta**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 515-541, ago. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/delta/a/SgtLXNKSmGWsR6GMBR8fGRj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2020.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, M. L. N. 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, jan./jun. 2015. Disponível em:
<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/24>. Acesso em: 20 ago. 2020.

AZEVEDO, M. L.; CATANI, A. M. Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 273-291, maio/ago. 2013. Disponível em:
<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/26103/15512>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BERNHEIM, C. T; CHAUI, M. S. **Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento: cinco anos depois da Conferência sobre ensino superior**. Brasília, DF: Unesco, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422POR.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

BERTOLLETTI, V. A. **A educação superior como estratégia de integração regional: o caso Unila**. 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em:
<http://www.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Vanessa%20Alves%20Bertolletti.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BIANCHETTI, L.; MAGALHAES, A. M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 225-249, 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/aval/a/Mh7GJ6rcMygV53md3Pf4RgJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 set. 2020.

BOCCHINI, D. **Inclusão do estudante africano na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB): perspectivas para um currículo contra hegemônico**. 2017. 178 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em:

<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1612/2/Daniel%20Bocchini.pdf>. Acesso em: 03 maio 2021.

BOLSONARO, J. M. A Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (Federal) lançou vestibular para candidatos transexual (sic), travestis, intersexuais e pessoas não binários. Com intervenção do MEC, a reitoria se posicionou pela suspensão imediata do edital e sua anulação a posteriori. [Brasília], 16 abr. 2019. Twitter: @jairbolsonaro. Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1151193920988221441>. Acesso em: 26 maio 2020.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Decreto no 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória no 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e & 1o, 52, parágrafo único, 54 e 58 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, ano 135, n. 159, p. 17991, 20 de ago. 1997. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/08/1997&jornal=1&pagina=3&totalArquivos=168>. Acesso em: 17 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 7, p. 1, 10 jan. 2001a. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_10172.pdf. Acesso em: 16 abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.927, de 19 de setembro de 2001. Promulga o Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta, entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa, celebrado em Porto Seguro em 22 de abril de 2000. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, ano 138, n. 181, p. 4, 20 set. 2001b. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=20/09/2001>. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 79, p. 7, 25 abr. 2007a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=25/04/2007> Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. **EM Interministerial nº 00331/2007/MP/MEC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/EXPMOTIV/EMI/2007/331%20-%20MP%20MEC.htm. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4344/2008**. Altera a denominação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA para “Universidade Federal da Integração Amazônica - UNIAMA”. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2008a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=862053&filename=PRL+3+CE+%3D>+PL+4344/2008. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.878/ 2008**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-americana - UNILA, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos deputados, 2008b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=650161. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 43, de 17 de janeiro de 2008**. Institui a Comissão de Implantação da Unila. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria43.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.891/2008**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Afro-Brasileira - Unilab e dá outras providências. Brasília, DF: Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, 20 ago. 2008d. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=750664&filename=EMR+1+CCJC+%3D>+PL+3891/2008. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **EM Interministerial nº 00165/2008/MP/MEC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/EXPMOTIV/EMI/2008/165%20-%20MP%20MEC.htm. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA e da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 212, p. 1, 06 nov. 2009. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=06/11/2009>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab e dá outras providências.

Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 138, p. 4, 21 jul. 2010a.

Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=21/07/2010>. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 8, p. 1, 13 jan. 2010b. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=13/01/2010>. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, ano 148, n. 239, p. 7, 14 dez. 2011. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=14/12/2011>. Acesso em: 07 set. 2019.

BRASIL. **Documento Técnico de estudo sobre o impacto e a organização do Programa CSF nas políticas públicas da Educação Superior.** Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2013a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13938-produto-1-ciencia-sem-fronteira-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 set. 2019.

BRASIL. **Estudante de universidade pública terá programa de aprimoramento de idioma.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/18487-estudante-de-universidade-publica-tera-programa-de-aprimoramento-de-idioma>. Acesso em: 07 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Seção 1, ed. extra, Brasília, DF, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014a. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014.**

Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 04 set. 2019.

BRASIL. Relatório nº 21, de 2015, de Avaliação de Políticas Públicas, da Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática. **Diário do Senado Federal:** Seção 1, Brasília, DF, ano 70, n. 207, p. 15, 19 dez. 2015a. Disponível em:

<https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/20007?sequencia=15>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 798, de 18 de dezembro de 2015.** Institui o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF). Brasília, DF: Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática, 2015b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg->

getter/documento?dm=4458968&ts=1593937809743&disposition=inline. Acesso em: 24 set. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano 156, n. 241, p. 2, 16 dez. 2016. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=16/12/2016>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **MEC afirma que o Ciência sem Fronteiras terá 5 mil bolsistas na pós-graduação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 02 abr. 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/46981-mec-afirma-que-o-ciencia-sem-fronteiras-tera-5-mil-bolsistas-na-pos-graduacao>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Programa Institucional de Internacionalização – Capes-PrInt – Edital nº 41/2017**. Brasília, DF: Capes, 2017b. Disponível em:

<http://www.prpg.ufpb.br/prpg/contents/downloads/10112017-edital-41-2017-internacionalizacao-print-2.pdf/@@download/file/10112017-Edital-41-2017-Internacionalizacao-PrInt-2.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 243, p. 49, 19 dez. 2018. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/12/2018&jornal=515&pagina=49&totalArquivos=197>. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 27, p. 1, 07 fev. 2020. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=07/02/2020>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Avaliação da Pós-graduação**. Brasília, DF: Capes, [2021a]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao>. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. **Programa Institucional de Internacionalização – CAPES – PrInt**. Brasília, DF: Capes, [2021b]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)**. [2021c]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/apresentacao>. Acesso em: 12 maio 2020.

BUNGE, M. **Ciência e desenvolvimento**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1980b.

CABRAL, L. **Cooperação Brasil-África para o desenvolvimento**: caracterização, tendências e desafios. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Integração e Desenvolvimento, 2011. (Textos Cindes, n. 24). Disponível em: https://www.cindesbrasil.org/site/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=7&view=finish&cid=615&catid=7. Acesso em: 08 abr. 2020.

