

Universidades internacionais na contracorrente. As propostas da UNILA e da UNILAB

Resumo

Este artigo busca contextualizar e caracterizar as propostas da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) e da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) no âmbito da política de internacionalização da educação superior no Brasil e da cooperação educacional brasileira. Ambas seguem princípios de internacionalização que caminham na contracorrente da concepção preponderante no cenário mundial, de educação superior como mercadoria e negócio, acompanhando uma mudança brasileira na concepção de cooperação internacional. Inicialmente o texto apresenta a concepção de internacionalização que vem pautando a educação superior nas últimas décadas. Na sequência, sinaliza aspectos da cooperação educacional brasileira que podem apoiar a compreensão sobre o conceito de cooperação solidária utilizada pela UNILA e UNILAB e apresenta características da proposta de atuação destas Universidades. Por fim, são feitos alguns apontamentos em torno do que são considerados os principais desafios destas instituições quanto à concepção de seus projetos institucionais de cooperação.

Palavras chave: Integração, Educação Superior, UNILA, UNILAB, Cooperação.

Abstract

This article seeks to contextualize and characterize the proposals of the Federal University of Latin American Integration (UNILA) and the University of Integration of Lusophone African-Brazilian (UNILAB) within the internationalization policy of higher education in Brazil and the Brazilian educational cooperation. They follow the principles of internationalization that go against the current of prevailing conception on the world stage, higher education as a commodity and business, following a Brazilian change in the design of international cooperation. Initially, the text introduces the concept of internationalization that has guided higher education in recent decades. As a result, signals aspects of Brazilian educational cooperation that can support the understanding of the concept of partnership used by UNILA and UNILAB and features of operation of these universities proposed features. Finally, they were making some notes around what they are considering the main challenges of these institutions on the design of its institutional cooperation projects.

Keywords: Integration , Higher Education, UNILA , UNILAB , Cooperation.

POR STELA MENEGHEL/JOANA AMARAL Doutorado em Políticas Educacionais e Sistemas Educativos (2001) pela UNICAMP. Realizou pós-doutorado no Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe - IESALC/UNESCO (2008) e, entre 2008 e 2010, integrou a Comissão de Implantação da Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA). Tem experiência na docência e pesquisa em Educação, com ênfase em Políticas Educacionais e Educação Superior; suas publicações abordam temas relacionados à gestão e formação em nível superior; relação universidade-sociedade; avaliação da educação superior e cooperação acadêmica. Stela.meneghel@inep.gov.br / Profissional do campo da Educação, com ênfase na pesquisa em políticas educacionais e cooperação Sul-Sul. Experiência na formulação e gestão de projetos e programas de cooperação do Ministério da Educação com países da África e da América do Sul. Mestre em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional pela Universidade de Brasília. Atua como moderadora de processos participativos: avaliação, planejamento e sistematização de experiências. Possui graduação em Engenharia Florestal pela Universidade de São Paulo e Diploma de Estudos Avançados em Educação Ambiental pela Universidade de Santiago de Compostela. Joana@bamaral.com

Introdução

Segundo Leite e Genro (2012), a educação superior no século XXI ganhou uma “nova epistemologia” à medida que o movimento das reformas dos sistemas de educação superior latinoamericanos (chamadas ‘reformas dos anos 90’), levou as Instituições de Educação Superior a (IES) a redesenharem seu perfil em direção aos mercados, desenvolvendo modalidades de capitalismo acadêmico. Esta epistemologia, que sustenta as razões pelas quais as Universidades devem trilhar “caminhos globais e internacionais”, estabelece um novo conjunto de referenciais quanto à qualidade dos sistemas de educação superior e das próprias IES.

Neste contexto, ainda conforme as autoras, surgem não apenas um novo vocabulário¹ mas também um novo conjunto de referenciais que passam a sustentar um ideal de ‘qualidade internacional’ de educação superior, fundamentado em indicadores e padrões de desempenho suportados por agências internacionais pautados nas normas europeias e norte-americanas, ou seja, voltados ao Norte.

As normas do Universalismo científico, conforme estabelecidas por Robert Merton², foram importante marco na construção de normas de regulação e referenciais de qualidade acadêmica para as comunidades científicas de todo o mundo (Fetz; Defacci; Nascimento, 2011). No entanto, a nova epistemologia estaria fazendo com que, por meio de uma complexa rede de conexões estabelecidas entre atores acadêmicos, instituições, governos, agências de avaliação e acreditação de diferentes continentes, a qualidade seja estabelecida e passe a ser definida por aquilo que se passa a considerar nível de internacionalização das instituições.

Este texto aborda, em linhas gerais, os princípios que embasaram a criação de duas universidades brasileiras que, embora visem atuar no campo internacional, caminham no que chamamos de ‘contracorrente’, pois em direção oposta à tendência mundial. Como os próprios nomes anunciam, a Universidade Federal da Integração Latinoamericana (UNILA) e a Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), criadas respectivamente em 2009 e 2010, estão voltadas à promoção da cooperação acadêmica com continentes e países do hemisfério Sul.

O debate sobre internacionalização da educação superior e a tendência à mercadorização o “Olhar para o norte”

Podemos afirmar que a compreensão sobre o papel da educação superior (ES) no século XXI segue basicamente duas grandes tendências, as quais disputam o campo desde o final do século passado. De um lado estão associações que, tendo o conhecimento como fundamento do desenvolvimento sustentável da sociedade, consideram a ES elemento vital para a construção de uma sociedade e cultura de paz, bem como para a promoção da justiça e da equidade social. Nessa perspectiva, destacam a necessidade de todas as IES se comprometerem com sua missão pública. De outro, há organismos internacionais (Banco Mundial/BM; Organização Mundial do Comércio/OMC; Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico/OCDE) que, considerando o papel na ES no desenvolvimento das economias dos países, destacam a necessidade de que suas IES desenvolvam produtos para competir no mercado internacional.

A primeira tendência foi defendida na I^a. Conferência Mundial de Educação Superior (CMES/1998), realizada em Paris por convocatória da UNESCO, que declarou a ES como bem público e direito de todos os cidadãos, sem discriminação³, e a importância das atividades de ensino, pesquisa e extensão contribuírem na mitigação das origens do subdesenvolvimento e da exclusão social. A CMES/1998 colocou às IES, portanto, a necessidade de redimensionarem sua relação com os outros níveis de ensino e com a sociedade em geral, colocando-se a serviço das questões sociais e revendo principalmente: modelos e modalidades de formação; metodologias de ensino (devem ser centradas nos estudantes); articulação de conhecimentos teóricos e práticos de forma solidária.

A outra tendência, visível em diversos documentos publicados pela OCDE e BM na década de 1990, ganhou concretude em 1999 quando a OMC incorporou a educação como um dos serviços a serem regulamentados no âmbito dos Acordos Gerais de Comércio e Serviços (AGCS) - fato rechaçado por diversos países e organizações, mas fortalecido em Doha (2001) por países como EUA, Austrália e Japão.

Na mesma linha, a Declaração de Bolonha (1999), inicialmente assinada por Ministros da Educação de 29 países europeus, estabeleceu o Espaço Europeu de Ensino Superior, que determinou a unificação do modelo de formação em ES dos países signatários, com o objetivo de promover a regulação do mercado de trabalho e o desenvolvimento da livre-iniciativa, além de elevar a competitividade internacional (entendida como capacidade de atração de estudantes) do sistema europeu do ensino superior⁴.

Diante disso em 2003, na ‘Conferência Paris+5’ da UNESCO, já era visível o predomínio da visão de ES como comércio que, ao invés de validar a concepção de ‘bem público’, com qualidade e pertinência socialmente referenciadas, considera em seu Informe Final a ES como insumo econômico e ‘bem público global’. Assim, há uma mudança de concepção em que: “El desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemonías que existen de facto” (Guarga, 2004:11).

