

A concretização de um projeto universitário internacional de integração na tríplice fronteira brasileira

IVOR PROLO

ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING (ESPM)

MANOLITA CORREIA LIMA

ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING (ESPM)

GONÇALO CANTO MONIZ

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Agradecimento à orgão de fomento:

CAPES, CNPq e UNEMAT

A CONCRETIZAÇÃO DE UM PROJETO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO NA TRÍPLICE FRONTEIRA BRASILEIRA

Introdução

A universidade¹ talvez seja a instituição da sociedade moderna que mais dedica tempo para refletir sobre si mesma. Essa reflexão muitas vezes resulta em uma constante renovação, seja na missão, na forma de atuação, no gerenciamento e na organização, seja no atendimento dos diferentes interesses e demandas oriundos da sociedade, das nações, das agências internacionais e das organizações, em suma, “a mudança é o ingrediente permanente da vida da universidade” (Santos e Almeida Filho, 2012, p. 51).

Essas mudanças estão atreladas a discussões de correntes de pensamentos que ora defendem estruturas acadêmicas mais tradicionais, com seu padrão de funcionamento consolidado, ora atacam o modelo de universidade dominante, com sua (dis)funcionalidade e obsolescência, as quais encontram pouca convergência para questões vitais e o papel da instituição universitária no mundo atual. Tais como: função e destino do conhecimento; reorganização e interdisciplinaridade de saberes; relação entre conhecimento, ciência e técnica; uso ético do conhecimento; relação entre educação e formação para cidadania; democratização do acesso à educação superior; relação universidade e mercado, entre outros (Mello, 2011).

O Brasil não está alheio a essas discussões sobre o papel da universidade. No início do século XXI, no espaço sul-americano, o Mercosul Educacional intensificou o surgimento de uma corrente de pensamento em defesa da educação pública superior com objetivos integracionistas (Rosevics, 2015), que de certa forma, foram contemplados no âmbito nacional brasileiro e concretizadas no Plano Nacional de Educação, que resultou no Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras – REUNI. Em decorrência da implantação do REUNI em 2003, o ensino superior público brasileiro passou a priorizar a ampliação de vagas e de financiamentos, bem como a interiorização, o fortalecimento da educação tecnológica, as modalidades de ensino a distância e as ações inclusivas (Meneghel e Amaral, 2016). Simultaneamente, a estratégia do governo federal brasileiro com este programa consistia em criar condições que favorecessem o país a atuar internacionalmente, sensível à agenda da integração regional (Pecequillo e Carmo, 2015), o que o fez investir em projetos de criação de universidades federais brasileiras com vocação internacional² (BRASIL/MEC, 2012).

Essas universidades foram criadas em meio a um movimento de internacionalização do ensino superior induzido a partir das prioridades desenvolvimentistas estabelecidas pelo Estado. Ressalta-se que estas instituições não estão alheias às influências da crescente reconfiguração do papel exercido pela educação superior no mundo, o qual tem apontado e acentuado a internacionalização como o caminho para os sistemas educacionais e as universidades responderem aos desafios emergentes. Isso se evidencia por meio da construção do Espaço Europeu do Ensino Superior (Castro e Cabral Neto, 2012), da busca pelo “selo” de *World Class University* pelos ranqueamentos universitários globais (Thiengo, 2018), do crescimento de estudantes em mobilidade acadêmica internacional – 4.6 milhões em 2015 (OECD, 2017) e da necessidade de currículos que atendam às demandas da “cidadania global” e da “competência intercultural” (Leask, Beelen e Kaunda, 2013).

Dentre essas instituições, a Universidade Federal da Integração Latino Americana - UNILA - provavelmente seja o caso mais emblemático e com desafios significativos, tendo em vista a pretensão de se tornar referência inter-regional e internacional na atuação em um campo no qual o diálogo e as ações conjuntas entre os países pouco evoluem, caso da integração regional na América Latina (Prolo, Lima e Moniz, 2018). A indicação da Unila como caso mais emblemático justifica-se pela busca de respostas a partir dos desafios e expectativas em torno do delineamento de seus princípios, a considerar: a) a missão institucional de “contribuir com a integração latino-americana” pelo “intercâmbio cultural, científico e educacional” (Brasil, 2010, art. 2); b) o funcionamento pautado na “interdisciplinaridade, interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, integração solidária e gestão democrática” (UNILA, 2013, p. 15), em resposta à configuração das universidades contemporâneas; c) a sensibilidade do papel da integração pela educação e cultura para o atendimento de prioridades

desenvolvimentistas estabelecidas pelo Estado brasileiro e pelo Mercosul Educacional (Rosevics, 2015); d) a cooperação internacional solidária e contra-hegemônica (Lima, Silva, Prolo e Torini, 2016), contrapondo-se ao internacionalismo mercantil (Speller, 2011).

Desta maneira, considera-se como ponto de partida o pressuposto de que a implantação da UNILA em 2010 e o seu regular funcionamento até 2017 possibilitam a checagem de perspectivas de concretização da missão atribuída à instituição. Por conseguinte, considera-se que a efetivação desse projeto universitário depende da compreensão e da capacidade do segmento estudantil, professoral e técnico-administrativo – a partir de agora denominado de segmentos internos³ –, ultrapassarem as limitações de seus projetos individuais na direção de um projeto coletivo. A partir do contexto apresentado, a questão de pesquisa centra-se em evidenciar: qual é a dinâmica institucional vivenciada pelos segmentos internos para a concretização de um projeto universitário internacional de integração por meio da educação e da cultura?

Neste sentido, o presente artigo traz elementos para compreender a dinâmica de concretização de um projeto universitário internacional de integração por meio da educação e da cultura: o projeto universitário da UNILA. Ressalta-se que o termo concretização refere-se a maneira em que os segmentos internos compreendem e relacionam a materialização em seu cotidiano sobre o alcance da missão atribuída a essa universidade. Já a dinâmica institucional corresponde ao ambiente interno de funcionamento, possível de ser percebido somente por quem está inserido no dia-a-dia da universidade.

A construção do caminho metodológico alinha-se com a tradição de pesquisa qualitativa proposta por Stake (2016) e Gioia *et al.* (2013) e tem como cerne dados empíricos advindos de entrevistas individuais e em grupo baseada em roteiro. A ótica de interpretação ocorre a partir da visão do segmento estudantil, professoral e técnico-administrativo. A análise considera o marco temporal entre 2010 e 2017. O artigo traz contribuição para a literatura de universidade internacional, integração pela educação e cultura e a internacionalização do ensino superior sob a perspectiva não mercantil.

Da genealogia internacional da universidade às suas distintas missões

A genealogia da universidade é internacional. Na Europa Ocidental, por volta dos séculos IX e X, havia um movimento de pessoas que se deslocavam para outras regiões em busca de mentores que pudessem ensiná-los sobre retórica, lógica, astronomia e ciência sagrada (teologia), entre outros temas. Esses grupos eram espontâneos em sua organização, sem qualquer vínculo com os reinos (governos), tornando-se cada vez mais expressivos. Esse movimento inquietou a Igreja Católica, responsável na época pelo monopólio do ensino escolar e pelo sistema da *licentia docenti* (licença para ensinar). Surgem assim, entre os séculos XII e XIII, as primeiras instituições formais, controladas e organizadas como associações de mestres ou federações de escolas, respaldadas pela Igreja na validação dos diplomas. Entre as primeiras estão as universidades de Bolonha, Paris e Oxford (Rubião, 2013; Santos e Almeida Filho, 2012).

Até por volta do século XV, as populações universitárias medievais deslocavam-se constantemente, atraídas pelo prestígio alcançado pelas grandes universidades (Paris e Bolonha). Charle e Verger (1996) defendem a tese de que nessa época as fronteiras não barravam a circulação das pessoas e a validade universal dos diplomas trazia segurança aos estudantes. Com a multiplicação de universidades nacionais/regionais no final da Idade Média, houve uma redução nessa mobilidade, mas sem afetar de forma significativa a atração de estudantes pelas universidades de maior notabilidade. Contudo, o investimento envolvido e o tempo dedicado aos estudos afastaram os estudantes desprovidos de recursos econômicos destas instituições.

