



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

DANIELA TAMARA FERNÁNDEZ

**A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DA
INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA – UNILA E A UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA –
UNILAB**

FORTALEZA

2017

DANIELA TAMARA FERNÁNDEZ

**A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DA
INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA – UNILA E A UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA –
UNILAB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: História e Educação Comparada.

Orientador: Prof. Dr. Almir Leal de Oliveira

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F413c Fernández, Daniela Tamara.
A cooperação internacional brasileira na educação superior : uma análise comparativa entre a Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB / Daniela Tamara Fernández. – 2017.
142 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Almir Leal de Oliveira.

1. cooperação internacional brasileira. 2. universidades. 3. América Latina. 4. África. I. Título.
CDD 370

DANIELA TAMARA FERNÁNDEZ

**A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DA
INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA – UNILA E A UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA –
UNILAB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: História e Educação Comparada.

Aprovada em: 12/12/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Almir Leal de Oliveira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Gisafrán Nazareno Mota Jucá
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Jacqueline Cunha da Serra Freire
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Almir Leal de Oliveira pela paciência, orientações, conselhos e compartilhar seus conhecimentos.

Aos membros do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) e aos professores e colegas da Linha de pesquisa História da Educação Comparada (LHEC) que contribuíram com suas experiências, debates e aportes no amadurecimento da pesquisa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela Bolsa de Mestrado que possibilitaram a realização da dissertação.

Agradeço aos gestores, professores, discentes e técnicos da UNILA e UNILAB que disponibilizaram do seu valioso tempo para compartilhar suas vivências e experiências na universidade.

Às amigas sinceras que transcendem fronteiras e mesmo assim se reencontram nos campos afetivos da vida.

Aos amigos de Fortaleza que permitiram que os dias na cidade alencarina fossem de grande aprendizado pessoal, trazendo leveza e alegria em sintonia com o mar.

À minha família, que mesmo à distância, sempre deram apoio incondicional, e são parte importante dos meus projetos, sonhos e realizações.

Los mapas árabes todavía dibujaban el sur arriba y el norte abajo, pero ya en el siglo trece Europa había restablecido el orden natural del universo.

Según las reglas de ese orden, dictado por Dios, el norte estaba arriba y el sur abajo. El mundo era un cuerpo. Al norte estaba la cara, limpia, que miraba al cielo. Al sur estaban las partes bajas, sucias, donde iban a parar las inmundicias y los seres oscuros, llamados antípodas, que eran la imagen invertida de los luminosos habitantes del norte.

En el sur, los ríos corrían al revés, el verano era frío, el día era noche y el Diablo era Dios. El cielo, negro, estaba vacío. Hacia el norte habían huido las estrellas (GALEANO, 2008: 103-104)

Pero aquí abajo abajo cerca de las raíces es donde la memoria ningún recuerdo omite y hay quienes se desmueren y hay quienes se desviven y así entre todos logran lo que era un imposible que todo el mundo sepa que el Sur también existe (BENEDETTI, 1986: 154)

RESUMO

Considerando que a Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB são instituições de educação superior brasileiras, criadas durante o governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que se propõem promover a integração internacional com os países da América Latina e da CPLP, especialmente africanos, objetiva-se analisar o processo de criação da UNILA e UNILAB, a partir da proposta de cooperação internacional brasileira na área da Educação Superior e a aproximação com os países do Sul Global no marco da cooperação Sul-Sul. Para tanto, procede-se a uma análise comparativa entre as duas universidades, a partir dos documentos fundacionais da UNILA e UNILAB, assim como uma análise das experiências dos atores sociais que participaram em diferentes instâncias do processo de criação e constituição de ambos projetos educativos, mediante a realização de entrevistas temáticas utilizando a História Oral como abordagem metodológica. Desse modo, observa-se que os direcionamentos da Política Externa Brasileira (PEB) e a proposta de cooperação internacional neste período priorizaram o diálogo com os países latino-americanos e africanos, que se tornaram parceiros estratégicos no contexto de ascensão brasileira como potência emergente no cenário internacional.

Palavras-chave: cooperação internacional brasileira; universidades; América Latina; África.

ABSTRACT

Considering that the Federal University for Latin American Integration - UNILA and the University for International Integration of the Afro-Brazilian Lusophony - UNILAB are higher educational institutions in Brazil, created during the government of the then President Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) , which seeks to promote international integration with the countries of Latin America and the CPLP (The Community of Portuguese Language Countries), especially in Africa, the objective is to analyze the process of creating UNILA and UNILAB, based on the proposal of Brazilian international cooperation in the area of Higher Education and the rapprochement with the countries of Global South within South-South Cooperation. To do so, a comparative analysis is carried out between the two universities, based on the foundational documents of UNILA and UNILAB, as well as an analysis of the experiences of social actors who participated in different stages of the creation process and establishing of both educational projects, through thematic interviews using oral history as a methodological approach. Thus, it is observed that the guidelines of the Brazilian Foreign Policy and the proposal of international cooperation in this period prioritized the dialogue with the Latin American and African countries, which became strategic partners in the context of the Brazilian rise as an emerging power in the international scene.

Keywords: brazilian international cooperation; universities; Latin America; Africa.

RESUMEN

Considerando que la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana – UNILA y la Universidade de la Integración Internacional de la Lusofonia Afrobrasileira – UNILAB son instituciones de educación superior (IES) brasileñas, creadas durante el gobierno del Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que se proponen promover la integración internacional con los países de América Latina y de la CPLP (Comunidad de Países de Lengua Portuguesa), especialmente africanos, el objetivo de la presente investigación es analizar el proceso de creación de la UNILA y UNILAB, a partir de la propuesta de cooperación internacional brasileña en el área de la Educación Superior y la aproximación con los países del Sur Global en el marco de la Cooperación Sur Sur. Para tanto, se procede a un análisis comparativo entre las dos universidades, a partir de los documentos fundacionales de la UNILA y UNILAB, así como un análisis de las experiencias de los actores sociales que participaron en diferentes instancias del proceso de creación y constitución de ambos proyectos educativos, mediante la realización de entrevistas temáticas utilizando la Historia Oral como abordaje metodológico. De ese modo, se observa que los direccionamientos de la Política Externa Brasileña (PEB) y la propuesta de cooperación internacional en este periodo, priorizaron el diálogo con los países latinoamericanos y africanos, que se tornaron socios estratégicos en el contexto de ascensión brasileña como potencia emergente en el escenario internacional.

Palabras clave: cooperación internacional brasileña; universidades; América Latina; África.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gastos com a Cobradi por região no ano 2010.....	42
--	----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Mapa da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).....	30
Ilustração 2 – Ata de Libertação dos escravos em Redenção em 1883.....	78
Ilustração 3 – Visão aérea da infraestrutura do Campus da Liberdade (UNILAB) e Museu Senzala Negro Liberto.....	79
Ilustração 4 – Identificação das 13 regiões territoriais do Ceará e do território do Maciço de Baturité.....	81
Ilustração 5 – Projeto do campus da UNILA realizado pelo arquiteto Oscar Niemeyer.....	89
Ilustração 6 – Fechamento da Cápsula do Tempo da UNILA com o Presidente Lula.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil – 2003-2013.....	54
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Agência Brasileira de Cooperação
ALADI	Associação Latino-Americana de Integração
ALBA	Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América
ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
ASPA	Cúpula América do Sul-Países Árabes
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAD	Comitê de Ajuda do Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPG/BA	Centros Associados de Pós-Graduação entre Brasil e Argentina
CAFP/BA	Centros Associados para o Fortalecimento da Pós-Graduação entre Brasil e Argentina
CBPF	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CELAC	Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina
CI-UNILA	Comissão de Implantação da UNILA
CIAM	Colaboração Interamericana em Materiais
CIH	Cooperação Internacional Horizontal
CIT	Cooperação Internacional Tradicional
CLAF	Centro Latino-Americano de Física
CNAT	Comissão Nacional de Assistência Técnica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Cooperação Norte-Sul
COBRADI	Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional Contribuição
COFINS	Social para o Financiamento da Segurança Social
CONICIT	Consejo Nacional para Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Costa Rica
COPIS	Contribuição para o Programa de Integração Social

CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
CSS	Cooperação Sul-Sul
CTPD	Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento
DEAF	Departamento de África
ECOSOC	Conselho Econômico e Social
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EUA	Estados Unidos de América
FDC	Fórum de Cooperação para o Desenvolvimento
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
FOCEM	Fundo de Convergência Estrutural do Mercosul
G-5	Grupo dos cinco
G-8	Grupo dos oito
G-20	Grupo dos vinte
G-77	Grupo dos setenta e sete
GATS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviço
IBAS	Fórum de Diálogo Índia-Brasil -África do Sul
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior
IEU	Instituto de Estatística da Unesco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IRBr	Programa de Formação de Diplomatas do Instituto Rio Branco

IRPJ	Imposto de Rentas à Persona Jurídica
MARCA	Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados
MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MES	Ministério de Educação Superior de Cuba
MNOAL	Movimento dos Países não alinhados
MRE	Ministério de Relações Exteriores
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PABA	Plano de Ação de Buenos Aires
PAC	Projeto Amílcar Cabral
PAES	Programa de Assistência Estudantil
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PDI-UNILAB	Programa de Diretrizes Institucionais
PE	Política Externa
PEB	Política Externa Brasileira
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PJAO	Projeto José Aparecido de Oliveira
PLLN	Programa da Linguagem das Letras e dos Números
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Pró-reitoria de
PRAE	Assuntos Estudantis

PROÁFRICA	Programa de Cooperação Temática em Matéria de Ciência e Tecnologia
PROMISAES	Projeto Milton Santos
PROSUL	Programa Sul-Americano de Apoio às Atividades de Cooperação Científica e Tecnológica
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PTI	Fundação Parque Tecnológico de Itaipu
PT	Partido dos Trabalhadores
PVE	Professor visitante
REUNI	Programa de Apoio a Planes de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEGIB	Secretaria Geral Iberoamericana
SELA	Sistema Econômico Latino-Americano
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem industrial
SESU	Secretaria de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAC	Universidade Almícar Cabral
UDELAR	Universidad de la República de Uruguay
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFOPR	Universidade Federal do Oeste do Paraná
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFSS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNASUL	União de Nações Sul-Americanas
UnB	Universidade de Brasília
UNCTAD	Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIAM	Universidade Federal da Integração Amazônica
UNI-CV	Universidade de Cabo Verde
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USTP	Universidade de São Tomé e Príncipe

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	1
1	A POLÍTICA EXTERNA E A PROJEÇÃO DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO NO BRASIL.....	1
2.1	Política Externa Brasileira durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).....	15
2.2	A projeção histórica da Cooperação Sul-Sul.....	31
2.3	A Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional na Educação Superior.....	39
3	AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO INTERNACIONAL.....	51
3.1	Impactos da globalização e Internacionalização da Educação Superior no Brasil.....	55
3.2	As Instituições de Educação Superior na África e América Latina.....	64
3.3	Acesso e Democratização da Educação Superior no Brasil.....	70
4	AS UNIVERSIDADES DE INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL NO BRASIL..	76
4.1	A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB.....	77
4.2	A Universidade da Integração Latino-Americana – UNILA.....	85
4.3	Os desafios das universidades brasileiras de integração internacional: uma análise das vivências dos atores sociais da UNILA e UNILAB.....	92
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
	REFERÊNCIAS.....	133
	APÊNDICE A: Entrevista aos atores sociais da UNILA.....	141
	APÊNDICE B: Entrevista aos atores sociais da UNILAB.....	143

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do presente trabalho de pesquisa faz parte de um processo de reflexões pessoais e acadêmicas, que se iniciaram no ano 2011 quando fui selecionada pelo Ministério da Educação da Argentina para iniciar meus estudos universitários na segunda turma da recém criada Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, que tem como objetivo promover a integração na região. Inicialmente a proposta foi muito interessante pela possibilidade de estudar com colegas de diferentes países latino-americanos que poderiam contribuir na construção do conhecimento, com as suas “bagagens” e experiências culturais, pessoais e acadêmicas prévias à chegada à UNILA. A valorização da diversidade, além de possibilitar um processo de troca e aprendizado mais amplo entre os atores sociais envolvidos, é uma questão central que permeia os pilares da universidade e que é proposto pela UNILA mediante à aproximação das diferentes realidades dos países que se encontram representados na instituição. O motivo pelo qual decidi abandonar o curso de graduação de Direito em Tucumán e traçar novos rumos no Brasil, no curso de Ciências Políticas e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina, foi a possibilidade de ter acesso aos auxílios estudantis da UNILA que permitiram minha permanência na universidade me dedicando integralmente às atividades acadêmicas e à pesquisa.

Durante o curso de graduação, integrei um projeto de pesquisa de Iniciação Científica PIBIC/UNILA (2012) orientado e coordenado pelo Prof. Doutor Antonio de la Peña García. A pesquisa tinha como proposta analisar os desafios e as práticas do projeto pedagógico-institucional da UNILA, no espaço de construção do movimento político de representação estudantil na universidade. Esse projeto inspirou o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC da graduação, defendido em dezembro de 2014, que culminou num trabalho intitulado: “Educação Superior em contextos multiculturais: um estudo de caso na Universidade Federal da Integração Latino-Americana”¹. O TCC se propôs realizar uma análise da proposta de integração institucional e suas práticas a partir das relações interculturais intermediadas no espaço acadêmico, especificamente dentro da sala de aula, para compreender como se davam as práticas sociais quotidianas entre os estudantes ao se inserir num contexto multicultural.

¹ “Educación Superior en contextos multiculturales: un estudio de caso en la Universidad Federal da Integração Latino-Americana”

Durante o desenvolvimento do TCC, me posicionar como pesquisadora e ao mesmo tempo como o próprio objeto de estudo, pelo fato de pertencer nesse momento ao corpo estudantil da universidade, me levou a reflexões e questionamentos mais profundos acerca das experiências, vivências e inter-relações dentro do contexto universitário, que até o momento não haviam sido observados com maior atenção. Entretanto, a partir deste primeiro passo na pesquisa comecei a perceber as experiências quotidianas acadêmicas desde outra perspectiva, nessa tentativa de “reunir o que estás fazendo intelectualmente e estás experimentando como pessoa” (MILLS, 1961 :209)².

No decorrer da graduação tive a oportunidade de visitar duas vezes a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, em Redenção e Acarape, no Estado do Ceará, quando ainda o Campus dos Malês na Bahia não tinha iniciado suas atividades presenciais³. Nesse momento, tive a possibilidade de apresentar minha pesquisa de iniciação científica e tentar organizar atividades em conjunto com o corpo discente da UNILA e UNILAB para repensar os processos de integração e cooperação internacional, articulando os movimentos de organização estudantil para discutir a realização de um encontro que aconteceria em Foz do Iguaçu. Foi realizado um documento do desenvolvimento das atividades durante a visita à UNILAB, que foi entregue à Comissão que organizou o encontro. Infelizmente, devido à finalização da minha graduação no mesmo ano, não continuei participando de maneira ativa no movimento de articulação, e o projeto da realização de um encontro das universidades de integração internacional – UNILA e UNILAB – não se concretizou.

O desenvolvimento da pesquisa de iniciação científica na UNILA e a aproximação com os discentes e docentes dos campus da UNILAB, me permitiram refletir acerca do processo de implantação e construção das duas instituições. A UNILA e UNILAB são Instituições de Educação Superior - IES brasileiras que se propõem promover a integração internacional com países e regiões específicas em cada uma delas e que foram criadas durante o governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), no processo de expansão e democratização da educação superior no Brasil e os dois projetos de Lei que deram origem à UNILA e UNILAB foram sancionados no mesmo ano. A partir da aproximação e maior conhecimento acerca da UNILAB e da compreensão destas

² Tradução Livre: “reunir lo que estás haciendo intelectualmente y lo que estás experimentando como personas” (MILLS, 1961 :209).

³ O Campus dos Malês na cidade São Francisco do Conde na Bahia foi inaugurado em fevereiro de 2013 com graduação e pós-graduação à distância. Em 2014 tiveram início os cursos de graduação presencial.

universidades no cenário brasileiro, surgiu o interesse em realizar a presente pesquisa de mestrado, partindo de uma análise comparativa entre as duas instituições.

A proposta realizada no TCC durante a graduação, que partia de uma análise da integração na UNILA a partir das inter-relações estudantis num contexto multicultural e acadêmico, foi repensada e adaptada na pesquisa da dissertação do mestrado. Desta maneira, a presente pesquisa pretende contribuir com o debate em torno da UNILA e UNILAB, a partir da seguinte problematização: Em que medida as duas universidades de integração internacional, UNILA e UNILAB, contribuem à proposta de integração brasileira com a América Latina e os países lusófonos, principalmente africanos?

O processo de criação da UNILA e UNILAB, enquanto projetos educativos de cooperação internacional brasileiros, foi inserido num contexto em que o país se encontrava numa fase de ascensão enquanto potência emergente no cenário internacional. Portanto, o presente trabalho terá como objetivos, primeiramente, analisar a proposta de cooperação internacional brasileira durante o governo de Lula com os países da América Latina e da África, especificamente lusófonos, no marco da cooperação Sul-Sul. O segundo objetivo do trabalho será compreender os processos de inserção das Instituições de Educação Superior no contexto internacional. O último objetivo será analisar a democratização e expansão da Educação Superior no Brasil, para compreender o surgimento das universidades de integração internacional - UNILA e UNILAB - realizando uma análise das vivências dos atores sociais envolvidos desde uma perspectiva comparada.

A abordagem comparativa na pesquisa se tornará necessária para compreender a criação da UNILA e UNILAB, apontando as suas principais semelhanças e diferenças na projeção e implementação da proposta educativa de cooperação internacional. Nesse sentido, a comparação se constitui como uma parte fundamental das ciências sociais no geral, porque todas as ciências sociais no seu pensamento científico são comparativas por natureza. A comparação, antes de ser um método de pesquisa, se constitui como um “componente indissociável da cognição e do conhecimento, seja isto racionalmente concebido ou acto espontâneo da experiência social, cultural e científica” (CAVALCANTE, 2008: 266), e se apresenta como uma das atividades mais corriqueiras que exercita o homem, como um gesto espontâneo, e que surge como uma necessidade especial quando aparece uma situação nova. Desta maneira, o ato de comparar é uma forma específica de propor e pensar questões (BARROS, 2014).

A educação comparada como campo acadêmico, se desenvolveu nos Estados Unidos, e se expandiu rapidamente em países principalmente europeus, se tornando a principal base até a última quarta parte do século XX, quando cátedras em outras partes do mundo começaram se expandir (RUST, JOHNSTONE, ALLAF, 2012). A perspectiva de análise comparada é possível a partir da criação de um modelo de referência que constituirá o “outro”, e possibilita nos refletir nele. Desta maneira, a comparação compreenderá relações de poder, e particularmente na educação, determinará a constituição de centros e periferias do conhecimento e modelos educativos. O novo interesse pela educação comparada se encontra justificado nos seguintes três aspectos:

- 1) (...) a existência de problemáticas educativas comuns aos diversos países, em grande parte suscitadas pela emergência de um sistema mundial em nível econômico e também no nível da educação e da cultura
- 2) a crise do Estado-Nação e a consolidação de novos espaços de identidade cultural, no plano local e no quadro das diferentes regiões do mundo (por exemplo, a União Europeia), o que obriga a repensar os lugares tradicionais da tomada de decisão em matéria educativa
- 3) a internacionalização do mundo universitário e da pesquisa científica (CAVALCANTE, 2008: 321)

Para compreender a Educação Comparada, é necessário compreender também a conjuntura na qual se encontram inseridos os modelos educativos. Desta maneira, o presente trabalho se propõe analisar o processo de criação da UNILA e UNILAB, a partir da compreensão da proposta de cooperação internacional do Brasil na área da Educação Superior, como mecanismos de aproximação com os países do Sul Global⁴, no marco da cooperação Sul-Sul (CSS). Essa modalidade de cooperação surgiu após a Segunda Guerra Mundial, num contexto de polarização ideológica Leste-Oeste, na qual foi acentuada a variável do desenvolvimento econômico entre os países centrais e do sul global. A CSS surgiu na década de 1960, a partir de um processo de conscientização crítica do modelo vigente de cooperação Norte-Sul (CNS), que se impunha aos países em desenvolvimento mediante relações de assistência entre países os doadores e beneficiários. A CSS ressignificou o termo de cooperação através das parcerias estabelecidas, de acordo com as reais demandas e necessidades, entre os países do Sul Global (PINO, 2014).

A criação da UNILA e UNILAB, enquanto projetos de cooperação na área de educação superior, encontra-se alinhada com os interesses do Brasil neste período. O país

⁴ Termo designado após a Guerra Fria para os países e regiões periféricas ou semi-periféricas, também identificados como do Terceiro Mundo após a Segunda Guerra Mundial (SANTOS, 1995).

estava numa fase de ascensão econômica no cenário internacional, como potência emergente, desenvolvendo e priorizando parcerias econômicas, políticas e culturais com os países do sul global. Assim, os projetos da UNILA e UNILAB, desde uma perspectiva de cooperação educativa, estiveram alinhados com as diretrizes da Política Externa Brasileira – PEB que, no marco da cooperação Sul-Sul, priorizaram o diálogo com América Latina e Caribe, assim como com os países africanos. Neste período a América Latina e a África foram consideradas uma prioridade nos discursos oficiais do governo, na representação diplomática brasileira, assim como nos projetos de cooperação internacional. No ano 2010, o Brasil destinou 68,06% do orçamento da Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional - Cobradi às ações na América Latina e 22,58% para as ações destinadas aos países africanos (IPEA, 2013). As informações referente aos recursos destinados à Cobradi foram publicados pela primeira vez no ano 2010, abarcando o período 2005-2009 e identificando os projetos e as principais áreas de cooperação internacional. Somente no ano 2013 foi publicado um relatório, compreendendo as ações desenvolvidas durante o ano 2010, onde diferenciava e quantificava os investimentos totais da Cobradi por região e por área de cooperação.

A elevação do perfil do Brasil no cenário internacional no século XXI e a reafirmação como um *player global* esteve condicionada pelo princípio do multilateralismo e da autonomia, que caracterizaram a diversificação de parceiros mediante a participação em instâncias multilaterais e o desenvolvimento de projetos de cooperação internacional.

Nesse contexto, a concepção de poder tem passado por novas definições, considerando novas perspectivas que não se limitam à vertente teórica *mainstream*⁵ nas Relações Internacionais, durante as décadas de 1970 e 1980, que foi a teoria Neo-realista. Essa teoria teve como foco o sistema internacional e os elementos centrais de análise foram o poder militar e econômico (SARFATI, 2005). Nesse sentido, a definição de poder sempre se encontra associada à ação efetuada pelos Estados sob efeitos de coerção ou pagamentos, não considerando a capacidade de atingir os resultados desejados através da atração ou persuasão.

Desta maneira, o autor Joseph Nye desenvolveu o conceito analítico de *soft power* ou poder brando para compreender essa nova perspectiva nas relações de poder (CARDOSO REIS, 2011). Esse tipo de poder está se tornando cada vez mais importante devido, principalmente, à globalização e à revolução da comunicação que tem criado laços de interdependência no contexto global e multipolar, que tem múltiplas facetas, além da

⁵ Corrente de conhecimento dominante em qualquer campo do conhecimento.

perspectiva econômica. Joseph Nye realiza uma definição comportamental do poder, definindo-o como “(...) a capacidade de alcançar as próprias propostas e metas. Mais especificamente é a capacidade de afetar os outros para obter os resultados desejados” (NYE, 2009: 74). Para poder medir o poder, em termos à mudança de comportamento, é necessário conhecer as preferências dos outros previamente, que dependerão do contexto no qual os atores se encontram inseridos. As fontes de poder não são estáticas e continuam mudando no mundo atual, inclusive tendo variações em diferentes partes do mundo.

No século XXI o poder informacional e institucional terão maior relevância, embora o poder militar objetivo pode continuar sendo um instrumento importante nas relações internacionais, mas não o único (NYE, 2009). A revolução da informação e a globalização da economia estão transformando o mundo, e nesse contexto, o *soft power* está adquirindo maior importância no meio internacional. Os países que têm mais probabilidade de serem mais atrativos e adquirir *soft power* na era da informação são aqueles com canais múltiplos de comunicação que ajudam a identificar problemas, cuja cultura dominante e ideias estão mais perto das normas mundiais prevaletentes, e cuja credibilidade é melhorada por seus valores domésticos e internacionais, assim como por suas políticas.

O conceito de *soft power* repousa principalmente em três recursos: a política externa que se posiciona como uma autoridade legítima e moral, os valores políticos que influenciam as ações no âmbito privado e público e a cultura que se torna um elemento atrativo para outros. A cultura é um conjunto de valores e práticas que criam significado para uma sociedade e que permite a atração de ideias e valores para outros países. A cultura pode ser transmitida através das relações econômicas e comerciais, mas também mediante os processos de internacionalização acadêmica que possibilitam um contato pessoal com outras realidades e culturas. A educação superior é compreendida como um recurso de *soft power*, que pode reforçar os objetivos oficiais da política externa, e permite que futuros líderes se eduquem em outros países e adquiram novas visões acerca do complexo panorama mundial no qual se encontram inseridos.

Nesse contexto, o surgimento da UNILA e UNILAB, enquanto IES que promovem a integração internacional mediante a cooperação educativa, simbolizaram uma aproximação do Brasil com os países da América Latina e da África. Ambas propostas educativas estiveram permeadas pela proposta de integração entre seus agentes sociais mediante a tentativa de aglutinar as diferenças em torno da construção de uma identidade latino-americana e lusófona.

Para compreender o surgimento das duas instituições e o processo de implantação destas universidades desde uma perspectiva comparada, foram realizadas entrevistas aos atores sociais que frequentam estas instituições de maneira cotidiana e que se encontram diretamente envolvidos no processo de integração internacional proposto pela UNILA e UNILAB. As subjetividades das experiências dos sujeitos vinculados diretamente às duas universidades foram compreendidas mediante a coleta dos depoimentos orais através da metodologia da história oral.

As fontes orais entram para a história na virada dos anos 1970 e no decorrer da década de 1980, onde se registraram transformações expressivas nos diferentes campos da pesquisa histórica. Teve uma revalorização qualitativa no estudo de temas contemporâneos, resgatando a importância das vivências individuais. No entanto, a história cultural ganhou um novo impulso e “(...) deslocou-se o interesse das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares” (FERREIRA, 1994: 6), com foco nos sujeitos de pesquisa vivos e nos seus depoimentos orais. O interesse pela história oral, a partir da segunda metade do século XX, está relacionado a uma espécie de insatisfação dos pesquisadores com os métodos quantitativos que, no pós-guerra, começaram a ceder lugar aos métodos qualitativos de investigação (ALBERTI, 2013).

O âmbito de ação da história oral não se limita ao domínio dos historiadores e cientistas sociais, também é utilizada por alguns grupos sociais que têm interesse em construir sua própria versão do acontecer histórico. A expansão e reconhecimento da proposta metodológica da história oral faz com que não precise mais reivindicar um espaço nas ciências sociais, pois sua proposta metodológica adquiriu validade e competência. Dessa maneira o atual desafio da história oral é mostrar seu potencial, riqueza, dúvidas, problemas, desafios e resultados. O âmbito de ação da história oral se amplia gradativamente e já não se limita exclusivamente aos domínios dos historiadores e demais cientistas sociais, sendo em certos casos também empregada por alguns grupos sociais interessados em construir suas próprias versões de seu acontecer histórico. A história oral é

um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais. Para isso, conta com métodos e técnicas precisas, em que a constituição de fontes e arquivos orais desempenha um papel importante. Dessa forma, a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na visão e versão que

dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais (LOZANO, 2006: 17).

Como método de pesquisa, a história oral não é um fim em si mesma, se não um meio de conhecimento, que permitirá uma aproximação à problematização da pesquisa, a partir da realização de entrevistas a pessoas que participaram ou testemunharam o fato, como forma de se aproximar ao objeto de estudo. Na história oral será considerado o âmbito subjetivo da experiência humana como parte central do trabalho (LOZANO, 2006). Portanto, a metodologia da história oral nesta pesquisa contribuirá para compreender os objetivos propostos, devido a que a criação da UNILA e UNILAB é um fato recente, que aconteceu há 7 anos, e também os atores sociais envolvidos que foram entrevistados ainda estão vivos e em condições físicas e mentais para falarem sobre as questões abordadas na pesquisa. Através da coleta das entrevistas, a história oral permite “(...) recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza: acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares, etc” (ALBERTI, 2013: 30).

O documento produzido através das entrevistas realizadas não é mais considerado “tal como efetivamente ocorreu”, se não que é compreendido como uma forma de interpretar e apreender os acontecimentos. A entrevista na história oral representa uma visão sobre o passado, podendo existir várias, que se necessário serão analisadas desde uma perspectiva comparada. Desta maneira, a história oral pretende

(...) ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado por meio do estudo aprofundado de experiências e visões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e particular mediante a análise comparativa de diferentes nhos, e de tomar as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações” (ALBERTI, 2013: 26).

A subjetividade das experiências vivenciadas pelos atores sociais da UNILA e UNILAB é valorizada mediante a realização de entrevistas temáticas que priorizam a participação do entrevistado na temática abordada na presente pesquisa. As entrevistas temáticas pressupõem uma relação direta com o método biográfico, se concentrando sobre um recorte temático previamente definido, a partir da vida do depoente. A entrevista teve como eixo a biografia dos depoentes, sua vivência e sua experiência nas duas universidades, UNILA e UNILAB. Esse tipo de entrevista “(...) é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em

acontecimentos ou conjunturas específicos” (ALBERTI, 2013: 48). As entrevistas foram semidirigidas, tendo perguntas que orientaram o roteiro da entrevista. Para não correr o risco de que o depoente fique presa a um questionário detalhado com um roteiro preestabelecido, mas tampouco para que fique completamente livre podendo se afastar completamente dos objetivos da pesquisa.

O roteiro foi orientado pelas questões pré-definidas, mas foi adaptado de maneira singular para cada entrevista, de acordo com as experiências de vida e os depoimentos de cada ator social. Desta maneira, o roteiro de entrevistas foi organizado em quatro eixos. O primeiro é referente às informações pessoais de cada depoente, o segundo sobre a trajetória desde o ingresso e permanência na instituição, o terceiro sobre as universidades de integração internacional (UNILA/UNILAB) no contexto global e o quarto sobre a política externa brasileira e a modalidade de cooperação Sul-Sul⁶. Foram realizadas entrevistas a estudantes, docentes, autoridades e funcionários da UNILA e UNILAB para compreender a concepção dos atores sociais que vivenciam e respiram no dia a dia o processo de integração e internacionalização que ambas instituições se propõem. Os entrevistados foram escolhidos considerando a experiência e posição que ocupavam dentro das universidades, assim como a diversidade representativa respeito à nacionalidade e cursos nas duas instituições. Nas pesquisas de história oral, “(...) em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possa fornecer depoimentos significativos” (ALBERTI, 2013: 40).

As entrevistas realizadas foram introduzidas por uma conversa preliminar com os depoentes, na qual era apresentada enquanto pesquisadora e mestranda da Universidade Federal do Ceará - UFC, apresentando o tema, a metodologia e o propósito da pesquisa. Assim, os atores sociais se sentiam mais confiantes para compartilhar suas experiências. Na conversa introdutória também se pedia permissão para utilizar as informações levantadas na entrevista para a dissertação do mestrado, deixando em claro a relevância que o seus depoimentos têm para a pesquisa. No caso da UNILA, por ser uma instituição bilíngue e a maioria dos estrangeiros serem de países hispanofalantes, as entrevistas com os estudantes estrangeiros foram realizadas em espanhol, e a entrevista com o estudante do Haiti foi

⁶ Para acessar ao roteiro das entrevistas realizadas durante a pesquisa, conferir o Apêndice A: “Entrevista aos atores sociais da UNILA”, e Apêndice B: “Entrevista aos atores sociais da UNILAB”.

realizada em português, assim como as entrevistas realizadas com a maioria dos brasileiros. Na UNILAB, as entrevistas com brasileiros e estrangeiros foram realizadas em português.

O desenvolvimento da presente pesquisa foi estruturado em cinco capítulos, sendo o primeiro esta introdução, na qual se apresenta a delimitação espaço-temporal, os objetivos e a metodologia da dissertação. Na sequência, o segundo capítulo intitulado: **A política externa e a projeção da cooperação internacional para o desenvolvimento no Brasil**, abordará a Política Externa Brasileira (PEB) durante a gestão do governo do Presidente Lula da Silva (2003-2010). Neste período, a PEB se caracterizou por ter um forte caráter integracionista e promover relações de solidariedade entre os Estados parceiros, baseadas no princípio de não-indiferença com os países do sul global. A cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional permitiu, no marco da cooperação Sul-Sul, uma aproximação dos países latino-americanos e africanos, que foram considerados uma prioridade enquanto parceiros estratégicos para a ascensão econômica, política e cultural do Brasil no contexto internacional. A Educação Superior representa uma das principais modalidades de cooperação internacional brasileira, e a proposta da UNILA e UNILAB, enquanto IES de integração internacional com os países do sul global, se encontra alinhado aos interesses da Política Externa do Brasil neste período.

O terceiro capítulo aborda o tema: **As Instituições de Educação Superior no contexto internacional**, no qual se tratará acerca do processo de inserção das IES no cenário internacional, considerando os impactos da globalização e mercantilização do conhecimento que estiveram orientados pelas políticas neoliberais da década de 1990. Também serão considerados os processos de internacionalização da educação superior como estratégias para as instituições se projetarem num cenário global e multipolar mediante projetos de cooperação educativos internacionais com parceiros denominados estratégicos. Na cooperação internacional educativa no governo de Lula a África e a América Latina foram considerados uma prioridade, portanto, se realizará uma contextualização do desenvolvimento das IES na África, especificamente nos PALOP⁷, e na América Latina, focando no Brasil, para compreender a trajetória das universidades brasileiras e a democratização e expansão durante o governo Lula, que entre as 14 universidades criadas surgiram a UNILA e UNILA.

O quarto capítulo terá como título: **As universidades de integração internacional no Brasil**. Nesta proposta se pretende realizar uma releitura dos documentos matriciais e

⁷ Países de Língua Oficial Portuguesa

fundacionais da UNILA e UNILAB, analisando também os depoimentos coletados mediante as entrevistas realizadas aos atores sociais que vivenciaram desde diferentes perspectivas e posições as duas instituições. Desta maneira, procuramos compreender o surgimento da UNILA e UNILAB na conjuntura política na qual se encontram inseridas, e suas propostas de cooperação internacional educativa, a partir da trajetória dos entrevistados e a subjetividade de suas vivências nas duas IES de integração internacional. No quinto e último capítulo se realizarão as considerações finais a partir das reflexões teóricas desenvolvidas ao longo da dissertação e da análise dos depoimentos dos atores sociais que participaram na pesquisa.

2. A POLÍTICA EXTERNA E A PROJEÇÃO DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO NO BRASIL

A construção da liderança do Brasil no cenário regional e internacional foi promovida pelo desenvolvimento de agendas bilaterais com países estratégicos do sul global através de mecanismos de **cooperação Sul-Sul**, pela diversificação de parceiros e também pela participação em instâncias multilaterais com outros países e organismos internacionais. Nesse contexto, a Política Externa Brasileira (PEB) foi uma ferramenta de cooperação internacional e se apresentou como um instrumento de poder que contribuiu na projeção internacional do Brasil e na constituição como uma potência emergente.

A política externa (PE) é o modo em que um determinado Estado conduz as relações com outros Estados. O elemento central da PE é a ação estatal, considerando os elementos de conflito e interesse que condicionam a ação. O Estado será um ator preponderante na integração do sistema internacional. Na definição dos delineamentos da PE se deverá considerar a influência das variáveis econômicas e políticas, as determinações estruturais e conjunturais, assim como a influência da sociedade civil (DE OLIVEIRA, 2005). O sistema internacional pode ser compreendido como o

(...) padrão de relacionamento entre os Estados em um determinado momento, padrão este, derivado, estruturalmente, da definição do poder internacional dentro desse período histórico. E que os Estados que detêm maior poder apresentam a tendência de definição da ordem internacional em função da necessidade de manutenção da estabilidade mundial, mas também de promoção prioritária de seus interesses (DE OLIVEIRA, 2005: 5).

Dessa maneira, além dos interesses de cada Estado, tem que se considerar uma variável importante, que é a capacidade de cada Estado para impor seus interesses no contexto internacional, persuadindo os outros atores a aceitarem suas posições. No caso da PE, a

projeção no exterior se encontra condicionada pela interação de fatores externos e internos, e será resultado das variáveis econômicas e políticas, sem serem fatores excludentes entre si (DE OLIVEIRA, 2005). Nas relações de interdependência, os objetivos domésticos e transnacionais se encontram interligados, portanto, é necessário que cada Estado defina suas prioridades e modalidades de cooperação (MARIANO, 1995).

Para os autores Keohane e Nye, as relações de interdependência geralmente são assimétricas e sempre representam um custo para os atores envolvidos, sem ter garantia que o benefício será mútuo ou equitativo. A concepção de interdependência desses autores pretende explicar as mudanças nos regimes internacionais dentro de um contexto de maior complexidade, utilizando a noção de poder. A perspectiva de interdependência se contrapõe à concepção realista das relações internacionais, a qual compreende que a política internacional é uma luta em busca do poder, cuja principal característica é a violência organizada (MARIANO, 1995).

A visão realista tem três suposições embutidas: “Estados são os atores determinantes na política mundial; Força é um instrumento possível e eficaz da política; Existe uma hierarquia nos assuntos de política externa, encabeçados pelas questões de segurança militar” (MARIANO, 1995: 14). Para a concepção realista, a política internacional é um conflito potencial entre as nações, e a utilização da força organizada será um elemento que estará sempre presente. Portanto, os realistas compreendem que “as aproximações entre os Estados, e até mesmo as integrações, ocorrem durante e na medida em que atendam aos interesses da nação mais poderosa” (MARIANO, 1995: 14).

Na visão interdependente das relações internacionais, a utilização da força não será o principal instrumento político, não haverá uma hierarquia de temas e também irão se incorporar novos atores ao cenário internacional. A interdependência complexa se caracterizará principalmente por três aspectos. O primeiro é a possibilidade de múltiplos canais, devido à consideração dos novos atores internacionais. Assim, os canais de interação poderão ser através das relações interestatais, transgovernamentais e transnacionais, por

exemplo bancos ou corporações multinacionais. O segundo aspecto é a ausência de hierarquia de temas na agenda mundial, que se caracteriza por ser muito ampla e diversa. Dessa maneira, a segurança militar não representará uma temática central, que frente à diversidade de assuntos deverá se considerar as características de cada caso e suas possíveis soluções, compreendendo também os atores envolvidos, que podem desempenhar um papel central num determinado cenário e ser totalmente secundários em outro contexto e assunto. A última característica da interdependência, é a menor centralidade da força militar, na qual a sua utilização se torna menos necessária (MARIANO, 1995).

As relações num contexto de interdependência tem custos e benefícios, que se encontram permeados por relações de poder conforme a dependência dos atores envolvidos. Os atores menos dependentes terão mais maleabilidade frente a qualquer alteração no relacionamento, que representará um custo menor que seus parceiros. Nas relações de interdependência, as instituições multilaterais tem a função de promover a cooperação entre os Estados, assim se pretende melhorar a capacidade de lidar com problemas no plano individual que seriam difíceis resolver de maneira unilateral. As instituições multilaterais criam uma estrutura baseada num conjunto de normas que possibilita o desenvolvimento de acordos entre os governos, limitando a autonomia política de cada Estado e ao mesmo tempo limitando de maneira semelhante as ações dos seus parceiros. As instituições multilaterais tem por objetivo

promover a conformidade dos atores aos padrões de comportamento aceitos de modo geral por todos; elas fornecem informações aos governos graças ao maior contato entre eles (este é um elemento essencial para a ação efetiva sobre problemas supranacionais); facilitam a cooperação entre um grande número de Estados mais fracos; e ajudam na adoção descentralizada de regras, estabelecendo padrões de desempenho que os Estados podem supervisionar (MARIANO, 1995: 18).

O multilateralismo foi uma das estratégias externas do Brasil durante governo do Presidente Lula, estando presente o princípio do multilateralismo de reciprocidade na agenda política do país, que se propunha beneficiar de maneira recíproca aos países parceiros. No cenário internacional cada vez mais complexo, interdependente e multipolar, o Brasil se propôs constituir um pólo de poder regional e internacional.

Na concepção de poder nas relações internacionais não considerava a capacidade de atingir os resultados desejados através da atração ou persuasão, estando sempre associada à

ação realizada sob efeitos de coerção ou pagamentos. O autor Joseph Nye desenvolveu o conceito analítico de *soft power* para compreender esta nova perspectiva nas relações de poder (CARDOSO REIS, 2011), considerando uma maneira conciliadora ou indireta pela qual se pode exercer o poder e alcançar os resultados desejados, possibilitando que outros países queiram imitar as ações executadas por um país ou que concordem com um sistema que produz determinados efeitos. Nesse sentido,

em determinadas situações na política mundial, é tão importante estabelecer a pauta e atrair os outros, como forçá-los a mudar. Esse aspecto do poder – isto é, fazer com que os outros queiram o que você quer – é chamado de comportamento atrativo ou poder brando. Poder brando pode repousar em recursos como a atração de suas ideias ou a capacidade de estabelecer a pauta política de maneira a expressar as preferências dos outros (NYE, 2009: 76).

Dessa maneira, o poder brando não se posiciona com mais eficácia nem mais ética do que o *hard power* ou poder duro. “Torcer mentes não é necessariamente melhor do que torcer braços. Os julgamentos morais dependem dos propósitos em nome dos quais se usa o poder” (NYE, 2009: 76). Os poderes duro e brando, embora tenham grandes distinções, se encontram relacionados, devido a que o sucesso econômico e militar fazem que uma determinada cultura e ideologia se tornem atraentes, e no caso contrário, decréscimos no sucesso material levam à crises de identidade.

Para os líderes políticos a definição comportamental do poder é efêmera demais, pela dificuldade em ser concreta, mensurável e previsível. Tradicionalmente a definição de poder se encontra associada à posse de determinados recursos. Quando pensamos no poder em termos de recursos, o que importa é converter esses recursos em influência efetiva sobre o comportamento de outros países. A conversão de poder é “a capacidade de converter o poder potencial, conforme medido pelos recursos, em poder realizado, conforme medido pelo comportamento mudado dos outros” (NYE, 2009: 75). Portanto, é necessário conhecer acerca da habilidade de um país na conversão do poder e na sua posse de recursos de poder. Mas como foi pontuado anteriormente, os melhores recursos de poder dependerão do contexto no qual o ator se encontra inserido.

Como a influência efetiva sobre o comportamento de outros países depende da capacidade de converter os recursos em poder, alguns países demonstram mais habilidade na capacidade de converter o poder potencial, que é medido pelos recursos, em poder realizado,

medido na mudança de comportamento dos outros. O poder se encontra condicionado pelos recursos que os atores possuem e será determinado pelo contexto no qual se encontram inseridos. Nos últimos cinco séculos dos sistemas estatais modernos, os diferentes recursos de poder desenvolveram papéis decisivos nos seus contextos (NYE, 2009).

Dentro da corrente teórica da interdependência, o autor Joseph Nye desenvolveu o conceito de *soft power* ou poder brando para compreender a capacidade de obter o que se deseja através da atração, em vez de utilizar a coerção ou pagamentos característicos do *hard power*. Na definição de poder brando podem se identificar primariamente três recursos, que são a cultura, os valores políticos e a política externa. As políticas governamentais no contexto nacional e internacional se constituem como uma fonte potencial de poder brando. O recurso da política externa tem o potencial de afetar fortemente o *soft power* de um Estado.

