



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ECONOMIA, SOCIEDADE E POLÍTICA
(ILAESP)**

**RELAÇÕES INTERNACIONAIS E
INTEGRAÇÃO (RII)**

**INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO MARCO DO
PROJETO DE INTEGRAÇÃO DA UNILA: O CASO DOS ESTUDANTES HAITIANOS (2015-
2019)**

STEPHANAS ESTEPHAT

Foz do Iguaçu
2023



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ECONOMIA,
SOCIEDADE E POLÍTICA (ILAESP)**

**RELAÇÕES INTERNACIONAIS E INTEGRAÇÃO
(RII)**

**INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO MARCO DO PROJETO
DE INTEGRAÇÃO DA UNILA: O CASO DOS ESTUDANTES HAITIANOS (2015-2019)**

STEPHANAS ESTEPHAT

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Relações Internacionais e Integração.

Orientadora: Profa. Dra. Tereza Maria Spyer Dulci
Co-orientadora: Prof. Dra. Larissa Fostinone Locoselli

Foz do Iguaçu
2023

STEPHANAS ESTEPHAT

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO MARCO DO PROJETO DE INTEGRAÇÃO DA UNILA: O CASO DOS ESTUDANTES HAITIANOS (2015-2019)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Relações Internacionais e Integração.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Tereza Maria Spyer Dulci

UNILA

Co-Orientadora: Prof. Dra. Larissa Fostinone Locoselli

UNILA

Profa. Dra. Maria Eta Vieira
UNILA

Profa. Ma. Simone da Costa Carvalho
UNILA

Foz do Iguaçu, 18 de outubro de 2023.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): Stephanas Estephat

Curso: Relações Internacionais e Integração

	Tipo de Documento
<input checked="" type="checkbox"/> graduação	<input type="checkbox"/> artigo
<input type="checkbox"/> especialização	<input checked="" type="checkbox"/> trabalho de conclusão de curso
<input type="checkbox"/> mestrado	<input type="checkbox"/> monografia
<input type="checkbox"/> doutorado	<input type="checkbox"/> dissertação
	<input type="checkbox"/> tese
	<input type="checkbox"/> CD/DVD – obras audiovisuais
	<input type="checkbox"/> _____

Título do trabalho acadêmico: Internacionalização da Educação Superior no Brasil no marco do Projeto de Integração da UNILA: o caso dos estudantes haitianos (2015-2019)

Nome do orientador(a): Prof. Dra. Tereza Maria Spyer Dulci

Data da Defesa: 18/10/2023

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons Licença 3.0 Unported*.

Foz do Iguaçu, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável

Dedico este trabalho a minha filha e aos meus pais

AGRADECIMENTOS

A minha filha e aos meus pais que sempre me apoiaram durante esse tempo percorrido nessa graduação. Obrigado pelo universo que me permite ter saúde e força para não desistir durante esse trabalho de conclusão de curso.

Agradeço à mãe da minha filha, que sempre cuidou da minha filha para eu pudesse estudar porque sem isso não iria conseguir terminar o meu estudo.

De outro modo, quero agradecer à UNILA por ter me permitido realizar esse sonho de estudar fora do meu país e ter uma grande formação como cidadão latino-americano e caribenho.

Seguindo, agradeço às minhas orientadoras, Profa. Tereza Spyer e a Profa. Larissa Locoselli, por me acompanharem com dedicação, amor e compreensão durante a elaboração deste trabalho. Também a todos os professores do curso de Relações Internacionais e Integração que foram importantes nesse caminho.

E não tem como não agradecer aos meus amigos que hoje são irmãos, Bill Eglinton Flores, que foi meu parça durante esse caminho, Héctor Colmenarez, que sempre teve bons conselhos e Edderson Mendoza que me convidou para descansar e beber, pois isso faz parte do processo.

Enfim, agradeço a todos que cruzaram meu caminho durante esses anos na UNILA, tenho certeza de que fizeram parte da minha formação acadêmica e espiritual.

Obrigado, merci e gracias!

*A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças
e não com as igualdades.*

Paulo Freire

RESUMO

Em busca de melhores condições de vida, muitos cidadãos haitianos começaram a tentar ganhar a vida no exterior, seja por meio de migração irregular ou migração regular para outros países da região ou externos a ela. A consideração destas populações expatriadas, quer através da sua inclusão nas estratégias de desenvolvimento e reconstrução nacional, quer por meio da sua reintegração em casos de regresso voluntário, é um dos principais motores da política de migração e gestão do desenvolvimento. Dentro dessa acolhida, surgiram as iniciativas do ensino superior brasileiro para incluir os haitianos em cursos de graduação, dentre os quais, destaca-se neste estudo o curso de Relações Internacionais e Integração oferecido a partir de 2010 na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Assim sendo, este trabalho tem por objetivo principal analisar o processo de internacionalização do ensino superior do Brasil, iniciado na década de 1990, que foi de extrema importância para colocar hoje o Brasil no contexto da “educação 4.0”, bem como a inclusão dos haitianos nesse processo, enfatizando a visão intercultural dos estudantes haitianos ingressantes desde o ano 2015 até 2019. Para isso, o estudo busca analisar o processo de expansão global da educação superior e suas modalidades, que requer uma ampla compreensão de educação e sua interface com os desdobramentos das relações produtivas e interculturais interconectadas na população estudantil haitiana da UNILA. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo realizada no ano de 2022 com estudantes haitianos do curso de Relações Internacionais e Integração na UNILA que se formaram de 2015 até 2019, entre eles egressos e formandos. Através de um questionário, 26 estudantes participaram da pesquisa que continha um total de 12 questões, tanto abertas como fechadas. Com a pesquisa de campo constatou-se que as maiores dificuldades de adaptação são os idiomas - no caso, o português e o espanhol, ao serem as línguas utilizadas na instituição. É possível concluir que os alunos haitianos com ajuda de alguns professores e por meio de determinados projetos de extensão, tentam trazer para a UNILA, um pouco da cultura haitiana, a visão caribenha do Haiti, fazendo com que os vários públicos da instituição se conheçam e, assim, possam praticar a interculturalidade.

Palavras-chave: Integração. Internacionalização da Educação Superior. Interculturalidade. Estudantes haitianos. UNILA.

RESUMEN

En busca de mejores condiciones de vida, muchos ciudadanos haitianos han empezado a intentar ganarse la vida en el extranjero, ya sea mediante la migración irregular o la migración regular a otros países de la región o fuera de ella. Tener en cuenta a estas poblaciones expatriadas, ya sea incluyéndose en las estrategias nacionales de desarrollo y reconstrucción o integrándose en los casos de retorno voluntario, es uno de los principales motores de la política migratoria y de la gestión del desarrollo. Como parte de esta acogida, ha habido iniciativas en la educación superior brasileña para incluir a los haitianos en los programas de pregrado, incluyendo el curso de Relaciones Internacionales e Integración ofrecido desde 2010 por la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA). El objetivo principal de este estudio es, por lo tanto, analizar el proceso de internacionalización de la educación superior en Brasil, que comenzó en la década de 1990 y que ha sido extremadamente importante para situar a Brasil hoy en el contexto de la “educación 4.0”, así como la inclusión de los haitianos en este proceso, haciendo hincapié en la visión intercultural de los estudiantes haitianos que ingresan de 2015 a 2019. Para ello, el estudio busca analizar el proceso de expansión global de la educación superior y sus modalidades, lo que requiere una comprensión amplia de la educación y su interfaz con el despliegue de relaciones productivas e interculturales interconectadas en la población estudiantil haitiana de la UNILA. La metodología utilizada fue una investigación de campo realizada en 2022 con estudiantes haitianos del curso de Relaciones Internacionales e Integración de la UNILA graduados entre 2015 y 2019, que se formaron o concluyeron. A través de un cuestionario, 26 estudiantes participaron en la encuesta, que contenía un total de 12 preguntas, tanto abiertas como cerradas. La investigación de campo mostró que las mayores dificultades de adaptación son los idiomas - en este caso, el portugués y el español, ya que son los idiomas utilizados en la institución. Es posible concluir que los estudiantes haitianos, con la ayuda de algunos profesores y a través de ciertos proyectos de extensión, intentan traer un poco de la cultura haitiana a la UNILA, la visión caribeña de Haití, haciendo que los diversos públicos de la institución se conozcan entre sí y, por lo tanto, puedan practicar la interculturalidad.