CARVALHO FILHO, V.; IPIRANGA, A. S. R.; FARIA A. A. (De)colonialidade na educação em administração: Explorando limites e possibilidades. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 25, n. 47, p. 1-30, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047034.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. A necessidade de representação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 jan.2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2701200208.htm>. Acesso em: 30 jan. 2021.

CASTRO, A. A.; CABRAL NETO, A. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 21, n. 21, p. 69-96, 2012. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3082>. Acesso em: 03 mar. 2021.

CEARÁ. Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020. Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. **Diário Oficial do Estado do Ceará**: cad. 1, Fortaleza, série 3, ano 12, n. 53, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/DECRETO-Nº33.510-de-16-de-março-de-2020.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

CHARLES, C.; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Avaliação**: rev. av. ed. sup, Sorocaba, v. 4, n. 3, p. 3-8, 1999. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 23 set. 2019.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./out. /nov./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS. **O que é?** [2019]. Disponível em: <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 23 maio 2019.

CIENCIAS SEM FRONTEIRAS. **Painel de Controle**. [2021]. Disponível em: <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csrf/painel-de-controle>. Acesso em: 23 set. 2019.

CNPQ. **Cooperação Internacional**. [2019]. Disponível em: <http://memoria.cnpq.br/cooperacao-internacional> Acesso em: 24 set. 2019.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, L. A. Ensino superior e a universidade no Brasil. *In*: VEIGA, C. G.; LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1176223/mod_resource/content/1/Cunha_Ensino_superior_e_Universidade_no_Brasil.pdf. Acesso em: 24 set. 2019.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CUNHA, M. I. Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 817-832, dez. 2017. Acesso em: 24 mar. 2021. <https://www.scielo.br/j/aval/a/TPJfZt9vhzPHzrsDyJhZSML/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 set. 2019.

DALCIN, R. B.; AUGUSTI, L. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como paradigma de uma universidade socialmente referenciada. **Elo – Diálogos Em Extensão**, Viçosa, v. 5, n. 3, p. 38-4. Dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/elo/article/view/1168> Acesso em: 14 jan. 2021.

DE LUCCA, D.; BUTTI, R. P. Os Malês nas margens do Atlântico Negro: desafios da interiorização e da internacionalização da Unilab no Recôncavo Baiano. **Anuário Antropológico**, Brasília, DF, v. 46, n.1, 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aa/pdf/7676>. Acesso em: 30 maio 2021.

DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: nine misconceptions. **International Higher Education**, [s. l.], n. 64, p. 1-6, sum. 2011. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8556/8321>. Acesso em: 30 mar. 2021.

DE WIT, H. Repensando o conceito da internacionalização. **Ensino Superior**, Campinas, 20 fev. 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/repensando-o-conceito-da-internacionalizacao>. Acesso em: 29 jan. 2021.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-173, abr. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27502814.pdf>. Acesso em: 24 set. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Processo de Bolonha. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. Esp., p.107-132, dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/730/745> Acesso em: 24 fev. 2020.

DIAS SOBRINHO, J. Gestão universitária: contradições entre privado e público. **Revista Forges**, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 67-85, 2014. Disponível em: <https://www.revistaforges.pt/index.php/revista/article/view/7/5> Acesso em: 15 jul. 2020.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. *In*: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Org.). **Avaliação institucional: teorias e experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-36.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. *In*: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

DISTRITO FEDERAL (RJ). Prefeitura do Distrito Federal. **Decreto Municipal nº 5.513, de 4 de abril de 1935**. Institui na cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências. Rio de Janeiro: oficinas graphics do jornal do Brasil, 1935. p. 3-12.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XjRnGPhw6sBR9W5BXw9wSrt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 set. 2019.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwwMxQsvQwH5bkrhrDKm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2020.

ESTUDANTES da Unilab decidem manter ocupação da Reitoria por mais 24 horas. **Diário do Nordeste**, [s. l.], 16 fev. 2015. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/estudantes-da-unilab-decidem-manter-ocupacao-da-reitoria-por-mais-24-horas-1.1231242?page=8>. Acesso em: 02 out. 2020.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FARIA, C. A. P. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20 n. 59, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/dHQ6MVmWkGqbKQ6DrSP9shg/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 01 set. 2020.

FÁVERO, M. L. A. A dimensão histórico-política da nova Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Superior. *In*: CATANI, A. M. (Org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 55-73.

FÁVERO, M. L. A. Autonomia Universitária no Brasil: uma utopia. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.] v. 7, n. 24, p. 1-13, 1999. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/559/682>. Acesso em: 19 out. 2019.

FAVERO, M. L. A. **Universidade e Poder**. Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45). 2. ed. Brasília, DF: Plano, 2000.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, dez. 2006a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2019.

FÁVERO, M. L. A. UDF: construção criadora e extinção autoritária. *In*: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília, DF: INEP, 2006b. p. 53-70.

FERREIRA, M. G. **Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na Unilab**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32814/1/TESE%20Michele%20Guerreiro%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 24 set. 2019.

FORPROEX. **I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília, DF: UNB, 1987. Disponível em: <https://www2.unifap.br/dex/files/2015/04/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Forproex, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-PoliticaNacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

FRANCO, M. E. *et al.* Expansão da educação superior e arquiteturas acadêmicas: tensões e desafios. **Série Estudos**, Campo Grande, v. 30, p. 117- 139, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/136>. Acesso em: 31 jan. 2021.)

FREIRE, J. C. S. *et al.* Entrelace de culturas e histórias: interculturalidade e integração internacional como princípios educativos na Formação Inicial de Professores na Unilab. *In*: FREIRE, J. C. S. *et al.* (Org.). **Educação Superior, Desenvolvimento e Cooperação Sul-Sul**. Belém: UFPA, 2017. p. 19-54. Disponível em: https://bartvarela.files.wordpress.com/2015/05/livro-completo_educacca7acc83o-superior2c-desenvolvimento-e-cooperacca7acc83o-Sul-Sul.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GACEL ÁVILA, J. **La internacionalización de lá educación superior: paradigma para lá ciudadanía global**. Guadalajara: Universidade de Guadalajara, 2003.