No Brasil a capacidade de influenciar outros Estados e a projeção enquanto liderança nacional foram construídos mediante a conversão dos potenciais recursos que o país dispunha em poder efetivo, para se constituir como uma potência emergente. Portanto, neste capítulo se analisará a proposta de cooperação internacional brasileira com os países da América Latina e da África durante o governo do Presidente Lula, para contextualizar o cenário brasileiro no qual foram criadas a UNILA e a UNILAB. Primeiramente, se observará as diretrizes e delineamentos da Política Externa Brasileira (PEB) e sua projeção internacional, para compreender a aproximação do Brasil com países do sul global, principalmente latino-americanos e africanos, que foram considerados uma prioridade para o governo de Lula, tanto nos discursos políticos oficiais, assim como nos projetos de cooperação internacional. Na sequência se realizará uma projeção histórica da cooperação Sul-Sul, enquanto mecanismo de cooperação entre os países do sul global que pretendem estabelecer laços de solidariedade e horizontalidade mediante relações de parceria entre os países envolvidos. Por fim, se fará um levantamento dos projetos de Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional (Cobradi) na área de educação superior que foram direcionados para os países da América Latina e da África.

2.1 Política Externa Brasileira durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)

Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva compreenderam no total 16 anos de mandato presidencial⁸, e são determinantes para a evolução do modelo brasileiro de inserção internacional marcando a passagem do século XX para o XXI. O primeiro teve suas ideias e decisões guiadas pela filosofia política do neoliberalismo, e o segundo pelos princípios da inserção interdependente do Brasil (CERVO, BUENO, 2015).

As diretrizes da Política Externa Brasileira - PEB durante o governo de FHC se caracterizaram pela inserção internacional do país no contexto global sob um processo de liberalização econômica condicionada à filosofia política do neoliberalismo, onde a autonomia do Brasil se encontrava integrada à ordem internacional que empreenderia suas iniciativas no marco das instituições internacionais (GOMES SARAIVA, 2013). A filosofia política do neoliberalismo teve um impacto nocivo nas relações internacionais do Brasil, o qual significou uma inserção dependente do país e uma perda de poder no cenário internacional. Entre seus principais efeitos nocivos podem se destacar

(...) abertura sem contrapartida do mercado de consumo nacional, o déficit do comércio exterior, o endividamento externo, a alienação de ativos de empresas brasileiras, a submissão a consensos e conselhos do centro do capitalismo, a obediência às regras da governança global traçada pelos ricos em seu benefício, o sacrifício das relações com os países emergentes em favor do primeiro mundo, em suma, uma perda de poder do país no cenário mundial (CERVO, BUENO, 2015: 525, 526).

Conforme apontam Cervo e Bueno (2015), as conquistas do neoliberalismo no Brasil, com a abertura econômica e diminuição do Estado, se manifestaram na modernização das plantas industriais e aumento da competitividade sistêmica global da economia brasileira. Desta maneira, o liberalismo diminuiu a participação do Estado nos mecanismos para promover o crescimento e desenvolvimento econômico assim como em relação à ação externa do país.

A inserção dependente através das diretrizes de uma política neoliberal durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, se diferenciou do governo de Lula que avançou pelo caminho da interdependência global, situando o país entre as nações que buscam seu próprio

⁸ O período dos dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso foram 1995-1998 e 1999-2002. No caso do presidente Lula da Silva, o primeiro mandato compreendeu o período 2003-2006 e o segundo 2007-2010.

destino (CERVO, BUENO, 2015). O Brasil tem sido visto como um país que passou por muitas mudanças ao longo dos últimos anos. Alguns aspectos se destacaram e redefiniram a imagem do Brasil no mundo, como o retorno à democracia, a estabilidade monetária, o crescimento econômico, a redução da pobreza, a melhoria nos indicadores sociais, a internacionalização das empresas brasileiras e a mudança no status de devedor para credor. A figura do presidente Lula teve também um rol importante, com suas características pessoais de líder carismático e as diretrizes de política externa definidas neste período. Durante os dois mandatos de Lula, o Brasil teve uma presença importante e uma postura que tinha voz e impunha respeito e interesse no cenário internacional (AMORIM, 2010).

Durante o primeiro ano de governo do Presidente Lula da Silva, por meio das diversas declarações do Presidente e o Ministro Celso Amorim, procuraram demonstrar as principais diferenças na política externa referente ao governo anterior. Desta maneira, foram analisados três aspectos: a

postura (“mais de acordo com as dimensões, aspirações e características de ser uma sociedade plurirracial, com uma cultura rica, etc.”), intensidade (“com que as prioridades vinham sendo perseguidas”), atitude (“mais afirmativa ou mais soberana”) e, acrescida a ambição de “construir nova geografia comercial do mundo” (DE MELLO BARRETO, 2012: 17).

No segundo ano de governo, o Chanceler Amorim indicou mudanças, principalmente na ampliação das relações, caracterizando a política externa brasileira como “nacional, sem deixar de ser internacionalista” (DE MELLO BARRETO, 2012: 17, 18). No ano 2005 o Presidente Lula declarou que o Brasil tinha uma posição de liderança regional, respeito aos países da América do Sul e América Latina, e que o país poderia ser um ator global pleno que contribuísse com a construção de novas relações na ordem internacional. O Presidente declarou também que pretendia preservar a soberania nacional, garantindo a soberania popular e contribuindo para os laços de solidariedade internacional. No quarto ano de governo, Celso Amorim sublinhou que o Brasil estava crescendo e teria cada vez maior presença internacional, porque tinha capacidade de convencimento e de negociação. Durante os primeiros quatro anos de governo, o Brasil havia aumentado as exportações com os países que tinham sido denominados prioritários pela política externa brasileira (DE MELLO BARRETO, 2012).

No segundo mandato da presidência, Celso Amorim no ano 2008 afirmou que a gestão da política externa era ativa pela multipolaridade, aspecto que caracterizou a política

internacional durante o governo de Lula. Também destacou que o governo teria uma posição pró-ativa sem ficar à margem no sistema internacional, à espera da proteção e de favores dos países centrais. No ano 2009, Celso Amorim declarou que o Brasil tinha se tornado um participante ativo nas relações internacionais, com vocação de ator mundial e a diplomacia brasileira sob o governo Lula foi considerada menos tímida e com mais ingerência nos processos decisórios no contexto internacional. Na fase final do segundo mandato do Presidente Lula, conforme os discursos do chanceler, se ressaltou que a PEB teve um protagonismo na cena internacional desde uma perspectiva econômica, política e cultural, sem se silenciar diante das grandes questões globais que não o afetaram de maneira direta ou imediata, e sem ter necessidade de pedir licença para poder agir nas relações internacionais (DE MELLO BARRETO, 2012).

O Chanceler Celso Amorim definiu a PEB como ativa e altiva. Essa conceptualização foi realizada de maneira não planejada no momento em que teve que realizar um discurso em poucos minutos depois de confirmar a indicação para ser Ministro de Relações Exteriores realizada pelo Presidente Lula no ano 2003. Para Celso Amorim, as perspectivas de mudanças com esse novo governo significariam também mudanças na PEB e, portanto, para o Chanceler a nova política externa no novo governo seria ativa e altiva. A PEB seria altiva no sentido de que poderia se posicionar de maneira independente frente a diversos assuntos da agenda internacional, mesmo que esta atitude ferisse o interesse e desejo de outros países, principalmente os países desenvolvidos. E a política externa do país seria ativa porque não se limitaria apenas a reagir diante de situações senão que promoveria assuntos, iniciativas e novas agendas (AMORIM, 2014). Segundo o Chanceler, a definição da PEB utilizando estes dois conceitos se referem ao seguinte:

O que eu tinha em mente com essas duas palavras é ser altiva no sentido de que não deveríamos nos submeter aos ditames de outras potências, ainda que mais poderosas do que nós. Nós tínhamos condições de expor e defender os nossos pontos de vista e de lutar por eles. Nisso consistia a altivez. E o aspecto ativo, além do jogo de palavras, também tinha a ver com a refutação de uma concepção anterior que costumava dizer que o Brasil não devia ter um papel protagonista e não deveria pecar por tomar decisões que trouxessem reações contrárias (AMORIM, 2014).

Para o representante permanente da Missão do Brasil junto às Nações Unidas, António de Aguiar Patriota (2014), a descrição do ex-Ministro Celso Amorim foi pertinente e acertada para descrever o clima e a atitude dos atores da política externa, mas considera que seria injusto dizer que a política anterior era sistematicamente passiva e subserviente por ser mais

reativa, menos criativa e menos transformadora da realidade internacional. No período que antecedeu ao governo de Lula, se privilegiava a perspectiva econômica, comercial e financeira, embora estes aspectos ainda sejam valorizados, não são os únicos considerados na PEB. Aguiar (2014) considerou também que o que elevou o perfil do Brasil no contexto internacional, inclusive no comércio, nas finanças e na economia foi um conjunto de instrumentos e fatores, entre os quais pode se destacar a articulação com os países do sul global e a participação de espaços multilaterais. A distinção com o período que antecedeu ao governo Lula foi a definição de uma agenda política, sem descuidar dos aspectos econômicos, financeiros e comerciais.

Na agenda política do governo de Lula, a política externa se apresentou como um instrumento dentro dos mecanismos de poder do Brasil, que conseguiram insumos para o desenvolvimento do país, junto às duas crenças que já orientavam a política externa: a autonomia e a ação universalista. A característica de autonomia se estabeleceria na atuação política no contexto internacional, mantendo uma margem de manobra ao se relacionar com os outros Estados. O universalismo corresponde à ideia de manter relações com todos os países, portanto a diversificação de parceiros e o fortalecimento no contexto internacional possibilitaram a reafirmação do Brasil como um *player global* (GOMES SARAIVA, 2013).

Nesse período, o Brasil se caracterizou pela ascensão como potência emergente no cenário internacional e como interlocutor necessário nas negociações internacionais. As estratégias externas conduzidas pelo ex-Presidente e apoiadas pela sociedade, tiveram como princípios a negociação de conflitos e a não interferência das potências superiores, sendo dois aspectos que estiveram presentes na política internacional de segurança. Entre as estratégias externas do Brasil durante os governos do ex-Presidente Lula, podem se destacar o

globalismo; multilateralismo de reciprocidade dos regimes que compõem a ordem internacional, especialmente no que diz respeito ao comércio, ao combate à fome e à promoção da igualdade entre as nações; regionalismo cooperativo na América do Sul; internacionalização da economia brasileira por meio da expansão para fora das empresas nacionais; reforço de poder via coalizões ao sul (CERVO, BUENO, 2015: 561).

A esfera da política internacional a partir dos anos 2000 se caracterizou por uma ordem internacional fragmentada, marcada pelo pluralismo de ideias e comportamentos, que repercutiram na emergência de buscar novos atores que equilibrem a tomada de decisões sobre temas de dimensão global (GOMES SARAIVA, 2013). Para os autores CERVO e

BUENO (2015) a constituição do Brasil como país globalista no século XXI, teve na sua agenda política o princípio do multilateralismo da reciprocidade, conceito que foi elaborado pela diplomacia brasileira, direcionado principalmente ao campo econômico e de segurança mas que se estender a todos os domínios das relações internacionais. O multilateralismo de reciprocidade implica a existência de regras para compor o ordenamento internacional e a elaboração conjunta dessas regras, que deveriam beneficiar a todas as nações envolvidas no processo, garantindo a reciprocidade de efeitos e evitando ficar à mercê do poder das potências com maior ingerência na ordem internacional.

A ações multilaterais do Brasil em parceria com outros países e organismos multilaterais, como as Nações Unidas - ONU e a Organização dos Estados Americanos - OEA, foram principalmente nas seguintes temáticas: desarmamento e não proliferação de armas nucleares, Direitos Humanos, Meio Ambiente, Terrorismo, Combate à Fome e à Pobreza (sendo este tema uma prioridade das agendas internas e externas do governo Lula). O Brasil continuou participando de foros plurilaterais já existentes como o Grupo do Rio, CPLP⁹ e a Comunidade Ibero-Americana, e também foram criados espaços plurilaterais nesse período (IBAS, BRICS e ASPA) constituídos exclusivamente com países em desenvolvimento no marco da CSS (DE MELLO BARRETO, 2012). Para o Chanceler Amorim (2011), o multilateralismo está longe de representar uma democracia em escala internacional, mas de alguma forma no contexto das relações internacionais, a cooperação multilateral possibilita o diálogo entre as Nações num mundo desigual e assimétrico.

A ascensão dos países em desenvolvimento, enquanto potências emergentes, significou uma transformação estrutural que derrubou as relações de cooperação Norte-Sul. No mundo cada vez mais multipolar e complexo, os países em desenvolvimento não assumiram uma posição passiva e o Brasil teve um grande rol neste contexto (AMORIM, 2010). O chanceler Amorim apontou que a “(...) política de cooperação Sul-Sul produziu resultados muito concretos, que nem os críticos mais apegados a uma visão puramente mercantilista da política externa podem negar” (AMORIM, 2011: 273, 274). O novo impulso brasileiro à CSS com países emergentes teria como base o interesse no reordenamento do sistema internacional e a identificação de características semelhantes como ser: as dimensões continentais, reconhecida importância regional, população, produto interno bruto, recursos

⁹ Comunidade de Países de Língua Portuguesa – CPLP. Atualmente a CPLP se encontra constituída por nove Estados-membros: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

naturais, e o interesse no reordenamento do sistema internacional (GOMES SARAIVA, 2013).

A construção da liderança brasileira no contexto internacional teve seu apoio na cooperação técnica e em investimentos no exterior projetados através de empresas brasileiras, que foram identificados como instrumentos de política externa. A cooperação técnica e financeira foi considerada uma prioridade no governo de Lula e a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) “(...) ampliou sua participação no arco da política externa, junto com a internacionalização de políticas setoriais como saúde, ciência e tecnologia, educação e agricultura” (GOMES SARAIVA, 2013: 74). A PEB se caracterizou por ter um forte caráter integracionista e utilizou os processos de integração para “(...) estabelecer ou consolidar a rede de cooperação e poder ao sul, partindo da América do Sul e avançando para alianças com outras regiões com o fim de realizar sua meta de país globalista” (CERVO, BUENO, 2015: 548).

A solidariedade tem sido um dos aspectos fundamentais promovidos durante o governo Lula, baseado no princípio de não-indiferença com os países em desenvolvimento, nos temas referente à pobreza, conflitos armados e desastres naturais (AMORIM, 2010). O Chanceler explica que o princípio de não-indiferença não necessariamente anularia os interesses próprios do Brasil, porque seriam fases de um processo dialético. Dessa maneira, a política externa questionaria a concepção de que é preciso ser rico para ser solidário e de que o Brasil precisa pedir licença para agir nas relações internacionais.

No âmbito diplomático durante o governo de Lula, foram definidos os objetivos prioritários à ascensão do Brasil para a posição de potência global e liderança regional. Se acreditava que o país deveria ocupar um lugar especial no cenário internacional e que a política externa seria um instrumento para cumprir seus objetivos (GOMES SARAIVA, 2013). A atuação do Itamaraty durante a gestão de Lula teve um aumento no seu orçamento devido à condição econômica mais favorável e ao respaldo presidencial, que representaram uma elevação no patamar do Brasil na área da política internacional, assim como na área econômica. No discurso do Ministro Celso Amorim durante a cerimônia de transmissão do cargo de Ministro de Estado das Relações Exteriores, no dia 2 de janeiro de 2011, declarou que a diplomacia brasileira teve como foco reforçar as parcerias tradicionais e explorar novos horizontes.

Nesse sentido, o Mercosul e a América Latina foram considerados uma prioridade efetiva, e entre os novos desdobramentos da política externa a África teve um papel central como novo parceiro comercial e cultural, se remontando às origens brasileiras. Foram desenvolvidas novas parcerias com os países do Oriente Médio, como a Índia, e também com a China, países que constituíram o IBAS e o BRICS (DE MELLO BARRETO, 2012). Portanto, o Itamaraty teve um comportamento proativo respeito à cooperação internacional, se propondo reforçar o universalismo através dos mecanismos de cooperação Sul-Sul, assim como das instâncias multilaterais e também se propôs buscar estratégias mais diretas para valorizar a autonomia das ações brasileiras (GOMES SARAIVA, 2013). O Brasil manteve a tradição diplomática pacifista e de respeito ao direito internacional, combinando com a atitude de não-indiferença (AMORIM, 2011).

Durante o século XXI a formação de blocos políticos e econômicos se mantém como uma tendência nas relações internacionais, e a PEB se vale dos processos de integração para consolidar a rede de cooperação e poder, transitando desde América Latina e abrangendo outras regiões através de alianças que tinham como fim alcançar a meta de ser um país globalista (CERVO, BUENO, 2015). A projeção internacional do Brasil e a integração sul-americana se tornaram prioridades e foram levadas adiante de forma autônoma (GOMES SARAIVA, 2013). Para a diplomacia brasileira, a integração regional foi compreendida como um instrumento de reforço do poder e intercâmbio internacional. A integração se destina a “(...) criar o polo regional com que melhor se possa realizar metas do multilateralismo da reciprocidade e da globalização da economia brasileira” (CERVO, BUENO, 2015:550).

A integração brasileira com América Latina demonstrou representar uma prioridade na política externa do país, conforme as declarações do Celso Amorim no seu discurso de posse como Ministro de Relações Exteriores no ano 2003. Durante o primeiro ano de mandato, o Presidente Lula, recebeu todos os chefes de Estado da América do Sul, e em dois anos tinha visitado todos países da América do Sul, inclusive em alguns casos mais de uma vez (AMORIM, 2011). A integração regional no marco das relações internacionais também é considerada uma prioridade na Constituição brasileira, onde consta que o país deve buscar a “integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (BRASIL, 1998: 11). A proposta de integração regional se justifica nos traços similares que aproxima os Estados, além de

valores, vantagens conjuntas reais e a crença na existência de uma identidade comum generalizada no continente sul-americano (GOMES SARAIVA, 2013).

Desde uma perspectiva histórica, o Brasil não teve uma política sul-americana que englobasse à região como um todo. O diálogo regional estava pautado pelas relações que o Brasil estabeleceu principalmente com Argentina. O Governo de Lula tornou a região da América Latina uma prioridade, mas desde uma perspectiva inovadora, não sujeita apenas à integração no comércio e na infraestrutura, senão que se propôs criar eixos de integração dentro da região que conectem os diversos países e superem um dos legados da colonização na sua composição de centros-periferias. Portanto, o governo de Lula se diferenciou do governo anterior desde uma concepção diferente de região e de integração, por não se limitar à América do Sul, e também por transcender a perspectiva econômica. Outra inovação foi dar sentido político à integração, fortalecendo a identidade e os laços de solidariedade (SOARES DE LIMA, 2014). Durante o governo de Lula, a integração regional teve uma forte articulação a partir da centralidade brasileira, inclusive houve uma disposição brasileira de arcar em maior medida com os custos da integração latino-americana. A liderança brasileira e sua projeção internacional durante esse período se destacaram por se basearem em novas formas de cooperação e integração com os países vizinhos, assim como com o Mercosul. (GOMES SARAIVA, 2013)

A autora Soares de Lima (2014) identifica quatro inovações referentes ao papel do Brasil no processo de integração regional e na agenda sul-americana. A primeira inovação é a própria concepção do Mercosul que ganhou um novo significado durante o governo de Lula. O primeiro aspecto importante da política externa nesse governo foi mudar o sentido da integração e do Mercosul, incorporando as dimensões político, social e da participação da sociedade civil à dimensão comercial. Quando o Mercosul foi criado na década dos 90, o foco de integração era mediante o comércio exterior, quebrando as resistências protecionistas e experimentando um regionalismo aberto no Cone Sul. Na década seguinte a iniciativa do Mercosul, foi transformada na proposta de criação de uma Área de Livre Comércio das Américas (Alca)¹⁰ que tinha como objetivo principal a integração econômica baseada no regionalismo aberto entre os países da América do Sul, Norte e Central, com exceção de Cuba.

¹⁰ A ALCA foi proposta durante a Cúpula das Américas em Miami (1994) e no ano 2005 na IV Cúpula das Américas em Mar del Plata a proposta foi rejeitada pelo governo de cinco países latino-americanos.

O Brasil propôs um aprofundamento do processo de integração em termos políticos, sociais e culturais, sem se limitar exclusivamente ao setor econômico, financeiro e comercial. Nesse sentido, o Mercosul teve uma reconfiguração no seu perfil, com a criação de novas áreas de atuação como o Programa de Trabalho do Mercosul, o Instituto Social do Mercosul e a criação do Fundo de Convergência Estrutural do Mercosul (Focem). Nesse sentido, o Mercosul comercial manteve sua importância e representou um instrumento que proporcionou ao Brasil um melhor posicionamento econômico regional, contribuindo para a formação de uma área de livre comércio entre os países membros. A integração sul-americana sob liderança brasileira priorizou a ampliação do Mercosul, assinando acordos com os países da Comunidade Andina e com a negociação do ingresso da Venezuela como membro pleno em julho de 2012. O Brasil buscou “(...) manter um equilíbrio econômico no interior do Mercosul que favorecesse os projetos brasileiros de desenvolvimento de infraestrutura e projeção industrial” (GOMES SARAIVA, 2013: 72).

A segunda inovação é o reconhecimento das assimetrias estruturais entre os países sul-americanos. O reconhecimento da assimetria no âmbito regional é muito importante para conseguir avançar em termos de integração e se remete a uma exigência do Brasil nos organismos internacionais, como o Grupo dos setenta e sete – G-77¹¹, com o argumento de que países desiguais não poderiam ter o mesmo tratamento. Esta inovação representa uma mudança conceitual, na qual é necessário buscar atenuar as assimetrias entre os diferentes países para que seja possível avançar de maneira eficaz no processo de integração regional. Esta perspectiva se encontra diretamente vinculada à terceira inovação, que se refere a que o Brasil se encontra inserido dentro de uma região e não tem como dimensionar a prosperidade da região se não crescem juntos todos os países, devido à interdependência entre a projeção do Brasil e a projeção internacional da região (SOARES DE LIMA, 2014).

A quarta inovação é referente à construção de um polo de poder regional, no contexto das transformações globais no século XXI. O Brasil se propôs constituir um pólo de poder sul-americano, que seja capaz de impulsionar a construção de uma ordem multipolar, com vários centros de poder. Um poder regional, enquanto tipo ideal, se caracteriza por quatro

¹¹ O G-77 foi estabelecido em 1964 a partir da assinatura da declaração “Joint Declaration of the Seventy-Seven Developing Countries” por parte de 77 países em desenvolvimento, no final da primeira Conferência da UNCTAD. Atualmente compreende 134 países membros e é considerado a maior organização intergovernamental dos países em desenvolvimento da ONU. O G-77 se propõe articular e promover os interesses econômicos coletivos para que os países do sul aumentem sua capacidade conjunta de negociação em todas as questões econômicas. Disponível em: <http://www.g77.org/doc/>. Acesso em: 8 ago. 2017

aspectos: possuir capacidades materiais e organizacionais (políticas) para se projetar como potência regional, demonstrar vontade em assumir esse papel, obter reconhecimento e aceitação dos vizinhos nessa posição e ter liderança na região (SOARES DE LIMA, 2014).

O Brasil possui uma presença econômica cada vez mais forte no comércio, financiamento e investimento na região, se reafirmando como uma potência regional, referente ao poder material. Em relação ao Brasil assumir o papel de liderança regional, não existe um consenso na sociedade brasileira sobre qual deve ser este papel e qual tipo de liderança o país deve tomar, embora a política externa durante o governo de Lula se enquadra na perspectiva de integração que se baseava na formação de uma comunidade sul-americana mais ampla, a partir do Mercosul, que aumentaria o poder da região no plano global. A característica brasileira de obter reconhecimento e aceitação dos vizinhos, embora não existam pesquisas sistematizadas com essa informação, tem demonstrado que nas relações assimétricas do Brasil com seus vizinhos, os atores mais fracos têm se manifestado de uma maneira ambivalente, por temor a uma eventual hegemonia brasileira e pelo temor ao abandono do país mais forte nas relações bilaterais (SOARES DE LIMA, 2014).

A última inovação apontada pela autora Soares de Lima (2014), referente à liderança do Brasil na região, é tradicionalmente definida como a capacidade de influência nos outros países. As definições de liderança estão associadas a projetos políticos e ideológicos de cada governo que está no poder. No caso de Brasil, o país utiliza a sua capacidade de utilizar seu poder de forma unilateral, embora a utilização, ou não, seja uma decisão política.

O maior desafio para a política externa com relação a um papel regional construtivo, solidário e democrático, é poder contar com o apoio de setores expressivos da sociedade civil, o que permitiria aos governos a mobilização de recursos para o investimento em modalidades cooperativas de liderança na América do Sul (SOARES DE LIMA, 2014: 93).

O fortalecimento da construção da liderança do Brasil na América do Sul teve como fatores as mudanças no Mercosul, que teve maior ênfase na dimensão política, a criação da União das Nações Sul-Americanas (Unasul) em 2008 (GOMES SARAIVA, 2013), assim como a constituição da Aliança Bolivariana para os Povos de nossa América (Alba), sob liderança venezuelana e a criação da Comunidade de Estados latino-americanos e caribenhos (Celac) em 2010. Os aspectos destacados representaram o regionalismo pós-liberal, que se caracterizou pela

(...) primazia da agenda política, papel do Estado na coordenação econômica, preocupação com questões sociais, que vão da neutralização das assimetrias estruturais entre os países à inclusão de amplos segmentos, antes excluídos dos direitos da cidadania política dos benefícios econômicos com a erradicação da pobreza na região (SOARES DE LIMA, 2014: 85).

Na cooperação internacional durante o governo Lula, pode se destacar a projeção internacional brasileira mediante a aproximação com alguns países do sul global, fora da região latino-americana. Os países africanos foram considerados uma prioridade política, econômica e cultural nesse período, tendo o Presidente Lula visitado doze vezes o continente e percorrido mais de 23 países africanos durante seu mandato presidencial. No âmbito diplomático, foram inauguradas 17 representações de países africanos em Brasília, se somando às 16 já existentes. No caso do Brasil durante esse governo foram inauguradas 19 dos 37 postos diplomáticos na África, se tornando o quinto país com maior representação diplomática no continente. O aumento de representação diplomática na África teve um impacto econômico, aumentando cinco vezes o fluxo comercial, passando de 5 a 25 bilhões de dólares por ano (AMORIM, 2010).

O interesse do Brasil pelo continente africano enquanto parceiro, encontra-se relacionado à ascensão e transição para um novo patamar de inserção internacional da África no início do século XXI. A elevação do status do continente pode ser definido em três linhas:

a) no avanço gradual dos processos de democratização dos regimes políticos e a contenção dos conflitos armados; b) no crescimento econômico associado a performances macroeconômicas satisfatórias e alicerçadas na responsabilidade fiscal e preocupação social; e c) na elevação da autoconfiança das elites por meio de novas formas de renascimentos culturais e políticos (SARAIVA, 2012: 51).

A elevação do status do continente africano no contexto internacional tem como fundamento o crescimento entre 5% e 6% ao ano desde 2003, em particular da África negra que é considerada uma das regiões mais pobres do mundo, conforme os dados do Fundo Monetário Internacional – FMI. O processo de superação das guerras intestinas e internacionais no século XXI, com a diminuição de conflitos armados internos nos países africanos e somado à onda democratizante dos regimes políticos em vários países, são fatores que foram parte de um “processo tardio, mas relevante, de consolidação de instituições e governos na África com bases menos autocráticas e com algum apelo às noções da democracia é fato relevante para a elevação da confiança internacional” (SARAIVA, 2012: 54).

O Brasil construiu uma agenda de permanência e continuidade com os países africanos. Entre as justificativas presentes nos discursos oficiais brasileiros para se aproximar da África pode se destacar em primeiro lugar a proximidade geográfica, separados ou conectados pelo Atlântico Sul, dependendo da perspectiva. O argumento da dívida histórica pelo processo de exclusão e escravização durante o período colonial foi central. Também pode se destacar o legado cultural no processo de construção da identidade brasileira, se remetendo à ancestralidade africana e ao sincretismo religioso. Este aspecto foi refletido no alto índice de pessoas (52%) que se autodeclararam afrodescendentes no último censo do IBGE de 2010, colocando o Brasil como a segunda maior nação negra do mundo, depois da Nigéria. O chanceler Celso Amorim (2010) afirmou que o Brasil pretendia promover uma política preferencialmente com a África em consonância com os interesses de amplos setores da sociedade brasileira e, particularmente, dos afrodescendentes. O argumento cultural deu abertura para uma aproximação político-diplomática, através da inauguração de postos diplomáticos tanto no Brasil como nos países africanos, e também o estreitamento dos laços desde uma perspectiva econômica e comercial, que foi justificado nas potencialidades a longo prazo de ter o continente como parceiro.

A aproximação do Brasil com a África esteve marcada pela resistência baseada no preconceito, que nunca é revelado de maneira explícita. As desculpas mais utilizadas para mascarar o preconceito eram que os países africanos são pouco importantes, seus mercados são limitados e não há possibilidade de fazer bons negócios. Desculpas similares foram utilizadas também quando o Brasil começou se aproximar dos países vizinhos, principalmente com a Argentina. O preconceito com a África nunca era expressado de forma direta, e o resultado é o seguinte: “nosso comércio com a África quintuplicou; nossos empresários hoje vão à África espontaneamente, às vezes precisando de algum empurrãozinho para um ou outro caso, mas aumentaram muitíssimo seus investimentos lá” (AMORIM, 2011: 482, 483). Também na África foram criadas condições favoráveis para atrair presença estrangeira, se destacando principalmente os EUA, China e Brasil (CERVO, BUENO, 2015).

“A África tem sede do Brasil” afirmou o Chanceler Amorim desde seu primeiro périplo africano como diplomata, no qual recorreu sete países do continente. A sede africana pelo Brasil se fundamenta em que “o Brasil é visto, talvez por ser um país em desenvolvimento, que enfrenta desafios semelhantes aos deles e tem conseguido superá-los,

como um paradigma que os países africanos gostariam de seguir, ou cuja experiência gostariam de emular” (AMORIM, 2011: 481).

O Brasil é ativo nas relações com a África, desenvolvendo muitos projetos de cooperação técnica, aumentando os investimentos e o comércio com os países do continente. Se a África fosse um país, seria o quarto maior parceiro comercial do Brasil, ficando atrás da China, EUA e Argentina.

A PEB com os países africanos durante os dois governos de Lula é considerada por Maurício Gurjão Bezerra Heleno e Mônica Dias Martins (2014) como um projeto de duas facetas, por um lado se apresenta como uma PE cooperativa mediante os programas de transferência de conhecimento, materializada em iniciativas como a UNILAB, mas ao mesmo tempo é uma PE dominadora, caracterizada pelo interesse brasileiro em expandir sua liderança política enquanto potência econômica e ter maior participação em instâncias políticas multilaterais, assim como pela ação predatória de empresas nacionais nos países africanos. Para os autores esta dualidade da atuação diplomática do Brasil na África reflete, além dos limites estruturais para a cooperação internacional, as contradições existentes na sociedade brasileira” (HELENO, MARTINS, 2014: 125).

O interesse do Brasil na África foi correspondido pelos líderes africanos, que receberam a visita do chanceler Amorim em Adis-Abeba no 2005 e convidaram o presidente Lula a ser um “participante especial” na reunião da União Africana que aconteceu em Líbia, no ano 2009 (AMORIM, 2011). Além da agenda desenvolvida com a União Africana, assim como algumas ações desenvolvidas mediante agendas bilaterais, é importante que o Brasil, dada a sua dimensão, dialogue com os diferentes grupos de países.

Durante o primeiro ano do governo, o Ministro Amorim afirmou que a política externa com o intuito de projetar o Brasil, estariam ligados à cooperação direta com os países africanos. Além dos fatores culturais de aproximação, a África se tornava estratégica para o Brasil, com a oportunidade de cooperação econômica que seria mutuamente proveitosa, e ajudaria aos países do continente se desenvolverem. No biênio seguinte (2004-2005), continuou se defendendo a aproximação brasileira com a África, por motivos culturais e econômicos, considerando que o Brasil estava estabelecendo “novas pontes para uma cooperação mais estreita, em sintonia com as afinidades históricas e geográficas, e em

consonância com os esforços internos de promoção de igualdade racial” (DE MELLO BARRETO, 2010: 228).

No ano 2006, o Presidente e o Ministro tentaram demonstrar a eficiência dos resultados alcançados desde o início da gestão até o momento, insistindo nos argumentos das vantagens que oferecia a aproximação com a África no presente e na projeção a longo prazo. O Brasil não podia ignorar a África do outro lado do Atlântico, com suas riquezas minerais, que se tornava estratégico desde o ponto de vista comercial, não limitado ao que o Brasil poderia comprar, mas também ver a África como potencial mercado consumidor para os produtos brasileiros. No ano 2007 os principais resultados das sete vezes que o Presidente Lula visitou a África, podem se destacar os seguintes aspectos: “realizara-se a primeira Cúpula África - América do Sul; fortalecera-se a participação na CPLP; haviam se multiplicado os projetos de cooperação; a EMBRAPA abrira escritório em Gana; e a Fiocruz tencionava fazer o mesmo em Moçambique” (DE MELLO BARRETO, 2010: 229). Nos próximos anos da gestão do Presidente Lula, prosseguiram as declarações da prioridade africana na política externa, indicando os resultados obtidos, principalmente comerciais. No ano 2008 o Ministro Celso Amorim ressaltou que o Presidente Lula recolocou “a África no lugar central que sempre deveria ter na política externa brasileira” (DE MELLO BARRETO, 2010: 230).

Existem vários mecanismos de articulação que estruturam as relações do Brasil com os países africanos. Um deles, e talvez o mais antigo, é a Comunidade de Países de Língua Portuguesa - CPLP, que foi fundado em julho de 1996 (AMORIM, 2011). A CPLP é uma jovem comunidade, juridicamente formulada como instituição internacional, constituída por 200 milhões de pessoas, em seis países africanos (os chamados PALOP)¹², ao lado de Timor Leste, na Ásia, Brasil na América Latina, e Portugal na Europa. A CPLP engloba países de quatro continentes que têm a língua de Camões como idioma oficial do Estado. A diversidade de países e culturas se organizam numa comunidade linguística fraterna que busca ter voz e presença nos espaços internacionais, além de se sobrepôr às ameaças de modelos culturais que buscam hegemonia global.

¹² Os países que atualmente constituem a PALOP são: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique e São Tomé e Príncipe. O último país a aderir ao PALOP no ano 2014 foi a Guiné Equatorial, após declarar a língua portuguesa como um idioma oficial à par do espanhol e francês, ingressando à CPLP e afirmando se comprometer com a garantia dos direitos humanos e a abolição da pena de morte dentro do território nacional.

Ilustração 1: Mapa da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)



Fonte: CPLP¹³

Durante o governo de Lula, a CPLP foi utilizada como uma plataforma transatlântica para dialogar com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa - PALOP, sob o discurso de culpa histórica pela escravidão atlântica, que o país pretendeu superar com a expansão da cooperação social e econômica com os PALOP. No caso dos países africanos, além do perdão histórico, eles têm interesse em discutir as contribuições do Brasil para o desenvolvimento sustentável do continente,

superando o assistencialismo internacional, disfarçado pelas várias formas existentes de cooperação técnica à moda antiga, para se fazer presente na reconstituição da infraestrutura logística e produtiva do continente ribeirinho, além da cooperação cidadã e do conhecimento mútuo (SARAIVA, 2012: 112).

A CPLP tem sua origem na valorização e identidade linguística e a cooperação entre seus países-membros desde uma perspectiva diplomática e política. O Ministro Amorim afirmou que quando visitavam algum país africano de língua oficial portuguesa havia certa tolerância, devido à existência da CPLP, que se fundamenta principalmente em uma dimensão cultural (AMORIM, 2011). A cooperação brasileira com os PALOP é coordenada e

¹³ Mapa disponível no web site oficial da CPLP https://www.cplp.org/Files/Billeder/cplp/bandeiras/Mapa_CPLP.jpg. Acesso em: 27 jan. 2018.

sistematizada pela Agência Brasileira de Cooperação, e na primeira década do século XXI se identificaram ao total 137 projetos de cooperação em curso. A cooperação com os PALOP é um mecanismo relevante para a inserção internacional do Brasil, porque reforça a política africana e redesenha o atlantismo brasileiro (SARAIVA, 2012).

2.2 A projeção histórica da Cooperação Sul-Sul

Para compreender a cooperação e aproximação atual do Brasil com os países africanos, especificamente da CPLP, e com os países latino-americanos, é preciso conhecer os processos da cooperação Sul-Sul - CSS. Portanto, na sequência, se realizará uma análise da projeção da CSS, ressaltando os principais fatos históricos que possibilitarão compreender o processo de transformação internacional que impactou na projeção política, econômica e social dos Estados, assim como nas relações estabelecidas entre os países.

Para analisar a CSS é necessário realizar uma ressignificação do termo *cooperação*, amplamente utilizado pelos países correspondentes ao “Sul Global” em substituição do termo *assistência*. O termo “Sul Global” corresponde a uma designação simbólica

cunhada no final da Guerra Fria para fazer referência aos países e às sociedades em desenvolvimento do hemisfério Sul, bem como a outros localizados no hemisfério Norte, que possuem indicadores de desenvolvimento médios e baixos. Estes países são na maioria jovens nações africanas e asiáticas, mas também Estados latino-americanos independentes há mais de dois séculos (PINO, 2014: 12).

A constituição do sul global está condicionada pela estrutura hierarquizada do sistema internacional. Cada vez é mais difícil identificar quais países pertencem ao sul global, devido a que se encontra em contínuo processo de reconfiguração conforme os deslocamentos dos centros de poder.

Desde uma perspectiva epistemológica do sul global, Santos (2009) aponta que as relações de poder implícitas na estrutura internacional se encontram legitimadas mediante a epistemologia hegemônica e os paradigmas do conhecimento imposto, pelo que se torna necessário a realização do conhecimento desde o sul mediante uma epistemologia do sul. O autor considera que a ecologia dos saberes é uma contra-epistemologia em construção que procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo, e que tem seu impulso básico na globalização contra-hegemônica que surge através de novos atores e visões de mundo onde prevalecem outros conhecimentos não-ocidentais e não-científicos.

Os novos horizontes no campo epistêmico, assim como a identificação, fortalecimento e aproximação entre os países do sul global, se apresentam como uma resistência à hierarquia das relações Norte-Sul que permanecem cativas nas relações capitalistas e imperiais.

Esta hierarquização de saberes, juntamente com a hierarquia de sistemas econômicos e políticos, assim como com a predominância de culturas de raiz eurocêntrica, tem sido apelidada por vários investigadores de ‘colonialidade do poder’. Uma das expressões mais claras da colonialidade das relações de poder acontece com a persistência da colonização epistêmica, da reprodução de estereótipos e formas de discriminação. A entrada no século XXI, porém, exige uma etnografia mais complexa, que torne visíveis alternativas epistêmicas emergentes (MENESES, 2008: 5-6).

A *cooperação* é praticada de maneira recorrente pelos países do sul global e implica “(...) uma relação de benefícios mútuos, horizontalidade e maior participação e controle local dos recursos; e serve ao propósito político de distinguir o fenômeno que ocorre no âmbito Sul-Sul daquele verificado há mais tempo e em extensão maior no âmbito Norte-Sul” (MELLO E SOUZA, 2014: 12). A CSS se caracterizará pela ausência de condições no desenvolvimento das agendas, as quais serão orientadas segundo a própria demanda dos Estados. Os países do “Sul Global” fazem referência aos países envolvidos na cooperação através do conceito de *parceiros*, para se diferenciar da relação de assistência para o desenvolvimento Norte-Sul, onde os países se categorizam em *doadores e recipiendários* (PINO, 2014).

A CSS surge no contexto das Relações Internacionais contemporâneas, e se caracteriza pela ascensão econômica e política de atores estatais e transnacionais específicos, que pertencem ao Sul Global. A origem da CSS se encontra marcada pelo antecedente histórico do fim da Segunda Guerra Mundial, período em que se aceleraram os processos de descolonização afro-asiáticos, ao mesmo tempo em que se renovou a consciência latino-americana referente ao seu “atraso cultural”. Portanto, houve um deslocamento das tensões políticas do cenário europeu para a periferia que se encontrava em fase de desenvolvimento. A partir do início da Guerra Fria houve uma polarização ideológica entre comunismo e capitalismo no mundo, e

(...) ao conflito Leste-Oeste somava-se o conflito Norte-Sul, em época de radicalização dicotômica. Se o primeiro representava um conflito ideológico, o segundo acrescentava, ademais, a variável central do subdesenvolvimento econômico e suas consequências de pobreza e atrasos tecnológico e industrial (PINO, 2014: 59).

A Conferência Afro-Asiática de Bandung aconteceu em 1955 na Indonésia, reunindo os Chefes de Estados de 29¹⁴ países asiáticos e africanos, muitos deles recentemente independentes, para discutir a coexistência pacífica e o respeito mútuo entre as nações. A conferência significou um marco inicial da CSS, considerando-se um dos guias que orienta os pilares dessa perspectiva de cooperação, a partir dos dez princípios que foram definidos no evento: 1) Respeito aos direitos humanos fundamentais e aos propósitos e princípios da Carta das Nações Unidas¹⁵; 2) Respeito à soberania e à integridade territorial de todas as nações; 3) Reconhecimento da igualdade entre todas as raças e entre todas as nações, grandes e pequenas; 4) Não intervenção e não interferência em assuntos internos de outros países; 5) Respeito aos direitos de cada nação à sua própria defesa, seja individual ou coletiva, em conformidade com a Carta das Nações Unidas; 6) Abstenção do uso de pactos de defesa coletiva para beneficiar interesses específicos de quaisquer grandes potências e abstenção do exercício de pressões sobre os demais países; 7) Rechaço a ameaças e agressões, ou ao uso da força contra a integridade territorial ou a independência política de qualquer país; 8) Emprego de soluções pacíficas em todos os conflitos internacionais, em conformidade com a Carta das Nações Unidas; 9) Promoção dos interesses mútuos de cooperação; 10) Respeito à Justiça e às obrigações internacionais (PINO, 2014).

A Conferência de Bandung influenciou na organização dos países que se encontravam na periferia do sistema internacional, que buscavam caminhos alternativos para se inserir de maneira independente e autônoma no sistema internacional após a II Guerra Mundial, tendo como pressupostos comuns a identificação de interesses mútuos, rechaço ao colonialismo e a seus impactos políticos, econômicos e intelectuais. A projeção da conferência de Bandung transcendeu o contexto afro-asiático, incorporando também as nações latino-americanas e ampliando sua agenda temática, não se limitando a questões políticas, senão estabelecendo como foco central as discussões e problemáticas em torno do desenvolvimento econômico. Desta maneira, a CSS se configurou como uma identidade regida pelos seus próprios

¹⁴ Os países representados foram 15 de Ásia, 8 de Oriente Médio e 6 de África. Entre os países asiáticos: Afeganistão, Birmânia, Camboja, Ceilão, República Popular da China, Filipinas, Índia, Indonésia, Japão, Laos, Nepal, Paquistão, República Democrática do Vietnã, Vietnã do Sul, e Tailândia. Entre os países africanos: Costa do Ouro (atual Gana), Etiópia, Egito, Líbia, Libéria e Sudão. Entre os países de Oriente Médio: Arábia Saudita, Iêmen, Irã, Iraque, Jordânia, Líbano, Síria, e Turquia.

¹⁵ A Carta das Nações Unidas foi assinada o dia 26 de junho de 1945, em San Francisco – EEUU. O acordo foi assinado na sequência da Conferência das Nações Unidas para a Organização Internacional. O documento oficial se encontra disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm . Acesso em: 29 fev. 2016.

princípios, se diferenciando da polarização ideológica mundial e compreendendo principalmente o fator econômico.

A ONU, nas suas Assembleias Gerais, teve uma grande importância para a CSS, já que desde finais da década de 1950 repensava a relação de intercâmbio e interesses dos países e questionava o conceito de assistência técnica, sendo substituído por cooperação técnica através da Resolução nº 1.383/1959. Na década de 1960, a Assembleia Geral da ONU institucionalizou a Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento - UNCTAD¹⁶, que, junto ao Movimento dos Países não alinhados – MNOAL e ao Grupo dos setenta e sete - G-77, foram fundamentais para dar voz no plano internacional aos países do terceiro mundo, assim como na cooperação técnica desde uma perspectiva principalmente econômica entre os países do Sul Global (PINO, 2014).