Palabras clave: Integración. Internacionalización de la Educación Superior. Interculturalidad. Estudiantes haitianos. UNILA.

ABSTRACT

In search of better living conditions, many Haitian citizens have begun to try to make a living abroad, either through irregular migration or regular migration to other countries in the region or beyond. Taking these expatriate populations into account, either by including them in national development and reconstruction strategies or by reintegrating them in cases of voluntary return, is one of the main drivers of migration policy and development management. As part of this reception, there have been initiatives in Brazilian higher education to include Haitians in undergraduate programs, including the International Relations and Integration course offered since 2010 by the Federal University of Latin American Integration (UNILA). The main objective of this study is therefore to analyze the process of internationalization of higher education in Brazil, which began in the 1990s and which has been extremely important in placing Brazil today in the context of “education 4.0”, as well as the inclusion of Haitians in this process, with an emphasis on the intercultural vision of Haitian students entering from 2015 to 2019. To this end, the study seeks to analyze the process of global expansion of higher education and its modalities, which requires a broad understanding of education and its interface with the unfolding of interconnected productive and intercultural relations in the Haitian student population at UNILA. The methodology used was field research conducted in 2022 with Haitian students from UNILA's International Relations and Integration course graduating between 2015 and 2019, among them, graduates, and undergraduates. Through a questionnaire, 26 students participated in the survey, which contained a total of 12 questions, both open and closed. The field research showed that the biggest difficulties of adaptation are languages - in this case, Portuguese, and Spanish, as these are the languages used in the institution. It is possible to conclude that Haitian students, with the help of some professors and through certain outreach projects, are trying to bring a bit of Haitian culture to UNILA, the Caribbean vision of Haiti, making the various audiences of the institution aware of each other and, therefore, can practice interculturality.

Keywords: Integration. Internationalization of Higher Education. Interculturality. Haitian students. UNILA.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Semestre cursado	65
Gráfico 2. Cursos	65
Gráfico 3. Idade	66
Gráfico 4. Meios de conhecimento da Universidade	66
Gráfico 5. Motivações	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Resultados iniciais do CSF	43
Tabela 2. Melhores instituições brasileiras	46

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Função social da universidade	60
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EHEA	Área Europeia de Ensino Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
CSF	Ciência sem Fronteiras
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IMEA	Instituto Mercosul de Estudos Avançados
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
PTI	Parque Tecnológico Itaipu
PROINT	Pró-reitoria de Relações Institucionais e Internacionais
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
RII	Relações Internacionais e Integração
SESU/MEC	Secretaria de Educação Superior-Ministério de Educação e Cultura
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 – O DIREITO À EDUCAÇÃO E A NECESSIDADE DE MASSIFICAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	21
1.1 O PERCURSO TEÓRICO E CONCEITUAL DO ENSINO SUPERIOR ..	26
1.1.1 As principais reformas do ensino superior brasileiro e a formação docente	31
1.2. PRINCIPAIS DOCUMENTOS PARA A EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	35
1.3 INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	39
1.3.1. O programa Ciência sem Fronteiras	41
1.3.2. Os resultados do programa	42
CAPÍTULO 2 - CONEXÕES TRANSCULTURAIS: ESTUDANTES HAITIANOS NO PROJETO DE INTEGRAÇÃO DA UNILA.....	49
2.1. Origem da interculturalidade na educação	50
2.2. A INTERCULTURALIDADE.....	53
2.3. CONTEXTO DE FORMAÇÃO DA UNILA.....	56
2.4. a presença haitiana na unila	61
2.4.1. Resultados e discussão da pesquisa de campo	64
Considerações finais.....	71
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICES.....	82
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	83

INTRODUÇÃO

No ano de 2019 ocorreu a primeira formação de alunos haitianos na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Com estudantes de outros dez países da América Latina e do Caribe, dez alunos haitianos receberam os certificados de conclusão dos cursos de: Saúde Coletiva, Ciências Econômicas, Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar e de Relações Internacionais e Integração (UNILA, 2019).

A Comissão de Implantação da UNILA foi instituída pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação do Brasil por meio da Portaria nº 43 de 17 de janeiro de 2008. À Comissão de Implantação foi atribuída a missão de realizar estudos e atividades para o planejamento institucional, a organização da estrutura acadêmica e curricular e a administração de pessoal, patrimônio, orçamento e finanças, visando atender aos objetivos do Projeto de Lei, contando com o apoio de especialistas, escolhidos por sua competência no âmbito latino-americano e internacional, e buscando “atuar em rede com as universidades brasileiras, em intercâmbio com as instituições universitárias dos demais países da América Latina e organismos de integração regional” (UNILA, 2020).

Antes de tudo, entrei na UNILA no 2018 no processo seletivo Pro-Haiti. E logo no segundo anos comecei como monitor no programa de acessibilidade e permanência dos alunos com algumas necessidades, eu era professor de francês no Centro de Idiomas de Relações Internacionais e Integração durante um ano e meio, onde aprendi a compartilhar com a comunidade unileira para depois migrar para a monitora de letramento acadêmico pelos alunos indígenas, refugiados e portadores de visto humanitário. Como aluno do curso de Relações Internacionais e Integração (RII) passei a questionar quais os impactos da interculturalidade entendida como um processo ambivalente onde se estabelecem as relações funcionais e críticas (TUBINO, 2015, p.67-68) nas interações sociais, econômicas, políticas e institucionais, enfatizando a inclusão e o reconhecimento do Outro como sendo o Eu mesmo. Neste sentido, também tentei questionar se a inclusão de diversas nacionalidades no ensino superior refletiria sobre a interculturalidade e a visão caribenha dos alunos haitianos do curso de RII. Nesse sentido, chama a atenção o relato do primeiro formado no curso de origem haitiana, que concluiu a carreira em 2019, ao afirmar que além das aulas e dos projetos em que participou, também expandiu seus conhecimentos sobre a área durante um estágio realizado na Pró-reitoria de Relações Institucionais e Internacionais (PROINT), onde atuou durante um ano. “Foi um grande privilégio fazer estágio na PROINT e ver, na prática, como funciona o relacionamento da Universidade com organismos internacionais. Tenho certeza de que essa experiência me tornará um profissional melhor” (UNILA, 2019).

Assim sendo, é notório que as ações institucionais previstas no projeto de integração e acolhimento da UNILA possibilitam a imersão de estudantes migrantes nos processos educativos-

práticos. Além disso, dado o objetivo da PROINT que representa à UNILA de possibilitar a participação holística dos estudantes migrantes nos processos de ensino-aprendizagem dentro da UNILA, sem perder a identidade e respeitando a interculturalidade presente nas salas de aula, que poderíamos exemplificar mencionando que não só se fala espanhol e português nestes ambientes, senão crioulo, guarani, francês etc. Porém, considerando a presença gradual dos estudantes haitianos na UNILA, esta pesquisa procura especificar que aspectos da interculturalidade dos estudantes haitianos levam à imersão e participação destes nos processos de ensino-aprendizagem na UNILA.

Nesta pesquisa se pretende descrever as características vinculadas aos estudantes haitianos que levaram a participar dentro do projeto da UNILA, especificamente no processo de internacionalização da educação universitária, visando a fortalecer a integração latino-americana e caribenha entre os anos 2010 e 2019 dentro dos espaços de ensino-aprendizagem da UNILA. Porém, a pesquisa se foca nos estudantes haitianos do curso de Relações Internacionais e Integração formados e egressos entre os anos 2015 e 2019.

Porém, se toma em conta aos estudantes haitianos para saber como eles se vinculam à interculturalidade defendida pela UNILA nos seus documentos institucionais e na prática educativa, que se orienta pelo propósito de uma integração latino-americana e caribenha menos assimétrica. Assim, é vital a visão de interculturalidade que se possui na UNILA, dado que a coloca como uma oportunidade para criar novas fontes de ensino-aprendizagem, epistemes e uma visão latino-americana e caribenha própria, que critique a episteme pós-moderna do mundo ocidental porque a UNILA “procura promover o desenvolvimento regional e intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina” (UNILA, 2022, p.1).