É importante destacar que a Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe (CRES), realizada em junho de 2008 em Cartagena de Índias por convocatória do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC/UNESCO), reafirmou a necessidade da ES da região comprometer-se com os desafios do desenvolvimento social e econômico sustentável dos países, da pesquisa estratégica, da educação para todos e para toda a vida e da integração regional, precisando para isso transformações profundas em sua estrutura e organização⁵. Nessa linha, dentre os cinco eixos do “Plano de Ação” da “Declaração da CRES 2008” estava o “Fomento da integração solidária e da internacionalização da ES na América Latina e Caribe”.

No entanto, a ES como mercadoria já havia se instalado em todo o continente latinoamericano desde a década anterior, quando a “modernização do Estado” provocou nos diferentes países:

...expansão do sistema educativo privado; ampliação do acesso e das matrículas com oferta maior na rede privada; cobrança de taxas de matrícula; diferenciação salarial entre os acadêmicos; introdução de sistema *merit pay*; realocação de recursos públicos; alteração dos percentuais orçamentários para os diferentes níveis de ensino, com menor percentual para a

educação superior; submissão de políticas públicas às recomendações de órgãos financeiros internacionais. (Leite; Genro, 2012).

Neste contexto a internacionalização, compreendida como capacidade das IES do continente desenvolverem atividades acadêmicas em parceria com IES de outros países (em particular do primeiro mundo), aparece como um “diferencial” de qualidade. Morosini (2006:116), com base em Bartell (2003), indica quais elementos tendem a ser considerados indicadores de internacionalização em uma IES: presença de estrangeiros e estudantes-convênio (mobilidade); número e magnitude de concessões de financiamento internacional; projetos de pesquisa ativos em cooperação internacional (implica em organização da pesquisa em redes); imersão internacional no currículo; dentre outras. Além destes podem ser incluídos certificados de acreditação internacional, seja de cursos ou da própria IES.

Podemos afirmar que a compreensão sobre o papel da educação superior (ES) no século XXI segue basicamente duas grandes tendências, as quais disputam o campo desde o final do século passado.

Estes elementos mostram uma concepção de internacionalização que deixa clara a divisão entre países que podem promover este processo, estabelecidos no hemisfério Norte, em condições de atrair mobilidade (docente e discente), incrementar redes de pesquisa etc. – ou seja, determinando e estabelecendo regras para a comunidade acadêmica - e aqueles que apenas as seguem, no Sul.

Algumas dimensões ou ‘mitos’ sobre a ‘internacionalização’, segundo Knight (2011), foram criados a partir desta visão do Norte. Um deles é que internacionalização consiste no intercâmbio com os países centrais; em decorrência, portanto, as revistas estrangeiras, bem como a língua internacional, são o inglês e o francês. Outro mito é que a possível cooperação entre indivíduos é indicativa de cooperação institucional, ou até mesmo entre países, extrapolando aspectos pessoais.

Os efeitos desta visão sobre pesquisadores e IES das comunidades do Sul, que não participam ativamente da definição dos modelos e sistemas projetados para definir e medir qualidade (e em especial a produção acadêmica) são descritos por Vega (2013). A autora destaca que, a despeito dos investigadores utilizarem metodologias e instrumentos específicos para seus contextos locais e regionais, sua produção é submetida às regras do Norte, onde os problemas sociais distintos e há diferentes condições de pesquisa. Como resultado, tanto a construção dos seus objetos de estudo quanto o estabelecimento da agenda de pesquisa sofrem alterações. Assim, objetos e temas prioritários de investigação, além de metodologias do Sul, são levados a aproximar-se daqueles prestigiados no Norte (acompanhando a tendência internacional), em processo que tira de perspectiva as questões de pertinência e relevância regionais.

Desta forma, muitas comunidades acadêmicas ‘periféricas’ são levadas a trabalhar em uma lógica que lhes é exógena, tendendo a legitimar objetos, teorias, métodos e problemas que não necessariamente lhes são prioritários e, ainda, colocando-se em competição com pesquisadores do Norte. Este processo leva ao estabelecimento de um modelo de produção e organização da pesquisa, que se torna hegemônico, em que a competitividade impõe-se sobre a cooperação (Ortiz, 2004).



Domingo Alagia. Detalle. *Nunca te bañarás dos veces en el mismo Río*. Polidíptico en acrílico y óleo 1.40 m X 1 m. 2015

O modelo é amplamente conhecido: o mercado. Nesse contexto, os cientistas não fogem a seu domínio, que é o que governa a sociedade e a nós como parte dela. Ele governa nossa lógica de produção e participação. Assim, as exigências de concorrência que prevalecem sobre as de cooperação invadiram o campo científico e existe, portanto, uma ameaça latente de que a ação científica coletiva seja minada. (Vega, 2009).

Na contracorrente, alguns pesquisadores e comunidades acadêmicas, apesar de submetidos a esse sistema, buscam alternativas para fazer ciência segundo outras perspectivas, com miradas regionais (Vega, 2013). Ou seja, defendem a necessidade de construir e ampliar mecanismos de cooperação acadêmica que, ao invés de reforçar as diferenças entre países e regiões, contribuam para que esta seja feita de modo solidário. Nas palavras de Brovetto:

[...] é possível desenvolver políticas de cooperação regional concretas e viáveis, além do mais, urgentes, que evitem estes conceitos de assimetria e unilateralidade. (...) o novo paradigma da cooperação internacional deve estar centrado na compatibilidade de interesses entre os que cooperam, na participação ativa e transparente de quem as pratica, na simetria política dos vínculos e na pluralidade dos enfoques. (Brovetto, 2008:115).

Cooperação educacional no Brasil e a visão de solidariedade “Olhar para o sul”

Nos anos recentes, o conceito brasileiro de cooperação internacional foi elaborado com base em seu significado político, que passou a ser utilizado no discurso para promover a união do chamado Terceiro Mundo e afirmar uma liderança nessa área, sob a máxima: “Nosso Norte é o Sul”.

García (2011), na tentativa de conceituar o Sul e de compreender qual a relação entre estes países (ou, segundo o autor, sua ‘vocaçãõ’), indica que pode haver uma definição geográfica, em contraposição ao Norte. O Sul “tem as maiores reservas de água do planeta e o conjunto global dos recursos naturais” (García, 2011:233) e nunca foi colonizador. No Norte, por sua

vez, vive uma porção apoderada do planeta que ocupou parte do Sul em distintas fases históricas. Além do aspecto geográfico, o Sul pode ser definido a partir de suas especificidades sociais e culturais. O sentido da vida neste hemisfério: “é mais coletivo, mais convencional e cheio de uma diversidade cultural, idiomática e espiritual, que sobrevive mesmo com a pressão das religiões ocidentais” (García, 2011: 233).

Santos e Meneses (2010) buscam desvincular o conceito Sul de seu caráter geográfico, concebendo-o “metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (Santos e Meneses, 2010:19). Este campo está relacionado com a produção do saber que, por sua vez, foi corrompida pela relação opressora histórica entre o Norte e o Sul, como apontam diversos autores (Mudimbe, 1988; Tello, 2011; Kabunda, 2011; Alberdi e Alcaldi, 2006). Assim, o Sul não é um conceito concluso, mas sim uma tentativa de nomear o resultado de um processo de libertação colonial e de um sistema opressor que tenta, no contexto da globalização, definir sua identidade cultural, política e social. O conceito Sul, portanto, é uma contínua resposta ao conceito Norte (García, 2011: 234).