GADOTTI, M. **O Mercosul Educacional e os desafios do século 21**. Brasília, DF: Inep, 2007. (Textos para Discussão, n. 25). Disponível em: <http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/issue/view/336>. Acesso em: 24 set. 2019.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária: Para quê?** [s. l.]: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/imagerecurso/online/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 24 set. 2019.

GARCÍA GUADILLA, C. Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior: Interrogantes para América Latina. **CDC**, Caracas, v. 22, n. 58, p. 1-22, jan. 2005. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082005000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 28 maio 2021.

GARCÍA GUADILLA, C. El espacio Enlaces en el contexto de las nuevas dinámicas de internacionalización universitária. *In*: CADENAS, J. M. (Coord.). **La Universidad Latinoamericana en Discusión**. Caracas: UCV; Unesco; IESALC, 2010. p. 26-45.

Disponível em:

http://www.carmengarciaguadilla.com/articulos/2010_El_espacio_ENLACES.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

GARCÍA GUADILLA, C. Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina. **Rev. Iberoam. Educ. Super**, Cidade do México, v. 4, n. 9, p. 21-33, 2013. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287213719140>. Acesso em: 09 set. 2020.

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

GOMES, I. C. C. **O processo de criação de uma universidade para a Amazônia**: os bastidores da construção da UFOPA. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em:

http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2934/1/Dissertacao_ProcessoCriacaoUniversidade.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

GOMES, N. L.; LIMA, A. R. P. SANTOS, T. A. M. Unilab - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira: o desafio de uma experiência acadêmica na perspectiva da Cooperação Sul-Sul. **Novos Olhares Sociais**, Cruz das Almas, v.1, n.1, p. 93-110, 2018. Disponível em:

<https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/download/416/177>.

Acesso em: 10 fev. 2020.

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1229>. Acesso em: 14 mar. 2021.

GONZAGA, K. V. P. **Curso de Pedagogia em EaD do Programa UAB-Moçambique no contexto de uma Cooperação Internacional Sul-Sul**: pressupostos para a construção do currículo de formação. 2017. 453 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19960/2/Kátia%20Valéria%20Pereira%20Gonzaga.pdf> f. Acesso em: 29 mar. 2021.

HELENO, M. G. B. **A política externa do governo Lula**: a experiência da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). 2017. 453 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em:

http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/Maurício_Gurjão.pdf
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3258313/mod_resource/content/1/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf. Acesso em: 03 fev. 2021.

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS. **Histórico**. [2020]. Disponível em:
<http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>. Acesso em: 15 maio 2020.

IMEA. Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **A UNILA em Construção**: um projeto universitário para a América Latina. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009. Disponível em:
<https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/2977/Unila%20em%20constru%C3%A7%C3%A3o.pdf?Sequence=1&isallowed=y>. Acesso em: 24 set. 2019

IMEA. **Sobre o Imea**. [2021]. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/imea/sobre>. Acesso em: 15 jan. 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da educação superior - 2000**. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse_superior-2000.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da educação superior - 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2019.zip. Acesso em: 15 jan. 2021.

JASPERS, K. **Introdução ao Pensamento Filosófico**. São Paulo: Cultrix, 1965.

JESUS, D. P. **Educação a distância entre fronteiras**: cursos de graduação à distância brasileiros em Moçambique e a internacionalização da educação. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em:
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/194/1/diovanapauladejesus.pdf>. Acesso em: 24 set. 2019.

JESUS, P. S. **Cooperação bilateral Timor Leste e Brasil na educação superior**: trajetória, realidade e perspectivas da parceria entre ministério da educação, UNTL e Unilab. 2016. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração Pública) – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2016. Disponível em:
<http://www.repositorio.unilab.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/520>. Acesso em: 20 ago. 2020.

KERR, C. **Os usos da universidade**: universidade em questão. Brasília, DF: Unb, 2005.

KNIGHT, J. An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges. In: WIT, H. *et al.* (Org.). **Higher Education in Latin America The International Dimension**. Washington D.C.: World Bank, 2005. p. 11-45. Disponível em:
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/857841468091483395/pdf/343530PAPER0LA101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

KNIGHT, J. Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. *In*: DEARDOFF, D. K. E. A. (Ed.). **The SAGE handbook of international higher education**. London: SAGE Publications, 2012. p. 27-42.

KNIGHT, J. Five myths about internationalization. **International Higher Education**, [s. l.] n. 62, p. 14-15. Sum. 2011. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8532/7666>. Acesso em: 24 set. 2019.

KNIGHT, J. Internationalization of Higher Education. *In*: KNIGHT, J.; WITT, H. (Org.). **Quality and Internationalization of Higher Education**. Paris, France: OECD, 1999. p. 13-28. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/quality-and-internationalisation-in-higher-education_9789264173361-en#page17. Acesso em: 21 dez. 2020.

KNIGHT, J. Updated internationalization definition. **International Higher Education**, Ontário, Canadá, v. 33, p. 2-3, 2003. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391> Acesso em: 21 dez. 2020.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. **Internacionalization of higher education in Asia Pacific Countries**. Amsterdam: European Association for International Education, 1997.

KNIGHT, J. Cinco verdades a respeito da internacionalização. **Ensino Superior**, Campinas, 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>. Acessado em: 20 ago. 2017.

LAFORST, M. Contribution pour une redefinition de l'internationalisation universitaire. *In*: LAFORST, M.; BRETON, G.; BEL, D. (Org.). **Réflexions sur l'internationalisation du monde universitaires**: points de vue d'acteurs. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, 2014. p. 1-16. Disponível em: http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=873. Acesso em: 20 ago. 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/at_download/file. Acesso em: 20 ago. 2020.

LASTRES, H. M. M.; FERRAZ, J. C. Economia da Informação, do Conhecimento e do Aprendizado. *In*: LASTRES, H. M. M.; ALBAGLI, S. (Org.). **Informação e Globalização na era do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999. p. 27-57. Disponível em: https://www.academia.edu/35136372/INFORMAÇÃO_E_GLOBALIZAÇÃO_NA_ERA_DO_CONHECIMENTO. Acesso em: 20 ago. 2020.

