

IMAGINÁRIOS DE EDUCAÇÃO E DE BEM PÚBLICO NOS DISCURSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

PEREIRA, Renato da Silva
EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves
ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira

Resumo: Diferentes discursos de internacionalização do ensino superior expressam posições ideológicas que concebem a educação e a ideia de bem comum de formas distintas. Começamos esse artigo analisando contrastes ideológicos na literatura sobre internacionalização e suas implicações. Em seguida, problematizamos a forma como a internacionalização exporta um imaginário global que promove uma narrativa única de progresso e desenvolvimento humano. Por último, apresentamos o caso da UNILA como imaginário alternativo de internacionalização voltada à justiça cognitiva e social. Concluimos o texto com reflexões sobre a internacionalização no Brasil partindo da valorização do ensino superior público frente à aceleração da comodificação da educação no contexto internacional.

Palavras-chave: Internacionalização; Ensino Superior; Imaginário Global; Imaginários de Educação; UNILA.

Abstract: Different discourses on the internationalization of higher education express ideological positions that possess different notions of education and common good. We start this article by analyzing ideological contrasts in the literature about internationalization and their implications. Next, we problematize the way internationalization exports a global imaginary that promotes a single story of human progress and development. Finally, we present the case of UNILA as an alternative internationalization imaginary oriented towards cognitive and social justice. We conclude with reflections about internationalization in Brazil based on the valuing of public higher education in the face of accelerated commodification of education in the international context.

Keywords: Internationalization; Higher Education; Global Imaginary; Educational Imaginaries; UNILA.

Internacionalização do ensino superior

É interessante perceber a intensificação das discussões e a multiplicidade de contextos educacionais envolvendo diferentes propostas de internacionalização do ensino superior na virada do milênio. Não é à toa que Stier (2004) chama a atenção para a ambiguidade e falta de consenso

Pereira, Renato Silva; Edmundo, Gonçalves Eliana S; Andreotti, Vanessa de Oliveira. Imaginário de Educação e de bem público no discurso de internacionalização do ensino superior. **Revista Desempenho**. nº 28, v.1, 2018.

sobre a definição de *internacionalização*. Segundo esse autor, independente da forma como esse termo vem sendo usado pelos diversos atores educacionais, uma coisa se revelou muito clara:

[apesar da] imprecisão ou mesmo uso contraditório do termo internacionalização, (...) nós, do ensino superior, o apregoamos como uma invenção da sociedade moderna tardia. Ao mesmo tempo, eu me dei conta do quão raramente escrutinamos as bases ideológicas das políticas de internacionalização. Ao invés disso, as discussões tendem a ser bastante idealistas e baseadas em pressupostos raramente questionados ou investigados mais de perto (Ibid., p. 84).

Para a nossa discussão ao longo desse artigo, gostaríamos de oferecer uma possível definição para esse termo com base no trabalho de Knight (2004). De acordo com a autora, a *internacionalização* pode ser pensada como um processo que possui uma dimensão internacional, intercultural ou global incorporada à finalidade, função ou realização do ensino superior.

Para Knight, o fenômeno da internacionalização envolve políticas, programas e estratégias que surgem no âmbito institucional e nacional. O âmbito institucional compreende as tradicionais instituições de ensino superior e os novos atores que estão aparecendo nesse cenário de crescente demanda e evolução (empresas de comunicação, multinacionais, universidades corporativas, e redes de associações e organizações profissionais). Já o âmbito nacional é mais complexo que o anterior, inclui diferentes tipos de departamentos e organizações governamentais e não governamentais e o setor de educação é normalmente visto como um agente-chave nesse contexto.

Entretanto, Stier (2004) observa que essas políticas, programas e estratégias podem se revelar ambíguas e mesmo conflituosas. Isso se deve às divergentes conceituações de internacionalização, as quais revelam diferentes entendimentos. Segundo ele, a internacionalização pode ser encarada como o estado das coisas, como um processo ou como uma doutrina. Ela também possuiria enfoques distintos conforme a motivação dos atores educacionais envolvidos: agentes administrativos, por exemplo, priorizam questões relativas à forma (tipos de acordos, programas de intercâmbio, etc.) e deixam totalmente de lado as questões sobre o conteúdo (currículo, perspectivas, vieses ideológicos, reflexões pedagógicas, etc.).

Tantas divergências atribuídas ao termo parecem resultar dos efeitos da globalização sobre as instituições educacionais. Ao longo das últimas décadas, vários estudiosos começaram a direcionar sua atenção para os impactos e pressões causados pela globalização e pela evolução da economia do conhecimento sobre as instituições de ensino superior pelo mundo afora. Os trabalhos de Levin (1999), Kelly (2000) e de Mok (2007) ilustram bem as mudanças dramáticas nas características e funções do ensino superior de vários países como consequência de diferentes estratégias adotadas pelas universidades diante dessas pressões globais cada vez maiores.