Nesta perspectiva, segundo Mignolo (2008), a produção de conhecimento no contexto de cooperação Sul-Sul deve visar o intercâmbio de saberes e a construção de uma identidade “descolonizadora” – estes seriam seus focos a ser atingidos, em especial, via formação de quadros nos países em processo de construção de seus Estados e consolidação de políticas nacionais. No entanto, muitos dos projetos de cooperação educacional destes países guardam uma incoerência: suas propostas de formação de profissionais não tem vínculo com uma reflexão sobre o modelo de desenvolvimento ao qual a sociedade está atrelada; por conseguinte, apenas reproduzem concepções e estereótipos sociais, sem questionar (e menos ainda promover) transformações ou a necessidade de melhorias na qualidade de vida das populações envolvidas.

A cooperação em educação também está atrelada à política externa dos países que a ofertam. Assim, durante a Guerra Fria, tal como no momento que lhe foi posterior e no atual, de globalização, é possível observar que “as políticas de cooperação refletem em

grande medida a ideologia e visões dominantes” (Alberdi e Alcalde, 2009: 222).

No caso da cooperação internacional brasileira, após a Segunda Guerra as ações previam apoio financeiro à reconstrução de países afetados pela Guerra Fria e pelo período colonial; elas eram conhecidas como Ajuda Oficial ao Desenvolvimento (AOD). Os países desenvolvidos, liderados pelos Estados Unidos junto com Inglaterra e França, passaram a transferir recursos econômicos às nações em desenvolvimento, em ação internacional posteriormente comandada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). (Leost, 2010).

Inicialmente esperava-se que a política da ajuda repercutisse diretamente no aumento do PIB; como isso não aconteceu, nos últimos anos ela vem sendo foco de debates quanto à sua eficácia. (Leost, 2010). Em que pese este fato e o surgimento de diversas outras modalidades de cooperação, a AOD não deixou de existir; no entanto, tem havido significativa mudança na concepção de cooperação. O Brasil tem se oposto à perspectiva vigente, manifestando-se a favor de cooperação técnica para fortalecer as capacidades nacionais dos países que demandam seu apoio em áreas nas quais este avançou reconhecidamente (Correa, 2010). Esta característica tem sido a marca da cooperação brasileira e se baseia na corresponsabilidade entre os atores envolvidos.

A cooperação educacional é tema da política externa brasileira. Atualmente, a página virtual do Ministério das Relações Exteriores (MRE) entende que “(...) a educação é um dos temas que diversificaram as relações internacionais nas últimas décadas. Parte de uma agenda positiva, ou seja, que implica em ações de benefício mútuo para os países (...)”. O órgão também reconhece que a política externa do país “não está ligada apenas a questões estratégicas de alçada do Estado, como a segurança das fronteiras, o diálogo político entre altos representantes e a defesa de setores do comércio exterior”. De acordo com a Divisão de Temas Educacionais (DCE/MRE), responsável pelas ações de cooperação educacional, “o tema está fortemente ligado ao desenvolvimento econômico e social, à cooperação internacional e à promoção da convivência cultural das sociedades”. Ou seja, a cooperação educacional é uma ação dirigida ao desenvolvimento dos países parceiros em diversas vertentes.



Leticia Barbeito

Nessa linha, em que a educação está ligada a questões culturais, mas também a sociais e econômicas, a cooperação educacional considera sua contribuição ao desenvolvimento econômico dos países, uma vez que...

(...) no cenário de globalização, a habilidade de uma economia em atrair capitais, investimentos e tecnologias, inserindo-se de forma competitiva no mercado internacional, está condicionada ao nível educacional e à qualificação dos seus recursos humanos. A cooperação é uma modalidade de relacionamento que busca construir essas capacidades. (DCE/MRE).

Esta visão coaduna com a da nova economia do conhecimento, onde os discursos são relacionados com a pressão por agendas competitivas e a expansão da educação superior (Robertson, et all., 2007:117). De acordo com ela, a cooperação internacional em educação brasileira:

(...) representa parte de uma agenda positiva da política externa, ao promover a aproximação entre os Estados por meio de seus nacionais. A visão do Brasil como um país que age com base em princípios de solidariedade e respeito favorece a formação de um pensamento positivo, tudo isso no âmbito da crescente cooperação entre países em desenvolvimento”. (DCE/MRE).

Assim, ainda que solidariedade e interesses comuns sejam os principais alicerces da cooperação brasileira, fatores econômicos influem na tomada de decisão das autoridades brasileiras. Existem, portanto, contradições, sendo possível observar situações em que os fins econômicos, como a indústria de base, a de transformação e a de ponta, como pilares principais, imprimiram o pragmatismo nas ações.

Por conta disso, as ações de intercâmbio educacional denotam dificuldade para seguir a recente lógica da cooperação como fortalecimento de capacidades nacionais, tal como definidas pela Agência Brasileira de Cooperação. A oferta de vagas e bolsas de estudos a interessados dos países do Sul que desejam realizar sua graduação no Brasil, por exemplo, ocorre quase sem comunicação entre os países e sem um planejamento sistêmico capaz de abranger os momentos de preparação, formação e retorno dos estudantes, bem como a parceria de instituições nacionais⁶. (Amaral, 2013).

Ainda de acordo com Amaral (2013), a formação de profissionais especializados por meio da cooperação educacional, quando desvinculada de uma reflexão sobre o modelo de desenvolvimento ao qual a sociedade está atrelada, apenas reproduz a desigualdade na qual vivemos e não intenciona, necessariamente, a transformação social e a melhoria da qualidade de vida das populações envolvidas. Por esta razão chama a atenção, no âmbito das ações de cooperação educacional do Brasil, a criação de duas universidades de integração dedicadas à cooperação Sul-Sul: a UNILA e a UNILAB. A solidariedade que aparece no discurso brasileiro também está presente nos projetos destas IES, que utilizam o conceito de ‘Cooperação Solidária’ e se apresentam como possibilidade de um espaço privilegiado para a formação de estudantes atrelada à discussão crítica dos modelos de desenvolvimento social e, também, de internacionalização no contexto da educação superior.

Universidade e cooperação internacional: as propostas da UNILA e da UNILAB

Contexto de Criação

A universidade brasileira, historicamente, atendeu apenas a uma pequena parcela da população e teve como tarefa política reproduzir as elites nacionais. Esta tendência começou a ser revertida há pouco mais de uma década por meio de diversas políticas e programas estatais objetivando promover o acesso e a inclusão de jovens, adultos, homens e mulheres oriundos de segmentos sociais excluídos da educação superior.

Existem, portanto, contradições, sendo possível observar situações em que os fins econômicos, como a indústria de base, a de transformação e a de ponta, como pilares principais, imprimiram o pragmatismo nas ações.

De acordo com documento elaborado como referência para debater o Plano Nacional de Educação brasileiro, as políticas que mais contribuíram para alterar o cenário de desigualdade do país foram: (i) *ampliação de vagas públicas*: entre 2002 e 2010 dobraram as vagas em IES federais, que passaram de 113 mil vagas presenciais para 280 mil; (ii) *interiorização*: em 2003 havia 68 municípios atendidos pela rede federal de ES; em 2010 já haviam sido alcançados 185 municípios, além dos atingidos por programas de educação a distância; (iii) *fortalecimento da educação tecnológica*: escolas especializadas no ensino médio expandiram o foco para a ES, gerando a criação de dezenas de Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs); (iv) *ampliação do financiamento*: criação e fortalecimento de programas com este fim, como o Universidade para Todos/PROUNI e o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior/FIES; (v) *estímulo à modalidade a distância*:

forte apoio à oferta de cursos a distância (tanto pelo setor privado quanto público); (vi) *fomento a políticas e Programas de Inclusão e de Ações Afirmativas*: criação de programas para populações de baixa renda acessarem permanecerem frequentando a ES (cotas), bem como de legislação para adequar a infraestrutura física das IES para atendimentos especiais. (Speller; Robl; Meneghel, 2012).

Dentre os programas que implementaram estas políticas ressaltamos o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)⁷; o Universidade para Todos (Prouni)⁸; a Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁹ e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)¹⁰. Estes, apesar de polêmicos, significaram uma intervenção significativa e decisiva do governo brasileiro no sentido da expansão e da democratização do acesso à educação superior (Pereira e Silva, 2010; Camargo, 2015).