LEAL, F. G. Os caminhos recentes da internacionalização da educação superior brasileira. **Revista de Educación Superior en América Latina**, [s. l.], n. 6, p. 31-35, 2019. Disponível em: <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/12187/214421443916>. Acesso em: 20 abr. 2021.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Decolonialidade como Epistemologia para o Campo Teórico da Internacionalização da Educação Superior. **Arquivos Analíticos de Políticas**

Educativas, Arizona, v. 26, n. 87, p. 1-29, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3026/2093>. Acesso em: 29 set. 2020.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B.; OREGIONI, M. S. Questionando o discurso e a prática de internacionalização da educação superior predominantes na América Latina. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.] v. 28, n. 132, p.1-26, 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3904/2504>. Acesso em: 29 set. 2020.

LEITE, A. C. C.; CAVALCANTE, T. F. A cooperação brasileira para a África: da diplomacia presidencial de Lula da Silva à diplomacia comercial de Dilma Rousseff. **Brazilian Journal of international relations**, [s. l.], Brasília, DF, v. 5, n. 2, p. 342-370, 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjir/article/view/5486>. Acesso em: 29 set. 2020.

LEITE, D. Brazilian higher education from a post-colonial perspective. **Globalization, Societies and Education**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 219–233, 2020.

LEITE, P. S. **O Brasil e a Cooperação Sul-Sul em três momentos de política externa**: os governos Jânio Quadros/João Goulart, Ernesto Geisel e Luiz Inácio Lula da Silva. Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011. Disponível em: http://funag.gov.br/biblioteca/download/842-Brasil_e_a_Cooperacao_Sul-Sul_em_tres_momentos_de_Politica_Externa_O.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

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

LIMA, M. C; MARANHÃO, C. M. S. A. O sistema de educação superior mundial: Entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Sorocaba, v. 14, n. 3. p. 583-610, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a04v14n3.pdf>. Acesso em: 05 maio 2021.

LIMA, M. C.; MARANHAO, C. M. S. A. Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação? **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 575-598, set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/hpY6szZwWw6HztCYhLyXVjh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MACEDO, M. S. A. N. Internacionalização do ensino superior: uma perspectiva decolonial. **Laplage Em Revista**, Paulínia, v. 6, n. 1, p. 91-103, 2020. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/495>. Acesso em: 05 maio 2021.

MACIEL, A. S.; MAZZILLI, S. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: Percursos de um Princípio Constitucional. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2010. p. 1-13. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/Indissociabilidade.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2013.

MALOMALO, B. Desafios de gestão multicultural numa universidade internacional: caso da Unilab. **Tensões Mundiais**, [s. l.], v. 14, n. 26, p. 75–100, 2018a. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/886>. Acesso em: 28 maio 2021.

MALOMALO, B. Unilab e os desafios futuros. [Entrevista cedida a] Samuel Santos. **Sures**, Foz do Iguaçu, n. 11, p. 1-8, 2018b. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/1019>. Acesso em: 28 maio 2021.

MALOMALO, B.; LORAU, J.; SOUZA, O. L. Unilab na perspectiva da Cooperação Sul-Sul: uma análise crítica decolonial africana. **Cadernos do CEAS**, Salvador, n. 245, p. 517-552, set./dez. 2018. Disponível em: <https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/454/405>. Acesso em: 28 maio 2021.

MARTINS, C. B. Notas sobre o sistema de ensino superior. **Revista USP**, São Paulo, n.39, p. 58-82, setembro/novembro 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/35068/37807>. Acesso em: 08 jan. 2020.

MARTINS, L. M. **Ensino-Pesquisa-Extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. [2010]. Disponível em: <http://docplayer.com.br/5393069-Ensino-pesquisa-extensao-como-fundamento-metodologico-da-construcao-do-conhecimento-na-universidade.html>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MARTINS. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/9mVz3rLgsChQbW9LNMnrLjD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. S. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 333-342, set./dez. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/28999/16527>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MAZZILI, S. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **RBP AE**, Brasília, DF, v. 27, n. 2, p. 205-221, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/24770/14361>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MELO NETO, J. F. Extensão universitária: bases ontológicas. In: MELO NETO, J. F. *et al.* (Org.). **Extensão universitária: diálogos populares**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002. p. 7-22.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-150, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SjbNJRqbdcVKtgLrFskfxLJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MENEGHEL, S.; AMARAL, J. Universidades internacionais na contracorrente. As propostas da UNILA e da Unilab. **Universidades**, [s. l.], v. 67, n. 67, p. 25-40, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37344015004.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MENEGHEL, S.; NOGUEIRA, J. F. F.; VIEIRA, S. F. Unilab: uma proposta freireana de universidade popular? **EcoSS Revista Científica**, São Paulo, n. 42, p. 21-37, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/EcoSS/article/view/6551/3465>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MERCOSUL EDUCACIONAL. **O que é o Setor Educacional do Mercosul**. [2019]. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/institucional/o-que-e.html>. Acesso em: 23 set. 2019.

MILANI, C. R. S. Aprendendo com a história: críticas à experiência da Cooperação Norte-Sul e atuais desafios à Cooperação Sul-Sul. **Cad. CRH**, Salvador, v. 25, n. 65, p. 211-231, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/y7g7pH4L735RydsPSRJW9rM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MILANI, C. R. S.; CONCEICAO, F. C.; M'BUNDE, T. S. Cooperação Sul-Sul em educação e relações Brasil-Palop. **Cad. CRH**, Salvador, v. 29, n. 76, p. 13-32, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0103-49792016000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 set. 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, J. A. A.; STALLIVIERI, L. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 589-613, dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00589.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

MIRRA, E. **A Ciência que sonha e o verso que investiga**. São Paulo: Editora Papagaio, 2009.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/k4qqgRK75hvVtq4Kn6QLSJy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2019.

MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 93-112, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ypdMQYJxCLk9fBpgYdKdbLC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2019.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: Conceitos e práticas 2006. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

- MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 385-405, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/qZF8Fpz8MjgWHNdC38frh5Q/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.
- MOROSINI, M. C.; CORTE, M. D.; GUILHERME, A. Internationalization of Higher Education: A Perspective from the Great South. **Creative Education**, [s. l.], v. 8, p. 95-113, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312507204_Internationalization_of_Higher_Education_on_A_Perspective_from_the_Great_South. Acesso em: 21 dez. 2020.
- MOROSINI, M. C. *et al.* A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 13-37, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0013.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.
- MOROSINI, M. C.; LAUS, S. P. The Internacionalization of Higher Education in Brazil. In: DE WIT, H. *et al.* (Org.). **Higher Education in Latin America The International Dimension**. Washington D.C.: Word Bank, 2005. p. 111-148. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/857841468091483395/pdf/343530PAPEROLA101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.
- MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 33, e155071, p. 1-27, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cJVdgG9n7W9wdcMtXvGrN7k/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.
- MPF quer Unilab condenada a indenizar estudantes por corte de bolsas. **Diário do Nordeste**, [s. l.], 24 nov. 2016. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/mpf-quer-unilab-condenada-a-indenizar-estudantes-por-corte-de-bolsas-1.1657330>. Acesso em: 02 out. 2020.
- MUGNOL, M. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3589>. Acesso em: 21 dez. 2020.
- MUÑOZ, E. E. A Cooperação Sul-Sul do Brasil com a África. **Cad. CRH**, Belo Horizonte, n. 29, v. 76, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/Zj5t9LBrJGCHcbqf8xQHwDF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.
- NASCIMENTO, C. M. do. Assistência estudantil consentida. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano 23, n. 53, fev. 2014, p. 88-103. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/5116ae48b4ec6226e6b65d1e7e4030a7_1548264532.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.
- OLIVEIRA, E. *et al.* Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6479>. Acesso em: 21 dez. 2020.

ORLETTI, E. A universidade pública brasileira. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano 23, n. 53, fev. 2014, p. 60-73. Disponível em:
https://www.andes.org.br/img/midias/5116ae48b4ec6226e6b65d1e7e4030a7_1548264532.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

PASCUA VÍLCHEZ, F. **Glossário terminológico da UNILA**. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2019. https://portal.unila.edu.br/editora/livros/e-books/glossario_terminologico_unila-1.pdf. Acesso em: 13 fev. 2021.

PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 5-23, jul./nov. 2013. Disponível em:
<https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/5/pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019.

PAULA, M. F. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/aval/a/JHz4fHXBbzRXz3Xnk4VVrSw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2019.

PENIN, S. T. S. Adeus à inocência sobre o ensino superior. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 20, n. 58, p. 332-338, dez. 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ea/a/9cR6C99mTK7Q8x7C7XR7VF6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2019.

PINTO, M. M; LARRECHEA, E. M. Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do Sul global. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 718-735, dez. 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/aval/a/NY74QGj4jxqxJPzKV6Zxtzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2019.

PRETI, O. **Cooperação internacional em educação superior a distância: a experiência da Universidade Aberta do Brasil em Moçambique**. 2020. 579 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020. Disponível em:
https://www.academia.edu/44068348/UNIVERSIDADE_FEDERAL_DE_MATO_GROSSO_INSTITUTO_DE_EDUCAÇÃO_PROGRAMA_DE_PÓS_GRADUAÇÃO_EM_EDUCAÇÃO_PPGE_ORESTE_PRETI_COOPERAÇÃO_INTERNACIONAL_EM_EDUCAÇÃO_SUPERIOR_A_DISTÂNCIA_A_EXPERIÊNCIA_DA_UNIVERSIDADE_ABERTA_DO_BRASIL_EM_MOÇAMBIQUE_Cuiabá_junho_2020. Acesso em: 20 jul. 2021.

PROFLETRAS. **Apresentação**. [2021]. Disponível em:
<http://www.profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao#.YHH3YKrPzDd>. Acesso em: 22 set. 2019.

PROLO, I. *et al.* Internacionalização das Universidades Brasileiras - Contribuições do Programa Ciência sem Fronteiras. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 319-361, 2019. Disponível em:
<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/1330/pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

PUENTE, C. A. I. **A cooperação técnica horizontal brasileira como instrumento da política externa**: a evolução da cooperação técnica com países em desenvolvimento – CTPD – no período 1995-2005. Brasília, DF: FUNAG, 2010. Disponível em:

[http://funag.gov.br/loja/download/715-](http://funag.gov.br/loja/download/715-Cooperacao_Tecnica_Horizontal_Brasileira_como_Instrumento_da_Politica_Externa_A.pdf)

[Cooperacao_Tecnica_Horizontal_Brasileira_como_Instrumento_da_Politica_Externa_A.pdf](http://funag.gov.br/loja/download/715-Cooperacao_Tecnica_Horizontal_Brasileira_como_Instrumento_da_Politica_Externa_A.pdf). Acesso em: 22 set. 2019.

RAMANZINI JÚNIOR, H.; MARIANO, M. P.; ALMEIDA, R. A. R. As diferentes dimensões da Cooperação Sul-Sul na política externa brasileira. *In*: RAMANZINI JÚNIOR, H.; AYEBE, L. F. (Org.). **Política externa brasileira, Cooperação Sul-Sul e negociações internacionais**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2015, p. 13-49.

RAMOS, M. Y. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, e161579, p. 1-22, 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1517-9702201706161579.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

RANIERI, N. B. S. Trinta anos de autonomia universitária: resultados diversos, efeitos contraditórios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 946-961, out./dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6krKWmhmcW5bbn5pcjBWbBn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2019.

RIBEIRO, F. A. **Estratégia Geoeducacional na Cooperação Sul-Sul**: uma análise dos projetos das Universidades de Integração Internacional – Unila e Unilab. 2016. 237 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/17685>. Acesso em: 22 set. 2019.

RISTOFF, D. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. *In*: PAULA, M. F. C.; FERNÁNDEZ-LAMARRA, N. (Org.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011. p. 191-216.

ROCHA, R. M. G. Extensão universitária: comunicação ou domesticação? **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 6, n. 7, p. 53-60, jul./dez. 1983. Disponível em:

<http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/396/241>. Acesso em: 09 jan. 2021.