Com o intuito de avaliar o possível impacto de forças globais sobre instituições de ensino superior na América do Norte, Levin (1999) realizou uma pesquisa entre os anos de 1996 e 1999 com sete faculdades comunitárias, sendo quatro no Canadá e três nos Estados Unidos. Durante a pesquisa, ele entrevistou 400 pessoas ligadas a essas instituições e analisou dados colhidos através de observação, documentos institucionais e governamentais, além de informações históricas, censitárias e demográficas das regiões dessas instituições. Esse estudo pioneiro revelou que forças globais (sob a forma de economias internacionais, conflitos no cenário político internacional e sistemas de comunicação global) de fato afetavam essas instituições, provocando mudanças em seu comportamento, missão e infraestrutura em consequência do crescente direcionamento da atenção dessas instituições para as demandas e preferências do mercado. Em seu trabalho, Levin cita doze aspectos da globalização que vêm afetando as instituições de ensino superior, a saber:

- Internacionalização (estudantes, currículo, realização)
- Restrições de financiamento do setor público
- Interação com o setor privado
- Tecnologia eletrônica, comunicação em tempo real
- Produtividade e eficiência
- Competição externa
- Reestruturação
- Alterações de trabalho (por exemplo, trabalho adicional)
- Intervenção do Estado
- Parcerias
- Treinamento da mão-de-obra
- Mercantilização (Ibid., p. 383)

Kelly (2000), por sua vez, enfoca sua análise no contexto australiano na virada do milênio. Ao falar da relação entre globalização e internacionalização, ela inicialmente chama nossa atenção para o fato de que o fenômeno da globalização é intrinsecamente problemático, uma vez que claramente não beneficia a todos e não busca incluir a diversidade cultural das diversas comunidades do globo. Ela reconhece a necessidade de novas habilidades no mundo globalizado, mas não a serviço do mercado. Para ela, a necessidade de novas habilidades é no sentido de que estas possam criar uma ordem social mais justa e equitativa. Com relação ao processo de internacionalização na Austrália, ela esclarece e, ao mesmo tempo, critica o fato de que o principal fator de impulso desse processo é a perspectiva de lucro. Como resultado dessa lógica economicista, ela tem testemunhado a ilusão de muitas pessoas das instituições de ensino superior que acham que a mera presença de estudantes internacionais já seria prova cabal de uma estratégia de internacionalização bem-sucedida.

Nesse contexto de interesses puramente econômicos, em que poderíamos identificar a pressão homogeneizante da globalização, Kelly argumenta que a diversidade não é cultivada como uma fonte rica e importante de recursos para o crescimento cultural, intelectual e econômico das universidades e comunidades. Ao contrário, a diversidade é vista como um aborrecimento temporário que precisa ser ‘consertado’, o que explica o fato de as leituras e materiais educacionais usados nas instituições australianas serem preponderantemente anglo-americanos, provocando o silenciamento das vozes humanas aborígenes e de outras matrizes linguísticas. Isso explicaria o fato de os estudantes internacionais dessas instituições tenderem a internalizar o sentimento de hostilidade e inferioridade com relação às suas origens culturais, levando-os a pensar que deveriam desconsiderar seus conhecimentos culturais para obterem êxito em seus estudos e vida profissional.

Ao falar do contexto asiático, Mok (2007) nos apresenta uma análise detalhada e muito crítica sobre a experiência da internacionalização do ensino superior em universidades da China (incluindo Hong Kong), Coreia do Sul, Japão, Malásia, Singapura, Tailândia e Taiwan. Ele esclarece que os governos nacionais da região do leste e sudeste asiático têm levado a pauta da

Pereira, Renato Silva; Edmundo, Gonçalves Eliana S; Andreotti, Vanessa de Oliveira. Imaginário de Educação e de bem público no discurso de internacionalização do ensino superior. **Revista Desempenho**. nº 28, v.1, 2018.

internacionalização de suas universidades muito a sério e, portanto, vem promovendo mudanças nas instituições de ensino superior visando garantir um alto nível de qualidade que as permita competir no cenário educacional mundial. Essas mudanças levaram ao surgimento de centros (*hubs*) regionais de educação superior.

No entanto, Mok adverte que as reformas levadas a cabo na Ásia são “influenciadas pelas doutrinas ocidentais de gestão pública e ideologias e práticas neoliberais” (Ibid., p. 437). Consequentemente, as universidades vêm perdendo financiamento público, forçando-as a buscar recursos não estatais e aumentando a competição e diferenciação de papéis entre elas. Segundo Mok, “tal competição pode gerar um ciclo vicioso em que as universidades voltadas ao ensino estão se tornando universidades de menor prestígio ao passo que as universidades focadas em pesquisa estão adquirindo uma posição mais elitista e privilegiada” (Ibid., p. 443).