Leticia Barbeito

O tema da internacionalização também recebeu atenção do governo brasileiro, embora envolvendo medidas orientadas por perspectivas distintas. De um lado, houve incentivo às IES interessadas na cooperação internacional como busca e aumento de excelência acadêmica e publicações. Nesse sentido teve destaque o programa “Ciências Sem Fronteiras”/CSF, de 2011, promotor do intercâmbio de estudantes e docentes para estágio e apoio à cooperação, mas exclusivamente nas ciências duras e com os países centrais. De outro, foram criadas a UNILA e a UNILAB com o objetivo de efetivar a cooperação Sul-Sul com responsabilidade científica, cultural, social e ambiental.

A legislação destas instituições prevê que seu corpo acadêmico (discentes e docentes) seja constituído por até metade de indivíduos oriundos dos países parceiros, representando a intenção brasileira de aprofundar relações com o hemisfério Sul por meio da educação superior. E em ambas existe previsão de apoio para moradia e alimentação, bem como bolsas de estudos.

Universidade Federal de Integração Latinoamericana – UNILA

A UNILA, criada pela Lei 12.189 de 2010, está voltada à integração com a América Latina, em especial o Mercosul. Conforme seu Estatuto, esta missão deve ser desenvolvida por meio da formação de profissionais comprometidos com a integração latinoamericana, com a produção de conhecimentos capazes de respeitar o diálogo de saberes, a prática da interdisciplinaridade e o desenvolvimento de projetos de pesquisa contributivos à melhoria da qualidade da vida humana.

Localizada na tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, a UNILA tem sua inserção e interação com os países vizinhos facilitada, em especial, pela proximidade da relação dos habitantes da faixa de Fronteira. A Universidade conta com um forte apoio ao desenvolvimento de seu projeto: Itaipu Binacional, a maior hidrelétrica brasileira, cujos propícios espaços para atividades acadêmicas do Parque Tecnológico Itaipu (PTI), vinculado à empresa, abrigam em excelentes condições de funcionamento suas primeiras instalações.

A fim de promover a integração latinoamericana, a Comissão de Instalação da UNILA considerou necessário que a Universidade abordasse os grandes desafios da região (saúde, biodiversidade, violência, desenvolvimento urbano); além disso, que em face das características e intrincadas relações sociais no âmbito de um mesmo (e diverso) território geográfico, eles tivessem abordagem interdisciplinar, retratando a complexidade da sua realidade. Esta perspectiva, raramente encontrada nas carreiras ‘tradicionais’, está marcada nos primeiros cursos de graduação que, conforme sua própria denominação indica, buscaram promover o diálogo entre as áreas do conhecimento. Como exemplos: ‘Antropologia - Diversidade Cultural Latinoamericana’; ‘Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar’; ‘Economia, Integração e Desenvolvimento’; Engenharia de Infraestrutura.

Tendo por objetivo atrair profissionais experientes e conhecedores da realidade latinoamericana para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, foi utilizada a estratégia de lançar editais para professores visitantes; estes deveriam apoiar a Universidade na criação dos projetos formativos (ensino) e, também, indicar as prioridades de pesquisa¹¹. A aposta foi, portanto, de fazer ‘circular’ na UNILA, desde os meses iniciais, docentes com amplo e reconhecido conhecimento acadêmico que, interessados na proposta da recém-criada Universidade, teriam condições de apoiar a construção tanto da instituição quanto da desejada identidade regional.

A estratégia de internacionalização da UNILA parece ter seguido duas vertentes: (i) participação em organismos voltados à cooperação internacional, em especial do Mercosul (Espaço Comum de Educação Superior do Mercosul, Parlamento do Mercosul), além de União Europeia e Agência Brasileira de Cooperação (ABC); (ii) integração aos mecanismos já existentes de cooperação latino-americana, por meio do estabelecimento de convênios de co-tutela em programas de doutorado, integração em redes de pesquisadores, acolhimento de estudantes estrangeiros (graduação e pós-graduação) dos programas brasileiros de intercâmbio (Programa de Estudante Convênio de Graduação/PEC-G e de Pós-Graduação/PEC-PG); participação em programas de cooperação técnica, dentre outros¹².

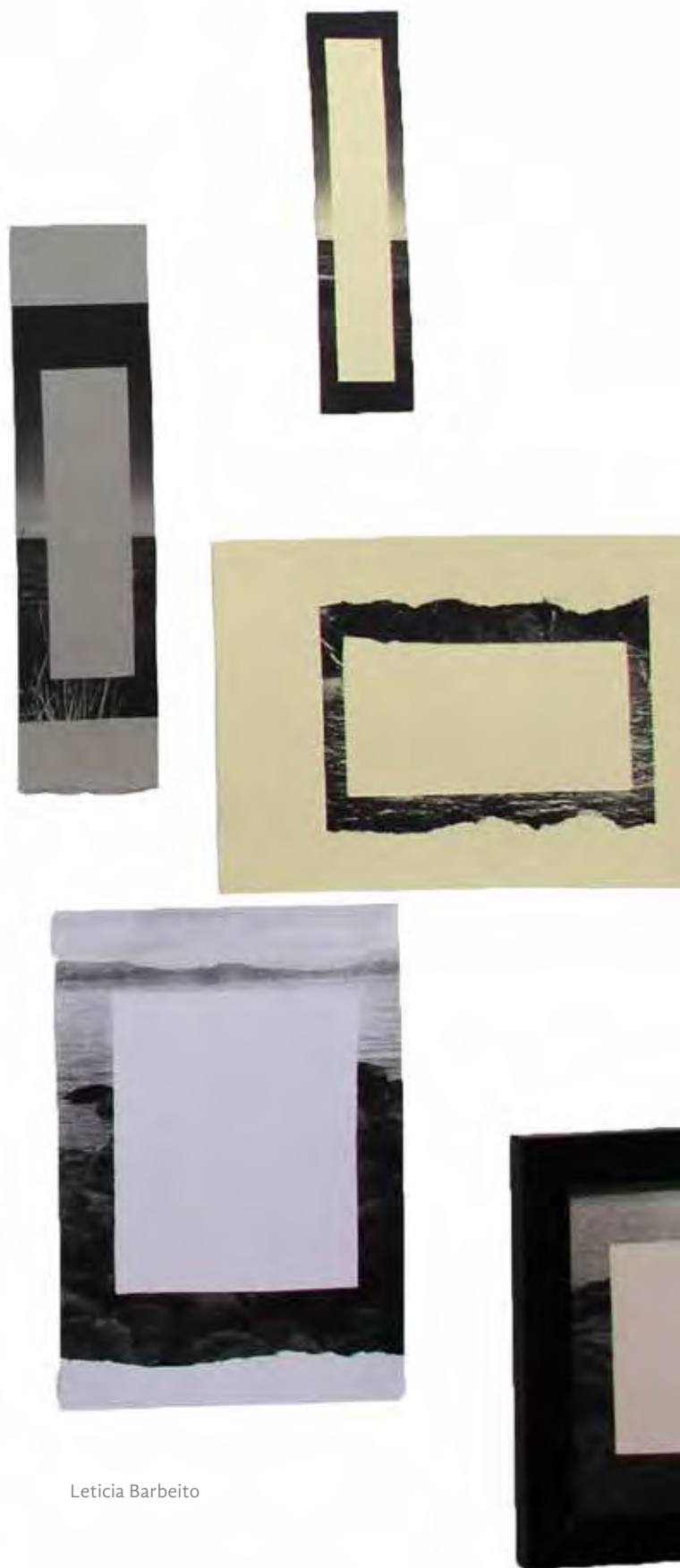
Dentre os desafios da UNILA destaca-se a necessidade de ‘construir’ junto ao corpo acadêmico, de forma efetiva, uma visão de identidade latinoamericana, dado o histórico de ‘desconfiança’ mútua entre os países do continente e o Brasil, decorrente de uma construção sociopolítica marcada pelo desconhecimento dos marcos históricos e políticos da região – tanto de brasileiros em relação ao universo dos latino-americanos quanto o contrário.