A CSS teve seu auge na década de 1970, sendo caracterizada pela Assembleia Geral da ONU de 1972, onde foi constituído um grupo de trabalho sobre a Cooperação Técnica entre os Países em Desenvolvimento (CTPD)¹⁷. Em 1974 se criou a Unidade Especial de Cooperação Técnica entre os Países em Desenvolvimento, que se encontraria ligada ao Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD)¹⁸, constituindo-se o ponto focal da CSS estabelecendo o diálogo entre o PNUD e o G-77. Também, em 1978, os países do Sul Global se reuniram na Conferência da ONU sobre a CTPD, na capital argentina – Buenos Aires. Nessa oportunidade, os países participantes tiveram “(...) convencimento de que a CSS e a autossuficiência que promoviam eram complementos essenciais da CNS, mas nunca um mecanismo substitutivo” (PINO, 2014: 65). Na Conferência de Buenos Aires se realizou o Plano de Ação de Buenos Aires (Paba), que consagrou uma nova maneira de relacionar-se entre os países, procurando a horizontalidade e a parceria entre os países do Sul Global em áreas como saúde, educação e agricultura. Desde 1979, dentro da estrutura da ONU, o Comitê de Alto Nível para a CSS é a principal entidade normativa responsável pela revisão dos processos de cooperação entre os países em desenvolvimento.

Portanto, o nascimento da CSS na década de 1960, e o seu auge na década de 1970 se encontraram permeadas por um processo de conscientização crítica e frustração do modelo

¹⁶ A Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento – UNCTAD, foi fundada em 1964, na Genebra – Suíça.

¹⁷ No ano de 2003, a ONU, através da Resolução nº 58/220 recomendou que o termo de CTPD fosse substituído por “Cooperação Sul-Sul” contemplando as três dimensões: políticas, econômica e técnica.

¹⁸ O Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento compreende a cooperação Sul-Sul como um “mecanismo de desenvolvimento conjunto entre países emergentes em resposta a desafios comuns”. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/cooperacaoSulSul.aspx>. Acesso em: 3 mar. 2016.

vigente de cooperação, que era imposto pela assistência do Norte, e se encontrou vinculado à necessidade de parceria entre os países do Sul Global para solucionar seus problemas, sem se limitar a ser recebedores passivos de assistência externa dos doadores.

A CSS durante as décadas de 1980 e 1990 se caracterizou pela desmobilização e deslegitimação dos países em desenvolvimento. Os principais fatores foram a reestruturação do sistema capitalista, a crise energética, o choque do petróleo, assim como o impacto do neoliberalismo. A desmobilização da CSS “(...) foi interpretada como período de transição entre um mundo caracterizado pelos embates da Guerra Fria, as políticas econômicas de corte Keynesiano e o esgotamento do mundo de práticas comerciais de substituição de importações nos países em desenvolvimento” (PINO, 2014: 67).

A década de 1980 esteve permeada pelo impacto da crise da dívida e o ajuste macroeconômico, dificultando assim, a capacidade econômica de executar os processos de CSS que tinham sido projetados. Teve como consequência uma fragilidade na unidade de consciência do Sul e da identidade coletiva. Mesmo assim, em 1981 aconteceu na Venezuela a Conferência de Alto Nível sobre a Cooperação Econômica entre Países em Desenvolvimento, onde se realizou o Plano de Ação de Caracas. Em 1987 sucedeu um dos fatos mais relevantes da década, que foi a constituição da Comissão do Sul, que teve como missão analisar os problemas do Sul e propor soluções desde e para o Sul, sendo a cooperação uma das metas da política externa dos países em desenvolvimento. A década de 1990 se caracterizou pela adaptação da CSS à ordem econômica e política neoliberal¹⁹, fortalecendo as relações com as antigas metrópoles e centros de poder capitalista. Em 1995 a ONU lançou o documento chamado Novas Orientações da CTPD, que foi elaborado pelo Comitê de Alto Nível Encarregado de Examinar a CTPD, e pretendia identificar os principais países do Sul Global que poderiam impulsionar a CSS.

O século XXI se caracteriza pelo ressurgimento da CSS no contexto internacional. O primeiro acontecimento importante foi a I Cúpula do Sul, que ocorreu no ano 2000 em Havana, onde participaram os países do G-77 mais a China. A CSS foi um tema recorrente nas reuniões internacionais sobre o desenvolvimento dos países do Sul Global, a partir da

¹⁹O neoliberalismo se origina no período posterior à Segunda Guerra Mundial, mas nos anos 80 começa o auge do neoliberalismo no cenário internacional. Surge, em parte, como uma crítica ao Estado Nacional forte, e com o fim da liberalização econômica, sem intervenção estatal. O Neoliberalismo se caracterizou por três tipos de política fundamentais: a política econômica que se orientou à oferta e expansão de mercados e bens, a política governamental que se orientou a reduzir a importância da administração nas áreas consideradas irrelevantes para o desenvolvimento capitalista, e a política cultural que se orientou à crítica dos valores “pós-materiais” como a autonomia e a autorrealização (Valencia Muñoz, 2002). Na América Latina esteve presente nas políticas implementadas mediante o Consenso de Washington em 1989.

Conferência de Monterrey sobre Financiamento do Desenvolvimento que aconteceu no ano 2002. No processo de ressurgimento da CSS no século XXI, a ONU tem tido um papel decisivo através das Assembleias Gerais, a coordenação dos debates, relatórios dos Fóruns que permitiram o diálogo entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento, como o Fórum de Cooperação para o Desenvolvimento (FDC) do Conselho Econômico e Social (ECOSOC) da ONU, que aconteceu em 2008. Em 2009, a ONU também liderou a Conferência de Alto Nível sobre cooperação Sul-Sul, em Nairóbi.

O ressurgimento da CSS no contexto internacional também se encontra vinculado ao processo de reconhecimento da CSS pelos países do Norte, se encontrando sujeito, principalmente, a quatro fatores: 1- sentimento de ameaça do Sul Global por parte dos países desenvolvidos; 2- Reconhecimento da CSS pelos doadores, que consideravam que a CSS era uma esfera marginal no processo de cooperação internacional; 3- desconhecimento sobre a CSS nos centros de pesquisa dos países do Norte; 4- preocupação entre os países do Norte, pela ascensão competitiva de alguns países do Sul Global como “doadores emergentes” em regiões como África (PINO, 2014).

Os eventos organizados pelos G-8 e G-5 (2007)²⁰ e o G-20 (2010)²¹ incorporaram a CSS como tema de debate, para compreender a inserção dos países do Sul Global na conjuntura mundial e os seus mecanismos de cooperação. Embora não haja definições compartilhadas sobre a CSS, nem a definição de parâmetros e/ou indicadores que possam diferenciar a CSS de outras modalidades, “os principais países protagonistas da CSS não seguem os critérios estabelecidos pelo CAD/OCDE²² e, portanto, não assimilam sua cooperação ao conceito de ODA (Assistência Oficial para o Desenvolvimento) nem reportam seus dados (...)” (PINO, 2014: 77).

No caso do Brasil, o país tem se esforçado em quantificar os recursos de cooperação internacional provenientes de suas instituições públicas, através da Agência Brasileira de Cooperação (ABC), instituição que foi estabelecida pelo Decreto no. 94.973 em setembro de 1987 e neste ano cumpre 30 anos de existência e funcionamento. A ABC é um braço operacional do Ministério de Relações Exteriores (MRE) para a prestação e recepção de cooperação técnica no Brasil (ALMINO, LIMA, 2017). A competência da ABC é desenvolver

²⁰ Cúpula de Heiligendamm, em 2007.

²¹ Cúpula de Seul, em 2010.

²² CAD/OCDE: Comitê de Ajuda do Desenvolvimento / Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

a capacidade para “(...) coordenar, negociar, aprovar, acompanhar e avaliar, em nível nacional, a cooperação para o desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento, tanto a recebida de outros países e organismos internacionais, quanto aquela entre o Brasil e países em desenvolvimento” (IPEA, 2013: 26).

Desde a criação da ABC, o Brasil tem transitado nos marcos da cooperação internacional a partir da modalidade de receptor, através do tradicional formato de cooperação Norte-Sul, para a modalidade de prestador de cooperação em benefício de outros países em desenvolvimento, através do modelo de cooperação Sul-Sul (ALMINO, LIMA, 2017). Os projetos de cooperação técnica internacional que se executam pela ABC através de relações de horizontalidade se dão a partir de demandas recebidas por governos estrangeiros ou organismos internacionais mediante embaixadas e delegações do Brasil no exterior, embaixadas e escritórios de organismos internacionais em Brasília ou de visitas ao Brasil por missões oficiais estrangeiras (IPEA, 2013).

Para o governo brasileiro as relações de cooperação para o desenvolvimento não se resumem a uma interação entre doadores e recebedores, como foi realizado historicamente através da cooperação Norte-Sul, senão que é compreendida como uma troca entre semelhantes, que trará benefícios e responsabilidades mútuas. Este modelo ainda se encontra em construção, que embora tenha características de identificação, ainda carece de maior debate e sistematização dos seus resultados. A quantificação da contribuição para a cooperação dos países é muito importante porque permitirá realizar as ações com transparência, ao mesmo tempo que dará maior credibilidade à política exterior. O levantamento das despesas relativas à cooperação brasileira representam o primeiro passo para construir “(...) uma política de cooperação internacional para o desenvolvimento integrada aos objetivos da política externa brasileira, que não esteja sujeita às prioridades de cada governo, mas que possa contar com uma ampla base de apoio no Estado e na sociedade civil” (IPEA, 2010a: 7).

O Brasil adotou princípios e práticas de cooperação internacional específicos que se adequem às realidades e expectativas dos países em desenvolvimento, contribuindo para o reconhecimento da cooperação técnica horizontal (IPEA, 2010a). Atualmente o Brasil brinda cooperação técnica das seguintes formas

- i) mediante as modalidades de cooperação Sul-Sul;
- ii) pelo inovador formato de cooperação trilateral com países desenvolvidos ou organismos

internacionais em benefício de terceiros países; e iii) também mediante ações de cooperação no sentido Sul-Norte, especialmente em áreas de reconhecida excelência brasileira (ALMINO, LIMA, 2017: 11).

Genericamente a cooperação internacional é constituída pela cooperação para o desenvolvimento internacional, regimes internacionais em diversos setores, compromissos e obrigações internacionais de um país com outros Estados, organismos internacionais e entidades da sociedade civil (IPEA, 2013). A Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional (Cobradi) é uma modalidade de cooperação que é definida como

A totalidade de recursos investidos pelo governo federal brasileiro, parcialmente ou totalmente a fundo perdido, no governo de outros países, em nacionais de outros países em território brasileiro, ou em organizações internacionais com o propósito de contribuir para o desenvolvimento internacional, entendido como o fortalecimento das capacidades de organizações internacionais e de grupos ou populações de outros países para a melhoria de suas condições sócio-econômicas (IPEA, 2010b:7).

No Brasil o primeiro registro acerca dos recursos destinados à Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional (Cobradi) foram publicados em 2010, a partir das ações executadas no período que compreendeu entre 2005 e 2009. A primeira edição do documento teve ampla repercussão, entre alguns dos motivos, por ser a primeira vez que um país em desenvolvimento publicava seus dados onde se refletiam os direcionamentos de um modelo de cooperação Sul-Sul, que era considerado uma prioridade na política externa brasileira (IPEA, 2013).

O primeiro levantamento da Cobradi que foi realizado ao longo do quinquênio 2005-2009. Inicialmente se pretendeu realizar um levantamento entre 2000 e 2009, mas foi descartada devido ao caráter pioneiro do projeto e à escassez de registros dos recursos destinados à Cobradi, que aumentava quanto mais se retrocedia nos anos pretendidos. Durante os últimos anos, os órgãos e entidades do governo federal intensificaram os recursos destinados para projetos que promovessem o desenvolvimento de diversos países. Esta prática não era quantificada nem sistematizada no âmbito da administração pública federal até a publicação da primeira edição do relatório da Cobradi em 2010. A falta de registro relativo aos investimentos em matéria de cooperação internacional para o desenvolvimento representou uma limitação no emprego desse instrumento para atingir os objetivos da política externa, assim como no reconhecimento da contribuição do Brasil com os outros países para o desenvolvimento socioeconômico (IPEA, 2010a).

A necessidade de registrar os investimentos com cooperação externa se tornou evidente com a expansão e diversificação dessa ação no contexto internacional e também pela necessidade de sistematização no âmbito da administração pública federal (IPEA, 2010a). Um dos maiores desafios na elaboração da publicação consistiu em levantar os investimentos anuais realizados pelo governo federal em matéria de cooperação internacional, através da sensibilização e mobilização dos servidores e colaboradores de 91 órgãos públicos que atuam nas diferentes esferas políticas do governo. A partir da experiência do documento da Cobradi no ano 2010, se ampliou a consciência de que isoladamente esta ação teria um potencial limitado e era imprescindível a parceria entre os órgãos públicos para realizar um registro efetivo (IPEA, 2013).

A metodologia implementada pelo Ipea para coletar os dados foi através da realização de um formulário eletrônico que foi disponibilizado em ambiente virtual. A classificação dos recursos foi efetuada de acordo com o tipo de cooperação, podendo ser bilateral ou multilateral, e também de acordo com a modalidade de cooperação nas seguintes áreas: técnica, científica e tecnológica, educação, ajuda humanitária, operações de paz e contribuições do orçamento brasileiro para organizações internacionais (IPEA, 2010a).

Os investimentos com a cooperação internacional brasileira realizados pelo governo federal foram de dois tipos, por um lado com servidores e colaboradores da administração pública federal, incluindo as despesas administrativas como salários, passagens, diárias, bolsas de pesquisa, entre outros, e por outro lado os investimentos decorrentes dos compromissos e obrigações do Brasil junto a organismos internacionais (IPEA, 2013). O valor apurado correspondente ao investimento efetuado entre 2005-2009 em cooperação internacional foi de R\$ 2.898.526.873,49, dividido entre as modalidades de ajuda humanitária, bolsa de estudo para estrangeiros, cooperação técnica, científica e tecnológica e as contribuições para organizações internacionais (IPEA, 2010a). Referente ao ano 2010, os investimentos com a cooperação brasileira demonstraram um aumento nominal de 91,2% em relação ao ano 2009, totalizando R\$ 1,6 bilhão equivalentes a US\$ 923 milhões em moeda corrente (IPEA, 2013).

2.3 A Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional na Educação Superior

No final da Segunda Guerra Mundial, o tema da cooperação assumiu uma posição central nas discussões relativas ao sistema internacional. A cooperação internacional foi considerada um dos principais propósitos estabelecidos na Carta da Organização das Nações Unidas de 1945, onde foi colocada como uma solução para os problemas internacionais de cunho econômico, social, cultural e humanitário, assim como para estimular os direitos humanos e as liberdades fundamentais sem discriminação de raça, sexo, língua ou religião. A segunda metade do século XX demonstrou que os paradigmas que pautaram a cooperação internacional não eram suficientes para superar as causas estruturais da pobreza e da fome no mundo. A atuação dos países em desenvolvimento no contexto internacional confirmou que havia chegado o momento de se rever velhos conceitos e estratégias para a cooperação internacional, onde os princípios de solidariedade e atendimento conforme as reais necessidades dos países, sem que sejam impostas condicionalidades, se tornassem os princípios na relação entre Estados e direcionasse a movimentação de recursos em escala global (IPEA, 2010a).

A cooperação Sul-Sul tem como missão contribuir na aproximação das relações entre os países em desenvolvimento. Essa cooperação tem como base a promoção do progresso econômico e social dos países em desenvolvimento mediante o compartilhamento de experiências e conhecimentos de instituições nacionais. Na cooperação técnica horizontal do Brasil, se pretendeu compartilhar as práticas brasileiras nas áreas demandadas pelos países parceiros, sem imposições ou condicionalidades políticas. O governo brasileiro procurou se diferenciar nas relações estabelecidas com os países em desenvolvimento, por realizar de forma conjunta com seus parceiros as iniciativas que promovem o desenvolvimento das capacidades locais, fortalecendo a apropriação dos programas e projetos pelos países parceiros (IPEA, 2010a).

A agenda brasileira de cooperação internacional se desenvolveu mediante intercâmbios bilaterais, regionais e multilaterais. No nível bilateral, o Brasil mantém parceria com mais de 70 países. No âmbito regional, o país demonstra proatividade em instâncias como a Unasul, Mercosul, Sela, Aladi e OEA. Referente aos mecanismos intergovernamentais, o Brasil contribui ativamente nos foros com a CPLP e a Secretaria Geral Ibero-americana - SEGIB. No âmbito multilateral, o Brasil se manifesta mediante o

financiamento de organismos internacionais e pelo estabelecimento de operações trilaterais (IPEA, 2010a).

O reconhecimento do Brasil como um ator emergente na cooperação internacional para o desenvolvimento, tem despertado a atenção dos países do Sul Global, assim como dos países historicamente doadores, graças às transformações promovidas no âmbito social e econômico, que permitiram que o histórico de pobreza e exclusão mudasse. O Brasil obteve resultados significativos na implementação das políticas sociais no seu território. A experiência brasileira na ampliação e consolidação interna dessas medidas teve um impacto internacional, com crescentes pedidos para compartilhar suas experiências e práticas com países parceiros. O Brasil apoiou países com dificuldades semelhantes em temas como agricultura, educação e segurança pública, tendo como objetivo contribuir para a superação de seus obstáculos ao desenvolvimento. A repercussão positiva da implementação das políticas garantiu um reconhecimento internacional, principalmente ao longo da primeira década do século XXI. A cooperação do Brasil com os países em desenvolvimento foi realizada através de vínculos que não impunham condicionalidades econômicas nem tinham objetivos políticos imediatistas. O Brasil equilibrou o respeito à soberania e à defesa da autodeterminação dos Estados (IPEA, 2010a).

No Brasil a Cobradi é considerada uma peça-chave para o estabelecimento de uma ordem mais justa e pacífica, num mundo cada vez mais interdependente, onde a paz, a prosperidade e a dignidade humana são ações que transcendem as fronteiras nacionais. Os rumos da cooperação no Brasil passaram por algumas mudanças conforme o cenário político-institucional desde o fim do Regime Militar até a primeira década do século XXI. Desse modo, no Brasil

O fortalecimento dos movimentos sociais, a consolidação da democracia, a reforma constitucional, a reformulação e a consolidação de políticas sociais, o reconhecimento internacional destas e a maior estabilidade econômica e financeira garantiram crescente consistência e visibilidade à cooperação brasileira (IPEA, 2010a: 16).

A cooperação internacional brasileira durante o governo do Presidente Lula esteve marcada pelo desenvolvimento de parcerias com os países do sul global. Nesse sentido, a América Latina e a África representaram uma prioridade, que não se limitou ao discurso oficial de um Presidente ou representantes do governo, senão que transcendeu essa

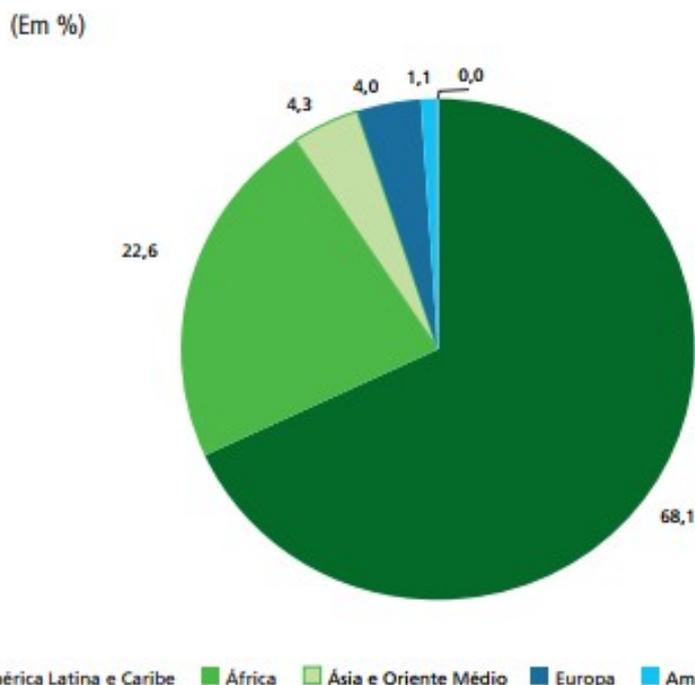
perspectiva, representando também uma prioridade nos delineamentos da cooperação internacional com os países dessa região e continente.

Referente aos investimentos da Cobradi no ano 2010, a América Latina e a África representaram uma prioridade, obtendo mais de 90% dos recursos desta modalidade de cooperação. Entre os principais países parceiros africanos, podem se destacar os PALOP, que representaram os cinco países do continente que mais receberam recursos da Cobradi no ano 2010, concentrando R\$49.482.098 (76,5%) do total dos recursos destinados à África. Na cooperação com Ásia e Meio Oriente, o Timor-Leste foi o principal parceiro referente aos recursos da Cobradi no 2010, recebendo R\$6.409.410 equivalente a 52,3% do valor que foi direcionado a este conjunto de países.

Conforme pode se visualizar no gráfico a continuação, o Brasil destinou R\$195 milhões (68,06%) às ações na América Latina e Caribe, R\$65 milhões (22,58%) foram destinados às ações em países da África, R\$12 milhões (4,28%) para a cooperação com os países da Ásia e Oriente Médio (incluindo o Timor-Leste), R\$11 milhões (4,02%) com países da Europa, R\$3 milhões (1,05%) destinados aos países da América do Norte, e R\$26 mil (0,01%) com Oceania (IPEA, 2013). No período de 2005-2009 não foi possível diferenciar e quantificar os investimentos totais da Cobradi por região, devido a que no relatório publicado pelo Ipea em 2010 a distinção por região ou continente se encontra registrado apenas em algumas áreas ou modalidades de cooperação, mas não em todas.

A cooperação internacional brasileira para o desenvolvimento internacional é executada através de projetos em diferentes áreas. A Educação Superior representa uma das principais modalidades de cooperação internacional. No quinquênio 2005-2009 foi identificada através das bolsas de estudo para estrangeiros, mas no ano 2010 foi compreendida de uma maneira mais ampla, considerando a cooperação educacional além das bolsas de estudo, embora ainda continuasse sendo um dos projetos de maior destaque.

Gráfico 1. Gastos com a Cobradi por região no ano 2010



Fonte:

Relatório da Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional do 2010 (IPEA, 2013: 19)

Os principais resultados da Cobradi durante o período 2005-2009 foram nas seguintes áreas: assistência humanitária; cooperação técnica, científica e tecnológica; contribuições a organizações internacionais e bancos regionais; operações de paz; bolsas de estudo para estrangeiros. O Brasil com tradição de cooperar na modalidade de bolsa de estudo para estrangeiros, destinou para esta área entre 2005-2009 quase 10% do total do orçamento da Cobradi, equivalente a mais de R\$ 284 milhões. A área de educação neste período foi a segunda modalidade de cooperação que mais obteve recursos, depois das contribuições à organismos internacionais e bancos regionais que captaram mais de 76% do orçamento da Cobradi (IPEA, 2010a).

A segunda edição do relatório do Ipea, referente à Cobradi durante o ano 2010, registrou que as principais áreas às quais se destinou recursos foram: operações de manutenção da paz (36%), gastos com organismos internacionais (33,7%), cooperação humanitária (17,5%), cooperação técnica (6,3%), cooperação educacional (3,8%), cooperação tecnológica e científica (2,6%) e apoio e proteção a refugiados (0,1%) (IPEA, 2013). Dessa maneira, a educação teve a ordem alterada nas prioridades da cooperação brasileira, tendo um maior destaque a área de manutenção da paz e os investimentos com organismos internacionais. Nesta oportunidade a educação teve uma diminuição do seu orçamento, no quinquênio 2005-2009 teve quase 10% e no ano 2010 teve quase 4%.

No relatório do Ipea do ano 2010, referente ao período 2005-2009, o registro da cooperação educativa foi realizado desde uma perspectiva técnica, através da concessão de bolsas de estudo para estrangeiros estudarem no Brasil. A modalidade de cooperação brasileira na área de educação, através da concessão das bolsas de estudo para estrangeiros, é considerada uma maneira tradicional brasileira de se aproximar dos países no contexto internacional. A educação é uma modalidade tradicional de cooperação técnica brasileira, tanto assim que se encontra registrada na Comissão Nacional de Assistência Técnica (CNAT), desde a criação da instituição no ano 1950 (IPEA, 2010a).

Embora a concessão de bolsas de estudo para estrangeiros vir ao Brasil seja uma modalidade tradicional, não é a única no âmbito educacional. No relatório do Ipea referente ao quinquênio 2005-2009 não foi compreendido o Programa de Cooperação Temática em matéria de Ciência e Tecnologia - ProÁfrica, que é coordenado pelo CNPq. Este programa funcionou entre 2005-2010, e desde 2011 se encontra em fase de reestruturação. O objetivo do programa é apoiar a realização de atividades de cooperação internacional em Ciência, Tecnologia e Inovação, entre pesquisadores brasileiros e africanos, onde se prevê uma preferência, não exclusiva, àqueles originários de países africanos de língua portuguesa. O ProÁfrica apoia financeiramente a realização de visitas exploratórias, execução de projetos de cooperação internacional ou realização de eventos na área²³.

No orçamento da cooperação educativa durante 2005-2009, o Brasil destinou maior parte dos recursos às bolsas de estudo para estrangeiros na categoria de cooperação financeira, incluindo recursos para custear as despesas relacionadas com os estudos. Dentre os principais programas e projetos educativos nesse período, podem se destacar os projetos realizados através do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) que concentram 50% dos recursos referente às bolsas dos estudantes estrangeiros, sendo os projetos executados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) recebeu 28% e a Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC) recebeu 20% dos recursos destinados para essa modalidade de cooperação.

O MCT, que concentra 50% dos recursos destinados à bolsas de estudantes estrangeiros, compreende as seguintes áreas: bolsas concedidas pelo CNPq (84%), Convênio

²³ Para acessar a mais informações sobre o ProÁfrica, visitar o seguinte link: <http://cnpq.br/proafrica> .

CNPq/TWAS (Academia de Ciências para os Países em Desenvolvimento) (7%), PEC-PG - Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (5%), Centro Latino-Americano de Física (CLAF) (2%), Programa de bolsas para moçambicanos (2%) (IPEA, 2010a).

O Convênio CNPq/TWAS contempla estudantes e pesquisadores de países em desenvolvimento para realizarem os estudos de doutorado, doutorado sanduíche e pós-doutorado em instituições brasileiras, na área das ciências naturais, se comprometendo a retornar a seus países de origem para dar continuidade ao desenvolvimento profissional e científico. O Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) se encontra vigente desde 1981, e é executado pelo MCT, concedendo bolsas de mestrado e doutorado para alunos estrangeiros, em parceria com o Ministério de Relações Exteriores - MRE e com o Ministério de Educação - MEC. As bolsas são concedidas mediante as agências nacionais de fomento, no caso o CNPq é a instituição responsável pelas bolsas dos estudantes de mestrado, e a Capes concede as bolsas de doutorado, e em casos excepcionais também bolsas de mestrado. Um critério para a seleção dos estudantes no PEC-PG é que o país de origem mantenha um Acordo de Cooperação Cultural e Educacional com o Brasil. O Centro Latino-Americano de Física tem sua sede no Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF) e recebe estudantes e pesquisadores dos países-membros²⁴ que tenham interesse em pesquisar acerca do desenvolvimento da Física na América Latina. O Programa de bolsas para moçambicanos foi estabelecido mediante um convênio bilateral a partir da realização de um plano de trabalho firmado em 2003 entre os Ministérios de Ciência e Tecnologia do Brasil e Moçambique, que consiste na formação de professores e pesquisadores de Moçambique no Brasil (IPEA, 2010a).

Pode se mencionar que na área de cooperação educativa brasileira, além do convênio bilateral com Moçambique, foram executados o Programa PÓS-DOC-Cuba que foi administrado pelo Ministério de Educação Superior de Cuba (MES), este programa teve por objetivo contribuir à formação de pesquisadores cubanos no Brasil por meio da concessão de bolsas de pós-doutorado. Um dos convênios promovidos pelo CNPq é com o Consejo Nacional para Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Costa Rica (CONICIT), tendo como objetivo o intercâmbio e a formação de recursos humanos em temas como Biodiversidade, Biotecnologia, Química e Física (IPEA, 2010a).

²⁴ Países membros do Centro Latino-Americano de Física: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, México, Nicarágua, Peru, Paraguai, Uruguai e Venezuela.

A Capes foi a segunda instituição à qual foram destinados a maior quantidade de recursos (28%) referente à cooperação educativa brasileira. A Capes tem como missão contribuir com o desenvolvimento da ciência e tecnologia de outros países através do intercâmbio e cooperação. A agência de fomento se destacou por participar em programas e projetos específicos para a formação acadêmica de quadros estrangeiros, sendo alguns em parceria com outros órgãos do governo federal. Desde o 2004, a Capes começou dar ênfase na cooperação com os países do sul global, especificamente com os da PALOP e América Latina (IPEA, 2013). As bolsas de estudos para estrangeiros que foram concedidas pela Capes durante o período 2005-2009 foram nas seguintes áreas: Cooperação para bolsas individuais do PEC-PG (40%); cooperação com Timor-Leste para bolsas individuais dentro do Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa (37%), objetivando a formação em língua portuguesa para professores de diferentes níveis de ensino; cooperação brasileira para bolsas individuais de professor visitante (PVE) (21%), que teve como objetivo desenvolver atividades de docência, pesquisa e orientação mediante os professores estrangeiros; cooperação com os países do Mercosul através de bolsas individuais (1%), que se propôs melhorar a qualidade acadêmica por meio de sistemas de avaliação e reconhecimento, além da mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores entre instituições dos países-membros e associados, por exemplo o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (Marca)²⁵, cooperação para bolsas individuais destinada para acadêmicos de Angola, Cabo Verde e Moçambique - PROFOR (1%) (IPEA, 2010a).

A Secretaria de Educação Superior do Ministério de Educação representa a terceira área à qual se destinou recursos (20%) da cooperação educativa brasileira. Os maiores dois programas executados pelo Sesu/MEC que contemplam estudantes de graduação do ensino superior são o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G e o Projeto Milton Santos - PROMISAES. O PEC-G é administrado em parceria com o Ministério de Relações Exteriores -MRE e o MEC, representando 80% dos recursos do Sesu/MEC que se destinam à concessão de bolsas de estudo para estrangeiros, e se configura como um dos projetos de cooperação educacional do governo federal oferecido aos países de América Latina e África. O programa foi criado em 1964 e tem como objetivo oferecer formação superior de graduação

²⁵ O Marca foi desenvolvido e implementado pelo Setor Educacional do Mercosul. O Marca teve sua origem em 2006, representando uma oportunidade para realizar um intercâmbio de um semestre letivo em uma instituição dos países participantes (IPEA, 2013).

em instituições públicas e privadas brasileiras, e os estudantes beneficiados do programas tem que ser provenientes de países em desenvolvimento e parceiros do Brasil, através de Acordos de Cooperação Cultural e/ou Educacional e/ou Científica e Tecnológica (IPEA, 2013)(IPEA, 2010a). O Promisaes representa 18% dos recursos para bolsas de estudos para estrangeiros concedidos pelo MEC, e concede aos estudantes de graduação de países de América Latina e da África, vinculados ao PEC-G, um auxílio financeiro no valor de um salário mínimo durante 12 meses, com a possibilidade de renovar anualmente até finalizar o curso. O programa foi criado pelo Decreto no. 4.875 em novembro de 2003, e tem como critério de elegibilidade a matrícula obrigatória do estudantes em cursos de graduação de instituições federais. Das bolsas que são concedidas pela Capes em parceria com o Departamento de África do MRE (DEAF/MRE) pode se destacar o Programa de Incentivo à Formação Científica, que oferece cursos de curta duração, assim como acesso aos laboratórios e bibliotecas das universidades públicas brasileiras para estudantes de Angola, Moçambique e Cabo Verde. Também o MRE é responsável pelo Programa de Formação de Diplomatas do Instituto Rio Branco (IRBr) que contempla a formação de diplomatas africanos, principalmente da PALOP (IPEA, 2010a).

No relatório do Ipea publicado no ano 2013, referente à cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional durante o ano 2010, se realizou uma distinção entre os projetos de cooperação técnica e de cooperação acadêmica na área de educação. A cooperação educacional técnica entre o governo federal e os países parceiros é efetuada mediante o diálogo com os ministérios, autarquias, fundações, empresas públicas em diversas áreas, e órgãos da administração pública federal mediante a concessão de bolsas e auxílios, e também assumindo os custos administrativos para estrangeiros. O total de investimentos com a modalidade técnica de cooperação educativa durante o ano 2010 foi R\$2 milhões (IPEA, 2013).

A cooperação técnica de caráter educacional foi realizada em sua maioria com países de África mediante a educação e formação profissional. As iniciativas de cooperação horizontal na educação, principalmente na área de educação de jovens e adultos e de formação profissional foi realizado de maneira mais significativa através do projeto Jovens Lideranças para a Multiplicação de Boas Práticas Socioeducativas, a partir de uma cooperação triangular entre a Guiné-Bissau, o Brasil e a Unesco, com financiamento integral da ABC/MRE. O projeto tem como objetivo incentivar a comunidade para o trabalho cooperativo, promovendo

espaços diferenciados de aprendizagem, atendendo às famílias e fortalecendo as comunidade por meio de ações socioeducativas e do empoderamento de jovens lideranças locais. O Brasil também transferiu o programa Escola Aberta em parceria com a Unesco, projeto que foi iniciado no Brasil em 2009, envolvendo nas atividades aos estudantes, pais e servidores, além de moradores do bairro e do entorno. Outra iniciativa com importante impacto sobre os jovens em países em desenvolvimento foram os centros de formação profissional desenvolvidos em parceria entre a ABC/MRE e o Serviço Nacional de Aprendizagem industrial (Senai), principalmente com países da PALOP. Os centros de formação profissional foram instalados em Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau, e tem centros de formação profissional que se encontram em processo de instalação em Moçambique e em São Tomé e Príncipe. Os centros oferecem formação nas seguintes áreas: mecânica de motores, construção civil, eletricidade, vestuário e informática (IPEA, 2013). Referente à formação profissional no Timor-Leste, no mesmo ano que conquistou sua independência foi inaugurado um Centro de Formação Profissional Brasil - Timor-Leste (CFPBTL) com o intuito de fortalecer a economia e o desenvolvimento social na jovem nação, mediante a realização de onze cursos²⁶.

Outra iniciativa na área de educação de jovens e adultos, executada pelo MEC e a ONG Alfabetização Solidária, que foi direcionada a determinados países de língua portuguesa (Moçambique, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe), foi o combate brasileiro ao analfabetismo na África. Na África do Sul se estava instaurando um Centro de Formação Profissional e Empreendedorismo, a partir da iniciativa da ABC/MRE para mitigar os problemas ocasionados pelo desemprego. Além dos projetos educativos, cabe destacar os programas que promovem a inserção de jovens na sociedade por meio da inclusão digital e a prática de esportes, como está acontecendo na Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Libéria e Angola, através da implantação de telecentros que tem por objetivo facilitar o acesso às novas tecnologias e capacitar jovens na manutenção e na operação de microcomputadores e em temas como software livre (IPEA, 2013).

A segunda modalidade de cooperação educacional é de caráter acadêmico que se efetiva mediante a atuação articulada entre a Sesu/MEC, Ministério da Ciência, Tecnologia e

²⁶ As informações sobre o desenvolvimento das unidades de educação profissional pelo SENAI no Timor-Leste, sob a coordenação da ABC/MRE, não foram registradas no relatório do IPEA, mas estão presentes no site do SENAI e no Portal das Industrias. Conferir o seguinte link:

<http://www.portaldaindustria.com.br/agenciacni/noticias/2014/08/senai-transfere-unidade-de-formacao-profissional-para-o-governo-do-timor-leste/>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Inovação (MCTI), o MRE com as representações diplomáticas e consulares, e as agências de fomento nacionais- Capes e CNPq. Durante o ano 2010, a Capes, o CNPq e o MCTI informaram que os custos administrativos associados à cooperação acadêmica, incluindo horas técnicas, passagens e diárias, foi em torno de R\$903 mil. Os órgãos do governo cumprem a função de articular, orientar e avaliar os processos de cooperação educacional com os países parceiros, e as agências nacionais de fomento ampliam e diversificam a cooperação educacional desde uma perspectiva internacional para formar capital humano estrangeiro. Os programas internacionais promovidos pelas agências de fomento brasileiras buscam potencializar a colaboração entre instituições de educação superior. Os três principais programas brasileiros de cooperação educacional sobre os quais houve registro de investimentos públicos em 2010 são o PEC-G, PEC-PG e Promisae (IPEA, 2013).

O PEC-G durante o ano 2010 obteve um total de R\$31 milhões para a cooperação educacional em graduação, conforme os dados brindados pelo MEC e o MRE. No ano 2010, 1.643 estudantes estrangeiros tinham matrícula ativa no Programa PEC-G, dos quais 73,7% eram provenientes de países africanos de língua portuguesa, 15,9% da América do Sul, 7,2% de outros países africanos e 3,2% de países de América Central e Caribe. O Promisae em 2010, alcançou um total de 749 estudantes estrangeiros, dos quais 82% eram provenientes dos PALOP, 9% de outros países africanos, 6,5% de países da América do Sul e 2,5% de países da América Central e Caribe.

O PEC-PG durante o ano 2010 teve um orçamento do governo federal de R\$14,6 milhões, equivalente a menos da metade do que foi destinado durante o quinquênio 2005-2009. Neste valor se encontram incluídos os investimentos efetuados com bolsas de estudo e auxílio, custos administrativos associados e concessão de passagens aéreas dos estudantes participantes do programa. Uma das principais distinções entre o PEC-G e PEC-PG é a nacionalidade dos estudantes que participam dos programas, no caso do PEC-G a maioria dos estudantes são oriundos dos PALOP, e no PEC-PG os estudantes são 70% de países da América do Sul, 20% dos PALOP, 9% da América Central e Caribe, e 1% de outros países africanos (IPEA, 2013).

O Brasil durante o ano 2010 contribui à cooperação internacional na área de educação também através de programas e projetos acadêmicos bilaterais de relevância. Conforme o relatório do Ipea (2013), é possível identificar dez projetos e programas acadêmicos bilaterais, dos quais quatro convênios foram desenvolvidos com países lusófonos promovendo o ensino

da língua portuguesa e também de outras áreas acadêmicas, e seis convênios que foram desenvolvidos com países latino-americanos e caribenhos.

O primeiro programa é de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste, o programa foi criado em 2004, e no ano 2010 capacitou 998 timorenses. O segundo programa trata sobre a Concessão de Bolsas de Pós-Graduação do CNPq e do Ministério da Ciência e Tecnologia de Moçambique desde 2003, na expectativa que os estudantes estrangeiros possam retornar e contribuir no desenvolvimento socioeconômico do seu país. O terceiro projeto bilateral é o Programa da Linguagem das Letras e dos Números (PLLN), que teve por objetivo fortalecer a presença de estudantes africanos em cursos de engenharia no Brasil. Portanto, foram criados cursos intensivos para professores de matemática (Projeto Amílcar Cabral (PAC/PLLN) e português (Projeto José Aparecido de Oliveira (PJA/O/PLLN) de países africanos para fortalecer a formação dos candidatos que provinham dos PALOP. No ano 2010 o programa capacitou 96 professores de matemática e de português do ensino médio. O quarto programa foi a Formação de Professores de Guiné-Bissau, que objetivava fortalecer a Universidade Almirante Cabral (UAC) mediante a mobilidade de docentes e estudantes, assim como programas de pós-graduação e pesquisa.

Entre os projetos desenvolvidos com países latino-americanos e caribenhos pode se mencionar o programa é resultante de uma parceria entre a Capes e o Ministério da Educação Superior de Cuba (MES), que financia bolsas de doutorado sanduíche e pós-doutorado para cubanos estudarem no Brasil, e desde criação em 1997 até o ano 2010 foram financiadas 220 bolsas de estudos. O sexto projeto de cooperação bilateral é entre Argentina e Brasil e tem como foco o desenvolvimento de pesquisa conjunta, para apoiar o intercâmbio científico entre grupos de pesquisadores de ambos países. O sétimo programa é referente aos Centros Associados de Pós-Graduação entre Brasil e Argentina (CAPG/BA) que tem como objetivo promover o intercâmbio acadêmico entre as IES nas diversas áreas do conhecimento que tenham um conceito igual ou superior a 5 (Capes) ou A e B (pela referida Comissão da Argentina). O oitavo projeto são os Centros Associados para o Fortalecimento da Pós-Graduação entre Brasil e Argentina (CAFP/BA) promove a parceria acadêmica entre ambos países, fortalecendo as atividades acadêmicas na pós-graduação através da pesquisa e intercâmbios de professores e pós-graduandos. O nono projeto de cooperação bilateral foi o Programa Capes – Universidad de la República – Udelar (Uruguai), que concedeu bolsas de estudos aos docentes da Udelar para formação de pós-graduação no Brasil, durante o 2010

foram destinadas nove bolsas de mestrado e três de doutorado. O décimo é o Programa Emergencial em Educação Superior para o Haiti (Pró-Haiti), que contribuiu à reconstrução do Haiti mediante a reestruturação das IES e através do apoio à formação de recursos humanos.

Podem se destacar também o Programa de Incentivo à Iniciação Científica que teve seu início em 2007, e contemplou estudantes de Angola, Cabo Verde e Moçambique para realizarem atividades de curta duração em pesquisas em determinadas áreas do conhecimento no Brasil. O Programa de Mestrado em Saúde Pública com Moçambique e Angola é oferecido pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), e promove o estágio sanduíche mediante financiamento da Capes. No ano 2010 o mestrado teve cinco bolsistas angolanos (IPEA, 2013). Dessa maneira pode se identificar que os projetos de cooperação internacional bilaterais na área de educação acadêmica priorizam os países da CPLP e da América Latina.

O Brasil foi um marco de novos tratados e acordos culturais, educacionais e científicos, que influenciaram no aumento de programas que visam assistir tecnicamente países com deficiência no ensino superior. O Brasil deu ênfase nesta modalidade de cooperação aos países do Eixo Sul-Sul, especialmente da América Latina, destacando Argentina, e da África, principalmente os membros da PALOP. O Brasil também estabeleceu programas bilaterais com Argentina, Cuba, Uruguai e Timor Leste, além de promover a cooperação com blocos de países, como o Mercosul, mediante projetos de pesquisa, parcerias universitárias e bolsas individuais (IPEA, 2010a).

3. AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO INTERNACIONAL

A cooperação na educação superior pode ser compreendida como o “(...) desenvolvimento de políticas de cooperação nacional e internacional através de convênios de cooperação e associação à redes de pesquisa, intercâmbio acadêmico, etc” (LAMARRA, 2006: 32), sendo uma das dimensões através da qual se analisam os processos de avaliação interna/externa das instituições de educação superior. Portanto, o processo de cooperação com instituições nacionais e internacionais, se torna uma necessidade dentro do sistema de avaliação e acreditação institucional.

A UNESCO, em 1998 realizou uma Conferência Mundial sobre Educação Superior em Paris, que teve como foco o delineamento das ações e visões para o século XXI. Nessa oportunidade, foi registrado na Declaração realizada a partir da Conferência, que a cooperação

internacional, o intercâmbio do conhecimento e as novas tecnologias eram uma via para que os países do sul global pudessem reduzir as desigualdades em relação aos países desenvolvidos. A educação superior é compreendida como um caminho para transformar e induzir mudanças e progressos na sociedade. Portanto, as IES “(...) têm uma responsabilidade social de ajudar no desenvolvimento, por meio da crescente transferência de conhecimentos cruzando fronteiras, especialmente nos países subdesenvolvidos, e trabalhando para encontrar soluções comuns para promover a circulação do saber” (UNESCO, 2009: 4).