O autor é contundente ao afirmar que as instituições de ensino superior e os acadêmicos devem ser bem críticos ao refletirem sobre a influência dos padrões ocidentais (incluindo o sistema de *ranking* de universidades) e ao analisarem a maneira mais adequada de as ‘boas práticas’ ocidentais serem incorporadas aos sistemas educacionais dos países asiáticos, de modo que esses sistemas estejam aprendendo com os acertos das políticas ocidentais ao invés de simplesmente copiá-las. Ele observa a existência de diferentes casos de ‘cópia’ de modelos e paradigmas ocidentais, o que seria um grave erro não apenas devido às especificidades locais dos países dessa região do planeta, mas também por essa prática acabar fomentando uma nova forma de colonialismo ocidental. O resultado desses processos de americanização/ocidentalização das instituições de ensino superior asiáticas é uma nova situação de dependência cultural que tende a enxergar e valorizar somente o conhecimento produzido em língua inglesa.

Essa visão tão estreita não consegue perceber que a internacionalização também pode ser feita através da produção e disseminação regional do conhecimento acadêmico, com pesquisadores divulgando seus estudos em outras línguas asiáticas. Para Mok, as universidades asiáticas devem

continuar a realizar pesquisas sobre questões locais e devem também desenvolver seus próprios critérios para avaliar suas atividades, produção e desempenho acadêmicos. Destarte, elas conseguiriam respeitar e apreciar a riqueza de suas culturas e tradições acadêmicas. Ele conclui seu trabalho com uma importante recomendação sobre o processo de internacionalização educacional na Ásia, o qual poderia ser estendido para qualquer universidade de um país do ‘Sul Global’:

Devemos apreciar a importância do entendimento mútuo, devemos respeitar nossas próprias culturas e tradições e desenvolver, reinventar e promover nossos sistemas de modo a permitir que outros entendam, conheçam profundamente e apreciem a diversidade de culturas e tradições; assim, poderemos ter uma genuína reprodução do conhecimento. (...) Devemos nos comprometer a desenvolver paradigmas acadêmicos alternativos a fim de promovermos o entendimento intercultural e o aprendizado de políticas entre os países.” (Ibid., p. 449)

A internacionalização enquanto indústria de exportação de valores e credenciais

No primeiro capítulo de sua obra *Globalization of Education: an introduction*, Spring (2014) discute a maneira como os projetos e políticas de educação global estão reproduzindo e reafirmando a ideia ocidental de que existe somente uma única lógica de progresso, desenvolvimento e evolução para a humanidade, promovendo o modelo de educação ocidental como projeto de justiça social que ajudará os países a superarem a pobreza (Andreotti et al., 2016a).

Os projetos e discursos educacionais que surgem no contexto euroamericano e fazem uso de uma retórica universalista têm buscado capitalizar suas próprias economias a partir do desejo de progresso e estabilidade vendido a outros povos como espelho delas mesmas. Para tanto, Spring afirma que as políticas educacionais nacionais e globais estão sendo elaboradas à luz das metas e necessidades da economia de ‘livre mercado’ globalizada e do mundo corporativo por meio de processos identificados por ele como *corporatização global* e *economização da educação*. No primeiro processo, as empresas multinacionais pressionam os sistemas nacionais de educação a adotarem políticas escolares globais que visam educar e moldar os comportamentos humanos conforme os padrões do ambiente de trabalho corporativo. No segundo, os economistas têm realizado pesquisas educacionais e influenciado a mudança das preocupações educacionais “de

escolaridade para coisas como participação cívica, (de) proteção dos direitos humanos e ambientalismo para crescimento econômico e emprego” (SPRING, 2014, p. 2).

Ao discutir diferentes articulações teóricas dos estudos sobre globalização e educação, Spring menciona os teóricos críticos/pós-coloniais, para os quais “a globalização educacional é parte de uma tentativa de se impor pautas econômicas e políticas particulares que beneficiam as nações mais ricas em detrimento dos pobres do mundo” e que “as escolas que seguem um estilo ocidental se espalham ao redor do mundo como resultado do imperialismo cultural europeu” (Ibid., p. 10). De fato, esse legado do imperialismo cultural europeu, que sustenta e é sustentado pelo imaginário global dominante, tem como origem os projetos coloniais europeus de outrora.

Stein (2016) resgata o histórico desse legado e afirma que a lógica colonial/imperialista que se faz presente até hoje nas instituições de ensino superior remonta ao século XVI. Foi nessa época que os europeus começaram a exportar seus modelos de ensino superior para as colônias, tendo como alvo os descendentes dos colonos europeus e às vezes também indígenas, além de levar pessoas das colônias para estudar nas metrópoles europeias. Ao longo dos séculos da expansão ultramarina europeia, a produção do conhecimento esteve fortemente atrelada ao contexto colonial e ao imperativo de se catalogar, classificar e controlar o mundo. Outrossim, Stein explica que o período após a Segunda Guerra Mundial, em que diversas nações colonizadas adquiriram sua independência, representou um momento de renovado e intenso processo educacional internacional encabeçado pelo Ocidente e orientado conforme a sua lógica de desenvolvimento e de produção de conhecimento. Foi a partir dessa visão e retórica desenvolvimentista que instituições de ensino superior ocidentais se aproximaram das instituições de outras partes do globo para prestar-lhes ‘assessoria técnica’ e realizar reformas estruturais.