A escolha da sede da nova universidade - a cidade de Foz de Iguaçu, no Oeste do Estado do Paraná, na região da tríplice fronteira, Argentina-Brasil-Paraguai- pelas autoridades federais brasileiras, levou em conta não apenas os aspectos geográficos de uma fronteira povoada por comunidades vibrantes, mas também, possivelmente, um simbolismo de uma região marcada por conflitos históricos de delimitação de fronteiras, de confrontos de etnias e estados, mas por outro lado, de acordos para aproveitamento mútuo de recursos naturais e de pactos pela integração econômica, social e cultural não apenas dos países fronteiriços, mas também dos demais países da América Latina (Passos Subrinho, 2013).

Como estratégia para propiciar o conhecimento (e, por conseguinte, a aproximação) dos estudantes sobre os diversos aspectos comuns dos países do continente latinoamericano, a despeito de décadas de uma construção social em direção contrária, foi inserida na matriz curricular uma disciplina obrigatória a todos, independente da carreira de formação: ‘Sociedade, Cultura e Integração na América Latina’.

Também recebeu atenção da Unila o aspecto linguístico, dado que as diferenças entre os idiomas que predominam no continente (português e espanhol, embora existam outros com forte presença e significado sociocultural), historicamente, tendem a ser elemento que distancia suas populações – a despeito da possibilidade de serem mais ressaltadas as suas semelhanças. E, como apontam Silva e Moraes (2012) no contexto do PEC-G:

“a língua portuguesa, tal como falada e escrita no Brasil, é considerada um problema na inserção de muitos estudantes, assim que se



Leticia Barbeito

deparam com o contexto universitário, pois é um dos principais indicadores da sua posição como estrangeiros no Brasil. (...) Muitos estudantes relatam a falta de tolerância de muitos docentes com suas deficiências linguísticas, o que agrava ainda mais o quadro de insegurança e incertezas que marcam os primeiros meses de sua inserção no Brasil”. (Silva e Morais, 2012:168)

Como forma de trabalhar em direção contrária, a UNILA não apenas admite o português e espanhol como línguas oficiais do seu espaço acadêmico, permitindo que os membros da comunidade utilizem aquele que lhe parecer mais confortável, como também fez obrigatório que os estudantes brasileiros frequentem ao menos dois semestres de Língua Espanhola, e que os falantes do espanhol cumpram dois semestres de Língua Portuguesa.

Importante ressaltar que o domínio da Língua Portuguesa é um desafio em si, mesmo em se tratando de estudantes oriundos de países que possuem como idioma oficial o português.

Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira – UNILAB

A Unilab foi criada pela Lei 12.289/2010 para promover a integração entre o Brasil e membros dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) – Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe – além de Timor-Leste. Localiza-se em Redenção, interior do Nordeste brasileiro, onde os indicadores socioeconômicos revelam uma região marcada pela pobreza e necessidade de maior apoio estatal. Para Gomes e Vieira (2013) a Unilab representa uma ponte entre Brasil e África, tanto no que se refere à metáfora de união dessas regiões que historicamente se relacionam, quanto no desafio permanente e cotidiano de construí-la.

A criação da Unilab coincide com o movimento de expansão do acesso à educação superior no Brasil e, também, com o de ampliação do interesse brasileiro pela cooperação com África. Foi no governo Lula que as relações entre Brasil e continente africano se consolidaram como uma das principais estratégias de política externa brasileira. As políticas de combate à pobreza, representadas pelo programa Fome Zero, aliadas às de igualdade racial e inclusão social, impulsionaram, de dentro para fora, as intenções brasileiras com aqueles países (Visentini, 2010:71). As diversas visitas oficiais do ex-presidente Lula ao continente simbolizaram a importância destas relações, em especial na abertura de mercados e na presença de empresas brasileiras em solo africano (Seibert, 2011).

O clima internacional de apoio e interesse na África, aliado à militância dos movimentos sociais (em especial do movimento negro) também pautaram a criação da Universidade, que se deu na perspectiva do resgate histórico e da ampliação do conhecimento sobre a cultura africana e afrobrasileira, além de no marco (equivocado) da ideia do ‘resgate da dívida histórica’.

Durante o processo de elaboração do projeto institucional da Unilab, sua Comissão de Implantação realizou diversas visitas e reuniões com os PALOP visando identificar demandas por áreas de formação profissional e problemáticas comuns, de modo que a Universidade viesse atender às necessidades gerais e específicas de educação superior dos países (Estatuto Unilab, 2010). Como decorrência destas visitas, a criação de cursos de graduação privilegiou áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento dos países parceiros: Energia, Segurança Alimentar, Saúde Coletiva, Formação de Professores e Gestão Pública¹³. Neste contexto, a proposta formativa deveria abordar temas semelhantes e observáveis em todos os países, com a preocupação de debater a diversidade das formas de manifestação e problematização de um mesmo objeto, dada a expectativa de que os estudantes estrangeiros, uma vez formados, retornem à sua origem e contribuam para o desenvolvimento de políticas nacionais¹⁴.

Atenta ao foco de produção de conhecimento, bem como à necessidade de contar com docentes capazes de obter recursos junto a agências externas para financiar atividades de pesquisa, a estratégia

institucional de contratação de professores focou a realização de processos seletivos voltados a doutores (como ocorre em uma IES já consolidada). Buscou, desta forma, constituir desde seus primeiros meses de funcionamento um quadro docente com profissionais altamente qualificados.

A UNILAB revela sua concepção de política de internacionalização quando sinaliza que privilegia participar de projetos junto à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), com abertura para outros espaços da lusofonia - falantes do português em regiões do mundo que, em algum momento da história, foram colônia de Portugal. Segundo seu documento de autoavaliação:

A Lusofonia é uma proposta que tem como base comum a língua portuguesa. Mas ela vai mais longe e se constitui em um espaço que inclui as questões sociais, econômicas e de estratégia geopolítica. A Lusofonia pode se constituir em um instrumento que seja capaz de conferir maior projeção e visibilidade para os países que a integram (UNILAB, 2014).

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 parceiros¹⁵. Com este projeto, a Universidade anuncia sua intenção de estruturar a comunicação e as relações com os países por meio de parcerias interuniversitárias.

Dentre os diversos desafios para o projeto da UNILAB, evidencia-se primeiramente a distância entre os países parceiros: estão todos do outro lado do Atlântico. Também é importante o pouco conhecimento que, no Brasil, existe sobre a realidade africana – algo extremamente complexo e difícil de ser abarcado, em pouco tempo, por atores acadêmicos. Como exemplo: ainda que o conhecimento sobre as principais áreas de demandas técnicas seja fundamental à construção de currículos voltados aos interesses dos PALOP e Timor

Leste (muito distintos em seu contexto e potencialidades, em especial se considerados em relação ao Brasil), este não é suficiente para atestar a relevância e pertinência dos projetos formativos. Isso passa, dentre outros, pela capacidade de intercâmbio atualizado e constante, em cada uma das áreas, com as realidades dos parceiros. Ou seja: a preocupação com a formação de quadros para o desenvolvimento dos países não determina, em si, a pertinência social e cultural dos profissionais formados e do conhecimento produzido para a transformação social almejada.

Como mecanismo para promover o conhecimento do universo da língua e da cultura portuguesa, em todos os cursos de graduação da UNILAB foi inserida como componente curricular obrigatório a disciplina ‘História e Cultura dos Espaços Lusófonos’. A instituição espera que este componente curricular, ao lado de Língua Portuguesa (também obrigatória, inclusive para brasileiros), subsidie seu corpo discente na formação de uma base de apoio à constituição de uma identidade da lusofonia. (Ferreira, Meneghel, 2011).