Na Declaração da UNESCO de 1998, a perspectiva de cooperação internacional tem como base o princípio da solidariedade na projeção da cooperação Norte-Sul e Sul-Sul. No caso da Declaração da UNESCO de 2009, se pontua que a solidariedade e o respeito mútuo entre os Estados tem que promover os valores humanísticos e o diálogo intercultural, priorizando estes aspectos frente à crise. Na cooperação internacional educativa, as parcerias entre instituições e Estados tem um papel central, junto com a construção de redes universitárias internacionais que contemplam os intercâmbios entre o corpo docente e discente, pretendendo garantir a pesquisa coletiva de qualidade e a produção de conhecimento em escala global e regional (UNESCO, 2009). Entre os princípios da cooperação internacional na educação superior pode se destacar os seguintes aspectos:

- a) O princípio de solidariedade e de uma autêntica parceria entre instituições de educação superior em todo o mundo é crucial para que a educação e a formação em todos os âmbitos motivem uma compreensão melhor de questões globais e do papel de uma direção democrática e de recursos humanos qualificados para a solução de tais questões, além da necessidade de se conviver com culturas e valores diferentes. O domínio de múltiplos idiomas, os programas de intercâmbio de docentes e estudantes, e o estabelecimento de vínculos institucionais para promover a cooperação intelectual e científica devem ser parte integrante de todos os sistemas de educação superior.
- b) Os princípios de cooperação internacional com base na solidariedade, no reconhecimento e apoio mútuo, na autêntica parceria que resulte, de modo eqüitativo, em benefício mútuo, e a importância de compartilhar conhecimentos teóricos e práticos em nível internacional devem guiar as relações entre instituições de educação superior em países desenvolvidos, em países em desenvolvimento, e devem beneficiar particularmente os países menos desenvolvidos.
- c) Os esquemas de cooperação internacional devem basear-se em relações de colaboração de longo prazo entre estabelecimentos do Sul e do Norte, além de promover a cooperação Sul-Sul. Deve ser dada prioridade a programas de formação nos países em desenvolvimento, em centros de excelência organizados em redes regionais e internacionais,

acompanhados de cursos de curto prazo no exterior, especializados e intensivos (UNESCO, 1998).

Outro aspecto apontado pela Unesco (1998), foi a necessidade de uma cooperação Norte-Sul, para obter financiamento, que possibilite fortalecer a educação superior nos países em desenvolvimento. Os investimentos na educação superior e nas pesquisas universitárias são consideradas fundamentais para os países em desenvolvimento, e nesse contexto surgem dois cenários: por um lado a perspectiva de competitividade individual e mercantil, que se caracteriza pelo incentivo à competitividade individualizada das instituições e dos acadêmicos; e por outro, se reforça o cenário solidário no qual a educação superior é considerada um bem público, conforme as orientações da Unesco, onde se procura uma maior cooperação horizontal entre instituições, criando redes e espaços de colaboração, sem perder as identidades institucionais (LÓPEZ SEGRERA, 2010). O financiamento é um aspecto presente também pela Unesco na Conferência de 2009, que apontava a dificuldade econômica em muitos países, que recorriam à complementação das parcerias público-privadas para expandir o campo da pesquisa e inovação. Entretanto, esse aspecto trazia uma dificuldade de diálogo entre o desenvolvimento científico e a contribuição social às comunidades locais (UNESCO, 2009).

A complementação dos mecanismos de cooperação Norte-Sul e Sul-Sul no campo do conhecimento e disputa científica é complexo e envolve vários fatores. O financiamento vertical mediante os mecanismos de cooperação Norte-Sul, questionam a autonomia científica e por momentos, tornam mecânicos o papel do pesquisador e a função da ciência, reproduzindo as relações de poder estruturais. Alguns questionamentos levantados durante a pesquisa foram: A cooperação internacional no conhecimento será realizado desde qual polo de poder? Qual a finalidade dos resultados da pesquisa? a quem servirá a ciência?.

O autor Santos (2011), desde uma perspectiva crítica, compreende que a cooperação entre os países desenvolvidos e países do Sul Global, aumentará a relação de dependência entre os mesmos, pelo que considera inútil realizar uma associação dependente com os países centrais, na conjuntura da globalização atual. Outro aspecto que precisa ser considerado nos mecanismos de cooperação internacional, é a ingerência de organizações internacionais e supranacionais nos delineamentos das diretrizes da educação superior, principalmente na segunda metade do século XX, o que significou uma

(...) imposição de modelos e reformas educativas que obedeceram a exigências de caráter desenvolvimentista, e ignoram ou atropelam especificidades dos seus processos de formação histórica e cultural. Mais do que modelos de análise, as práticas oriundas dessa perspectiva de “educação comparada”, concebida nos escritórios técnicos das organizações que traçam tais políticas, mostram que os parâmetros em que baseiam essa intervenção continuam a ser uma poderosa camisa de força que cria obstáculos reais, tanto para a compreensão sociológica e histórica, quanto para o alcance da eficiência de tais políticas (CAVALCANTE, 2008: 63,64).

Durante o século XXI, o Brasil tem promovido a cooperação internacional mediante o desenvolvimento de agendas na educação superior, considerada uma das áreas prioritárias de cooperação durante o governo do Presidente Lula. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma das principais agências governamentais de incentivo à pesquisa e fomenta a cooperação internacional no Brasil. A proposta de cooperação internacional da CAPES, se executa principalmente através do intercâmbio com países desenvolvidos mais direcionada para a pós-graduação, “(...) embora já seja identificada uma tendência de fortificação, por parte do governo, de fomento ao intercâmbio Sul-Sul (países emergentes) (...)” (MOROSINI, 2006: 106).

A CAPES compreende a cooperação internacional como o desenvolvimento de “(...) atividades da pós-graduação brasileira no contexto mundial. A Cooperação Internacional da CAPES busca apoiar os grupos de pesquisa brasileiros por meio do intercâmbio internacional, buscando a excelência da nossa pós-graduação” (CAPES, 2008). Dessa maneira, a cooperação internacional executada pela CAPES, pode ser através de acordos bilaterais, onde se destacam: projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros, intercâmbio de professores e de alunos para missões de trabalho, e pesquisas ligadas à pós-graduação; também pode ser através de parcerias universitárias binacionais, buscando aproximação das estruturas curriculares entre as instituições e cursos que participam desta iniciativa, direcionado ao intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação assim como de professores (CAPES, 2008).

Os programas de cooperação para o desenvolvimento no campo da educação foram abordados no capítulo anterior a partir dos registros referentes à Cobradi nos relatórios do Ipea. A cooperação promovida pelo Brasil com os países do sul global, seja bilateral ou binacional, tendem a ser iniciativas que são desenvolvidas no Brasil e exportadas aos países parceiros para adaptarem e implementarem nas suas singulares realidades, ou também

promovida a partir da atração de estudantes estrangeiros para ingressarem nas universidades do país com financiamento de uma bolsa.

As informações registradas e disponibilizadas nos relatórios do Ipea foram principalmente na cooperação bilateral ou binacional, mas a cooperação Sul-Sul no Brasil não se limita a esta perspectiva e também foi promovida através do desenvolvimento e apoio aos seguintes programas de educação e pesquisa de cooperação multilateral: Programa Sul-Americano de Apoio às Atividades de Cooperação Científica e Tecnológica (Prosul); Programa de Cooperação Temática em Matéria de Ciência e Tecnologia (Proáfrica); Programa de Apoio à Cooperação Científica e Tecnológica Trilateral entre Índia, Brasil e África do Sul (Ibas); e o Programa de Ciências Sociais (CPLP); Colaboração Interamericana em Materiais (Ciam). Brasil participou da Associação das Universidades de Língua Portuguesa - AULP e do Mercosul Educacional, que foi criado em 1991 a partir do bloco inicialmente comercial, e através desse programa foram criadas redes de pesquisa em diversas áreas (MOROSINI, 2008).

Como foi abordado no capítulo anterior, podem se identificar quatro formas em que pode acontecer a cooperação internacional brasileira na educação superior:

(...) a principal delas é a dos acordos bilaterais, que fomentam projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros, mediante o financiamento de missões de trabalho e bolsas de estudo, além de custeio do projeto. Uma segunda forma de cooperação internacional é a referente a Parcerias Universitárias Binacionais, iniciada em 2001, voltada a estudantes de graduação e de pós-graduação, que implicam o reconhecimento dos créditos realizados no exterior. Uma terceira forma de cooperação internacional é o apoio ao Professor Visitante Estrangeiro (PVE). A quarta forma é a concessão de bolsas de mestrado e de doutorado a estudantes de língua portuguesa no âmbito do Programa de Estudantes – Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). O PEC-PG visa a implementação dos acordos de cooperação internacional, especialmente com os países da América Latina e os de língua portuguesa da África, bem como à cooperação com países em estágio de desenvolvimento científico ainda incipiente da África, Ásia, Oceania, América do Sul e Caribe (MOROSINI, 2006: 106-107).

A aproximação dos países do sul global mediante projetos de cooperação internacional na área de educação superior, com a perspectiva de transformar a sociedade através do ensino e pesquisa científica, tem possibilitado que o Brasil desenvolva parcerias educativas com os países estratégicos. Dessa maneira, o objetivo deste capítulo será analisar os processos de inserção das Instituições de Educação Superior no contexto internacional, para compreender a conformação da UNILA e UNILAB enquanto instituições de integração internacional que se

propõem promover a cooperação internacional educativa com os países da América Latina e da África, principalmente lusófonos. Portanto, primeiramente, se examinará os impactos da globalização no desenvolvimento do conhecimento e o processo de internacionalização das IES enquanto estratégias para se inserir no contexto mundial. Na sequência, se realizará uma projeção das Instituições de Educação Superior na África, particularmente nos PALOP, e na América Latina, com uma centralidade no Brasil. Por fim, se analisará o acesso e democratização na Educação Superior no Brasil que possibilitará compreender o cenário educativo de expansão universitária no qual foram criadas a UNILA e UNILAB.

3.1 Impactos da globalização e Internacionalização da Educação Superior no Brasil

A educação superior brasileira, no período da globalização do capital, tem intensificado as influências de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, a Organização Mundial de Comércio, entre outros, e também das políticas neoliberais, a partir das orientações evocadas nos documentos resultantes do Consenso de Washington em 1989 (COSTA DE PAULA, 2011). Dessa maneira, “(...) a avalanche neoliberal na economia, na reforma do Estado e na concepção do conhecimento e do ensino superior como bem privado, quase-mercadoria, serviço educacional regulamentável no âmbito da Organização Mundial do Comércio- OMC” (SGUISSARDI, 2006: 84) condicionaram a década dos 90 e começo do século XXI.

O impacto da globalização e as políticas neoliberais propiciaram que o mercado se torne o princípio regulador da educação superior (SOBRINHO, 2011), deixando de ser vista como um dever do Estado e um direito do cidadão. Assim, a educação superior foi concebida como uma mercadoria ou serviço, perdendo seu caráter eminentemente público, e originando um “(...) vazio do Estado e no financiamento das instituições públicas de educação superior, provocando (...) a proliferação indiscriminada de instituições privadas” (COSTA DE PAULA, 2011: 39).

O processo de mercantilização do conhecimento, pode se evidenciar nas informações obtidas no Censo de 2013 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP²⁷, no qual, das 2.391 Instituições de Educação Superior do Brasil²⁸, apenas 12,58% são públicas. Conforme a Constituição de 1988, as universidades públicas têm direito

²⁷ Para mais informações, consultar o site oficial da instituição (www.inep.gov.br)

²⁸ As Instituições de Educação Superior no Brasil são: universidades, centros universitários, Institutos Federais - IF e Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET

à gratuidade, concedendo estabilidade aos professores e funcionários das instituições de educação superior públicas²⁹ (SCHWARTZMAN, 2006). O crescimento das IES foi gradual e progressivo no Brasil, principalmente no caso das instituições privadas, devido a que esse índice tem aumentado paulatinamente como pode se visualizar na Tabela 1, onde no ano 2003, as instituições públicas correspondiam ao 11,13%.

Tabela 1. Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil – 2003-2013

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2003	1.859	79	84	3	78	86	1.490	39	-
2004	2.013	83	86	3	104	104	1.599	34	-
2005	2.165	90	86	3	111	105	1.737	33	-
2006	2.270	92	86	4	115	119	1.821	33	-
2007	2.281	96	87	4	116	116	1.829	33	-
2008	2.252	97	86	5	119	100	1.811	34	-
2009	2.314	100	86	7	120	103	1.863	35	-
2010	2.378	101	89	7	119	133	1.892	37	-
2011	2.365	102	88	7	124	135	1.869	40	-
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	-
2013	2.391	111	84	10	130	140	1.876	40	-

Fonte: Censo 2013 Mec/Inep. Tabela elaborada pelo Inep/Deed (2014)³⁰.

O crescimento das instituições de educação superior constatam que a “(...) globalização é dominada pela intensidade do conhecimento e pela competitividade internacional” (BERNHEIM, CHAÚÍ, 2008: 25). Dessa maneira, o conhecimento e as instituições de educação concentram um papel central no contexto da globalização. As universidades, assim como os seus centros de pesquisa, devem ter um compromisso com a realidade, e também a responsabilidade de compreender a inserção desigual no contexto internacional globalizado, desde uma perspectiva crítica, contribuindo para assegurar um “(...) ingresso favorável no contexto internacional e influenciar a promoção de uma forma de globalização capaz de superar o paradigma neoliberal predominante” (BERNHEIM, CHAÚÍ, 2008: 26-27).

²⁹ O Supremo Tribunal Federal (STF) aprovou em abril de 2017 o direito às instituições de educação superior de cobrar taxas e mensalidades nos cursos de pós-graduação lato sensu. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/04/universidades-publicas-poderao-cobrar-por-cursos-de-pos-graduacao> . Acesso em: 08 jul. 2017

³⁰ Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8 . Acesso em: 18 jun. 2016.

O conhecimento nas sociedades contemporâneas tem um papel central nos processos de produção econômica. A emergência de um novo paradigma econômico e produtivo em transição tem como eixo central o domínio do conhecimento e da informação, em detrimento da disponibilidade de capital, trabalho, matéria-prima ou energia. A centralidade do conhecimento nas sociedades contemporâneas, o torna um “pilar da riqueza e do poder das nações, mas, ao mesmo tempo, encoraja a tendência a tratá-lo meramente como mercadoria sujeita às leis do mercado e aberta à apropriação privada” (BERNHEIM, CHAUÍ, 2008: 7). A lógica do mercado, principalmente do financeiro, se impõem na sociedade do conhecimento, regendo seus princípios, e não servindo às demandas de informação e conhecimento da sociedade civil. O ensino superior na sociedade do conhecimento se caracteriza pela heteronomia da universidade, no caso de gerar conhecimento destinado ao capital financeiro, que tem como consequência a deterioração e desmantelamento das universidades públicas, avançando a privatização, terceirização e massificação (BERNHEIM, CHAUÍ, 2008).

No plano internacional, o conhecimento num mundo globalizado tem novos horizontes, se dividindo social e economicamente entre os países hegemônicos e os países periféricos dependentes, e disputando de maneira desigual o espaço da *academia mundial*. A distinção no campo acadêmico entre os países do Norte e Sul se dá principalmente em três aspectos:

- 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 (BERNHEIM, CHAUÍ, 2008: 14).

A globalização apresentou transformações estruturais. Uma delas é a concepção de aldeia global que compreende que o mundo se aproxima por meio das redes de conexão globais, que permitem que a comunicação transcendesse as fronteiras (LÓPEZ SEGRERA, 2010). Para Manuel Castells e Gustavo Cardoso (2005), o fenômeno mundial é compreendida a partir de uma dimensão global das redes que ligam de maneira seletiva todas as dimensões funcionais da sociedade. Nesse sentido, a globalização é um conceito que serve para nos referir à sociedade em rede, que se baseia numa lógica de inter-relação e interconexão. A difusão de uma sociedade em rede é inevitável mas não será realizada de maneira inclusiva, desde uma perspectiva social, econômica, política nem educativa. Outra transformação

estrutural da globalização é o crescimento da desigualdade e fragmentação social, através do qual se intensificaram as assimetrias nacionais e sociais, “(...) concentrando a riqueza em setores muito reduzidos e conduzindo a miséria a segmentos cada vez menos estendidos da população” (LÓPEZ SEGRERA, 2010: 129). O aumento da produção da riqueza, associado à distribuição desigual entre nações, assim como dentro delas, é considerado um dos paradoxos do século XX, e que se perpetua no século XXI (BERNHEIM, CHAÚÍ, 2008).

Pode se identificar que a proposta da globalização neoliberal não é realmente global, devido a que é fragmentada, apresentado como consequência, a acumulação de vantagens “(...) em um setor cada vez menor da população dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, estendendo as desvantagens por setores mais amplos” (BERNHEIM, CHAÚÍ, 2008: 24). Conforme o relatório “Uma economia para o 1%”³¹ da ONG britânica Oxfam³², publicado no dia 18 de janeiro de 2016, se registra que a desigualdade na centralização da riqueza mundial é gradual e progressiva, prevendo que no ano 2016, 1% da população mundial concentrará mais da metade da riqueza mundial. No relatório “Uma economia para os 99%”³³ publicado em janeiro de 2017, a Oxfam reforça que a reprodução da desigualdade e a concentração da riqueza no 1% mais rico da população mundial vem se mantendo há 25 anos, e que os governos precisam ser mais responsáveis, responsivos e eficazes para satisfazer as demandas e necessidades coletivas, prestando os serviços básicos como saúde, educação abastecimento de água potável, entre outros, e garantindo o acesso igualitário como direito, e não como privilégio. Os governos deveriam ter como princípio a economia humana, que priorizaria esse 99% da população e exigiria o ressurgimento da verdadeira democracia, sem priorizar os interesses da elite.

Assim, o sistema sobre o qual trabalha a globalização atual, se configura como um obstáculo para a vontade de desengajamento dos países do sul global, embora não impeça que

³¹ Para acessar ao relatório “Uma economia para o 1%”: <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Informe%20Oxfam%20210%20-%20A%20Economia%20para%20o%20um%20por%20cento%20-%20Janeiro%202016%20-%20Relato%CC%81rio%20Completo.pdf> . Acesso em: 03 ago. 2017.

³² A Oxfam foi fundada em 1942 no contexto internacional da Segunda Guerra Mundial, e se tornou uma das organizações não governamentais internacionais líderes no trabalho de ajuda humanitária para pessoas em situações de emergência no mundo. Hoje, é uma confederação de 20 organizações presentes em 94 países e que atuam pela redução da pobreza, erradicação da fome e das desigualdades. Para mais informações consultar o site oficial da instituição: <https://www.oxfam.org.br> . Acesso em: 03 ago. 2017.

³³ Para acessar ao relatório “Uma economia para os 99%”: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/economia_para_99-relatorio_completo.pdf . Acesso em: 03 ago. 2017.

os países a partir de suas características próprias criem modelos alternativos e associações de caráter horizontal com os outros países, transcendendo as relações meramente comerciais (SANTOS, 2011). Portanto, “(...) os estados precisam agora de novas abordagens e políticas claras para fortalecer sua capacidade de negociação e melhorar sua inserção na economia internacional” (BERNHEIM, CHAUI, 2008: 25).

Dessa maneira, se procuram novos rumos e na conjuntura internacional um possível caminho é uma globalização constituída de baixo para cima, na qual a classificação entre potências não seja mais uma meta e prevaleçam as preocupações de ordem social, cultural e moral (SANTOS, 2011). Nesse panorama político, os países do sul global projetaram na cooperação Sul-Sul, uma via alternativa para superar a posição periférica no sistema mundial, e a cooperação internacional na área da educação superior é compreendida como uma alternativa dos Estados para efetuarem mudanças e superar as desigualdades mediante o desenvolvimento do conhecimento e de pesquisas científicas.

A cooperação e internacionalização na educação superior é concebida como um curso pelo qual os países irão concretizar mudanças através do conhecimento, mas também é considerada um recurso cultural de *soft power* ou poder brando que possibilita a difusão de ideias e valores para outros países. A internacionalização da educação superior é considerada um ativo valioso de poder que se manifesta em lugares onde se tornará atrativo para os acadêmicos estrangeiros, geralmente as instituições universitárias, mediante as quais permite que futuros líderes se eduquem parcial ou integralmente em outro país, adquirindo uma nova visão de mundo e conhecendo o conjunto de práticas e valores que regem nesse contexto e que serão consideradas quando os estrangeiros retornarem aos países de origem.

A projeção internacional da educação se remete às primeiras universidades de Europa, período no qual “(...) as potências coloniais transferiram aos territórios de Ásia, África e América seus métodos pedagógicos, seus planes de estudos e incluso em muitos casos sua língua” (LÓPEZ SEGRERA, 2010: 136). A internacionalização da educação superior teve um impulso no século XX com o desenvolvimento da cooperação internacional em finais do século, especificamente na década de 90. A internacionalização se fortificou no panorama mundial com a adoção das medidas neoliberais.

As características da educação se encontram diretamente relacionadas com o processo de globalização que considera o conhecimento um dos principais valores, e com as

determinações dos organismos internacionais. Na conjuntura da globalização, a “(...) OMC tem planteado incluir o ensino superior como um bem de importação e exportação regulado por suas normas, conforme as políticas do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviço (GATS)” (LÓPEZ SEGRERA, 2010: 135). Os países desenvolvidos, que se beneficiariam destas políticas, têm apoiado esta iniciativa, e frente à proposta de comercialização da educação como uma mercadoria, a UNESCO tem defendido a modalidade de internacionalização que tenha como objetivo “internacionalizar o bem comum” (*non profit internationalisation*), sem um fim exclusivamente comercial e lucrativo (*for profit internationalisation*) (LÓPEZ SEGRERA, 2010).

A internacionalização da educação superior é baseada nas relações entre nações e suas instituições, e pode se definir como “(...) qualquer esforço sistemático que tenha como objetivo tornar a educação superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho” (MOROSINI, 2006: 96). A internacionalização da educação superior é um conceito complexo, no qual há uma diversidade de termos associados como mundialização, internacionalização da educação superior, cooperação internacional, entre outros, e apresentam diferentes fases de desenvolvimento segundo o recorte espaço-temporal. As IES no cenário internacional, dependendo do recorte espaço-temporal, podem ser analisadas conforme os seguintes conceitos:

a) dimensão internacional – presente no século XX, que se caracteriza por ser uma fase incidental mais do que organizada; b) educação internacional – atividade organizada prevalente nos Estados Unidos, entre a segunda guerra mundial e o término da guerra fria, preferentemente por razões políticas e de segurança nacional; e c) internacionalização da educação superior, posterior à guerra fria e com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior (MOROSINI, 2006: 115).

No século XXI, a internacionalização do ensino superior é compreendido como um processo que envolve temáticas referentes às IES e à internacionalização sob os impactos da globalização. O conceito de internacionalização se distingue do conceito de transnacionalização da educação, principalmente porque este último se encontra diretamente associado aos processos de mercadorização (*commodification*) da educação superior (AZEVEDO, 2015). A transnacionalização do mercado universitário é considerado por Santos (2008) como um dos pilares do neoliberalismo, que articula a diminuição do financiamento público na educação, desregulação das trocas comerciais no geral, defesa e imposição

mercantil para soluções relativas às agências financeiras educativas e à revolução de tecnologias de informação e comunicação.

No Brasil, o Ministério de Educação - MEC compreende a internacionalização da educação superior como uma dimensão transfronteiriça na graduação, nos cursos sequenciais ou na pós-graduação, abrangendo as seguintes atividades e iniciativas

mobilidade estudantil e docente, intercâmbio de informações, projetos e programas internacionais ou transnacionais, acordos bi ou multilaterais, pesquisas conjuntas, ensino de língua estrangeira na universidade, dupla diplomação, ensino em língua estrangeira, manutenção de escritório de representação ou de sede de ensino em outro país, ensino a distância transfronteiriço, bem como toda iniciativa com uma dimensão internacional, intercultural e ou/mundial no processo de educação superior, tanto em território nacional quanto estrangeiro (MEC, 2015:70)

Segundo Morosini (2006), a internacionalização da educação se estabelece no Brasil principalmente na pós-graduação, através da formação total ou parcial no exterior. Embora a CAPES realize projetos educacionais internacionais com os países desenvolvidos, tem se identificado um esforço em fortalecer os canais de cooperação com os países do sul global. A formação se encontra condicionada de acordo com as regiões de origem dos bolsistas, que tendem a ser majoritariamente do Sudeste do país. Referente ao destino dos bolsistas, se encontra concentrado em EUA e países de Europa. A formação internacional é condicionada também em relação às áreas de concentração dos bolsistas que tem uma predominância das engenharias, ciências sociais aplicadas, ciências humanas, ciências exatas e da terra, e finalmente se encontra concentrada na modalidade de doutorado sanduíche e pleno, estágio pós doutoral e graduação sanduíche.

Por tanto, a autora Morosini (2006) concebe este modelo de internacionalização da educação superior, como modelo de internacionalização periférica, no qual a “(...) graduação apresenta um baixo nível de internacionalização, isso porque, por sua natureza de produção de conhecimento, a universidade teve como norma a internacionalização da função pesquisa, que está alocada na pós-graduação e, raríssimas vezes, na graduação” (MOROSINI, 2006: 108). Também na área da pós-graduação, a formação internacional tem se realizado a partir de uma perspectiva de educação virtual, através de dois caminhos: o primeiro, no qual a universidade é registrada dentro do país estrangeiro seguindo os procedimentos estabelecidos como se fosse uma universidade local, e o segundo é através da associação com uma universidade

local que poderá outorgar os diplomas e títulos com o amparo legal da universidade local (LAMARRA, 2006). A educação virtual esteve acompanhada de alguns fatores propícios como a expansão da internet e dos programas à distância, assim como a autonomia dos discentes nos processos de ensino fundamentados em metodologias de aprendizado.

Como foi apontado anteriormente, o processo de internacionalização da educação superior no Brasil está principalmente relacionado ao setor da pós-graduação, especificamente à área de pesquisa. Esta característica se deve à facilidade e autonomia do processo que se encontra ligado diretamente ao pesquisador e que naturalmente tende a desenvolver relações internacionais para o andamento da pesquisa e o desenvolvimento do conhecimento (MOROSINI, 2008). O desenvolvimento histórico da internacionalização da educação superior no Brasil é dominado pelo modelo periférico, no sentido de se encontrar focada na área da pós-graduação e não na universidade como um todo. E dentro da pós-graduação, não há uma projeção da internacionalização de maneira igualitária em todas as áreas, tendo uma hierarquização de internacionalização entre os programas, no qual alguns têm um alto nível de internacionalização sendo incorporados a redes internacionais de pesquisa, e outros programas têm um nível menor de internacionalização (MOROSINI, 2011).

A internacionalização é considerada uma característica de qualidade, quanto mais internacional a IES, melhor qualificada será conforme os critérios da CAPES. Por isso que os programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) com nota 6 ou 7 (de uma escala de avaliação entre 1 e 7) são considerados programas com excelência acadêmica e padrão internacional³⁴. Outra característica da internacionalização se encontra relacionada aos países que participam no processo de formação. Historicamente o processo de internacionalização esteve ligado à formação de estudantes brasileiros em universidades europeias ou norte-americanas, envolvendo também o desenvolvimento de conhecimento em centros de pesquisa parceiros. Nas últimas décadas, o Brasil tem priorizado desenvolver a integração acadêmica com os países do Sul Global (AMARAL, 2013: 121).

No caso do ensino na graduação, os vínculos internacionais com outras instituições são mediados e controlados pelo Estado que tratará sobre os seguintes assuntos como a autorização e reconhecimento dos cursos superiores, processos de avaliação institucional,

³⁴ Mais informações sobre a avaliação dos cursos de pós-graduação pela CAPES <http://www.capes.gov.br/acessoinformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos>. Acesso em: 07 ago. 2017.

reconhecimento de títulos e diplomas realizados no exterior, entre outros. No caso da graduação o “formalismo e a dependência às políticas estatais dificultam a autonomia da função ensino no contexto da internacionalização da educação superior” (MOROSINI, 2008: 302), embora tenham sido desenvolvidos programas que se proponham internacionalizar o ensino e aprendizado na graduação, como o Programa Ciências sem Fronteiras, Idiomas sem Fronteiras e o Programa de Licenciaturas Internacionais - PLI. Essas iniciativas na graduação se propõem expandir a concepção tradicional da internacionalização no Brasil mais direcionada para a pós-graduação, abrindo novos espaços e horizontes de cooperação no ensino superior.

Um dos programas mais antigos de cooperação educacional do Brasil na graduação com os países do eixo sul é o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) que teve sua origem na década de 60, numa conjuntura na qual a cooperação era tida como um mecanismo de reconstrução das nações após seus processos de libertação. Neste contexto, o PEC-G se propõe oferecer oportunidades para cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil tem acordos educacionais e culturais. Atualmente os países participantes do programa são principalmente africanos, latino-americanos e de Timor Leste, visando o desenvolvimento nos marcos da cooperação Sul-Sul. O PEC-G se configura como “(...) uma das ações da política externa brasileira e possui como elemento central a circulação internacional de estudantes de países em desenvolvimento para o Brasil” (AMARAL, 2013: 22), tendo como articuladores os ministérios das Relações Exteriores e da Educação, junto às parcerias com universidades públicas e privadas. Dessa maneira, o desenvolvimento do PEC-G representa um projeto de cooperação acadêmica que é executado mediante a representação oficial do Estado e que embora tenha passado por muitas adequações e adaptações, suas ações refletem os interesses do Brasil, e atualmente se insere no contexto das novas demandas e possibilidades com os países em desenvolvimento, principalmente da América Latina e da África.

A expansão e internacionalização da educação com os países do sul global mediante os mecanismos de cooperação Sul-Sul passou a conviver com a modalidade de cooperação Norte-Sul que predominou historicamente nas relações de intercâmbio econômico, político e inclusive acadêmico. Para Morosini (2011) no Brasil convivem dois modelos de cooperação internacional na educação, o modelo de *cooperação internacional tradicional* (CIT) que se caracteriza pelo mercado dominar os seus princípios, e o modelo de *cooperação internacional*

horizontal (CIH) que tem como base a solidariedade e a consciência internacional. Esta última modalidade de cooperação está sendo cada vez mais fortalecida, e a autora Morosini pondera que a cooperação promovida pelo Brasil com “a expansão sul-sul pode ser decorrente também de interesses comerciais brasileiros, ou seja, a mesma lógica da CIT pode estar sendo usada na CIH” (MOROSINI, 2011: 108).

Na construção das parcerias educacionais brasileiras abordadas com outros países e regiões, a cooperação se encontra vinculada a uma política externa, que no caso do Brasil foi definida pelo Ministro Celso Amorim como política externa ativa e ativa durante o governo de Lula (2003-2010). O Brasil se projetou no cenário internacional se aproximando dos países do sul global, ao mesmo tempo que ganhava presença e voz nos fóruns multilaterais, sendo reconhecido como uma potência emergente. Entretanto, a combinação dos modelos de cooperação internacional tradicional e horizontal na educação, refletem a projeção da PEB no contexto internacional. No caso da educação, o desenvolvimento das parcerias internacionais precisam ser adequadas a uma política educacional que promova as relações entre as políticas públicas educacionais de cada país. Dessa maneira, tem que ser considerados os seguintes aspectos:

a descentralização da cooperação, onde os entes nacionais, estados, municípios, e instituições ligados a cada uma das instâncias possam trocar experiências locais, implicando muitas vezes na desnecessidade de se concentrar nos governos centrais o planejamento e a implementação da ação. O governo central opera as questões nacionais e coordena o diálogo com o parceiro, visando transparência e acompanhamento do processo (AMARAL, 2013: 120).

3.2 As Instituições de Educação Superior na África e América Latina

As universidades são instituições sociais e políticas que se especializam em atividades associadas ao conhecimento. A criação das universidades enquanto instituições, estabelece formas de organização social que até o momento eram inexistentes e, em parte, de mobilidade, pois as pessoas que ingressam nas universidades pretendem acessar a espaços de prestígio baseadas no seu conhecimento e sua cultura, sem necessariamente estarem ligados diretamente a uma casta, tribo ou vínculos de sangue. As universidades podem ser consideradas instituições reformistas, que abrem novos espaços para substituir o predomínio da dominação mediante a moral e a tradição, pelo domínio do conhecimento e da razão, e dessa maneira ter um impacto direto no seus alunos e professores. As universidades “sempre foram e continuam sendo parte da tradição iluminista de valorização da competência, do

conhecimento e da liberdade de pesquisar e comunicar ideias e valores, tão importantes no passado quanto no presente” (SCHWARTZMAN, 2014: 19).

Embora as primeiras universidades do mundo foram africanas, surgindo no século IX e X, na Europa medieval, no fim do primeiro milênio existiam as antigas escolas monásticas e as instituições das catedrais europeias que tinham como foco a formação de sacerdotes para a Igreja Católica. Nos mosteiros se mantinham e transmitiam as tradições de leitura e escrita, principalmente de textos religiosos. Assim, pode se identificar que o surgimento dos espaços de educação foi diretamente ligado à religião. Na formação das universidades europeias foi se destacando o ensino do direito e da medicina na medida em que cidades-Estados e reinados foram se constituindo. As primeiras universidades se dedicaram à formação nas sete “artes liberais” que eram consideradas fundamentais para as pessoas cultas, sendo: “- o trivium (gramática, lógica, retórica) e o quadrivium (geometria, aritmética, astronomia e música)” (SCHWARTZMAN, 2014: 20). O processo de ensino era realizado em latim, e as fontes eram autores clássicos gregos, romanos e medievais.

Embora hajam existido instituições de alta cultura fora do contexto europeu que antecederam à criação destas instituições, como a Academia de Platão, os centros de formação dos mandarins chineses, assim como templos budistas e instituições islâmicas, a singularidade das universidades europeias se deveu a que essas instituições “foram se organizando como corporações que, aos poucos, deixaram de ser meras dependências da Igreja e se transformaram em instituições autônomas” (SCHWARTZMAN, 2014: 20-21). No caso das universidades europeias, o desenvolvimento destas instituições foi um processo mais amplo de transformações do Renascimento, incluindo o fortalecimento das profissões, uso de novas tecnologias para a guerra, navegações e descobertas dos considerados “novos mundos”, somado ao comércio e desenvolvimento das ciências naturais. Outro fator importante foi a Reforma Protestante que fragilizou a hegemonia da Igreja católica, fortalecendo o desenvolvimento dos Estados nacionais modernos. No final do século XVIII as instituições haviam mudando profundamente, e estiveram marcadas principalmente pela difusão de três modelos: o francês, o alemão e o inglês. Pode se acrescentar também o modelo norte-americano que, embora tenha sido inicialmente uma extensão do inglês, trouxe inovações importantes. “Se antes as antigas universidades eram, em grande parte, produtos do Renascimento e do crescimento das cidades, em seu novo formato elas passaram a ser um

produto da Revolução Industrial e do fortalecimento dos Estados nacionais” (SCHWARTZMAN, 2014: 22).

A concepção de desenvolvimento social e econômico reproduzida pelos Estados, principalmente do sul global, considera a educação superior como um mecanismo e meio para atingir seus objetivos e superar os contrastes e desigualdades internas e estruturais. Para o autor López Segrera (2016), o nível de atraso da América Latina e o Caribe em sua integração à sociedade do conhecimento se deveu pelo desenvolvimento econômico dependente sem produzir bens de capital, e apenas se limitando à exportação de matérias-primas e não de bens manufaturados, por carência do desenvolvimento da inovação tecnológica e científica

Na América Latina as primeiras universidades foram criadas no século XVI pelas Igrejas, fazendo parte do processo de conquista do continente. Na construção dos Estados nacionais latino-americanos no começo do século XIX, marcado pelo fim do Império colonial espanhol, transformaram as antigas universidades em instituições mais modernas que participaram na construção das novas nacionalidades. As instituições de educação superior pretenderam promover os valores da modernidade e racionalidade em cada novo país latino-americano, valores que permearam a modernidade nas nações-Estado na Europa (SCHWARTZMAN, 2006).

A educação nos países da África é concebida como um avanço no plano individual e nacional, através dos quais se transmite o conhecimento de um geração a outra mediante a instrução dos jovens. Portanto, a educação pode acontecer num espaço formal de maneira institucionalizada ou no contexto do lar, do trabalho ou em espaços de entretenimento. No período pré-colonial do continente, o processo de ensino e aprendizagem foi realizado mediante três sistemas de educação: a educação autóctone, a educação islâmica, e o sistema de educação que poderia ser considerado como afro-cristã. O primeiro sistema valoriza essencialmente a tradição oral no ensino/aprendizado, e os últimos dois sistemas valorizam principalmente a leitura e a escrita (HABTE, WAGAW, 2010).

No século XX a educação na África, principalmente sob a influência dos missionários europeus e norte-americanos do século XIX, difundiram os valores cristãos e o modelo de educação ocidental, que permitiram a alfabetização principalmente em línguas europeias. O modelo de educação ocidental marginalizou os modelos de educação pré-coloniais, e conformou uma elite africana que tinha como referência os valores ocidentais, e se

distanciava cada vez mais da realidade africana, com sua história, tradições, modos de vida, culturas e singularidades. A educação ocidental era considerada pela elite instruída como um caminho à modernização das sociedades africanas, e no plano individual seria uma possibilidade de mobilidade social a novas esferas econômicas. Em contrapartida, os líderes dos movimentos nacionalistas africanos, que em muitos casos tinham sido parte das instituições de ensino de carácter ocidental, compreendiam que para tornar a educação uma ferramenta de descolonização das mentes e da economia do continente era necessário reformar e adaptar o sistema herdado do regime colonial às sociedades pós-coloniais do continente (HABTE, WAGAW, 2010).

No continente africano se registraram as primeiras universidades do mundo, que tiveram sua origem no século IX (Universidade Al Quaraouiyine) e X (Universidade Al-Zhar) no norte da África. Embora, o registro das universidades seja muito antigo, a Educação Superior no continente foi desenvolvida principalmente no século XX e XXI, com as independências dos Estados africanos. As universidades fizeram parte do processo da construção de uma identidade nacional nas jovens nações que se independizaram principalmente a partir da década 50 e 60³⁵. A maioria dos Chefes de Estados africanos reconheceram a necessidade de expandir e reformar o sistema de ensino colonial. Entre as instituições de educação superior no continente podem se destacar universidades instituições de ensino profissionalizante, de formação superior pedagógica, ensino politécnico e institutos de tecnologia.

As IES na África se encontram marcadas por seu progresso desigual, podendo se destacar alguns desafios que dificultam o desenvolvimento do ensino superior no continente: a limitação de acesso à educação primária e secundária que permitirá que se preparem para o acesso à universidade, a necessidade de uma expansão do acesso e permanência na instituição para jovens provenientes de todos os grupos sociais, étnicos e linguísticos, a sub-representação do gênero feminino no espaço acadêmico, a predominância de algumas línguas consideradas internacionais nas universidades (inglês, francês ou português), a falta de infraestrutura e acesso às TIC, a limitação de recursos para a democratização do acesso, a insuficiência de professores qualificados, os currículos e métodos de ensino que nem sempre condizem com os problemas africanos e as realidades locais, liberdade acadêmica, fuga de

³⁵ O primeiro Estado africano a se declarar independente foi a Libéria em 1847, seguido da União Sul-Africana (que se tornaria África do Sul) em 1910, e na sequência as independências dos Estados africanos aconteceram na década de 50 e principalmente na década de 60.

cérebros, falta de preparação dos graduados para o mercado de trabalho, entre outros fatores. (UNESCO, 2009) (HABTE, WAGAW, 2010).

A educação superior africana se encontra presente na agenda internacional da Unesco, e teve atenção especial a seus desafios e oportunidades na Conferência Mundial de Educação Superior: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social, que aconteceu em 2009. Os países africanos necessitam de maneira urgente confrontar os desafios relacionados à desigualdade racial, de sexo, liberdade acadêmica, fuga de cérebros e falta de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. A reestruturação da educação superior na África pode ser uma trajetória de luta contra o subdesenvolvimento e pobreza no continente, que deve se encontrar estimulada pela boa governança, baseada em uma boa gestão financeira e responsabilidade. A colaboração educativa poderia se tornar uma ferramenta de integração regional na África, que permitiria às instituições dialogarem, contribuindo na construção da academia e universidades no continente (UNESCO, 2009). A educação superior é compreendida como uma ferramenta importante para o desenvolvimento do continente. Portanto, o desenvolvimento da educação no continente africano é um processo autêntico e endógeno, que “deveria poder assimilar e adaptar as mais frutuosas experiências estrangeiras, zelando, entretanto, para que os resultados das inovações, originais ou emprestadas, constituíssem o objeto de uma análise crítica e de uma reflexão voltada para as realidades próprias à África” (HABTE, WAGAW, 2010: 845).

Nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, as primeiras instituições de educação superior surgiram ainda durante o período de colonização portuguesa, e nos outros países tem sido maioritariamente após os processos das independências dos países. Em Moçambique e Angola as primeiras IES foram implementadas durante o período colonial, em 1962, e foram conhecidas como Estudos Gerais Universitários. Em Moçambique a primeira universidade foi a Universidade de Lourenço de Marques que foi criada em 1968 no período da colonização, mas depois da independência em 1974 foi transformada na Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Em Angola a primeira universidade foi criada em 1976, a Universidade de Angola, mas teve como antecedente a criação da Universidade de Luanda em 1968. Na Guiné-Bissau foi criada a primeira universidade pública, Universidade Almícar Cabral – UAC, em 1999. A UAC foi fechada de maneira abrupta em 2008, alegando falta de orçamento e recursos para a universidade, retomando suas atividades no ano 2013. Em Cabo

Verde a primeira universidade, Universidade de Cabo Verde – Uni-CV, foi criada em 2006. O último país a fundar sua universidade pública foi São Tomé e Príncipe, que criou a Universidade de São Tomé e Príncipe – USTP no ano 2014.

Nos países africanos de língua portuguesa há uma enorme demanda por educação, e os problemas se estendem para os níveis seguintes, como o ensino superior. Também o acesso à educação é considerado um problema, porque geralmente tem acesso apenas uma pequena parcela da população, portanto, as instituições são frequentadas pela elite social e econômica de cada país. Também podem se destacar questões sociopolíticas, que no caso dos PALOP há carência de políticas públicas e institucionais que sejam capazes de aproximar as demandas da população aos programas e atividades acadêmicas. Nesse contexto surge o projeto da UNILAB, com o propósito de estimular diversas instituições e países a desenvolverem parcerias no marco das relações Sul-Sul, que promovam atividades acadêmicas destinadas a contribuir mutuamente, tendo um impacto social, político e econômico na comunidade lusófona (PDI-UNILAB, 2016).

No caso do Brasil, o percurso da educação superior teve um rumo diferente dos países colonizados por Espanha, que viram nas colônias um lugar propício para levar suas instituições, a diferencia dos colonizadores portugueses que não criaram no Brasil nenhum tipo de universidades nem escolas. A partir de 1808, com a transferência forçada da corte portuguesa para o Brasil, foram criadas as primeiras instituições de educação superior, que seguiram um modelo francês profissionalizante, e foram organizadas, mantidas e supervisionadas pelo Estado. O Brasil foi uma exceção no quadro da educação superior na América Latina, que demorou muito a ter uma universidade nacional e a expandir o acesso ao ensino superior. A criação de faculdades e escolas profissionais no Rio de Janeiro, Bahia, Recife e São Paulo antecederam à criação da primeira universidade brasileira, e tinham como objetivo o ensino e certificação, sobretudo nas profissões tradicionais como engenharia, medicina e direito. A Universidade de São Paulo foi fundada em 1934 e foi criada pela elite política do estado de São Paulo numa disputa de poder econômico e político com o Rio de Janeiro, que pretendia estabelecer uma universidade nacional no Rio de Janeiro, que seria a Universidade do Brasil (SCHWARTZMAN, 2014).

No século XX, após a Segunda Guerra Mundial, com o crescimento econômico e urbanização houve também um crescimento das Instituições de Educação Superior no Brasil e no mundo. Conforme o Relatório do Instituto de Estatística da Unesco (Ieu) de 2011, havia

500 mil estudantes de nível superior em todo o mundo em 1900, e 100 milhões no ano 2000, e em 2011 havia 190 milhões. Na América Latina passou de “1,9 milhão em 1970 para 8,4 milhões em 1990 e cerca de 25 milhões em 2011. No Brasil, eram 425 mil em 1970, 1 milhão 540 mil em 1990, e hoje são cerca de 7 milhões” (SCHWARTZMAN, 2014: 15). As possíveis explicações para o intenso crescimento das IES são

a) a expansão do mercado de trabalho bem remunerado para pessoas mais qualificadas, tanto nas áreas tecnológicas quanto nas de serviços; (b) a valorização dos diplomas de nível superior, que dão acesso a essas posições de maior renda e maior prestígio, e (c) a ampliação da juventude, uma vez que, no passado, ela terminava quando, por volta dos 20 anos, as pessoas completavam seus estudos, se casavam e entravam logo no mercado de trabalho; já hoje chega aos 30 anos ou mais (SCHWARTZMAN, 2014: 15).