Em vista deste panorama, o presente trabalho tem por objetivo principal analisar o processo de internacionalização do ensino superior do Brasil, iniciado na década de 1990, que foi de extrema importância para colocar hoje o Brasil no contexto da “educação 4.0” (*learning by doing*), que supõe um processo educativo mais participativo que coloca os estudantes no centro da atividade educativa através de criação de projetos, experimentações na realidade, e focando o ensino-aprendizagem na contextualização e revisão da visão própria e coletiva do mundo, segundo Lamattina (2023). Uma educação que possibilita também a inclusão de distintas populações, como é o caso de estudantes internacionais como os haitianos no Brasil. Uma “educação 4.0” que se fortalece por 4 pilares vitais: um modelo sistêmico de educação, a educação científica e tecnológica, a engenharia e gestão do conhecimento e a ciberarquitetura (NETO, 2017). Além disso, que se orienta pelo paradigma que volta a estar vigente, no caso brasileiro, com o terceiro mandato de Lula da Silva na presidência da República, de fortalecer a integração dos povos latino-americanos e caribenhos, isso é: libertar todos os oprimidos da periferia através da redução da influência do poder ocidental no mundo educativo. Para isso, nosso estudo busca apresentar em linhas gerais o processo de expansão global da educação superior e suas modalidades, o que requer uma ampla compreensão

de educação e sua interface com os desdobramentos das relações produtivas, sociais, étnicas e idiomáticas na luta por uma educação que liberta o oprimido (FREIRE, 1970).

A metodologia utilizada foi, por um lado, a pesquisa de campo realizada com estudantes do curso de Relações Internacionais no ano de 2022. Através de um questionário (disponível no Apêndice A) aplicado pela plataforma Google Forms, ao todo 26 estudantes participaram da pesquisa, que continha um total de 12 questões, tanto abertas como fechadas. A elaboração do questionário teve seu embasamento teórico feito através da revisão de fontes primárias e secundárias. Dessa forma, aliou-se à pesquisa de campo: a revisão documental, considerando-se os documentos constitutivos da UNILA e uma revisão bibliográfica a respeito, principalmente, do programa de internacionalização da educação superior no Brasil, da abordagem decolonial de Quijano, do aporte educativo de Freire e da interpretação sociológica da educação por Durkheim e Foucault.

Para atender ao propósito deste estudo, no capítulo 1 é apresentado um levantamento histórico sobre o direito à educação e como se chegou à sua democratização. O capítulo trata do conceito de educação, debruçando-se em proposições de Durkheim e Foucault a respeito. Também há destaque para os preceitos legais, sobretudo a Constituição Federal, e a contribuição de importantes agentes internacionais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e, não menos importante, o MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), para o desenvolvimento do ensino superior na região.

Neste sentido, com os elementos citados no capítulo 1, se abre uma discussão sobre o processo de internacionalização do ensino superior no Brasil e suas complexidades dentro da abertura do mercado educativo a partir de um olhar neoliberal da realidade brasileira, o que levou não só à participação do Estado no processo de ensino-aprendizagem, mas também de agentes privados, o que, dadas as reestruturações educativas com a intenção de melhorar o capital humano (BECKER, 1964), possibilitaram o nascimento de novas formas de interação educativa como a presença de empresas vinculadas ao setor educativo, mas colocando como importante e vital a universidade pública, de qualidade e gratuita.

A seguir, ainda no capítulo 1, o propósito é demonstrar o processo de internacionalização do ensino superior no Brasil. Para isso abordamos o programa Ciência sem Fronteiras (CSF), o maior programa de educação internacional do Brasil. Iniciado em 2011, o CSF, financiado pelo governo, incentivava as universidades brasileiras a estruturarem escritórios de relações internacionais e a realizarem experiências de educação internacional acessíveis a estudantes brasileiros, especialmente aqueles que possuem baixa renda (MEC, 2017). Por último, este capítulo busca apresentar um estudo da internacionalização do ensino superior com o objetivo de analisar a crescente complexidade das políticas internacionais de educação e a necessidade de melhorias na atual estratégia brasileira de internacionalização.

No capítulo 2, são apresentados os resultados da pesquisa de campo, incluindo o histórico da criação da UNILA e o recebimento dos seus primeiros alunos haitianos, com ênfase no curso de Relações Internacionais. Também nesse capítulo são discutidas as questões que envolvem a memória dos ingressantes na universidade. Assim, buscamos compreender a participação dos estudantes haitianos no processo de interculturalidade e internacionalização da UNILA a partir da condição de periferia e do caso particular depois de ser a primeira nação negra em se confrontar com o poder ocidental. Além disso, se apresentam os resultados de forma diacrônica para uma melhor compreensão do fenômeno da participação dos estudantes no processo de integração dentro da UNILA. Queremos investigar se a interculturalidade presente nas salas de aula da UNILA possibilita que se realize uma interpretação da participação da comunidade estudantil haitiana não só no processo de ensino-aprendizagem, mas também na construção de uma Pátria Grande, de uma América Latina e Caribenha unida e fortalecida na suas diferenças complementares.

CAPÍTULO 1 – O DIREITO À EDUCAÇÃO E A NECESSIDADE DE MASSIFICAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Nesta parte da pesquisa se discute o direito à Educação no contexto brasileiro e a importância de expandir e diversificar o ensino superior no país; por isso, se aborda o direito à Educação como um princípio fundamental e a necessidade de ampliar e diversificar o ensino superior no Brasil, se descreve a legislação e os marcos legais que sustentam o direito à Educação no contexto brasileiro e também se mencionam alguns programas de universalização do ensino superior no Brasil. Por conseguinte, este capítulo realiza um percurso teórico e conceitual do ensino superior, apresenta os principais documentos internacionais que estruturam a consolidação e expansão do ensino superior no Brasil e a internacionalização do mesmo, assim se descrevem programas como Ciência sem Fronteira e também outros programas como Programa Universidade para Todos (ProUni), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), e Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) com a intenção de apresentar alguns programas que passaram pela avaliação e reestruturação dos governos.

Por conseguinte, a educação, do ponto de vista jurídico, conceitua-se como um direito superior e essencial à convivência humana, o que nos leva à necessidade do desenvolvimento de uma formação humanizada, que contemple os direitos humanos, a cidadania, a empatia e demais valores sociais e humanos (RAYMUNDO, 2020). Essa educação ou formação de nível superior trata-se, pois, de um direito venerável de todo ser humano, por ser causa e condição do desenvolvimento pleno das capacidades física, intelectual e moral do homem. Daí a obrigação de ser respeitada por todos, pois é nessa obrigação que reside o próprio fundamento jurídico e moral da educação, segundo Serrano (2014, p.14). É possível inclusive considerá-la como um supra direito (ou sobre direito), isto é, “como o Direito dos direitos consagrados nas inúmeras constituições e que, no processo de implementação normativa, há de ser priorizado com o intuito da reafirmação das sociedades democráticas” (SERRANO, 2014, p.4).

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53)

Neste sentido, dentro do processo democrático, é imprescindível segundo Charlot (2000) que exista um contexto que possibilite a apropriação da realidade, colocando a todos os cidadãos na sociedade num ambiente onde se aprende a conviver e a estabelecer relações interpessoais. É por meio do direito à educação que os demais direitos serão reconhecidos e concretizados. Na verdade, a educação é um direito que decorre do direito da personalidade e do princípio da

dignidade humana (TREVISAM e KNOERR, 2016); assim, por exemplo no Brasil, é um direito humano e fundamental, assim previsto no art. 205 da Constituição Federal do Brasil: um direito de todos, e um dever do Estado (DUARTE, 2007).

O estabelecido na Constituição Federal do Brasil segundo Duarte (2007) defende a ideia de que a educação consiste, pois, num direito humano, fundamental e social, de ordem pública e de interesse geral, felizmente, consagrado num conjunto de normas e dispositivos, que segundo Soledade e Anjos (2017) fazem parte dos ordenamentos jurídicos internacional e nacional: um direito humano que condiciona a edificação da consciência e a concretização da dignidade, da ordem e da justiça social. Neste sentido, a educação é um direito inalienável da pessoa humana, o que possibilita seu acesso nas interações humanas e fortalece a sua capacidade de tomada de decisões próprias, sempre num espaço de liberdade como defende Freire (1970), num mundo de complexas interações educativas, políticas, étnicas, de gênero, linguísticas e econômicas.