Segundo Stein, é nesse contexto de intenso contato institucional entre Ocidente e América Latina/África/Ásia, em que os padrões culturais ocidentais (vistos como superiores) são reproduzidos nas outras regiões do mundo, que vários alunos não ocidentais considerados ‘Outros

inofensivos' são recrutados para estudarem no Ocidente. A intenção aqui, conforme a autora argumenta, era o de inculcar nesses estudantes os valores e conhecimentos ocidentais para que depois eles pudessem voltar a seus países de origem para colaborarem com seu 'desenvolvimento' e servirem como importantes agentes para o estabelecimento de vínculos diplomáticos e econômicos entre os seus países e as potências ocidentais, embora as coisas nem sempre saíssem conforme o planejado (STEIN, 2016; STEIN e ANDREOTTI, 2016).

De lá para cá, houve um incrível aumento no volume de estudantes internacionais. Segundo dados recentemente divulgados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, havia em 2012 mais de 4,5 milhões de estudantes de nível superior estudando fora de seus países de origem, sendo que 82% desses estudantes estavam matriculados em instituições de países membros do G20 e a maioria dos estudantes internacionais saíam do Sul Global para estudarem no Norte Global (OECD, 2014; STEIN e ANDREOTTI, 2016). As estratégias de recrutamento desses estudantes internacionais têm como base parâmetros ideológicos, conceituais e discursivos concebidos dentro do imaginário global dominante. Segundo Stein e Andreotti, esse imaginário, que promove acirradamente a expansão de mercados livres e o consumismo pelo mundo afora, enxerga os estudantes internacionais de três formas distintas:

(1) como fontes de renda e capital intelectual que sustentam a prosperidade contínua da universidade e nação-estado ocidentais (ou seja, como "dinheiro"); (2) como participantes indignos ou inferiores na competição por mobilidade social através de oportunidades educacionais e empregatícias (ou seja, como "competição"); ou (3) como objetos de desenvolvimento e receptores de conhecimento universal do Ocidente (ou seja, como "caridade") (Ibid., p. 226).

Vale ressaltar que o imaginário global dominante, ao perpetuar a ideia de que as universidades ocidentais são superiores e representam um padrão de ensino a ser aspirado por todas as nações (STEIN, 2016; MOK, 2007), induz o deslocamento de um volume muito grande de estudantes do Sul Global em direção aos países ocidentais ao mesmo tempo que reproduz uma imagem negativa sobre esses estudantes. Eles são normalmente associados à falta de conhecimento,

ao subdesenvolvimento, à marginalização, à imigração ilegal e à inferioridade racial, gerando experiências de racismo e xenofobia nos países hospedeiros (STEIN e ANDREOTTI, 2016).

Stein e Andreotti citam diferentes autores que vêm estudando as experiências dos estudantes internacionais, assim como os variados aspectos ligados à sua mobilidade. Esses autores nos chamam a atenção para a existência de desigualdades, imobilidades e diferenças nos processos que levam os estudantes a buscarem uma formação fora de seus países. Alguns focam na questão da mobilidade social ao mostrarem preocupação com relação ao fato de que estudar fora é uma opção muito cara e, portanto, normalmente acessível apenas aos estudantes vindos de famílias abastadas, o que reforçaria e aumentaria as diferenças sociais dentro dos países de origem desses estudantes internacionais. Outros autores acusam as instituições educacionais e os países hospedeiros de fomentarem a mobilidade internacional somente dos estudantes mais ricos, sendo, pois, os verdadeiros responsáveis por agravar a desigualdade social dentro dos países de origem.

Além disso, o trabalho dessas autoras também menciona uma questão importante que tem recebido muita atenção nas discussões sobre internacionalização e mobilidade de estudantes e acadêmicos no cenário internacional: a *fuga de cérebros (brain drain)*. Esse fenômeno se refere à migração de estudantes (e profissionais) altamente qualificados de países do Sul para países do Norte. Segundo essas autoras, essa migração é encarada como extração de capital humano (visto como essencial ao desenvolvimento de qualquer país do mundo no estágio atual da ‘economia do conhecimento’), aumentando ainda mais as disparidades entre os países.