3.3 Acesso e Democratização da Educação Superior no Brasil

Para compreender os fenômenos de democratização e expansão da educação superior é necessário considerar também os seguintes fatores que constituem o cenário mundial:

A- Explosão da quantidade das matrículas e das instituições nos últimos anos, especialmente por via privada; a tendência à massificação acarreta algumas dificuldades de fundo organizacional, administrativo e pedagógico, com impactos na qualidade e na concepção de educação superior e suas relações com a sociedade.

B- Diversificação institucional e fragmentação do sistema; os modelos institucionais tem se diversificado, para poderem se adequar às demandas diversificadas, rompendo assim a ideia de um sistema coerente de educação superior

C- insuficiência do financiamento público e diversificação financeira; a impossibilidade de o estado prover a educação para todos obriga as instituições a competirem por alunos e por recursos financeiros de diversas fontes públicas e privadas;

D- globalização econômica neoliberal; a prevalência do mercado global sobre a sociedade valoriza o universalismo técnico como modelo geral e o conhecimento útil como a principal matéria-prima da economia;

E- explosão dos conhecimentos e da informação; a economia global tem sua base na informação e nos conhecimentos, que se multiplicam em uma velocidade jamais vista anteriormente e que, ao mesmo tempo que potencializa as dinâmicas de ensino altera os modos de apropriação e socialização dos conhecimentos, produz a necessidade de constante atualização, inovação e crítica;

F- internacionalização e transnacionalização da educação superior; a internacionalização dinamiza a mobilidade e o relacionamento acadêmico internacional, enquanto que a transnacionalização produz riscos de os interesses comerciais poderem prevalecer sobre os valores educativos, os processos de construção da democracia e o fortalecimento dos projetos nacionais (SOBRINHO, 2011: 83).

Na maioria dos países de América Latina, a democratização da educação superior, garantindo o acesso, permanência e finalização dos estudos nas instituições de educação superior, se torna um desafio principalmente para os grupos em condições socioeconômicas vulneráveis, vinculado a outros fatores, como ser geográficos, étnico-raciais e físicos. Embora a problemática da democratização da educação superior seja abrangente e complexa, tem suas raízes nos fatores mencionados anteriormente, e também no escasso financiamento tanto da educação superior pública, como dos níveis de ensino básico e médio públicos, tendo como consequência a privatização e elitização gradual e progressiva da educação superior (LAMARRA, 2006) (COSTA DE PAULA, 2011) (SOBRINHO, 2011).

A educação superior na segunda metade do século XX teve uma grande expansão de instituições e de matrículas a escala mundial, multiplicando seu índice mais de seis vezes, passando de 13 milhões de matrículas em 1960 a 82 milhões em 1995 (UNESCO, 1998). Outro aspecto que se deve considerar na expansão de matrículas, é o excessivo crescimento da população mundial, assim como o caráter massivo de migrações internacionais e regionais. O processo de expansão de matrículas na América Latina se encontrou marcado pelo crescimento de instituições de educação superior na região, sendo 75 instituições em 1950, e no século XXI sendo mais de 1500, maioritariamente privadas.

Este fenômeno teve impacto na universidade, que, até a década de 80, foram predominantemente estatais, com autonomia institucional, acadêmica, e níveis de qualidade relativamente homogêneos. Desde fins da década de 80 e inícios da década de 90, introduziu “(...) no marco dos processos de globalização, estratégias de caráter neoliberal que tenderam a substituir as políticas de bem-estar impulsionadas pelo Estado por outras na qual predominavam as concepções de mercado e de privatização dos serviços públicos, entre eles a educação” (LAMARRA, 2006: 21). Embora tenha havido uma expansão quantitativa das IES, as desigualdades de acesso persistem e podem se identificar os seguintes motivos: “(...) geográficas (zonas ou regiões com poucas ou nenhuma universidade); econômico-sociais (pobreza, elevado custo de matrículas, necessidade dos jovens de menos recursos trabalhar desde cedo); de gênero; étnicas, religiosas e de intolerância à certas minorias” (LÓPEZ SEGRERA, 2010: 142). O direito à educação e seu acesso é altamente seletivo e limitado em todas suas instâncias, principalmente na educação superior, que se depara com

(...) grandes desafios e dificuldades relacionadas ao seu financiamento, à igualdade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos, à

melhoria relativa à situação de seu pessoal, ao treinamento com base em habilidades, ao desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino, pesquisa e serviços de extensão, à relevância dos programas oferecidos, à empregabilidade de formandos e egressos, e acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional (UNESCO, 1998).

A democratização e inclusão efetiva na educação superior dos setores marginalizados será possível através do desenvolvimento de políticas direcionadas ao acesso, permanência e finalização dos estudantes dentro do sistema. Portanto, é preciso também reconhecer os fatores internos e externos que afetam e dificultam a democratização, uma vez que o aluno ingressou no sistema educativo superior. Entre os fatores externos pode se destacar a carência socioeconômica que dificulta a permanência na instituição, mesmo que seja gratuita, também a falta de capital social e cultural que se reproduz desde o ensino inicial e médio. Entre os fatores internos das IES podemos pontuar o currículo pouco flexível e distante das realidades locais, falta de preparação pedagógica para que os professores consigam lidar com alunos provenientes de diversas realidades, sobretudo no nível inicial (COSTA DE PAULA, 2011).

Embora existam fatores internos e externos que possam atenuar as diferenças entre os estudantes para acessar ao ensino superior, López Segre (2010) questiona que a democratização da educação superior seja plausível, apenas com o desenvolvimento de políticas direcionadas aos setores vulneráveis, devido a que as IES se encontram condicionadas e influenciadas tanto pelas políticas dos Estados Nacionais, assim como pelas tendências globais do sistema-mundo capitalista. Dessa maneira, se torna necessário reformas radicais estruturais na sociedade para poder obter reformas profundas no sistema educativo e universitário.

A carência de acesso aos bens materiais é um fator de exclusão dos indivíduos dos aspectos espirituais e culturais. Portanto, as exclusões sociais e culturais se encontram historicamente associadas à pobreza. Nesse panorama de limitação de acesso a bens materiais e oportunidades, o Brasil também se encontra inserido, e o déficit educacional não pode ser dissociado das desigualdades de renda e pobreza. O Brasil enfrenta desafios de universalizar a educação superior, numa sociedade marcada historicamente pela injustiça e desigualdade, devendo realizar ações específicas direcionadas aos grupos sociais mais vulneráveis (SOBRINHO, 2011). Para exemplificar a desigualdade de acesso no Brasil, como um dos sistemas educativos mais privatizados e elitistas de América Latina, “(...) de cinco quintis, o

74% dos alunos estudando em universidades pertence ao quintil mais elevado e só um 4% ao quintil mais baixo” (LÓPEZ SEGRERA, 2010: 125).

O processo de democratização de acesso na educação superior no Brasil afronta também uma árdua luta contra os preconceitos que permeiam as desigualdades, seja por posição social, raça, cor, cultura, opções políticas, religiosas, sexuais, etc. “Inclusão requer respeito à alteridade, tolerância às diferenças, compreensão da pluralidade. Não é inclusiva e democrática uma sociedade que priva parte de seus membros dos direitos à educação por nenhum motivo” (SOBRINHO, 2011: 78).

No Brasil, houve um grande crescimento das matrículas na educação superior nas últimas décadas, e um acesso crescente de estudantes provenientes de grupos sociais e econômicos marginalizados. Embora possa se reconhecer um avanço na expansão do acesso, o sistema de educação superior brasileiro permanece elitista, tendo altos níveis de desigualdade. A maior parte dos alunos que ingressam nas IES brasileiras, principalmente estudantes que provêm de um contexto de vulnerabilidade socioeconômica, não conseguem ingressar nas instituições públicas, que tendem a ter uma qualidade de ensino melhor, assim como uma vocação para a pesquisa e extensão. Porém, devido à concorrência, o acesso é muito limitado, e a opção por cursos menos concorridos, com menor status profissional e possibilidades no mercado laboral, ou pelas instituições de educação superior privadas, acaba sendo um possível caminho para acessar a uma IES (COSTA DE PAULA, 2011). Como foi apontado anteriormente, as IES públicas representam uma minoria, correspondendo a 12,58% das 2.391 IES registradas no Censo de 2013 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP. Entre 2003 e 2010 pode se identificar um crescimento contínuo das matrículas nas IES, e no ano 2010 no Brasil havia 6.552.707 estudantes de ensino superior, contemplando a graduação e pós-graduação, correspondendo 72,73% das matrículas a instituições privadas e 27,26% a instituições públicas³⁶.

No ano 2003, com a ascensão ao poder do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, se intensificou o processo de democratização e se ampliou o acesso à educação superior. A política educativa de Lula nas IES teve como base a “ (...) expansão de matrículas e de instituições, diversificação de novos modelos institucionais, privatização, internacionalização,

³⁶Censo da Educação Superior 2010. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf . Acesso em: 20 maio 2017

transnacionalização, políticas de equidade e responsabilidade social” (SOBRINHO, 2008: 487). O projeto de Reforma da Educação Superior pelo governo de Lula demonstrou preocupação pela promoção de medidas dirigidas à ampliação do acesso, assim como pela permanência dos estudantes que ingressavam nas IES. Entre as políticas de democratização implementadas no governo do Presidente Lula, podem se destacar: “as Políticas de Ação Afirmativa, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI)” (COSTA DE PAULA, 2011: 49).

As políticas de ação afirmativa e de assistência estudantil nas universidades federais priorizaram estudantes provenientes do ensino médio público, afrodescendentes e indígenas. Na maioria das universidades que adotaram esta medida, se materializou através de uma Pró-reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE, que administrava e regulamentava os auxílios de permanência³⁷ (COSTA DE PAULA, 2011). Durante o governo de Lula, apresentaram no Congresso Nacional o projeto de Lei No. 3627/04, que determinou que as instituições públicas federais de educação superior deverão reservar das vagas para acessar aos cursos de graduação, como mínimo, 50% das vagas para

(...) alunos que cursaram o ciclo médio integralmente em escolas públicas, incluindo nesta cota aos afrodescendentes e indígenas, de acordo com a proporção de negros, pardos e indígenas na população do Estado onde está instalada a universidade, segundo dados do censo do IBGE (COSTA DE PAULA, 2011: 49).

A lei citada foi aprovada na Câmara dos Deputados federais em novembro de 2008, num dia emblemático da história brasileira, em que se comemorava a Consciência Negra. Mas a Lei teve algumas modificações, devido ao fato de que antes de que seja aprovada se levou em consideração a questão social ligada à questão racial nas cotas, para beneficiar também aos estudantes que se encontram numa situação de vulnerabilidade socioeconômica. Em agosto de 2012 foi vetada pelo Senado Federal a Lei No. 12.711 que estabelece dispositivos legais para a execução das cotas no ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, obrigando às instituições num prazo de quatro anos ter 50% das vagas destinadas a estudantes de escolas públicas, a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per

³⁷ Na USP e UNICAMP, eles têm outros procedimentos que preveem a inclusão e incentivo à permanência dos estudantes dentro da instituição. No caso da USP, adotaram a Programa de Inclusão Social da USP - INCLUSP, e na UNICAMP existe o Programa de Ação Afirmativa e de Inclusão Social – PAAIS (COSTA DE PAULA, 2011).

capita, a estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas segundo o Censo do IBGE, e a pessoas com deficiência³⁸. A Lei de Cotas estabelece um prazo de dez anos desde a publicação, em 2012, para realizar uma revisão especial ao programa³⁹.

O REUNI se propõe praticamente duplicar “(...) a relação de alunos por professores em cursos presenciais de grau, com precarização das condições do ensino” (COSTA DE PAULA, 2011: 50). Esse programa de reestruturação tem sido alvo de críticas no meio acadêmico e estudantil, devido a que existe uma preocupação com a qualidade, nessa ampliação de vagas nas universidades públicas, comprometendo a excelência da formação acadêmica universitária, através do ensino, pesquisa e extensão (COSTA DE PAULA, 2011) (SCHWARTZMAN, 2006). O processo de reestruturação e expansão durante o governo de Lula teve a criação de 14 universidades federais, 422 escolas técnicas, e 173 novos campus universitários, evoluindo também, a contratação de novos docentes concursados. Os objetivos do REUNI são:

(...) redução das taxas de evasão, aproveitamento das vagas ociosas, otimização da mobilidade estudantil, reorganização e ação curricular, diversificação da oferta de cursos de graduação, ampliação de políticas de inclusão e assistência aos estudantes, articulação entre os diversos níveis de educação (SOBRINHO, 2011: 86).

Outra iniciativa de inclusão e democratização do acesso foi o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) que foi instituído em 2010, permitindo que o ingresso nas IES públicas de diferentes regiões do país seja mediante a nota obtida no Enem, sem que os candidatos tenham que arcar com os custos referentes ao deslocamento ou taxas de inscrição (MEC, 2016).

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi inaugurado em 2004 e institucionalizado através da Lei No. 11.096/2005. Esse programa tem como objetivo conceder bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes realizarem sua formação acadêmica em instituições privadas de educação superior (COSTA DE PAULA, 2011). Dessa maneira, facilita a estudantes de baixa renda realizar seus estudos em instituições privadas, através de Programa de Financiamento Estudantil (FIES) público (SOBRINHO, 2011). A adesão das IES privadas ao PROUNI as exime do pagamento de quatro tributos: “(...) o

³⁸ A categoria de pessoas com deficiência foi incorporada à quotas de ingresso às IES do Brasil em novembro de 2016 com a Lei No 13.409. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1 . Acesso em: 13 jun. 2017.

³⁹ Lei No 12.711 disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm . Acesso em: 10 jun. 2017.

Imposto de Rentas à Persona Jurídica (IRPJ), a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), a Contribuição Social para o Financiamento da Segurança Social (COFINS) e a Contribuição para o Programa de Integração Social (COPIS)” (COSTA DE PAULA, 2011: 52). A principal crítica realizada ao PROUNI é a distinção de educação superior brindada aos pobres principalmente, através de instituições privadas de menor qualidade, onde não se realizam pesquisas, e tem como fim o lucro e mercantilização do conhecimento (COSTA DE PAULA, 2011).

O cenário brasileiro de democratização do acesso e permanência nas universidades mediante a implementação de programas específicos durante o governo Lula, foi propício para a expansão das IES. Essas mudanças e rupturas geraram um evidente impacto social, político e econômico. Nesse contexto foram criadas a UNILA e UNILAB, que serão abordadas de maneira mais aprofundada no próximo capítulo.

4. AS UNIVERSIDADES DE INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL NO BRASIL

O projeto de expansão e democratização da educação superior esteve alinhado com a projeção internacional do Brasil no marco da CSS. No Brasil durante a gestão do Presidente Lula foram criadas 14 universidades federais, dentre as quais quatro tiveram uma proposta educativa diferenciada e voltada para o atendimento aos movimentos sociais, arranjos produtivos locais, integração regional e internacional. As quatro universidades são: Universidade Federal da Integração Amazônica (UNIAM), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

No caso da UNIAM, a sua criação derivou da aprovação do projeto de Lei nº 2879/2008 que desmembrou a Universidade Federal do Pará (UFPA) e um campus da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) dando lugar à nova instituição. A proposta da UNIAM tinha como objetivo se tornar a primeira Universidade pública com sede no interior da Amazônia, e realizar a integração dos povos amazônicos, envolvendo os países de fronteira, mediante o desenvolvimento de recursos humanos, infraestrutura de pesquisa e de desenvolvimento tecnológico. Embora a UNIAM tenha tido uma Comissão de Implantação, o projeto de Lei não avançou na execução efetiva da instituição, e no local atualmente funciona a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), mas sem a proposta assumida

inicialmente pelo projeto da UNIAM. A UFFS foi criada em 2009 e tem uma estrutura multicampi que funcionam numa região comum de fronteira nos Estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná, e os cursos da instituição valorizam as vocações do campo. Especificamente a UNILA e UNILAB, foram projetos educacionais que tinham como objetivo a integração internacional, sendo o foco da nossa pesquisa e que serão abordadas a continuação.

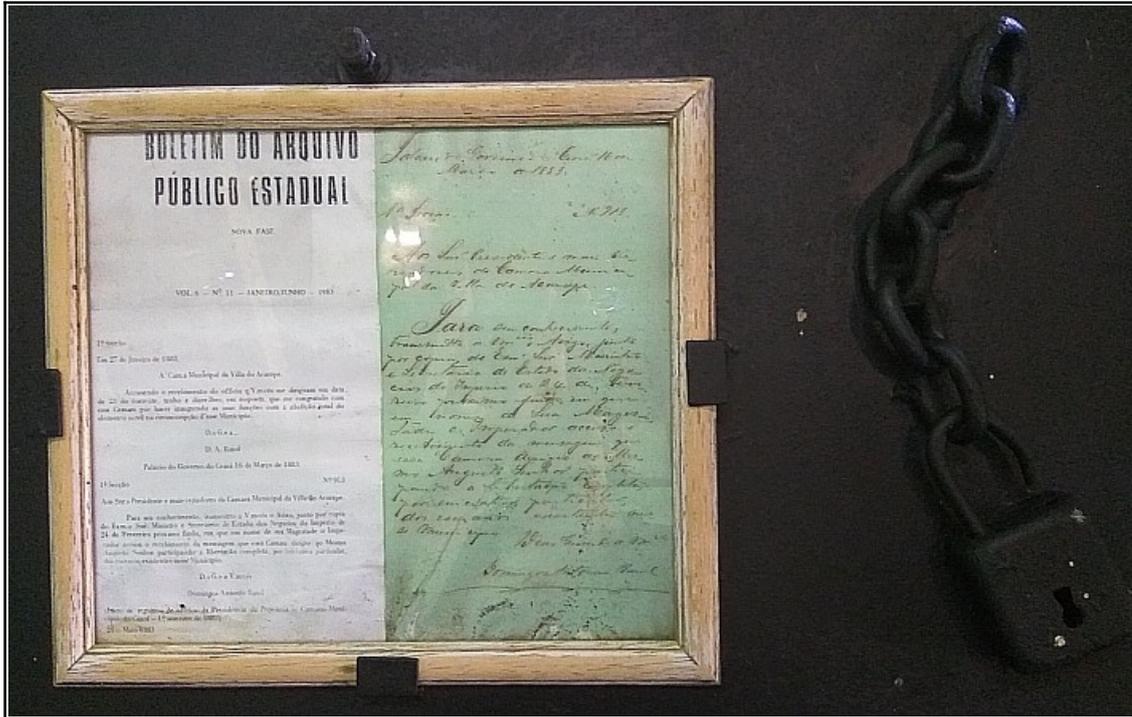
4.1 A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB é uma universidade brasileira, que foi criada o dia 20 de julho de 2010, através da Lei Nº 12.289 que foi sancionada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O processo de criação da UNILAB esteve orientado pela instituição tutora que foi a Universidade Federal do Ceará – UFC e pela Comissão de Implantação da UNILAB, que foi empossada em outubro de 2008 pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad e presidida pelo Professor Paulo Speller, primeiro Reitor *pro tempore* da instituição. A comissão de implantação realizou diversas atividades como reuniões, pesquisas, apresentações, debates e parcerias tanto no Brasil quanto no exterior durante os dois anos que antecederam à aprovação da Lei de criação em 2010.

A UNILAB teve a inauguração oficial no Dia da África, 25 de maio de 2011, na cidade de Redenção⁴⁰, no estado do Ceará. Nesta data a instituição começou seu funcionamento de maneira efetiva. Simbolicamente é muito importante, porque Redenção foi o primeiro município brasileiro a abolir a escravidão no ano 1883, inclusive antes da Princesa Isabel assinar a Lei Áurea no Brasil em 1888.

Ilustração 2: Ata de Libertação dos escravos em Redenção em 1883

⁴⁰ A cidade de Redenção se encontra localizada a 55KM de Fortaleza, capital do Ceará.



Fonte: acervo da autora (2017).

Uma cópia da Ata que documenta a libertação dos escravos no Ceará se encontra no Museu Senzala Negro Libertado. O museu está localizado no sítio Engenho Livramento nas margens da rodovia CE-060, de frente para o primeiro campus da UNILAB em Redenção⁴¹. Atualmente no Engenho Livramento, além das visitas guiadas pelo museu histórico, também se desenvolvem atividades econômicas relacionadas ao plantio da cana de açúcar e à realização de produtos derivados, como água ardente.

Ilustração 3: Visão aérea da infraestrutura do Campus da Liberdade (UNILAB) e Museu Senzala Negro Libertado

⁴¹ Redenção compreende dois campus, e o primeiro deles onde se iniciaram as atividades administrativas e acadêmicas da UNILAB. Nesse sentido, para compreender o impacto das políticas de interiorização das IES no Brasil e as mudanças em Redenção a partir da implementação da UNILAB, mediante o desenvolvimento local do município, o crescimento imobiliário e os investimentos públicos e privados, indicamos consultar a dissertação de mestrado de Fabrício Américo Ribeiro defendida no Departamento de Pós-graduação em Geografia na UFC, intitulada “UNILAB: políticas educacionais e transformações do espaço urbano em Redenção – Ceará, Brasil” (2012).



Fonte: UNILAB⁴²

Com a proposta de interiorizar a educação superior no país, a UNILAB se instalou primeiramente em Redenção, município que se encontra localizado na região do Maciço de Baturité. Para valorizar a população da região, no primeiro vestibular da UNILAB, 40% das vagas foram destinadas para estudantes que tivessem cursado o ensino médio na região. Dessa maneira, a maioria dos estudantes brasileiros da primeira turma da UNILAB eram da região do Maciço do Baturité (UNILAB, 2013). Os estudantes estrangeiros da primeira turma na UNILAB foram selecionados através de um processo que aconteceu nas representações diplomáticas brasileiras nos seus países. No caso específico de Timor Leste, a seleção da primeira e única turma foi mediante um acordo de cooperação bilateral entre a UNILAB e a Universidade Nacional de Timor Lorosa'e em janeiro de 2011 e em março do mesmo ano foi assinado um protocolo entre a UNILAB e o Ministério de Educação de Timor Leste.

O único governo dos PALOP que acompanhou e auxiliou os processos seletivos dos alunos durante a primeira turma foi Angola, através do Ministério de Educação. Depois da primeira turma de angolanos na UNILAB, o governo de Angola não interferiu mais no processo seletivo e o processo começou ser realizado como nos outros países do PALOP, quer dizer, mediante a representação diplomática brasileira neste país. Conforme a entrevista

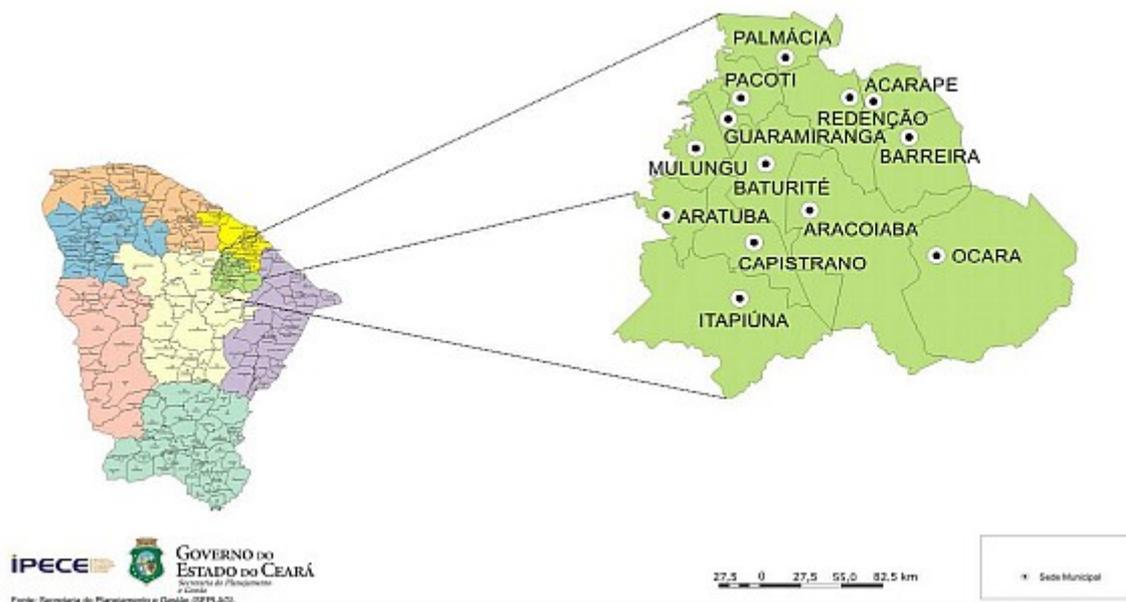
⁴² Imagens dos campus da UNILAB disponíveis em <http://www.unilab.edu.br/campus-da-liberdade/>. Acesso em: 25 jan. 2018.

realizada ao professor congolês da UNILAB, o desacompanhamento oficial do país sobre os alunos que viriam a universidade aconteceu porque

a UNILAB vendia de que ele tirava foto da praia de Fortaleza e colocava lá. Quando os estudantes chegaram no interior levaram um susto, propaganda enganosa. Alguns desses alunos começaram chorar e falar pro pai: “eu não quero aqui, quero ir embora”. Aí ficou um problema diplomático, Angola manda uma delegação para visitar as condições e viram que, em termos de infraestrutura, a universidade estava em construção. O que o governo de Angola decide? Bom, sendo assim, o governo não se compromete mais, não recomenda enviar os filhos aí, mas quem quiser fazer isso por conta própria pode mandar. Aí que acaba uma política, em termos de diplomacia, entre Angola e Brasil. (...) Alunos estrangeiros vêm pela própria conta, fazem todo o processo seletivo que o governo brasileiro oferece, mas em contrapartida seus governos não estão lá (Professor da UNILAB, 2017).

Atualmente, as atividades acadêmicas e administrativas se desenvolvem em três campus e uma unidade acadêmica, devido à estrutura universitária multicampi. Os campus são: Campus da Liberdade localizado na cidade de Redenção-CE, Campus das Auroras localizado também em Redenção e a Unidade Acadêmica dos Palmares localizada no município de Acarape-CE; estes três campus encontram-se estabelecidos na região do Maciço de Baturité, situadas a 60 Km aproximadamente de Fortaleza. Em fevereiro de 2013 foi inaugurado o Campus dos Malês localizado na cidade São Francisco do Conde, na Bahia, município que tem a maior densidade de população autodeclarada afrodescendente no Brasil conforme os dados do Censo do IBGE.

Ilustração 4: Identificação das 13 regiões territoriais do Ceará e do território do Maciço de Baturité



Fonte: Instituto de Pesquisa e Estratégia do Ceará (2009)⁴³

A escolha da região do nordeste brasileiro para inaugurar todos os campus da universidade tem uma justificativa simbólica na cidade de Redenção, mas corresponde também a uma estratégia brasileira de aproximação política e econômica com os países africanos. O nordeste brasileiro representa uma região com grande potencial geopolítico e econômico na franja do Atlântico Sul e também possui potencial geográfico referente à proximidade com a Europa. Nesse sentido,

A idéia de espacialização das novas universidades Federais inauguradas no Brasil, com proposta de cooperação internacional, faz parte de estratégia sistemática de internacionalizar o ensino superior, onde o Brasil faz parte, e procura uma posição estratégica nesse processo, envolvendo a zona do Atlântico Sul em um contexto geopolítico. Possuindo agora a educação como ferramenta de expansão de conhecimento, modelo esse já adotado em nações desenvolvidas, como as do continente europeu, através do Processo de Bolonha⁴⁴ (RIBEIRO, 2015: 64).

Desde a perspectiva política e institucional, os discursos oficiais argumentam que os laços de solidariedade e cooperação brasileira com as nações africanas tentam reparar uma

⁴³ A imagem do mapa do Território do Maciço de Baturité foi extraída do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural e Sustentável: Território Maciço de Baturité (2010). Disponível em http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio132.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

⁴⁴ O Processo de Bolonha se desencadeou a partir da Declaração de Bolonha em 1999, através da qual 29 países europeus se comprometiam a criar o Espaço Europeu de Ensino Superior, reforçando a garantia da qualidade, o reconhecimento de qualificações e períodos de estudos e introduzindo sistemas de três ciclos (licenciatura/mestrado/doutorado). Atualmente Espaço Europeu de Ensino Superior está constituído por 48 países e a Comissão Europeia. Para mais informações http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_pt. Acesso em: 18 jan. 2018.

dívida histórica devido à escravidão. Para Heleno e Martins (2014) a Unilab funciona como uma “dádiva” brasileira: “foi criada sob o pressuposto de uma dívida histórica com o continente africano (obrigação de “dar”), com vistas a formar a imagem de país solidário, acolhedor e parceiro, para, ao fim, ter de volta para si o “objeto do espírito” em forma de apoio político” (HELENO, MARTINS, 2014: 138, 139). A proposta de cooperação e integração na UNILAB deve ser uma via de mão dupla, onde os brasileiros também devem apreender com as experiências dos povos parceiros, constituindo um processo de construção recíproco. A cooperação não pode se limitar a uma transferência de conhecimento que será replicada nos países de cada acadêmico estrangeiro (HELENO, 2014).

A UNILAB está inserida no contexto de internacionalização da educação superior e se encontra alinhada à política do governo brasileiro de promover a cooperação Sul-Sul e expandir as IES. A UNILAB atua na perspectiva da cooperação solidária, valorizando e apoiando o potencial de colaboração e aprendizagem entre os países, como parte de um esforço crescente do Brasil em assumir compromissos com a integração internacional no campo da educação superior (PDI-UNILAB, 2016).

A universidade tem como missão institucional “(...) formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional”. A UNILAB se encontra integrada pelos países membros da CPLP, e foi a primeira instituição criada especificamente para promover a integração entre os países que têm o português como língua oficial, com pretensão de promover a cooperação Sul-Sul. A instituição compreende alunos de 7 países lusófonos: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, e Timor Leste.

No marco da CPLP, a proposta da UNILAB tem como objetivo fortalecer um espaço lusófono acadêmico, especificamente de educação superior, e também aproximar o Brasil principalmente dos países africanos. Isto é demonstrado com o aumento de orçamento destinado à cooperação internacional para o desenvolvimento com o continente, e também se encontra registrado de maneira explícita no Art. No. 2 da Lei No. 12.289 que dispõe sobre a criação da UNILAB, assim como no Programa de Diretrizes Institucionais - PDI, no qual se encontra registrado que a integração brasileira, a longo ou médio prazo pode “ser estendida a outros parceiros, mas estará voltada prioritariamente aos países africanos, em atenção às suas

demandas de promoção do desenvolvimento nacional descentralizado” (PDI-UNILAB, 2016: 6).

A universidade tem a lusofonia como fator que permeia o processo de integração e aproximação entre os países, que neste caso se encontra orientado e executado pelo Brasil. A língua portuguesa é a oitava língua mais falada no mundo, e a terceira mais falada entre os países ocidentais (em primeiro lugar está o inglês e em segundo o espanhol). Aproximadamente são 240 milhões de pessoas que utilizam o português para se comunicar, e é o idioma oficial de nove países que constituem a CPLP, além de Macau⁴⁵. No caso dos PALOP e de Timor Leste, apesar de um dos idiomas oficiais nacionais ser o português, estes países têm uma diversidade linguística que nem sempre é reconhecida oficialmente, embora se constitua também como parte da identidade nacional. No caso de Timor Leste, além do português, o Tétum é também uma língua oficial. Referente aos PALOP, o português é o idioma oficial do Estado, sendo a língua utilizada nas esferas de representação política oficial e na qual as pessoas são alfabetizadas, embora a totalidade da população não tenha um domínio integral da língua. Os PALOP, além do português, tem uma diversidade de crioulos e dialetos dentro do Estado que em muitos casos representam a língua materna, e são adotadas nas rotinas do dia a dia e no lar.

O Estatuto da UNILAB (2016) compreende entre seus princípios de atuação: contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países da CPLP; valorizar a formação intercultural; promover a interculturalidade; internacionalizar a mobilidade acadêmica e científica; priorizar a cooperação Sul-Sul; superar os preconceitos e desigualdades étnico-raciais, sociais, de gênero e de orientação sexual; entre outros princípios. Na Lei de criação da UNILAB se encontra previsto que a cooperação internacional da instituição se promoverá através da composição do corpo docente e discente proveniente do Brasil e de outros países, bem como pela efetivação de convênios com outras instituições da CPLP. Portanto, conforme o PDI, se pretende um ingresso equitativo de estudantes tanto de estrangeiros como de brasileiros, embora atualmente a UNILAB se encontre constituída por

⁴⁵ O português é um dos idiomas mais falados no mundo. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2012/04/o-portugues-e-um-dos-idiomas-mais-falados-do-mundo> . Acesso em: 15 jun. 2017.

6.803⁴⁶ estudantes da graduação, pós-graduação, presencial e a distância, dos quais 1.031 são alunos estrangeiros de graduação presencial.

No caso dos estudantes estrangeiros, tem se tornado um desafio institucional o retorno e reinserção dos estudantes estrangeiros no seus países de origem após concluir o ciclo de formação acadêmica na universidade, porque esse processo tem que ser orientado pela missão da instituição que pretende que os estudantes estrangeiros da UNILAB possam retornar ao seus países multiplicando o conhecimento adquirido e contribuindo para o processo de integração lusófona no marco da cooperação Sul-Sul.

Outro desafio enfrentado quotidianamente na universidade, conforme apontado pela segunda reitora *pro tempore* da UNILAB, professora Nilma Lino Gomes, e a professora da UFC e UECE, Sofia Lerche Vieira (2013) foi o reconhecimento da diversidade e o trato ético e pedagógico dos sujeitos diversos e produtores de conhecimento:

O desafio é o de se tornar, no contexto da cooperação internacional Sul-Sul, um centro de produção do conhecimento que realize um diálogo horizontal – e não menos tenso – entre culturas, valores e projetos de sociedade. E, além disso, o desafio de articular e ultrapassar o plano do local para o global, do regional para o nacional, do nacional para o internacional e de um só continente para o intercontinental. Um projeto político e acadêmico que vem sendo construído por gestores, docentes, discentes, corpo técnico-administrativo e comunidade (GOMES, VIEIRA, 2013: 86).

A UNILAB é uma instituição de educação superior com uma missão internacional, que se encontra inserida em um contexto global, e pretende promover não só “(...) programas mais tradicionais de mobilidade, com o intercâmbio de estudantes e professores, e com programas internacionais de cooperação na educação superior (...)” (UNESCO, 2003: 158), mas também o intercâmbio na convivência e inter-relações quotidianas, em um espaço comum durante todo o curso de graduação e pós-graduação, exceto na Educação a Distância – EAD onde a interação é virtual. Na UNILAB, um dos eixos conceituais do seu projeto pedagógico é a integração social e cultural por meio da cooperação solidária através do conhecimento humanístico e tecnológico. Esta perspectiva de integração transcende a

⁴⁶ Segundo a atualização realizada em agosto de 2017, pela Diretoria de Registro e Controle Acadêmico – DRCA, na graduação há 3.613 alunos, dos quais, 2.648 são do Brasil, 118 de Angola, 95 de Cabo Verde, 562 de Guiné-Bissau, 31 de Moçambique, 86 de São Tomé e Príncipe, e 69 de Timor Leste. Não se têm registros de estudantes provenientes de Portugal nem da Guiné Equatorial. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/unilab-em-numeros/>. Acesso em: 10 out. 2017.

concepção de transnacionalização da educação superior que tem uma lógica exclusivamente mercantil (SANTOS, 2008), propondo aplicar os modelos de integração e cooperação internacional em projetos educativos com perspectivas de cooperação e integração solidária. Como ressaltou o ex-Presidente Lula, durante aula magna realizada em Maputo - Moçambique, “nenhum tema é tão capaz de unir e transformar um país quanto a educação”⁴⁷.

A instituição se propõe transcender a perspectiva de integração acadêmica, através da qual pretende promover a cooperação entre os países lusófonos por meio do ensino, pesquisa e extensão de alto nível em diálogo com uma perspectiva intercultural, interdisciplinar e crítica, além de se projetar como um espaço que inclui também questões sociais, econômicas e geopolíticas, tendo potencial para se constituir em uma ferramenta que possa dar maior projeção e visibilidade para os países da CPLP no cenário internacional. Desta maneira, a UNILAB representa um “(...) avanço na política brasileira de cooperação e de internacionalização do Ensino Superior, refletindo o engajamento do Brasil com a proposta da comunidade internacional”⁴⁸.

4.2 A Universidade da Integração Latino-Americana – UNILA

A UNILA foi criada o dia 12 de janeiro de 2010, quando o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, informou ao Congresso Nacional a sanção da Lei Nº 12.189⁴⁹ que decretava a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, como uma instituição autárquica, vinculada ao Ministério da Educação do Brasil (MEC), e com sede na cidade de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná. A cidade de Foz tem uma fronteira internacional geográfica marcada pelo Rio Paraná que conecta o Brasil com a cidade de Puerto Iguazú – Argentina mediante a Ponte da Amizade e conexão do Brasil com Ciudad del Este – Paraguai através da Ponte da Fraternidade. A integração regional que a universidade se propõe realizar tem uma vocação latino-americana e vai além da tríplice fronteira na qual se encontra inserida. Para um dos primeiros professores visitantes do curso economia da UNILA,

O fato de estar localizada na fronteira entre três países não significa que pretenda restringir suas ações aos limites territoriais destes países. Ao contrário, este fato tem um acentuado conteúdo simbólico, pois sugere que a

⁴⁷ Site oficial da UNILAB. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/como-surgiu/> . Acesso em: 3 mar. 2016.

⁴⁸ Site oficial da UNILAB. Disponível em <http://www.unilab.edu.br/nosso-diferencial-de-integracao-internacional/> . Acesso em: 25 fev. 2016.

⁴⁹ BRASIL. *Lei N. 12.189, de 12 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre a criação da UNILA. Lei Nº 12.189. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12189.htm . Acesso em: 23 fev. 2015.

Unila será uma universidade sem fronteiras que visa unir os países latino-americanos em torno de seus valores e interesses comuns, respeitando ao mesmo tempo suas identidades e suas diferenças. Efetivamente, trata-se de uma universidade federal brasileira com vocação latino-americana (CORAZZA, 2010: 79).

A região da tríplice fronteira, na qual se implantou a universidade, que tem um perfil singular e que se caracteriza por ser internacional, foi uma decisão estratégica que converge com a vocação da UNILA, que é contribuir com a integração latino-americana, com ênfase no Mercosul, por meio do “conhecimento humanístico, científico e tecnológico, e da cooperação solidária entre as instituições de ensino superior, organismos governamentais e internacionais”⁵⁰.

A criação da UNILA em Foz do Iguaçu representou a primeira Universidade Federal na cidade. Enquanto projeto acadêmico, a universidade correspondeu a uma política de expansão e democratização das IES durante os governos do Presidente Lula. A vocação latino-americana se projetou com as diretrizes da PEB e a prioridade da região nos projetos de cooperação internacional nesse período.

No que se refere à política externa brasileira, a criação da Unila também representou importante inovação. Ao investir material e subjetivamente nessa instituição, o Brasil demonstrou interesse em voltar-se para os países vizinhos, os quais possuem uma herança histórica comum: a colonização europeia/ocidental. Essa herança é considerada um dos pontos de partida na construção de uma identidade latino-americana e na promoção da integração da região (MASO, YATIM, 2014: 41).

A construção da identidade regional não pode se limitar à busca de raízes comuns, precisa ter uma projeção que afirme esta identidade, que reconheça as singularidades sem impôr modelos como os que foram impostos durante a colonização. O reconhecimento das diferenças e a busca de pontos de convergência possibilitarão a construção de uma unidade profunda na integração regional. Devemos compreender a América Latina como um todo, na sua diversidade e unidade (CORAZZA, 2010). A diversidade cultural pode se apresentar como uma estratégia de diálogo e integração, mas ao mesmo tempo como um fator conflitivo e segregador, “se os países podem dialogar por meio da cultura, não podemos esquecer que também é pelo viés da cultura que os conflitos eclodem” (ARAÚJO, 2014: 8).

A importância no conhecimento e valorização do “outro” e da diversidade presente na UNILA, é possível na instituição mediante o diálogo intercultural, que representa um dos seus pilares institucionais, porque

⁵⁰ Vocação da UNILA disponível em <https://unila.edu.br/?q=es/node/13> . Acesso em: 17 jul. 2017.

a busca da integração passa necessariamente pelo reconhecimento das diferenças entre as diversas culturas da América Latina. Assim, aprofundar o conhecimento das diferenças certamente favorecerá a identificação das convergências que são importantes para a construção conjunta de novos horizontes (CORAZZA, 2010, 80).

O projeto da UNILA, embora tenha suas discussões iniciais no MERCOSUL, é conduzido pelo Brasil e será o país que orientará quais são os possíveis pontos de convergência no espaço institucional, de acordo com suas diretrizes nacionais. Portanto, nos questionar sobre a condução da integração na UNILA e na América Latina se torna necessário, exercício já realizado por alguns profissionais da universidade, como a professora Danielle do curso de Antropologia:

Aposta-se que o Brasil, pela sua dimensão territorial e condição econômica favorável, possa levar a cabo a proposta da integração de forma criativa e inovadora. Apesar da importância da integração, esse termo é pouco discutido e sobram dúvidas sobre os eixos e as diretrizes da integração. Como ela pode ser trabalhada no contexto universitário? Qual a importância das universidades? (ARAÚJO, 2014: 3).

O processo de criação da UNILA teve uma Comissão de Implantação (CI-UNILA)⁵¹ que iniciou as reuniões e debates em março de 2008 e teve como presidente da Comissão o Prof. Hélió Trindade, que se tornaria o primeiro Reitor *pro tempore* da instituição. A CI-UNILA orientou o processo de criação que antecedeu à Lei citada mediante onze reuniões, tendo a Universidade Federal do Paraná – UFPR como instituição tutora. Durante as reuniões, a CI-UNILA definiu que o projeto da universidade precisava ser elaborado com base em três direções pilares:

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: 10).

Para Trindade, o desenho institucional da UNILA foi elaborado “no espaço entre a universidade ideal e a universidade possível, ou seja, entre a utopia que nos mobiliza e a utopia de sua concretude histórica no Brasil e na América Latina de hoje e do futuro.”

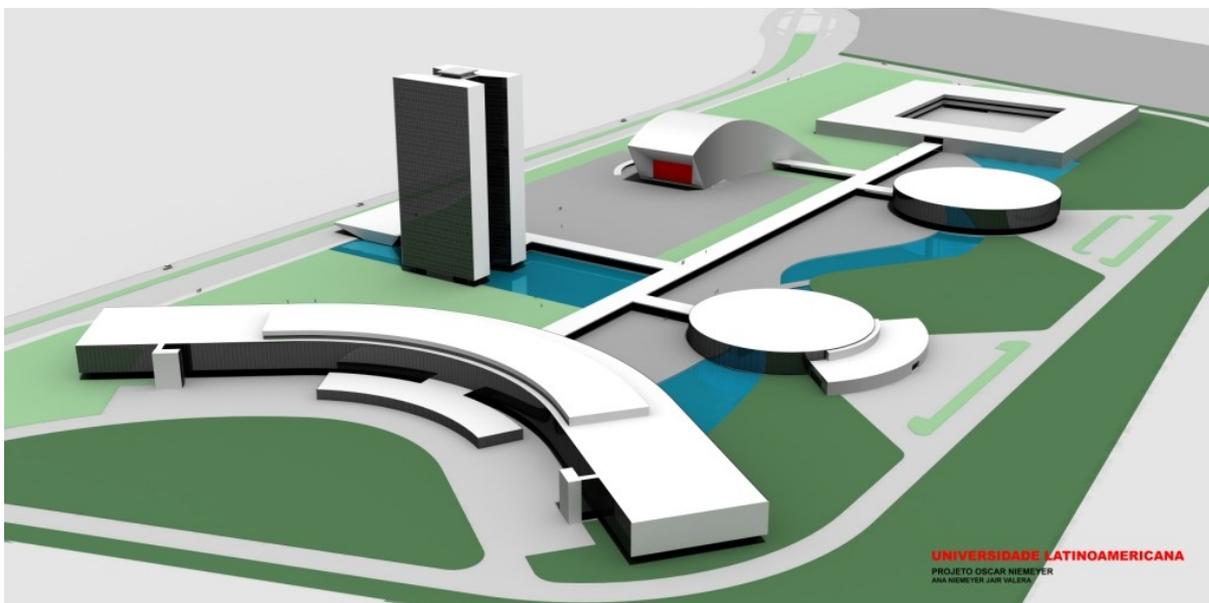
⁵¹ A síntese das 11 reuniões da Comissão de Implantação da UNILA se encontra disponível: https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Comissao_de_Implantacao_UNILA.pdf. Acesso em: 20 abr. 2017.