Por isso, no caso brasileiro, o direito à educação está consagrado como um direito fundamental no artigo 5º da Constituição Federal, dispositivo onde se prescrevem a liberdade de pensamento e consciência e o acesso à informação, entre outros. Vê-se, ainda, a educação como um direito social, também previsto no artigo 6º da própria Constituição Federal, prescrição que autoriza a exigir do Estado prestações positivas e materiais para a garantia de cumprimento desse direito (RANIERI; ALVES, 2018). As prestações positivas e materiais estão vinculadas ao aumento do acesso à educação básica com a ampliação de vagas e à implementação de programas sociais, como foi o caso, por exemplo, do Bolsa Família (tem o objetivo de assegurar o acesso a direitos básicos das famílias mais vulneráveis tais como acesso a saúde, educação e assistência social), que condiciona a transferência de renda para a família à frequência de crianças e adolescentes nas aulas do Ensino Fundamental e Médio. Essas chamadas prestações positivas também levaram a criar condições institucionais para a universalização do ensino fundamental em todo o país. Além disso, existiu um forte investimento em educação que estava baseada no projeto político do país, e pelo comando do poder executivo, e também pelas decisões tomadas no legislativo, que até o ano 2022 se fixou em 7% do PIB (FASUBRA, 2022) com a finalidade de melhorar as condições de infraestrutura das escolas e da gestão pedagógica, além de proporcionar a aquisição de materiais educativos e profissionalizar a carreira educativa.

Dentro das prestações positivas do Estado brasileiro no âmbito educativo, se podem mencionar programas de incentivo à educação tais como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que segundo o Mec (2023) procura ampliar a oferta de cursos técnicos profissionais por meio de políticas públicas que visem a implementação de programas, projetos e ações de apoio tanto técnico como financeiro, e o Programa Universidade para Todos (Prouni) que segundo o Mec é “um programa do Ministério da Educação, criado pelo governo federal

em 2004, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior” (MEC, 2023, p.1). Por fim, entre as prestações positivas da Federação brasileira pode-se citar também a universalização e internacionalização do ensino superior, bem como programas de cotas educativas para comunidades afro-brasileiras, povos indígenas e pessoas com habilidades diferenciadas, tal como se defende no Fórum Nacional de Educação (FNE) (CONAE, 2014).

Desta forma, considerando as prestações positivas do Estado brasileiro no setor educativo se entende que “a educação é a ação exercida, perante as crianças, pelos pais e mestres. É permanente, de todos os instantes, geral [...]” (DURKHEIM, 1975, p.57), porque a educação é institucional e envolve toda a sociedade no processo educativo.

Neste sentido, a população procura interagir de forma positiva no sistema educativo se as condições básicas de acesso estão contempladas, devido a que o ser humano não só é um ser econômico, mas também político e social e também histórico tal como o especifica Do Nascimento (2014, p. 2) ao defender o fato de que o homem é um ser social e histórico, porque involucra um aspecto cultural no desenvolvimento humano. Por conseguinte, não está imune à influência do poder nas interações socioeducativas, políticas e econômicas, já que o Estado também pode criar contextos em que “[...] se procura manipular o corpo (humano), ao que se dá forma, que se educa, que obedece, que responde, que se volta produtivo ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 2007). Assim, chega-se à ideia de que o tipo de educação de um determinado país dependerá especificamente do tipo de cidadãos que se deseja produzir: produtivos e disciplinados ou livres e capazes de somar-se ao processo democrático institucional?

Por isso, dentro do estudo da internacionalização do ensino superior no Brasil, também é vital compreender qual é a ideia de educação que se possui no país, além de entender a nação brasileira como disciplinar porque existem estruturais sociais, econômicas e políticas que possibilitam a interação social, e que tipo de instituições são criadas nela para possibilitar as interações humanas. Será que ainda existem órgãos institucionais que procuram disciplinar e condicionar o comportamento de seus cidadãos através da criação de espaços de condicionamento ou opressão, de ambientes de docilização dos corpos e das mentes tais como prisões, quartéis, fábricas, hospitais e escolas (FOUCAULT, 2002)? Caberia, então, analisar também se a criação de instituições como a UNILA, com um projeto de integração regional, obedece a um processo de democratização que realmente se diferencia dos mecanismos de condicionamento e disciplinamento de cidadãos, reproduzidos por toda América Latina e o Caribe. Mas este objetivo não é o nosso, caberia aos pesquisadores de sistemas educativos universitários; portanto, só o mencionamos para questionar o objetivo de integração adscrito à UNILA.

A partir da teoria foucaultiana, consideramos que o corpo está apto a ser controlado a ponto de que o homem possa ser visto de forma plena perante a sociedade, cumprindo as regras

registradas pelo Poder. “É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente, por vigilância, e não de forma descontínua, por sistemas de tributos e de obrigações crônicas” (FOUCAULT, 2014). Ainda segundo Foucault, enfatizando a incidência das estruturas institucionais incidem no corpo humano e na visão do ser humano dentro da sociedade:

(...) nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil e inversamente (FOUCAULT, 2014, p.119).

Foucault defende que nas instituições escolares o sistema de ensino-aprendizagem é construído por causa da doação das pessoas, de modo que este local é usado para que se formem cidadãos ainda mais entregues. O mencionado anteriormente já fazia parte dos tempos medievais, sendo, portanto, muito conhecido. Desde o século XVIII, as estratégias de controle foram desenvolvidas e espalhadas a hospitais, exércitos e finalmente no século XIX, para as indústrias, isto é, as técnicas de disciplina e controle social aplicadas em contextos educativos se expandiram para outras áreas da sociedade (FOUCAULT, 2014).

Nesta linha, as instituições educativas universitárias, na visão de Foucault, se apresentam como oportunidades para expandir técnicas de disciplina e modelamento do comportamento humano; por isso, devem ser rigorosamente padronizados e planejados. É papel da escola ser a mediadora da aprendizagem do estudante. Foucault observa fatores como postura ao ler e escrever, recitar etc.

O filósofo francês analisa diversos aspectos, como: relatórios, boletins e até mesmo relatos clínicos. Todos os erros devem ser arrumados e punidos. Esses critérios, se não cumpridos adequadamente, são capazes de classificar negativamente alguns estudantes.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. Mais uma inovação da era clássica que os historiadores deixaram na sombra. Faz-se a história das experiências com cegos de nascença, meninos-lobo ou com a hipnose. Mas quem fará a história mais geral, mais vaga, mais determinante também, do “exame” — de seus rituais, de seus métodos, de seus personagens e seus papéis, de seus jogos de perguntas e respostas, de seus sistemas de notas e de classificação? Pois nessa técnica delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder. Fala-se muitas vezes da ideologia que as “ciências” humanas pressupõem, de maneira discreta ou declarada. Mas sua própria tecnologia, esse pequeno esquema operatório que tem tal difusão (da psiquiatria à pedagogia, do diagnóstico das doenças à contratação de mão-de-obra), esse

processo tão familiar do exame, não põe em funcionamento, dentro de um só mecanismo, relações de poder que permitem obter e constituir saber? O investimento político não se faz simplesmente ao nível da consciência, das representações e no que julgamos saber, mas ao nível daquilo que torna possível algum saber (FOUCAULT, 2014, p.164-165).

Assim, o exame se apresenta como uma ferramenta mais de disciplina dentro do processo de ensino-aprendizagem nas instituições educativas, uma vez que dentro da universidade, por exemplo, se devem avaliar os conhecimentos adquiridos na interação mestre-estudante. Esta é uma amostra de que a expansão do Poder no espaço educativo está condicionada às regras diárias que não só seguem os estudantes, mas também os gestores, professores e diretores, que também são instrumentos institucionais que segundo Foucault (2014) servem para criar uma estrutura de poder por meio de regras. Assim mesmos, segundo Souza e Furlan (2018), essas regras para a disciplina institucional serão as que demonstrarão se realmente um sistema educativo foi bem-sucedido ou não dentro do escopo da aplicação do Poder nas interações educativas, isto é, quanto mais disciplinados os estudantes, melhores resultados educativos positivos terão segundo a visão de um Poder institucional consolidado.

Desta forma, levando em consideração a interpretação do Poder nos sistemas educativos e o tema da disciplina nas esferas institucionais, a contribuição de Foucault é vital para compreendermos como se desempenham os projetos educativos institucionais, em vista de que é preciso saber e conhecer qual é o tipo de educação que um projeto como o da UNILA deseja implementar, a curto e longo prazo, para concretizar a integração latino-americana e caribenha.