A partir da metade do século XVIII há um declínio das peregrinações estudantis. Um fator determinante para este acontecimento foi o triunfo dos Estados Absolutistas e o acirramento das diferenças religiosas na Guerra dos Trinta Anos. Como uma forma de controlar futuras heresias, os príncipes impuseram decretos que proibiam os estudos fora de suas fronteiras e não reconheciam a validade dos diplomas obtidos no estrangeiro. Isso revela o controle político do Estado sobre as universidades. Mesmos com

estas medidas, havia jovens que faziam o *Grand Tour*, atraídos pelo prestígio destas viagens e o que elas traziam em termos de autoconhecimento (Charle e Verger, 1996).

No ocidente, a emergência da universidade se deve a iniciativa de grupos de estudantes, oriundos de distintas regiões, que tinham em comum o interesse pelo conhecimento. Porém, nos séculos subsequentes, especificamente XIX e XX, essa instituição adquire contornos e características diferentes e específicas na forma de: atuação, atendimento de propósitos (missão), formas de financiamento, regulamentações de autoridades internacionais e nacionais para o atendimento de interesses sociais, políticos e econômicos das nações (Mello, 2011; Rubião, 2013).

A universidade contemporânea, principalmente a pública, é uma instituição particularmente complexa. *Complexa* em termos de propósito, financiamento, gestão acadêmica, combinação de atividades que transitam entre ensino, pesquisa e extensão, convivência de estudantes, professores, gestores e técnicos administrativos, nem sempre movidos por interesses convergentes. Está sujeita aos contextos local, nacional e internacional, particularmente às questões políticas, aos interesses econômicos e às expectativas sociais. Quando expostas ao ambiente internacional é fortemente influenciada pelos organismos internacionais (Akkari, 2011; Pascuci, Meyer Junior, Magioni e Sena, 2016). Exerce expressiva influência social na medida em que promove formação, reflexão, crítica e criação capazes de fomentar discussões sobre sua própria existência e função perante a sociedade. É uma das poucas instituições que demandam tempo e energia para refletir sobre si mesmas e transformam o exercício de reflexão em movimento capaz de gerar mudanças necessárias (Chauí, 2003; Santos e Almeida Filho, 2012).

A acomodação da universidade às necessidades da sociedade é responsável pela diversidade de concepções que assumiu, grande parte delas associadas a países/regiões. Entre as concepções historicamente consagradas de universidade estão a humboldtiana (Alemanha – século XIX, privilegiava o conhecimento puro e sistematizante); newmaniana (Inglaterra – século XIX, universidade direcionada à cultura geral, opunha-se à profissionalização); a reformista (Argentina – início século XX, corrente latino-americana engajada com a justiça social) e multiversity (Estados Unidos – início século XX, investimento em conhecimento útil capaz de alimentar a pesquisa, a educação liberal e a profissionalização) (Kerr, 2005; Rubião, 2013).

Essas concepções nunca existiram em sua plenitude, porém, observa-se resquícios das mesmas nas universidades contemporâneas. Santos e Almeida Filho (2012) discutem sobre as três missões consolidadas da universidade com base nessas concepções e indicam a existência de uma quarta missão. A primeira está atrelada ao ensino, a segunda está comprometida com o exercício sistematizado da pesquisa – eixo de integração no ensino superior e fonte que credencia o que deve ser ensinado – e a terceira são as designações de atividades de prestação de serviços, extensão, de transferência de conhecimento e de inovação, em que a universidade chama para si o papel de indução ao desenvolvimento econômico e social dos países. Essa missão compromete a visão da universidade como uma “torre de marfim” e promove a sua aproximação com a sociedade, numa espécie de compromisso social com agendas de inclusão social e sustentabilidade ambiental e afirmação cultural. Por fim, a quarta missão seria o retorno da universidade a sua gênese, a internacionalização. Esta missão valoriza a colaboração universitária internacional como uma forma de a universidade ser cada vez menos provinciana na construção de um espaço alargado e transnacional de conhecimento.

A quarta missão da universidade pressupõe a presença de um número expressivo de professores e estudantes oriundos de distintas nacionalidades, sobretudo a sua convivência criativa. Essa missão amplia as condições que favorecem o estabelecimento de um compromisso autônomo de diplomacia cultural universitária, que se constrói no longo prazo. As tensas e conflituosas discussões, promovidas pela comunidade acadêmica, no interior da universidade, dificultam a construção de projetos coletivos resultantes de consensos no que se refere as visões de missão, orientação e organização universitária (Santos e Almeida Filho, 2012).

Assim sendo, a pesquisa em andamento reconhece a universidade como uma instituição social, complexa e movida por distintas missões. As três primeiras reforçam o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, descrito no artigo 207 da Constituição do Brasil (Brasil, 1988). Apesar

de o referido documento orientar os caminhos a serem seguidos pelas universidades brasileiras, isso não equivale a afirmar de que exista indissociabilidade entre as três missões em todas elas. Em algumas, características marcantes de uma missão se destacam em detrimento de outra. Quanto a quarta missão, o compromisso com a promoção da internacionalização, cabe questionar como ela ganha força na dinâmica de funcionamento das universidades? Será que estas instituições estão, de fato, voltando à gênese da universidade?

A universidade classe mundial e a universidade internacional

A globalização econômica atua fortemente na definição das políticas educacionais no mundo a partir da última década do século XX. Conseqüentemente, os países têm adotado uma agenda de reformas inspirada nos princípios neoliberais, tais como: ampliação da participação privada, redução do financiamento público, mecanismos de regulação e o reconhecimento da Educação Superior como serviço (Chaves e Castro, 2016; Sguissardi, 2008).

Nessa trilha, duas visões opostas e concorrentes sobre o conceito de educação ganham força nas discussões acadêmicas. A primeira está amparada pela visão humanística de educação adotada pela UNESCO. Ela faz referência a quatro pilares básicos: “aprender a conhecer (valorização do conhecimento), aprender a fazer (competências), aprender a ser (realização pessoal, criatividade), 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 enxerga na educação o papel de inserção de pessoas na economia de mercado local ou global. Ao utilizar os pilares descritos anteriormente, esta organização valoriza apenas o “aprender a fazer” (Akkari, 2011).

Em tempos de globalização financeira, a segunda visão se sobressai em relação a primeira, considerando que o poder de influência econômica do Banco Mundial sobre os governos dos países centrais e periféricos é mais significativo do que o da UNESCO. Como afirmam Santos e Almeida Filho (2012), o modelo de educação nas universidades é abalado principalmente pela falta de capacidade financeira, levando à adoção de ações alinhadas aos interesses do financiador como forma de sobrevivência institucional. O que coloca a autonomia da universidade em cheque.

Em consequência, muitas dessas ações têm provocado variações conceituais na internacionalização, sendo necessário esclarecer o sentido de internacionalização e transnacionalização na educação universitária. De acordo com Peixoto (2010):

- A *internacionalização* diz respeito a integração da dimensão internacional na docência, pesquisa e serviços desempenhados pelas universidades. O autor considera o uso com finalidade restrita às atividades acadêmicas, ligada à missão da universidade na geração de conhecimento, na cooperação internacional solidária e no estabelecimento de redes interuniversitárias;
- A *transnacionalização* (liberalização ou mundialização) se refere à educação como bem global e elimina as barreiras para a implantação de serviços educativos; estabelecimento de filiais de universidades estrangeiras; venda de franquias acadêmicas, alinhadas com o controle de universidades e empresas de países desenvolvidos.

Nesse sentido, a mundialização corresponderia a um fenômeno estratégico que repercute sobre o ensino superior tendo amparo do Banco Mundial, e a internacionalização é uma das formas que a universidade reagiria a essa mundialização, na tentativa de manter os princípios fundantes da educação proposta pela UNESCO (Feldfeber, 2009). Ressalta-se que esta pesquisa adota o conceito de internacionalização pelo alinhamento com as três missões consolidadas de universidade (descritos no subtítulo anterior) e com o proposto pela UNESCO.

A partir do exposto, o processo de internacionalização envolve interesses econômicos, políticos e acadêmicos, além de ter a atuação de distintos atores como agências multilaterais, governos, empresas, universidades, entre outros (Lima e Contel, 2011). De um lado, o interesse econômico alinha-se ao ambiente competitivo entre as empresas; o político relaciona-se com as estratégias governamentais de desenvolvimento; e o acadêmico associa-se às universidades. Por outro lado, esses múltiplos interesses afetam diretamente a atuação das universidades. Por exemplo, tanto empresas e governos são

esperançosos e atribuem as soluções de seus problemas ou interesses à universidade e, em contrapartida, a retribuição fica a cargo de liberação de recursos financeiros.