(TRINDADE, 2009: 151). As inovações mais significativas da UNILA consideradas pelo Prof. Héglio Trindade (2014), foram

a criação de um Instituto de Estudos Avançados – o IMEA – antes da instalação da UNILA, e que deu o perfil acadêmico da futura universidade através das Cátedras latino-americanas vislumbrando os cenários possíveis nos diferentes campos do saber. A segunda foi introduzir os alunos de todos os cursos de ciências e humanidades através de um ciclo comum de estudos latino-americanos, metodologia e línguas (espanhol e português). Essa fase visava criar nos estudantes a consciência da originalidade da universidade: ensino e pesquisa focados nos problemas da região e de sua integração. Finalmente, a concepção acadêmica inovadora: ausências das Faculdades tradicionais de origem napoleônica (Direito, Engenharia e Medicina) e sua substituição por Institutos e Centros Interdisciplinares (estes substituindo os departamentos). Todas as direções das unidades e sub-unidades são colegiados, assegurando a participação democrática da comunidade acadêmica nas decisões (CUNHA, 2014: 115, 116).

A primeira turma da UNILA iniciou suas atividades acadêmicas o dia 16 de agosto de 2010, na sua sede provisória, situada na Fundação Parque Tecnológico de Itaipu (PTI). O campus oficial da instituição foi projetado pelo reconhecido arquiteto Oscar Niemeyer numa área de 38 hectares doada pelo PTI e Itaipu Binacional (Brasil/Paraguai).

Ilustração 5: Projeto do campus da UNILA realizado pelo arquiteto Oscar Niemeyer



Fonte: UNILA (2012)⁵²

⁵² Disponível em: <https://www.unila.edu.br/es/node/2148?page=3> . Acesso em: 18 jan. 2018.

As obras referentes ao campus da UNILA iniciaram sua primeira etapa em 2011 e foram interrompidas completamente em janeiro de 2015. Atualmente as obras se encontram inconclusas e paradas, estando em fase de negociação entre o PTI, Itaipu, UNILA e o MEC, que alega a impossibilidade do prosseguimento da construção do campus. A universidade ainda funciona na estrutura cedida provisoriamente pelo PTI, mas também em mais três estruturas alugadas onde acontecem as atividades acadêmicas e administrativas da instituição: Jardim universitário, Edifício Almada e Unidade Administrativa-Vila A.

A seleção dos estudantes da primeira turma aconteceu de maneira diferenciada entre brasileiros e estrangeiros. Os alunos brasileiros foram selecionados mediante o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) de 2009, e no caso dos outros países do MERCOSUL a seleção dos estudantes foi realizada com apoio dos Ministérios de Educação dos respectivos governos.

Ilustração 6: Fechamento da Cápsula do Tempo da UNILA com o Presidente Lula⁵³

⁵³ A cerimônia aconteceu após a aula inaugural do Presidente Lula na UNILA, com a presença de autoridades, estudantes da rede pública e com os alunos da primeira turma da universidade. Disponível em: <http://jie.itaipu.gov.br/node/44729> . Acesso em: 27 jan. 2018.



Fonte: ITAIPU (2010)⁵⁴

Uma característica distintiva da UNILA é sua missão internacional e integradora, se tornando um desafio constituir seu corpo discente a partir de uma proporção igualitária entre estrangeiros e brasileiros. Na política de ingresso à graduação da UNILA, se contempla 50% das vagas reservadas para estudantes brasileiros, e o 50% restante disponível para alunos estrangeiros de toda América Latina e o Caribe (UNILA, 2013). Atualmente a instituição tem estudantes da América Latina e o Caribe e um estudante da França. Conforme os dados do Relatório “UNILA em números”⁵⁵ (2016), até o primeiro quadrimestre de 2016 a universidade tinha 3.056 estudantes de graduação, dos quais 1.072 são estrangeiros. A primeira turma da UNILA que iniciou as aulas em agosto de 2010 teve estudantes dos países do Mercosul⁵⁶: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Nas turmas dos próximos anos se incorporaram outros

⁵⁴ Disponível em: <https://www.itaipu.gov.br/sala-de-imprensa/noticia/capsula-do-tempo-da-unila-sera-lacrada-por-lula> . Acesso em: 18 jan. 2018.

⁵⁵ Relatório Unila em números disponível em: <https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/unila-em-numeros.pdf> . Acesso em: 14 fev. 2017.

⁵⁶ No ano 2010, quando iniciaram as aulas na UNILA, o MERCOSUL estava constituído por quatro países: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Em 2012 o Paraguai foi suspenso devido a um Impeachment relâmpago, que durou dois dias, decretado pelo Congresso Nacional, que depôs o então Presidente Fernando Lugo. Enquanto o Paraguai estava suspenso do bloco, foi aprovado o ingresso da Venezuela no MERCOSUL em 2012. Após as eleições presidenciais em 2013, o Paraguai reingressou ao MERCOSUL no 2014. Atualmente a Venezuela se encontra suspensa do bloco por ruptura da ordem democrática.

países da América Latina e o Caribe como Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti, Panamá, Peru, República Dominicana e Venezuela.

A missão da instituição, proposta no Projeto de Lei (2010) que criou a instituição e seu respectivo Estatuto (2012), assinalam que a UNILA deverá promover o ensino superior, sincronizada de forma indissociável com as atividades de pesquisa e extensão universitária em diversas áreas do conhecimento, formando cidadãos que no exercício da sua profissão procurem soluções democráticas aos problemas regionais.

Os desafios da universidade são “(...) 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, 2010: 1), com o fim de contribuir para a integração solidária e a construção de sociedades mais justas. Assim, pode se observar, como a projeção de uma instituição que tem como objetivo promover a integração de América Latina, desde sua gênese tem sua referência no bloque econômico regional, MERCOSUL, que pretende se constituir como piloto do projeto para alcançar a integração latino-americana.

A UNILA tem como objetivos institucionais (UNILA, 2012), em primeira instância, brindar uma formação acadêmica de qualidade, estabelecendo um diálogo intenso com a sociedade, através da pesquisa e da extensão universitária desde uma perspectiva interdisciplinar, para construir um diálogo entre os setores e saberes, com o fim de garantir condições dignas de vida, justiça social na América Latina e Caribe. A UNILA também pretende promover a integração solidária mediante a cooperação internacional, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento nacional, regional e internacional na produção de conhecimentos que respondam às demandas e interesses da sociedade latino-americana e caribenha.

Para que a UNILA desempenhasse sua missão integradora, se propõe desde as primeiras reuniões e debates da CI-UNILA, realizar os processos seletivos em português e espanhol para que se assegure a igualdade de condições nos concursos e ingressos, inclusive a produção do material de difusão estava prevista para ser realizada nos dois idiomas. Portanto, o bilinguismo se constitui como um dos pilares da instituição, junto à integração e à interdisciplinariedade, que se apresentou como uma das exigências da instituição desde a criação da CI-UNILA.

A UNILA é uma IES pública brasileira que se propõe contribuir com a construção de uma sociedade democrática, multicultural e cidadã. Sua atuação se encontra fundamentada no “(...) pluralismo de ideias, no respeito pela diferença e na solidariedade, visando a formação de acadêmicos, pesquisadores e profissionais para o desenvolvimento e a integração regional” (UNILA, 2012:1). A integração é um conceito que será fundamental na construção da UNILA, porque contribuirá para “(...) o aprofundamento do processo de integração regional, por meio do conhecimento compartilhado, promovendo pesquisas avançadas em rede e a formação de recursos humanos nas diversas áreas do conhecimento artístico, humanístico, científico e tecnológico” (UNILA, 2013:17).

A UNILA, ao ter uma vocação internacional e se propor promover a integração solidária na região, valoriza o diálogo intercultural, sendo considerado um ponto nevrálgico do projeto universitário. A UNILA pretende colocar em interação saberes tradicionais com as inovações tecnológicas, requerendo assim, um reconhecimento das diferenças e similitudes entre culturas, e também um diálogo intensivo entre diferentes áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade na UNILA proporcionará “(...) inter-relação da diversidade de conteúdos curriculares - atitudes, valores, habilidades, conceitos, temas - e metodologias na sala de aula, nos projetos de extensão, na pesquisa e, em geral, entre os diversos âmbitos acadêmicos e administrativos” (UNILA, 2013: 16).

4.3 Os desafios das universidades brasileiras de integração internacional: uma análise das vivências dos atores sociais da UNILA e UNILAB

Durante a pesquisa foram realizadas entrevistas a catorze atores sociais envolvidos diretamente com a UNILA e UNILAB, compreendendo gestores institucionais, como Pró-reitores, Reitor *pro tempore*, professores, estudantes e administrativos com cargo de confiança. Inclusive teve uma entrevista com uma aluna da UNILA que se encontrava realizando mobilidade acadêmica há cinco meses na UNILAB. As entrevistas se tornaram necessárias para compreender a concepção dos atores sociais que vivenciam e respiram quotidianamente o processo de integração e internacionalização que ambas instituições se propõem realizar mediante a cooperação na educação superior.

As entrevistas foram realizadas de maneira individual e aconteceram na maioria dos casos no espaço institucional da universidade e, em casos excepcionais, em outros locais sugeridos pelos próprios entrevistados, como no caso de um estudante da UNILA que sugeriu

que a entrevista acontecesse na casa dele, ou como o caso do então Reitor *pro tempore* da UNILA, Nielsen de Paula Pires, cuja entrevista aconteceu no carro oficial caminho ao aeroporto devido a imprevistos que derivaram numa reestruturação na agenda do gestor. Para que as entrevistas sejam realizadas principalmente nas sedes institucionais foi levado em consideração que as universidades são um espaço frequentado e já conhecido pelos entrevistados, em segundo lugar porque nos campus universitários seria possível encontrar um lugar calmo e silencioso para realizar a entrevista de maneira individual sem interferências, e em terceiro lugar o próprio tema que permearia a entrevista refletia a realidade do local onde esta aconteceria, que poderia inspirar os sujeitos de pesquisa e também, por ser um espaço já conhecido pela maioria dos entrevistados, poderia ser facilmente conciliada com suas agendas acadêmicas e profissionais.

No caso das entrevistas aos atores sociais da UNILA, a aproximação com professores, estudantes e gestores foi mais acessível por ter pertencido ao corpo estudantil da universidade durante a graduação (2011-2014). Mesmo assim, houveram algumas dificuldades para marcar e executar as entrevistas devido ao cenário político e educativo de mudanças. No caso da UNILAB, o fato de ter tido contato previamente com estudantes e professores da instituição mediante eventos acadêmicos e políticos facilitou a aproximação para realização das entrevistas. Nas duas universidades os atores sociais entrevistados foram muito receptivos para dar seus depoimentos e contribuir com a pesquisa.

Na UNILA e UNILAB o procedimento de coleta de dados foi um pouco tumultuado devido a que ambas instituições aderiram à greve por tempo indeterminado com paralisação das atividades acadêmicas em duas oportunidades durante o período de desenvolvimento da pesquisa (2015-2017). Os atores sociais entrevistados na UNILA foram o então Reitor *pro tempore*: Nielsen de Paula Pires, um professor estrangeiro: Leonardo Martinez Aquini, uma servidora com cargo de confiança: Ivania Ferronato, e cinco estudantes: Thales Ramos, Benile Isidor, Willian Ariel Cabreira Ferreira, Moacir Ferreira e Angélica Aparecida Reis Pereira⁵⁷. No caso da UNILAB foram entrevistados o Pró-Reitor *pro tempore* de Relações Institucionais: Edson Borges, um professor brasileiro: Aristeu Rosendo Montes Lima, um professor estrangeiro Bas'Lele Malomalo, e três estudantes: Francisco Dalber da Silva, Samuel de Araújo e um estudante de Moçambique que preferiu preservar sua identidade.

⁵⁷ A entrevista com a estudante Angélica, estudante de história da UNILA, aconteceu na cidade de Redenção, no Campus da Liberdade da UNILAB, enquanto a aluna realizava mobilidade estudantil nesta instituição.

Thales Ramos, natural de Rio de Janeiro, tem 23 anos e desde 2014 é estudante de Economia, Integração e desenvolvimento da América Latina na UNILA. Thales é o primeiro membro da família a ingressar na universidade. A mãe de Thales estudou até o ensino fundamental e é uma das primeiras choferes de ônibus do Estado do Rio de Janeiro, e o seu pai não teve acesso à educação formal, sendo analfabeto. Os motivos que levaram Thales ingressar na UNILA estiveram associados ao interesse pessoal e acadêmico de estudar no estrangeiro e também pelo interesse em apreender outro idioma e conhecer outras culturas. A escolha pela universidade de integração internacional foi pela proposta institucional, pela possibilidade de acessar aos auxílios estudantis, por ser uma universidade bilíngue, pela possibilidade de estudar com companheiros de diferentes países da América Latina e pelo curso de economia ter uma abordagem social. Antes de chegar na UNILA, Thales tinha tido contato de maneira bem distante com o espanhol, mediante o fluxo intenso de turistas que visitavam seu estado e através de uma amiga argentina que fazia mestrado no Rio.

Benile Isidor, é um estudante haitiano de Administração Pública e Políticas Públicas, que ingressou na UNILA em 2015. Benile tem 28 anos, é filho de uma comerciante que atualmente se encontra fora do mercado de trabalho. O estudante é o segundo membro da família a ter acesso ao ensino superior, o irmão dele se formou no Haiti e atualmente mora em São Paulo. A decisão de morar na cidade de Cascavel no Paraná foi pela situação econômica do seu país, que se viu agravada pelo terremoto de 2010, mas também por causa de ter um primo morando na cidade, onde tem uma comunidade de haitianos representativa. Desde que Benile chegou no Brasil, esteve procurando oportunidades de estudo que pudesse conciliar com o trabalho, indispensável para se sustentar no país e mandar uma remessa para sua família no Haiti, mas não era possível devido ao tempo, energia e inclusive ao valor que ganhava trabalhando como mão de obra desqualificada. Benile fez um curso de auxiliar administrativo e depois iniciou um curso de técnico em informática que não finalizou porque apareceu a oportunidade de estudar na UNILA, a qual garantia a permanência do estudante durante a graduação mediante auxílios estudantis, aspecto que era considerado uma dificuldade pelo aluno antes de ingressar na universidade.

Willian Ariel Cabreira Ferreira é um estudante paraguaio, de Presidente Franco⁵⁸, de 25 anos. Na família do estudante, todos os irmãos ingressaram e alguns já se formaram em instituições de educação superior. Willian ingressou no ano 2015 no curso de arquitetura e

⁵⁸ Presidente Franco é um distrito de Paraguai que fica a 19KM de distância de Foz do Iguaçu - Brasil.

urbanismo na UNILA, com a expectativa de poder mudar de curso caso se crie a graduação em psicologia na universidade. O processo de seleção foi direta com a universidade, mas com a condição de não acessar aos auxílios estudantis, portanto, o estudante mora no Paraguai e atravessa a fronteira todos os dias para realizar a graduação em Foz do Iguaçu. Willian estudava psicologia numa universidade federal no Paraguai, mas frente a necessidade de trabalhar, os estudos ficavam em segundo plano e não conseguia avançar no curso. O estudante se surpreendeu ao chegar na UNILA, principalmente pela possibilidade de ampliar os horizontes e considerar a projeção de contínua capacitação acadêmica. Pelo fato de pertencer a uma região de fronteira, Willian teve contato com o português desde sua infância, assistindo os desenhos animados em canais brasileiros, assim como pelo fluxo de pessoas e turistas na região.

Moacir Ferreira, é um estudante brasileiro de Letras, Artes e Mediação Cultural na UNILA. Ele tem 32 anos e é filho de um funcionário público de São Miguel de Iguaçu, que possui educação até o ensino médio, e a mãe de Moacir é formada em pedagogia mas sem vínculo empregatício formal no momento da entrevista. Oficialmente ingressou na UNILA no ano 2015, mas desde antes já se encontrava vinculado de maneira informal com a universidade, participando e acompanhando algumas atividades de extensão. Conheceu a UNILA desde o período de implantação enquanto trabalhava no Parque Tecnológico de Itaipu. Foi motivado ingressar na universidade pela possibilidade de formação em mediação cultural e pela proposta de internacionalização. O estudante Moacir ingressou na UNILA mediante o ENEM e não pode acessar aos auxílios estudantis por possuir um Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica - CNPJ de produção cultural, o que se torna uma dificuldade frente a um curso que demanda muito tempo por seu currículo interdisciplinar, e que oficialmente é de segunda-feira à sábado. Moacir antes de ingressar à UNILA tinha morado em Foz do Iguaçu, tendo contato com a dinâmica da tríplice fronteira, e também realizou um curso de espanhol durante um ano e meio.

Angélica Aparecida Reis Pereira é uma estudante brasileira do curso de Bacharelado em História na UNILA. A estudante, de 23 anos, é filha de uma agricultora que estudou até a sexta série e de um pedreiro que estudou até a quarta série, e atualmente desenvolve funções de eletricitista devido à idade. Angélica tem uma irmã que foi a primeira da família ingressar e se formar numa IES, embora tenha sido numa instituição privada, mas a estudante é a primeira da família que ingressou numa IES pública e federal. Angélica passou primeiro

numa universidade privada de São Paulo, momento no qual a estudante não tinha muita consciência sobre o acesso e pertencimento à universidade pública, que se apresentava como um sonho distante. No contexto de São Paulo, a Universidade de São Paulo - USP passava uma imagem de que era uma universidade para quem tinha uma condição socioeconômica mais elevada, então nas periferias se sabia da existência da USP, mas sempre acreditando de que não seria possível ser parte dela. A universidade privada possibilitou que a estudante se questionasse acerca do acesso ao ensino público. Uma professora da instituição que frequentava colocou Angélica em contato com um estudante da UNILA e a partir deste momento ela se viu motivada para pesquisar mais acerca da proposta da universidade e tentar o processo seletivo. O ingresso na UNILA foi mediante o ENEM e a estudante se inscreveu na categoria de cotas porque dessa maneira seriam garantidos os auxílios estudantis, aspecto determinante para a estudante poder permanecer na universidade. A estudante passou no curso de história na terceira chamada, e todos os discentes que passaram nessa chamada automaticamente entraram como ampla concorrência, pelo que o auxílio estudantil não foi garantido, embora a estudante tenha conseguido os auxílios estudantis mediante o edital de ampla concorrência.

A escolha da estudante pela UNILA foi pelo fato de ser uma universidade de integração, também pelo contexto de fronteira no qual se encontra inserida e por ser uma instituição que está em construção. A estudante relata que a possibilidade de acessar aos auxílios estudantis também foi considerado um fator importante. Ingressar na UNILA permitiu que a estudante refletisse sobre o processo de construção da sua identidade e da sua história, começando a se reconhecer como brasileira e latino-americana. Entre os motivos que fizeram que a discente permaneça na universidade pode se destacar o “encantamento” frente à diversidade de culturas e nacionalidades, que podiam agregar tanto dentro como fora da sala de aula. A discente observa que “no curso de história é legal porque o conhecimento teórico pode ser debatido na sala de aula com as pessoas de cada nacionalidade, por exemplo, ver história da Bolívia e ter um estudante que é da Bolívia para contribuir com a discussão” (Aluna da UNILA, 2017). A aproximação com o espanhol aconteceu antes de ingressar na UNILA, mediante aulas ministradas por imigrantes bolivianos, no denominado “barracão da educação”, durante as ocupações no ano 2013 nas regiões rurais de São Paulo, onde a estudante morava. A entrevista com Angélica aconteceu na cidade de Redenção, durante sua mobilidade estudantil na UNILAB, que realizou no primeiro semestre de 2017. A mobilidade

na UNILAB foi motivada pelas experiências acadêmicas e pessoais vivenciadas durante a UNILA. A estudante relata que desde os primeiros dias na sala de aula sentia um incômodo, que se estendia também à relação com os colegas, com os quais de alguma maneira desentoeava pelo fato de vir de um bairro periférico de São Paulo e ser negra. Por esses motivos Angélica começou a integrar o coletivo negro formado na UNILA que se chama Afro-Latinos. A partir desse coletivo a estudante iniciou um processo de conscientização, construção e desconstrução pessoal e também passou se interessar pelas relações étnico-raciais. Durante a semana da consciência negra realizada na UNILA, uma das palestrantes do evento foi uma professora da UNILAB, e nesse momento a estudante se sentiu muito instigada para conhecer essa outra realidade de integração com os países lusófonos e realizar a mobilidade acadêmica nessa instituição.

Francisco Dalber da Silva, estudante brasileiro de 31 anos, ingressou na UNILAB no ano 2011, para estudar no curso de Agronomia. Dalber, como ele é conhecido na universidade, é filho de agricultores do Maciço de Baturité que completaram o ensino médio. O estudante é o primeiro do núcleo familiar a ingressar na universidade. O discente pertenceu à primeira turma de estudantes da UNILAB, e entre as motivações citadas que levaram ingressar nessa instituição podem se destacar o fato de ser uma universidade do interior, pública e gratuita, por ficar na cidade próxima à casa dos pais dele e ser de fácil acesso. Também foram consideradas a possibilidade de crescimento profissional para ingressar no mercado de trabalho, a região na qual se encontra localizada e o interesse na graduação em agronomia, que é um curso de tempo integral. Para cumprir com as obrigações e exigências de uma graduação integral, o estudante teve que abdicar de várias coisas, como por exemplo deixar de trabalhar por ser incompatível com o curso devido ao tempo. O processo seletivo do estudante foi via ENEM, que teve um sistema de quotas no primeiro processo seletivo para os moradores do Maciço de Baturité, tendo uma bonificação de 10% sobre a nota obtida no ENEM, e no qual os candidatos tinham que preencher um formulário e responder a última questão, que indagava acerca dos motivos pelos quais gostariam de estudar na UNILAB.

O estudante moçambicano de Administração Pública da UNILAB, de 22 anos, preferiu preservar sua identidade, não informando seu nome. O estudante é o primeiro na sua família em acessar ao ensino superior, devido a ser o primeiro filho, e seus pais não terem formação universitária. O processo seletivo para ingressar na UNILAB teve a primeira fase online e a segunda fase foi presencial, no Centro Cultural Brasil-Moçambique, sendo

necessário viajar à capital, Maputo, para realizar a prova. O estudante tem como língua materna o dialeto changana e o português é a língua de alfabetização escolar. A relação linguística ao chegar na UNILAB não foi tão complicada, embora seja uma variação de português diferente. O estudante já tinha contato com o português do Brasil mediante os programas brasileiros que eram transmitidos nos canais da televisão de Moçambique. A escolha pela UNILAB foi pela ambição de querer estudar no estrangeiro, num país que seja mais desenvolvido que o dele, que iria permitir no futuro ingressar no mercado de trabalho. Desta maneira, com a formação na UNILAB, o currículo será bem aceito no mercado laboral do seu país, por ter estudado no exterior num Estado que tem maior tradição acadêmica. O estudante relata que ao chegar na UNILAB, os primeiros dias não foram fáceis, que teve uma pequena depressão, querendo mais ficar em casa, mas que depois de começar socializar com as pessoas e fazer amizades, percebeu que valia a pena permanecer na instituição e finalizar a formação universitária.

O estudante brasileiro do Bacharelado em Humanidades, Samuel de Araújo, é natural de Fortaleza e tem 20 anos. Samuel é filho de uma costureira que estudou até o ensino fundamental incompleto e não tem contato com o pai. O estudante é o primeiro no seu núcleo familiar a ingressar numa universidade, embora tenha uma tia que se formou há dois anos atrás. Samuel ingressou na UNILAB em 2016 via ENEM, e um dos principais motivos para escolher a instituição foi pela proposta diferenciada de integração lusófona, pelo interesse no curso de antropologia que possibilitou que ele repensasse e refletisse acerca da identidade do sujeito negro e reconstruísse sua autoestima enquanto homem afrodescendente. Decidiu permanecer na UNILAB por ter acesso e contato com conhecimentos, experiências e pessoas que contribuíram para a construção da identidade negra do estudante, que fora da universidade não seria possível.

Entrevistamos uma servidora da UNILA, Ivania Ferronato, brasileira de 54 anos, que teve um cargo de confiança na instituição⁵⁹. Ivania tem descendência italiana e é filha de empresários que estudaram até o ensino fundamental. Foi uma das primeiras servidoras da UNILA ao ingressar em agosto de 2011, quando tinha havido apenas um concurso e uma chamada para servidores públicos. Desde o início da experiência na universidade foi colaboradora na secretaria de assuntos estudantis, para trabalhar diretamente com os

⁵⁹ Ivania permaneceu na UNILA até agosto de 2017, ao ser dispensada do cargo durante a gestão do atual Reitor *pro tempore*, Gustavo Oliveira Vieira, que assumiu a função em junho de 2017.

estudantes. Antes de ingressar na UNILA, trabalhava com tráfico e exploração sexual, então foi convidada a participar na universidade pela experiência com jovens e adolescentes, além de conhecer a região da tríplice fronteira.

O professor da UNILA entrevistado foi Leonardo Martinez Aquini, de nacionalidade uruguaia e boliviana, devido a que o pai é boliviano, técnico em contabilidade, e a mãe é uruguaia, com um mestrado em ciências sociais. Todos os irmãos do professor ingressaram na universidade. O professor Leonardo ingressou na UNILA no ano 2014, como professor visitante no curso de antropologia, portanto o contrato tem uma duração de quatro anos. O processo de seleção foi simplificado mediante avaliação de currículo e análise da proposta de atuação acadêmica, podendo ser realizado à distância. A escolha da universidade foi pela oportunidade de crescimento acadêmico e também pessoal. O professor Leonardo antes de chegar à UNILA tinha tido contato com o português de uma maneira informal mas continua durante a instância do doutorado nos Estados Unidos, por ter colegas brasileiros.

Na UNILAB foi entrevistado o professor Aristeu Rosendo Montes Lima, de 36 anos, que ingressou na universidade no ano 2012 no Instituto de Ciências Exatas e da Natureza. O processo de ingresso foi mediante concurso público e a decisão de escolha na universidade foi pela oportunidade de independência profissional. O professor Aristeu foi Diretor do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza e também Vice-Reitor *pro tempore* na UNILAB.

O professor estrangeiro da UNILAB entrevistado foi Bas'Lele Malomalo, original da República Democrática do Congo, de 44 anos, filho de uma funcionária pública com ensino médio e de um cientista social com mestrado. Bas'Lele é o único doutor dentre os seus sete irmãos, dos quais três deles tem formação acadêmica superior. O docente do Bacharelado em Humanidades – BHU também leciona no curso de Relações Internacionais e nos programas de pós-graduação da UNILAB. Atualmente leciona no campus de São Francisco do Conde na Bahia. Bas'Lele Malomalo teve a sua formação acadêmica no Brasil, fazendo doutorado em Ciências Sociais na Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, e se aproximando da militância nos movimentos negros do Estado de São Paulo através dos quais conheceu o projeto da UNILAB. Os movimentos aos quais esteve vinculado foram o Instituto Negro Batista, a Pastoral Afro da Igreja Católica e a Associação de Africanos de São Paulo, que chamaram de família Amani, que significa família da paz, que visava divulgar a cultura africana. Também participou de movimentos acadêmicos, foi pesquisador associado no Centro dos Estudos das Culturas e Línguas Africanas e da Diáspora Negra (CLADIN-

UNESP), foi membro de um grupo híbrido e interdisciplinar, chamado grupo atabaque, que é voltado ao negro e à filosofia e também foi membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros. A escolha de Bas'Lele pela UNILAB aconteceu após retornar do Canadá, onde morou durante oito meses, frequentando o Instituto Tubman que trabalha sobre os temas escravidão, tráfico e diásporas africanas. Durante sua experiência no Canadá percebeu que nas pesquisas, as temáticas acerca do Brasil e seu crescimento no cenário internacional estavam sendo centrais e, enquanto professor, doutor em sociologia, com tese sobre ações afirmativas no Brasil, teria mais a contribuir neste país do que no Canadá. Assim, decidiu retornar ao Brasil, lecionar sobre História da África na Universidade Castelo Branco e continuar acompanhando com regularidade os editais dos concursos até se tornar professor na UNILAB, na área de ciências humanas.

O gestor institucional da UNILA que participou da pesquisa foi o professor Nielsen de Paula Pires, que no momento em que foi entrevistado estava ocupando a função de Reitor *pro tempore* da UNILA, assumindo essa função até o Ministério da Educação nomear o novo Reitor da universidade em junho de 2017. Nielsen de Paula, foi professor na Universidade de Brasília (UnB), coordenador de um grupo de estudos latino-americanos e caribenhos na UnB e Diretor do Centro de estudos multidisciplinares. Portanto, o prof. Nielsen teve experiência acadêmica com temas relacionados à América Latina numa perspectiva multidisciplinar. Desde que a Comissão de Implantação da UNILA foi criada, o gestor manifestou interesse em participar mas nesse momento o Primeiro Reitor *pro tempore* da UNILA, prof. Hélió Trindade, designou outro professor para essa função. No ano 2013 se integrou à UNILA como Vice-Reitor *pro tempore*, na sequência de um convite realizado pelo Prof. Trindade, para substituir o primeiro Vice-Reitor *pro tempore* da UNILA, Gerónimo de Sierra, professor uruguaio da UDELAR, que teve que se afastar por motivos de saúde. O prof. Nielsen já tinha habilidade linguísticas com o espanhol antes de chegar na UNILA, devido a sua história de exílio político durante quinze anos, no contexto da ditadura militar no Brasil e na América Latina. Esta situação obrigou a uma migração forçada no exterior e o primeiro país que acolheu o professor foi o governo de Salvador Allende (1970-1973) no Chile, até a ditadura de Augusto Pinochet (1973-1990) interromper a democracia e o professor ser preso político no Estádio Nacional de Santiago⁶⁰. O prof. Nielsen também recebeu asilo na Bélgica, Estados Unidos e México, retornando ao Brasil em 1983, com 40 anos. Após o processo de

⁶⁰ O estádio de futebol de Santiago se tornou o principal centro de detenção de presos políticos e tortura durante a ditadura militar no governo de Pinochet.

redemocratização no Brasil e na América Latina, morou alguns anos no Chile trabalhando como pesquisador visitante na Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) e na UnB.

Na UNILAB foi entrevistado o Pro-Reitor *pro tempore* de Relações Institucionais - PROINST da UNILAB, Edson Borges, que é um professor brasileiro, original do Rio de Janeiro. Diferentemente do professor Nielsen quando gestor da UNILA, o Prof. Borges teve uma transição interna institucional da sala de aula, enquanto professor e pesquisador, para um cargo de gestão na PROINST. Portanto, é desde esse lugar que eles terão uma compreensão da UNILA e da UNILAB. O professor Borges realizou sua graduação em história na UFRJ, mestrado em antropologia social na USP e o doutorado em História Comparada na UFRJ. Embora a formação acadêmica do prof. Borges tenha sido eurocêntrica, olhando a África e os africanos não como sujeitos históricos senão como vítimas dos interesses e poderes europeus, durante a graduação surgiu a oportunidade de se aproximar da África mediante as aulas de um professor chamado Manolo Garcia que permitiu que o professor compreenda a “África da Praia pra dentro, e não unicamente a África da praia pra fora” (Pró-Reitor *pro tempore* da UNILAB, 2017). No final da graduação, durante uma pesquisa na qual realizou um levantamento bibliográfico de matérias sobre a África que existiam em bibliotecas do centro no Rio de Janeiro, foi possível que conhecesse o Centro de Estudos Afro-asiáticos da Universidade Cândido Mendes. Assim se iniciou a “imersão no mergulho do conhecimento histórico e também pessoal sobre a África e os africanos” (Pró-Reitor *pro tempore* da UNILAB, 2017) do professor Borges. A partir destas experiências, a vida acadêmica no mestrado e doutorado, assim como a participação, enquanto pesquisador no Centro de Estudos Afro-asiático, foram norteados por um recorte espacial: África. O professor Borges ingressou como professor e pesquisador na UNILAB em julho de 2013 e dois anos depois assumiu a Pró-reitoria de Relações Institucionais da UNILAB.

Então é a partir desse lugar, digamos, que eu passei a fazer a seguinte mudança: a condição de professor e pesquisador você tem uma certa visão da universidade. Tão logo, quando assumi a pró-reitoria passei a ter outra visão da universidade. Uma visão que eu vejo mais macro, e ao mesmo tempo, atuando muito, em ações internas na universidade e fora da universidade, e principalmente em missões internacionais (Pró-Reitor *pro tempore* da UNILAB, 2017).

Na sequência da descrição dos perfis entrevistados da UNILA e UNILAB, procederemos a uma análise do conteúdo dos depoimentos a partir de três dimensões:

primeiramente desde um plano de integração internacional nas relações entre os Estados, o segundo plano de análise será a partir da integração regional e seu impacto nas comunidades onde se encontram inseridas, e finalmente se realizará uma análise da integração institucional na UNILA e UNILAB através da convivência cotidiana entre seus atores sociais. As universidades de integração internacional são consideradas uma das dimensões de uma proposta mais abrangente de integração brasileira. A análise estrutural da criação da UNILA e da UNILAB, assim como do cenário internacional no qual o Brasil se projetava como uma potência emergente, foram fatores considerados por alguns alunos, mas principalmente por professores e gestores de ambas instituições, embora estes últimos reproduzam nos seus depoimentos o discurso institucional presente nos documentos oficiais.

A primeira dimensão de integração foi identificada pelo professor de antropologia da UNILA como uma “alta esfera”, desde uma perspectiva de Relações Internacionais. Nesse âmbito, o Brasil difunde seus valores mediante mecanismos políticos de presença oficial através de representações diplomáticas e também promovendo os valores culturais por meio de institutos que difundem a cultura e a língua. Para o professor Aquini, o Brasil tem uma presença maior no contexto regional e internacional, e durante o governo do Presidente Lula tem se identificado uma maior proximidade com os países latino-americanos do que nos governos anteriores. A aproximação com a América Latina foi parte de uma estratégia de PEB mais abrangente que busca se aproximar também com os países do Sul Global no marco da CSS.

O então Reitor *pro tempore* da UNILA considerou importante compreender a conjuntura na qual foi criada a universidade, e nesse contexto destacou a importância da PEB durante os governos do Presidente Lula da Silva através do fortalecimento dos laços com América Latina, África e Médio Oriente. O prof. Nielsen analisa o surgimento da instituição como “um instrumento da política externa brasileira para a integração da América Latina, num contexto em que o Estado brasileiro buscava consolidar alianças para se afirmar como uma potência emergente” (Reitor *pro tempore* da UNILA, 2017), ao mesmo tempo em que ganhava espaço nos organismos multilaterais. O Brasil se propunha participar das diversas alianças, participando de organismos multilaterais que poderiam dar sustentação a sua política. Assim, o Reitor *pro tempore* da UNILA durante a entrevista retoma os conceitos definidos pelo Embaixador Celso Amorim, identificando a PEB nesse período como

altiva no sentido de que Brasil se olha como uma potência emergente no mundo globalizado, e que para manter sua posição de potência emergente desenvolve uma estratégia de alianças, das mais variadas alianças, para poder se manter no cenário internacional de uma maneira mais independente, menos dependente. Então trata de reanodar as relações diplomáticas ou de criar embaixadas nos países africanos, reconhecendo que as origens do Brasil estão na África e que a maioria da população brasileira é afrodescendente (...) como uma riqueza, digamos, essa riqueza cultural não é só cultural, também é econômica e pode vir a ser política também (Reitor *pro tempore* da UNILA, 2017).

As ações da PEB estavam voltadas ao interesse em ter um protagonismo nas relações internacionais, que requeriam novos parceiros e novos mecanismos de cooperação internacional. Esses motivos são também a razão pelo qual surge a UNILAB. Portanto,

ambas universidades são um projeto do Estado brasileiro, que vai além do governo. Não é uma universidade de Lula, é uma universidade direcionada à América Latina e à integração. Lula propôs que essa universidade fosse criada pelos países do Mercosul, mas nem Argentina, nem Uruguai e nem Paraguai quiseram colocar dinheiro para o projeto. Então Lula decidiu fazê-lo mediante o governo brasileiro, mas a ideia inicial era que seja financiada pelos quatro países do Mercosul (Reitor *pro tempore* da UNILA, 2017).

Na entrevista com o Pró-reitor da UNILAB, Prof. Edson Borges, a instituição foi analisada desde uma perspectiva histórica, compreendendo a relação entre o Brasil e a África como uma característica necessária. Para o prof. Borges, o Brasil não pode ser compreendido sem a África porque 2/3 da história do país é ligada umbilicalmente à África e aos africanos. Ele considera que a perspectiva de integração brasileira é um conceito muito questionado e ao mesmo tempo se torna essencial na política externa do país, passando a integração por um movimento que denominou de “efeito sanfona” ou “fluxo e refluxo”, onde o Brasil por momentos se aproxima da África e por momentos se distancia. Na mesma abordagem histórica, o professor Bas’Lele Malomalo considera a relação do Brasil com os países lusófonos da África a partir de desencontros e aproximações. Para o professor congolês essa relação aconteceu a partir de desencontros históricos durante o período da colonização do continente até a década de 1970, com as independências de vários países africanos, que “o Brasil começa se aproximar para com a África, embora o imaginário racista criado em relação ao continente nunca se apagou até hoje” (Professor da UNILAB, 2017). O prof. Borges aponta que

o conceito de integração entre Brasil e África é histórico, a história brasileira é ligada à África e aos africanos, a seguir após principalmente a escravidão se constituem uma espécie de movimento sanfona e vamos nos encontrar na conjuntura do governo Lula, com o efeito sanfona de aproximação e

distancia, eu posso utilizar também dois conceitos: fluxo e refluxo. Algumas conjunturas você tem fluxo e em outras conjunturas você tem refluxo. Vamos traduzir, quer dizer que o fluxo com o efeito sanfona de aproximação, e o refluxo é o afastamento (Pró-Reitor *pro tempore* da UNILAB, 2017).

A criação da UNILAB no governo de Lula se adequava a uma conjuntura de fluxo, ou seja de aproximação com parceiros estratégicos, definidos de acordo com as ondulações do grupo político que se encontrava no poder. O professor Bas'lele da UNILAB, acredita que a criação da universidade na qual leciona é a concretização de uma política externa que, mediante a cooperação internacional, se propõe auxiliar os países parceiros formando academicamente seus quadros. Esta modalidade de cooperação educativa é tradicional e histórica, mas o diferencial na UNILAB é que os estudantes estrangeiros são formados dentro de uma concepção filosófica de curriculum que é adequado para atender a realidade de seus países e voltados para a integração lusófona.

A PEB durante o governo do Presidente Lula se caracterizou por transitar pelo caminho da interdependência global, situando o país entre as nações que buscam seu próprio destino. A ascensão do país, enquanto potência emergente no cenário internacional, foi possível devido a um conjunto de instrumentos e fatores, entre os quais podem se destacar a articulação com os países do sul global e a participação nos espaços políticos multilaterais. No âmbito diplomático foram reforçados os mecanismos de cooperação internacional no marco da CSS, considerando a América Latina e a África uma prioridade efetiva, mediante o desenvolvimento de parcerias econômicas, políticas e culturais com estes países. A América Latina e a África estiveram presentes tanto nos discursos oficiais, nas ações diplomáticas, assim como nos projetos de cooperação internacional para o desenvolvimento promovidos pelo Brasil.

O processo de construção das diretrizes que marcaram os rumos da integração em ambas universidades, leva a nos questionar sobre qual é a proposta de integração que a UNILA e UNILAB pretendem promover, e com quais setores o Brasil pretende dialogar mediante a cooperação internacional. Para a autora Morosini (2011) no Brasil convivem dois modelos de cooperação internacional na educação, o modelo de *cooperação internacional tradicional* e o modelo de *cooperação internacional horizontal*. Na expansão política dos mecanismos de cooperação Sul-Sul no Brasil, o último modelo está sendo fortalecido, ainda que os interesses comerciais sejam predominantes e influenciem as decisões políticas.

Portanto, a lógica da CIT pode estar sendo utilizada na CIH, o que significa que, embora o Brasil se aproxime dos países da América Latina e da CPLP, especialmente africanos, mediante a proposta educativa da UNILAB e UNILAB, essa aproximação está permeada também por interesses de aproximação e desenvolvimento de parcerias econômicas e políticas com esses países, que no caso são fundamentadas fortemente por argumentos culturais e linguísticos no caso da UNILAB. Ambas universidades são projetos que se apresentam como inovadores por sua proposta e sua articulação com os países do sul global, mas transparecem tradicionais interesses de um Estado.

A projeção da UNILA e UNILAB na CSS preocupa ao professor Martinez Aquini da UNILA acerca da falta de diálogo acadêmico e institucional com os países historicamente considerados do Norte, sem necessariamente se submeter a uma lógica tradicional de cooperação internacional. A UNILA se aproxima dos países latino-americanos, e se afasta contundentemente dos centros hegemônicos, cortando muitos canais de comunicação e diálogo. Ele considera que historicamente esses países tiveram um papel específico na nossa região, mas mesmo assim, é possível criar maneiras criativas de aproximação com os países tradicionais do Norte, inclusive para não correr o risco de cair num “etnocentrismo latino-americano” e potencial auto-vitimização de um continente.

A constituição da UNILA e UNILAB, mediante a proposta educativa de cooperação internacional alinhada com as diretrizes da PEB, representaram os interesses do Estado brasileiro em se aproximar com países e regiões que foram considerados parceiros estratégicos para o país nesse período. A política externa é um potencial recurso de *soft power* ou poder brando que, conforme a capacidade do país em convertê-lo em influência efetiva, se constitui como uma fonte de poder realizado, que no caso do Brasil contribuiu na construção de um polo de poder como potência emergente.

No contexto da globalização e da era da informação, a cultura também tem sido importante como um dos recursos de *soft power* que permite a atração de ideias e valores para outros países. O recurso da cultura é o conjunto de valores e práticas que criam significados para uma sociedade. Existem muitas manifestações, como a distinção entre alta cultura que compreende a literatura, arte e educação, e a cultura popular focada em entretenimento para massas. O autor considera que o potencial do recurso dependerá do contexto, mas que é menos provável que a cultura popular reproduza *soft power*.

A cultura pode ser transmitida através do comércio, como um dos meios, mas não é o único, pode acontecer também mediante o contato pessoal, visitas e intercâmbios. As ideias e valores que os países com recursos de *soft power* exportam na mente de milhões de estudantes estrangeiros que estudam a cada ano em universidades estrangeiras e retornam a seus países, além da experiência de crescimento no plano individual, tem uma valorização social na reinserção no país de origem (NYE, 2004). O conhecimento como meio de dominação é uma prática histórica e ao mesmo tempo contemporânea, que pode reproduzir as relações de poder, embora “às vezes percebemos que algumas ideias tomam vida própria e passam a nos dominar. Mal sabemos o imenso poder que elas têm sobre nós quando estamos desatentos ou quando pensamos que pensamos. A ideia de cooperação, através do ensino é uma delas e vale refletir sobre esse assunto” (RIBEIRO, 2015: 70).

A educação superior é compreendida como um recurso de poder brando do Estado, e o processo de internacionalização é considerado um ativo valioso que permite que futuros líderes se eduquem em outros países, e tenham uma maior compreensão do novo panorama mundial no qual se encontram inseridos, assim como seus desafios. É certo que empresas, universidades, fundações, Igrejas, e outras organizações não governamentais desenvolvem *soft power* em suas próprias estruturas, que podem reforçar ou estar em desacordo com os objetivos oficiais da política externa. No caso do governo, podem se desenvolver políticas que reforcem ou que desperdicem o potencial dos recursos de *soft power* do país (NYE, 2004).