Por outro lado, junto à contribuição do pensamento de Foucault quanto ao âmbito educativo, nesta pesquisa também consideramos o conceito da educação como um direito social e fundamental, que abarca o aspecto da positivação, isto refere-se às ações que visam melhorar e fortalecer o sistema educacional, tornando-o mais eficiente e eficaz para alcançar resultados positivos no desenvolvimento dos estudantes e na sociedade em geral que é entendida não só como um desejo particular, senão como uma ação coletiva, mas segundo TSE (2022) isto representa um direito legalmente fundamentado na Constituição, dado que está codificado em leis, regulamentos e políticas institucionais. Nesse sentido, busca-se neste capítulo apresentar o fundamento normativo do direito à educação, que representa no âmbito constitucional um grande avanço para a salvaguarda da Educação como direito subjetivo que os Tratados internacionais e de Direitos humanos, bem com as constituições nacionais impõem ao Estado, assim como normas estatais para concretização do acesso universal (DUARTE, 2007; RANIERI; ALVES, 2018).

1.1 O PERCURSO TEÓRICO E CONCEITUAL DO ENSINO SUPERIOR

Nesta pesquisa, consideramos que o conceito de educação também envolve uma estrutura jurídica e moral que se orienta pelo respeito de um determinado país aos Direitos Humanos e a universalização da educação, seja por obrigações constitucionais ou pelas diretrizes de um Tratado internacional, como é exigido; por exemplo, como ocorre no Brasil, devido a que a educação é um direito universal. Portanto, adotamos o conceito de educação inspirado em princípios jurídicos e morais, segundo a Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 do código brasileiro, o qual se respalda na humanização do processo de formação do estudante universitário. Trata-se do processo que se realiza com base num diálogo necessário com o Direito e a Moral, na visão de Foucault, ao se tomarem destas áreas os recursos a serem incluídos no processo educativo como se trabalha na obra *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão* (1975); assim mesmo, Silva (2016) ao tomar em conta o trabalho de Foucault (1975) considera que o sistema educativo, especificamente, a educação superior forma um veículo que nos permite difundir valores e projetar a convivência social. Nesse ponto, o ensino superior e a melhora de sua qualidade e sua universalização e internacionalização podem ser um fator imprescindível para diminuir as desigualdades sociais, e possibilitar o respeito de direitos fundamentais, além de fixar as condições básicas para uma melhor inserção social de todos os cidadãos porque “[...] o sentido essencial da responsabilidade social da educação superior consiste em produzir e socializar conhecimentos que tenham não só mérito científico, mas também valor social e formativo. Portanto, que sejam importantes para o desenvolvimento econômico e que tenham sentido de cidadania pública” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 172).

Porém, no contexto de América Latina e o Caribe segundo Muñoz (2003), De Castilho (2020) e a Cepal (2022), as desigualdades educativas são causadas por fatores tais como desigualdades socioeconômicas, acesso geográfico, discriminação e desigualdade racial, gênero, qualidade da educação, migração e deslocamento, violência e segurança, problemas na primeira infância, barreiras linguísticas e sistemas educativos homogeneizadores. Portanto, se entende que a desigualdade engendra incerteza. Assim, numa sociedade desigual o relacionamento entre os cidadãos para o desfrute dos bens coletivos é não equitativo, pois os mais agraciados economicamente, aqueles cujas famílias podem pagar seus estudos, desfrutam muito mais dos bens comuns, tais como, acesso às universidades, à cultura, à saúde, à segurança etc. Logo, os mais ricos podem desfrutar de maiores privilégios, surgindo assim um comportamento oportunista. Oportunismo é um comportamento definido pela procura de interesses pessoais com astúcia, é uma escolha adversa, um risco à moral, como o situa Borges (2015).

A educação há de ser um veículo que permita a “concretização da dignidade dos indivíduos salvaguardando a humanização e, em última instância, a concretização da democracia, da inclusão social e da cidadania” (SERRANO, 2018, p.9). A cidadania, ensina Dallari,

(...) expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social (DALLARI, 1995, p. 1).

Assim, a educação se considera um instrumento vital segundo Serrano (2018, p. 9) para o desenvolvimento de uma cidadania orientada pela democracia. Porém, é importante salientar que o acesso à educação é responsabilidade do Estado como um direito vital para todos. Ela “efetiva-se como mediação para a construção dessa condição de cidadania e de democracia, contribuindo para a integração dos homens no tríplice universo do trabalho, da simbolização subjetiva e das relações políticas” (SERRANO, 2018, p. 1).

Porém, também é importante citar a contribuição de Freire a respeito de uma educação para a liberdade, dado que essa visão se apresenta como uma nova fonte de interpretação da realidade educativa, que visa diminuir a influência de uma educação que só se preocupa por manter a disciplina e as regras, em detrimento da liberdade educativa. Assim, por meio da educação, entendida segundo Brandão (1981) como um processo mais complexo de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e culturas, independentemente do espaço formal, o que se contrasta da Educação que faz referência ao sistema educativo formalizado, institucionalizado e estruturado em escolas, universidades ou institutos técnicos; se perfaz o caminho para a conscientização do ser humano.

Neste sentido, um sistema educativo que se oriente pela liberdade permitirá que se desenvolva um espírito crítico do cidadão, minimizando assim o impacto do Poder, aqui refere-se ao conceito cotidiano de poder, que envolve a capacidade ou habilidade de uma pessoa ou grupo para realizar ações, influenciar os outros, tomar decisões e controlar recursos seja no âmbito educativo como econômico, político e social, porque segundo Foucault (1975), “quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o próprio grânulo dos indivíduos, atinge seus corpos, vem inserir-se em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana” (FOUCAULT, 1975, p. 161). Ou seja, é chave que não haja liberdade sem educação e vice-versa, tal como argumenta Silva (2022) ao realizar uma análise da obra a Pedagogia do Oprimido de Freire (1987).

Por outro lado, Durkheim (2014) argumenta que a educação é um direito que leva à concretização do dever de desenvolver sua atividade tão plenamente quanto possível. De igual maneira, através de uma educação que se oriente pela liberdade se evitará, segundo Goldemberg (1993) uma cidadania egoísta e a falta de cooperação entre a escola, a família e a comunidade. Desta forma, se pode afirmar que a educação não deve ser vista apenas como um benefício ou privilégio, mas como um direito inalienável de todos os cidadãos. Isso significa que cada indivíduo tem o direito de receber educação, independentemente de sua origem, raça, classe social, gênero ou outras características pessoais. Nesse sentido considera-se que a cidadania:

(...) credencia o cidadão a atuar na vida efetiva do Estado como partícipe da sociedade política. O cidadão passa a ser pessoa integrada na vida estatal. A cidadania transforma o indivíduo em elemento integrante do Estado, na medida em que o legitima como sujeito político, reconhecendo o exercício de direitos em face do Estado. É de extrema relevância o aperfeiçoamento dos meios e instrumentos visando ao justo e profícuo relacionamento entre Estado e cidadão. A pessoa natural se relaciona com a sociedade política, que chamamos de Estado. Cidadania, por isso, pode ser definida como estatuto que rege, de um lado, o respeito e a obediência que o cidadão deve ao Estado e, de outro lado, a proteção e os serviços que o Estado deve dispensar, pelos seus meios possíveis, ao cidadão. (JÚNIOR, 2018, p. 241)

Deste modo, ser cidadão é ter liberdades com responsabilidade e a possibilidade de participar da administração da coisa pública: “ter direito a participar dos processos de produção, distribuição, intercâmbio e consumo” (SERRANO, 2018, p.11). Todavia, a cidadania implica democracia e liberdade. Eis que,

O ideal democrático supõe cidadãos atentos à evolução da coisa pública, informados dos acontecimentos políticos, à corrente dos principais problemas, capazes de escolher entre diversas alternativas apresentadas pelas forças políticas e fortemente interessadas em formas diretas ou indiretas de participação. No Estado Democrático os direitos humanos são reconhecidos a todos. O cidadão é aquele que participa da dinâmica estatal, sendo que atua para conquistar, preservar ou proteger seus direitos. A cidadania é esse efetivo exercício político. A cidadania é o ápice dos direitos fundamentais quando o ser humano se transforma em ser político no sentido amplo do termo, participando ativamente da sociedade em que está inserido. A cidadania é o ápice das possibilidades do agir individual, ou seja, liberdade. (JÚNIOR, 2018, p. 241)

Na verdade, o ensino superior é condição da cidadania, da democracia, da liberdade e de outros tantos valores - tais como: paz, respeito, desenvolvimento etc. - “que propiciam o bem-estar social, separando o que é bem individual do que é bem coletivo” (SERRANO, 2018, p. 11). Assim, se pode compreender que os desejos individuais estão vinculados aos elementos presentes na sociedade tais como a segurança, a não violência e a consolidação da liberdade como exercício democrático. Também, o bem-estar social implica o fortalecimento do bem comum, como um “bem almejado pela sociedade em geral, expresso sob a forma de satisfação das necessidades comunitárias” (SERRANO, 2018, p.11).