Importante ressaltar que o domínio da Língua Portuguesa é um desafio em si, mesmo em se tratando de estudantes oriundos de países que possuem como idioma oficial o português. Quase todos os estrangeiros tem como primeira língua um idioma nacional, como o crioulo, tendo aprendido português posteriormente; em alguns casos, muitos anos depois. Este fato denota quanto é fundamental aos estudantes estrangeiros, para seu aproveitamento na Universidade, ter oportunidades de aprender a língua portuguesa – uma das razões pelas quais ela foi formalmente inserida no currículo. Além disso, mostra a necessidade das línguas maternas dos países parceiros serem valorizadas como elemento que contribui para a diversidade e fortalecimento da identidade cultural, no contato com outras culturas¹⁶.

A questão docente também constitui um dos maiores desafios da Unilab (Meneghel, Nogueira, 2012). A especificidade de sua complexa proposta intercultural exige professores atentos à diversidade de culturas em sala de aula. Às questões culturais somam-se os diferentes níveis de formação e de preparo dos estudantes em termos de educação básica, o que exige docentes comprometidos com o desenvolvimento de diferentes métodos de ensino. Torna-se bastante difícil,

portanto, encontrar profissionais em condições de assumir, em todas as suas facetas, o desafio de lidar com a educação intercultural demandada pela Universidade – fato ampliado pelo fato da IES situar-se no interior do Nordeste brasileiro, onde as precárias condições de infraestrutura comprometem o interesse, instalação e permanência de docentes.

Na contracorrente – Desafios da internacionalização e cooperação solidária na UNILA e UNILAB

Em geral, as universidades se desenvolvem internacionalmente por meio de diversas atividades, em especial a mobilidade acadêmica e a cooperação interuniversitária, com o estabelecimento de acordos que permitam a criação de programas conjuntos, pesquisas comparadas e manutenção da comunicação e do mútuo conhecimento ao longo do tempo (Morosini, 2011). As propostas de internacionalização da UNILA e da UNILAB, fundadas na “cooperação solidária”, utilizam estes mesmos mecanismos de interação; pretendem, porém, avançar em aspectos ignorados por IES com o mesmo objetivo.

O estatuto da UNILA declara ser missão institucional “contribuir para a Integração solidária e a construção de sociedades na América Latina e Caribe mais justas (...)” e para “(...) intercâmbio com universidades e centros de pesquisa, estimulando a cooperação solidária em projetos de interesse mútuo” (Estatuto UNILA, 2015). Segundo Teixeira (2009):

O princípio básico é que esta universidade federal brasileira terá uma missão diferenciada: a de contribuir para a construção da integração latino-americana através de uma nova moeda: o conhecimento. Sua filosofia de ação será fundada na ideia de uma cooperação solidária e suas atividades de ensino, pesquisa e extensão serão desenvolvidas a partir do interesse comum entre parceiros, sem pretensões de hegemonia (Teixeira, 2009:151).

O propósito de integração por meio da formação e produção de conhecimento com objetivo de atender as sociedades com atenção aos seus contextos, bem

como do intercâmbio entre parceiros sem pretensões de hegemonia, também está no discurso UNILAB. Segundo seu estatuto, ela pretende:

Atuar em áreas estratégicas de interesse das regiões e comunidades de língua portuguesa, em especial dos países africanos, de modo a possibilitar a produção de conhecimentos comprometida com a integração solidária, fundada no reconhecimento mútuo e na equidade (Estatuto UNILAB, 2014)

Ainda que não esteja voltada para um espaço como a América Latina, onde há de fato um mecanismo de integração regional e econômico como o MERCOSUL, a UNILAB se propõe atuar em áreas estratégicas para a integração solidária, mesmo que distante geograficamente dos países com os quais trabalha.

Importante observar o significado da UNILA e da UNILAB na construção de uma percepção alternativa sobre cooperação internacional e, também, em educação superior. Ambas tem por base de atuação o desenvolvimento de projetos (pesquisa) e a construção de currículos (ensino) atentos a temas e áreas técnicas de grande interesse regional e coletivo (extensão) do hemisfério Sul, sendo esta a principal motivação e fundamento de cooperação. A presença de estudantes estrangeiros não apenas é prevista nas leis de criação como totalmente gratuita, além da possibilidade destes acessarem bolsas e subsídios como apoio ao sucesso nos estudos. Não se pode esquecer, também, o fato de que nestas universidades vigoram, na comunicação, os idiomas espanhol e português, quando na cooperação acadêmica não apenas as línguas inglesa e francesa são predominantes mas, também, mais valorizadas (inclusive em processos de avaliação e acreditação externa). Estes dados mostram quanto estas instituições se posicionam na contracorrente da internacionalização.

É preciso analisar, porém, as condições e desafios para que as propostas de UNILA e UNILAB sejam levadas adiante, de maneira a se sustentarem ao longo do tempo. Vejamos, a seguir, alguns deles.

As atividades destas IES devem proporcionar, necessariamente, interação entre estudantes, técnicos e docentes de diferentes culturas. Esta característica, própria ao cerne de instituições de integração interna-

cional (independente da estratégia de internacionalização e de participação em espaços multilaterais, da rede de IES e de pesquisadores), é permeada cotidianamente por um elemento que pode ser considerado seu principal desafio: a interculturalidade.

Os conceitos de interculturalidade são diversos e bebem de referenciais europeus e anglo-saxões, assumindo diversas perspectivas (Fleuri, 2013). Guardada a diversidade de correntes teóricas, as questões emergentes na educação intercultural se referem à “possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule” (Fleuri, 2013:17).

O grande desafio da educação no contexto intercultural é provocar a curiosidade e a abertura para o aprendizado a partir das referências culturais de cada indivíduo. Para uma Universidade de integração, onde há várias nacionalidades diferentes em uma sala de aula (e dezenas de idiomas, crenças, costumes) esta tarefa não é elementar. Ao contrário, exige uma educação inovadora e ousada, pautada nas diferentes experiências e baseadas em conteúdos diversificados, produzidos muitas vezes em espaços científicos não historicamente valorizados. Isso significa se aventurar em promover um processo formativo que não mais se apoia somente no saber técnico, mas que abre espaço e compartilha o poder com os mais diversos saberes (Pimentel, 2009).

A internacionalização destas universidades também enfrenta o desafio da construção de uma identidade (latinoamericana, no caso da UNILA; da lusofonia, no caso da UNILAB), uma vez que não há projetos semelhantes no país e sua essência está em implementar parcerias que possibilitem uma identidade de múltiplas identidades. A presença de dezenas de nacionalidades em cada uma das IES faz com que a identidade do corpo acadêmico, avançando o disposto nos componentes curriculares tradicionais (disciplinas para promover conhecimento sociohistórico e linguístico), seja construída no cotidiano de convivência, exigindo que elas saibam criar e desenvolver múltiplos espaços e formas de interação.

Além disso, estas IES também precisam buscar 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. Esta identidade pode ser



Domingo Alagia. Detalle. *Nunca te bañarás dos veces en el mismo Río*. Polidíptico en acrílico y óleo 1.40 m X 1 m. 2015.

construída por meio de sólidas e permanentes parcerias interuniversitárias que permitam gerar, sobretudo, currículos capazes de considerarem as múltiplas perspectivas epistemológicas e os respectivos conteúdos didáticos-pedagógicos.

Também merece atenção a capacidade docente para desenvolver práticas pedagógicas referenciadas e vinculadas à realidade dos países de origem dos estudantes, superando mecanismos tradicionais de repasse conteúdos. Do mesmo modo, fazem-se necessários recursos de específicos de suporte pedagógico a estudantes e professores (tutoria, monitoria, acompanhamento psicopedagógico, laboratórios de aprendizagem, incorporação de recursos tecnológicos) promotores de inclusão e sucesso acadêmico, capazes de permitir inclusive a utilização de diferentes trajetórias institucionais.