A discussão remete a um antigo debate sobre autonomia universitária, que não é o foco deste trabalho. Ressalta-se apenas que a universidade se torna refém dos interesses externos, que a forcem a agir e apresentar resultados que podem não coincidir com sua agenda ou seu propósito (missão). Neste caso, a universidade se submete a essas forças, caso queira sobreviver. De acordo com Pascuci (2016), essa cobrança por resultados em relação às universidades, em um cenário exigente e competitivo, provoca uma crescente utilização de abordagens gerenciais oriundas do mercado. Em resposta, não faltam universidades se empenhando para conquistar o status conferido pelo selo “classe mundial” ou “classe do mundo” como forma de legitimar a competitividade (Hazelkorn, 2015).

A conquista deste selo favorece a atração de estudantes internacionais e a captação de recursos financeiros provenientes de fundos públicos (Estado) e privados (doações e investimentos de acionistas) capazes de fortalecer a pesquisa, uma das formas de manter a missão da universidade. Desta maneira, o selo torna-se uma tendência para a universidade se internacionalizar e as classificações indicam quais são e o local em que estão localizadas as universidades “classe do mundo” (Vieira e Lima, 2016).

No entanto, Vieira e Lima (2015, 2016) revelam que os mecanismos de classificação das universidades interessadas em obter esse selo estão fundamentados nos rankings acadêmicos globais. Eles se utilizam de métodos comparativos de avaliação estranhos ao ambiente acadêmico. A exemplo do *Academic Rankings of World Universities* (ARWU); *Q&S World University Rankings* (Q&S) e *Times Higher Education World University Rankings* (THE). Em suma, significa que o selo pressupõe a adoção de estratégias competitivas voltadas para o aumento do fluxo de estudantes internacionais, dos recursos advindos de fundos de pesquisa (Vieira e Lima, 2016) e do prestígio institucional, vital para a sobrevivência e o sucesso em uma perspectiva organizacional (Hunter, 2013). Porém, revela-se limitado para classificar a universidade como internacional (Knight, 2015).

Knight (2015) argumenta ainda que os indicadores utilizados pelos rankings globais são relevantes⁴, no entanto apresentam-se extremamente estreitos para definir a universidade internacional. Por fim, afirma que esses indicadores “não 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. Primeira percebe-se ausência de clareza dos mesmos no que se refere à internacionalização, que em parte se deve à complexidade intrínseca ao conceito, resultante das confusões e divergências em torno de seu significado no que concerne a universidade internacional, binacional, transnacional, cosmopolita, multinacional e global. Segunda, a inexistência de modelos padronizados de referência para que as universidades ampliem a dimensão internacional (de Wit, 2013, 2015).

Na procura de características-chave para compreender os diferentes tipos de universidades internacionais, Knight (2015) se depara com três concepções ou gerações de universidade internacional. Essas concepções são: a clássica, a satélite e as co-fundadas. A *clássica* é considerada a mais comum, refere-se à primeira geração de universidades internacionalizadas. Possui diversidade de parcerias, estudantes, docentes e múltiplas atividades colaborativas internacionais e interculturais no país e no exterior. A *satélite* inclui escritórios, campi, centros de pesquisa e de gerenciamento espalhados pelo mundo. As *co-fundadas* são instituições autônomas co-fundadas ou co-desenvolvidas por duas ou mais instituições parceiras, em diferentes países. A autora enfatiza que são “tipos ideais” que ajudam a significar tipos genéricos, não sendo exclusivos ou exaustivos na representação de toda a perspectiva desta universidade.

O aspecto internacional da universidade deveria ser um processo de mudança e transformação para integrar suas dimensões internacionais, interculturais ou globais à sua missão educacional. Essa seria a forma de alcançar os objetivos acadêmicos, socioculturais, econômicos e/ou políticos do país ou região (Knight, 2015), em que referido aspecto internacional seria um meio e não um fim em si mesmo (de Wit, 2011). Entretanto, nas últimas décadas ocorreu o inverso, pois busca-se o selo de universidade

classe mundo ou o reconhecimento internacional com o foco em resultados que garantam recursos e prestígio institucional (Vieira e Lima, 2016), distante da genealogia internacional da universidade.

Metodologia, protocolo e processo de interpretação da pesquisa

O caminho metodológico alinha-se com a tradição da pesquisa interpretativa, subordinada à abordagem qualitativa. O critério de escolha baseia-se na capacidade desta tradição em produzir conhecimento profundo sobre algo, levando em conta o ponto de vista dos atores sociais envolvidos com a investigação (Stake, 2005, 2016).

Para atender aos objetivos desta pesquisa, a investigação empírica ocorreu na UNILA, universidade instalada na cidade de Foz do Iguaçu, localizada 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 brasileiras que fizeram parte do terceiro ciclo do REUNI, que segue a diretriz de integração e cooperação internacional sob a liderança brasileira (Brasil, 2009; Silva e Martins, 2014).

Os critérios que orientaram a escolha da UNILA são: (a) arquitetada desde o projeto de sua criação para ser uma universidade internacional⁵, diferente de outras universidades federais brasileiras; (b) os princípios de interdisciplinaridade, interculturalidade, bilinguismo/multilinguismo, integração solidária e gestão democrática (UNILA, 2013), os quais revelam a concepção dessa universidade para atingir seu propósito internacional; (c) localização na fronteira territorial do Brasil com outros países e; (d) o propósito de alcance na América Latina do intercâmbio estudantil e professoral apenas neste continente, diferente de outras universidades.

A unidade de análise restringe-se à dinâmica de concretização do projeto institucional da UNILA no período de 2010 a 2017, sob a perspectiva vivencial dos segmentos internos: estudantes, professores e técnico-administrativos, de diferentes nacionalidades, gêneros, cursos e institutos/setores. A coleta de dados empíricos foi produzida a partir de dados primários e secundários.

Os dados primários originaram-se de entrevistas individuais e em grupo baseada em roteiro. A combinação destas técnicas teve por intuito o fortalecimento do desenho de pesquisa e a triangulação de dados com o uso de mais de uma técnica (Godoi e Mattos, 2010; Oliveira e Freitas, 2010). As entrevistas foram realizadas presencialmente dentro da universidade em quatro etapas: março de 2014⁶, agosto de 2015, outubro de 2015 e maio de 2017. Os critérios de escolha dos entrevistados basearam-se em três aspectos básicos: a) representantes de diferentes pró-reitorias, institutos⁷ e/ou cursos oferecidos pela universidade; b) nacionalidades diferentes; c) diferentes segmentos internos. Ao total, realizaram-se: 45 entrevistas individuais e três entrevistas em grupo – totalizando 60 horas de gravação de áudio e 598 páginas transcritas.

Esse material empírico foi gerado a partir de 65 pessoas envolvidas (31 estudantes, 26 professores e 8 técnico-administrativos – entre professores/técnicos 17 tinham experiência com gestão universitária), que englobam onze nacionalidades⁸. Durante a apresentação dos resultados, os entrevistados serão identificados pela seguinte forma: 1º) a numeração refere-se à sequência 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.

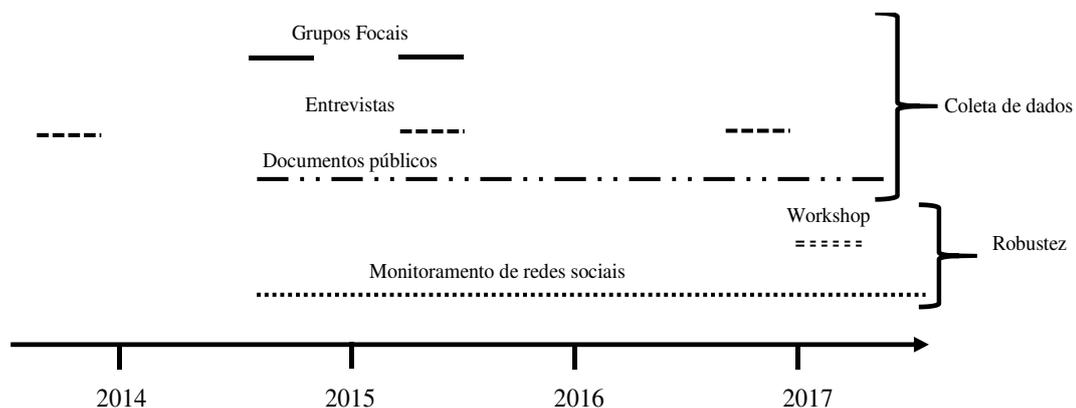
Os dados secundários coletados para esta pesquisa tiveram origem em material público disponível com foco nas discussões sobre o propósito e atuação dessa universidade. Esses materiais foram: atas de reuniões de conselhos universitários, relatórios técnicos e de gestão, reportagens produzidas pela mídia impressa e digital, anuários estatísticos, livros, artigos científicos, entre outros.