Porém, neste bem comum existem aspectos materiais, históricos e espirituais que são colocados como coletivos, isto é, são necessidades vitais da comunidade, dos grupos, das classes que compõem a sociedade” (SERRANO, 2018, p.11). Nesse argumento, está explícito o fato de bem-estar social como estrutura da justiça social, como está colocado no art. 170 da Constituição Federal (MEIRELLES, 2003, p. 159), que pode ser delimitado por um sistema educativo que fortalece o direito à Educação de todos os cidadãos.

A educação é um direito decorrente da convivência social segundo Zambone e Teixeira (2015). Assim sendo, ela, conforme a sua dimensão valorativa, tem um sentido humanista, sendo a sua missão a edificação dos “valores” essenciais, últimos e finais que balizam a convivência social, tal como Zambone e Teixeira (2015) argumentam num artigo intitulado o Direito social à Educação. Mas, quais valores devem ser privilegiados? A Educação fundada em valores há de cultivar o bom caráter e “afirmar uma concepção de vida boa, mesmo correndo-se o risco de impor a alguns indivíduos os valores de outros” (SANDEL; LIBANIO, 2020, p. 36–37), indicando-se assim o que é certo e o que é errado. Mas, afinal, o que é certo e o que é errado? É difícil responder essa pergunta.

Se admitirmos que se o que é bom para um envolve refletir sobre o que é bom para a comunidade na qual este convive, torna-se incontestável a tese de que a reflexão sobre o que é certo e errado inclui, também, a deliberação sobre o que é bom para a sociedade. Assim, deve-se procurar entender o que é certo para um em relação aos outros. O mencionado anteriormente, segundo Sandel (2020) tem mais a ver com a interpretação da história da minha vida do que com o exercício da minha vontade. “Ela envolve escolha, mas a escolha resulta da interpretação; ela não é um ato soberano de vontade: jamais poderei buscar o bem apenas como indivíduo” (SERRANO, 2022, p.221).

Certamente, para fazer uso adequado da liberdade de escolha, explica Bauman (2013, p. 27), precisamos estar conscientes do leque de possibilidades que oferece a convivência, do momento histórico em que temos de agir e do conjunto de ações alternativas que devemos escolher. No mesmo sentido, segundo Bauman (2013) aqui radica a chamada “fé em valores”, aquela que nos possibilita melhorar as relações humanas. A resposta é que a reflexão moral não é uma busca individual e sim coletiva; assim, “ela requer um interlocutor – um amigo, um vizinho, um camarada, um compatriota. Às vezes o interlocutor pode ser imaginário, como quando discutimos com nossa consciência. Não podemos descobrir o significado dos valores, e mais propriamente da justiça apenas por meio da introspecção” (SANDEL, 2009, p.32).

Com efeito, cada sociedade alimenta certo ideal de ser humano que finalmente se constitui como o polo da educação. Nesse sentido, do ponto de vista valorativo, ela pode ser vista como o meio pelo qual ela prepara no coração do ser humano as condições essenciais de sua própria existência. É justamente a existência desse ideal que cada tipo de povo possui o que torna uma educação própria e, por meio da qual se define a organização moral, política e religiosa desse povo. Assim, por meio da educação se busca criar homens conformes ao tipo ideal de homem ao qual a civilização deseja, tal como argumenta Freire (1970) no seu texto intitulado Pedagogia do oprimido.

Observa-se que existem civilizações que preferem incitar o educador a elevar a pátria acima de tudo, outras incitam a subordinar os fins nacionais ou religiosos aos humanos (DURKHEIM, 2014). Esses fins, dos quais Durkheim nos fala, seriam definidos num sistema de valores primários (e universais) e secundários (ou particulares) que a própria sociedade espera realizar. Surge, assim, segundo Durkheim (2014) o problema de se determinar quais são esses valores que orientam o

convívio social e como a Educação pode se valer desses construtos no processo de formação do aspecto físico, moral e intelectual do ser humano.

Ora, para reconhecer a existência de valores universais, é preciso aceitar que existe uma responsabilidade, também universal, que tem como razão a exigência do respeito desses valores. Assim, o Sandel (2009) argumenta que é conveniente observar que, como ser social, herdamos da nossa família, da cidade, da nação e da humanidade entendida como uma série de deveres, tradições, expectativas e valores que constituem o que nos foi dado na vida, nosso ponto de partida moral, que justifica as nossas obrigações.

Outros grupos de valores históricos são considerados resultado das conquistas obtidas pelas revoluções e lutas de classes sociais, e inspiram historicamente os regimes políticos e os sistemas e ordem jurídicos, a saber: a) igualdade; b) liberdade; c) fraternidade; d) solidariedade etc, tal como Setzer (2014) argumenta num texto intitulado Liberdade, igualdade, fraternidade: passado, presente e futuro. É com base nesses valores, por exemplo, que somos impelidos à Defesa do Meio Ambiente, à Tutela das Relações Jurídicas: contratuais e consumeristas, à Proteção da Mulher, dos Menores, dos Idosos, do Trabalhador etc. Segundo esse ponto de vista, por exemplo, surgem os debates sobre Desenvolvimento, Bem-estar Social, Inclusão Social, Justiça Social, entre outros importantes temas, como os especificados no trabalho de Araújo (2007) intitulado O Estado democrático social de direito em face do princípio da igualdade e as ações afirmativas.

Neste sentido, é acertado dizer que a educação depende desses valores e se organiza, fundamentalmente, a partir de um valor primário (Vida) cuja preservação define a responsabilidade universal, estreitamente relacionada aos valores secundários (ou subordinados) que definem a responsabilidade solidária. Nessa correlação, a responsabilidade solidária só se torna censurável se nos levarem a violar os direitos que definem a responsabilidade universal, porque segundo Andrade (2004) se delimita o princípio fundamental da dignidade humana e sua concretização judicial.

A Vida (vida humana) é o valor universal e fundamental do qual depende a existência do homem (a pessoa). A Vida é um valor vital: nascer vivo é condição da personalidade. A Vida em Sociedade (Convivência Social Condicionada) é condição intermediária e indispensável para o desenvolvimento do homem, pois o ser humano não se realiza vivendo isoladamente, sem contato com seus semelhantes; isto é, “a personalidade humana se caracteriza por ter um valor próprio, inato, expresso justamente na ideia de sua dignidade de ser humano, que nasce na qualidade de valor natural, inalienável e incondicionado, como cerne da personalidade do homem” (SARLET, 2009, p. 38).

Vê-se, igualmente, a educação como um veículo para a edificação do respeito, da obediência, da responsabilidade, da tolerância, da cooperação, da solidariedade, da honestidade etc. possibilitando, assim, a convivência social. Em síntese: por trás do “Direito à Educação” encontramos o fundamento de um Estado Democrático. Um direito que está determinado na

Constituição da Federação brasileira de 1988 (CÂMARA DE DEPUTADOS, 1988) que assegura e permite criar a base para o exercício dos direitos sociais e individuais, da liberdade, da segurança, do bem-estar, do desenvolvimento, da igualdade e da justiça, valores qualificados de supremos e próprios da sociedade fraterna, pluralista e sem preconceito, uma sociedade que se funda na harmonia social, como se determina no inciso XLII do Artigo 5 da Constituição Federal de 1988 da Constituição Federal de 1988.