Miguel Rojas Mix, ao abordar a formação propiciada pela Universidade no contexto da integração entre os povos, em particular os latinoamericanos, destacou a importância de ampliar a cooperação acadêmica, bem como a perspectiva do que é formação.

...si estamos convencidos de que nuestro futuro planetario está en la integración, la uni-

versidad debe comprometerse con ese destino en una política de cooperación académica. Incluir en los currícula del futuro la creación de redes temáticas, multidisciplinares y asociativas de universidades, destinadas a responder y anticipar los desafíos sociales, a desarrollar la pertinencia de la investigación científica, formando a las nuevas generaciones en concepciones mucho más amplias, que abarquen e integren el conocimiento de la historia, la literatura, la cultura, las ciencias y las artes en estructuras comprensivas... (Rojas, 2007).

O exposto traz a tona alguns desafios que, no limite, atingem diretamente os processos de gestão destas IES – desde a concepção dos projetos pedagógicos e sua relação com os espaços físicos (infraestrutura) até no que se refere à busca de recursos para permanência de discentes e estratégias para fixação dos docentes. No âmbito externo, a perspectiva da integração e da cooperação solidária, também torna necessário avançar em uma formação cidadã, em que as parcerias interuniversitárias internacionais apoiem os estudantes dos países parceiros com o compromisso da pertinência educacional, do retorno dos egressos e da sua inserção no mundo do trabalho - tarefa a ser feita com o auxílio de uma extensa e sólida rede de instituições. Dessa forma, do ponto de vista legal, torna-se importante o reconhecimento dos diplomas emitidos pela UNILA e a UNILAB nos países de origem dos discentes estrangeiros; ou, ainda, avançar em processos de dupla diplomação.

Considerações finais

As duas universidades internacionais do Brasil foram criadas para apoiar países parceiros do hemisfério Sul na formação de profissionais e construção de conhecimento com perspectiva solidária, criando por meio da educação superior relações acadêmicas e culturais na contracorrente da tendência mundial. No entanto, convivem em um universo institucional voltado à produção de conhecimento visando os *rankings* internacionais, a excelência entendida como produtividade (não como pertinência e relevância social), o atendimento a interesses econômicos e comerciais globais.

Estas propostas fazem fundamental o envolvimento dos países parceiros, assim como de entidades e associações voltadas à cooperação internacional, para que a concepção de internacionalização não fique restrita à mobilidade de estudantes e docentes, à quantidade de publicações ou salas de aula em língua inglesa ou, ainda, à acreditação de diplomas por agências internacionais, pautadas em normas voltadas aos interesses europeus e norte-americanos.

Desenvolver-se neste contexto será um desafio a mais para estas instituições, para além dos desafios diários da interculturalidade, da construção da identidade institucional, de um currículo atento à dinâmica

da realidade dos estudantes e dos países parceiros e de uma gestão pedagógica capaz de, ao mesmo tempo, promover ações de cunho internacional, como a circulação de diplomas.

Ou seja, implica em uma cooperação internacional capaz de questionar: quem são seus beneficiários (indivíduos ou sociedade?); para qual sociedade (o quê e quem se desenvolve no processo?); para qual modelo de desenvolvimento (competitivo ou solidário?). A simples possibilidade de fazer estas perguntas já requer novos processos pedagógicos e modelos institucionais. Desenvolver um olhar para o Sul, quando todos os olhares são para o Norte, é o desafio de navegar na contracorrente.

Notas

1. As autoras consideram, colocando ênfase neste processo, que o movimento das reformas neoliberais gerou inclusive uma “neolíngua” que, em acordo com a mídia e a retórica global: “...acentuou os termos *qualidade, avaliação e credenciamento das instituições de educação superior como um fato natural, normal e indispensável ao bom funcionamento dos sistemas.*” (Leite; Genro, 2012).
2. De acordo com REIS (2011:205), diversos autores contemporâneos têm se voltado ao conjunto de normas mertonianas como fundamento para repensar a prática científica atual, sobretudo em função “*de um novo modo de produção vigente desde os anos de 1980, o qual dá predomínio a valores associados a uma cultura empresarial, em detrimento daqueles ligados a uma cultura acadêmica.*”
3. “... a admissão à educação superior deve ser baseada no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação [...] e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente. Como consequência [...], não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas”. (CMES/1998).
4. De acordo com Lima; Azevedo; Catani (2008), Bolonha seria uma resposta europeia ao modelo das IES norte-americanas, que “*emerge em toda a sua expressão, seja em termos estruturais, seja em termos de regulação e de competitividade, e, até, de hegemonia linguística, com o inglês e a cultura anglo-americana como referências centrais*” (Lima; Azevedo; Catani, 2008:47).
5. A Declaração Final da CRES/2008 reafirmou a necessidade de serem promovidas “*políticas que reforcem o compromisso social da Educação Superior, sua qualidade e pertinência (...) para todos e todas, tendo como meta alcançar uma maior cobertura social com qualidade, equidade e compromisso com nossos povos; devem induzir o desenvolvimento de alternativas e inovações nas propostas educativas, na produção e transferência de conhecimentos e aprendizagens, assim como promover o estabelecimento e a consolidação de alianças estratégicas (...). Devem também considerar a riqueza da história, das culturas, das literaturas e das artes do Caribe e favorecer a mobilização das competências e dos valores universitários desta parte de nossa região, para edificar uma sociedade latino-americana e caribenha diversa, forte, solidária e perfeitamente integrada.*”
6. De acordo com Amaral (2013), a cooperação educacional Sul-Sul se assemelha mais à ajuda do que ao fortalecimento das capacidades nacionais. Este fenômeno é observado particularmente no Programa Estudante Convênio de Graduação, o PEC-G.
7. O Reuni, instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, teve por objetivo retomar o crescimento do ensino superior público federal, ampliando a oferta de vagas e condições de permanência na ES. (Brasil, 2011).
8. O Prouni visa promover o acesso de estudantes de baixa renda em IES privadas por meio de bolsas de estudo integrais e parciais. (Brasil, 2011).
9. A UAB, conforme o Decreto n. 5.800, de 08/2006, foi criada para fomentar “*o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.*”
10. O Pnaes objetiva, por meio de assistência a estudantes de graduação presencial, ampliar as condições de permanência e sucesso dos jovens nas IES federais, reduzindo as taxas de retenção e evasão. (Brasil, 2011).
11. Esta ação foi viabilizada por um dos principais órgãos financiadores da pesquisa no Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), exclusivamente para a UNILA e em função da ação de seu reitor *pro tempore*, Hélgio Trindade, que com o mesmo objetivo também estimulou a criação de cátedras acadêmicas. Os selecionados recebiam uma bolsa pelo período de um ano, prorrogável por mais um ou dois anos. Após isso, caso desejassem, poderiam fazer concurso para permanecer na instituição.
12. O PEC-G é o mais antigo programa de cooperação educacional do Brasil. É desenvolvido por meio da parceria entre os Ministérios da Educação e das Relações Exteriores, consistindo na oferta de vagas a estudantes de países em desenvolvimento nas universidades brasileiras. O PEC-PG é seu correlato para a pós-graduação.
13. Estes temas geraram os primeiros cinco cursos de graduação de UNILAB: Engenharia de Energias, Agronomia, Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, Enfermagem e Administração Pública.
14. Dada a preocupação com o *brain drain*, e como estratégia para evitá-lo, a UNILAB definiu que os estudantes estrangeiros recebem seu diploma de graduação apenas após retornarem ao país de origem.
15. Ver detalhes em <www.ripes.unilab.edu.br/index.php/projeto-ripes> Acesso em: 30/7/2015.
16. Não se pode esquecer o valor dos idiomas na cultura africana, assim como sua relação com o desenvolvimento nacional e com as línguas imperiais (Mazrui, 2011: 2). A questão linguística na África suscita debates e opiniões distintas, em especial sobre o papel dos idiomas das metrópoles na integração dos diferentes povos forçados a pertencerem a uma Estada Nação.