SÁNCHEZ, E. D.; MUÑOZ, M. D. C.; BENÍTEZ, E. F. V. La Gestión de Internacionalización de la Educación Superior en las Universidades Públicas de Paraguay. *In*: ARAYA, J. M. J. (Ed.). **Aportes para los estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América del Sur**. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2015. p. 137-162. Disponível em: http://erasmusplusriesal.org/sites/default/files/11._aportes_para_los_estudios_sobre_internacionalizacion_de_la_educacion_superior_en_america_del_sur.pdf. Acesso em: 22 set. 2019.

SANTOS JUNIOR, J. L. Ciência sem Fronteiras e as fronteiras da ciência: os arrabaldes da educação superior brasileira. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 16, n. 2, p. 341-351, 2012. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/download/1415/1170>. Acesso em: 22 set. 2019.

SANTOS, B. S. Os processos de Globalização. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Portugal, 22 ago. 2002. Disponível em: <https://www.eurozine.com/os-processos-da-globalizacao/>. Acesso em: 22 set. 2019.

SANTOS, B. S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento [Entrevista cedida a] Luis Armando Gandim e Álvaro Moreira Hipólito. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 5-23, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/curriculosemfronteiras.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

SANTOS, B. S. A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. In: SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. (Org.). **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008. p. 13-106. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes”, In: Santos, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 23-71. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf. Acesso em: 22 set. 2019.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: social e o político na transição pós-moderna**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S. Da universidade à pluriversidade: Reflexões sobre o presente e o futuro do ensino superior. [Entrevista cedida a] Manuela Guilherme & Gunther Dietz. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Portugal, v. 31, n. 31, p. 201-212, 2015. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5388/3408>. Acesso em: 22 set. 2019.

SANTOS, E. Internacionalização da educação superior: a opção geopolítica pela integração regional nos casos da Unila e da Unilab. **Laplage em Revista**, Paulínia, v. 3, n. 3, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5527/552756523005/552756523005.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

SANTOS, F. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SANTOS, F. S.; NASCIMENTO, E. P.; BUARQUE, C. Mudanças necessárias na universidade brasileira: autonomia, forma de governo e internacionalização. **Educ. Rev.**, Belo

Horizonte, v. 29, n. 1, p. 39-61, 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/Xsc35pyPCdZNfTRjsyNKR8d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2019.

SARAIVA, J. F. S. **África parceira do Brasil atlântico: relações internacionais do Brasil e da África no início do século XXI**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 8, n. 2, p. 4–17. Disponível em:
<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>. Acesso em: 22 set. 2019.

SCIELO. **Coleção da biblioteca**. [2019]. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_subject&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 set. 2019.

SEBÁSTIAN, J. **Cooperación y Internacionalización de las universidades**. Buenos Aires: Biblos, 2004.

SERRANO, M. S. M. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. **Grupo de pesquisa em extensão popular**, [s. l.], v. 13, n. 8, p. 1-15, 2013. Disponível em:
https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/1%20Universidade%20e%20Sociedade/US%2013_Texto%201%20Serrano_Conceitos%20de%20extensao%20universitaria.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. *In*: MANCIBO, D.; FÁVERO, M. L. A. (Org.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 33-53.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? *In*: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. 2. ed. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011. p. 275-290. Disponível em: <http://flacso.redelivre.Org.br/files/2012/07/341.pdf>. Acesso em: 07 out. 2020.

SILVA, M. L. **Memória dos professores negros e negras da Unilab: tecendo saberes e práxis antirracistas**. 2016. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.
<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1537/2/Maria%20Lucia%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

SOLANAS, F. Intercambio cooperativo versus mercantilización competitiva: las políticas de movilidad académica en el MERCOSUR y la Unión Europea. **Rev. Iberoam. Educ. Super.**, Cidade do México, v. 5, n. 12, p. 3-22, 2014.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287214719407/pdf?isDTMRedir=true&download=true>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

SOUZA, O. R. **Pensando os direitos de cidadania dos/as estudantes africanos/as no Brasil**: estudo de caso sobre a política de assistência estudantil na Universidade da Integração

Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (2010-2017). 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2018. Disponível em:
<http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/prefix/415/1/DISSERTACAOOSMARIASOUZA.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

SOUZA, O. R.; MALOMALO, B. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e os desafios da integração perante o racismo contra os/as estudantes africanos/as no Ceará. **Interfaces Brasil/Canadá**, Canoas, v. 16, n. 1, 2016, p. 256–293. 2016. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/download/7731/5623>. Acesso em: 23 fev. 2021.

SOUZA, J. A. G. **Internacionalização da educação a distância via acordo bilateral de cooperação UAB Brasil e Moçambique: caminhos e pedras nos caminhos**. 2017. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2017. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6099640. Acesso em: 20 ago. 2020.

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

TEIXEIRA, A. A universidade de ontem e de hoje. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 42, n. 95, p.27-47, jul./set. 1964. Disponível em:
<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/ontem.html>. Acesso em: 24 set. 2019.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989. Disponível em:
http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livros/chama_introducao.htm. Acesso em: 24 set. 2019.

TEIXEIRA, A. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 50, n. 111, jul./set. 1968. p. 21-82. Disponível em:
http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigorecurso_onlineperspectiva.html. Acesso em: 20 set. 2019.

TRINDADE, H. Metáforas da crise e a urgência da reforma universitária na América Latina. *In*: CARDIEL, H. C. (Org.). **Nuevas políticas da educación superior**. Coruña: Netbiblo, 2002. p. 129-158.

TRINDADE, H. **Universidade em perspectiva**. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

TRINDADE, H. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 5-15, jan./fev./mar./abr. 1999. Disponível em:
http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_03_HELGIO_TRINDADE.pdf. Acesso em: 24 set. 2019.

TRINDADE, H. Universidade num mundo em transformação: a herança, a reinvenção e o reencantamento. *In*: BROVETTO, J.; MIX, M. R.; PANIZZI, W. M. (Org.). **A educação Superior frente a Davos**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 215-226.