Nesse sentido, com a ascensão do Brasil no cenário internacional, a UNILA e a UNILAB, enquanto instituições de educação superior de integração internacional que se encontram alinhadas com os direcionamentos da política externa do Brasil, representam recursos estratégicos de *soft power* ou poder brando da esfera da alta cultura. A formação de futuros líderes internacionais no Brasil permite a assimilação de uma identidade latino-americana ou lusófona de acordo com a concepção brasileira desses conceitos. Ao retornarem aos seus países de origem, esses discentes priorizarão o diálogo e parcerias com o Brasil. Para o primeiro reitor *pro tempore* da UNILA, “a comunidade que eles criaram como estudantes, na convivência intercultural de quatro anos, permanecerá viva, na memória intelectual e afetiva, quando retornarem aos seus países de origem” (CUNHA, 2014: 116).

Ambas universidades contribuem com a formação qualificada para os países parceiros que estão presentes na UNILA e na UNILAB através da modalidade de cooperação educativa, sem que esses países contribuam financeiramente no processo de formação dos estudantes.

Desta maneira, as diretrizes de ambos projetos universitários são definidas e conduzidas pelo Brasil, e a formação dos estudantes estrangeiros no Brasil possibilita que eles conheçam o país, apreendam seus valores, sua cultura e idioma.

O estudante haitiano da UNILA, Benile, considera que a aproximação do Brasil com os países da América Latina está crescendo e que a formação de estudantes estrangeiros na UNILA possibilitará que, ao retornarem aos seus países de origens, possam contribuir para suas nações a partir de toda a experiência adquirida na UNILA e no Brasil. Portanto, para o estudante, a UNILA representa uma maneira de aproximar o Brasil dos países latino-americanos. Então, pode se observar que

cada vez [mais] aumenta o número dos países [na UNILA], então cada vez [mais] vai ampliando a aproximação do Brasil com os outros países latino-americanos. Então a aproximação está crescendo e cada vez está trocando conhecimento do Brasil e esses outros países. Mais para a frente pode se melhorar, porque cada vez tem que aperfeiçoar a questão, não só de relações internacionais, se não também aproximar o Brasil, projetar o Brasil através dos países da América Latina, porque quando você está vivendo e estudando aqui e vai voltar do Brasil, pode levar várias experiências do Brasil para seu país. Então acho que isso pode contribuir na aproximação do Brasil junto com os outros países da América Latina (Aluno da UNILA, 2017).

O processo de internacionalização presente nas duas instituições é principalmente direcionado à atração de estudantes estrangeiros, da América Latina e o Caribe ou de países lusófonos, para realizarem sua graduação no Brasil. Os documentos matrizais colocam nas duas instituições a internacionalização como um pilar fundamental. Conforme essa concepção, a UNILA e UNILAB são universidades internacionais desde sua criação, embora sejam instituições que se encontram no território brasileiro e se regem pelas leis deste país. As leis de criação das duas universidades tem como objetivo promover a integração mediante o desenvolvimento da educação superior, com os países da CPLP, no caso da UNILAB, e da América Latina e o Caribe, no caso da UNILA.

A internacionalização da educação é um dos aspectos de reflexão que justificam um novo interesse pela Educação Comparada. Portanto, “(...) a internacionalização do mundo universitário e da pesquisa científica (...) resultam em esforços de construção de uma reflexão educacional, no interior e nas fronteiras de um país” (CAVALCANTE, 2008: 250). A autora Cavalcante (2008) no debate sobre História da Educação Comparada, destacando as principais contribuições de António Nóvoa, afirma que tradicionalmente os estudos dos sistemas educativos foram inter-nacionais, e “a Educação Comparada necessita de romper com seus

espaços de referência, o Estado Nacional, e alargar a sua investigação para a diversidade de situações e de contextos” (CAVALCANTE, 2008: 248), que até a década de 1960 estavam focalizados geograficamente no mundo desenvolvido, sendo vista a educação comparada como algo teórico e separado do sul global (RUST, JOHNSTONE, ALLAF, 2012).

A abordagem comparativa na educação, como uma atividade inata do conhecimento e do desenvolvimento das ciências sociais, permitiu compreender a conjuntura na qual os modelos educativos da UNILA e UNILAB se encontram inseridos, assim como o processo de aproximação com os países do sul global mediante os mecanismos de cooperação internacional no marco da CSS. A comparação entre as duas instituições também se manifestou na preocupação dos gestores frente às mudanças conjunturais no Brasil e os novos direcionamentos na economia, política e educação no contexto nacional.

Para o Prof. Nielsen, a internacionalização não se pode reduzir à formação brasileira dos estudantes estrangeiros, senão que tem que significar um processo de troca e construção conjunta porque, segundo o gestor, os estudantes escolhem estas universidades por causa do seu enfoque e sua missão. Ao mesmo tempo, o prof. Nielsen concebe que a única diferença entre as IES brasileiras e a UNILA é apenas o foco na integração latino-americana, porque “trazer estudantes estrangeiros, todas as universidades trazem, dizer que isto é internacionalização, não sei... internacionalização não é só receber estudantes, professores e pesquisadores. Internacionalização é também entregar aos outros países seu produto, seus professores, suas pesquisas” (Reitor *pro tempore* da UNILA, 2017).

A internacionalização na UNILA e UNILAB deve ser uma “via de mão dupla”, para que o Brasil não apenas ensine seus conhecimentos aos estudantes estrangeiros e eles retornem a seus países, senão que também possa apreender com as experiências dos povos parceiros (HELENO, 2014). A realidade tem demonstrado que o processo de internacionalização é unidirecional, partindo desde o Brasil e internacionalizando sua experiência cultural, política, social e educativa com os outros países. Nesse sentido, a proposta de internacionalização do ensino a partir de universidades

são iniciativas do governo brasileiro, mas que não possui espelho nos demais países. Uma proposta de integração se concretiza, quando ambos os lados se prontificam a assumir a nova jornada, e isso não vem ocorrendo nessa proposta de ensino, pois até o momento, não se contempla uma UNILA em outros países latinos e uma UNILAB em nenhuma nação de língua portuguesa (RIBEIRO, 2015: 67).

Para o professor boliviano da UNILA, a integração na instituição é promovida desde uma “ótica brasileira”, por estar em um território brasileiro, com estudantes e professores brasileiros e estrangeiros, tendo as diretrizes educativas e administrativas orientadas pelos regulamentos do MEC. Desta maneira, integração se apresenta como um processo de incorporação a uma realidade preexistente, no sentido de que “um determinado grupo de pessoas se integram a algo que já existe, (...) então os hispanofalantes se integram ao que já existe, que no caso é o Brasil, sua língua e sua cultura (Professor da UNILA, 2017)⁶¹. No marco da cooperação Sul-Sul, a UNILA representa um projeto um pouco etnocêntrico para o professor boliviano, porque realiza uma vinculação regional desde o Brasil. A estratégia brasileira de aproximação com a América Latina e os países lusófonos, mediante a UNILA e UNILAB, é realizada pelo simples fato de que os docentes e discentes tem que vir ao Brasil para participar do projeto.

Embora a servidora da UNILA, Ivania, compreenda que a integração na UNILA é realizada principalmente mediante a convivência quotidiana, nas relações interculturais entre os estudantes, ela aponta que desde a perspectiva estrutural, na esfera política, há muitas desigualdades que dificultam o desenvolvimento de parcerias concretas. Desde sua gênese a UNILA encontra suas limitações por ser uma universidade brasileira em território nacional e estar regida pela legislação brasileira, então a concepção de integração e da América Latina na UNILA são construídas desde o Brasil, devido à falta de recursos dos outros países da região. Portanto,

Faltam acordos de cooperação mais firmes e claros, apoios de outros lados, porque se só Brasil mantêm o projeto, ele acaba fazendo todo e dando as cartas, não é paritário. Então no Brasil, os outros países tem que aguentar as regras que a universidade impõe (Servidora da UNILA, 2017)⁶².

Ivania Ferronato, observa que a universidade brasileira com vocação latino-americana tem uma concepção de integração a partir do Brasil que é direcionada sob a sua condução. A integração latino-americana na UNILA é projetada desde uma perspectiva de cooperação educativa do Brasil e sob a hegemonia brasileira, sendo apresentada como uma instituição inovadora e com um papel de vanguarda num plano de integração micro. Este aspecto é muito positivo, mas ao mesmo tempo apresenta dificuldades no processo de implantação e na sua

⁶¹ Tradução livre: “un determinado grupos de persona se integra a algo que ya existe, pero asumo que la intención que tiene UNILA es que eso sea bidireccional, entonces los hispanohablantes se integran a lo que ya existe, que es Brasil, su lengua y su cultura”.

⁶² Tradução livre: “Faltan acuerdos de cooperación más firmes y claros, apoyos de otros lados, porque si sólo Brasil mantiene este proyecto, él acaba haciendo todo y dando las cartas, no es paritario. Entonces en Brasil, los otros países tienen que aguantar las reglas que la universidad pone”.

prática cotidiana pelo mesmo motivo. Ivania considera que “a UNILA vai pagar um pouco por ser uma vanguarda, por exemplo os cursos que não são aceitos porque o nome é diferente, porque o sistema começa ter problemas, acusações porque é diferente. UNILA está abrindo uma porta, mas isso tem seu preço”⁶³ (Servidora da UNILA, 2017).

No caso da UNILAB, a integração lusófona é um conceito central na constituição da universidade. O conceito de integração e de lusofonia tem que ser compreendidos desde uma perspectiva histórica, conforme o recorte espaço temporal no qual se encontram inseridos, que permitirão aproximações ou desencontros, considerados fluxos ou refluxos pelo Prof. Borges. Na criação da UNILAB, o espírito lusófono, frente à hegemonia da língua inglesa, já se fazia presente e era alimentado institucionalmente pela CPLP, que se propunha aproximar as diferenças, tendo como elemento aglutinador a língua portuguesa, e também de alguma maneira apagava as diferenças. O prof. Borges concebe que o processo de integração luso-afro-brasileira passou por uma tentativa de unificar as diferenças num contexto de diversidade.

(...) a união [lusófona] vai tentar cumprir como meta ultrapassar divisões históricas, separações históricas e fraturas históricas. Então a ideia de lusofonia foi também um conceito que procurou ultrapassar os colonialismos, os racismos, as desigualdades existentes nos seis [países], e a própria decadência de Portugal naquela conjuntura e a entrada à União Europeia. Então a perspectiva que eu acho que se construiu, foi aproximar as diferenças perto de um todo, e onde está o todo? Na língua portuguesa, bem perto da lusofonia, que de alguma maneira apagou as diferenças. Então na tentativa de unificar a diferença dentro de um todo, mas não de discutir as diferenças históricas, como racismos, desigualdades, exploração, neocolonialismo, esses conceitos mais críticos (Pró-Reitor *pro tempore* da UNILAB, 2017).

O professor Borges considera que na UNILAB o conceito de integração e de lusofonia ainda estão sendo discutidos, pela falta de questionamentos em torno deles por parte dos atores sociais que participaram no processo de implantação da universidade. Este aspecto possibilitou que estudantes e professores de diferentes países e culturas, ou seja, aparentemente provenientes de realidades diferentes, pudessem se reunir em torno de um conceito aglutinador, mas sem refletir o que isso significaria, em termos conceituais e em termos empíricos. Portanto, o prof. Borges aponta que

⁶³ Tradução livre: “La UNILA va a pagar un poco por ser una vanguardia, por ejemplo los cursos que no son aceptados porque el nombre es diferente, porque el sistema empieza a tener problemas, acusaciones porque es diferente. UNILA está abriendo una puerta, pero eso tiene su precio”.

não houve uma discussão em torno desses conceitos, entre eles lusofonia ou integração. Eu acho inclusive que isso levou a nós, mais uma vez juntarmos os diferentes sem refletirmos o que significa isso, não só em termos conceituais, senão também em termos práticos, empíricos. Acho que se imaginou, eu não estava lá naquela conjuntura, mas acho que se imaginou que já seria um grande feito se trazer estudantes de diversas partes e colocá-los num único espaço (Pró-Reitor *pro tempore* da UNILAB, 2017).

A atração de estudantes estrangeiros para realizar a graduação integral na UNILA e UNILAB as torna instituições singulares e um avanço na aproximação com os países parceiros, mas ao mesmo tempo potencializa seus desafios. Não é suficiente os estudantes chegarem no Brasil, tem que ter uma articulação entre a definição conceitual de seus pilares, as diretrizes institucionais, a gestão universitária e os desdobramentos da integração que vai se espelhar na prática cotidiana.

Na UNILAB a concepção de lusofonia identificada nos discursos oficiais e nos documentos matriciais se encontra associada diretamente à relação do Brasil com os países lusófonos da África, ficando Timor Leste e Portugal num plano periférico. Esta concepção de integração lusófona é identificada também no próprio Projeto de Lei que deu origem à UNILAB, que tem 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” (BRASIL, 2010). Mesmo assim, a UNILAB é considerada pelo Prof. Borges como a iniciativa educacional de integração internacional mais exponencial no espaço lusófono, e no relatório realizado pelo IPEA e Banco Mundial (2011), a UNILAB é compreendida como uma iniciativa pertinente de educação superior que conecta o Brasil à África.

A segunda esfera de análise da integração compreenderá o processo de interiorização da educação superior no Brasil e sua relação com a comunidade local onde as universidades foram concebidas. A projeção internacional das duas universidades tem que vir acompanhada de um processo de interiorização com impacto local e regional. A interiorização das IES se encontra relacionado ao processo de expansão e democratização das IES no Brasil durante o governo de Lula. Neste período houve um crescimento das IES, principalmente privadas, e um aumento no número de matrículas. A UNILA e a UNILAB surgiram neste cenário, dentre as 14 universidades federais que foram criadas nesse governo. Para que as IES possam contribuir com as comunidades locais onde se encontram inseridas é necessário que seja desenvolvido uma relação mais estreita, se desafiando a tornar essa relação mais horizontal.

A UNILA e a UNILAB são as primeiras universidades federais criadas nas cidades onde se estabeleceram, portanto, o diálogo com a comunidade se torna essencial, sendo promovido pelas instituições mediante atividades específicas e projetos de extensão. O Professor Borges da UNILAB, considera que também é necessário unificar as ações e trabalhar em parceria com as prefeituras das cidades onde as universidades se encontram inseridas, tendo um impacto nas cidades, mas também na macrorregião. As cidades onde os campus da UNILA e UNILAB foram criados precisam dialogar com as instituições, para compreender sua proposta internacional e acolher a comunidade docente, discente e administrativa, tanto brasileiros como estrangeiros. Da mesma forma em que a universidade vai receber os estudantes moradores da macrorregião, que geralmente são de classe média ou de classes sociais vulneráveis, tendo muitas vezes alunos que são filhos de pequenos produtores rurais, pequenos operários ou pequenos comerciantes, que às vezes são analfabetos.

A necessidade do diálogo recíproco entre a universidade e a comunidade onde se encontra inserida faz com que a integração, além de ser promovida com os atores sociais que se encontram envolvidos diretamente desde uma perspectiva acadêmica, inclua a comunidade local, com quem os discentes e docentes vão dialogar e compartilhar ao transitar na cidade no seu dia a dia. Esse aspecto é um dos desafios institucionais e também uma limitação da proposta de integração de ambas universidades.

O professor Bas'Lele Malomalo da UNILAB considera que a política de interiorização de IES no Brasil teve um grande impacto na comunidade local, inclusive desde uma perspectiva de desenvolvimento econômico. Ele lembra da sua primeira visita à cidade de Redenção e as mudanças locais com o decorrer dos anos.

Em 2012 quando eu fiz concurso ia numa lanchonete, num pequeno restaurante, que era muito diferente, fazia atendimento de um jeito muito precário, depois de dois ou três anos tudo mudou. Todo mundo ampliou o negócio, atendimento, porque começa circular dinheiro e as pessoas começam atender melhor, não quero dizer que tudo melhorou em termos de atendimento, mas houve essa dinâmica, numa dinâmica de desenvolvimento regional. Ter professores nossos com projetos nas escolas, nos bairros, isso mudou..." (Professor da UNILAB, 2017)

O estudante de agronomia da UNILAB, Dalber, relata que às vezes há um afastamento da sociedade ou das pessoas que não tem uma ligação direta com a universidade, possibilitando que a diversidade e pluralidade da instituição não seja percebida, ao identificar

os estudantes como africanos ou brasileiros, sem reconhecer as nacionalidades ou perceber inclusive que tem também estudantes asiáticos. O estudante brasileiro do bacharelado em humanidades da UNILAB, Samuel, observa que a cidade deveria ter sido melhor estruturada para receber à universidade e à sua comunidade acadêmica. Samuel relata que as cidades de Redenção e Acarape tem certa dificuldade e preconceito para dialogar, principalmente com os estudantes estrangeiros, tendo inclusive atitudes racistas. Um exemplo citado pelo estudante é que os estudantes africanos tem maior dificuldade em alugarem casas e apartamentos na cidade porque alguns locatários não alugam imóveis para estudantes estrangeiros. A relação dos estrangeiros com a cidade tem sido de alguma maneira impactante, e Samuel comenta que nas conversas com seus colegas africanos, eles relatam que conheceram o que era racismo ao chegarem no Brasil, onde se redescobriram, porque nos seus países de origem eram tratados por igual, sem receber um tratamento diferenciado pela cor de pele.

O estudante haitiano da UNILA, Benile, considera que a integração na UNILA acontece dentro da instituição mas que apresenta dificuldades para integrar a comunidade local na qual se encontra inserida, sendo acusados, em algumas situações, de roubar vagas universitárias dos brasileiros.

A questão de integração que a UNILA está propondo com a América Latina, podemos dizer que é mais dentro da universidade, mas fora, na comunidade, as pessoas não percebem a questão da integração do mesmo jeito. Ele sempre dizem que os estrangeiros estão roubando as vagas dos brasileiros na universidade, lembrando que, por exemplo, nós haitianos entramos pela seleção direta, e eles tem que entrar fazendo ENEM, e fazendo ENEM é bem difícil para conseguir uma vaga numa universidade federal entende? Enquanto a UNILA tem um projeto trazendo estrangeiros, aí eles não gostam, eles nem pensam que os estrangeiros contribuem com a economia da cidade e do país como um todo, eles não pensam assim, eles só pensam em ficar defendendo seus interesses (Aluno da UNILA, 2017).

Essa dificuldade de integração entre a UNILA e a comunidade da tríplice fronteira é identificada também pelo estudante de letras e mediação cultural da UNILA, Moacir, que observa que a comunidade acadêmica procura se aproximar da comunidade local tentando “convencer a cidade de que a universidade é um bom negócio e de que existem vantagens em participar dessa vida acadêmica para a comunidade. Eu acho que a comunidade acadêmica se esforça em tentar desenhar esse processo junto com a população no geral e inclusive com seus habitantes” (Aluno da UNILA, 2017).

A terceira dimensão de análise avaliará a integração institucional na UNILA e UNILAB, a partir das experiências sociais quotidianas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esta esfera, conforme a interpretação do professor Martinez Aquini, é a dimensão menor de integração e também onde flui com maior naturalidade através dos encontros culturais e linguísticos. Consideramos que nesta dimensão, o potencial de integração apresenta múltiplos desafios pelas limitações latentes entre a utopia em que foi idealizada e projetada a partir da Comissão de Implantação e a realidade concreta que se desenvolve no seu dia a dia.

Essa perspectiva de integração, na terceira esfera, foi identificada na maioria das entrevistas realizadas tanto a docentes, discentes, gestores e administrativos. A integração nas duas instituições é compreendida pelos atores sociais envolvidos como um processo que acontece de fato num plano micro, seja nos corredores, na sala de aula, nas moradias, mas sempre mediante o intercâmbio nas interações quotidianas. Nesse sentido, a integração na esfera micro é onde o diálogo e os intercâmbios fluem com maior facilidade, comparado com as outras esferas. Porém, é um processo que encontra dificuldades em dialogar de maneira horizontal com todos os atores envolvidos, por não ser uma cooperação recíproca. Embora a UNILA e UNILAB sejam instituições que se encontram em fase de construção e consolidação, elas tem direcionamentos brasileiros, e os objetivos institucionais permeiam os interesses do próprio país, então o processo de construção tem seu ponto de partida numa fase preexistente.

Um aspecto da análise é a escolha dos atores sociais pela universidade. Os professores, gestores e servidores públicos se submeteram a processos de seleção específicos para ingressar na universidade. A oportunidade representou a possibilidade de fazer parte de uma instituição inovadora com uma missão internacional, além de se tornar funcionários do Estado, que traz de maneira implícita seus benefícios. Também foram entrevistados atores sociais com cargos de confiança mediante nomeação, que atualmente não estão mais na universidade, como o Reitor *pro tempore* da UNILA e a servidora Ivania Ferronato. Nesse caso, os cargos de confiança estiveram relacionados ao engajamento político e de militância com temáticas afins à universidade, além do interesse nas diretrizes da instituição. No caso dos discentes da UNILA e UNILAB foi possível identificar que, na maioria dos casos, a escolha dos estudantes pelas duas instituições foi pelo fato de serem universidades temáticas com uma proposta de integração internacional, que permitiria conhecer outras culturas e pessoas de outros países, e no caso da UNILA também foi considerado a possibilidade de

apreender outro idioma. Nas entrevistas se identificou que a possibilidade de acessar ao ensino superior numa universidade pública, federal e gratuita, assim como a possibilidade de concorrer aos editais de auxílios estudantis que garantiriam a permanência na universidade foi um fator importante. A maioria dos entrevistados, consideraram que ingressar na UNILA e UNILAB foi uma grande oportunidade de crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

Os discentes vêm na UNILA e UNILAB uma possibilidade de mudar a realidade da vida deles e do seu entorno mediante a educação, além de uma oportunidade de crescimento acadêmico que permitirá acessar a novos círculos na sociedade. Para o estudante Thales Ramos, a formação de estudantes nas universidades cria um compromisso com os setores sociais mais vulneráveis, portanto, “o papel do intelectual, é de certa maneira, ajudar a essa população, levando voz à política, levando voz às instâncias internacionais. Então, nesse sentido, na UNILA, quando os estudantes saem daqui, tem um papel fundamental na nossa região” (Aluno da UNILA, 2017)⁶⁴.

Para os estudantes estrangeiros, no caso da UNILAB, se deslocar até o Brasil representa a possibilidade de estudar num país que tem uma maior tradição universitária que os seus países e o sonho de ter uma experiência internacional. As universidades nos PALOP são instituições que surgiram maioritariamente após os processos de independência, durante a construção de uma identidade nacional, e se caracterizaram por uma série de desafios e desigualdades no acesso e permanência que são arrastados desde a educação básica. Para o Pró-reitor Edson Borges, os estudantes, estrangeiros e brasileiros, vêm na universidade o projeto de vida deles.

Os estudantes entrevistados maioritariamente manifestaram ter como projeto profissional acadêmico futuro, continuar fazendo cursos de pós-graduação, priorizando mestrados no Brasil, excepto no caso de um estudante brasileiro da UNILAB que preferia se distanciar um tempo da vida acadêmica e colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso de graduação, porque o estudante compreende que seu objetivo não é só se formar enquanto profissional senão devolver à sociedade o que ele apreendeu.

Os atores sociais entrevistados além de considerar uma grande oportunidade ingressar nestas universidades, compreenderam que a integração se apresenta como um dos desafios

⁶⁴ Tradução livre: “El papel del intelectual, es de cierta manera, ayudar a esa población, llevando voz a la política, llevando voz a las instancias internacionales, entonces en ese sentido, en la UNILA, cuando los estudiantes salen de acá tienen un papel fundamental en nuestra región”.

institucionais. Conforme a concepção do estudante do Bacharelado em Humanidades, Samuel, a proposta de integração na UNILAB apresenta falhas, mas isso não pode ser utilizado para deslegitimar a instituição, senão que deve servir de maneira crítica para melhorar e contribuir no processo de construção.

Repeito à distinção da UNILA e UNILAB das outras IES brasileiras, que também tem estrangeiros no seu corpo discente e docente, e procuram a internacionalização do ensino que tradicionalmente é traduzida como excelência acadêmica, os entrevistados apontaram várias abordagens analíticas sobre esta diferenciação. A primeira característica apresentada foi a centralidade dos estrangeiros na UNILA e UNILAB, já que representam o projeto de internacionalização institucional, e a maneira em que são acolhidos estes estudantes por parte das universidades.

Segundo a experiência do estudante brasileiro de economia, Thales Ramos, destaca que o corpo discente na universidade tem um apoio e atenção especial. Considera que a UNILA é uma instituição diferente das outras universidades federais brasileiras que frequentou no Estado do Rio de Janeiro, nas quais os estrangeiros têm que se integrar à rotina da instituição sem muitas vezes ter um acompanhamento e atenção mais próxima. Para o estudante brasileiro, nas outras universidades brasileiras que também recebem estrangeiros, há uma distinção no tratamento de acordo com o país de origem. Se os estudantes fossem de um país do sul global eram associados à ideia de que estão tirando uma oportunidade de estudar, uma vaga na universidade e uma bolsa ou benefício estudantil de um brasileiro, quem é que paga os impostos que brindam os recursos para que a universidade exista. A distinção no tratamento era direcionada principalmente aos estudantes de países africanos. Thales identifica que tinha também um componente racial, econômico e de país de origem. O exemplo que o estudante coloca é que se o estudante era negro e africano era tratado de maneira diferenciada por estar tirando a oportunidade de um estudante brasileiro, mas se fosse uma pessoa branca e loira, de um país europeu, a compreensão da situação era diferente. Portanto, considera que

a questão lá era mais complexa porque tinha um pouco... não um pouco, se não muito prejuízo, porque como vinham muitos estudantes de cooperação dos países africanos, então olha, por exemplo esse estrangeiro está vindo tirar a bolsa de um brasileiro, mas a verdade, ou seja, sempre atacavam mais aos estudantes [estrangeiros], principalmente, quando eram africanos, mas se

vinha uma moça loira da França para estudar num intercâmbio, todos veiam isso como: “Oh, que legal, que bom”⁶⁵ (Estudante da UNILA, 2017).

Para o estudante da UNILA, Moacir, a universidade se diferencia das outras IES brasileiras desde a Lei de criação, na qual se encontra de maneira explícita a centralidade da América Latina na sua gênese. O mesmo aspecto está presente no caso da UNILAB, onde se especifica na Lei de criação da universidade que o Brasil promoverá a integração com os países lusófonos, especialmente com os países africanos, delimitando seus direcionamentos e ações na cooperação educativa. O estudante Moacir aponta que

A lei que rege a UNILA, ela é super clara, no sentido de que a universidade tem um carácter e um espírito internacionalista em todos os sentidos, no sentido de que a gente está pensando em outros países da América Latina, não é um departamento da universidade é o espírito dela, a missão desta universidade (...). A UNILA pensa e se esforça, com muitas dificuldades, no sentido de estar construindo esse pensamento latino-americano em todas as instancias, desde metodologias pedagógicas até maior dificuldade nas instancias institucionais. Então acho que os cursos da UNILA tem esse carácter, então automaticamente a UNILA vai sendo construída com essa imagem, de que pensar na América Latina não é uma das opções, é a principal opção e é a missão dessa universidade em todas as suas carreiras ofertadas hoje (Aluno da UNILA, 2017).

Outro aspecto de distinção é a vocação e missão direcionada à integração com os países lusófonos, principalmente africanos na UNILAB, ou à integração latino-americana na UNILA. O estudante da UNILA, Thales, aponta que a universidade tem “um papel fundamental de ajudar ao desenvolvimento pelo viés educacional, de tentar realmente fazer esse pensamento de latino-americanos em nossa região”⁶⁶. Uma das singularidades nas duas universidades são as diretrizes no curriculum. A UNILA e UNILAB tem um bloco de disciplinas comuns obrigatórias para todos cursos de graduação, tanto para discentes estrangeiros e brasileiros, que se propõem abordar conhecimentos metodológicos e científicos, além de português/espanhol⁶⁷ e estudos sobre a América Latina e o Caribe na UNILA, e língua portuguesa e estudos sobre a lusofonia na UNILAB. Os blocos comuns de disciplinas contribuem com a missão das duas universidades de promover a integração

⁶⁵ Tradução livre: “la cuestión allá era más compleja porque tenía un poco.... No un poco, sino mucho prejuicio, porque como venían muchos estudiantes de cooperación de los países africanos, entonces mira por ejemplo ese extranjero está viniendo a sacarle la beca a un brasileiro, pero la verdad, o sea, siempre atacaban más los estudiantes [extranjeros], principalmente cuando eran africanos, pero si venía una chica rubia de francia a estudiar como intercambio, todos veían eso como : “Oh, que chévere, que bueno”.”

⁶⁶ Tradução livre: “En ese sentido yo creo que la UNILA tiene un papel fundamental de ayudar al desarrollo por el vies educacional, de intentar realmente hacer ese pensamiento de latinoamericanos en nuestra región”.

⁶⁷ A UNILA é uma instituição Bilíngue, e as aulas de espanhol/português será determinado de acordo com a língua materna. Os brasileiros terão aula de espanhol, e os discentes estrangeiros terão aula de português.

solidária, proporcionando uma formação interdisciplinar, com conhecimento crítico sobre os processos regionais e internacionais. Devido à proposta de integração e internacionalização que está direcionada principalmente à área de graduação, identificamos que na pós-graduação não há um projeto de disciplinas comuns que abordem a integração regional e internacional, além de que as pesquisas demandam menos tempo presencial na instituição. Isto leva a nos questionar de que maneira a integração e internacionalização universitária é promovida na área da pós-graduação na UNILA e UNILAB.

Para o professor congolês da UNILAB, a singularidade da instituição é o projeto desde uma perspectiva institucional com suas diretrizes acadêmicas e curriculares, e também sua implementação interna com a participação dos estudantes. Assim, ele considera que

Nós não somos somente um pequeno programa, nós somos o projeto. Até tal ponto nós somos uma universidade internacional, uma comunidade, não só um pequeno número de gente aí que veio fazer intercâmbio. É uma política de concepção de diretrizes, que se refletem no Projeto Pedagógico Comum e na composição interna. Agora, nossa internacionalização se manifesta via especialmente estudantes, porque docentes estrangeiros somos poucos, no campus no Ceará como na Bahia. O que fazem a diferença são os estudantes, eles dão outra tonalidade para a universidade, depois são as diretrizes que vão se refletir em curriculum, de dar disciplinas diferentes (Professor da UNILAB, 2017).

A perspectiva de internacionalização na UNILA e UNILAB demonstra alguns desafios referentes ao processo de incorporação e integração dos estudantes internacionais nas instituições. Alguns entrevistados se questionaram se o processo de internacionalização se limita à convivência entre estudantes, professores e pesquisadores estrangeiros e brasileiros no território do Brasil. A internacionalização do ensino se encontrará nos documentos matriciais como um dos objetivos institucionais e se propõe ser realizada mediante a atração de estudantes estrangeiros.

A internacionalização das IES é um objetivo das universidades que se encontra associado diretamente à qualidade do ensino superior no contexto internacional. Portanto, não é uma característica exclusiva da UNILA e UNILAB, embora este pilar institucional se encontre presente de maneira mais enfática, central e explícita nos documentos fundacionais e matriciais além de ser reproduzido nos discursos institucionais. A proposta internacional nestas instituições é direcionada a um ingresso equilibrado entre estudantes brasileiros e estrangeiros de países específicos, pertencentes ao sul global. Ambas instituições tem dificuldades em atingir esse objetivo de internacionalização universitária, e no atual contexto

se torna ainda mais desafiador. Atualmente na UNILA, conforme os dados do relatório “UNILA em números” (2016) até o primeiro quadrimestre de 2016 a universidade tinha 3.056 estudantes de graduação, dos quais 1.072, equivalente a 35,07%, são estrangeiros. No caso da UNILAB, segundo a atualização realizada em agosto de 2017 pela Diretoria de Registro e Controle Acadêmico, a instituição se encontra constituída por 3.613 estudantes na graduação, dos quais 1.031 são estrangeiros, equivalente a 28,53%.

Desde uma perspectiva de integração e inclusão universitária, o estudante afrodescendente da UNILA, Thales, aponta que a proposta de integração latino-americana na universidade deveria incluir e representar a diversidade regional. Thales observa que há uma ausência de estudantes afrodescendentes dos países parceiros

Uma das coisas que me marcou na UNILA, porque é uma universidade de integração, mas não vejo tanto os afrodescendentes presentes dos outros países, como por exemplo afro-equatorianos, afro-peruanos, afro-uruguaios, etc. Bom, eu não vejo essa população presente na universidade, e sabemos por motivos históricos (...) que essa população teve e tem menos oportunidades em todos os países latino-americanos⁶⁸ (Aluno da UNILA, 2017).

Embora as universidades não consigam abranger a diversidade, riqueza e pluralidade da região latino-americana, nem do universo lusófono, uma singularidade pontuada pelo estudante de agronomia da UNILAB é que nesta instituição há uma valorização das identidades dos países presentes. Pode se identificar esse aspecto nas comemorações das independências dos países com a realização de atividades na universidade que são protagonizadas pelos estudantes que apresentam sua cultura. Desta maneira, Dalber, observa que

a UNILAB se diferencia quando ela se apresenta como a própria universidade que traz as pessoas, que no caso como vejo em outras universidades, foi um aluno que tentou chegar até ela. Aqui a universidade procura que os alunos venham até ela, então acho que esse é um momento de diferenciação. (...) Há diferentes nacionalidades e identidades aqui dentro, então a universidade passa a reconhecer a identidade de um país, isso é um diferencial, enquanto nas outras universidades o que a gente vê, sabe que tem um estudante ou docente de uma outra nacionalidade que está aí. Aqui não, aqui há uma valorização das identidades dos países, aqui dentro há a comemoração das independências de cada país, uma semana de atividades

⁶⁸ Tradução livre: “Una de las cosas que me marcó en la UNILA porque es una universidad de integración pero no veo tanto los afrodescendentes presentes de los otros países como por ejemplo afroecuatorianos, afro-peruanos, afro-uruguayos, etc bueno, yo no veo esa población presente en la universidad, y sabemos por motivos históricos (...) que esa población tuvo y tiene menos oportunidades en todos los países latinoamericanos”.

que são protagonizadas pela universidade e pelos estudantes para apresentar a cultura de seu país, a comida típica, a música, um pouco da sua história contada pelos estudantes para outros estudantes. Então nesse momento se diferencia das outras universidades (Aluno da UNILAB, 2017).

No caso da UNILA, existem alguns eventos culturais específicos no qual se pretende valorizar as identidades presentes na instituição, como o primeiro Festival Cultural Latino-Americano na cidade de Foz do Iguaçu que aconteceu em 2015, mas não é promovido pela universidade e tampouco se tornou tradição a comemoração de datas pátrias ou das independências dos países que se encontram representados na instituição. O estudante de artes e mediação cultural da UNILA acredita numa outra forma de integração regional que não precisa estar pautada nem limitada ao intercâmbio econômico, senão que também pode ser realizada desde uma perspectiva cultural. Assim, o discente pensa que

nossos aspectos de integração com América Latina podem se dar através da música, da literatura, através da mediação cultural e dos saberes culturais. Acho que funciona um pouco mais do que as relações comerciais que tem hoje estabelecidas, acho que as relações comerciais não estabelecem muito trocas comerciais entre o Brasil e os países hispânicos, a não ser que tenha um viés exploratório de alguma maneira, ou do petróleo, ou da indústria automobilística, ou da indústria da carne... enfim... eu acho que de fato, hoje podemos ter uma integração maior, através de nossos links e divergias culturais que acabam nos aproximando de alguma maneira, seja pela estranheza ou pela assimilação (Aluno da UNILA, 2017).

Na integração institucional tem que se considerar os fatores culturais, que serão compreendidos pelos atores sociais envolvidos desde diferentes perspectivas, colocando ênfase na integração educacional, que no caso da UNILA e UNILAB se encontra permeada pelas aproximações da comunidade acadêmica num contexto de pluralidade e diversidade.

A representação da diversidade lusófona e latino-americana nas duas universidades tem se constituído um dos seus desafios. Os estudantes identificaram a diversidade de culturas, línguas e de países como um fator enriquecedor, mas ao mesmo tempo, como uma possível barreira para a integração. Um dos primeiros professores visitantes do curso de economia da UNILA aponta que

A diversidade cultural, ou a cultura da diversidade, implica antes de tudo o direito de ser diferente. Mas reconhecer as diferenças não significa querer perpetuá-las, e sim buscar os pontos de convergência para construir a unidade. Para além e através das diferenças da superfície, pode-se buscar e certamente encontrar a unidade profunda (CORAZZA, 2010: 87).

Nas entrevistas os discentes manifestaram que no contexto de diversidade da UNILA e UNILAB, pode se apresentar certa dificuldade para interagir com as pessoas de outras nacionalidades. Desse modo, ambas instituições se propõem fomentar e construir uma ligação identitária entre sua comunidade acadêmica, alimentando a identidade lusófona na UNILAB e latino-americana na UNILA, que será um fator que conciliará as diferenças. O Prof. Borges considera que, quando os processos de integração tem um elemento aglutinador, que de certa maneira apaga as diferenças, acaba limitando os espaços para discutir os conceitos mais críticos e os limites nesses processos de integração. A servidora da UNILA, Ivânia, considera que “hoje conseguimos ter uma integração maior através de nossos links e divergências culturais, que acabam nos aproximando de alguma maneira, seja pela estranheza ou pela assimilação” (Servidora da UNILA, 2017).

No caso da UNILAB, a integração na esfera micro é compreendida pelo professor Aristeu Rosendo Montes Lima, através da convivência dos estudantes estrangeiros e brasileiros no mesmo espaço. Embora considere que esse contato entre as diversas nacionalidades potencialmente pode ser conflituosa.

Muitas vezes, cidadãos de um mesmo país pertencem a regiões, etnias e grupos políticos e sociais completamente distintos entre si. O potencial para conflitos, portanto, é enorme. Entretanto, o que se observa é uma convivência pacífica, dentro dos padrões de convivência dos estudantes de qualquer outra universidade brasileira, onde esta diversidade cultural não esteja presente (Professor da UNILAB, 2017).

Desta maneira, o professor Aristeu Lima, considera que a integração internamente na UNILAB é fomentada, primeiramente, destinando vagas em todos os cursos de graduação para brasileiros e estrangeiros, e também possibilitando que todos os estudantes da graduação possam acessar às políticas estudantis brasileiras. A possibilidade dos estudantes se formarem num contexto internacional voltado principalmente para a integração lusófona, permite que sejam inseridos num contexto de ensino e aprendizado multicultural, o que é um aspecto muito positivo e enriquecedor. A aproximação cultural dos estudantes da UNILAB com o Brasil e os demais países lusófonos permite que, mediante a formação acadêmica e pessoal de estrangeiros na UNILAB,

eventuais futuras lideranças nos países de origem venham a ser exercidas com empatia e, quem sabe, até amizade pelo Brasil e pelos demais países lusófonos. Este é precisamente o relato que já recebemos dos estudantes da UNILAB (Professor da UNILAB, 2017).

O professor Bas'Lele Malomalo considera que a integração na universidade acontece dependendo do contexto. Há cenários nos quais a integração se desenvolve e as pessoas se aproximam, e há outros espaços onde a integração não acontece. Os momentos de integração para o professor acontecem nos espaços que possibilitam as interações sociais, como esportes e festas, mas também no campo das relações afetivas, embora haja distinções de gênero no processo de sociabilização.

Outro momento de integração, são alguns namoros, que tem a ver com essa esfera de afetos, as pessoas se apaixonam, se aproximam, as crianças nascem na cidade. Mas aí tem uma ressalva, você tem namoro mais entre estudantes homens africanos com algumas meninas da cidade. Meninas africanas namoram apenas com conterrâneo, dificilmente uma mulher africana namora um brasileiro. Então há aí um problema de gênero, que não acontece. Há alguns estudos que apontam mais liberdade para os meninos do que para meninas, em termos de transações afetivas ou matrimoniais (Professor da UNILAB, 2017).

Os momentos onde não acontece a integração são principalmente quando surgem conflitos e as diferenças se intensificam. O professor Bas'Lele identificou também a sala de aula, onde os estudantes tendem a se agrupar por nacionalidade, identificando um racismo implícito na escolha.

As pessoas não se juntam. Se forma um grupo e há uma tendência de brasileiros acharem que africanos são menos inteligentes. Estou falando de racismo clássico, esse racismo funciona dessa maneira. Quando você chega na sala de aula, eles acham que não é inteligente, está vindo da África, mas aquele ou aquela estudante africano que se destaca, eles logo procuram querendo formar grupo. Essa é a sala de aula, espaço de muitos desafios para a gente ver a pouca integração, embora isso mude de professor a outro, mas tem isso aí (Professor da UNILAB, 2017)..

Desde a perspectiva de relações interculturais no contexto de integração acadêmica, os atores sociais, principalmente estudantes, identificam tendências de agrupação conforme afinidades, principalmente marcadas pela formação de subgrupos por nacionalidades, e em alguns casos diferenciando estrangeiros de brasileiros. O estudante paraguaio de arquitetura, Willian, pontua que quando se ingressa na UNILA se sabe que haverá estudantes de outros países e com outro idioma inclusive, mas que a convivência às vezes apresenta barreiras e acaba não refletindo uma integração integral. Esta visão é compartilhada pelo estudante de Administração Pública e Políticas Públicas do Haiti, Benile Isidor, que acredita que na UNILA existe integração, mas não é integral, porque nas interações acadêmicas cotidianas, cada estudante tem um grupo específico com quem tem mais proximidade. Para isso o estudante haitiano cita o seguinte exemplo

um professor pode estar fazendo um seminário em grupo, você é argentina, aqui um brasileiro e aqui outra nacionalidade. Você senta bem perto de mim, e quando entrega a tarefa você levanta para ajudar outro grupo, ou seja, você não se junta a mim que estou perto de você. Então aqui podemos dizer, nos baseando nesse fato, que a integração não é integral, porque você está me evitando, entende? Não é apenas na classe, em toda a UNILA, também no corpo dos servidores a integração não é integral. A UNILA está tentando ainda, e é um projeto que está em construção (Aluno da UNILA, 2017).

O estudante moçambicano da UNILAB considera que a integração, dependendo do ponto de vista, está presente na universidade. O estudante relata a dificuldade em se relacionar com toda a comunidade acadêmica pelas barreiras existentes, observando que a superação delas é um desafio institucional,

cada estudante e cada país tem sua cultura, tem sua maneira de conviver, então é um pouco difícil a gente interagir facilmente com as pessoas de outros países, mas a gente acaba ultrapassando essas barreiras, mas não de uma forma em que todo mundo desejava que fosse, acho que isso ainda é um desafio muito grande (Aluno da UNILAB, 2017).

Para o estudante de agronomia da UNILAB, Dalber, a integração educativa na sua instituição se faz presente em alguns momentos mediante os processos de intercâmbio e convivência dos alunos dentro da UNILAB mas também fora dos muros universitários. O estudante Dalber considera que os alunos passam muito tempo do seu dia dentro da universidade por causa das aulas ou para participar de atividades extracurriculares, então a integração transcende as relações estabelecidas na sala de aula, e acabam se criando outros espaços e momentos de intercâmbio e trocas culturais entre os discentes. Desta maneira, Dalber observa que

muitos cursos da universidade são período integral, então os estudantes estão boa parte do dia na universidade, por exemplo hoje é sábado e a universidade está muito movimentada, se vê gente estudando, gente vindo mesmo se encontrar com os amigos. Por ser uma cidade pequena, a gente acaba que não só vivendo essa integração na sala de aula, essa integração foge os muros da universidade e muitas vezes a gente acaba morando com as mesmas pessoas (Aluno da UNILAB, 2017).