Bibliografia

- Amaral, Joana. (2013). *Atravessando o Atlântico: o Programa de Estudante Convênio de Graduação e a Cooperação Educacional brasileira. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional*, Brasília: UnB.
- Alberdi, Jokín e Ana, Alcalde. (2006). “Cooperación para el Desarrollo en África Subsahariana: entre la ambivalencia del discurso u la complejidad de las realidades africanas”, en: Enara Muñoz (coord.) *África en el horizonte: introducción a la realidad socioeconómica del África Subsahariana*, Catarata, pp. 200-252.
- Camargo, Murilo Silva. (2015). “Indicadores da educação superior brasileira de 2003 a 2013: dados e resultados das políticas públicas implementadas”. *Atos de Pesquisa*, vol. 1, núm. 10.
- Ferreira, Monalisa; Stela, Meneghel. (2011). “(Inter) mares e Línguas: a internacionalização da Língua Portuguesa e a interculturalidade no projeto da UNILAB”. *VII Congreso Nacional da Asociación de Profesores de Portugués*, Córdoba.
- Fetz, Marcelo; Fabrício, Defacci; Lerisson, Nascimento. (2011, maio-agosto). “Olhares sociológicos sobre a ciência no século vinte: mudanças e continuidades” em *Sociologias*, Ano 13, núm. 27, Porto Alegre, pp. 284-317.
- Fleuri, Reinaldo. (2003). “Intercultura e educação” em *Revista Brasileira de Educação*, núm. 23, Rio de Janeiro, pp. 16-35.
- García, Jesús. (2011). “África-América: como entendernos desde el Sur-Sur”, en Mbuyi Kabunda. (coord.) *África y la Cooperación con el Sur desde el Sur*, Madrid: Los libros de La Catarata, pp. 231-257.
- Gomes, Nilma y Sofia, Vieira. (2013). “Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso- Afro-Brasileira (UNILAB)” em *Revista Lusófona de Educação*, vol. 24, núm. 24, América do Norte.
- Guarga Ferro, Rafael. (2007). “La Pertinencia en la educación superior, un atributo fundamental” em *Journal Universidades*, núm. 33, pp. 25-44. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303305> Acesso em: 30/5/2015.
- Kabunda, Mbuyi y Antonio, Santamaria. (2009). *Mitos y Realidades de África Subsahariana*, Catarata.
- Knight, Jane. (2011). “Five Myths about Internationalization” em *International Higher Education*, núm. 62, pp.14-15. Disponível em: http://www.ecahe.eu/w/images/d/d5/Knight_-_Five_myths_about_Internationalization_IHE_no_62_Winter_2011.pdf Acesso em: 30/5/2015.
- Leite, Denise; Maria Elly, Genro. (2012) “Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo Vadis América Latina?”, *Campinas: Avaliação*, vol. 17, núm. 3, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772012000300009&script=sci_arttext Acesso em: 14/5/2015.
- Lima, Licínio; Mário, Azevedo; Afrânio, Azevedo. (2008). “O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova” em José, Dias Sobrinho; Dilvo, Ristoff; Pedro, Goergen (orgs.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*, Sorocaba, SP: EdUniso/RAIES, pp. 45-72.
- Lopes, Carlos. (2008) “Os quatro desafios para a cooperação acadêmica” em Tolentino, et al. (org). *África-Europa: Cooperação Acadêmica*, Fundação Friedrich Ebert.
- Meneghel, Stela; Jaana, Nogueira. (2012). “Educação Superior para a cooperação solidária – a proposta da UNILAB” em *VII Internacional Meeting of the Paulo Freire Forum*, Los Angeles.
- Mignolo, Walter. (2008). “Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política” em *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade*, núm. 34, pp. 287-324.
- Morosini, Marília. (2011). “Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal” em *Educação em Revista*, vol. 27, núm. 01, Belo Horizonte, pp. 93-112.
- Mudimbe, Valentin-Yves. (1988). *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy, and the order of knowledge*, Londres: Indiana University Press.
- Ortiz, Renato. (2004). “As ciências sociais e o inglês”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 19, núm. 54, São Paulo: ANPOCS, pp. 5-22. fev.
- Passos Subrinho, Josué. (2013). “Universidade e desenvolvimento econômico local: o caso da UNILA”, *Universidades* (63), núm. 57, pp. 59-63.
- Pereira, Thiago; Luis, Silva. (2010). “As políticas públicas do ensino superior no Governo Lula: expansão ou democratização?” em *Revista Debates*, vol. 4, núm. 2, Porto Alegre, pp. 10-31.
- Piza, Suze; Daniel, Pansarelli. (2012). “Sobre a descolonização do conhecimento – a invenção de outras epistemologias” em *Estudos de Religião*, vol. 26, núm. 43, pp. 25-35.
- Pimentel, Maria do Socorro. (2009). Educação intercultural como possibilidades de descolonização do saber. Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades / org. Nascimento, Adir et al. Campo Grande: UCDB.
- Reis, Verusca. (2011). “O retorno ao *ethos* mertoniano na ‘ciência pós-acadêmica’ de John Michael Ziman” em *Revista Brasileira de Ciência, Tecnologia e Sociedade*, vol. 2, núm. 1, pp.194-210.
- Rojas Mix, Miguel. (2009). “Para una filosofía para la universidad latinoamericana”. Conferencia na AUGM. (2007) Mar del Plata. Apud: Trindade Helgio. “UNILA: Universidade para a Integração Latinoamericana” em *Revista Educación Superior y Sociedad*, vol. 14, núm. 1.
- Robertson, Susan; Mario, Novelli; Roger, Dale; Leon, Tikly; Hillary, Dachi; Ndibelem Alpha. (2007). *Globalisation, education and development: ideas, actors and dynamics*, DFID Publications.
- Santos, Boaventura; Maria, Meneses. (org). (2010). *Epistemologias do Sul*, Cortez Editora.
- Seibert, Gerhard. (2011). *Brazil in Africa: Ambitions and Achievements of an Emerging Regional Power in the Political and Economic Sector*, 4th European Conference on African Studies, Uppsala, pp. 15-18.
- Speller, Paulo; Fabiane, Robl; Stela, Meneghel. (2012). *Documento de referência para a oficina de trabalho CES/CNE. Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a próxima década*, Brasília: UNESCO, CNE, MEC.
- Tello, Susana. (2011). “África y el Norte: la Larga Historia de Seminiación y Marginación” em Mbuyi Kabunda. (coord.) *África y la Cooperación con el Sur desde el Sur*, Madrid: Los libros de La Catarata, pp. 72-97.
- Trindade, Helgio. (2009). “UNILA: Universidade para a Integração Latinoamericana” em *Revista Educación Superior y Sociedad*, vol 14, núm. 1.
- UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). (1998). *La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, Paris: Unesco. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/imagens/0011/001163/116345s.pdf>> Acesso em 13/05/2015.
- Vega, Aimée. (2009). “Towards linguistic diversity in IAMCR” em Aimée Vega (Ed.). *Communication and human rights*, México: UNAM/IAMCR, pp. 69-72.
- (2013). “Pela democracia dos sistemas de avaliação da produção acadêmica: convergências de estudiosos latino-americanos e europeus” em *Revista Brasileira de Educação*, vol. 18, núm. 54, pp. 777-802.
- Visentini, Paulo. (2010). “South-south cooperation, prestige diplomacy or “soft imperialism”? Lula’s government brazil-africa relations”. In: *Século XXI*. vol. 1. núm.1. Porto Alegre.