UFFS. **Histórico da UFFS**. [2020]. Disponível em: http://historico.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=826. Acesso em: 17 jul. 2020.

UFOPA. **Missão e Visão de Futuro**. 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ufopa/institucional/sobre-a-ufopa/missao-e-visao-de-futuro/>. Acesso em: 25 set. 2019.

ULLRICH, D. R.; CARRION, R. D. S. M. A Cooperação Sul-Sul como um novo padrão de relações internacionais? O caso do acordo de cooperação técnica entre UFRGS (Brasil) e Uni-CV (Cabo Verde). **Revista de Geopolítica**, Natal, v. 5, n. 1, p. 82- 98, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/104543> Acesso em: 11 dez. 2020.

UNILA. **Programa de Desenvolvimento Institucional – PDI 2013 - 2017**. Foz do Iguaçu: Unila, 2013. Disponível em: <https://unila.edu.br/sites/default/files/filerecursoonlineDI%20UNILA%202013-2017.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

UNILAB. **Diretrizes Gerais**. 2010. Disponível em: http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes_Gerais_UNILAB.pdf. Acesso em: 24 set. 2019.

UNILAB. **Unilab: Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul**. DIÓGENES, C. G.; AGUIAR, J. R. (Org.). Redenção: Unilab, 2013a. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/07/LIVRO-UNILAB-5-ANOS-2.pdf> Acesso em: 21 set. 2019.

UNILAB. **Programa de Desenvolvimento Institucional: Versão Preliminar**. Redenção, 2013b. Disponível em: http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/PDI-PRELIMINAR_Vs_21.pdf. Acesso em: 21 maio 2021.

UNILAB. **PDI da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) 2016 – 2021**. 2016. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/PDI-2016-2021.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

UNILAB. Instituto de Ciências Exatas e da Natureza. **Projeto Pedagógico do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional**. Redenção: Unilab, 2017a. Disponível em: <http://profmat.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/10/PPC.pdf> Acesso em: 02 maio 2021.

UNILAB. **Edital nº 07/2017**. Redenção: Pró-Reitoria de Graduação, 2017b. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2017/06/EDITAL-PSEE-2017.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

UNILAB. **Edital nº 07/2017 – Aditivo III**. Redenção: Pró-Reitoria de Graduação, 2017c. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2017/06/Aditivo-III-Edital-nº-17-2017.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

UNILAB. **Edital nº 07/2017 – Aditivo IV.** Redenção: Pró-Reitoria de Graduação, 2017d. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2017/06/Aditivo-IV-Edital-nº-17-2017.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

UNILAB. **Relatório de gestão do exercício de 2017.** Redenção: Pró-Reitoria de Planejamento, 2018. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/Anexo-da-Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-02-2018-Relat%C3%B3rio-de-gest%C3%A3o-de-2017.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

UNILAB. **Plano de Integridade: Primeira Versão – 2019.** Redenção: Unilab, 2019a. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Plano-de-integridade.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

UNILAB. **Resolução nº 01/2019/Consepe, de 11 de abril de 2019.** Aprova o Regimento Geral da Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Redenção: Consepe, 2019b. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-01-2019-Regimento-Geral-da-Pós-Graduação-Stricto-Sensu-.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

UNILAB. **Onde estamos.** [2019c]. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/nossos-campi/>. Acesso em: 15 set. 2020.

UNILAB. **Relatório de gestão exercício 2018.** Redenção: Pró-Reitoria de Planejamento, 2019d. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/05/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-Final-6.5.2019.pdf>. Acesso em: 24 set. 2019.

UNILAB. **Edital nº 29/2019, de 09 de julho de 2019. Processo seletivo específico para pessoas transgêneras e intersexuais.** Redenção: Pró-Reitoria de Graduação, 2019e. Disponível em: https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PROCESSO-SELETIVO-TTT_2019-2_29_19.pdf. Acesso em: 02 maio 2021.

UNILAB. **Nota da Reitoria.** Redenção, 16 jul. 2019f. Disponível em: <https://unilab.edu.br/2019/07/16/nota-da-reitoria-3/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

UNILAB. **Resolução complementar Consuni nº 3, de 4 de dezembro de 2020.** Aprova o texto definivo do novo Estatuto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Redenção: Consuni, 2020a. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/Estatuto-Unilab-Dez.2020.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

UNILAB. **Resolução ad referendum Consuni nº 2, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre as ações de enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus (Covid-19) e dá outras providências. Redenção: Consuni, 2020b. Disponível em: https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/03/SEI_UNILAB-0115323-RESOLUÇÃO-AD-REFERENDUM-CONSUNI.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

UNILAB. **Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais- PROINTER.** [2021a]. Disponível em: <https://unilab.edu.br/prointer/#:~:text=A%20Pró-Reitoria%20de%20Relações,promover%20a%20integração%20destas%20no>. Acesso em: 09 jan. 2021.

UNILAB. **Pró-Reitoria de Graduação – Prograd**. [2021b] Disponível em: <https://unilab.edu.br/pro-reitoria-de-graduacao-prograd/> Acesso em: 04 fev. 2021.

UNILAB. **Unilab em Números - Ensino**. [2021c]. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNTkzZjY2MWQ0tNjMzNS00MjZkZWY0YTA0OGJjY2NmNjdmNzI1IiwidCI6IjkwMjlkZGNILWFmMTItNDJiZS04MDM3LTU0MzEzZTRkYzVkMSJ9>. Acesso em: 21 mar. 2021.

UNILAB. **Unilab em Números - Servidores**. [2021d]. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZjFiNWZjZjFiNWRjMTItZDBmNy00ZjdmLTk1ZjQtNTNhZWVjYWI0OTBiIiwidCI6IjkwMjlkZGNILWFmMTItNDJiZS04MDM3LTU0MzEzZTRkYzVkMSJ9>

UNILAB. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. **Pós-Graduação**. [2021e]. Disponível em: <http://proppg.unilab.edu.br/index.php/pos-graduacao/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

UNILAB. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. **Pós-Graduação – Lato sensu**. [2021f]. Disponível em: <http://proppg.unilab.edu.br/index.php/pos-graduacao-lato-sensu/> Acesso em: 15 mar. 2021.