Na tentativa de julgar o rigor científico da pesquisa de campo realizada foram utilizados os critérios de autenticidade e plausibilidade propostos por Pozzebon e Petrini (2013). A autenticidade consiste em eliminar limitações, na interpretação dos dados, causadas pela não imersão a longo prazo do pesquisador

no campo; a plausibilidade corresponde aos resultados fazerem sentido aos envolvidos na pesquisa. As ações adotadas foram: (a) utilização de elementos etnográficos (Pinto e Santos, 2012) na condução dos trabalhos de campo (diário de campo, registros fotográficos e observações dos atores pesquisados em situações cotidianas), concretizada na terceira etapa supramencionada, quando o pesquisador permaneceu vinte dias na cidade de Foz do Iguaçu; (b) acompanhamento constante, nas redes sociais, sobre os acontecimentos na universidade durante o período de pesquisa e (c) apresentação e discussão dos resultados por meio de *workshop* com os atores envolvidos na pesquisa. A cronologia do material incorporado e os processos de robustez científica dessa pesquisa estão dispostos na Figura 1.

A interpretação dos dados considerou todos os entrevistados em um mesmo grupo de interpretação. De acordo com orientações de Stake (2005), a utilização de diferentes segmentos internos, nacionalidades e setores teve por base uma triangulação de dados e objetivou aprofundar a análise do objeto pesquisado em diversas perspectivas. Ademais, referida diversificação de entrevistados também teve o intuito de encontrar dados que pudessem contemplar os princípios da universidade (interdisciplinaridade, interculturalidade, bilinguismo/multilinguismo, integração solidária e gestão democrática), que serviram como ponto de partida para as interpretações iniciais. Em pesquisa qualitativa, esse processo de diversificação é denominado de triangulação de dados, que também contou com os dados secundários para essa finalidade.

Figura 1. Cronologia de coleta e robustez dos dados



Fonte: elaborada pelos autores (2018)

As entrevistas individuais e em grupo foram conduzidos de acordo com a abordagem mista (*mixed approach*), em que as questões são geradas a partir da literatura (dedutiva) e da pesquisa de campo (indutiva) (Tello-Rozas, Pozzebon, eMailhot, 2015). Essa abordagem contribui para o surgimento de *insights* no andamento da interpretação dos dados (Gaskell, 2008; Godoi e Mattos, 2010), cuja organização foi auxiliada pelo uso do *software* Atlas.ti. O processo de codificação e categorização seguiu 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 e Santos, 2012). A *grounded inquiry* segue a técnica da comparação constante de incidente-incidente (indução \leftrightarrow dedução \leftrightarrow verificação), a qual possibilita identificar e discriminar categorias conceituais relevantes a partir da interpretação que o pesquisador faz dos dados (Bandeira-de-Mello e Cunha, 2010).

Com o uso do procedimento descrito acima, a codificação dos dados foi realizada em quatro etapas para alcançar a estruturação dos dados. Na primeira etapa, eles foram organizados em categorias considerando os cinco princípios que sustentam o projeto de criação da Unila (integração, bilinguismo, interculturalidade, interdisciplinaridade e gestão democrática) pelo sistema de auto-codificação no Atlas.ti, o que gerou cinco códigos principais com 3.263 *quotation* (trechos marcados). Na segunda etapa foram lidos todos os trechos de forma individual e excluídas as marcações que não tinham relação com o código, bem como mantidas as que possuíam. Na terceira etapa, as *quotation* de cada código principal foram relidas e atribuíram-se a elas novos códigos conforme os sentidos, significados e padrões encontrados. Após esta etapa foram criados 550 códigos com 1.601 *quotation*. Por fim, a quarta etapa

consistiu na estruturação dos dados conforme procedimento metodológico proposto por Gioia *et al.* (2013), em que eles são sistematizados em três ordens: na primeira, a sistematização dos dados está centrada em termos utilizados pelos entrevistados; na segunda, foram criados temas centrados nas abstrações e relações que o pesquisador fez da sistematização da primeira ordem; a terceira faz a relação com a literatura e teorias. Essa estrutura será apresentada e discutida a partir dos próximos tópicos.

Resultados

A dinâmica de concretização do projeto universitário internacional de integração

Desde sua implantação, o projeto que fundamentou a criação da UNILA passa por um percurso de existência em sua execução. Após a sistematização do tratamento dos dados empíricos, identificam-se padrões na significação da dinâmica vivenciada dentro da universidade no marco temporal de 2010 a 2017. Isso foi possível devido à passagem de ciclos dentro da universidade no período mencionado, como: a) a implantação (execução inicial do projeto); b) a transição entre duas gestões (reitoria); c) o crescimento institucional em termos de números de cursos, estudantes, professores e técnico-administrativos; d) momentos de tensões e embates internos e externos a universidade; e) mudanças econômicas e de liderança política no Brasil e nos demais países latino-americanos.

Neste sentido, a sistematização dos dados foca em evidências da dinâmica processual de concretização do projeto universitário da UNILA (Figura 2), construída a partir dos critérios da metodologia de Gioia *et al.* (2013). Os temas de primeira ordem referem-se ao detalhamento das percepções dos entrevistados sobre a forma como vivenciam, significam e expressam a efetivação dos propósitos da missão da UNILA em seu cotidiano. Essas temáticas foram criadas a partir de termos utilizados pelos próprios entrevistados. A numeração entre parênteses diz respeito à sequência de *quotation* gerada no Atlas.ti. Os temas de segunda ordem deram origem a nove categorias temáticas emergentes da análise iterativa e sistemática dos dados empíricos. Essas categorias retratam uma visão panorâmica e processual existente no período temporal analisado (2010 a 2017). Os nove temas da segunda ordem foram agrupados de acordo com três categorias agregadas – compreensão conceitual, cotidiano de funcionamento e integração acontecendo – que correspondem aos caminhos para a concretização do projeto universitário internacional de integração.

Compreensão conceitual – o primeiro caminho compreende *aspectos institucionais de concepção, essência a partir da vivência pessoal e incoerências/dúvidas para a concretização*. Juntas, essas categorias mostram as coerências e contradições dos segmentos internos sobre o que compreendem do projeto de criação da UNILA.

Os *aspectos institucionais de concepção* evidenciam o alinhamento existente entre a forma como a projeto universitário se apresenta, no seu caráter ideário, aos segmentos internos da universidade em termos de integração latino-americana, concepção de universidade e o simbolismo de sua localização na tríplice fronteira. Destaca-se, “integrar pela educação, cultura e pesquisa, não pelo lado econômico” (21:196tb), com princípio de “ser uma universidade inclusiva” (48:110pb-g) e com “alma latino-americana” (16:44pb-g). Outro ponto interessante é a capacidade de atração de pessoas que buscam vivenciar o propósito da universidade.