1.1.1 As principais reformas do ensino superior brasileiro e a formação docente

A educação tem sido um tema amplamente debatido na sociedade brasileira desde a constituinte de 1988, passando pelas articulações em torno de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que tem como meta nortear a educação para novos caminhos do ensino aprendizagem e no setor administrativo.

Na Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988, através do seu artigo 22, inciso XXIV, fica definida como competência privativa da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, abrindo com isto a possibilidade de reformulação da legislação educacional brasileira (ZANETTI, 2002).

Neste sentido, inicia-se um amplo processo de discussão, proposição e negociação da LDB a partir de grupos de trabalho, audiências públicas, seminários temáticos, debates e encontros por todo o país. O processo de tramitação da nova LDB começa na Câmara Federal em dezembro de 1988 (ZANETTI, 2002) tendo por influência as ideias iluministas e o positivismo jurídico, devido à influência de seus idealizadores, majoritariamente formados na Universidade de Coimbra. “Essa filosofia liberal, que pregava o ensino livre, preocupava-se apenas em garantir a expansão do ensino jurídico no país, sem privilegiar a formação pedagógica do corpo docente” (PINTO, 2012, p. 1). Por exemplo, o ensino nas faculdades de Direito implica o seguinte.

A formação pedagógica jamais foi considerada uma questão relevante a ser observada pelos docentes em Direito. Desde a criação das primeiras faculdades de direito, surgidas durante o liberalismo e influenciadas pelos ideais positivistas da universidade de Coimbra, a metodologia de ensino empregada nos cursos de graduação e pós-graduação em Direito permanece ortodoxa, mormente após o advento da Constituição Federal de 1988, que contribuiu para a valorização das carreiras jurídicas, porém intensificou o processo de massificação do ensino voltado preferencialmente para a aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil e nos concursos públicos (PINTO, 2012).

A legislação que rege atualmente o ensino superior brasileiro dá maior ênfase para a admissão do professor, preconizando que este tenha formação de pesquisador, ou seja, titulação de mestre e doutor, além de publicações científicas; assim, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, se orientou a exigir aos professores título profissional de mestre ou doutor, a definição de critérios para a criação e funcionamento de

instituições de ensino superior, e a necessidade de avaliação do ensino superior, levando à criação de órgãos como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Legalmente, não há referência direta à formação didático-pedagógica dos docentes que atuarão no ensino superior uma vez que a LDB, em seu art. 52, dispõe apenas que:

Art. 52 – As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional;

II – Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – Um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. (BRASIL, 1996)

Ressaltando que a função primária da universidade é o ensino, a dissertação de mestrado de Mauro Sérgio de Carvalho Tomaz (2018) compara Ortega y Gasset com Paulo Freire para concluir, em uma de suas análises, que o ensino universitário enfatiza suas outras funções, como a de fazer do homem médio um homem culto. Ortega y Gasset (1914) faz referência a que o homem médio é o homem comum que ainda não possui uma especialização ou profissão, e o homem culto é aquele que possui um conhecimento especializado técnico ou acadêmico. Em contraste, a visão de Freire considera que a educação nos diversos níveis é um elemento chave para a emancipação e capacitação das pessoas, especialmente daquelas menos favorecidas, tal como se defende na Pedagogia do oprimido de 1970. A relação entre as visões de Ortega y Gasset e Paulo Freire está na maneira como cada um enfoca a função da educação e da universidade, com Ortega y Gasset enfatizando o aspecto cultural e acadêmico, e Paulo Freire se concentrando na dimensão política e emancipatória da educação. Ambas as perspectivas têm valor e podem coexistir, dependendo dos objetivos educacionais e sociais de uma sociedade.

Por outro lado, revisando o conceito de ensinar, é necessário ponderar que “ensinar significa transmitir conhecimento concreto e ensinar a compreensão de como tal conhecimento foi adquirido ou estabelecido. Envolve capacitar o aluno a observar racionalmente os fenômenos com que a disciplina se ocupa” (SHILS, 2001, p.109). Ainda de acordo com Shils (2001), a universidade tem como tarefa fundamental o ensino de verdades relativas, que consistem em afirmações que são verdadeiras dependendo do contexto, do ponto de vista, da cultura, da língua etc.; de modo que é neste tipo de instituição que os alunos irão adentrar-se e aprender a verdade que se entende

como uma afirmação, crença, ou interpretação objetiva da realidade, para pô-la em prática no seu cotidiano profissional, com o mínimo de erros. Neste sentido, Shils (2001) enfatiza que a missão da universidade é a de guardar e transmitir diversos saberes, “com uma mudança de ênfase em relação a maior e menor importância de cada um” (TEIXEIRA, 1998) o que pode significar compreender a realidade social, econômica, política e cultural, se também se considera o aporte de Shils (2001) ao determinar os tipos de saberes que se desenvolvem na universidade.

O ensino de uma profissão deve ter uma pedagogia diferenciada do ensino de saberes, porque o ensino de uma profissão exige a transmissão da prática do professor para o aluno e para isso é necessário um contato maior entre professor e aluno (BOURDIEU, 2004).

Assim, “a educação universitária não deve preparar estudantes para ofícios que se ocupam de tarefas rotineiras. Deve oferecer ensinamentos para as profissões que exigem o conhecimento de processos, princípios e métodos de análise fundamentais” (SHILS, 2001, p.18). Aqui se refere à ideia de que a educação universitária deve focar na preparação dos estudantes para carreiras e profissões que requerem uma compreensão profunda e abrangente dos processos, princípios e métodos de análise que são fundamentais para um campo específico. Por isso, a expressão fundamental incide no fato que há conhecimentos, princípios e métodos que são básicos e essenciais para a compreensão e o desempenho eficaz em uma determinada área ou profissão.

O uso da palavra fundamentais implica que esses elementos de conhecimento são os alicerces sobre os quais todo o campo ou profissão é construído. Eles são considerados como os blocos de construção essenciais que sustentam a prática e a compreensão em uma área específica. São os conceitos e habilidades sem os quais é difícil ou impossível funcionar de maneira eficaz em um determinado campo.

Isso significa que, em vez de se concentrar apenas em ensinar habilidades específicas que podem ser aplicadas de maneira rotineira, a educação universitária deve equipar os estudantes com conhecimentos mais amplos, teóricos e analíticos. Isso permite que os graduados não apenas executem tarefas específicas, mas também compreendam os princípios subjacentes que orientam essas tarefas e tenham a capacidade de adaptar-se a situações complexas e em constante mudança.

Essa abordagem é especialmente relevante para profissões que envolvem pesquisa, resolução de problemas complexos, inovação e análise crítica. Muitas carreiras em campos como ciência, tecnologia, engenharia, matemática, medicina, direito e humanidades requerem uma base sólida de conhecimentos fundamentais e a capacidade de aplicar análises críticas e métodos de resolução de problemas.

Com isso, é importante a relação entre ensino e pesquisa, para se obter resultados na formação profissional. Para que os profissionais não sejam somente capacitados para a realização de pesquisa, mas que também tenham habilidades técnicas. Assim, as habilidades técnicas são mais voltadas para a aplicação prática de conhecimentos e técnicas específicas relacionadas a uma

profissão ou campo, enquanto a capacidade para realizar pesquisas envolve a habilidade de conduzir investigações acadêmicas, analisar dados e desenvolver teorias em um contexto mais amplo e frequentemente acadêmico ou científico. Desta forma, serão profissionais comprometidos com a ética profissional e assim poderão contribuir também na transformação da universidade como um espaço de desenvolvimento pessoal e coletivo porque segundo Souza e Therrien (2022) a universidade se apresenta como um espaço de formação profissional e de transformação da vida dos estudantes.

Estas transformações estão associadas à criação de espaços de desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que estejam financiadas pelo Estado, e não só pelo investimento privado que foi possibilitado pela abertura do Brasil a uma visão econômica neoliberal logo na década de 1980. Desta maneira, o conhecimento criado nas instituições educativas universitárias também foi utilizado por agentes privados com o intuito de responder às demandas do mercado internacional e dos países centrais. Assim, o meio universitário, em meados do século XX, aparece como uma demanda segundo Durham (2006) do Estado para suprir a carência de profissionais qualificados, de conhecimento científico e tecnológico.