A estudante brasileira da UNILA, que fez mobilidade na UNILAB, Angélica, compreende que a integração se encontra presente em ambas instituições na medida do possível. Angélica compreende que a UNILAB se constitui como um ponto de encontro, onde o fluxo de estudantes e professores não se limita ao período de aula. A estudante destaca a importância dos espaços de convivência fora do ambiente acadêmico que permite que o contato cotidiano entre as diferentes nacionalidades seja mais fluido, embora sempre seja

visível a formação de grupos por diversas afinidades, que a estudante Angélica identifica com maior frequência na UNILA do que na UNILAB, por ela estar inserida num novo contexto.

Aí que está essa questão de reconhecimento, porque vemos os grupinhos separados por nacionalidade mesmo, na UNILA, e claro que tem essa troca, mas tem uns grupinhos, isso é visível, e aí eu acho que está essa coisa de se ver no outro. Porque querendo ou não, quando um sai de um contexto e vai para um outro, a gente já está saindo de nossa zona de conforto, e a gente está se descobrindo, e daí quando você encontra uma pessoa que parte de uma mesma realidade que você, tem a questão da língua também, então você cria mais afinidade, está mais confortável. Isso na UNILA eu sentia mais do que na UNILAB, conseguia ver mais. Aqui na UNILAB é doido, aqui não tem tanto paulista, não conheci nenhum até agora, só professores, e aí aqui esse momento acaba que não faz sentido aqui. Então aqui eu não consigo enxergar isso, talvez as pessoas que estão aqui há mais tempo vejam de maneira diferente, as minhas relações aqui foram tão diversas, porque aqui não tenho uma zona de conforto, (...) aqui acho mais fluido e não consigo perceber tanto esses grupos, embora as meninas da UNILAB que moram comigo elas falam que tem, mas eu não consigo perceber tanto quanto na UNILA (Aluna da UNILA, 2017).

Outro aspecto que pode se destacar, especificamente na UNILAB, é a característica de ser uma instituição multicampi, onde os campus estão distribuídos no interior do Ceará e da Bahia. Durante a palestra da professora Fábria Ribeiro da UNILAB, no XVI Congresso Internacional do Fomerco⁶⁹, no painel “Promessas descumpridas da integração internacional”, foi pontuado que os diferentes campus da UNILAB, tanto na Bahia e no Ceará, precisam se aproximar e dialogar mais. A integração interna na instituição se torna um desafio, pois os estudantes e professores dos diferentes campus não se conhecem, não dialogam e este distanciamento dificulta a articulação. Outro aspecto que foi apontado nas entrevistas, foi a ausência de estudantes de Timor Leste no campus de São Francisco do Conde, e também a falta de ingresso de estudantes desse país após a primeira turma. Nesse sentido, cabe nos questionar qual a concepção de integração lusófona proposta na UNILAB e promovida pelo Brasil, que não compreende discentes de Portugal e tem dificuldade em integrar de maneira contínua os estudantes de Timor Leste?

No caso da UNILA, a universidade está incorporando o Caribe na sua concepção de integração regional, com a chegada dos estudantes de Haiti e de Cuba. Os estudantes de Haiti ingressaram a partir de 2015, e foi aberto um processo seletivo direto para os haitianos que já moravam no Brasil, fruto da migração que cresceu significativamente após os desastres naturais ocasionados pelos terremotos no ano 2010. O processo seletivo específico foi a partir

⁶⁹ XVI Congresso Internacional do Fomerco. <http://www.congresso2017.fomerco.com.br>

de um grupo de pesquisa da UNILA que realizou um estudo na cidade de Cascavel, no Paraná, para conhecer melhor a condição de vida dos haitianos. O foco da pesquisa foi saber a condição dos haitianos e tentar analisar os meios para integrar a comunidade haitiana dentro da comunidade brasileira, desde a perspectiva acadêmica, possibilitando o ingresso deles na UNILA. O processo seletivo foi aberto para os haitianos residentes no Brasil, facilitando assim a inserção numa instituição bilíngue para os estudantes francófonos, que na maioria dos casos tem o crioulo como língua materna. No edital direcionado para os haitianos se garante o acesso aos auxílios estudantis durante o curso de graduação, condicionados ao rendimento acadêmico que tem que ser igual ou maior a seis.

Para a servidora Ivânia Ferronato, que teve um cargo de confiança na secretaria de assuntos estudantis para trabalhar diretamente com os discentes, considera que saber a língua dos estudantes estrangeiros é muito importante no processo de recepção, acompanhamento e adaptação a um novo contexto, porque demonstra um interesse na cultura do outro, e também é uma maneira de se sentirem bem acolhidos pela instituição depois de recorrer, em alguns casos, milhares de quilômetros em ônibus ou avião. Ela observa que os haitianos chegaram na UNILA, onde a maioria do corpo técnico administrativo, docente e discente não fala crioulo nem francês, mas que quando alguém diz “bonjour” eles se sentem acolhidos e sorriem. Para Ivânia, saber espanhol teve um papel central na aproximação com os estudantes estrangeiros e também na contribuição com o projeto de integração na universidade. Alguns entrevistados, embora reconheçam a importância da política do bilinguismo na UNILA, criticaram a sua execução observando que todos os documentos oficiais, processos burocráticos, assim como o site, por ser a cara da UNILA no exterior, deveriam estar integralmente em espanhol e em português.

A proposta de integração na UNILA é compreendida por Ivania como sua maior fortaleza e debilidade, devido a que ainda a universidade se encontra num processo de construção. Para a servidora, a concepção de integração tem que transcender a proposta de internacionalização, precisando dialogar com as diferentes culturas e realidades numa esfera micro para poder se projetar num plano pessoal, acadêmico e profissional nos estudantes que se formam na instituição. Desta maneira,

A UNILA está ainda apreendendo, que tipo de integração? Às vezes a gente pensa que integração é trazer estudantes estrangeiros aqui e ponto. E vai muito além [disso], porque os estudantes que saem daqui tem outra visão, saem diferentes, não ficam a mesma coisa. Conhecer a cultura do outro é o

que faz com que entenda e possa não julgar, possa entender que o outro também tem sonhos. Quando começa conhecer vê que cada um tem suas crenças, suas riquezas, sua cultura e que não pode se julgar⁷⁰ (Servidora UNILA, 2017)

A UNILA é compreendida pelo Prof. Nielsen como uma proposta que está sendo implantada, que tem suas próprias dificuldades e complexidades desde sua gênese. A universidade é um projeto que se encontra em fase de construção e consolidação, “ainda está se escrevendo a história da UNILA, não tem ainda todas as projeções, porque ainda é um embrião” (Reitor *pro tempore* da UNILA, 2017).

O aluno de artes e mediação cultural da UNILA, Moacir, também compreende que a proposta de integração da UNILA é um processo em construção, mas encontra suas limitações principalmente na esfera institucional, ao se constituir como uma universidade brasileira. Mas que no plano de inter-relações estudantis, a integração flui com maior facilidade. Assim, Moacir entende que

institucionalmente não [está presente a integração]. A gente tem muitos processos ainda na UNILA para vencer. A gente está atrelado a essa coisa da legislação brasileira, das regras brasileiras, e isso acaba afunilando um pouco esses viés de integração institucional da UNILA. Então a UNILA pertence à rede brasileira de universidades, com um esforço muito grande de aproximação com os países de América Latina. Se a gente for pensar num viés cotidiano, sim, sem dúvida, a integração funciona nos corredores da universidade e a todo momento, pelo carácter mesmo de formação das turmas, tinha 50% brasileiro e 50% hispanofalantes (Aluno da UNILA, 2017).

A integração é um conceito muito importante que se encontra presente no próprio nome da UNILA e UNILAB. A proposta de integração nas duas instituições é traduzida na internacionalização da vida acadêmica, mediante a convivência num espaço comum entre estudantes estrangeiros e brasileiros durante a graduação, seja na sala de aula ou outras estruturas da universidade. A proposta de integração institucional não tem diretrizes muito claras e tampouco é avaliado o real impacto da convivência internacional nos espaços acadêmicos. Se torna necessário, depois de sete anos de funcionamento de ambas instituições, nos questionar sobre os conceitos que constituem os pilares das duas universidades, para tentar compreender de que maneira está se introduzindo e traduzindo a integração e a

⁷⁰ Tradução livre: “La UNILA está todavía aprendiendo, qué tipo de integración? A veces la gente piensa que integración es traer estudiantes extranjeros acá y punto. Y va mucho más allá, porque los chicos que salen de acá tiene otra visión, salen diferentes, no se quedan la misma cosa. Conocer la cultura del otro es lo que hace con que entienda y pueda no juzgar, pueda entender que el otro también tiene sueños (...) Cuando empezás a conocer ves que cada uno tiene sus creencias, sus riquezas, su cultura y que no se puede juzgar”.

internacionalização. Alguns pesquisadores, assim como discentes e docentes de ambas instituições já se questionam sobre os princípios destes conceitos e sua práxis.

Os atores sociais entrevistados consideraram que a UNILA e UNILAB são universidades que se encontram numa fase de construção e consolidação por terem surgido há sete anos e terem uma proposta de cooperação educativa diferenciada. Com as mudanças conjunturais no cenário político e econômico do país, os desafios institucionais da UNILA e UNILAB podem se acentuar, mas as universidades continuam sendo IES que se encontram inseridas num contexto local, que tem uma função e responsabilidade social. Desta maneira, o compromisso com o conhecimento, o ensino e a pesquisa, assim como o comprometimento com a sociedade na qual se encontram inseridas tem que ser reforçado. A conjuntura política brasileira mudou, mas o compromisso universitário tem que ser intensificado. Enquanto existam as universidades de integração internacional, o compromisso acadêmico, político e social com o contexto local, regional e internacional tem que ser reafirmado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito analisar o processo de criação da UNILA e UNILAB, enquanto projetos educativos de cooperação internacional brasileiros, num contexto de aproximação política, cultural e econômica do Brasil com os países da América Latina e da África, especificamente lusófonos, durante o governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). A criação da UNILA e UNILAB esteve inserida numa conjuntura na qual o Brasil se projetava no cenário internacional como uma potência emergente. Nesse sentido, a construção da liderança do país foi promovida mediante parcerias bilaterais com países estratégicos, através do desenvolvimento de agendas regionais com diversificação de parceiros, e também pela participação em instâncias multilaterais com outros países e organismos internacionais.

Nesse contexto, a Política Externa Brasileira se apresentou como uma ferramenta de cooperação internacional, principalmente com os países do sul global, e também como um recurso de *soft power* brasileiro que contribuíram na projeção internacional do país e na ascensão enquanto potência emergente. As diretrizes da PEB durante o governo do Presidente Lula foram definidas como ativa e altiva, por se posicionar de maneira independente nos diversos assuntos da agenda internacional e por promover iniciativas e agendas, sem se limitar a reagir frente a determinadas situações. A projeção do Brasil como liderança regional e

internacional estiveram articulados com os delineamentos da PEB, que se valeu dos processos de integração para consolidar as redes de cooperação e poder.

A PEB nesse período considerou a África e a América Latina uma prioridade, que se manifestou tanto nos discursos políticos oficiais, assim como nos projetos de cooperação internacional. O interesse do Brasil em se aproximar dos países africanos, teve nos discursos oficiais do governo Lula justificativas principalmente de carácter histórico, geográfico e cultural. Mas de maneira implícita, o interesse no continente também esteve motivado pela elevação do status econômico da África no cenário internacional, pela estabilização de conflitos e processos de democratização nos países, que aumentaram a confiança internacional. O interesse do Brasil na América Latina residia no fortalecimento dos blocos regionais, como o Mercosul, e o reforço do poder regional, amparado de maneira explícita na Constituição Federal onde consta que o Brasil deve buscar a integração com a América Latina e formar uma comunidade latino-americana de nações. O Brasil justificava essa aproximação na construção de valores e vantagens conjuntas nas negociações internacionais e também na crença de uma identidade comum latino-americana.

A cooperação brasileira com os países do sul global se propôs ser realizada mediante mecanismos de cooperação Sul-Sul onde prevalecessem os princípios de solidariedade, reciprocidade e horizontalidade, desenvolvendo as parcerias de acordo com as reais demandas e necessidades dos países envolvidos. A cooperação era mais legitimada e reconhecida no meio internacional na medida em que o Brasil se constituía como um *player global* e compartilhava suas práticas e experiências bem-sucedidas com países parceiros. Dessa maneira, a cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional, que realizou no ano 2010 o primeiro levantamento da modalidade da CSS referente ao período 2005-2009, considerou uma prioridade a América Latina e África mediante o orçamento destinado a esses países. A cobradi durante o governo de Lula identificou a educação como uma das áreas prioritárias de cooperação internacional que possibilitaram se aproximar de parceiros estratégicos mediante o desenvolvimento de projetos em determinadas áreas.

A educação pode ser compreendida como um caminho para transformar e induzir mudanças na sociedades, e potencialmente pode se constituir num recurso de *soft power* do Estado que, através dos processos de internacionalização das Instituições de Educação Superior, pode difundir ideais e valores para outros países. A internacionalização da educação superior é considerada um ativo valioso de poder, por permitir que futuros líderes se eduquem parcial ou integralmente em outro país, adquirindo uma nova visão de mundo e conhecendo o

conjunto de práticas e valores que regem nesse contexto e que serão consideradas quando os estrangeiros retornarem aos países de origem. A experiência acadêmica internacional, desde uma perspectiva institucional, tem uma valorização no currículo, sendo associada à qualidade do ensino e pesquisa nas IES.

No Brasil, durante as duas gestões do governo do Presidente Lula, a educação representou uma prioridade tanto no cenário nacional, assim como na cooperação internacional mediante o desenvolvimento de parcerias bilaterais no qual a internacionalização foi fundamental. No âmbito nacional houve um processo de democratização e expansão das IES que ampliaram o número de universidades e faculdades, consequentemente aumentando também o número de matrículas em instituições de ensino superior, públicas e privadas.

Dentre as catorze IES públicas que surgiram nesse período, foram criadas a UNILA E UNILAB, instituições de integração internacional que se propõem aproximar o Brasil dos países lusófonos, principalmente africanos, assim como dos países latino-americanos, mediante o desenvolvimento do conhecimento e da pesquisa científica. A criação da UNILA e UNILAB, enquanto projetos de cooperação educativa internacional com os países do sul global, potencialmente se constituíram como recursos de *soft power* brasileiro, e desde sua gênese foram universidades que estiveram alinhadas com as diretrizes e prioridades da PEB nesse período, que pretendiam projetar o Brasil como uma liderança regional e internacional desde uma perspectiva política, econômica e cultural.

As duas universidades se propõem ser instituições internacionais, incentivando o ingresso equilibrado entre estrangeiros e brasileiros na graduação, embora o ingresso de estrangeiros nunca tenha chegado a 50%. Frente à diversidade de nacionalidades, culturas e línguas que compõem as duas universidades, foi criado um elemento aglutinador mediante o qual se pretende construir uma identidade comum, que no caso da UNILAB será pautada pela lusofonia, e no caso da UNILA mediante a identidade latino-americana. A construção de uma identidade comum, como elemento aglutinador da diversidade e pluralidade, não necessariamente se propõe discutir as diferenças, os processos de construção, implementação e integração institucional.

Os atores sociais da UNILA e UNILAB que foram entrevistados mediante a metodologia da História Oral, manifestaram que as duas universidades estão num processo de construção, no sentido literal e metafórico. Desde uma perspectiva de infraestrutura, a UNILA não tem um estrutura própria que comporte a demanda do corpo docente, discente e técnico,

portanto, atualmente se encontra funcionando em prédios alugados ou cedidos temporariamente em diferentes bairros de Foz do Iguaçu, enquanto as obras do campus definitivo se encontram paralisadas. No caso da UNILAB, a universidade funciona em espaços cedidos temporariamente ou que foram doados por prefeituras ou governo do Estado que permitem que a universidade construa sua infraestrutura e desenvolva suas atividades. No sentido metafórico, ao serem duas universidades que surgiram no final do segundo mandato do governo do Presidente Lula, tem menos de uma década de existência, e sua concepção de integração lusófona e latino-americana, que são considerados um dos pilares das instituições, estão em construção e apresentam desafios.

A integração na UNILA e UNILAB se encontra diretamente ligada à presença de estudantes estrangeiros na instituição. Para a maioria dos atores sociais entrevistados, a integração está presente nas duas universidades, mas acontece de maneira limitada ou apresentando, como eles denominaram, “falhas”. Os atores sociais consideram que a integração poderia ser mais eficiente e efetiva. As falhas apontadas, de acordo com um estudante entrevistado, não podem deslegitimar as universidades enquanto espaço de produção do conhecimento, tem que servir para refletir e construir a partir dos desafios identificados e questionar os conceitos-chaves que orientam as diretrizes de ambas universidades.

Embora a UNILA e UNILAB tenham um processo de internacionalização do ensino na sua gênese e essência, elas ainda são IES brasileiras, regidas por suas Leis e suas diretrizes educativas. Para o professor boliviano-uruguaio de antropologia da UNILA, os estrangeiros se integram a algo já existente, que pode ser a UNILA ou UNILAB. Portanto é identificada uma predominância brasileira na condução do processo de integração educativo, pelo fato de ambas instituições se encontrarem em território brasileiro, se regirem pelas leis do país e se proporem uma internacionalização desde o Brasil y para o Brasil. Os estudantes chegam na UNILA e UNILAB e conhecem o território brasileiro, se adaptam aos valores e culturas do país para se integrar à dinâmica da cidade e região na qual se encontram inseridos no contexto educativo. Quando os estudantes retornam para seus países, provavelmente vão ter o Brasil como referência e priorizar sempre o diálogo com o país, sendo a educação um meio pelo qual se difundirão os valores brasileiros no estrangeiro.

Os atores sociais entrevistados também manifestaram preocupação acerca do futuro dessas universidades de integração internacional na conjuntura brasileira, na qual foi demonstrado que a educação não será um aspecto central no governo e que os países que

foram identificados como parceiros estratégicos no governo de Lula não continuarão sendo prioritários nas negociações internacionais. A UNILA e UNILAB, por serem IES brasileira ficam mais vulneráveis frente aos processos de mudanças e rupturas políticas e econômicas no contexto nacional.

O Brasil tem passado por mudanças políticas desde a criação da UNILA e UNILAB. No segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores - PT, o governo sofreu um impeachment político por um julgamento do Congresso Nacional, que cassou o mandato da Presidenta em agosto de 2016, mas que manteve os seus direitos políticos. Após este acontecimento, assumiu o poder o Vice-Presidente da chapa eleita em 2014, Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)⁷¹. No novo cenário político do país, houve novos direcionamentos na política externa brasileira, na qual se demonstrou que a América Latina e a África não continuariam representando uma prioridade no atual governo. Pode se destacar a primeira semana do primeiro Ministro de Relações Exteriores de Michel Temer, José Serra, na qual solicitou uma avaliação dos custos dos postos diplomáticos brasileiros abertos durante o governo de Lula e Dilma para solicitar eventualmente o fechamento de algum deles⁷². Para o Chanceler Amorim a política externa do país passou de ser ativa e altiva, a ser passiva nos melhores momentos e desastrosa nos piores momentos⁷³.

O país neste momento está passando por uma reestruturação de acordo com o pacote de reformas liberais que estão sendo adotadas pelo novo governo. Relativo à educação, em abril de 2017 foi anunciado o novo orçamento dos Ministérios do país, e o Ministério de Educação (MEC) sofreu um dos maiores cortes, tendo uma diminuição de 12%, equivalente a R\$4,3 bilhões, referente ao montante anteriormente definido. O corte orçamentário promovido pelo governo federal no MEC tem impactado diretamente em todas as IES do país gerando uma situação de insegurança e instabilidade sobre seu funcionamento. A precarização da educação no Brasil foi um cenário favorável para uma tentativa de descaracterização da

⁷¹ Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no congresso e no Brasil. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil> . Acesso em: 15 ago. 2017.

⁷² Serra pede estudo de custo de embaixadas na África e no Caribe. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/05/1771982-serra-pede-estudo-de-custo-de-embaixadas-na-africa-e-no-caribe.shtml> . Acesso em: 15 ago. 2017.

⁷³ Entrevista com o Diplomata Celso Amorim: "Toma lá, dá cá do governo Temer é quase sexo explícito", diz Celso Amorim. Disponível em: <https://www.brasil247.com/pt/247/brasil/308732/%27Toma-l%C3%A1-d%C3%A1-c%C3%A1-do-governo-Temer-%C3%A9-quase-sexo-expl%C3%ADcito%27-diz-Celso-Amorim.htm> . Acesso em: 30 jul. 2017.

UNILA mediante a emenda aditiva no. 55 do Projeto de Lei da Medida Provisória no. 785/2017, de autoria do deputado Sérgio Souza (PMDB/PR) através da qual extinguiria a UNILA e criaria a Universidade Federal do Oeste do Paraná (UFOPR). A nova instituição teria lugar a partir da fusão com dois campi da UFPR, Toledo e Palotina, e com a atual estrutura da UNILA. Entre os argumentos do projeto da criação da UFOPR pode se destacar a importância do agronegócio na região do Oeste do Paraná e da indústria do turismo em Foz do Iguaçu. Desta maneira, a emenda aditiva representa os interesses dominantes da região, e ao mesmo tempo desconsidera o potencial e o impacto que a instituição está tendo a nível local na cidade de Foz do Iguaçu, no Estado de Paraná, no Brasil e a nível internacional com os países da América Latina e o Caribe. A emenda aditiva do deputado paranaense também não leva em consideração a relevância dos três pilares institucionais que são a interculturalidade, interdisciplinariedade e bilinguismo, que terão como objetivo a integração internacional da região latino-americana num contexto de globalização e internacionalização do ensino superior.

Após a emenda aditiva do deputado Sérgio Souza, a UNILA tem recebido manifestações de apoio em defesa do projeto de diversas instituições locais, nacionais e internacionais, assim como de autoridades políticas. A repercussão e o impacto que ocasionou a emenda aditiva, colocou a UNILA no centro dos debates e mobilizou a comunidade acadêmica e administrativa da instituição para defender a universidade. Na sequência das negociações e reuniões com o atual Reitor *pro tempore* da UNILA, Dr. Gustavo Oliveira Vieira, o deputado paranaense retirou a emenda aditiva em agosto de 2017.

Nessa conjuntura, a UNILAB também sofreu ataques, mas foram endógenos. No caso desta instituição, foi apresentado o Aditivo III ao Edital 17/2017 do processo seletivo de Estrangeiros na UNILAB que impossibilita aos estudantes africanos e de Timor-Leste concorrer aos auxílios do Programa de Assistência Estudantil (PAES) durante a graduação, por causa da indisponibilidade orçamentária. Devido ao impacto que a notícia ocasionou na comunidade acadêmica, e à pressão dos estudantes e professores articulados, o aditivo foi revogado no dia 14 de julho, 9 dias depois de ter sido publicado. O aditivo representou uma ameaça ao foco central da universidade, comprometendo sua integridade enquanto universidade internacional, na medida em que condiciona o ingresso de estudantes estrangeiros, atingindo a esfera micro de integração internacional. Na audiência pública promovida pela Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa no Senado Federal,

o atual Pró-Reitor de Relações Institucionais, Dr. Edson Borges, pontuou que a cooperação para o Brasil é fundamental, e o custo que a UNILAB e UNILA têm não pode ser avaliado apenas pelo custo em dinheiro, tem que considerar a contribuição enquanto valor estratégico para o Brasil na geografia do conhecimento⁷⁴. As duas universidades tem sido alvo de uma sequência de ataques públicos, com o objetivo de serem deslegitimadas enquanto instituições acadêmicas, e serem descaracterizadas enquanto universidades federais brasileiras de integração internacional. Para o ex-professor da UNILA, Dr. André Kaysel, a descaracterização da UNILA e o asfixiamento da UNILAB são dois tiros no mesmo alvo: destruir as políticas de cooperação educacional Sul-Sul⁷⁵.

⁷⁴ Unila corre risco de extinção, advertem participantes de audiência. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/08/15/unila-corre-risco-de-extincao-advertem-participantes-de-audiencia> . Acesso em: 16 ago. 2017.

⁷⁵ Em defesa da nossa América. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Em-Defesa-da-Universidade-da-Nossa-America-/13/38474> . Acesso em: 20 ago. 2017.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- AMARAL, Joana de Barros. **Atravessando o Atlântico**: o programa estudante convênio de graduação e a cooperação educacional brasileira. Orientador: Selma Alves Pantoja. 2013. p. 145. Dissertação (mestrado acadêmico em desenvolvimento, sociedade e cooperação internacional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, Universidade de Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14852/1/2013_JoanadeBarrosAmaral.pdf . Acesso em: 15 jan. 2018.
- AMORIM, Celso. A política externa brasileira no governo do presidente Lula (2003-2010): uma visão geral. **Revista brasileira de política internacional**, DF. v. 53, p. 214-240, nov. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/CMNH5Hc6x63gRKQKY4yGgbj/abstract/?lang=pt#> . Acesso em: 15 jan. 2018.
- AMORIM, Celso. **Conversa com jovens diplomatas**. São Paulo: Benvirá, 2011. 600 p.
- AMORIM, Celso. Início de uma política externa ativa e ativa. *In*: MARINGONI, Gilberto; ROMANO SCHUTTE, Giorgio; BERRON, Gonzalo (org.). **2003-2013: uma nova política externa**. Tubarão: Ed. Copiart, 2014. p. 31-53.
- ALMINO, João; LIMA, Sergio Eduardo Moreira. **30 anos da ABC**: visões da cooperação técnica internacional brasileira. DF: FUNAG, 2017. Disponível em: http://funag.gov.br/loja/download/1193-30-anos-ABC_05_05_V_7.pdf . Acesso em: 18 set. 2017.
- ARAÚJO, Danielle. Nos caminhos da integração e da interculturalidade: os desafios da UNILA. **Revista sures**, online, n. 3, p. 1-17, 2014. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/173/0> . Acesso em: 15 jan. 2018.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica educativa**, Sorocaba. v.1, n.1, p. 56-79. Jan./jun. 2015.
- BANCO MUNDIAL; IPEA. **Ponte sobre o Atlântico**: Brasil e África Subsaariana, parceria Sul-Sul para o crescimento. DF: IPEA; BANCO MUNDIAL, 2011.
- BARROS, José D'Assunção. **História comparada**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BENEDETTI, Mario. El sur también existe. *In*: BENEDETTI, Mario. **Preguntas al azar**. Montevideo: Arca, 1986.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUÍ, Marilena Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**. DF: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf> . Acesso em: 15 maio. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL. **Título I: dos princípios fundamentais. Art. 4º. Constituição da República Federativa do Brasil**. Dispõe sobre os princípios que regem as relações internacionais da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1?concurso=CFS%202%202018 . Acesso em: 08 fev. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: Território Maciço do Baturité**. MDA/SDT/CONSAD. Fortaleza: Instituto Agropolos do Ceará, 2011. Disponível em: <http://projects.mcrit.com/ceara/attachments/article/187/PTDRS%20Maci%C3%A7o%20de%20Baturit%C3%A9.pdf> . Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010**. Dispõe sobre a criação da UNILAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm Acesso em: 23 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a criação da UNILA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12189. Acesso em: 23 fev. 2015

BRASIL. O português é um dos idiomas mais falados no mundo. **Portal Brasil**. Brasília, DF 2012. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2012/04/o-portugues-e-um-dos-idiommas-mais-falados-do-mundo> . Acesso em: 23 fev. 2017

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 dezembro de 2016**. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1 . Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil. **Senado Notícias**. Brasília: DF, 2016. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil> . Acesso em: 15 ago. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. 2015. 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: 27 jan. 2018.

CAMPOS MELLO, P.; NUBLAT, J. Serra pede estudo de custo de embaixadas na África e no Caribe. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 maio 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/05/1771982-serra-pede-estudo-de-custo-de-embaixadas-na-africa-e-no-caribe.shtml> . Acesso em: 15 ago. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Cooperação internacional. Brasília: DF, 2008. **CAPES**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional> . Acesso em: 27 jun. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Sobre avaliação de cursos. 2015. **CAPES** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acessoinformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos> . Acesso em: 20 maio 2017.

CARDOSO REIS, Bruno. O poder e as relações internacionais: entrevista com Joseph Nye. **Relações internacionais**, Lisboa, n. 31, p. 181-190, set. 2011. Disponível em: https://ipri.unl.pt/images/publicacoes/revista_ri/pdf/ri31/RI31_Indice.pdf . Acesso em: 13 jan. 2018.

CARDOSO, Gustavo; CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: do conhecimento à ação política. Belém, Portugal: Imprensa Nacional–Casa da Moeda, 2005.

CAVALCANTE, M. Juraci Maia. **História educacional de Portugal**: um ensaio de crítica histórica, discurso, cronologia e comparação. Fortaleza: UFC, 2008.

CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. **História da política exterior do Brasil**. DF: UnB, 2015. 605 p.

CORAZZA, Gentil. A UNILA e a integração latino-americana. **Boletim de economia e política internacional**. online, n. 3, p. 79-88, jul./set. 2010. Disponível em http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3390/1/BEPI_n03.pdf . Acesso em: 13 jan. 2018.

COSTA DE PAULA, María de Fátima. Educación superior e inclusión social em América Latina: un estudio comparativo entre Brasil y Argentina. *In*: COSTA DE PAULA, María de Fátima. (org.). **La democratización de la educación superior en América Latina**: límites y posibilidades. Saenz Peña: Universidad tres de febrero, 2011. p. 35-60.

COWEN, Robert. Introdução: o nacional, o internacional e o global. *In*: COWEN, Robert. Et al (org.). **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas. v. I. DF: UNESCO, CAPES, 2012. p. 407-413.

DE MELLO BARRETO, Fernando. **A política externa após a redemocratização**: Tomo II – 2003 – 2010. DF: FUNAG, 2012. 668 p.

DE OLIVEIRA, Henrique Altemani. **Política externa brasileira**. Saraiva, 2005.

DIAS CARNEIRO, J. “Toma lá, dá cá do governo Temer é quase sexo explícito”, diz Celso Amorim. **BBC News Brasil**, 28 jul. 2017. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-40748428> . Acesso em: 30 jul. 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: um inventário das diferenças. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes. (org.). **Entre-vistas**: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 1994. p. 1-14.

GALEANO, Eduardo. El sur. *In*: GALEANO, Eduardo. **Espejos**: una historia casi universal. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008. p. 103-104.

GOMES, Nilma Lino; VIEIRA, Sofia Lerche. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso-Afrobrasileira (UNILAB). **Revista lusófona de educação**, Lisboa, n. 24, p. 81-95, 2013. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/4865/1/Nilma%20Lino%20Gomes.pdf> . Acesso em: 30 jul. 2017.

GOMES SARAIVA, Miriam. Continuidade e Mudança na Política Externa Brasileira: as especificidades do comportamento externo brasileiro de 2003 a 2010. **Relações internacionais**, Lisboa, n. 37, p. 63–78, mar. 2013. Disponível em: https://ipri.unl.pt/images/publicacoes/revista_ri/pdf/ri37/n37a06.pdf . Acesso em: 13 jul. 2017.

HABTE, Aklilu; WAGAW, Teshome. Educação e mudança social. *In*: MAZRUI, Ali A.; WONDJI; Christophe (Eds.). **História geral da África VIII**: África desde 1935. DF: UNESCO, 2010. p. 817-847.

HELENO, Maurício Gurjão Bezerra. O lugar da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) na política externa do governo Lula (2003-2010). **Dossiê estudantes africanos no ensino superior do Brasil**: o público e o privado, Fortaleza, v. 12, n. 23, p. 109-127, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2688> . Acesso em: 15 jun. 2017.

HELENO, Maurício Gurjão Bezerra; MARTINS, Mônica Dias. Cooperação ou dominação? A política externa do governo Lula para a África. **Tensões mundiais**, Fortaleza, v. 10, n. 18, 19, p. 125-143, 2014. DOI: 10.33956/tensoesmundiais.v10i18,19.475. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/475> . Acesso em: 15 jan. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo de Educação Superior 2013. Brasília: DF, 2014. **INEP**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8 . Acesso em: 12 jun. 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional: 2005-2009**. DF: Ipea/ ABC, 2010. p. 78. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1233/1/Livro_Cooperacao_brasileira_para_o_desenvolvimento_internacional_2005-2009.pdf . Acesso em: 17 set. 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional: 2010**. DF: Ipea/ ABC, 2013. p. 126.

LAMARRA, Norberto Fernández . Los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina: situación, problemas y perspectivas. *In: RISTOFF, Dilvo (org.). Modelos institucionais de educação superior*. DF: INEP, 2006. 19-66

LÓPEZ SEGRERA, Francisco. Educación superior mundial comparada e internacionalización (Cooperación solidaria o nuevos proveedores con ánimo de lucro?). *In: LHER, Roberto (org.). Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Rosario: Clacso, Homo Sapiens, 2010. p. 121-235.

LÓPEZ SEGRERA, Francisco. Educación Superior Comparada: tendencias mundiales y de América Latina y Caribe. **Avaliação**: revista da avaliação da educação superior, Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 13-32, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/dfxvHWdWxqy6trJyqqLvMpS/?lang=es> . Acesso em: 18 out. 2017.

LOZANO, J. E. A. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. *In: FERREIRA, M.; AMADO, J. (org.). Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

MARIANO, Karina L. Pasquariello. **O neoliberal institucionalismo**: um modelo teórico para a integração regional. São Paulo: Centro de Estudos de Cultura Contemporânea, 1995.

MELLO E SOUZA, André. Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento. *In: MELLO E SOUZA, André. Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento*. DF: Ipea, 2014. cap. 1, p. 11-33.

MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. **Revista crítica de ciências sociais**. Coimbra, n. 80, p. 5-10, mar. 2008. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/80/RCCS80-002-Introducao-005-010.pdf> . Acesso em: 28 jan. 2018.

MILLS, C Wriqth. **La imaginación sociológica**. DF, México: Fondo de Cultura Económica. 1961.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba: UFPR, N. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/k4qqgRK75hvVtq4Kn6QLSJy/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 17 jan. 2017.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da educação superior no Brasil pós-LDB: o impacto das sociedades tecnologicamente avançadas. In: BITTAR, Mariluce (org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós LDB**. Coleção Inep 70 anos, v. 2. DF: INEP, 2008. p. 285-305.

NYE, Joseph. **Soft power and higher education**. In: Forum for the future of higher education, 2005, Massachusetts: MIT. p. 11-14. Disponível em: <https://library.educause.edu/~media/files/library/2005/1/ffp0502s-pdf.pdf> . Acesso em: 23 jun. 2016.

NYE, Joseph. **Cooperação e conflito nas relações internacionais**. São Paulo: Editora Gente, 2009.

NYE, Joseph. **Soft power: The means to success in world politics**. New York: Public Affairs. 2004.

NÓVOA, A. Modelos de Análise de Educação Comparada: o campo e o mapa. In: SOUZA, D. B.; MARTINEZ, S. A. (org.). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009.

OXFAM. **Uma economia para o 1%**. Oxford: OXFAM, 2016. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/publicacao/uma-economia-para-o-1/> . Acesso em: 03 ago. 2017.

OXFAM. **Uma economia para os 99%**. Oxford: OXFAM, 2017. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/publicacao/uma-economia-para-os-99/> . Acesso em: 03 set. 2017.

PATRIOTA, António de Aguiar. Próximos anos: cenários e desafios da política externa. In: MARINGONI, Gilberto; ROMANO SCHUTTE, Giorgio; BERRON, Gonzalo (org.). **2003 - 2013: uma nova política externa**. Tubarão: Ed. Copiart, 2014. p. 15-31.

PINO, Bruno Ayllón. Evolução Histórica da Cooperação Sul-Sul (CSS). In: MELLO E SOUZA, André. **Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento**. DF: Ipea, 2014. cap. 3, p. 57-89.

PONTES, Felipe. Universidades públicas poderão cobrar por cursos de pós-graduação. **Agência Brasil**. Brasília: DF, 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-04/universidades-publicas-podem-cobrar-por-cursos-de-especializacao-decide-stf> . Acesso em: 28 maio 2017.

RIBEIRO, Fabrício Américo. **UNILAB: políticas educacionais e as transformações do espaço urbano em redenção - Ceará - Brasil**. Orientador: Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior. 2012, p. 121. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-

graduação em Geografia, Centro Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/60/2020/02/fabricio_ribeiro_dissertacao1.pdf . Acesso em: 26 jan. 2018.

RIBEIRO, Fabrício Américo. UNILA E UNILAB: uma abordagem sobre o processo de integração internacional do ensino superior a partir das universidades federais no Brasil. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 6, número especial (1), p. 63-71, out. 2015. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/365> . Acesso em: 17 fev. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition**. New York: Routledge, 1995. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros/toward-a-new-common-sense-law-science-and-politics-in-the-paradigmatic-transition.php> . Acesso em: 17 jan. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad**. Caracas: Centro Internacional Miranda. Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a Uma Ecologia de Saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologia do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 23-73.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único a uma consciência universal**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/sociologia/outra_globalizacao.pdf . Acesso em: 15 jun. 2016.

SARAIVA, José Flávio Sombra. **África parceira do Brasil Atlântico: relações internacionais do Brasil e da África no início do século XXI**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

SARFATI, Gilberto. **Teoria de relações internacionais**. São Paulo: Saraiva, 2005. p. 384.

SCHWARTZMAN, Simon. A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 161-189, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/6MDpvHkb3mzQgqvLXVRGs9s/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 18 ago. 2016.

SCHWARTZMAN, Simon. A educação superior e os desafios do século XXI: uma introdução. *In*: SCHWARTZMAN, Simon (org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 15-47.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. *In*: RISTOFF, Dilvo (org.). **Modelos institucionais de educação superior**. DF: INEP, 2006. p. 67-91.

SOARES DE LIMA, Maria Regina. Avanços, impasses e desafios da integração. *In*: MARINGONI, Gilberto (org.). **Uma nova política externa 2003-2010**. Santa Catarina: Gráfica Copiarte. 2014. p. 81-121.

SOBRINHO, José Dias. Educação superior: democratização, acesso e permanência com qualidade. *In*: SOBRINHO, José Dias (org.). **La democratización de la educación superior en América Latina: límites y posibilidades**. Saenz Peña: Universidad tres de Febrero, 2011. P. 73-91.

SOBRINHO, José Dias. La Educación Superior en Brasil: desafios y tendencias. **Avaliação**, Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 487-507. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/mNnpYLKRWrZNbXcJjp9s8Ph/abstract/?lang=en> . Acesso em: 20 mar. 2017.

TRINDADE, Hélió. As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. *In*: . **Conferência mundial sobre ensino superior**, 2009, Paris. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192 . Acesso em: 18 jul. 2017.

UNESCO. Educação Superior: Reforma, Mudança e Internacionalização. *In*: **Segunda reunião dos parceiros da educação superior**, 2003, Paris.

TRINDADE, Hélió. UNILA: universidade para a integração latino-americana. **Revista educación superior y sociedad (ESS)**, Caracas, v. 14, n. 1, p. 147-154, jan. 2009. Disponível em: <https://iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/38> . Acesso em: 27 jan. 2018

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. *In*: **Conferência mundial sobre educação superior**, 1998, Paris.

UNILA. Comissão de Implantação da UNILA. **UNILA**. Foz do Iguaçu, PR, 2018. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/arquivos/sobre-a-comissao-implantacao.pdf> . Acesso em: 20 abr. 2017.

UNILA. **Consulta Internacional: contribuições à concepção, organização e proposta político pedagógico da UNILA**. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009. Disponível em https://flacso.org.br/files/2015/08/UNILA_Consulta_Internacional-2009.pdf . Acesso em: 15 jan. 2018.

UNILA. **Plano de desenvolvimento institucional – PDI 2013-2017**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/documentos-oficiais/pdi-2013-2017>. Acesso em: 21 mar. 2016.

UNILA. **Estatuto da UNILA**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2012. Disponível em: <https://unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA> . Acesso em: 14 mar. 2016.

UNILA. UNILA em números. **UNILA**. Foz do Iguaçu, PR, 2018 . Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/secom/imprensa/numeros> . Acesso em: 14 fev. 2017.

UNILAB. **Caminhos e desafios acadêmicos da Cooperação Sul-Sul**. Redenção: UNILAB, 2013. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/07/LIVRO-UNILAB-5-ANOS-2.pdf> . Acesso em: 28 mar. 2017.

UNILAB. **Plano de desenvolvimento institucional – PDI 2016-2021**. Redenção: UNILAB, 2016. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/02/Anexo-Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-40-2016-PDI-2016-2021.pdf> .Acesso em: 21 mar. 2017.

UNILAB. **Estatuto da UNILAB**. Redenção: UNILAB, 2016. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/02/Anexo-Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-42-2016-Novo-Estatuto-Unilab.pdf> . Acesso em: 25 abr. 2017.

UNILAB. UNILAB em números. **UNILAB**. Redenção, CE, 2017. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/unilab-em-numeros/> . Acesso em: 10 out. 2017.

VALENCIA MUÑOZ, Mary Lucía. **El neoliberalismo ¿discurso o realidad?**. Comodoro Rivadavia: UNPSJBI, 2002.

VELASCO E CRUZ, André Kaysel. Em defesa da Universidade da Nossa América. **Carta Maior**, 20 jul 2017. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Em-Defesa-da-Universidade-da-Nossa-America-/13/38474> . Acesso em: 25 jul. 2017.

APÊNDICE A: Entrevista aos atores sociais da UNILA

1) DADOS PESSOAIS

- 1.1 Nome
- 1.2 Nacionalidade
- 1.3 Idade
- 1.4 Nacionalidade e ocupação dos pais
- 1.5 Escolaridade dos pais
- 1.6 Tem alguém na sua família com formação universitária?

2) TRAJETÓRIA NA INSTITUIÇÃO

- 2.1 Ano de Ingresso
- 2.2 Curso / área
- 2.3 Vinculação Institucional [Aluno/Professor/Técnico Administrativo]
- 2.4 Como soube da UNILA?
- 2.5 Motivos da escolha pela Universidade / Motivos da permanência na UNILA.
- 2.6 Como foi o processo de seleção para ingressar na universidade?
- 2.7 Já tinha tido contato com a língua portuguesa/ espanhola antes de chegar à UNILA?

3) UNIVERSIDADES DE INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL NO CONTEXTO GLOBAL

- 4.2 Como compreende a integração do Brasil com a América Latina?
- 4.3 A integração está presente na UNILA? Caso considere que se encontra presente, como é fomentada pela instituição?
- 4.6 Em que se diferencia a UNILA das outras IES que também tem alunos e professores estrangeiros?
- 4.5 Quais são as perspectivas e projeções futuras quando terminar sua formação na UNILA?
[Estudantes]

4) POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA E COOPERAÇÃO SUL-SUL

- 3.1 Qual o papel da UNILA no desenvolvimento da Cooperação Internacional?
- 3.2 Como a UNILA aproxima o Brasil dos demais países da América Latina?

3.3 De que maneira a UNILA contribuem para a Cooperação Sul-Sul?

APÊNDICE B: Entrevista aos atores sociais da UNILAB

1) DADOS PESSOAIS

1.1 Nome

1.2 Nacionalidade

1.3 Idade

1.4 Nacionalidade e ocupação dos pais

1.5 Escolaridade dos pais

1.6 Tem alguém na sua família com formação universitária?

2) TRAJETÓRIA NA INSTITUIÇÃO

2.1 Ano de Ingresso

2.2 Curso / área / Instituto

2.3 Vinculação Institucional [Aluno/Professor/Técnico Administrativo]

2.4 Como soube da UNILAB?

2.5 Motivos da escolha pela Universidade / Motivos da permanência na UNILAB.

2.6 Como foi o processo de seleção para ingressar na universidade?

3) UNIVERSIDADES DE INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL NO CONTEXTO GLOBAL

4.2 Como compreende a integração do Brasil com os países lusófonos?

4.3 A integração está presente na UNILAB? Caso considere que se encontra presente, como é fomentada pela instituição?

4.6 Em que se diferencia a UNILAB das outras IES que também tem alunos e professores estrangeiros?

4.5 Quais são as perspectivas e projeções futuras quando terminar sua formação na UNILAB? [Estudantes]

4) POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA E COOPERAÇÃO SUL-SUL

3.1 Qual o papel da UNILAB no desenvolvimento da Cooperação Internacional?

3.2 Como a UNILAB aproxima o Brasil dos Países Lusófonos?

3.3 De que maneira a UNILAB contribuem para a Cooperação Sul-Sul?