É nesse contexto mundial de enormes e multifacetados desafios que Stein (2016) nos convida a repensar os processos e práticas de internacionalização do ensino superior e a reimaginar uma ética de internacionalização que realmente permita aos educadores e aos educandos acessarem formas de conhecimento, existência e relacionamento diferentes daquelas instituídas através dos projetos coloniais/imperialistas das potências ocidentais. A autora identifica cinco desafios éticos que têm acompanhado os esforços de internacionalização do ensino superior:

- 1) O “contentor nacional”: compromissos com a internacionalização frequentemente desafiam as fronteiras do estado-nação; entretanto, a universidade moderna foi em grande parte desenvolvida para servir as necessidades políticas e econômicas nacionais.
- 2) Equidade e acesso em escala global: garantir o acesso ao ensino superior como um bem público é frequentemente compreendido como um imperativo ético no âmbito nacional, mas essa base racional fica comprometida no contexto do ensino superior global.
- 3) Ensino superior como produto de exportação global: à medida que a noção de bens públicos vai sendo esmagada, surge a ideia de que o ensino superior é um legítimo produto de exportação a ser comprado no atual mercado global.
- 4) Dominação epistêmica: a contínua política colonial de produção e circulação do conhecimento continua a moldar a forma e o conteúdo dos currículos educacionais, afetando tanto os estudantes doméstico quanto os internacionais, assim como o copo docente.
- 5) Bases racionais mercadológicas e humanistas liberais: embora apresentem diferenças importantes, as bases racionais instrumentalistas e humanistas da internacionalização do ensino superior podem reproduzem relações coloniais. (Ibid., p. 8)

Ao discutir mais detalhadamente cada um desses desafios, Stein vai levantando uma série de questionamentos extremamente pertinentes para nos ajudar a repensar os rumos éticos dos processos de internacionalização das instituições de ensino superior. Com seu olhar profundamente crítico e sensível, ela nos alerta para o perigo de que mesmo as abordagens mais críticas sobre a ética da internacionalização podem acabar reproduzindo involuntariamente a violência que desejam conter, como num círculo vicioso. A autora sugere um possível antídoto contra essa reprodução involuntária: como estudiosos do ensino superior, devemos historicizar os profundos entrelaçamentos das nossas subjetividades e das nossas instituições educacionais com os projetos coloniais/imperiais de outrora. É necessário identificarmos a gênese dos conceitos que nos são tão caros, afrontarmos a nossa crença e nosso investimento nas ludibrias noções de universalidade humana e progresso linear. Além disso, devemos também refletir sobre como tudo isso molda e delimita as alternativas éticas e educacionais que imaginamos serem possíveis.

É extremamente comum (e importante) entre estudiosos e educadores buscar novos conceitos, soluções e planos de ação que nos ajudem a desbravar novos caminhos para a construção de algo muito melhor que as práticas e políticas educacionais que tem se relevado tão prejudiciais e excludentes dos Outros não ocidentais. Os desafios globais parecem nos dar razões de sobra para Pereira, Renato Silva; Edmundo, Gonçalves Eliana S; Andreotti, Vanessa de Oliveira. Imaginário de Educação e de bem público no discurso de internacionalização do ensino superior. **Revista Desempenho**. nº 28, v.1, 2018.

o nosso desejo por soluções. Contudo, Stein nos adverte que essa busca por melhorias e resultados imediatos - uma típica expressão da forma ocidental de ser, pensar e agir - acaba simplificando questões profundamente complexas, eliminando incertezas, silenciando ou mesmo sacrificando pessoas ou comunidades inteiras para se construir uma visão mais fácil (ou mesmo utilitária) de futuro sem muita preocupação com os novos problemas que poderão surgir a partir daí.

Levando-se em conta essa advertência e tendo em vista a recomendação de Mok (2007) de valorizar o conhecimento local, na última parte desse artigo apresentamos uma análise do caso da UNILA, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como um contraste às formas de internacionalização que privilegiam o imaginário global dominante. Nossa intenção é chamar a atenção para a possibilidade de resistência às políticas vigentes de produção e fluxo de conhecimento e mobilidade de alunos.

O caso da UNILA

A criação da UNILA pelo governo federal, no ano de 2010, foi proposta especificamente para promover a integração e a união de diferentes países por meio de colaborações educacionais no eixo Sul-Sul. Diferentemente dos processos de internacionalização impulsionados pela lógica dominante dos fluxos de estudantes e de conhecimento do eixo Norte-Sul, a UNILA tem realizado esforços significativos para desafiar políticas globais desiguais e injustas de produção de conhecimento. Uma explicação para a perspectiva diferenciada de internacionalização é o fato de o foco de suas atividades estar voltado para os países membros do Mercosul e, também, para outros países latino-americanos, caribenhos e lusófonos na África. Neste eixo, a internacionalização opera por meio de práticas alternativas que buscam a problematização tanto das culturas compartilhadas pela comunidade acadêmica, como de relações interculturais mais amplas.

O projeto político-pedagógico da UNILA é orientado por uma concepção que impulsiona um modo diferente e mais simétrico de relacionamento entre nações de regiões geográficas menos desiguais. Sediada na cidade de Foz de Iguaçu, no estado do Paraná, próxima da área da tríplice

fronteira do Brasil com o Paraguai e a Argentina, a sua localização geográfica é estratégica para atender a orientação internacional construída no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2013-2017) desde a sua implantação. Essa orientação propõe a interculturalidade, o bilinguismo e o multilinguismo, bem como a interdisciplinaridade e a gestão democrática como princípios institucionais fundamentais (Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2013). Tais princípios fundamentam a visão e a missão da UNILA de "formar recursos humanos capazes de contribuir para a integração latino-americana, o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional, especialmente no que diz respeito ao Mercosul" (Site da UNILA).

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados por uma universidade inserida num contexto naturalmente diverso, a UNILA tem buscado ser fiel às prioridades estabelecidas inicialmente com base nos valores de solidariedade expressos no seu Relatório de Gestão de 2014, como o respeito a todas as formas de diversidade, a promoção da interculturalidade e do plurilinguismo e a proteção dos direitos humanos, da vida, da biodiversidade e de uma cultura de paz. Na prática, tais valores são traduzidos em ações que visam garantir: [a] a composição multinacional/multicultural do corpo docente e discente da universidade; [b] a diversidade do contexto social dos estudantes que chegam no campus; [c] a adoção formal do bilinguismo, na medida em que tanto o português como o espanhol são as línguas de comunicação cotidiana no meio universitário, bem como a promoção do plurilinguismo, oferecendo e encorajando os alunos a aprender diferentes línguas, incluindo as línguas indígenas (THIAGO e ANDREOTTI, 2016).

Embora haja muitos paradoxos e dificuldades relacionadas à implementação das ações de diversas ordens planejadas pela instituição, muitas delas impostas pelo imaginário etnocêntrico dominante no mundo ocidental, a proposta da UNILA traz reflexões consistentes para aprofundar as discussões sobre o processo de internacionalização no ensino superior. Este tipo de reflexão possibilita percepções sobre questões relacionadas à geopolítica do poder e ao compromisso da universidade no sentido de reforçar a solidariedade ao invés da concorrência, as parcerias recíprocas no lugar do processo de liderança de cima para baixo, o envolvimento dos estudantes Pereira, Renato Silva; Edmundo, Gonçalves Eliana S; Andreotti, Vanessa de Oliveira. Imaginário de Educação e de bem público no discurso de internacionalização do ensino superior. **Revista Desempenho**. nº 28, v.1, 2018.

marginalizados ao invés de uma inclusão simbólica (STEIN et al. 2016). As principais ações desenvolvidas pela universidade permitem contrastá-las com processos de internacionalização concebidos com base em metas econômicas, os quais dedicam pouca atenção aos benefícios que a internacionalização pode proporcionar aos estudantes (JONES e KILLICK 2013).

Uma dessas ações diz respeito às línguas oficiais utilizadas pela comunidade acadêmica no campus, que são o português e o espanhol, consideradas as duas principais línguas de ensino na América Latina. Buscando ser coerente com a sua missão de internacionalização numa região etnicamente diversa, social e economicamente desigual como a América Latina, a instituição decidiu ofertar cursos de português e de espanhol para estudantes cuja primeira língua não é nem o espanhol nem o português. Recentemente, o francês foi incorporado às atividades cotidianas do campus e às práticas pedagógicas quando um grupo de estudantes haitianos se juntou ao corpo discente (portal de notícias UNILA¹) e, desde o ano de 2015, há um projeto voltado à promoção de línguas indígenas, como o Guarani, Quechua e Aymara (portal de notícias UNILA)².

Outras ações implementadas pela UNILA estão relacionadas ao ingresso e à permanência dos estudantes na universidade. Ainda que o projeto original esteja focalizado nas demandas dos países do Mercosul, a UNILA recebe estudantes de toda a América Latina. Cinquenta por cento das vagas estão reservadas para os estudantes provenientes de países da América Latina e do Caribe com os quais o Brasil estabeleceu parcerias educacionais e culturais. Por ser uma universidade federal, os estudantes não precisam pagar mensalidades, porém os custos para residir em Foz do Iguaçu durante o período de estudos podem limitar a presença de determinados grupos sociais de condições econômicas, étnicas, culturais historicamente excluídos do contexto universitário.

No que se refere ao ingresso, o processo seletivo é realizado em língua portuguesa e espanhola e os assuntos a serem tratados são aqueles que podem ser abordados por qualquer

¹ Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/noticias/portugues-e-espanhol>>. Acesso em: 30 Nov 2016.

² Disponível em: <<https://unila.edu.br/noticias/linguas-1>>. Acesso em: 30 Nov. 2016.

Pereira, Renato Silva; Edmundo, Gonçalves Eliana S; Andreotti, Vanessa de Oliveira. Imaginário de Educação e de bem público no discurso de internacionalização do ensino superior. **Revista Desempenho**. nº 28, v.1, 2018.

candidato de diferentes regiões, independentemente do país de origem, de acordo com a Lei da criação da UNILA (Lei 12.189/2010³). Os concursos ocorrem nos respectivos países dos candidatos que serão submetidos à avaliação. As provas são conduzidas por conselhos internacionais designados para tal, com uma representação equilibrada das diferentes nacionalidades envolvidas. As regras estabelecidas para o processo seletivo se aplicam tanto para selecionar o corpo discente como o corpo docente da instituição.

Quanto às políticas de valorização da diversidade de estudantes de regiões economicamente desfavorecidas da América Latina, visando a sua permanência no processo educativo, a UNILA desenvolveu o piloto de um Programa de Assistência Estudantil. Atenta a esta demanda, o programa incorporou a política brasileira de ação afirmativa em seus processos de admissão. No ano de 2014, distribuiu mais de 3.000 subsídios aos estudantes para prover ajuda de custo com acomodação, alimentação, transporte e a participação em eventos acadêmicos, conforme as necessidades específicas dos acadêmicos. Recentemente, a administração da universidade buscou a participação financeira dos países parceiros no Programa de Assistência Estudantil visando a melhoria e a manutenção da cooperação internacional, conforme mencionado no Relatório de Gestão de 2014 (Brasil, 2014). Além das bolsas concedidas pelo Programa, a universidade tem investindo em instalações e equipamentos adequados em vista das necessidades relacionadas ao acesso à saúde, ao esporte e aos recursos tecnológicos da comunidade acadêmica (Ibid., p.14).

Os compromissos da instituição revelam também uma preocupação em repensar a América Latina e o papel da universidade dentro do seu próprio contexto. Por exemplo, todos os estudantes de graduação cursam um Ciclo Comum de estudos previstos na estrutura curricular dos diferentes cursos, correspondente a 650 horas, e organizado em três eixos: [a] Fundamentos de América Latina oferecido durante os primeiros três semestres com a disciplina “Fundamentos da Integração

³ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12189.htm>. Acesso em 30 Nov 2016.

Pereira, Renato Silva; Edmundo, Gonçalves Eliana S; Andreotti, Vanessa de Oliveira. Imaginário de Educação e de bem público no discurso de internacionalização do ensino superior. **Revista Desempenho**. nº 28, v.1, 2018.

Latino-Americana”; [b] Epistemologia e Metodologia envolvendo as disciplinas “Introdução ao Pensamento Científico” e “Ética e Ciências” ofertadas durante o período de um semestre; [c] Línguas “planejado com a finalidade de desenvolver as competências comunicativas e interculturais, tanto em contextos sociais como acadêmicos”, com as disciplinas de línguas portuguesa ou espanhola (Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2013, p. 12).

As iniciativas até aqui elencadas demonstram um modelo de internacionalização baseado numa relação mais horizontal e democrática no contexto do ensino universitário. Desde o início, os países da região latino-americana e caribenha estabeleceram parceiros simétricos e trocas mútuas na elaboração do projeto da UNILA. Com essa lógica, a internacionalização da universidade assume um comprometimento com o local e reforça o compromisso com a solidariedade e a integração entre nações do Sul global, fundamentada na valorização da linguagem, cultura e história partilhada na região. Nesse entendimento, a instituição desenvolve algumas estratégias para superar os desafios impostos pelas três ideologias de internacionalização apontadas por Stier (2004): idealismo, instrumentalismo e educacionalismo. Como observa o autor, quanto menos instrumental a orientação da internacionalização, mais uma instituição é capaz de criar espaços para o intercâmbio significativo e produtivo dos diversos saberes e abordagens.

Conclusão

A fim de avançarmos importantes conversas e questionamentos que possam nos ajudar a compreender melhor a profundidade das complexidades e paradoxos da nossa realidade globalizada e, conseqüentemente, nos ajudar a reimaginar novas possibilidades de futuro, devemos aprender a coexistir com as incertezas e desconfortos. Somente assim poderemos discutir e levar em conta todas as dimensões possíveis (incluindo as questões que não temos como responder) acerca do(s) problema(s) que estamos enfrentando. No caso das respostas que nos forem surgindo, devemos sondá-las a fim de expor todas as contradições que conseguirmos identificar. Paralelamente a esse processo, devemos igualmente olhar para dentro de nós mesmos e questionar as nossas motivações, contradições e cumplicidades dentro de um sistema socioeconômico apoiado

na exploração, escravidão e marginalização de tantos seres humanos e na poluição e destruição de tantos lugares dentro e fora das fronteiras nacionais (ANDREOTTI, 2014; STEIN, 2016).

Gostaríamos de finalizar essa seção oferecendo algumas questões formuladas por Stein que possam servir de substrato para o aprofundamento de pesquisas e reflexões na área de internacionalização do ensino superior:

- Do que teríamos de abrir mão para imaginarmos e executarmos possibilidades éticas radicalmente diferentes? Por que isso é algo tão difícil de se fazer?
- De quais maneiras as estruturas das nossas atuais instituições de ensino superior proíbem ou potencialmente oferecem espaços para essas alternativas?
- Como podemos equilibrar a necessidade de: executar mudanças imediatas para reduzir danos, examinar com maior profundidade toda a complexidade dos problemas que enfrentamos e a nossa própria cumplicidade neles, *e também* olhar para as transformações de longo prazo que estão apenas começando e que ainda se encontram indefinidas?
- Se tanto a crítica quanto as soluções imediatamente práticas são importantes mas insuficientes, então qual outro trabalho ainda deve ser feito?
- Como as abordagens não europeias sobre ética sinalizam os limites dos modelos eurocêntricos, e como podemos interagir com elas ao invés de simplesmente instrumentalizá-las?

Referências Bibliográficas:

ANDREOTTI, Vanessa. Critical and Transnational Literacies in International Development and Global Citizenship Education. **Journal of Education**, v. 2, n. 2, p. 32-50, 2014. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/6544>. Acesso em: 17 mai. 2017.

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; PEREIRA, Renato da Silva; EDMUNDO, Eliana S. Gonçalves; ARAÚJO, Flávio. Internacionalização da Educação Brasileira: Possibilidades, Paradoxos e Desafios. In LUNA, Jose (Ed.) **Internacionalização do Currículo: Educação, Interculturalidade, Cidadania Global**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

Pereira, Renato Silva; Edmundo, Gonçalves Eliana S; Andreotti, Vanessa de Oliveira. Imaginário de Educação e de bem público no discurso de internacionalização do ensino superior. **Revista Desempenho**. nº 28, v.1, 2018.

Brasil. Ministério da Educação. **Relatório de gestão do exercício de 2014**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2014. Disponível em: www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Relatório_de_Gestão_2014_-_UNILA.pdf. Acesso em: 30 nov. 2016.

JONES, Elspeth; KILLICK, David. Graduate attributes and the internationalized curriculum: Embedding a global outlook in disciplinary learning outcomes. **Journal of Studies in International Education**, v. 17, n. 2, p. 165-182, 2013. Disponível em <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315312473655>. Acesso em 17 mai. 2017.

KELLY, Patricia. Internationalising the curriculum: For profit or planet?. In INATULLAH, Sohail; GIDLEY, Jennifer (Eds.). **The University in transformation: Global perspectives on the futures of the university**. Westport: Bergin & Garvey, 2000.

KNIGHT, Jane. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, Spring, p. 5-31, 2004. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315303260832?journalCode=jsia>. Acesso em: 16 mai. 2017.

LEVIN, John S. Missions and structures: Bringing clarity to perceptions about globalization and higher education in Canada. **Higher Education**, v. 37, n. 4, p. 377-399, 1999. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1003635731222>. Acesso em: 15 mai 2017.

MOK, Ka Ho. Questing for internationalization of universities in Asia: Critical reflections. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3-4, p. 433-454, 2007. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315306291945?journalCode=jsia>. Acesso em: 17 mai. 2017.

OECD. **Education at a glance 2014: Highlights**. OECD Publishing, 2014. Disponível em www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014_eag_highlights-2014-en. Acesso em 17 dez. 2016.

SPRING, Joel. **Globalization of Education: an introduction**. 2 ed. New York, NY: Routledge, 2014.

STEIN, Sharon. Rethinking the Ethics of Internationalization: Five Challenges for Higher Education. **InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies**, v. 12, n. 2, p. 1-23, 2016. Disponível em <http://escholarship.org/uc/item/2nb2b9b4>. Acesso em: 18 dec. 2016.

Pereira, Renato Silva; Edmundo, Gonçalves Eliana S; Andreotti, Vanessa de Oliveira. Imaginário de Educação e de bem público no discurso de internacionalização do ensino superior. **Revista Desempenho**. nº 28, v.1, 2018.

STEIN, Sharon; ANDREOTTI, Vanessa. Cash, competition, or charity: international students and the global imaginary. **Higher Education**, v. 72, n. 2, p. 225-239, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-015-9949-8>. Acesso em: 19 dez. 2016.

STEIN, Sharon; ANDREOTTI, Vanessa; BRUCE, Judy; SUSA, Rene. Towards Different Conversations About the Internationalization of Higher Education. **Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale**, v. 45, n. 1, artigo 2, 2016. Disponível em: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol45/iss1/2>. Acesso em: 10 dez. 2016.

STIER, Jonas. Taking a critical stance toward internationalization ideologies in higher education: Idealism, instrumentalism and educationalism. **Globalisation, Societies and Education**, v. 2, n. 1, p. 1-28, 2004. Disponível em: www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1476772042000177069. Acesso em: 10 dez. 2016.

THIAGO, Elisa S.; ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira. Reflections on symmetries and asymmetries in the internationalization of higher education in Brazil and Canada. Submitted to the **Canadian Journal of Higher Education**. No prelo 2017.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Projeto pedagógico ciclo comum de estudos**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013. Disponível em: unila.edu.br/sites/default/files/anexo_da_resolucao_009-2013_-_ppc_ciclo_comum_de_estudos.pdf. Acesso em: 30 Nov 2016.