A essência a partir da vivência pessoal corresponde a sensibilidade particular em que os entrevistados atribuíram como cerne ao projeto universitário da UNILA. Este talvez seja o elemento mais sensível encontrado no contato tête-à-tête (pesquisador e entrevistado). Durante as entrevistas houve momentos de efervescência de emoções por parte dos entrevistados. Alguns respiraram fundo várias vezes antes de se expressarem e outros falaram com uma voz que veio do coração. As respostas, em todos os

Figura 2. Visão geral da estrutura dos dados

Temas de primeira ordem	Temas de segunda ordem	Categorias agregadas
<p>- <i>Integração latino-americana</i>: ideia de uma integração geopolítica de formação de pesquisa (34:46pb); <i>crear una visión que sea capaz de reconocer una identidad latinoamérica</i> (11:2ei); integrar pela educação, cultura e pesquisa, não pelo lado econômico (21:196tb)</p> <p>- <i>Concepção de universidade</i>: princípio de ser uma universidade inclusiva (48:110pb-g); primazia ao pensamento decolonial (15:1pb); universidade na sua origem internacionalizada (18:183pb-g); projeto inicial focado no papel do ativismo político – universidade de movimento social (34:70pb)</p> <p>- <i>Localização</i>: é mais simbólico do que estratégico (36:69pb)</p>	Aspectos institucionais de concepção	
<p>- <i>Diversidade</i>: somos de tudo quanto que lugar e etnia – adoro andar pelo corredor e ver o povo falando (39:69tb); intercambiar experiências não só educacional, mas cultural (28:2eb)</p> <p>- <i>Estudantes internacionais</i>: algo central é ter muitos estudantes de graduação de fora do país (34:185pb); deí aula em uma sala que tinha de 13 países (16:31pb); a diversidade dos estudantes é extraordinária (22:175pb); essa riqueza somos nós, os estudantes (35:7ei)</p> <p>- <i>Integração social/cultural</i>: passar pela mudança da barreira da estrutura social (4:10pi); universidade de caráter mais solidário (45:28pb-g); <i>la integración cultural en la que vivimos - nunca viví tantas experiencias culturales como lo estoy viviendo ahora</i> (6:3ei)</p>	Essência a partir da vivência pessoal	Compreensão conceitual
<p>- <i>Projeto Unila</i>: <i>es muy ideológica y las cosas no salen del papel</i> (7:24ei); falta definição básica do que é ensino bilingue, do que é integração econômica e cultural – cada um entende o que quer (17:16pb-g); 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); textos originários ambíguos (34:176pb)</p>	Incoerências / dúvidas para a concretização	
<p>- <i>1ª Gestão 2010-2013</i>: da comissão de implantação (48:191pb-g); alma na integração latino-americana (26:17pb-g); política, centralizadora, corajosa e sem organização (19:164pi-g) / soberano (31:22pi-g)</p> <p>- <i>2ª Gestão 2013-2017</i>: interventor externo (15:101pb); expansão - cara de universidade (37:185pb); gestor, não político e legalista (27:23tb-g); não era latino-americanista (33:32pb)</p> <p>- <i>Professores/Técnicos</i>: perfil jovem, primeira experiência no serviço público (15:19pb); concepção de integração teórica, sem vivência e produção acadêmica latino-americana (46:20tb-g); muitos vêm pela vaga, esquecem o projeto de integração da universidade (25:29eb)</p>	Perfil da gestão universitária	
<p>- <i>Política externa</i>: mudanças governamentais e econômicas (39:91tb); Unila perde força como projeto de integração regional (12:54ei)</p> <p>- <i>Legislação brasileira</i>: forte impeditivo (33:67pb); conflito jurídico - contratação professores e assistência estudantil (46:110tb-g); difícil desvencilhar das políticas do MEC (40:75tb-g)</p> <p>- <i>Financiamento/legitimidade internacional</i>: corte de orçamento mingua o projeto latino-americano, passa a ser brasileiro (15:104pb); para que se legitime, seja financiado, tem que ter um convencimento do impacto na região (48:127pb-g)</p>	Limitadores externos	
<p>- <i>Operacionalização</i>: desenho idealizado não encaixa na prática (18:219pb-g); sem regras claras de funcionamento (4:55pi); reproduzindo o estereótipo de universidades tradicionais (46:103tb-g)</p> <p>- <i>Espaços físicos</i>: divisão em quatro <i>campi</i> dificulta nos reconhecermos como Unila (15:80pb); queremos integrar e estamos fragmentados (38:84pb); estamos em espaços provisórios (37:129pb); Moradia 1 - único prédio da universidade (32:113ei)</p> <p>- <i>Bilinguismo/ciclo comum</i>: maioria das aulas em português (19:15pi-g); questão da língua sempre teve dificuldade na universidade (40:48tb-g); há movimento para acabar com o ciclo comum (31:50pi-g)</p> <p>- <i>Reitoria não legitimada</i>: gestões <i>pró-tempores</i> (29:96pb); Unila clama por eleição para reitor (26:31pb-g); fica frágil a fatores externos (15:106pb)</p>	Questões estruturais internas	Cotidiano de funcionamento
<p>- <i>Disputas internas/paridade</i>: tensão entre técnicos/estudantes que têm menor representatividade no conselho contra docentes que têm maior representatividade (21:198tb); polos de força e tensões chamam-se institutos (21:30tb); sobre como deve ser a universidade (34:79pb)</p> <p>- <i>Redução estudantes internacionais</i>: equilíbrio nacionalidades - aspecto básico para que funcione como universidade de integração (36:28pb); questão econômica muda perfil, vem quem pode (25:56eb)</p> <p>- <i>Tensão cidade/nacional</i>: Unila agudiza a xenofobia aqui, porque ela traz os corpos (37:169pb); a gente foi atacada pelo Senador Álvaro Dias (28:26eb)</p> <p>- <i>Pluralidade/heterogeneidade</i>: desenho institucional da universidade brasileira é para ser plural (34:33pb); universidade bastante heterogênea - pessoas de muitos lugares da América Latina (29:92pb)</p>	Tensionamentos na universidade	
<p>- <i>Ambiente universitário</i>: ciclo comum - cerne da universidade (22:188pb); integração explícita nos PPCs – Fund. América Latina (38:14pb); programas extracurriculares – aulas de línguas (guarani, quéchua...), oficinas de dança típicas dos países (45:8pb-g); ambiente multilíngue/plurilíngue (18:9pb-g)</p> <p>- <i>Ambiente externo/comunidade</i>: programa de extensão contribuído com a inserção dos alunos em vários locais (39:18tb); extensão oportuniza experimentar a América Latina a partir do que vem dos alunos (47:14pb-g); intercâmbio internacional mais forte a partir disso (34:155pb)</p>	Integração a partir do ambiente institucional	
<p>- <i>Criação de laços</i>: integração é maior entre os estudantes (39:5tb); a troca de vivências é forte (32:44); experiência é muito rica (32:22ei); <i>los lazos que creamos con los amigos son los más importantes aquí, son nuestra familia</i> (13:12ei); <i>la UNILA, me cambio hasta el alma</i> (14:4ei)</p> <p>- <i>Processual</i>: ambiente multicultural existe depois do terceiro semestre (19:11pi-g); <i>el tiempo ayuda a comprender tantas cosas</i> (6:91ei); convivência de quatro/cinco anos (6:101ei); a longo prazo vai gerar um movimento real de integração da América Latina (29:36pb)</p> <p>- <i>Fluxos/trocas</i>: quando penso em integração, penso em fluxos, em intercâmbios, em trocas, que tem que acontecer em espaços de diversidade, de conhecimento, de querer conhecer o outro... acontece muito nas férias (18:43pb-g); <i>vijando por los lugares en donde pude establecer una relación de amistad</i> (11:5ei)</p>	Dinâmica de integração pela interculturalidade	Integração acontecendo

Fonte: elaborada pelos autores (2018)

segmentos de entrevistados, foram unânimes ao se referirem às diversidades cultural, étnica, linguística e de nacionalidades dos estudantes, o que é vivenciado no dia-a-dia da universidade. Essa essência está na centralidade de “ter muitos estudantes de graduação de fora do país” (34:185pb), na “possibilidade

de diálogo e de convivência aqui dentro com essa diversidade” (36:52pb), com destaque ao protagonismo estudantil como ação concreta do papel da Unila:

“a diversidade [...] de nacionalidade, cultural... é uma riqueza histórica, 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. Certo? Além de todas as outras partes do processo, que são os professores, técnicos, mas o protagonista aqui é o discente, que vai ser o sujeito que vai atuar nessa sociedade, que vai agir na sociedade no futuro” (35:7ei)

As *incoerências e dúvidas para a concretização* refere-se a uma categorização em que o projeto universitário gera inconsistências nas interpretações entre sua idealização e sua efetivação na prática. Isso ocorre inclusive com questões conceituais básicas, como a falta de definições sobre o que é o bilinguismo, a interculturalidade, a interdisciplinaridade e o que o termo integração significa desde uma visão macro a uma visão micro. Existe uma dificuldade de compreensão do papel da universidade no nível de funcionalidade, de ser palpável ou mesmo de corresponder às expectativas de seu propósito ideário com a integração, o que de uma forma criou discussões polarizadas de militâncias em favor ou desfavor ao projeto dentro do ambiente universitário, sem uma real discussão de pontos-chaves para a concretização deste projeto universitário.

“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 conseguir ver ele na prática” (18:1pb-g)

Ademais, os entendimentos sobre o que é o projeto Unila decorrem de compreensões pessoais a respeito do entendimento definido institucionalmente, com destaque ao trecho: “internamente o nosso problema chama-se projeto Unila... cada cabeça aqui dentro vai ter uma ideia do que é um projeto Unila” (21:58tb). No livro *UNILA – Consulta Internacional*, documento que antecede a criação da universidade, que teve o intuito de fundamentar os eixos fundamentais de atuação e cancelar a relevância desta universidade, a autora Aupetit (2009) já alertava que um projeto desta envergadura de inovação precisaria de exatidão em conceitos-chaves como a transnacionalização, a integração latino-americana e a interculturalidade para não gerar questionamentos, polêmicas e interpretações equivocadas a respeito desses conceitos.

Cotidiano de funcionamento – essa corresponde ao segundo caminho para compreender o projeto universitário da UNILA. Essa categoria corresponde a forma como os segmentos internos da universidade constatarem a concretização de seu funcionamento na prática cotidiana. Essa concretização perpassa pelo *perfil da gestão universitária, limitadores externos, questões estruturais internas e tensionamento na universidade*.

O *perfil da gestão universitária* evidencia elementos enfatizados pelos segmentos internos sobre a experiência que tem em relação às gestões centrais – a partir da figura da reitoria, e como veem os servidores que estão no gerenciamento da universidade. Para esta análise foram consideradas as duas primeiras gestões. A primeira gestão é marcada pelo período de 2010 a 2013, considerada a gestão dos membros da comissão de implantação, “defendia muito mais a lógica geral de funcionamento” (15:95pb) e marca a visão dos ideais de “integração Latina Americana” (26:17pb-g). Embora os segmentos internos considerem que a forma de gerenciamento da universidade tenha tido falhas e com muita centralização, de modo geral, reconhecem que nos moldes que a universidade existe se deve em grande parte a coragem desta gestão, a “Unila não tinha saído” (27:101tb-g). A segunda gestão (2013 a 2017) veio na condição de interventor externo, teve papel fundamental para o aumento de cursos dentro da universidade e efetivação por concurso do corpo técnico e docente. Em suma, veio para dar “cara de universidade” (37:185pb) aos moldes da universidade brasileira, que com isso passa a ser visto como gestor e não entendido como propulsor de ações e políticas para a concretização da missão latino-americana da universidade. Essa questão pode ser exemplificada pelo perfil do corpo docente que ingressou neste período:

“temos um processo de doutoramento muito jovem no Brasil, muitos que vieram com essa concepção de integração latino-americana, do ponto de vista teórico, construída do território brasileiro, isso se reflete

aqui no ambiente. [...] nunca participou de um congresso internacional na América Latina, publicou um trabalho, teve num evento. Quer dizer, é uma concepção de integração, mas não teve vivência de integração, nem no âmbito da vida e nem no âmbito da produção acadêmica [...], essa vivência e imersão é fundamental para materializar aqui enquanto projeto” (46:20tb-g)

Os *limitadores externos* estão relacionados a elementos extrínsecos à universidade, considerado de um nível macro e que estão fora de seu alcance, mas que interferem fortemente no seu funcionamento, caso fique como uma mera expectadora. Esses fatores relacionam ao direcionamento político que favoreça ações de integração a níveis de políticas governamentais entre os países latino-americanos, aos impeditivos legais que a lei brasileira faz com que a universidade esbarre na sua atuação internacional e ao próprio processo de legitimação e financiamento deste projeto universitário, até então mantido exclusivamente pelo governo brasileiro. A preocupação é que grande parte dos estudantes depende da assistência estudantil para se manter na universidade, principalmente os estudantes internacionais, e com o corte do orçamento “vai minando o projeto, porque os países latino americanos economicamente mais frágeis precisam do Brasil na lógica de receber estudantes com bolsa, na lógica de ter uma estrutura própria, então cortando ainda mais o orçamento, corta o projeto na raiz, deixa de ser latino-americano e passa a ser brasileiro” (15:104pb).

As *questões estruturais internas* estão relacionadas a elementos inerentes a universidade, que de uma forma ou outra afetam a concretização dos propósitos da universidade. Neste processo, existe um consenso entre os entrevistados sobre quatro questões estruturais: operacionalização, espaços físicos, bilinguismo e reitoria não legitimada.

A operacionalização diz respeito a complexidade de se colocar em prática o desenho organizacional idealizado no projeto. São aspectos que não se encaixam na prática por não terem regras claras de funcionamento, terem fortes impeditivos legislativos ou sofrerem resistências de grupos internos que não acreditam na viabilidade funcional deste desenho. Os espaços físicos condizem com a distribuição geográfica da universidade em quatro *campi*, o que dificulta o reconhecimento identitário entre os diferentes grupos dentro UNILA. Ademais, estes espaços trazem limitações pela necessidade de seguir regras de locatários – um deles com regras de segurança militar nacional, já que não são espaços próprios da universidade, mas “espaços provisórios” (37:129pb). O bilinguismo retrata a complexidade e limitações deste pilar funcionar administrativamente e pedagogicamente oficialmente. Por fim, a reitoria não legitimada corresponde as gestões centrais até agora serem *pró-tempores*, sem legitimação por eleições internas, entendida como fragilidade para a consolidação da universidade, uma vez que a universidade “fica frágil a fatores externos” (15:106pb).

Os *tensionamentos na universidade* estão relacionados aos elementos que tem algum tipo de conflito ou embates e que de alguma forma dificultam o funcionamento da universidade no sentido de atingir seus propósitos. Essas tensões relacionam-se a pluralidade de entendimento do papel da universidade, a disputa de interesses internos, a existência de fatores externos que de alguma forma causam polêmicas, dúvidas para destituir a missão de integração latino-americana da universidade. Porém, o elemento de preocupação central seja a redução dos estudantes internacionais ao longo do tempo, entendido como o “aspecto básico para que a universidade funcione com uma universidade de integração” (36:28pb).

Integração acontecendo – esse é o terceiro caminho para compreender a concretização do projeto universitário internacional de integração. Os resultados revelam a forma como a integração está sendo percebida e vivenciada dentro da universidade sob o prisma da *integração a partir do ambiente institucional* e a *dinâmica de integração pela interculturalidade*.

A *integração a partir do ambiente institucional* remete aos eixos institucionais em que a integração foi idealizada no projeto universitário. É possível distinguir entre as diretrizes institucionalizadas no ambiente pedagógico da universidade, com destaque ao funcionamento do ciclo comum com sua incorporação nos planos políticos pedagógicos dos cursos e atividades extracurriculares de integração por meio de aulas de línguas, oficinas de danças típicas dos países, gerando um ambiente de interação multilíngue e pluricultural. Para essas diretrizes, a participação restringe-se aos segmentos internos da universidade. Por outro lado, os programas de extensão têm focalizado em ações de integração para que

os estudantes sejam protagonistas na inserção da universidade em diferentes locais da cidade e região da tríplice fronteira, ademais, proporcionam um intercâmbio internacional interessante a partir da experiência individual:

“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)

A *dinâmica de integração pela interculturalidade* evidencia aspectos em que a integração ocorre em espaços mais informais, a partir da interação espontânea construída na convivência no dia-a-dia. Essa integração está mais presente entre os estudantes, em que a vivência é algo marcante e muito rica para criarem laços fortes de amizades entre culturas e nacionalidades diferentes, ao ponto de *“me cambio hasta a alma”* (14:4ei). Ressalta-se o projeto universitário proporciona um intercâmbio estudantil internacional de longo período – média de quatro a cinco anos (duração dos cursos de graduação). Nesse período ocorrem muitas integrações e trocas para se conhecer o outro, o diferente, a ponto de gerar viagens para casa de pessoas de outros países, o que se evidencia de forma processual.

Discussões

Ressalta-se que embora a UNILA tenha em sua missão a dimensão internacional pelo intercâmbio estudantil na graduação, contando com 1/3 (um terço) de estudantes internacionais (não-brasileiros) em 2016, por critérios relativos a universidade classe mundial como instituição internacional, porém, ao considerar os critérios expostos por Knight (2015), a UNILA apresenta características dos tipos *clássico* e *co-fundadas* de universidade internacional. A UNILA se compromete a promover a mobilidade acadêmica inter-regional⁹ que remete, mesmo timidamente, à formação de uma consciência identitária regional, comparável ao conceito de cidadania europeia (Morosini, Dalla e Guilherme, 2017).

A efetivação de um projeto público envolve diferentes fatores, sejam internos e externos. Os fatores internos estão ligados à sua aceitabilidade pelos atores diretamente envolvidos. Já os fatores externos estão diretamente relacionados com a combinação: da aceitação externa do projeto (comunidade local, regional ou internacional), do direcionamento da matriz política-ideológica, do interesse das políticas públicas, do financiamento e das regras que o projeto deve seguir (legislação). Torna-se difícil um projeto público ser extinto, mas não impossível, ainda mais quando está amparado por Leis. O que acontece em muitos casos, é uma desfiguração do projeto idealizado inicialmente, uma vez que o financiamento, a ideologia, a política e legislações complementares exercem forte pressão na execução do projeto. Constata-se que a dinâmica institucional vivenciada pelos segmentos internos para a concretização de um projeto determina os meios e os fins que um projeto alcança em sua idealização para sua implementação.

Ressalta-se que o princípio que orientou a elaboração do projeto de criação da referida universidade se baseia no compromisso de colaborar para “promover a integração pelo conhecimento e pela cultura, para subsidiar a aspiração histórica de uma América Latina solidária e integrada em seus objetivos comuns” (Imea, 2009, p. 8). Coerentemente, esta universidade enfatiza o diálogo transnacional, a valorização da diversidade cultural e o desenvolvimento sustentável das sociedades por meio da criação de uma identidade latino-americana, viabilizada pela cultura e pelo compartilhamento recíproco de conhecimento em prol de algo maior: o aprofundamento da integração regional na América Latina. Ideário alinhado à política governamental que prevaleceu entre 2003 a 2010, período que está universidade foi concebida e inaugurada.

Esse projeto universitário internacional de integração na tríplice fronteira torna-se particularmente “ousado” na medida em que pretende assumir os desafios do processo de integração regional e aqueles inerentes a uma universidade em construção. Com o intuito de aprimorar a integração regional para além de uma integração comercial, a universidade torna-se lugar estratégico para promover a integração pela cultura, uma vez que a “cultura é vista como um fator determinante no comportamento do Estado e dos processos de integração regional” (Araújo, 2014, p. 8).

Amplamente evidenciado na categoria de análise “integração acontecendo”, o que compromete-se a contribuir para uma integração regional pautada pela solidariedade (integração solidária), com a participação dos países da América Latina por meio da presença de estudantes e professores latino-americanos, chamando para si a responsabilidade de promover a integração regional a partir do ambiente universitário (UNILA, 2013). Apesar de o propósito justificador da criação desta universidade inspirar não apenas seus idealizadores, o processo de implantação da Universidade é permeado de subjetividades, contradições e incertezas, evidenciado na categoria “cotidiano de funcionamento” e da maneira que sua “compreensão conceitual” é compreendida entre os segmentos internos.

Considerações finais

Esse artigo teve o intuito de fundamenta-se na direção da dinâmica institucional vivenciada pelos segmentos internos para a concretização de um projeto universitário internacional de integração por meio da educação e da cultura. Os resultados da pesquisa revelam a existência de conflitos de compreensão do projeto que originou a criação da Unila para a sua concretização, que está em jogo duas concepções de universidade.

O primeiro se refere à *universidade internacional*, fortemente orientada por um processo de mudança e transformação capaz de integrar as dimensões internacionais, interculturais ou globais à sua missão educacional. O aspecto internacional seria um meio e não um fim em si mesmo. Já o segundo, a *universidade classe mundial* se orienta por resultados e eles garantem os recursos de que necessita e o prestígio institucional, busca-se a internacionalização como um fim. O projeto que originou a Unila se divide entre a *universidade internacional*, porém na sua dinâmica de funcionamento sofre constantes embates com o modelo de *universidade classe mundial*. Este conflito entre concepções de universidade talvez seja uma das explicações que dificultam o entendimento e promovem resistências entre os segmentos internos sobre o que de fato é o projeto da Unila com foco internacional para a América Latina.

Constata-se também que os pilares filosóficos e ideológicos atribuídos a esta instituição (interdisciplinaridade, interculturalidade, bilinguismo, integração solidária e gestão democrática) apresentam desafios em sua compreensão conceitual, o que afeta a sua concretização plena. Ademais, atesta-se que o projeto sofre resistências e tensionamentos entre os segmentos internos, o que faz com que não seja reconhecido o seu potencial de universidade internacional de integração, embora seja evidenciada a integração por meio da educação e da cultura.

Portanto, percebe-se que a universidade tem comprometido o protagonismo esperado de uma instituição que pretendia colaborar na construção de uma consciência nacional democrática por meio de uma ciência engajada. A universidade latino-americana desejou colaborar para o desenvolvimento autônomo da nação, com base em uma consciência crítica, capaz de influenciar e modificar o seu entorno no nível regional, nacional e/ou internacional, ideias defendidas por Darcy Ribeiro (Ribeiro e Matias, 2006; Ribeiro, 1978). Estas aspirações sinalizam para a universidade pública, democrática, autônoma, com condições de indicar caminhos na construção de uma sociedade focada no conhecimento autóctone, preocupada com o desenvolvimento sustentável, nunca desconsiderando o conhecimento universal, propósito estratégico pelo qual a Universidade Federal da Integração Latino Americana permanece um desejo, um ideal, um projeto.

Referências

- Akkari, A. (2011). *Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes.
- Alexandre, S. d. P. (2015). *A inclusão da diversidade no ensino superior: um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila) na perspectiva das epistemologias contra-hegemônicas*. UNINOVE, São Paulo.
- Araújo, D. (2014). Nos caminhos da integração e da interculturalidade: os desafios da UNILA. *Revista Sures*, 1-17.

- Aupetit, S. D. (2009). Proyecto UNILA: algunos comentarios. In IMEA (Ed.), *UNILA - Consulta Internacional: contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila* (pp. 422-426). Foz do Iguaçu: Publicações IMEA.
- Bandeira-de-Mello, R., e Cunha, C. J. C. d. A. (2010). Grounded theory. In C. K. Godoi, R. Bandeira-de-Mello, e A. B. d. Silva (Eds.), *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos* (2 ed., pp. 241-266). São Paulo: Saraiva.
- Brasil. (1988). Constituição da república federativa do Brasil de 1988. Retrieved 12 mar. 2015, from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (2009). Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais REUNI 2008: relatório de primeiro ano. from http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2010). Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração LatinoAmericana UNILA e dá outras providências. from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12189.htm
- BRASIL/MEC. (2012). Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012 - Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Retrieved 03 abr. 2018, from http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192
- Castro, A. A., e Cabral Neto, A. (2012). O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, 69-96.
- Charle, C., e Verger, J. (1996). *História das universidades*. São Paulo: Universitas.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 5-15.
- Chaves, V. L. J., e Castro, A. M. D. A. d. (2016). Internacionalização da educação superior no Brasil: programas de indução à mobilidade estudantil. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(1), 118-137.
- de Wit, H. (2011). *Trends, issues and challenges in internationalization of higher education*. Amsterdam, The Netherlands: Centre for Applied Research on Economics and Management.
- de Wit, H. (2013). Internationalisation of higher education, an introduction on the why, how and what In H. d. Wit (Ed.), *An introduction to higher education internationalisation* (pp. 13-46). Milan: Vita e Pensiero.
- de Wit, H. (2015). Is the International University the Future for Higher Education? *International Higher Education*(80), 7.
- Feldfeber, M. (2009). Internacionalização da educação: Tratados de Livre Comércio e políticas educativas na América Latina. In E. B. Ferreira e D. A. Oliveira (Eds.), *Crise da escola e políticas educativas* (pp. 161-182). Belo Horizonte: Autêntica.
- Gaskell, G. (2008). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer e G. George (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (Vol. 7.ed., pp. 64-89). Petrópolis: Vozes.
- Gioia, D. A., Corley, K. G., e Hamilton, A. L. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology. *Organizational research methods*, 16(1), 15-31.
- Godoi, C. K., e Mattos, P. L. C. L. d. (2010). Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In C. K. Godoi, R. Bandeira-de-Mello, e A. B. d. Silva (Eds.), *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos* (2.ed. ed., pp. 301-323). São Paulo: Saraiva.
- Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence* (2.ed. ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Houaiss, R. d. J. I. A. (2001). *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*: Ed. Objetiva.
- Hunter, F. (2013). Internationalisation and institutional responsiveness: Harnessing the power of imagination. In H. De Wit (Ed.), *An introduction to higher education internationalisation* (pp. 61-74). Milan: Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Imea. (2009). *UNILA Consulta Internacional: contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila*. Foz do Iguaçu.
- INEP/MEC. (2017). Censo da Educação Superior 2016. Retrieved 29 nov. 2017, from <http://inep.gov.br/microdados>
- Kerr, C. (2005). *Os usos da universidade* (15.ed. ed.). Brasília: Ed. UNB.

- Knight, J. (2015). International universities: Misunderstandings and emerging models? *Journal of Studies in International Education*, 19(2), 107-121.
- Leask, B., Beelen, J., e Kaunda, L. (2013). Internationalisation of the curriculum: international approaches and perspectives. In H. De Wit, et al. (Ed.), *Possible futures: the next 25 years of the internationalisation of higher education* (Vol. 25, pp. 187-205). Amsterdam: EAIE.
- Lima, M. C., e Contel, F. B. (2011). *Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Alameda.
- Lima, M. C., Silva, C. C. d. S., Prolo, I., e Torini, D. M. (2016). As contribuições da consulta pública para o projeto de criação da Unila. *Interfaces Brasil/Canadá*, 16, 210-232.
- Mello, A. F. d. (2011). *Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina*. Brasília: Editora UnB.
- Meneghel, S., e Amaral, J. (2016). Universidades internacionais na contracorrente. As propostas da UNILA e da UNILAB. *Universidades*, 67, 25-40.
- Morosini, M. C., Dalla, M. C., e Guilherme, A. (2017). Internationalization of Higher Education: A Perspective from the Great South. *Creative Education*, 8(01), 95-113.
- OECD. (2017). Education at a Glance 2017 - OECD Indicators. Retrieved 28 Jan. 2018, from http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/relatorio_education_at_a_glance_2017.pdf
- Oliveira, M., e Freitas, H. (2010). Focus group: instrumentalizando o seu planejamento. In C. K. Godoi, R. Bandeira-de-Mello, e A. B. d. Silva (Eds.), *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos* (2.ed. ed., pp. 325-346). São Paulo: Saraiva.
- Oliveira, P. C. d. (2016). *Teoria substantiva dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da educação a distância em uma Universidade Pública*.
- Pascuci, L., Meyer Junior, V., Magioni, B., e Sena, R. (2016). Managerialism na gestão universitária: Implicações do planejamento estratégico segundo a percepção de gestores de uma universidade pública. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 9(1).
- Pecequillo, C. S., e Carmo, C. A. d. (2015). *O Brasil e a América do Sul: relações regionais e globais*. Rio de Janeiro: Alta Books.
- Peixoto, M. d. C. L. (2010). Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para a educação superior brasileira. In J. F. d. Oliveira, A. M. Catani, e J. d. R. Silva Júnior (Eds.), *Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização*. (pp. 29-36). São Paulo: Xamã.
- Pinto, M. d. R., e Santos, L. L. d. S. (2012). A grounded theory como abordagem metodológica: relatos de uma experiência de campo. *Organizações & Sociedade*, 19(62).
- Pozzebon, M., e Petrini, M. d. C. (2013). Critérios para condução e avaliação de pesquisas qualitativas de natureza crítico interpretativa. In A. R. W. Takahashi (Ed.), *Pesquisa qualitativa em administração: fundamentos, métodos e usos no Brasil* (pp. 51-72). São Paulo: Atlas.
- Prolo, I., Lima, M. C., e Moniz, G. C. (2018). A integração regional pela universidade: conceitos e incertezas a partir da criação de uma instituição brasileira. *Em processo de avaliação*.
- Rauhvargers, A. (2013). *Global university rankings and their impact - report II*: European University Association ASBL.
- Ribeiro, A. M., e Matias, G. R. (2006). A universidade necessária em Darcy Ribeiro: notas sobre um pensamento utópico. *Ciências Sociais Unisinos*, 42(3).
- Ribeiro, D. (1978). *A universidade necessária* (3.ed. ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Rosevics, L. (2015). Por uma integração via educação: o novo marco do Mercosul Educacional no século XXI. *Revista Neiba, Cadernos Argentina Brasil*, 4(1), 116-128.
- Rubião, A. (2013). História da Universidade: genealogia para um modelo participativo. *Coimbra: Ed. Almedina*.
- Santos, F. S., e Almeida Filho, N. d. (2012). *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília/Coimbra: Ed. UNB / Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Sguissardi, V. (2008). Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, 29, 991-1022.
- Silva, A. F. d., e Martins, T. C. (2014). O REUNI no contexto de expansão das universidades federais de 2003 a 2012. *XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU, Florianópolis*.

- Speller, P. (2011). Prefácio. In M. C. Lima e F. B. Contel (Eds.), *Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento* (pp. 7-10). São Paulo: Alameda.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3 ed., pp. 443-466). California: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2016). *A arte da investigação com estudos de caso* (4.ed. ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tello-Rozas, S., Pozzebon, M., e Mailhot, C. (2015). Uncovering Micro-Practices and Pathways of Engagement That Scale Up Social-Driven Collaborations: A Practice View of Power. *Journal of Management Studies*, 52(8), 1064-1096. doi: doi:10.1111/joms.12148
- Thiengo, L. C. (2018). *Universidade de Classe Mundial e o consenso pela excelência: tendências globais e locais*. Florianópolis.
- UNILA. (2013). Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da Universidade Federal da Integração LatinoAmericana (UNILA), relativo ao quinquênio 2013-2017. Retrieved 22 jan. 2017, from <http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>
- Vieira, R. C., e Lima, M. C. (2015). Academic Ranking-From Its Genesis to Its International Expansion. *Higher Education Studies*, 5(1), 63-72.
- Vieira, R. C., e Lima, M. C. (2016). A busca pelo selo “universidade classe do mundo” e os rankings acadêmicos globais pioneiros. *Interfaces Brasil/Canadá, Revista Brasileira de Estudos Canadenses*, 16(1), 97-123.

¹ A definição de universidade para esta pesquisa refere-se a “uma instituição de ensino e pesquisa constituída por um conjunto de faculdades e escolas destinadas a promover a formação profissional e científica de pessoal de nível superior, e a realizar pesquisa teórica e prática nas principais áreas do saber humanístico, tecnológico e artístico e a divulgação de seus resultados à comunidade científica mais ampla” (Houaiss, 2001). A partir dessa definição, conforme estima Rauhvargers (2013), existe mais de 17.500 universidades no mundo, que apresentam maneiras diferentes de se organizarem, governarem, definirem e concretizarem sua missão.

² Essas universidades são: a Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA em 2010 e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB em 2010 (Silva e Martins, 2014).

³ Segmentos internos referem-se sempre as três categorias presentes dentro da estrutura da universidade: estudantes, professores e técnico-administrativos.

⁴ A autora cita os seguintes indicadores, denominado 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 publicações de pesquisa da instituição com pelo menos um autor de outro país.

⁵ O Art. 02 da Lei de Criação diz que: “a missão institucional específica [da UNILA é] formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul -MERCOSUL” (Brasil, 2010).

⁶ Foram incorporadas 4 (quatro) entrevistas pela sua relevância e significância qualitativa que foram realizadas e tornadas públicas por Alexandre (2015).

⁷ 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.

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

⁹ Dados divulgado no Censo INEP em 2016 (INEP/MEC, 2017), existem 3.333 estudantes de graduação matriculados na UNILA, dos quais 67% são brasileiros e 33% não-brasileiros (internacionais), oriundos de catorze nacionalidades da América Latina. Em relação aos professores, a proporção é de 83% para brasileiros e 17% não-brasileiros de quinze nacionalidades.