UNILAB. Mestrado Interdisciplinar em Humanidades. **Editais e Seleções**. [2021g]. Disponível em: <http://mih.unilab.edu.br/category/editais/> Acesso em: 19 mar. 2021.

UNILAB. Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis. **Editais e Seleções**. [2021h]. Disponível em: <http://masts.unilab.edu.br/categoria/editais/> Acesso em: 17 jan 2021.

UNILAB. **Projeto Ripes**. [2021i]. Disponível em: <http://www.ripes.unilab.edu.br/index.php/projeto-ripes/>. Acesso em: 22 abr. 21.

UNILAB. **Unilab em Números – Relações institucionais**. [2021j]. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDcyYmI2YWYtZmM0Yi00NWE4LWEyYTUtOGNkYTE2ZjViNmM1IiwidCI6IjkwMjlkZGNILWFmMTItNDJiZS04MDM3LTU0MzEzZTRkYzVkMSJ9> Acesso em: 18 mar. 2021.

UNILAB cria Pró-Reitoria de Relações Institucionais. **Unilab**, Redenção, 04 maio 2012. Disponível em: <https://unilab.edu.br/2012/05/04/unilab-cria-pro-reitoria-de-relacoes-institucionais/> Acesso em: 06 jun. 2020.

UNILAB publica nota sobre ocupação da Reitoria por estudantes em manifestação. **Unilab**, Redenção, 26 fev. 2015. Disponível em: <https://unilab.edu.br/2015/02/26/unilab-publica-nota-sobre-ocupacao-da-reitoria-por-estudantes-em-manifestacao/>. Acesso em: 02 out. 2020

UNILAB lança boletim informativo na fase II do projeto Ripes. **Ripes**, Acarape, 16, jul. 2019. Disponível em: <http://www.ripes.unilab.edu.br/index.php/ultimas-noticias/unilab-lanca-boletim-informativo-na-ii-fase-do-projeto-ripes/>. Acesso em: 22 set. 2019.

VIEIRA, R.; LIMA, M. C. Academic rankings: from its genesis to its international expansion. **Higher Education Studies**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 63-72, 2015. Disponível em:

<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/hes/article/download/42347/24161> Acesso em: 06 mar. 2021.

WANDERLEY, L. E. **O que é Universidade**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

YANG, R. University internationalisation: its meanings, rationales and implications.

Intercultural Education, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 81-95, 2002. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675980120112968>. Acesso em: 06 out. 2020.

APÊNDICE A – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Categorias	Questões
(i) implantação	<p>1. Gostaria que falasse do seu ingresso na Unilab, se deu em que momento da implementação da instituição? Poderia falar da sua experiência em fazer parte da consolidação da proposta da Unilab?</p> <p>2. Na sua percepção, como a ideia da Unilab como universidade de integração internacional se difere das outras Universidades Públicas?</p> <p>3. Você participou do processo de consolidação do nicho acadêmico-científico próprio da Unilab? <i>(Projeto Pedagógico, Organização das faculdades/institutos, Ensino/pesquisa/extensão, etc.)</i></p>
(ii) Características institucionais	<p>4. Na sua experiência como pró-reitor(a) ou reitor(a) <i>pró-tempore</i> na Unilab, quais foram as características institucionais priorizadas para que a instituição fosse capaz de se consolidar como agente da internacionalização e cooperação? <i>(Processo de Seleção dos alunos e professores, assistência estudantil, projeto TEIA, etc.)</i></p> <p>5. Qual a sua avaliação sobre a eficácia dessas iniciativas institucionais desenvolvidas ao longo dos 10 anos de universidade? <i>(Quais os principais entraves? O que ainda precisa ser feito?)</i></p>
(iii) Características pedagógicas	<p>6. Na sua experiência como pró-reitor(a) ou reitor(a) <i>pró-tempore</i> da Unilab, quais as características pedagógicas foram implementadas visando uma formação diferenciada da sua comunidade acadêmica? <i>(Ciclo comum, currículo dos cursos, abordagem interdisciplinar, etc.)</i></p> <p>7. Qual a sua avaliação sobre a eficácia dessas iniciativas pedagógicas nesses 10 anos de universidade? <i>(Quais os principais entraves? O que ainda precisa ser feito?)</i></p>
(iv) Estratégias de integração internacional	<p>8. Quais as principais frentes de integração internacional desenvolvidas pela Unilab que acompanhou mais de perto como docente ou como gestor? <i>(RIPES, Eccos, Cátedra Unesco, projetos internacionais, convênios bilaterais)</i></p> <p>9. Você considera que essas estratégias tem conseguido alcançar o seu propósito de integração internacional e Cooperação Sul-Sul ? <i>(Quais são as maiores dificuldades para consolidar a atuação para internacionalização?)</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa “Universidades de Integração Internacional: análise da trajetória de implementação da Unilab”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa está no interesse em estudar as universidades de integração internacional como espaço potencial para estruturar iniciativas contra hegemônicas de cooperação. Nesta pesquisa pretendemos: analisar o contexto e a prática da internacionalização da educação superior no Brasil a partir de estratégias de Cooperação Sul-Sul brasileiras expressas nos elementos de cooperação das propostas acadêmicas Unilab.

Caso você concorde em participar, vamos fazer uma entrevista semiestruturada com você. Esta pesquisa tem risco mínimo, relacionado principalmente à possibilidade de identificação do entrevistado. Mas, para diminuir a chance desse risco acontecer, o pesquisador assinará termo de sigilo para garantir esse princípio. A pesquisa pode ajudar a refletir sobre como os propósitos retóricos e políticos de integração e internacionalização são promovidos na Unilab, e de que maneira suas práticas coadunam ou se distanciam da perspectiva de Cooperação Sul-Sul brasileira.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com

padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Diovana Paula de Jesus Bertolotti

***Campus* Universitário da UFJF**

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação

CEP: 36036-900

Fone: 32988159967

E-mail: diovana.bertolotti@mail.com

Rubrica do Participante de
pesquisa ou
responsável: _____

Rubrica do pesquisador: