

UNIVERSIDADE NECESSÁRIA

**Uma Universidade
Necessária**

**Manolita Correia Lima
Gisele Ricobom
Ivor Prolo**
(Organizadores)

UNILA: Uma Universidade Necessária

UNILA : uma universidade necessária / Angela Maria Erazo Munoz... [et al.]; compilado por Manolita Correia Lima; Gisele Ricobom; Ivor Prolo.- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Brasilia: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; CNPq, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-722-576-1

1. Educación Superior. 2. Universidades. 3. Mercosur. I. Erazo Munoz, Angela María. II. Correia Lima, Manolita, comp. III. Ricobom, Gisele, comp. IV. Prolo, Ivor, comp.

CDD 378.03

Arte de tapa: Villy

Diseño y diagramación: Eleonora Silva

UNILA: Uma Universidade Necessária

**Manolita Correia Lima,
Gisele Ricobom e Ivor Prolo**
(Organizadores)

Angela Maria Erazo Munoz

Eloiza Dal Pozzo Chibiaqui

Francisco Calvo del Olmo

Gonçalo Canto Moniz

Ivor Prolo

Larissa Rosevics

Manolita Correia Lima

Manuel Tavares

Margarete Schlatter

Maria Julieta Abba

Maurício Pedro Silva

Oscar Kenji Nihei

Simone da Costa Carvalho

Suélen de Pontes Alexandre





CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

UNILA: Uma Universidade Necessária Caribe (Buenos Aires: CLACSO, enero de 2020).

ISBN 978-987-722-576-1

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor. La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar | www.clacso.org

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



Contenido

Prefácio	9
<i>Marco Antonio Rodrigues Dias</i>	
Introdução	37
Capítulo 1. Do Mercosul à América Latina. Reflexões sobre a construção da UNILA.....	55
<i>Larissa Rosevics</i>	
1.1 Introdução.....	55
1.2 Lentes teóricas.....	58
1.3 Aspectos metodológicos.....	64
1.4 Descrição, interpretação e análise.....	66
1.5. Considerações finais.....	86
Referências bibliográficas	88
Capítulo 2. A trajetória das epistemologias contra-hegemônicas na Universidade Federal da Integração Latino-Americana.....	95
<i>Suelen de Pontes Alexandre, Maurício Pedro Silva e Manuel Tavares</i>	
2.1 Introdução	95
2.2 Modelos tradicionais e populares de educação superior	99
2.3. O processo de colonização na América Latina e o pós-colonialismo	107
2.4. O multiculturalismo e o interculturalismo	117

2.5. As epistemologias contra-hegemônicas	122
2.6. Matriz curricular	129
2.7. Notas inconclusivas.....	132
Referências bibliográficas	136

Capítulo 3. Un análisis de la internacionalización universitaria a través del estudio de caso de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)141
María Julieta Abba

3.1. Introducción	141
3.2. Dimensión teórica	144
3.3. Dimensión metodológica	155
3.4. Descripción, interpretación y análisis de los datos	162
3.5. Consideraciones finales.....	185
Referencias bibliograficas	187

Capítulo 4. Intercomprensión entre lenguas neolatinas y contacto lingüístico en la UNILA. Comunicación en contexto académico plurilingüe193
Angela Erazo Munoz y Francisco Calvo del Olmo

4.1. Introducción.....	193
4.2. La universidad como espacio de contactos lingüísticos y culturales	195
4.3. Bilingüismo e interculturalidad como ejes para la integración en la Unila.....	197
4.4. Abordajes metodológicos e interdisciplinaridad	199
4.5. Plurilingüismo, prácticas lingüísticas e intercomprensión.....	204
4.6. Consideraciones finales.....	214
Referencias bibliograficas	217

Capítulo 5. Políticas lingüísticas na UNILA. Relações entre as línguas na proposta educacional bilíngue..... 221
Simone da Costa Carvalho e Margarete Schlatter

5.1. Introdução	221
5.2. O cenário multilíngue e multicultural na Unila	223

5.3. Perspectiva teórica: a área de políticas linguísticas	227
5.4. Procedimentos metodológicos	232
5.5. Políticas linguísticas em um contexto acadêmico multilíngue	239
5.6 Considerações finais.....	264
Referências bibliográficas	267

Capítulo 6. Estudantes da UNILA e o processo de adaptação em Foz do Iguaçu.....273

Eloiza Dal Pozzo Chibiaqui, Manolita Correia Lima e Oscar Kenji Nihei

6.1. Introdução	273
6.2. Lentes teóricas	277
6.3. Escolhas metodológicas	286
6.4 Descrição, interpretação e análise.....	289
6.5. Considerações finais.....	312
Referências bibliográficas	318

Capítulo 7. UNILA: Materialização de um projeto universitário latino-americano orientado para a integração regional.....323

Ivor Prolo, Manolita Correia Lima e Gonçalo Canto Moniz

7.1. Introdução.....	323
7.2. Lentes teóricas.....	327
7.3. Escolhas Metodológicas	336
7.4. Resultados e discussão.....	342
7.5. Considerações finais.....	372
Referências bibliográficas	378

Capítulo 7

UNILA: Materialização de um projeto universitário latino-americano orientado para a integração regional

*Ivor Prolo, Manolita Correia Lima e Gonçalo Canto Moniz**

7.1. Introdução

Possivelmente a universidade¹ seja a instituição contemporânea que mais dedica tempo para refletir sobre si mesma e não raro essa reflexão nutre um processo de renovação. Nas palavras de Santos e

* **Ivor Prolo** (ivorprolo@unemat.br). Doutor em Administração pela ESPM, técnico-educacional na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Nova Xavantina-MT. **Manolita Correia Lima** (mclima@espm.br). Doutora em Educação, professora e coordenadora do Núcleo de Inovação Pedagógica da Escola de Propaganda e Marketing (ESPM), São Paulo-SP. **Gonçalo Canto Moniz** (gmoniz@uc.pt). Doutor em Arquitectura e membro da Direcção Executiva do Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (UC), Coimbra, Portugal.

¹ Adota-se aqui a seguinte definição de universidade: “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional” (BRASIL, 1996, Art. 52). A partir dessa definição, conforme estima Rauhvargers (2013), existem mais de dezessete mil e quinhentas universidades no mundo, as quais apre-

Almeida Filho (2012, p. 51), “a mudança é o ingrediente permanente da vida da universidade”. Essas mudanças refletem discussões pendulares que ora se orientam por visões desenvolvimentistas, comprometidas com um projeto de nação e por isso mesmo reproduzem a concepção hegemônica de universidade; ora se orientam por visões humanistas, comprometidas com as necessidades da sociedade que financia a instituição. Compreensivelmente essas visões divergem sobre a autonomia que a universidade necessita para (re)definir a sua razão de ser; sua atuação nas esferas do ensino, pesquisa e extensão; sua participação na geração, difusão e aplicação ética do conhecimento (Ciência & Tecnologia); seu compromisso com o acesso e a qualidade da formação de jovens e adultos; sua preocupação de arquitetar desenhos curriculares transversais e flexíveis; sua determinação de contribuir com a formação para cidadania, sem desconsiderar a relação com o mercado (MELLO, 2011) etc.

O Brasil não está alheio a essas discussões, tem participado da agenda promovida pelo setor educacional do Mercado Comum do Sul (Mercosul), engrossando uma corrente de pensamento em defesa da educação superior pública, orientada por objetivos integracionistas (ROSEVICS, 2015b) que, de certa forma, tem ecoado na formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 (BRASIL, 2001), do qual se originou, em 2003, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI). Isso explica um movimento na direção de políticas e ações inclusivas: interiorização da universidade, inauguração da Universidade Brasil, ampliação de vagas, fortalecimento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAE) e ampliação das condições de realização dos cursos, fortalecimento da educação tecnológica etc. (MENEGHEL; AMARAL, 2016). Simultaneamente, a estratégia do governo federal brasileiro sinaliza preocupação de criar condições que favoreçam o País a atuar internacionalmente, sensível à agenda da integração regional

sentam maneiras diferentes de se organizarem, governarem, definirem e concretizarem suas missões.

(PECEQUILO; CARMO, 2015), motivação que o levou a investir em projetos de criação de universidades federais com vocação internacional (BRASIL/MEC, 2012).

As jovens instituições não estão alheias às influências da crescente reconfiguração do papel exercido pela educação superior mundial e regional, que reconhece a internacionalização como o caminho para que os sistemas educacionais respondam aos desafios emergentes na contemporaneidade. Exemplos são a construção do Espaço Europeu do Ensino Superior (CASTRO; CABRAL NETO, 2012a); a busca pelo selo *world class university*, fruto do ranqueamento universitário global (THIENGO, 2018); o crescimento do estoque de estudantes em mobilidade acadêmica internacional (4.6 milhões, em 2015) (OECD, 2017); desenhos curriculares alinhados às exigências da cidadania global e da competência intercultural (LEASK; BEELEN; KAUNDA, 2013) etc. Iniciativas que conflitam com a visão endógena latino-americana, uma vez que ela prioriza relações internacionais pautadas na cooperação acadêmica horizontal, alinhadas às demandas socioeconômicas e culturais da região (PERROTTA, 2014;2018a).

No Brasil, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) materializa o discurso e a política favoráveis à integração promovida pelo Mercosul Educacional (ROSEVICS, 2015a), apesar de ter sido gerada fora desta organização intergovernamental (PERROTTA, 2018a). Essa universidade tem a integração como âncora de sua missão (CORAZZA, 2010), assim sendo, compromete-se a disseminar uma consciência integradora latino-americana orientada por aspectos não apenas econômicos-comerciais, mas sobretudo sociais, políticos e culturais (RICOBOM, 2010a), por isso mesmo ambiciona se tornar referência inter-regional. Reconhece-se como uma instituição socialmente relevante (MELLO et al., 2009) na medida em que se empenha para promover a cooperação internacional solidária e contra-hegemônica (LIMA et al., 2016), contrapondo-se ao internacionalismo mercantil (SPELLER, 2011). Uma evidência disso é o esforço empenhado na criação de um espaço universitário intercultural e

multilíngue (ARAÚJO, 2014b) na oferta de cursos cujos currículos são sensíveis às demandas do continente (LIMA et al., 2016).

O fato de a instituição ter explícito compromisso com a promoção da integração regional não significa, por si só, que ela passou a existir com a sua criação. Porém, ao atrair estudantes, professores, Técnico Administrativos Educacionais (TAE) e gestores que se orientam por tal propósito, amplia, diversifica e fortalece os espaços de diálogo intercultural por meio da educação, assim, possivelmente, a instituição se aproxima desse complexo objetivo. Frente ao exposto, caberia aprofundar a discussão a partir de dúvidas possíveis de serem expressas nos seguintes termos: qual é a dinâmica institucional vivenciada pelos segmentos internos para a concretização do projeto universitário internacional latino-americano atribuído à UNILA? Qual é a integração intrínseca percebida no interior dessa universidade? O objetivo geral da pesquisa reside em compreender a dinâmica institucional de concretização desse projeto brasileiro, de alcance internacional. Para efeito de esclarecimentos, enquanto a dinâmica institucional corresponde ao ambiente interno de funcionamento da universidade, a concretização diz respeito à maneira pela qual os segmentos internos visualizam a realização e a sustentação cotidiana da missão institucional no tempo e no espaço, e a integração intrínseca refere-se à existência de uma integração genuína a essa universidade.

A investigação se orienta pela abordagem qualitativa (GIOIA; CORLEY; HAMILTON, 2012; STAKE, 2016), tendo a UNILA como unidade social de estudo e o ambiente institucional da universidade, sob a perspectiva dos segmentos internos, como unidade de análise. Coerente com essas escolhas, combinar-se-ão diferentes fontes de consulta derivadas de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa de campo será conduzida por meio de entrevistas individuais semi-roteirizadas e grupos focais. A *grounded inquiry* (OLIVEIRA, 2016; PINTO; SANTOS, 2012) irá orientar o tratamento dos dados reunidos na medida em que permite a realização de comparações incidente-incidente (indução, dedução e verificação), exercício

que contribui para identificar e discriminar categorias conceituais. O marco temporal compreende o intervalo entre os anos de 2010 a 2017.

O quadro teórico que contribuirá para a elaboração dos instrumentos de coleta e que iluminarão o exercício de interpretação dos dados, discutem a universidade, universidade latino-americana, a internacionalização da educação superior, o regionalismo e a integração *via* educação. Para tanto, o texto evolui da introdução para as lentes teóricas, descrição dos recursos metodológicos, resultados, discussões e considerações finais.

7.2. Lentes teóricas

7.2.1. Os significados da internacionalização na universidade contemporânea

Os anos 1990 foram marcados pela influência da globalização econômica na redefinição das políticas educacionais, conseqüentemente, adotou-se uma agenda inspirada pelos princípios neoliberais. A ampliação da iniciativa privada no controle da Educação Superior, a redução do financiamento público, o fortalecimento dos mecanismos de regulação e o reconhecimento da Educação Superior como serviço (CHAVES; CASTRO, 2016; SGUISSARDI, 2008) são exemplos que materializam o que se afirmou.

Nesse contexto, duas visões concorrentes sobre o conceito de educação ganham força. A primeira, amparada pela visão humanística de educação adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tem por base quatro pilares: aprender a conhecer (valorização do conhecimento), aprender a fazer (competências), aprender a ser (realização pessoal, criatividade) e aprender a viver juntos/conviver (coesão social) (AKKARI, 2011, p. 31). A segunda, por sua vez, refere-se à visão instrumental típica do Banco Mundial, que atribui à educação a responsabilidade

por promover a inserção de pessoas na economia de mercado local e/ou global. Ao utilizar os pilares descritos anteriormente, o Banco Mundial se limita a valorizar o “aprender a fazer” (AKKARI, 2011). Em tempos de globalização financeira, a segunda visão ganha destaque, afinal a influência exercida pelo Banco Mundial sobre o governo dos países desenvolvidos e em desenvolvimento é incomparável à influência exercida pela UNESCO.

Frente à dependência financeira das universidades, seja em relação ao Estado ou ao setor produtivo, suas concepções de educação têm sido fortemente abaladas, de forma a atingir, também, o processo de internacionalização, cujos contornos se tornam diversos no ambiente acadêmico mundial (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). Enquanto a *internacionalização* diz respeito à integração da dimensão internacional no ensino, na pesquisa e na extensão; a *transnacionalização* (liberalização ou mundialização) se refere à educação como bem global e, por isso, elimina eventuais barreiras na implantação de serviços educativos, por exemplo, para o estabelecimento de filiais de universidades estrangeiras e/ou para a venda de franquias acadêmicas. Assim sendo, alinha o controle da universidade ao interesse empresarial de países desenvolvidos (BERNHEIM, 2018; PEIXOTO, 2010). A mundialização corresponde a um fenômeno estratégico que repercute sobre a Educação Superior, com apoio do Banco Mundial. Já a internacionalização é uma reação da universidade à mundialização, na tentativa de preservar os princípios fundantes da educação de acordo com a UNESCO (FELDFEBER, 2009).

Nesse cenário, a universidade pública, afetada principalmente pela redução do financiamento estatal, declina em protagonismo autônomo propositivo, projetual e vanguardista, bem como vê abaladas sua visão de educação humanística e sua condição de bem público e gratuito. O financiamento da universidade se torna cada vez mais refém da política educacional mundial que vislumbra a educação como um serviço a ser privatizado. De modo geral, a universidade passa a ser vista como investimento capaz de gerar resultados

financeiros para empresas e grandes corporações². A universidade pública ao ser submetida à lógica mercadológica se vê obrigada a diversificar as fontes de seu financiamento, fazê-lo passa a constituir ingrediente primordial para a sua sobrevivência institucional. Frente ao exposto, o exercício crítico-reflexivo associado a processos de transformação da sociedade se esvazia.

Pressionada a justificar os investimentos recebidos, cabe à universidade divulgar crescentes índices de produtividade, aproximando-se da lógica gerencial adotada pelo mercado (PASCUCI et al., 2016). A valorização dos *rankings* mundiais e do selo Classe do Mundo (HAZELKORN, 2015) evidencia o que foi afirmado. A conquista desse selo favorece a atração de acadêmicos internacionais e a captação de recursos financeiros provenientes de fundos públicos (Estado) e privados (doações e investimentos de acionistas), capazes de fortalecer a pesquisa e de manter uma das missões da universidade (VIEIRA; LIMA, 2016). Não obstante, as agências responsáveis pelos mecanismos de classificação adotam critérios de avaliação estranhos à diversidade encontrada no ambiente acadêmico mundial e à visão humanística de educação na medida em que valorizam estratégias competitivas voltadas para o aumento do fluxo de acadêmicos internacionais, recursos advindos de fundos de pesquisa (VIEIRA; LIMA, 2016)³ e prestígio institucional vital para a sobrevivência e o sucesso em uma perspectiva organizacional (HUNTER, 2013).

Assim, a universidade que conquista o referido selo não é, necessariamente, uma instituição internacional ou uma universidade internacionalizada. Knight (2015) argumenta que os indicadores utilizados pelos *rankings* globais são relevantes⁴, mas são incapazes de definir a universidade internacional uma vez que “não

² O termo “corporações do conhecimento” traduz cada vez mais os conglomerados de empresas atuantes no setor educacional.

³ *Academic Rankings of World Universities* (ARWU), *QeS World University Rankings* (Q&S) e *Times Higher Education World University Rankings* (THE).

⁴ A autora cita os seguintes indicadores, denominados de “perspectiva internacional” pelo ranking global THE: (1) a proporção de estudantes internacionais em cada universidade; (2) a proporção de faculdades internacionais e (3) a proporção de publi-

representam a riqueza e a diversidade das atividades realizadas pelas instituições de ensino superior para se tornarem mais internacionais e interculturais” (KNIGHT, 2015, p. 109 - tradução nossa). As limitações desses indicadores podem ser entendidas de duas maneiras. A primeira se refere à ausência de clareza dos mesmos no tocante à internacionalização, o que, em parte, se deve à complexidade intrínseca do conceito, às confusões e às divergências em torno da definição de uma universidade internacional, binacional, transnacional, cosmopolita, multinacional e/ou global. A segunda está relacionada à inexistência de modelos de referência para que as universidades, neles inspiradas, ampliem suas dimensões internacionais (DE WIT, 2013;2015).

Na intento de compreender os diferentes tipos de universidades internacionais, Knight (2015) se depara com três concepções ou gerações de universidades internacionais: a clássica, a satélite e a co-fundada. A *clássica* é considerada a mais comum. Corresponde à primeira geração de universidades internacionalizadas, apresenta diversidade de parcerias, bem como acadêmicos de diversas nacionalidades e múltiplas atividades colaborativas internacionais e interculturais em seu país sede e no exterior. Já a *satélite* inclui escritórios, *campi*, centros de pesquisa e de gerenciamento espalhados pelo mundo, enquanto as *co-fundadas* são definidas como instituições autônomas, codesenvolvidas por duas ou mais instituições parceiras, em diferentes países. A autora esclarece que as mencionadas concepções são tipos ideais, os quais ajudam a significar tipos genéricos, não exaurindo, então a totalidade das características que integram as universidades.

A internacionalização da universidade contemporânea está associada ao alcance de objetivos comuns nos campos acadêmico, sociocultural, econômico e/ou político, em um determinado país ou região, por meio de atividades colaborativas e interculturais, o que se

cações de pesquisa da instituição com pelo menos um autor de país distinto àquele da sede da universidade.

aproxima do conceito de universidade internacional. Mas, a busca do selo Classe Mundo, associada ao afã pelo reconhecimento internacional com foco em resultados, tem promovido modificações nas instituições de ensino superior. Assim, cada vez mais, elas competem pelos mesmos recursos e se distanciam da cooperação solidária. A internacionalização tem sido um meio de a universidade se autofinanciar e não necessariamente trabalhar em projetos conjuntos que envolvam a construção e a difusão do conhecimento. Contudo, observa-se a coexistência de projetos de internacionalização alinhados à visão de educação como bem público e com a função de colaborar para a promoção do bem-estar e da justiça social regional.

7.2.2. A internacionalização e a integração via educação na universidade latino-americana

Desde a Conferência Mundial sobre Educação Superior, promovida pela UNESCO (1998), os fóruns latino-americanos sobre Educação Superior têm sido enfáticos ao (re)afirmar que a educação superior é um direito humano universal, uma necessidade social e um dever do Estado. A máxima constitui o centro da concepção latino-americana de universidade desde o Movimento de Córdoba (1918) e, conseqüentemente, da internacionalização universitária na América Latina. Tendo em vista os desafios enfrentados por uma região marcada por profundas assimetrias, atribui-se à universidade um papel estratégico quando se leva em conta a sua capacidade de influir sobre os rumos do processo de transformação que transita entre o social, o político e o econômico. Ao contrário, a universidade Classe Mundo se insere globalmente frente às corporações do conhecimento, dos regulamentos dos países centrais e das organizações multilaterais (DEL-VALLE; PERROTTA, 2018; DIAS, 2017).

Alinhada a uma perspectiva hegemônica ou alternativa, a internacionalização figura um eixo de transformação da universidade que pode conduzir a expressivas mudanças institucionais. Ela é

considerada complexa em razão dos diferentes níveis e atores envolvidos e por assumir um caráter dual, pois implica na presença da dimensão internacional no interior de suas funções e, simultaneamente, projeta internacionalmente as suas capacidades. Oferece possibilidades e oportunidades individuais e coletivas, além de novas interações externas, no esforço de formular soluções criativas para as demandas de seu entorno (AUPETIT, 2017; SEBASTIÁN, 2005).

A dimensão internacional interna visa contribuir para a melhoria da qualidade e para a pertinência da universidade, ademais, procura introduzir uma dimensão internacional na cultura institucional, assim como na oferta e nos métodos de ensino, pesquisa, extensão e práticas de gestão acadêmica. Já a dimensão externa, aproxima-se de abordagens mercantis do Ensino Superior, tem como objetivo a projeção internacional da oferta, bem como o aumento de visibilidade, reconhecimento, campo de ação e influência da instituição. Ambas estão relacionadas e são complementares. Suas estratégias se reforçam mutuamente. Em termos práticos, as estratégias de internacionalização para o exterior carecem de uma cultura de internacionalização claramente estabelecida no interior da universidade e, ao mesmo tempo, a internacionalização externa amplia e reforça a dimensão internacional interna (SEBASTIÁN, 2005).

No interior desta dualidade identifica-se a coexistência de dois projetos de internacionalização das universidades latino-americanas, um exógeno e outro endógeno. O exógeno se trata de um projeto hegemônico, vinculado à lógica de mercado, alimentado por organizações extra regionais. Em geral, tais organizações promovem atividades de cooperação com agendas de trabalho fechadas, sem margem de negociação, atentas aos próprios interesses, dispostas a afetar a dinâmica institucional das universidades, incluindo a produção e disseminação do conhecimento. Esse projeto ocorre no eixo Norte-Sul na medida em que organizações oriundas dos países do Hemisfério Norte “cooperam” com as universidades localizadas no Hemisfério Sul. O projeto endógeno, por sua vez, orienta-se pela cooperação Sul-Sul, comprometida em criar condições que favoreçam a

integração solidária entre as universidades latino-americanas, por exemplo, promovendo redes estruturadas, espaços comunitários de educação e trabalho colaborativo, sem que isso implique em perda de identidade institucional (OREGIONI, 2015; SÁNCHEZ et al., 2016).

No projeto endógeno, espera-se que a universidade invista em um ambiente que favoreça a gestão estratégica e integral (por meio da combinação orgânica entre ensino, pesquisa e extensão) da internacionalização e, a partir disso, seja capaz de enfrentar os efeitos colaterais decorrentes do mundo globalizado, colaborando para a formação de quadros qualificados e comprometidos com a transformação da sociedade, gerando conhecimento relevante na medida em que está orientado pelas demandas sociais (PERROTTA, 2018b). Perrotta (2018b) também chama atenção para a inexistência de uma definição operativa para o fenômeno de internacionalização da universidade e entende que a internacionalização não é um fim em si, mas um instrumento capaz de alcançar múltiplos objetivos. Isso equivale a afirmar que dissociar a discussão sobre internacionalização da reflexão crítica da universidade é um equívoco, principalmente quando se leva em conta a responsabilidade da instituição sobre a promoção de projetos que envolvam justiça social nos países em desenvolvimento – questão central nos fóruns sobre educação superior na América Latina, a exemplo na Conferência Regional de Educação Superior (CRES).

Alguns projetos de internacionalização latino-americano se pautam por trocas entre o eixo de cooperação Sul-Sul. O desafio reside em identificar pontos de complementaridade, investir na construção de sinergias que favoreçam solidariedades cruzadas, sem reproduzir assimetrias internas e inter-regionais. A internacionalização que não promover colaboração explícita e for realizada de forma unidirecional nega a cooperação internacional, aquela em que dois ou mais atores se associam para alcançar objetivos comuns e benefícios mútuos, capazes de reforçar a integração regional (DEL-VALLE; PERROTTA, 2018; KORSUNSKY et al., 2018). É compreensível que esse projeto de internacionalização esteja alinhado “a universidade

latino-americana – democrática, anti-imperialista e comprometida com lutas populares – pensada e promovida a partir de experiências de integração regional e solidariedade entre e com nossos povos” (PERROTTA, 2018b, p. 173 - tradução nossa). Nas palavras de Bernheim (2018, p. 19), uma internacionalização com “rosto humano”.

Nessa perspectiva, a universidade constrói um ambiente propício à integração na medida em que amplia e diversifica os espaços de convivência e de diálogo intercultural (CORAZZA, 2010; RICOBOM, 2010a). Essa integração tem se estabelecido de duas maneiras:

- *Visão Política Educacional* por meio da construção de uma área latino-americana de educação superior. Nessa direção, o *Espaço de Encontro Latino-americano e do Caribe de Educação Superior* (ENLACES), coordenado pela UNESCO-IESALC, assume particular importância uma vez que promove uma reconfiguração territorial de cooperação acadêmica e de reorientação de enfoque na América Latina e no Caribe, bem como facilita a inserção da região em cenários globalizados (AUPETIT, 2017);
- *Natureza Institucional da Universidade* por meio da realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma cooperativa e horizontal entre universidades. Exemplos seriam a Rede de Estudos de Internacionalização da Educação Superior (RIESAL) e a Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu (AUGM). Essas iniciativas orientam a internacionalização da universidade para a produção e disseminação de conhecimento (SÁNCHEZ et al., 2016).

Em especial, destacam-se os espaços comunitários internacionais de educação, que vão ao encontro do conceito de integração via a educação, identificado por Rosevics (2015a). Assim concedida, a integração busca reunir acadêmicos de diferentes nacionalidades, em espaços comuns de convivência educacional e de reconhecimento mútuo, com o objetivo de propor soluções para problemas regionais, por meio da dinâmica integracionista. A integração via educação

prioriza a lógica de “construção de uma consciência social regional integradora” (ROSEVICS, 2015a, p. 32), na qual os projetos políticos e socioculturais ganham centralidade. Cabe salientar que a consciência intercultural gerada pela diversidade cultural, múltiplas visões de mundo e multilinguismo é um desafio histórico, que requer atenção, e por assim sê-lo, “a educação superior é vista como um direito humano e deve se constituir em um espaço de troca horizontal e dialógico capaz de articular e promover os laços sociais-democráticos entre as identidades agredidas e todos os setores e interesses que convergem na região” (NASSIF, 2018, p. 142 - tradução nossa).

A integração via educação depende da construção de espaços institucionais de convivência internacional no interior da universidade capazes de promover o plurilinguismo, o fortalecimento de trocas interculturais e a aproximação de diferentes matrizes culturais. Eles tendem a contribuir para a criação de uma agenda de pesquisa cujos resultados gerem bom entendimento das demandas latino-americanas. Dessa forma, a universidade é “um lugar de possibilidades” (STRECK, 2018, p. 135) na geração de “espaços interdisciplinares para incorporar e escutar as ricas e diversas manifestações da cultura do outro” (NASSIF, 2018, p. 142 - tradução nossa), na contramão da universidade hegemônica fortemente ancorada “[n]a monocultura, [n]o monolíngüismo e [n]o eurocentrismo” (DIKER, 2018, p. 153). Esse lugar de possibilidades pode ser ampliado com o conceito de “internacionalização em casa”, materializado por desenhos curriculares sensíveis a temas, a abordagens e a leituras internacionais; disciplinas ministradas em outras línguas; professores visitantes e estudantes internacionais; agenda de pesquisa conjunta, estágio internacional etc. Atividades que contribuem para verdadeiro intercâmbio entre instituições e acadêmicos provenientes de distintos países (STRECK; ABBA, 2018).

Perrotta (2018b) argumenta que o projeto latino-americano de internacionalização nasceu e cresceu ao longo da última década, período em que o projeto hegemônico de internacionalização se consolidou. Ambos coexistiam porque não competiam abertamente entre

si, não raro, eram promovidos pelos mesmos governos pós-liberais. Contudo, atualmente, a coexistência é tensa por dois motivos: primeiro, o contexto é de retração de governos progressistas e de ascensão de governos de extrema direita, em um ambiente global que favorece a disseminação do modelo hegemônico e sua legitimidade como único projeto de internacionalização; segundo, o projeto *mainstream* é legitimado tanto pela construção e distribuição do prestígio acadêmico, como pelo seu autofinanciamento advindo do ciclo virtuoso de lucro das corporações do conhecimento.

Independentemente do ambiente regional e/ou global desfavorável para sua vitalidade, o projeto latino-americano de internacionalização universitária está balizado pelo direito humano universal à educação, uma necessidade social e um dever do Estado, assim como por elementos de cooperação horizontal e integração solidária inter-regional via a educação, em que o regionalismo constitui um vetor de internacionalização. Frente à complexidade do contexto externo e do ambiente institucional, a universidade pública tem chance de criar um ambiente propício à concretização deste projeto de internacionalização?

7.3. Escolhas Metodológicas

O caminho metodológico alinha-se com a tradição da pesquisa interpretativista, subordinada à abordagem qualitativa. O critério de escolha baseia-se na capacidade desta tradição de produzir conhecimento profundo sobre algo, considerando o ponto de vista dos atores sociais envolvidos com a investigação. O método adotado é o estudo de caso qualitativo (GODOI; MATTOS, 2010; OLIVEIRA; FREITAS, 2010) e único, entendido como escolhas que orientarão o processo de investigação (STAKE, 2005; 2016).

A unidade social de estudo é a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), instituição instalada na cidade de Foz do Iguaçu, município localizado na tríplice fronteira com *Puerto*

Iguazú (Argentina) e *Ciudad del Este* (Paraguai) e a 637 km de Curitiba, capital do Estado do Paraná (Brasil). Criada em 2010, é uma das universidades públicas federais que fizeram parte do terceiro ciclo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Apesar dos desafios, desde a sua concepção, sua criação e sua implantação que ela busca se orientar pela missão de promover a integração solidária sob o vetor da internacionalização, nos termos de sua missão institucional.

A UNILA terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul – Mercosul (BRASIL, 2010b, art. 2)

Levando em conta que se pretende compreender a dinâmica institucional de concretização do projeto de criação de uma universidade orientada para e pela integração solidária e a integração intrínseca do projeto universitário latino-americano, a unidade social de estudo em questão é pertinente. A unidade de análise, por sua vez, restringe-se à dinâmica de concretização do projeto institucional da UNILA. Essa dinâmica refere-se ao ambiente interno de funcionamento da universidade e a maneira pela qual os segmentos internos visualizam, em seu cotidiano, este projeto universitário. Para efeito desta pesquisa, considerou-se o período temporal de 2010 a 2017, sob a perspectiva vivencial dos segmentos internos: estudantes, professores e técnicos-educacionais de diferentes nacionalidades, gêneros, cursos, institutos, setores.

Coerente com tais escolhas, a essência dos dados empíricos teve como ponto de partida entrevistas individuais orientadas por roteiros (Apêndice A) e grupos focais. A combinação de técnicas de coleta teve por intuito o fortalecimento do desenho de pesquisa e a possibilidade de triangulação de dados, tendo em vista a diversidade de

perfis levados em conta (GODOI; MATTOS, 2010; OLIVEIRA; FREITAS, 2010). Dados secundários – tais como atas de reuniões de conselhos universitários, relatórios técnicos e de gestão, reportagens produzidas pelas mídias impressa e digital, anuários estatísticos, entre outros – foram considerados de forma complementar, durante o exercício interpretativo. As entrevistas foram realizadas em um dos *campi* da UNILA, em quatro etapas: março de 2014⁵, agosto de 2015, outubro de 2015 e maio de 2017 (Apêndice B, C e D). A escolha dos entrevistados levou em conta a importância de ouvir atores sociais que, na ocasião, tinham em comum o fato de viverem intensamente o ambiente da universidade: representantes de pró-reitorias, institutos⁶ e cursos oferecidos pela universidade; estudantes, professores e técnicos-educacionais de diferentes nacionalidades. Esses critérios tiveram o intuito de trazer à tona as distintas realidades vivenciadas no interior da universidade, considerando as diversidades de pontos de vista, consensos, contradições e tensões, além de considerar distintas perspectivas (STAKE, 2005). Ao total, foram realizadas quarenta e cinco entrevistas individuais e três grupos focais, totalizando sessenta horas de gravação de áudio e quinhentos e noventa e oito páginas transcritas.

Os dados qualitativos derivaram do contato com sessenta e cinco pessoas (trinta e um estudantes, vinte e seis professores e oito técnicos-educacionais. Entre os professores e técnicos, dezessete tinham experiência em gestão universitária) originárias de onze nacionalidades⁷. Apesar da diversidade de nacionalidades, grande parte das entrevistas e posterior transcrição do áudio foram realizadas na

⁵ Foram incorporadas quatro entrevistas pelas suas relevâncias e significâncias qualitativas, realizadas e tornadas públicas no estudo de Alexandre (2015).

⁶ Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História – ILAACH; Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza – ILACVN; Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política – ILAESP; Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território – ILATIT.

⁷ As nacionalidades dos entrevistados são: angolana (1); argentina (4); brasileira (33); chilena (2); colombiana (8); equatoriana (4); paraguaia (4); peruana (2); salvadorenha (2); uruguaia (3) e venezuelana (2).

língua portuguesa. No campo sobre discussão dos resultados, os entrevistados serão identificados da seguinte forma: 1º) os números referem-se à sequência automática gerada pelo programa que auxiliou na interpretação dos dados; 2º) os segmentos internos referem-se: “e” = estudante; “p” = professor; “t” = técnico; 3º) a nacionalidade: “i” = internacional; “b” = brasileiro; 4º) experiência com gestão: “g”. Exemplo: o código (11:2ei) corresponde a um estudante internacional e o código (18:183pbg) refere-se a um professor brasileiro com experiência em gestão. Cabe esclarecer que nas sessões resultados e de discussão há passagens em que os autores deste capítulo se apropriam de termos e/ou expressões utilizados pelos entrevistados. Muitos desses termos e/ou expressões são recorrentes em diversas entrevistas, razão pela qual não receberam codificação, no entanto, sua distinção é realçada por aspas.

A técnica de tratamento de dados foi conduzida de acordo com o enfoque misto (*mixed approach*), em que a interpretação dos dados é orientada pela literatura (dedutiva) e pela pesquisa de campo (indutiva) (TELLO-ROZAS; POZZEBON; MAILHOT, 2015). A abordagem contribui para a emergência de *insights* no curso do exercício interpretativo (GASKELL, 2008; GODOI; MATTOS, 2010), cuja organização foi auxiliada pelo uso do *software* Altas/ti. Os processos de codificação e de categorização seguiram os protocolos da *grounded theory* como *grounded inquiry* (processo de pesquisa), sem o intuito de utilizar a *grounded theory* como produto final (construção de novas teorias) (OLIVEIRA, 2016; PINTO; SANTOS, 2012). A *grounded inquiry* segue a técnica da comparação constante de incidente-incidente (indução – dedução – verificação) e assim possibilita identificar e discriminar categorias conceituais relevantes a partir da interpretação que o pesquisador faz dos dados (BANDEIRA-DE-MELLO; CUNHA, 2010).

O ponto de partida do exercício interpretativo considerou os cinco eixos que orientam o projeto de criação da UNILA, os quais estão no corpo do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (UNILA, 2013b) e, em tese, orientam os ideais de funcionamento da universidade: a) interdisciplinaridade; b) interculturalidade; c) bilinguismo/

multilinguismo; d) integração solidária; e e) gestão democrática. Na etapa de sistematização dos dados, todos os entrevistados, também denominados de segmentos internos (estudantes, professores e técnicos-educacionais), foram reunidos em um único grupo de interpretação e de categorização. A decisão de interpretar os dados, independentemente do segmento, deveu-se a existência de convergência de visões entre eles, ou seja, embora haja diferenças entre os grupos entrevistados, observa-se à existência de consenso quando se discute o projeto de criação da UNILA e os desafios do processo de implantação. Na sequência, descreve-se as etapas de codificação dos dados:

Primeira: os dados foram organizados em categorias, considerando os cinco princípios que sustentam o projeto de criação da UNILA. Para tanto, utilizou-se o sistema de auto-codificação do Atlas.ti e foram gerados 3.263 *quotations* (marcação textual dos trechos do material empírico);

Segunda: os trechos foram lidos de forma individual e excluídas as marcações que não tinham relação com o código;

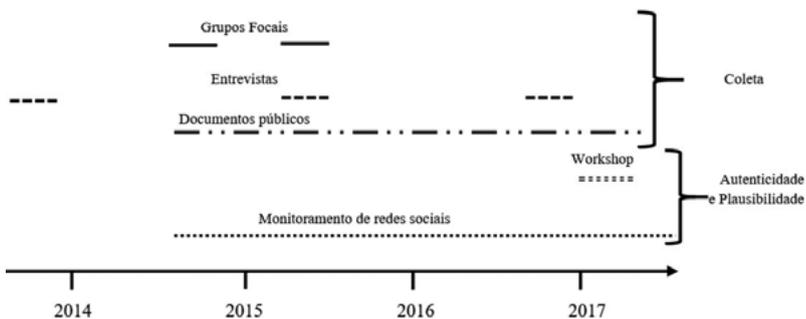
Terceira: as *quotations* de cada código foram relidas e atribuídos a elas novos códigos, conforme os sentidos, significados e padrões encontrados. Após esta etapa foram criados quinhentos e cinquenta novos códigos, com mil seiscientos e um *quotation*;

Quarta: procedeu-se a estruturação dos dados (GIOIA et al., 2012) de modo que eles fossem sistematizados de acordo com três ordens. Na primeira, a sistematização dos dados considera os termos utilizados pelos entrevistados; na segunda foram criados temas centrados nas abstrações e relações que os autores realizaram com a sistematização da primeira ordem; e na terceira se estabelece relação entre os dados e as lentes teóricas.

No esforço de julgar o rigor científico da pesquisa de campo foram utilizados os critérios de autenticidade e plausibilidade propostos por Pozzebon e Petrini (2013). Enquanto a autenticidade consiste em eliminar limitações na interpretação dos dados decorrentes do

tempo da imersão do pesquisador no campo, a plausibilidade corresponde aos resultados fazerem sentido aos envolvidos na pesquisa (Apêndice E e F). Os procedimentos adotados foram: (a) utilização de elementos etnográficos (PINTO; SANTOS, 2012) na condução do trabalho de campo (diário de campo, registros fotográficos e observações dos atores pesquisados em situações cotidianas); (b) acompanhamento dos acontecimentos da universidade durante o período de pesquisa nas redes sociais, (c) apresentação e discussão dos resultados da pesquisa em uma atividade no formato de *workshop*, envolvendo parte dos atores que integraram a pesquisa de campo. A cronologia do material incorporado e os processos de plausibilidade científica dessa pesquisa estão ilustrados na Figura 7.1.

Figura 7.1. Cronologia – processo de coleta dos dados e evidências do rigor científico



Fonte: Elaborada pelos autores.

7.4. Resultados e discussão

7.4.1. Implantação, funcionamento e crescimento da UNILA entre 2010 e 2017

Em agosto de 2010, a UNILA inicia suas atividades acadêmicas com a chegada de duzentos e seis estudantes matriculados em seis cursos de graduação, oriundos do Brasil, do Paraguai, do Uruguai e da Argentina. A universidade funcionava nas dependências do Parque Tecnológico Itaipu (PTI), local pertencente à Itaipu Binacional. O período que antecede à implantação da UNILA e os primeiros anos de seu funcionamento foram conduzidos com respaldo legal e apoio logístico de sua tutora, a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Inicialmente, a UFPR colaborou com questões de ordem operacionais tais como o gerenciamento de recursos, contratação de pessoal, aquisição de equipamentos e materiais, assinatura de cooperação com Itaipu (IMEA, 2009c; OLIVEIRA, 2008). Em termos legais, a tutoria acaba quando ocorre a criação da autarquia UNILA. Contudo, na prática, a UFPR continuou a auxiliar em alguns procedimentos, sobretudo administrativos, até 2011, ano em que a UNILA conquista autonomia para conduzir os processos administrativos internos.

Os entrevistados que vivenciaram a fase inicial da universidade afirmaram que tudo era muito incipiente, ainda não havia institucionalização de nenhum tipo de conselho universitário, faltava a definição das rotinas universitárias. Mas, como o número de estudantes, professores, técnicos-educacionais e gestores era modesto, as reuniões entre eles ocorriam frequentemente, e isso favorecia a formação de um ambiente de discussão e a criação colegiada de ações visando a institucionalização de práticas. Nas palavras de um entrevistado, “*na época do Hêlgio [primeiro reitor pró-tempore], os estudantes não-brasileiros eram recebidos por ele, no aeroporto*” e outros completam que “*na época do Hêlgio, nós tínhamos reuniões diárias com ele, o grupo era pequeno, então a gente diariamente se falava*” (22:203pb).

Tratava-se de um ambiente propício ao estreitamento de relações pessoais entre estudantes, professores, técnicos-educacionais e a gestão. Tinha-se um grupo cujos membros se conheciam pelo nome – *“naquela época a gente conhecia nome e sobrenome de quem a gente fazia contato”* (23:5tbg). Apesar das reivindicações de alguns estudantes, estes enfatizam a existência de uma relação próxima e afeita ao diálogo com o primeiro reitor, – *“a relação era muito próxima, independente de vários problemas, [...] falta de professor, várias coisas... A gente ainda brigava com o reitor e tal, mas ele era uma pessoa que sentava aqui e a gente discutia, ele se justificava e a gente colocava os problemas”* (25:80eb).

Para os entrevistados, os aumentos dos números de cursos, de estudantes, de professores e de técnicos-educacionais, associado à criação de grupos de pesquisa, à formulação de projetos de pesquisa e de extensão, levaram à universidade a criar mais de um *campus*, comprometendo, em graus variados, a proximidade das relações interpessoais e o diálogo entre os pares. Entre 2010 e 2013, os cursos de graduação foram criados gradativamente (uma média de seis por ano). Em 2015, em um franco processo de aceleração do crescimento, foram criados na UNILA, simultaneamente, doze carreiras de graduação, de forma que, entre 2014 e 2016, os números de professores e de técnicos-educacionais foram multiplicados. Houve um substancial aumento de estudantes e ocorreu uma visível inserção da universidade nas cidades fronteiriças com a realização de projetos de pesquisa e de extensão (Tabela 7.1 e Figura 7.2). Os dados correspondentes a 2018 revelam que a universidade conta com quatro mil oitocentos e sessenta e nove estudantes matriculados em vinte e nove cursos de graduação, dez cursos de pós-graduação *stricto* e quatro carreiras de pós-graduação *lato sensu*. Atuavam na UNILA, em 2018, trezentos e sessenta e dois professores e quinhentos e trinta e cinco técnicos-educacionais (UNILA, 2018b). Embora sejam números expressivos para uma instituição recém-criada, estão distantes da ambiciosa meta inicial – acolher “10.000 estudantes e 500 professores”

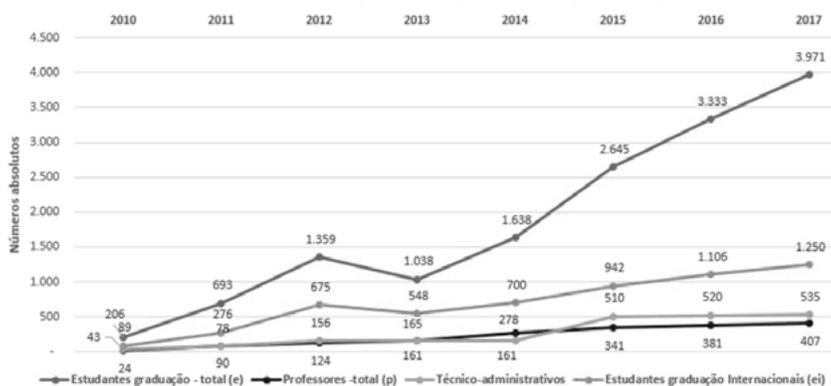
(IMEA, 2009b, p. 11) até o fim do quinto ano de existência da instituição, que seria o ano de 2015.

Tabela 7.1. Quantitativo de cursos e projetos de pesquisa e extensão na UNILA

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Cursos de graduação	6	12	17	17	18	29	29
Cursos <i>stricto sensu</i>	-	-	-	-	2	2	4
Projetos de extensão	1	22	46	50	58	94	111
Projetos de pesquisa	-	37	71	115	220	326	326
Grupos de pesquisa	-	5	24	28	58	72	84

Fonte: Dados extraídos de UNILA (2016c)

Figura 7.2. Crescimento do número de estudantes, professores e técnicos-educacionais na UNILA



Fonte: Dados extraídos do INEP/MEC (2018)

Concomitante ao crescimento dos números antes destacados, tem ocorrido rápida redução do número de estudantes favorecidos com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAE). Entre 2010 e 2013, a porcentagem de estudantes favorecidos era de 99% e 76% respectivamente, com auxílio moradia, de alimentação e/ou transporte. No entanto, entre 2014 e 2017 o percentual encolheu de 68% para 38% (INEP/MEC, 2018). Levando em conta que grande parte dos estudantes da UNILA, principalmente os internacionais, são reconhecidos pela vulnerabilidade socioeconômica (LIMA, 2017; LIMA et al., 2016), a redução do PNAE fragiliza um projeto educacional declaradamente comprometido com processos de inclusão social.

A dinâmica de funcionamento da instituição sofreu rápidas transformações. A gestão acadêmica foi incapaz de responder aos desafios de uma universidade em formação, com acelerado processo de expansão, em um período de crescente processo de desinvestimento público. O trecho de entrevista ilustra como foram percebidos e retratados pelos entrevistados as duas fases de desenvolvimento da UNILA:

[...] o que diferencia é isso, a primeira fase com poucos cursos, poucos alunos, auxílios para todo mundo, era a UNILA perfeita aos olhos de quem está dentro e quem está fora, [...] em um segundo período cresceu, passou dos seus mil estudantes, quinhentos técnicos e seus trezentos professores, que passaram pelo estágio probatório... então uma UNILA antes para uma hoje que não houve preparação para isso, cria-se cursos, mas de fato não previu contratação de professor, por estar dentro e acompanhando as reuniões de colegiado passei a perceber que isso não vem da administração geral da UNILA... 2013 era uma UNILA, a partir disso começa a ver outra UNILA com outras necessidades, com outras deficiências e que precisam ser sanadas e a gente está naquela lógica de 2013 (28:1eb)

Os dois momentos a que o entrevistado se refere refletem a visão de universidade que os primeiros reitores da UNILA nutriam. Enquanto o primeiro período (2010 – jul.2013) tem o professor Héglio Trindade

como reitor⁸, o segundo (2013 – 2017) conta com o professor Josué Modesto dos Passos Subrinho⁹, ambas as reitorias foram *pró-tempore*. Apesar de terem perfis muito distintos, penetração internacional incomparável, visão de universidade e da UNILA diferentes, as duas avançaram na implantação do projeto de criação da universidade.

A *primeira reitoria* (2010-2013) teve a oportunidade de presidir a Comissão de Implantação (CI-UNILA), instituída pela SESu/MEC, por meio da Portaria nº 43, publicada em 2008. Juntamente com mais doze participantes, Trindade foi responsável pela elaboração do Projeto Político-Pedagógico e Administrativo da instituição e por isso mesmo ganhou legitimidade para conduzir a instituição em seus primeiros passos. De acordo com os entrevistados, a primeira gestão da UNILA se orientava pela missão e pelos ideais de uma universidade comprometida com a “*integração latino-americana*” (26:17pb-g), ideal considerado a “*alma [...] do projeto original*” (16:37pb-g).

O primeiro reitor é um acadêmico experiente, respeitado no campo das Ciências Políticas como professor, pesquisador e autor, e no campo da Educação, particularmente da gestão universitária uma vez que esteve à frente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (1992-1996). De sua exitosa trajetória acadêmica, resultou

⁸ Doutor em Ciência Política (Université de Paris I); ex-reitor e professor titular de Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pesquisador sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ex-membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), ex-membro do Consejo Superior Internacional de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA/Espanha), membro eleito da Academia Brasileira de Ciências (ABC), Vice-Chair do Forum on Higher Education, Research and Knowledge Regional da UNESCO e membro do Consejo de Administración do Instituto Internacional para a Educação na América Latina e no Caribe (IESALC/UNESCO). Foi presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais (1984-1986), presidente da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (2004-2006), e ex-reitor da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

⁹ Doutor em Ciência Econômica pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); professor, vice-reitor e reitor da Universidade Federal de Sergipe (UFS); reitor *pro tempore* da UNILA; ex-secretário da Fazenda e secretário de Educação do estado de Sergipe; com experiência no ensino e na pesquisa em Economia Regional, Educação Superior e História Econômica.

diversificada rede internacional de reputados acadêmicos, mobilizada no momento da elaboração do projeto de criação da UNILA. Foi tal rede, por meio de entrevistas, a responsável por apontar à Comissão de Implantação as características que não poderiam faltar a uma universidade latino-americana. O resultado da iniciativa foi consolidado no livro “UNILA – Consulta Internacional: contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da UNILA” (IMEA, 2009b).

Com a criação da universidade, os contatos internacionais não foram interrompidos, mas ganharam outras motivações: divulgar o projeto de criação da jovem universidade, buscar a celebração de parcerias, firmar convênios e programas de cooperação, sobretudo atrair estudantes e professores internacionais. Para alcançar objetivos tão ambiciosos, um entrevistado lembra que o prof. Trindade tinha “*habilidade de convencimento [...]; absurda capacidade de vender isso aqui [UNILA], e ele vendia com o coração*” (21:218tb). Estava ciente de que conduzia a gestão de uma universidade cujo projeto despertava admiração por parte de uns e calorosa rejeição por parte de outros. Seu incondicional compromisso com os rumos da UNILA era proporcional ao seu receio de o projeto original ser desvirtuado no curso de sua implantação. Possivelmente, isso explique o fato de seus contemporâneos se referirem à sua gestão como “centralizadora”, “autoritária”, “com dificuldade de operacionalização das rotinas administrativas”, “sem gestão”.

Entre maio e setembro de 2012, ocorreu um movimento grevista liderado por professores insatisfeitos com a gestão. Reveladoramente, as principais reivindicações transitaram entre as descentralizações administrativa e acadêmica e a institucionalização delas em termos de rotinas. Apesar de favoráveis aos movimentos grevistas como reforço do diálogo crítico e propositivo, alguns entrevistados convergem ao ponderar que ele repercutiu negativamente sobre uma instituição que dava os primeiros passos. Assim, inevitavelmente, enfraqueceu a universidade na medida em que promoveu “*uma divisão muito grande dentro do corpo docente*” (18:58pb-g), contribuindo para

e levar a evasão entre estudantes brasileiros e internacionais e inibir o ingresso de novos estudantes no ano escolar de 2013, o que ajuda a explicar o declínio do número de matrículas efetivado no período (Figura 2). O extrato que segue ilustra a visão dos entrevistados sobre a primeira gestão da UNILA, assim como elucida o tipo de contribuição dela para a concretização dos ideais da universidade:

a primeira gestão não tinha nenhum planejamento, tinha ideais, política e visão extraordinária, seria muito mentirosa se não falasse. Ele tinha uma visão de América Latina ideal e linda, mas sem organização, sem gestão, com muita arrogância. Mas o professor, ele contribuiu muito para criar os ideais da UNILA. As pessoas do início vão defender a UNILA, acontece o que acontecer, boa parte disso tem a ver com o que ele nos deixou, que era pensar no projeto e defender a ideia de integração. Ele tinha uma visão de integração muito boa, eu admiro isso (19:164pi-g)

O segundo *reitor pró-tempore* (2013-2017) não possuía a estatura acadêmica, tampouco a visibilidade internacional, do primeiro, mas era reconhecido pela gestão eficiente e competente frente a Universidade Federal de Sergipe – UFS (1996 – 2004). Vários entrevistados afirmaram que o desafio desta reitoria “era dar cara de universidade” à UNILA. Além do mais, o MEC nutria a expectativa de o novo reitor conseguir neutralizar os conflitos internos resultantes da insatisfação com a reitoria anterior. Nas palavras de um entrevistado, ele “*pega uma universidade com muitos conflitos, portanto, tinha que administrar conflitos. Então esse também é um tema que fragiliza a realização da implementação*” (15:99pb). A combinação entre a sua trajetória profissional e a expectativa depositada em sua gestão justifica os entrevistados reconhecê-lo como uma espécie de interventor. A ele foi confiada a responsabilidade de alinhar o funcionamento da instituição aos moldes da universidade pública brasileira. Assim sendo, trabalhou para institucionalizar e regulamentar os processos internos e dirimir a insegurança jurídica na realização de atividades administrativas e acadêmicas; além de promover a expansão da

universidade, principalmente pela criação de novos cursos de graduação, ampliando, assim, os campos de conhecimento cobertos pela universidade, bem como os números de estudantes, de professores e técnicos-educacionais.

Apesar desse trabalho frente a UNILA, entre 2013 e 2017 emergem zonas de tensão entre os segmentos internos e a reitoria. Exemplo disso foi a elaboração do primeiro Regimento Geral da Universidade (UNILA, 2013d), o documento previa a composição proporcional entre os três segmentos (estudantes, professores e técnico-educacionais), conhecida como “paridade”. Contudo, durante o processo de institucionalização das rotinas administrativas da UNILA, a paridade foi substituída pela orientação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), cujo conteúdo prevê que “docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão” (BRASIL, 1996, art. 56). Assim sendo, a tensão decorre da composição dos conselhos universitários em que “*duas categorias que têm menor representatividade no conselho*, [técnicos-educacionais e estudantes], [enfrentam] *a categoria que tem maior representatividade* [os professores]” (21:198tb) e inspira as duas primeiras categorias a reivindicarem espaço no processo de tomada de decisões antes previsto no regimento geral da universidade.

Com o crescimento acelerado, professores e técnico-educacionais integram a instituição sem terem qualquer afinidade ou serem familiaridade com os pilares que fundam a criação da UNILA. Mas passam a conviver com aqueles que vieram para a universidade porque se identificarem com o referido projeto. Entre 2013 e 2017, esses dois grupos se desentendem. Enquanto um estava convencido de que a UNILA deveria se orientar pela missão de contribuir para a integração solidária na atração de estudantes e professores (brasileiros e internacionais), potencializando projetos com foco na integração regional pela educação e cultura; o outro defendia uma concepção de universidade orientada para o incremento tecnológico, com ênfase na integração Brasil-centrismo, cuja base técnico-científica seria predominantemente financiada pelo Parque Tecnológico Itaipu

(PTI). A visão defendida pelo segundo grupo ganha evidência na gestão do segundo reitor e é em sua gestão que ocorre especial ampliação dos cursos na área de engenharia.

A ameaça à paridade, antes mencionada, deflagra novos conflitos no interior da universidade, com destaque para a greve dos técnicos-educacionais (entre maio e outubro/2015) e a interdição da moradia estudantil pelos próprios estudantes – brasileiros e internacionais (agosto a dezembro de 2015). Ademais, a reitoria do professor Josué Modesto Subrinho enfrentava desafios quase intransponíveis, associada à sua inexperiência em termos de pesquisa e relacionamento acadêmico e profissional com pessoas ligadas a outros países da América Latina, bem como aos conflitos internos descritos, culminaram em uma fase na qual a UNILA se viu dividida entre desenvolver processos e rotinas administrativas e de gestão em detrimento de sua missão, não conciliando esses dois aspectos. É nesse contexto que este reitor é descrito como o *“gestor que trabalha com a cabeça na lei e não trabalha com o coração”* (31:51pi-g), uma referência à sua preocupação de subordinar a UNILA à LDB (BRASIL, 1996), desconsiderando os ideais presentes na missão original da universidade. Não por coincidência, file:///Users/giselericobom/Downloads/_blank - _blankno período em comento ocorre, segundo os relatos, um distanciamento da ideia de integração regional a ponto de os *“novos alunos que entravam não verem o projeto da UNILA, a única coisa que viam era estudar com estrangeiros, só, mais nada”* (25:190eb). Não obstante, não se pode desconsiderar que, nos termos dos entrevistados, a gestão de Modesto tinha *“respeito ao outro, à democracia, à decisão do colegiado, ‘não concordo, mas é a decisão e vou cumpri-la’”* (21:214tb) e que a sua contribuição foi *“a expansão da universidade com seus erros”* (19:165pi-g), isto é, que tal expansão foi feita sem um planejamento consolidado. As palavras do entrevistado 16:38pb-g resume que,

na segunda gestão, Josué veio com a fama de ser um bom gestor, ele trabalharia para institucionalizar e colocar a UNILA de certa maneira em uma situação regular a nível nacional (sic), mas eu acho que

ele acabou o tempo de gestão muito infeliz, porque a gente continua com os mesmos problemas administrativos e se perdeu um pouco essa alma latino-americana de integração (16:38pb-g)

Em termos gerais, considerando o processo de implantação do projeto universitário da UNILA, o intervalo de tempo entre 2010 e 2017, e a atuação dos dois primeiros reitores. Enquanto o primeiro período (2010-2013) é marcado pela formação da visão institucional acerca da missão da universidade fortemente atrelada à integração latino-americana; o segundo período (2014-2017) é marcado por um processo de organização interna e de expansão da função da universidade, que também tem o mérito de reestabelecer laços com a comunidade local pelo atendimento de reivindicações e demandas locais, como por exemplo, a criação do curso de medicina, que “*era um desejo da sociedade de [Foz do] Iguaçu*” (29:104pb) e o fortalecimento da ideia de a presença da ITAIPU e da UNILA contribuirão para a cidade ser um polo científico e tecnológico.

Enquanto os primeiros grupos de estudantes (2010 a 2013) eram atraídos pela singularidade do projeto da universidade, os grupos recentes pouco associam a escolha da UNILA ao seu projeto de universidade. O aumento da matrícula de estudantes brasileiros a partir de 2014 reforça o que se afirmou (Figura 2), principalmente quando se considera o aumento da matrícula de estudantes originários da cidade (Foz do Iguaçu) e do Estado do Paraná – ao mesmo tempo que em 2010 a representatividade sobre o total da matrícula era 12% (cidade) e 24% (Estado), em 2017, eleva-se para 20% e 35%, respectivamente (INEP/MEC, 2018). Nas palavras de um entrevistado, enquanto a primeira reitoria “*queria fazer uma universidade dar muito certo em Foz do Iguaçu*”, a segunda se empenhou para “*fazer a universidade dar certo para a cidade, para o local*” (40:129tb-g).

Na sequência, discutir-se-ão as dinâmicas de concretização do projeto universitário da UNILA. O recorte se baseia na percepção dos entrevistados e, secundariamente, em nossa vivência, junto aos

segmentos internos da UNILA decorrente das temporadas na cidade e na universidade exigidas pela extensa pesquisa de campo.

7.4.2. A dinâmica de concretizao do projeto universitário de integrao internacional

Para Barichello (2012, p. 13), “cada instituio tem um projeto, uma razo de existir, com seus eixos de ao e valores fundadores, e esses permanecem vivos, sendo consolidados e aperfeioados ao longo dos anos, em um processo que acompanha os contextos históricos”. Questiona-se se a consolidao de todas as universidades reflete esse file:///Users/giselericobom/Downloads/_blank_blankpercurso pautado pela coerência e linearidade.file:///Users/giselericobom/Downloads/_blank - _blank Será que as foras internas e externas preservam o grau de convergência requerido por esse movimento tão harmnico e avesso file:///Users/giselericobom/Downloads/_blank - _blank pluralidade de vises e interesses envolvidos? A citao acima faz referência  celebrao dos cinquenta anos de existência da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), instituio que, em 1960, inaugura o processo de interiorizao da universidade pública no Brasil, um ideal aderente aos interesses da cidade e do Estado, cujo grau de complexidade do projeto  incomparável ao da UNILA, instituio que, em seus primeiros sete anos de existência, enfrenta os desafios internos e externos, intrsecos a iniciativas disruptivas.

Em consonância com os critérios propostos por Gioia *et al.* (2012), conforme detalhado no subcapítulo dedicado  descrio dos recursos metodológicos, os resultados serão reunidos na Figura 7.3. Resalta-se que a disposio dos resultados não segue uma cronologia, mas um recorte panorâmico de elementos centrais que marcaram a dinâmica de concretizao da UNILA a partir de sua implantao, de sua realizao e de sua sustentaao no projeto original. Na sequência, particularizam-se os achados da pesquisa.

Os Temas de primeira ordem referem-se ao detalhamento das percepções dos segmentos internos sobre a forma como vivenciam e significam em seu cotidiano a efetivação dos propósitos da missão da UNILA. Os trechos reproduzem as narrativas dos entrevistados. Os *Temas de segunda ordem* dizem respeito as categorias de interpretação criadas pelo enfoque misto (*mixed approach*) a partir dos dados empíricos (temas de primeira ordem).

Os Temas de segunda ordem deram origem a sete categorias: *subjetividades*; *essências*; *aspectos exógenos*; *aspectos endógenos*; *tensionamentos*; *aspectos institucionais (natureza acadêmico-pedagógica)* e *ambiente e reforço da integração*. Todos eles caracterizam os elementos centrais de concretização do projeto de criação da universidade. Os sete temas de segunda ordem foram agrupados em três categorias agregadas – denominadas de Temas de Terceira Ordem de acordo com Gioia *et al.* (2012), mas também chamadas de *dinâmica de concretização* nesse estudo –, sendo elas: *conceitual*, *institucional* e *integração intrínseca*, que correspondem aos caminhos de realização e sustentação do projeto universitário da UNILA em relação ao seu projeto de criação.

7.4.2.1. A *dinâmica de concretização conceitual*

As narrativas dos entrevistados revelam a compreensão dos conceitos que integram o projeto de criação da UNILA e refletem *subjetividades* e *essências*. Essas categorias sinalizam a existência de zonas de coerência e contradição. As *subjetividades* definem como a categorização em que o projeto universitário sofre inconsistências de interpretações sobre sua idealização, sobretudo no que diz respeito à sua implantação. Isso ocorre pela explicitação de questões conceituais básicas, como ausência de clareza sobre o que são bilinguismo, interculturalidade e interdisciplinaridade, bem como sobre qual o significado do termo *integração*, seja em uma perspectiva macro ou micro institucional. Há, também, zonas de incompreensão entre

Figura 7.3. Dinâmica de realização e sustentação do projeto de criação da UNILA (2010 a 2017)

Temas de 1º ordem: narrativas dos entrevistados	Temas de 2ª ordem: realização/sustentação	3º Ordem: dinâmica de concretização do projeto UNILA
<p>Maior desafio da UNILA é ela ser compreendida (29:2pb); afinal das contas, o que é o Projeto UNILA, o que é o projeto? (18:1pb-g); a UNILA não sabe onde chegar (17:15pb-g); <i>es muy ideológica y las cosas no salen del papel</i> (7:24e); falta definição básica do que é ensino bilingue, [...] integração econômica e cultural – cada um entende o que quer (17:10pb-g); textos originários ambíguos (34:170pb)</p> <p>Algo central é ter muitos estudantes de graduação de fora do País (34:185pb); del aula em uma sala que tinha 13 países (16:31pb); essa riqueza somos nós, os estudantes (35:7e); equilíbrio de nacionalidades/ aspecto básico para que funcione como universidade de integração (36:28pb); adoro andar pelo corredor e ver o povo falando (39:69pb); intercambiar experiências, fazer esta integração não só educacional, cultural e social. (28:2eb); <i>la integración especialmente cultural en la que vivimos, porque yo nunca viví tantas experiencias culturales como lo estoy viviendo ahora</i> (63e)</p>	<p>Subjetividades</p> <p>Essências</p>	<p>Conceitual</p>
<p>Mudanças governamentais e econômicas (39:91b); UNILA perde força como projeto de integração regional (12:54e); a legislação é um forte impeditivo (33:67pb); conflito jurídico [...] na contratação de professores e na assistência estudantil (6:6110b-g); desafio de conseguir não ser nacional, no mínimo supranacional (30:35pb); relação aos países, [...] acredito que os países ainda não acreditam no projeto da universidade (25:199eb); não tem aporte dos países (17:77b-g); problema de reconhecimento de diplomas (4:51p)</p> <p>Divisão em quatro <i>campi</i> dificulta nos reconhecermos como UNILA (15:80pb); queremos integrar e estamos fragmentados (38:84pb); Moradia 1 - único prédio da universidade (32:113e); não ter uma gestão própria, fica frágil a fatores externos (15:106pb); desenho idealizado não se encaixa na prática (18:219pb-g); reproduzindo o estereótipo de universidades tradicionais (6:6103b-g); maioria das aulas em português (9:51p-g); servidores perfil jovem, ipara muitos al primeira experiência no serviço público (15:19pb); [corpo docente com] concepção de integração teórica, [sem] vivência, e produção acadêmica latino-americana (46:20b-g)</p> <p>Universidade bastante heterogênea, [...] pessoas de muitos lugares do Brasil e da América Latina (29:92pb); divisões [...] não são estrangeiros e brasileiros, [são] sobre política e como deve ser a universidade (34:79pb); a gente foi atacado pelo Senador (28:26ab); cortando ainda mais o orçamento, corta o projeto na raiz, deixa de ser latino-americano e passa a ser brasileiro (15:104pb); poucos estudantes estrangeiros vêm de famílias ricas, [...] a questão de dinheiro [...] ameaça [...] essa internacionalização do ponto de vista estudantil (34:163pb);</p>	<p>Aspectos Exógenos</p>	<p>Institucional</p>
<p>Ciclo comum: cerne da universidade (22:188pb); integração explícita nos PPCs – Fund. América Latina (38:14pb); programas extracurriculares: aulas de línguas (guarani, quechua...), oficinas de dança típicas dos países (4:58p-b-g); programa de extensão contribuído com a inserção dos alunos em vários locais (da cidade) (39:18b); extensão oportuniza experimentar a América Latina a partir do que vem dos alunos (47:14pb-g); intercâmbio internacional mais forte (34:155pb)</p> <p>Integração é maior entre os estudantes (39:7b); a parte da vivência com os estudantes estrangeiros [...] a experiência é muito rica (32:22e); <i>el tiempo ayuda a comprender varias cosas</i> (6:91e); ambiente multicultural existe depois do terceiro semestre (9:11p-g); convivência de quatro/cinco anos (6:101e); <i>los lazos que creamos con los amigos son los más importantes aquí, son nuestra familia</i> (13:12e); integração [...] em fluxos, em intercâmbios, em trocas, [...] acontece muito nas férias (18:43pb-g); <i>viajando por los lugares en donde establece una relación de amistad</i> (11:5e); a longo prazo vai gerar um movimento real de integração da América Latina (29:36pb)</p>	<p>Tensionamentos</p>	<p>Aspectos Endógenos</p>
<p>Aspectos Institucionais (natureza acadêmico-pedagógica)</p> <p>Ambiente e o reforço da integração</p>	<p>Aspectos Institucionais (natureza acadêmico-pedagógica)</p>	<p>Integração intrínseca</p>

Fonte: Elaborada pelos autores.

os segmentos internos sobre como estes conceitos podem ser operacionalizados nas rotinas de funcionamento e de concretização dos ideais da universidade. Neste sentido, emergem, no ambiente interno da instituição, discussões polarizadas, favoráveis e desfavoráveis à concepção do projeto universitário. Os debates, contudo, parecem passar à margem de aspectos centrais, os quais, se discutidos, elevariam a compreensão e a visão prática do funcionamento da universidade. Evidencia-se abaixo o discurso corrente dentre os entrevistados:

estão destruindo o projeto... eu sou favorável a esse projeto. Mas afinal das contas, o que é o Projeto UNILA, o que é o projeto? Ah não... porque eu sou favorável à integração... eram assim palavras muito voadoras, projeto muito voador, não se concretizava, não aterrissava, você não consegue ver ele na prática (18:1pb-g)

A ausência de compreensão acerca do projeto de criação da UNILA desencadeia diálogos difíceis e a coexistência de grupos com visões de mundo e de universidade distintas, nas palavras de um dos entrevistados, “internamente o nosso problema chama-se projeto UNILA... cada cabeça aqui dentro vai ter uma ideia do que é o projeto UNILA” (21:58tb). No livro UNILA – Consulta Internacional, obra que antecede a criação da universidade e que teve o intuito de cancelar a relevância desta instituição e fundamentar os seus eixos de atuação (LIMA et al., 2016), Aupetit (2009) alertava que projetos disruptivos como o da UNILA precisam imprimir precisão aos conceitos nucleares, apenas assim é possível reduzir eventuais polêmicas, contradições e interpretações equivocadas. Na oportunidade, a autora exemplificou com os conceitos de transnacionalização, integração latino-americana e interculturalidade.

Curiosamente, os documentos da Instituição – Estatuto (UNILA, 2012b), Regimento (UNILA, 2013d) e PDI – não definem os conceitos que sustentam o projeto de criação da universidade. O PDI, por exemplo, reconhece que a interdisciplinaridade, a interculturalidade, o bilinguismo/multilinguismo, a integração solidária e a gestão

democrática figuram princípios filosóficos e metodológicos que orientam as relações cotidianas estabelecidas entre os atores sociais internos (estudantes, professores, técnicos-educacionais e gestores), as unidades acadêmicas e administrativas. No entanto, os autores do documento não definem nenhum deles, isso desencadeia diferentes níveis de compreensão, diversidade de significados (UNILA, 2013a, ver p. 15-18), zonas de conflito.

Contudo, observa-se que a ideia de integração latino-americana desperta algum consenso no imaginário dos entrevistados, sobretudo quando é associada à “integração pela educação, cultura e pesquisa, não pelo lado econômico” (21:196tb), em uma “universidade inclusiva” (48:110pb-g), que ultrapassa a retórica dos discursos sobre integração. Tratando-se de uma universidade pública, a visão de educação, ciência e cultura da UNESCO (AKKARI, 2011) e de internacionalização da Educação Superior proposta por Bernheim (2018) e Peixoto (2010) ganha aderência. Assim sendo, não surpreende que esse imaginário corresponda a um dos principais pontos de atração da instituição entre estudantes, professores, técnico-educacionais etc.

me atraiu muito a proposta, claro... essa versão de não dar mais as costas para América Latina, do ponto de vista de integração, desde a integração cultural, mas respeitando sempre as diversidades e as peculiaridades de cada um. Então, desde integração econômica, integração energética, integração de infraestrutura, [...] a questão hídrica, [...] nós temos muitos temas comuns, desde temas sociais, mas também temos temas ambientais, temas econômicos, que são comuns à América Latina, [...] eu acho que justamente isso me atraiu na UNILA, essa oportunidade de tentar promover integração efetivamente, porque normalmente tem mais discurso do que ação (33:13pb).

As *essências* correspondem à sensibilidade que os entrevistados introjetaram após vivenciarem o projeto universitário de integração internacional da UNILA. Este talvez seja o elemento mais sensível percebido durante as entrevistas realizadas. Em diversas oportunidades, a conversa sobre a UNILA despertou emoção entre os

entrevistados – alguns respiravam fundo antes de se manifestar, outros imprimiam elevada dose de idealismo, beirando uma visão romantizada da instituição. Todos convergiram para a exaltação da riqueza de um ambiente marcado pelas diversidades étnica, cultural e linguística, reconhecendo-as (mais por parte de estudantes do que de professores) como a verdadeira “essência da universidade”. De acordo com os ouvidos, as diversidades se materializam pela presença de “muitos estudantes de graduação de fora do país” (34:185pb), a qual possibilita “o diálogo e a convivência [...] multicultural” (36:52pb). A missão da UNILA, explicitada em seu projeto de criação, confere especial importância aos estudantes, sinalizando que o movimento estudantil de Córdoba é uma fonte de inspiração inegável. Nas palavras de um entrevistado, “um projeto do meu ponto de vista inédito na região... é a riqueza e a oportunidade de ser protagonista de um processo. Entendeu? Então essa riqueza somos nós, os estudantes. [...] o protagonista aqui é o discente” (35:7ei).

Apenas no cotidiano da universidade é possível perceber a centralidade da diversidade cultural e como ela influi na formação integral dos estudantes. O fragmento que segue foi extraído da rede social de uma professora internacional, vinculada à UNILA. O conteúdo ilustra a singularidade das situações experimentadas no cotidiano da universidade, assim como a concretização da essência da integração internacional solidária, propiciada pelo projeto universitário da instituição.

Queria contar algo. Conversando com um estudante da UNILA. Então... me conta, de onde você é? ‘Do interior do Peru, professora’. Percebi que tinha dificuldade em falar em espanhol então rapidamente pergunto. Qual é sua primeira língua? ‘Aymara, Professora’. É você cursou na escola espanhol? ‘Sim, mas só quando tinha 12 anos entrei na escola e aprendi espanhol, mas ainda tenho algumas dificuldades. Foi um processo ruim, professora. Eu não falava nada na escola porque eu não entendia nada do que a professora me falava! Sempre ficava calado, tímido. Aqui as vezes também’. Fiz força para não chorar porque ultimamente tudo isso me mobiliza muito (e não vou ex-

plicar os motivos). Perguntei: você não quer dar um curso de aymara para nós, do ILAACH? Que acha? A felicidade na cara dele não tenho como expressar aqui. Essa eu guardo comigo. Não esqueçamos nunca porque estamos aqui. Repito isso mil vezes, talvez para mim mesma (TALLEI, 2018).

Os compromissos com a inclusão e com as diversidades étnica, cultural e linguística são explicitados de diferentes formas: a instituição reserva cinquenta por cento das vagas na graduação para jovens brasileiros oriundos de instituições públicas, autodeclarados negros, pardos ou índios, ou em situação de vulnerabilidade econômica-social (BRASIL, 2012b); apesar do desinvestimento público, preserva a adesão ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); além de manter certo equilíbrio entre a matrícula de estudantes brasileiros e internacionais, “aspecto básico para que [...] funcione como uma universidade de integração” (36:28pb). Entretanto, atualmente, a diversidade está ameaçada, seja em virtude da redução do número de auxílios estudantis de permanência ou da redução do número de matrículas de estudantes internacionais – na gestão do professor Trindade (2010-2013) havia equilíbrio entre o número de estudantes nacionais e internacionais, mas os dados relativos à 2017 revelam que apenas 30% do total de matrícula envolve estudantes internacionais (*cf.* Figura 2). A UNILA perde suas especificidades e ganha as características das demais universidades públicas brasileiras?

7.4.2.2. A dinâmica de concretização institucional

A dinâmica de concretização institucional corresponde a elementos centrais que sustentam a universidade, mas que podem comprometer os propósitos de integração internacional da UNILA, tanto pela instabilidade, quanto pela incipiente consolidação institucional. Ademais, essa universidade é portadora de singularidades que impedem os sujeitos de se orientarem por referências existentes e que tornam complexa sua implantação. Some-se, ainda, que, no momento

da investigação, a UNILA somava apenas sete anos de existência, tempo insuficiente para uma instituição universitária alcançar algum nível de consolidação. As categorias que compõem essa dinâmica são: *aspectos exógenos, aspectos endógenos e tensionamentos na universidade*.

Os *aspectos exógenos* estão relacionados ao ambiente externo, fora do alcance da UNILA, mas que interferem em a sua dinâmica de funcionamento e estabilização institucional. Eles também são considerados como limitadores exógenos. Com base nas entrevistas, foram identificados os principais fatores com tais características: *i)* desarticulação de políticas externas governamentais que favoreçam ações de integração entre os países latino-americanos; *ii)* impeditivos impostos pela legislação brasileira, à qual, por integrar o sistema público federal de universidades, a UNILA está subordinada. Em algumas situações, a missão universitária, aprovada pela Câmara dos Deputados e Senado Federal, encontra obstáculos de implantação em leis nacionais, as quais, por exemplo, trazem complicadores à concessão de auxílios estudantis a estudantes internacionais e à contratação de professores internacionais; *iii)* ausência de contrapartidas por parte dos países latino-americanos. Eles, apesar de se favorecerem com a existência da UNILA, não colaboram com a implantação do projeto e consolidação da universidade, responsabilidades exclusivamente assumidas pelo governo brasileiro. Cabe ao governo federal brasileiro, o processo de seleção de estudantes e de professores visitantes, a concessão de auxílios a estudantes vulneráveis, a remuneração dos professores visitantes etc. Soma-se à ausência de contrapartida, explícita desconsideração na medida em que os diplomas expedidos pela UNILA ainda não são imediatamente reconhecidos pelos governos dos países vizinhos.

Para uma das entrevistadas, o “desafio da UNILA é exatamente conseguir não ser nacional, a vocação dela é ser no mínimo supranacional” (30:35pb). Ela se refere ao fato de a missão e propósitos da universidade conflitarem com o aparato legal que regula a Educação Superior no País. Considerando que uma das razões que justificou a sua

criação residiu na ausência de consenso entre os representantes dos países do Mercosul (PROLO; LIMA; MONIZ, 2018; ROSEVICS, 2015a), mas nas condições atuais parece infactível torná-la supranacional. Aliás, a retomada da ideia supranacional se inviabiliza pela ascensão de governos de extrema direita se distanciarem das propostas integracionistas regionais (PERROTTA, 2018b; ROSEVICS, 2015a). Esses limitadores estavam previstos desde seu início (CORAZZA, 2010) e a acompanharão em sua jornada de funcionamento, concretização e futura consolidação. Em outras palavras, a universidade precisará encontrar caminhos que possam amenizar os file:///Users/giselericobom/Downloads/_blank - _blankobstáculos a fim de que file:///Users/giselericobom/Downloads/_blank - _blanksejam considerados transponíveis file:///Users/giselericobom/Downloads/_blank - _blanke não impeçam a file:///Users/giselericobom/Downloads/_blank - _blank fidelidade ao projeto desenvolvido e aprovado em 2010 (BRASIL, 2010b).

Os *aspectos endógenos* estão relacionados a questões internas típicas de instituições jovens, criadas fora dos grandes centros urbanos. Sobre esse aspecto, os entrevistados convergem sobre cinco elementos: *i)* inexistência de instalações físicas próprias, associada à divisão da universidade em quatro *campi* provisórios e dispersos; *ii)* descontinuidades das gestões *pró-tempore*, associadas à centralização de uma e à pouca legitimidade da outra¹⁰; *iii)* organização e funcionamento das estruturas acadêmica e administrativa alinhadas ao *modus operandi* das demais universidades públicas federais; *iv)* supremacia do idioma português nos ambientes acadêmico-pedagógicos; e *v)* presença predominante de servidores (técnicos e professores) jovens, com pouca ou nenhuma experiência profissional em relação a trâmites administrativos, com pouco ou nenhum conhecimento, vivência ou produção acadêmica em temas que aprofundem

¹⁰ Em 2018, a UNILA lança pela primeira vez edital para eleição de Reitor(a) e de Vice-reitor(a), por voto secreto, entre os segmentos internos (cf. Edital n° 01/2018, de 02/07/2018 - Comissão Eleitoral Central – CEC/UNILA).

a compreensão da realidade latino-americana. Todos esses aspectos fragilizam a implantação do projeto de criação da universidade, enfrentá-los parece ser condição *sine qua non* para a aproximação com os propósitos justificadores de sua existência.

- O projeto arquitetônico do *campus* da UNILA foi motivo de grande repercussão, tanto pela beleza estética, quanto pela notabilidade do arquiteto que o assina (Oscar Niemeyer). Passados sete anos, a universidade permanece sem instalações próprias, grande parte de seu orçamento é drenado para pagamento de aluguéis de quatro unidades (Parque Tecnológico Itaipu, Jardim Universitário, Edifício Rio Almada e Unidade Administrativa – Vila A). Nos relatórios de gestão, a questão é retratada como “verdadeira ameaça” na medida em que compromete a implantação, expansão e consolidação da universidade, sobretudo em tempos de contingenciamentos do orçamento das universidades públicas federais (UNILA, 2018a).
- Na fase de implantação, distribuir estudantes, professores e técnicos-educacionais em distintas unidades dificulta o desenvolvimento da identidade institucional da universidade. Cada um dos quatro campi abriga cursos que se organizam por institutos, em torno de campos de conhecimento. São geograficamente distantes e isso tem justificado formas de funcionamento específicas. Todos são fatores que dificultam não apenas a construção identitária da instituição, mas pouco ajudam os atores sociais no reconhecimento mútuo como parte da comunidade UNILA – “professores e estudantes dos cursos de engenharia, arquitetura e urbanismo, instalados no Parque Tecnológico de Itaipu (PTI), sentem-se tão unileiros quanto estudantes e professores do curso de música, hospedados no Edifício Almada?”, questiona uma entrevistada. E, na sequência, ela se posiciona nos seguintes termos: “acho muito curioso que a universidade da integração esteja dividida em dois espaços [principais], e que um desses espaços

seja controlado militarmente, acho isso curioso, é um eufemismo” (36:89pb).

- Superar a etapa de ser dirigida por reitores *pró-tempore* e ter oportunidade de eleger um reitor entre os talentos da universidade embala o imaginário da comunidade interna. Para os entrevistados, sinaliza maturidade, capacidade de caminhar na direção das consolidações institucional e acadêmica, sem tutela. Para um dos entrevistados, “a condição sine qua non [está em] eleger um reitor de sua própria comunidade” (40:16tb-g). Contudo, os entrevistados sinalizam que não basta eleger um reitor, é mister que o/a eleito/a tenha foco na missão da UNILA e, acima de tudo, tenha muita coragem. Nas palavras de um deles, “para ser reitor [...] tem [que ter] coragem ou você não faz, porque é uma universidade que exige muita coragem ou você tem ou você está no caminho errado” (19:65pi-g). Coragem para defender o projeto da universidade frente às interferências externas e às divergências internas.

Os *tensionamentos* na universidade apontam para zonas de conflito que de alguma forma geram instabilidade e dificultam a concretização e a sustentação dos propósitos da universidade. Os tensionamentos estão relacionados à pluralidade de posicionamentos internos e externos sobre a razão de ser da universidade; às disputas de interesses de grupos no interior dos segmentos internos e entre eles; às limitações orçamentárias e à repercussão delas sobre a atração e a permanência de estudantes internacionais, uma vez que grande parte se enquadra em situação de vulnerabilidade econômica. De acordo com os entrevistados e com dados divulgados pelo INEP/MEC (INEP/MEC, 2018), há uma alta porcentagem de estudantes que depende da assistência estudantil para se manter na universidade, principalmente os estudantes internacionais. Neste caso, o corte do orçamento é o principal elemento no que concerne à “*internacionalização do ponto de vista estudantil*” (34:163pb), pois “*vai minando o projeto, porque os países latino-americanos economicamente mais frágeis, precisam do*

Brasil na lógica de receber estudantes com bolsa, [...] então cortando ainda mais o orçamento, corta o projeto na raiz, deixa de ser latino-americano e passa a ser brasileiro” (15:104pb).

7.4.2.3. A dinâmica de concretização – integração intrínseca

A dinâmica de integração intrínseca discute os resultados do processo de implantação da UNILA, particularmente aqueles relativos aos propósitos de integração internacional. No estágio em que o processo de implantação da instituição se encontra, possivelmente essa categoria agregada reúne os principais achados quando se leva em conta a missão de “integração latino-americana” e o compromisso com a promoção do “intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina” (BRASIL, 2010b, art. 2). Ela foi dividida em duas categorias: aspectos institucionais (natureza acadêmico-pedagógica) e ambiente e o reforço da integração.

Os aspectos institucionais (natureza acadêmico-pedagógica) remetem às ações de integração concretizadas institucionalmente. De acordo com os entrevistados, é possível distinguir entre diretrizes curriculares inerentes à universidade, a exemplo do Ciclo Comum de Estudos (CCE), da organização de cátedras, e das atividades de interesse curricular orientadas para o fortalecimento do processo de integração. No conjunto, as diretrizes curriculares são reforçadas pela oferta de atividades de interesse curricular no desenvolvimento de ambientes marcados pelo multilinguismo e pelo multiculturalismo.

O CCE é considerado o “cerne [do projeto] da universidade” (22:188pb), fundamental “pela própria natureza da universidade” (22:171pb). Esse ciclo se materializa por um núcleo de disciplinas com o status obrigatório para todos os cursos de graduação oferecidos pela UNILA (UNILA, 2013e). O conteúdo das referidas disciplinas transita entre línguas (português e espanhol); epistemologia e metodologia da ciência; e fundamentos de América Latina. Observa-se que elas sustentam institucionalmente o bilinguismo, a

interdisciplinaridade e a geração de conhecimento cuja abordagem se orienta pela integração regional (UNILA, 2013c, p. 11).

Em tese, a visão de integração pelo bilinguismo e pela compreensão histórica e cultural latino-americana está institucionalmente garantida aos estudantes matriculados em qualquer um dos cursos oferecidos pela universidade. O ambiente multicultural existente no *campus*, em virtude da presença e do convívio entre estudantes e professores de distintas nacionalidades, é intensificado nas salas de aula e enriquece os processos de ensino e de aprendizagem (LORENZO, 2015). No caso da UNILA, o ambiente em pauta é fundamental para a concretização de seu propósito institucional, coaduna-se com o conceito de integração pela educação (ensino, pesquisa e extensão) (ROSEVICS, 2015a). Contudo, na prática, nem sempre isso tem ocorrido, há professores que mantêm a nomenclatura das disciplinas que integram o CCE, mas aprofundam conteúdos específicos do curso. Não existe unanimidade sobre a relevância do CCE entre estudantes e professores e, com o tempo, posicionamentos contrários a ele ganham força, culminando, atualmente, em um movimento de resistência com pretensões de extingui-lo (“há um movimento para acabar com o ciclo comum” 31:50pi-g). Entre as justificativas do grupo, é salientada a elevada carga horária do CCE para a matriz curricular dos cursos de graduação, nos termos de um entrevistado, “cursos mais ligados a exatas e biológicas [...] normalmente têm uma carga horária muito grande em disciplinas obrigatórias” (16:6pb-g).

As comunidades docente e discente da UNILA têm investido tempo e energia na realização de diversos projetos de extensão. Eles assumem particular importância na medida em que aproximam a universidade da cidade, em suas múltiplas fronteiras; contribuem para a formação técnica, científica e política dos estudantes; ajudam os habitantes de Foz do Iguaçu ultrapassarem uma visão reducionista (preconceituosa) em relação aos estudantes da UNILA, particularmente aos estudantes internacionais. Em 2016, a universidade desenvolveu cento e onze projetos de extensão (cf. Tabela 1) com o envolvimento de expressivo número de estudantes brasileiros e

internacionais (UNILA, 2016c). A participação de estudantes internacionais nas atividades extensionistas representa mais um espaço de aprendizagem, troca de experiências, intercâmbio de ideias. Para um dos entrevistados, “temos a oportunidade de experimentar dentro de uma outra perspectiva, a partir dos alunos dos outros países inseridos na Extensão aqui, então é uma forma de experimentar essa América Latina a partir do que vem a partir dos alunos, então a Extensão também se dinamiza muito nessa relação” (47:14pb-g). Esse tipo de experiência promove uma espécie de “internacionalização em casa” (STRECK; ABBA, 2018), favorecendo aqueles que não têm como investir em um programa de mobilidade acadêmica internacional.

Via de regra, a ambiente e o reforço da integração extrapolam o ambiente universitário, ocorrem de forma espontânea e autêntica, a partir dos espaços informais de convivência, quase sempre cotidianos. Um dos espaços mais importantes para eles é a moradia estudantil, conhecida como Moradia 1. Nela ocorrem a convivência, o diálogo, as trocas afetivas, com crescente intensidade, nem sempre tranquilas, mas sempre repletas de significado. Os estudantes desenvolvem mecanismos de autoconhecimento e de convivência com o outro, culturalmente diferente, mas existencialmente semelhante. Ademais há espaços reservados para atividades coletivas, as quais envolvem programas culturais (cinema, teatro, música, dança, festivais), esportivos (caminhadas, bicicleta, futebol etc.), de lazer (lanchonetes, bares, padarias etc.) e de viagem (excursões, visitas a colegas, familiares, namorados/as). Sim, recorrentemente, as aproximações física, afetiva e cultural extrapolam as fronteiras territoriais. O extrato de entrevista ilustra o dito:

Quando eu penso em integração, eu não penso em homogeneidade, eu penso em fluxos, em intercâmbios, em trocas, que têm que acontecer em espaços de diversidade... fluxo de conhecimento, de troca, querer conhecer o outro... isso às vezes acontece muito, sabe quando? Nas férias! Quem tem um pouco mais de condição financeira, convida seu amigo para passar férias na casa dele, isso é muito bacana,

isso acontece muito. [...] eu Argentina quero que você vá no Tucumán, para você ver como que é minha cidade, minha casa e minha família. E você que é da Venezuela, quer que eu vá para sua casa. Entende? E isso acontece muitas vezes nas relações amorosas, começam a namorar, mas às vezes são relações de amigos (18:43pb-g)

Por se tratar de uma cidade com reduzida oferta de atividades culturais e esportivas gratuitas e os estudantes desfrutarem de limitadíssimo orçamento, os residentes da Moradia 1 ocupam todos os espaços coletivos, transformando-os em pontos de encontros para se conversar, namorar, ouvir música, tocar um instrumento, comer junto, matar a saudade do país de origem e até estudar. O valor das trocas afetivas passa pelo convívio de distintas matrizes culturais e por um período que varia entre quatro e seis anos, tempo médio de duração de um curso de graduação. Trata-se de um período de tempo suficiente para que sejam estabelecidos laços afetivos com o País, estreitamento de relações de amizade com colegas que se transformam em amigos, namorados(as), maridos/esposas, pais... “el tiempo ayuda a comprender tantas cosas” (13:12ei) e “los lazos que creamos con los amigos son los más importantes aquí, [...] tenemos diferencias que en gran parte por la cultura que tenemos, pero eso no nos impide ser buenos amigos” (6:91ei).

O estreitamento dos laços de amizade nem sempre ocorrem de forma tranquila. A comunidade discente é heterogênea em tudo, é composta de “pessoas de muitos lugares do Brasil e da América Latina” (29:92pb), com origem étnica, gênero, história, experiência de vida, visão de mundo, dentre outros aspectos, distintos. Nos termos de uma entrevistada, a diversidade dos grupos humanos que estudam e trabalham na UNILA é como a “Arca de Noé”, por isso “antes de pensar em integrar a América latina, nós precisamos integrar esse grupo que hoje está aqui, esse é o nosso desafio” (27:7tb-g), o resto é consequência.

A heterogeneidade propicia um ambiente diverso, potencialmente rico em experiências, porém exigente, principalmente pelo fato de

escancarar o que é diferente e exigir maturidade não apenas para tolerar, mas para respeitar e conviver com a diferença (TOURAINÉ, 1999). Pfile:///Users/giselericobom/Downloads/_blank - _blankor vezes transbordam e emergem discussões acaloradas, as quais file:///Users/giselericobom/Downloads/_blank - _blank podem desaguar em conflitos interpessoais ou intergrupais. file:///Users/giselericobom/Downloads/_blank - _blankNão se file:///Users/giselericobom/Downloads/_blank - _blanktrata de file:///Users/giselericobom/Downloads/_blank - _blankum programa de intercâmbio convencionalfile:///Users/giselericobom/Downloads/_blank - _blank. A UNILA é file:///Users/giselericobom/Downloads/_blank - _blankuma experiência formativa transformadora na medida em que file:///Users/giselericobom/Downloads/_blank - _blanknão contribui apenas para o desenvolvimento de competências cognitivas ou competências técnicas apreciadas por empregadores, mas competências humanas que ajudam os jovens a ampliar os horizontes, superar visões estreitas, impregnadas de preconceitos. O excerto que segue ilustra a grandeza da missão formativa assumida pela file:///Users/giselericobom/Downloads/_blank - _blank aludida universidade, “ese emocionante intercâmbio cultural que nosotros vivimos día a día compartiendo con compañeros de distintas nacionalidades. Esta experiencia internacional [...] me ayudo a conocer la realidad de los países latinoamericanos, a conocer un poco de ellos, y de librarme de algunos conceptos que tenía” (13:1ei).

O intercâmbio transformador, promovido pela experiência formativa da convivência humana intensa e prolongada, expõe os desafios do multiculturalismo e do multilinguismo e, evidencia como é possível edificar as bases de “uma consciência social regional integradora” (ROSEVICS, 2015a, p. 32) por meio do estabelecimento de um compromisso de diplomacia cultural universitária (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Isso seria uma singularidade da UNILA? No momento, ainda é possível acenar para um sim, a universidade reúne o maior número de matrículas de estudantes internacionais, quando comparada

as demais universidades brasileiras – em 2016 os estudantes internacionais correspondiam a 33%; no mesmo período, a Universidade de São Paulo (USP), considerada a mais internacionalizada das universidades brasileiras, reunia 0,67% (INEP/MEC, 2018). No exterior, iguala-se à *Florida Institute of Technology* (EUA), com 33% de estudantes internacionais (U.S.NEWS, 2016), e supera universidades como *New School* (EUA) com 32% (U.S.NEWS, 2016), *University of San Francisco* (EUA) com 18% (U.S.NEWS, 2016), e Universidade do Porto (Portugal) com 14% (LUSA, 2017)¹¹. Exceto a UNILA, todas elas são instituições consolidadas, que, há muito tempo, trilham agressivo projeto de internacionalização, umas pelo vislumbrado prestígio, outras pela captação de recursos financeiros para preservar o prestígio já conquistado. Nenhuma, no entanto, possui como missão a promoção da integração solidária.

7.4.3. Inter-relação entre as dinâmicas de concretização

A Figura 7.4 ilustra a inter-relação entre as dinâmicas de concretização do projeto latino-americano de integração internacional da UNILA. Essa concretização é resultante de três dinâmicas – *conceitual*, *institucional* e *integração intrínseca* – e de suas variadas categorias, as quais envolvem a perspectiva dos segmentos internos da universidade. A inter-relação revela como as dinâmicas podem ser compreendidas conjuntamente, a partir da recorrência de padrões vivenciados no cotidiano de realização e sustentação dos propósitos da missão da UNILA. Observa-se que existe uma lógica de interdependência capaz de alicerçar a inter-relação da dinâmica de concretização. As *subjetividades* das compreensões individuais sobre o projeto da UNILA estão em interação com as *essências* vivenciadas no cotidiano universitário. Cada ator social, pertencente a um dos segmentos internos, interpreta as subjetividades e vivencia a essência (e vice-versa) do

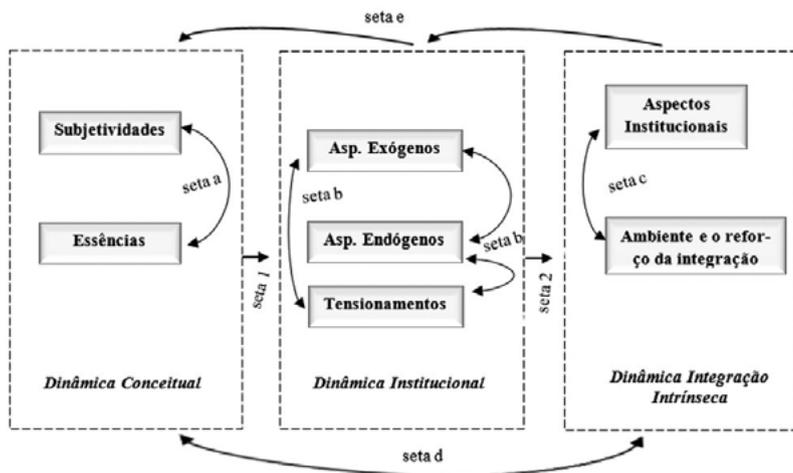
¹¹ Para efeito comparativo, todos os dados foram equalizados com referência ao ano de 2016.

projeto fundador da UNILA, desencadeando constante ressignificação conceitual entre o idealizado, o interpretado e o vivenciado (seta a). A interação entre as *subjetividades* e as *essências* colabora, diretamente, para a efetivação da dinâmica institucional (seta 1).

Os elementos pertencentes aos *aspectos exógenos*, *aspectos endógenos* e aos *tensionamentos* na universidade estão em constante interação entre si (seta b) e se configuram como condição *sine qua non* para a concretização institucional. A instabilidade deles vai ao encontro da missão de integração internacional da universidade. Assim, limitadores e fragilidades, relacionados aos aspectos exógenos e endógenos, carecem de ser contornados para que o funcionamento institucional se estabilize e, conseqüentemente, seja possível preservar o propósito universitário latino-americano atribuído à UNILA. Os três elementos contribuem para a efetivação da dinâmica de integração intrínseca (seta 2).

As categorias *aspectos institucionais (natureza acadêmico-pedagógica)* e *ambiente e reforço da integração, pertencentes à* dinâmica de integração intrínseca, também interagem entre si (seta c). Essa interação se complementa na medida em que a primeira categoria desenvolve os passos iniciais e a segunda aprofunda a integração em uma relação cíclica. Tais categorias representam uma integração genuína, construída a partir do projeto da UNILA, e, por isso, observa-se a existência de diálogos recíprocos de ressignificação com a dinâmica de concretização conceitual (seta d). Constata-se que a dinâmica de integração intrínseca pode atribuir novos significados e promover estabilidade à dinâmica de concretização institucional, que, por conseguinte, pode favorecer exercícios de compreensão conceitual (seta e). Em suma, todas as mencionadas inter-relações correspondem ao processo de concretização do projeto universitário internacional latino-americano atribuído à Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

Figura 7.4. Inter-relação entre as dinâmicas de concretização do projeto UNILA (2010 a 2017)



Fonte: Elaborada pelos autores.

A partir do descrito, constata-se que a temática da integração é a máxima da cultura institucional da UNILA. Para efetivá-la tanto a identidade, como as diretrizes e a abordagem estratégica institucional são imbuídas pela dimensão internacional, pilar fundamental para que a instituição funcione como uma universidade, de fato, promotora da integração regional pela cultura.

Ao que parece, a UNILA concretiza seu projeto de integração latino-americano a partir de sua missão fundadora. Embora existam fragilidades a serem superadas no processo de amadurecimento e consolidação da instituição, sua factibilidade é constatada nos valores que a instituição nutre sobre a educação superior, compreendendo-a como um direito humano universal e a serviço do bem coletivo. Por assim sê-lo, também julga a educação superior como uma necessidade social e um dever do Estado, cuja modulação deve sempre estarem em consonância com o conceito de educação da UNESCO

(BERNHEIM, 2018; PEIXOTO, 2010). A peculiaridade da UNILA está file:///Users/giselericobom/Downloads/_blank - _blankem sua regulamentação institucional para o ingresso de estudantes, a qual mantém a alta taxa de estudantes internacionais de origem latino-americana matriculados na graduação, em uma espécie de mobilidade internacional de longo prazo. file:///Users/giselericobom/Downloads/_blank - _blankO equilíbrio entre matrículas de estudantes brasileiros e de internacionais favorece a existência de um ambiente internacional de formação que passa por uma educação transformadora e integral, que contribui para um processo de integração intrínseca entre os estudantes e um processo de mobilidade acadêmica internacional pertinente, face mais visível da essência file:///Users/giselericobom/Downloads/_blank - _blank da citada universidade. Em razão da intensa convivência ser pautada no propósito sênior dessa universidade – a integração latino-americana aponta estreita relação com o conceito de integração via educação, proposto por Rosevics (2015a).

Por conseguinte, as fragilidades a serem superadas em um campo macro estão em conformidade com o conflito entre o projeto de internacionalização latino-americano com pertinência – singular a UNILA, e o de internacionalização hegemônico. Inicialmente, os dois projetos coexistiam, mas com o enfraquecimento de governos progressistas e o fortalecimento de governos conservadores, eles dão sinais de competirem entre si. Em um ambiente marcado pela competição, o projeto hegemônico leva vantagem por ter legitimidade em prestígio e autofinanciamento. Além disso, esse projeto *mainstream* segue os preceitos da “universidade classe do mundo” (PERROTTA, 2018a; VIEIRA; LIMA, 2016). Assim, pelo fato de a UNILA estar em consonância com o projeto de internacionalização latino-americana, faz com que se torne suscetível a dinâmica de concretização avançar para um estágio hegemônico em sua consolidação, o que pode ameaçar o propósito originário da UNILA.

7.5. Considerações finais

O capítulo elaborado corresponde a um recorte de um projeto de pesquisa mais extenso. Compreender aspectos relacionados ao contexto que influenciou a invenção da UNILA; ao projeto que justificou a sua criação; e aos desafios envolvidos no processo de implantação em curso, levando em conta os atores e interesses implicados, têm mobilizado extenso grupo de acadêmicos originários de diferentes regiões geográficas, instituições educacionais, campos de conhecimento, mas que têm em comum o interesse por projetos de universidade consoantes às exigências do Século 21.

Ao construir lentes teóricas, escolher percursos metodológicos, reunir indícios e evidências resultantes de pesquisas documental e de campo, investir em exercícios interpretativos, tinha-se por propósito superar o discurso oficial e ultrapassar as leituras romantizadas sobre a dinâmica institucional de concretização do arrojado projeto que justificou a criação da UNILA. Ambicionava-se dispor de bases para construir um discurso metódico sobre a arquitetura conceitual do projeto de fundação da referida universidade, levando em conta o desafio de preterir uma internacionalização orientada por resultados econômicos e colaborar para promover uma integração horizontal, generosa, solidária, capaz de respeitar a diversidade ao investir em um projeto de educação inclusivo, que valoriza o conhecimento compartilhado. No contexto de um país e no âmbito de um continente que historicamente convivem com profundas desigualdades, um projeto de universidade orientado por tais propósitos representa o que Boaventura de Sousa Santos nomeia de microutopia (SANTOS, 2013). Mas é impossível desconsiderar que experiências anteriores, em pouco tempo, foram transfiguradas. Resta saber o que é possível aprender com elas?

A arquitetura conceitual e sua dinâmica de concretização revelam que o processo de implantação e consolidação da UNILA ocorrem em meio às subjetividades que o termo “integração” e seus

desdobramentos trazem à tona. Isso tem desencadeado zonas de incompreensão, desentendimentos e tensões, tanto no âmbito interno (entre estudantes, professores, técnico-educacionais e gestores), quanto externo (moradores da cidade de Foz do Iguaçu, acadêmicos vinculados a distintas instituições educacionais, representantes do governo federal etc.), comprometendo a integridade do projeto de fundação da instituição e o respectivo processo de consolidação.

No âmbito interno – aquele privilegiado no escopo do capítulo – a questão antes levantada dificulta a institucionalização e a operacionalização dos processos administrativos e acadêmicos, além de nutrir sentimentos que transitam entre frustração de expectativas, preconceito, rejeição e negação da relevância da UNILA para o País. Ambiente que favorece a emergência de disputas responsáveis pelo distanciamento, polarização e rupturas: de um lado se colocam estudantes, professores, técnicos-educacionais e gestores que trabalham orientados pelo projeto de fundação da universidade e de outro estão aqueles que se posicionam de forma contrária e por isso mesmo trabalham para ajustar a UNILA às características de uma típica universidade hegemônica.

O quadro teórico que sustenta o projeto de criação da UNILA é sofisticado uma vez que recorre a diferentes campos de conhecimento. Além disso, pressupõe ruptura com o paradigma vigente, tanto no plano epistemológico, acadêmico e pedagógico, quanto no plano de gestão universitária. O caráter disruptivo do projeto conflita com a cultura universitária, não apenas prevalente entre acadêmicos e gestores universitários brasileiros. Mas as instituições sociais refletem a sociedade da qual faz parte, assim sendo, em tese, a universidade não é melhor nem pior do que as demais instituições sociais de determinado país. Como a UNILA poderia nascer e se consolidar a partir de um projeto de vanguarda, tão distante do que existe e serve de referência, imune a dificuldades, desafios, tensões, conflitos etc.?

Nesse contexto, como selecionar professores, técnicos-educacionais e gestores universitários capazes de compreender o projeto, orientar as práticas acadêmicas e pedagógicas, implantar uma gestão

que entra em linha de colisão com as demais universidades federais, em vários aspectos? A mão de ferro, a centralização das decisões, a preocupação de se envolver com todos os aspectos relacionados com a implantação do projeto de criação da UNILA pode explicar a posição do primeiro reitor, no curso dos primeiros anos de existência da universidade, e o estranhamento causado entre os acadêmicos. Receio de o projeto de criação da universidade ser desconsiderado? A instituição ganhar as características prevaletentes nas demais universidades federais?

Apesar dos desafios intrínsecos à implantação de um projeto de universidade disruptivo, o primeiro reitor *pró-tempore* trabalhou exaustivamente para isso. Compreensivelmente, frente a comunidade interna, representava o bastião do projeto que colaborou para conceber. O segundo reitor, por sua vez, apresenta um perfil expressivamente distinto do primeiro: pouco compromissado com o projeto de fundação da universidade; muito atento a criação de normas, procedimentos e rotinas administrativas; determinado a promover a expansão da universidade em termos de número de cursos e vagas oferecidos. A mudança de orientação entre os dois primeiros reitores revelaria a intenção de o governo federal imprimir as feições típicas de uma universidade federal a UNILA? Em que medida a cidade, o estado e o País se beneficiariam se a UNILA colaborasse para fortalecer o desenvolvimento do polo tecnológico criado pelo trabalho conjunto da Itaipu Binacional e do Parque Tecnológico Itaipu (PTI)? Não seria essa a expectativa dos habitantes de Foz do Iguaçu?

Em seus nove anos de existência, apesar da essência dos ideais fundadores da universidade se materializarem na diversidade de nacionalidades, no encontro da diversidade étnica e cultural por meio da presença de professores, sobretudo de estudantes internacionais (pressuposto da concretização do propósito integracionista sinalizado até mesmo no nome da instituição – Universidade Federal da Integração Latino-Americana), isso tem sido ameaçado uma vez que a rápida expansão do número de cursos e vagas não tem sido acompanhada pela expansão dos recursos destinados ao Programa Nacional

de Assistência Estudantil (PNAES). Tanto quanto as demais universidades federais, nos últimos cinco anos, a UNILA é penalizada com a redução dos repasses de verbas pelo Ministério da Educação e isso ameaça a atração de estudantes na condição de vulnerabilidade social, sejam eles brasileiros ou internacionais.

Apesar da centralidade do Ciclo Comum de Estudos para o projeto de criação da UNILA e a sua relevância para a concretização dos objetivos justificadores da instituição, ele também está ameaçado. Um grupo de professores questiona a sua efetiva contribuição para a formação de quadros superiores, por isso mesmo, em vez de investir no tripé que o sustenta (formação epistemológica e metodológica capaz de embasar um pensamento problematizado; desenvolvimento do políglotismo capaz de promover o bilinguismo necessário aos propósitos da instituição; imersão em temas que favoreçam a visão transversal sobre o continente latino-americano), passa a trabalhar conteúdos específicos do curso que justificou a sua contratação.

As instalações de uma universidade não se restringem a ambientes que desenvolvem o repertório intelectual (salas de aula, bibliotecas, laboratórios etc.) ou que concentra atividades de gestão universitária. Os espaços de convivência – aquilo que os ingleses nomeiam de *falmer house* – promove a vida social no *campus*, ou seja, a convivência vivificadora da comunidade acadêmica uma vez que favorece a comunicação e a aproximação entre estudantes, estudantes e professores; o estabelecimento de relações de amizade; a troca de ideias e pontos de vistas; e a estimulação recíproca, inibindo processos de segregação. Mas passada quase uma década, a UNILA não tem uma casa capaz de acolher a comunidade formada por estudantes, professores, técnicos-educacionais e gestores. O mesmo ocorre com os alojamentos estudantis! Até hoje, a comunidade acadêmica está dispersa em instalações cedidas ou alugadas, o que desfavorece encontros, diálogos, entendimentos, e a formação da identidade do que seja um unileiro.

A dinâmica de concretização institucional sinaliza que a consolidação do propósito universitário latino-americano atribuído à

UNILA depende da estabilização de questões internas e externas, quais são os indícios disso? Internamente, visões de mundo, de educação, de universidade e de internacionalização da educação superior divergem. Em um ambiente marcado pela diversidade étnica, cultural e linguística; de gênero, classe de idade e socioeconômica, a convivência é desafiadora. Ao mesmo tempo em que há expectativas de que todos trabalhem orientados pelo projeto de criação da universidade, não deixa de exigir reflexões que fundamentem sucessivos debates uma vez que o caráter democrático da universidade é incompatível com o pensamento único (na perspectiva de Arthur Schopenhauer, 1819).

Mesmo considerando a consulta internacional que antecedeu a fundação da UNILA e muito influenciou a concepção do seu projeto, não se percebe contrapartidas do ambiente acadêmico latino-americano. Um dos aspectos que mais chama atenção reside no fato de os diplomas expedidos pela Universidade ainda não serem reconhecidos pelos países de origem dos estudantes. Somado a isso, o governo federal faz declarações pouco esperançosas no que se refere ao financiamento e a autonomia das universidades públicas, e pouco animadoras no que diz respeito a relação que deseja nutrir entre o Brasil e os países da América Latina. Apesar da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial prevista no Artigo 207 da Constituição Federal (1988) (BRASIL, 1988) e detalhada no Artigo 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) (BRASIL, 1996), a UNILA tem sido pressionada a contrariar aspectos importantes de seu projeto fundador e se ajustar à regulação das universidades federais.

Apesar dos percalços, por mais que a consciência intercultural, em meio a valorização da diversidade, ainda seja um desafio histórico no ambiente universitário brasileiro, a intensidade, o aprofundamento e os desdobramentos das relações construídas na dinâmica de funcionamento da UNILA revelam que a integração entre estudantes e entre estudantes e professores não é uma promessa e sim uma realidade que ganha as feições da UNILA. Essa integração está

em consonância com alguns projetos de internacionalização latino-americanos (ROSEVICS, 2015a) e com a possibilidade de a educação superior criar espaços de troca horizontal e dialógica (NASSIF, 2018).

A contribuição teórica dessa pesquisa alinha-se às lentes teóricas da internacionalização da educação superior com resgate da visão humanística de educação, proposta pela UNESCO na década de 1990. Também vai ao encontro da literatura que tem como referência a pertinência da concepção de universidade originada com o movimento de Córdoba (1918), reafirmada com a realização da 3ª Conferência Regional da Educação Superior da América Latina e Caribe (2018).

Quanto as contribuições gerenciais, o resultado da pesquisa chama atenção para os limites existentes entre aquilo que se projeta e aquilo que se realiza. Por mais que se trate de um projeto coletivo e tenha havido sincera intenção de harmonizar as distintas contribuições; traduzir o quadro conceitual para um conjunto heterogêneo de pessoas, com níveis variados de compreensão; institucionalizar normas e procedimentos e orientar a ação de lideranças no âmbito da gestão administrativa e acadêmica; e que tenha havido a crença de que tudo isso seria compartilhado em todos os níveis, os ruídos na comunicação são inevitáveis. Assim sendo, não se trata de um empreendimento fácil, tampouco rápido e com resultados previsíveis.

Os resultados da pesquisa concluída preenchem uma lacuna empírica no sentido de reafirmar a existência não apenas de uma concepção de universidade latino-americana, mas também de uma universidade que pode ser uma referência, instigante fonte de inspiração frente a ousadia do projeto que tenta colocar em prática, mas cuja continuidade está ameaçada. Em virtude da singularidade, do caráter inovador e disruptivo, a UNILA corresponde a um caso que merece ser acompanhado, discutido, explicado e apoiado pela comunidade acadêmica do continente. Enquanto estudantes, professores e pesquisadores, cabe colaborar para que Barichello (2012) esteja certo ao afirmar que a UNILA dispõe de um projeto, uma razão de existir, com eixos de ação e valores fundadores, e que eles irão permanecer

vivos e por isso mesmo em constante transformação, mas precisam superar os contextos históricos e atuais do Brasil e da América Latina para se consolidar. Sua essência ninguém apagará, embora seja evidente o pedido de socorro para sua consolidação.

Referências bibliográficas

AKKARI, A. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALEXANDRE, S. D. P. *A inclusão da diversidade no ensino superior: um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) na perspectiva das epistemologias contra-hegemônicas*. Tese de Mestrado em Educação. São Paulo: Uninove, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. 227f.

ARAÚJO, D. Nos caminhos da integração e da interculturalidade: os desafios da Unila. *Revista Sures*, p. 1-17, 2014.

AUPETIT, S. D. *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. Ciudad de México: Uduel, 2017.

_____. Proyecto Unila: algunos comentarios. In: IMEA (org.). *Unila – Consulta Internacional: contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila*. Foz do Iguaçu: Imea, 2009. p. 422-426.

BANDEIRA-DE-MELLO, R.; CUNHA, C. J. C. D. A. Grounded Theory. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. *et al.* (orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. 2ª edição. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 241-266.

BARICHELLO, E. M. D. R. *Os 50 anos da Nova Universidade*. Santa Maria: UFSM, 2012.

BERNHEIM, C. T. La internacionalización de la educación superior: significado, relevancia y evolución histórica. In: GACEL-ÁVILA, J. (org.). *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe: balance regional y prospectiva*. Caracas/Córdoba: Unesco/Iesalc, 2018, p. 17-40.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 11 fev. 2015.

_____. *Lei 10.172/2001*, de 9 de Janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação – PNE, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. *Lei 12.189*, de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração LatinoAmericana Unila e dá outras providências, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12189.htm>.

_____. *Lei 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, 2012. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 16 ago. 2018.

BRASIL/MEC. *Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012 – Relatório da Comissão Constituída pela Portaria 126/2012*, Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 abr. 2018.

CASTRO, A. A.; CABRAL NETO, A. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, p. 69-96, 2012.

CHAVES, V. L. J.; CASTRO, A. M. D. A. D. Internacionalização da educação superior no Brasil: programas de indução à mobilidade estudantil. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 2, n. 1, p. 118-137, 2016.

CORAZZA, G. A Unila e a integração latino-americana. *Boletim de Economia e Política Internacional*, v. 3 p. 79-88, Ipea, 2010. (Org. VIANA, A. R.).

DE WIT, H. Internationalisation of Higher Education, an Introduction on the Why, How and What. In: WIT, H. D. (org.). *An Introduction to Higher Education Internationalisation*. Milão: Vita e Pensiero, 2013, p.13-46.

_____. Is the International University the Future for Higher Education? *International Higher Education*, n. 80, p. 7, 2015.

DEL-VALLE, D.; PERROTTA, D. Las redes académicas: entre los discursos y las políticas para la internacionalización con integración regional. In: KORSUNSKY, L.; DEL-VALLE, D. *et al* (org.). *Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas*. Buenos Aires: IEC/Conadu/Clacso, 2018, p. 33-55.

DIAS, M. A. R. *Educação superior como bem público: perspectivas para o centenário da reforma de Córdoba*. Montevideu: AUGM, 2017.

DIKER, G. Internacionalizar la educación superior: con quién, para qué, cómo. In: SUASNÁBAR, C.; VALLE, D. D. *et al*. (orgs.). *Balance y desafíos hacia la Cres 2018*. Buenos Aires: IEC/Conadu/Clacso, 2018, p. 151-155.

FELDFEBER, M. Internacionalização da educação: tratados de livre comércio e políticas educativas na América Latina. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 161-182.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GEORGE, G. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 64-89.

GIOIA, D. A.; CORLEY, K. G.; HAMILTON, A. L. Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research: Notes on the Gioia Methodology. *Organizational Research Methods*, v. 16, n. 1, p. 15-31, 2013.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. D. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.

et al. (orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. 2ª edição. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 301-323.

HAZELKORN, E. *Rankings and the Reshaping of Higher Education: the Battle for World-Class Excellence*. 2ª edição. Nova York: Palgrave Macmillan, 2015.

HUNTER, F. Internationalisation and Institutional Responsiveness: Harnessing the Power of Imagination. In: DE WIT, H. (org.). *An Introduction to Higher Education Internationalisation*. Milão: Università Cattolica del Sacro Cuore, 2013, p. 61-74.

IMEA. *Unila – Consulta Internacional: contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila*. Foz do Iguaçu, 2009a.

_____. *Unila em construção: um projeto universitário para a América Latina*. Foz do Iguaçu, 2009b.

INEP/MEC. *Microdados. Censo da Educação Superior: dados referentes a 2010 a 2017*, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

KNIGHT, J. International Universities: Misunderstandings and Emerging Models? *Journal of Studies in International Education*, v. 19, n. 2, p. 107-121, 2015.

KORSUNSKY, L. et al. Introducción. In: KORSUNSKY, L.; DEL-VALLE, D. et al (orgs.). *Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas*. Buenos Aires: IEC/Conadu/Clacso, 2018. p. 15-21.

LEASK, B.; BEELEN, J.; KAUNDA, L. Internationalisation of the Curriculum: International Approaches and Perspectives. In: DE WIT, H. Et al. (orgs.). *Possible Futures: the Next 25 Years of the Internationalisation of Higher Education*, v. 25. Amsterdam: EAIE, 2013, p. 187-205.

LIMA, M. C. Mobilidade corpórea de estudantes internacionais no contexto de uma universidade emancipatória. In: SANTOS, C. M. R. G. D.; FERRARI, M. A. (org.). *Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação*. Bauru: Unesp, 2017. p. 194-215.

LIMA, M. C. et al. As contribuições da consulta pública para o projeto de criação da Unila. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 16, p. 210-232, 2016.

LORENZO, D. D. La movilidad estudiantil como estrategia de internacionalización de la educación superior. In: ARAYA, J. M.; OREGIONI, M. S. (orgs.). *Internacionalización de la universidad en el marco de la integración regional*. Tandil: Grafikart, 2015, p. 120-131.

LUSA. *Universidade do Porto bate recorde de alunos estrangeiros e ultrapassa fasquia dos 4 mil*, 2017. Disponível em: <www.publico.pt/2017/09/19/sociedade/noticia/uiversidade-do-porto-bate-recorde-de-alunos-estrangeiros-e-ultrapassa-fasquia-dos-4-mil-1786003>. Acesso em: 25 ago. 2018.

MELLO, A. F. D. *Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina*. Brasília: UnB, 2011.

MELLO, A. F. D.; ALMEIDA FILHO, N. D.; RIBEIRO, R. J. Por uma universidade socialmente relevante. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. IV, n. 3, p. 292-302, 2009.

MENEGHEL, S.; AMARAL, J. Universidades internacionais na contracorrente. As propostas da Unila e da Unilab. *Universidades*, v. 67, p. 25-40, 2016.

NASSIF, N. La interculturalidad: abordaje para la acción universitaria. In: SUASNÁBAR, C.; DEL-VALLE, D. *et al.* (orgs.). *Balance y desafíos hacia la Cres 2018*. Buenos Aires: IEC/Conadu/Clacso, 2018, p. 139-150.

OECD. *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

OLIVEIRA, F. C. Tutora da Unila, UFPR assina cooperação com Itaipu, 2008. Disponível em: <www.ufpr.br/portalufpr/noticias/tutora-da-unila-ufpr-assina-cooperacao-com-itaipu/>. Acesso em: 6 ago. 2018.

OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. Focus Group: instrumentalizando o seu planejamento. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. *et al.* (orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. 2ª edição. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 325-346.

OLIVEIRA, P. C. D. *Teoria substantiva dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da educação a distância em uma universidade pública*.

Florianópolis: UFSC, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, 2016. 398f.

OREGIONI, M. S. La Internacionalización de las universidades latinoamericanas como objeto de estudio. In: ARAYA, J. M.; OREGIONI, M. S. (orgs.). *Internacionalización de la universidad en el marco de la integración regional*. Tandil: Grafikart, 2015, p. 10-27.

PASCUCI, L. *et al.* Managerialism na gestão universitária: implicações do planejamento estratégico segundo a percepção de gestores de uma universidade pública. *Revista Gestão Universitária na América Latina (Gual)*, v. 9, n. 1, 2016.

PECEQUILO, C. S.; CARMO, C. A. D. *O Brasil e a América do Sul: relações regionais e globais*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.

PEIXOTO, M. D. C. L. Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para a educação superior brasileira. In: OLIVEIRA, J. F. D.; CATANI, A. M. *et al.* (orgs.). *Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização*. São Paulo: Xamã, 2010, p. 29-36.

PERROTTA, D. El regionalismo de la educación superior en el Mercosur como vector de internacionalización: un acercamiento desde la política regional de acreditación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, v. 5, n. 5, p. 68-92, 2014.

_____. La internacionalización de la universidad desde el Mercosur. In: DEL-VALLE, D.; SUASNÁBAR, C. (orgs.). *Política y tendencias de la educación superior a diez años de la Cres 2008*. Buenos Aires: IEC/Conadu/Clacso, 2018a, p. 219-235.

_____. Universidad, internacionalización e integración regional: la lucha por un proyecto latinoamericanista de universidad hacia la Cres 2018. In: SUASNÁBAR, C.; DEL-VALLE, D. *et al* (orgs.). *Balance y desafíos hacia la Cres 2018*. Buenos Aires: IEC/Conadu/Clacso, 2018b, p. 163-174.

PINTO, M. D. R.; SANTOS, L. L. D. S. A grounded theory como abordagem metodológica: relatos de uma experiência de campo. *Organizações & Sociedade*, v. 19, n. 62, 2012.

POZZEBON, M.; PETRINI, M. D. C. Critérios para condução e avaliação de pesquisas qualitativas de natureza crítico interpretativa. In: TAKAHASHI, A. R. W. (org.). *Pesquisa qualitativa em administração: fundamentos, métodos e usos no Brasil*. São Paulo: Atlas, 2013, p. 51-72.

PROLO, I.; LIMA, M. C.; MONIZ, G. C. *A integração regional pela universidade: conceitos e incertezas a partir da criação de uma instituição brasileira*. Em processo de avaliação, 2018.

RAUHVARGERS, A. *Global University Rankings and their Impact – Report II*. European University Association ASBL, 2013.

RICOBOM, G. A integração latino-americana e o diálogo intercultural: novas perspectivas a partir da Universidade. *Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais*, p. 351-362, 2010.

ROSEVICS, L. *O Mercosul Educacional e a criação da Unila no início do século XXI: por uma integração regional via educação*. Tese de Doutorado em Economia Política Internacional. Rio de Janeiro: UFRJ, Instituto de Economia, Programa de Pós-Graduação em Economia Política Internacional, 2015a. 149f.

_____. Por uma integração via educação: o novo marco do Mercosul Educacional no século XXI. *Revista Neiba, Cadernos Argentina Brasil*, v. 4, n. 1, p. 116-128, 2015b.

SÁNCHEZ, E. D.; MUÑOZ, M. D. C.; BENÍTEZ, E. F. V. Aporte para la gestión de la internacionalización en las universidades latinoamericanas In: PIÑERO, F. J.; OREGIONI, M. S. (orgs.). *Herramientas de política y gestión para la internacionalización universitaria: una mirada latinoamericana*. Tandil: Grafikart, 2016, p. 119-133.

SANTOS, B. D. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9.ed. Coimbra: Almedina, 2013.

SANTOS, F. S.; ALMEIDA FILHO, N. D. *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília/Coimbra: UnB/Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SEBASTIÁN, J. La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional. *Innovación Educativa*, v. 5, n. 26, 2005.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação e Sociedade*, v. 29, p. 991-1.022, 2008.

SPELLER, P. Prefácio. In: LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. (orgs.). *Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Alameda, 2011, p. 7-10.

STAKE, R. E. *A arte da investigação com estudos de caso*. 4ª edição. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2016.

_____. Qualitative Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3ª edição. California: Sage, 2005, p. 443-466.

STRECK, D. La universidad como lugar de posibilidades. In: SUASNÁBAR, C.; DEL-VALLE, D. *et al.* (org.). *Balance y desafíos hacia la Cres 2018*. Buenos Aires: IEC/Conadu/Clacso, 2018, p. 131-138.

STRECK, D.; ABBA, J. Internacionalização da educação superior e herança colonial na América Latina. In: KORSUNSKY, L.; VALLE, D. D. *et al.* (orgs.). *Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas*. Buenos Aires: IEC/Conadu/Clacso, 2018, p. 113-131.

TALLEI, J. [depoimento]. Foz do Iguaçu, 04/04/2018. Disponível em: <www.facebook.com/jorgelinat/posts/10155942207411195>. Acesso em: 16 ago. 2018.

TELLO-ROZAS, S.; POZZEBON, M.; MAILHOT, C. Uncovering Micro-Practices and Pathways of Engagement that Scale Up Social-Driven Collaborations: a Practice View of Power. *Journal of Management Studies*, v. 52, n. 8, p. 1.064-1.096, 2015.

THIENGO, L. C. *Universidade de classe mundial e o consenso pela excelência: tendências globais e locais*. Tese de Doutorado em Educação. Florianópolis: UFSC, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. 365f.

TOURAINÉ, A. *Poderemos viver juntos: iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes, 1999. UNILA. *Estatuto da Universidade Federal da Integração Latino-Americana*. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, através da Portaria 32, de 11/04/2012. Disponível em: <<http://unila.edu.br/sites/default/files/files/Assistencia%20Estudantil/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da Universidade Federal da Integração LatinoAmericana (Unila)*, relativo ao quinquênio 2013-2017, 2013a. Disponível em: <<http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal da Integração LatinoAmericana (Unila)*, relativo ao quinquênio 2013-2017, 2013b. Disponível em: <<http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>>. Acesso em: set. 2015.

_____. *Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos*, Foz do Iguaçu, 2013c. Disponível em: <https://unila.edu.br/sites/default/files/anexo_da_resolucao_009-2013_-_ppc_ciclo_comum_de_estudos.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

_____. *Regimento geral da universidade*, 2013d. Disponível em: <www.unila.edu.br/acessoainformacao/regimento-geral>. Acesso em: 16 ago. 2018.

_____. *Resolução 009/2013*. Aprova o Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Foz do Iguaçu, 2013e. Disponível em: <www.unila.edu.br/sites/default/files/resolucao_009_2013_ciclo_comum_estudos.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

_____. *Relatórios de gestão Unila (2011 a 2017)*, Foz do Iguaçu, 2018a. Disponível em: <www.unila.edu.br/acessoainformacao/relatorios-gestao>. Acesso em: 17 ago. 2018.

_____. *Unila em números (2010-2016)*, 2016. Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/unila-em-numeros.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2018.

_____. *Unila em números* – Sala de Imprensa, 2018b. Disponível em: <www.unila.edu.br/saladeimprensa/unilaemnumeros>. Acesso em: 7 ago. 2018.

U.S.NEWS. *Most International Students* – National Universities, 2016. Disponível em: <www.usnews.com/best-colleges/rankings/national-universities/most-international>. Acesso em: 25 ago. 2018.

VIEIRA, R. C.; LIMA, M. C. A busca pelo selo “universidade classe do mundo” e os *rankings* acadêmicos globais pioneiros. *Interfaces Brasil/Canadá, Revista Brasileira de Estudos Canadenses*, v. 16, n. 1, p. 97-123, 2016.

_____. Academic Ranking-From Its Genesis to Its International Expansion. *Higher Education Studies*, v. 5, n. 1, p. 63-72, 2015.