Nos últimos anos, o governo diminuiu os gastos financeiros com as universidades, de acordo com as políticas estabelecidas na área educacional, assim segundo o SINPRO-DF (2022) “em reais, o corte foi de R\$ 2,4 bilhões, que representa 11,4% da dotação atual de despesas discricionárias do ministério. Esse bloqueio se soma a outro corte de R\$ 3,2 bilhões, feito em 27 de maio deste ano, que equivale a 14,5% do orçamento discricionário do MEC” (SINPRO-DF, 2022, p.1).

. Com a falta de investimento financeiro, as universidades buscam parcerias com instituições privadas ou organizações não governamentais, para conseguir manter suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, como as estabelecidas no município de Belo Horizonte desde o 2012 que “apresentava-se como uma iniciativa para melhorar a força de trabalho municipal e apoiar o alcance das metas das políticas nacionais, conforme descrito pelo International Finance Corporation (IFC), coordenador da modelagem” (IFC, 2012). Este corte no orçamento das universidades provocou uma mudança na organização institucional, interferindo diretamente nas atuações das unidades acadêmicas, com o deslocamento das relações de poder que estabelecem as tomadas de decisões e os critérios de avaliações para a responsabilidade social, as quais são direcionadas para o mercado (STALLIVIERI, 2006).

As regras estabelecidas pelas instituições privadas podem pôr em risco a autonomia universitária. As ações e objetivos das universidades podem ser direcionados segundo os interesses das empresas privadas, o que contrasta com a importância, conforme defende Maranhão (1999), da articulação entre a sociedade e a universidade. Por conseguinte, com o interesse de salientar a incidência positiva da ação pública e colaborar com a liberdade e o acesso aos direitos vitais, tal como é a educação de todos os cidadãos, o Estado em todas as suas esferas (municipal,

estadual e federal) deve se responsabilizar pelo ensino público, da alfabetização e do estabelecimento de uma educação de qualidade como o determinado no art. 205 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil.

1.2. PRINCIPAIS DOCUMENTOS PARA A EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A expansão do ensino superior nacional, como ele é visto hoje, se originou de agendas internacionais, conduzidas sobretudo pelo “Documento de política para a mudança e o desenvolvimento na educação superior”, lançado pela Unesco em 1999 (UNESCO, 1999). Este documento como os que se mencionam a seguir são considerados como principais porque desempenha um papel crucial no contexto da internacionalização da educação superior por várias razões: orientação estratégica, diretrizes para internacionalização, alocação de recursos, garantia de qualidade e avaliação, promoção da competitividade, e coerência com diretrizes internacionais como argumenta e defende a Unesco (1998) na sua Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação.

Nesse sentido, a Unesco assume o discurso dominante de que o novo século chega trazendo grandes e novas demandas para o ensino superior, requerendo uma ampla diversificação desse nível de ensino tendo em vista a sua expansão, a sua importância para o desenvolvimento sociocultural e econômico e para a “construção de um futuro, diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilidades, conhecimentos e ideais” (UNESCO, 1999, p. 19)

O documento leva em consideração o avanço até então do ensino superior, nas palavras do doutor em educação Santos (2008):

Para a Unesco, embora a última metade do século XX tenha registrado a maior expansão da história do ensino superior, com o número de matrículas passando de 13 milhões, em 1960, para 82 milhões, em 1995, ainda há muito por fazer, pois esse mesmo período foi marcado pelo aumento da disparidade, que já era grande, entre os países desenvolvidos e aqueles em desenvolvimento, no que se refere ao acesso à universidade, assim como a recursos para pesquisa (SANTOS, 2008, p. 36).

Assim, para a Unesco, trata-se de um período “de maior estratificação socioeconômica e aumento das diferenças de oportunidades educacionais dentro dos próprios países, inclusive dentro de algumas nações mais desenvolvidas” (UNESCO, 1999, p. 20)

Os desafios e dificuldades enfrentados pelas universidades são grandes, conforme dados da Unesco na Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação de 1998, questões como a do financiamento, da manutenção da qualidade do ensino, da igualdade de acesso e da permanência são os principais gargalos. Mas a instituição ressalta também que “ao mesmo tempo, a educação superior está sendo desafiada por oportunidades novas relacionadas a

tecnologias que têm melhorado os modos através dos quais o conhecimento pode ser produzido, administrado, difundido e controlado” (UNESCO, 1998, p. 1).

Adotando como norte a tendência de transformação paulatina da sociedade em “sociedade do conhecimento”, a Unesco afirma que o ensino superior é confrontado

com desafios consideráveis e tem de proceder à mais radical mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido empreender, para que nossa sociedade, atualmente vivendo uma profunda crise de valores, possa transcender as meras considerações econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e espiritualidade (UNESCO, 1998, p. 1).

O trecho da UNESCO de 1998 está destacando a importância dessas dimensões como parte da formação educacional e do desenvolvimento humano. Assim, o termo dimensões fundamental da moralidade e espiritualidade se refere aos elementos essenciais e básicos relacionados à ética, moralidade e espiritualidade que são considerados fundamentais para a compreensão e aprimoramento da conduta humana e da busca de significado e propósito na vida.

Os compromissos assumidos na Declaração aprovada na Conferência Mundial sobre Ensino Superior de 1998, esta Conferência Mundial sobre Ensino Superior de 1998 foi um evento importante organizado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que reuniu representantes de governos, instituições de ensino superior e especialistas de todo o mundo para discutir questões relacionadas ao ensino superior e ao seu papel na sociedade. O evento resultou na Declaração Mundial sobre Ensino Superior para o Século XXI e no Plano de Ação para Atender às Necessidades em Evolução do Ensino Superior; no entanto, mostram que as recomendações para a implementação das políticas e ações para esse nível de ensino têm, também, clara ligação com as demandas do mundo da produção. Ao proclamar as missões e funções do ensino superior, a Unesco, por meio de tal Declaração, define como meta desse nível de ensino:

educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificação relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade. (UNESCO, 1998, p. 1)

Assim, com uma tal definição de uma “nova visão” do ensino superior, a Unesco está afirmando que a universidade deve ter entre seus objetivos o de reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, tendo em vista que

em economias caracterizadas por mudanças e pelo aparecimento de novos paradigmas de produção baseados no conhecimento e sua aplicação, assim como na manipulação de informação, devem ser reforçados e renovados os vínculos entre a educação superior, o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade (UNESCO, 1998, p. 1).

Nesse sentido, fica explicitada qual deve ser a preocupação fundamental da universidade, diante das mudanças na sociedade, bem como a sua finalidade. Conforme a Declaração, cabe a essa instituição oferecer um ensino para

desenvolver habilidades empresariais e o senso de iniciativa deve tornar-se preocupação principal da educação superior, a fim de facilitar a empregabilidade de formandos e egressos que crescentemente serão chamados para deixar a situação de buscar trabalho para assumirem acima de tudo a função de criar trabalho (UNESCO, 1998, p. 1).

Diversificação, massificação e flexibilização são temas abordados nesse documento. A diversificação, não só dos modelos, mas das formas de acesso, é apontada como meio de expandir o ensino e ampliar a igualdade de oportunidades:

A diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento é essencial tanto para responder à tendência internacional de massificação da demanda como para dar acesso a distintos modos de ensino e ampliar este acesso a grupos cada vez mais diversificados, com vistas a uma educação continuada, baseada na possibilidade de se ingressar e sair facilmente dos sistemas de educação (UNESCO, 1998, p. 1).

Para a Unesco, a diversificação dos sistemas de ensino superior, caracterizados por novos tipos de instituições, como as públicas, privadas e instituições sem fins lucrativos, entre outras, deve trazer novas possibilidades e viabilizar “uma ampla variedade nas oportunidades de educação e formação: habilitações tradicionais, cursos breves, estudo de meio período, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino a distância com apoio, etc.” (UNESCO, 1998, p. 1).

Outro documento internacional importante que aborda o ensino superior se originou na União Europeia com os acordos firmados por alguns países membros visando à construção da Área Europeia de Ensino Superior (EHEA) até o ano de 2010. O documento que firma a constituição da EHEA é a Declaração de Bolonha, assinada pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, em junho de 1999. O mecanismo teria como desígnio principal a promoção da mobilidade e da empregabilidade no Espaço Europeu. Os signatários da Declaração de Bolonha afirmam:

Teremos que fixar-nos no objetivo de aumentar a competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas através da atração que a sua cultura tem por outros países. Teremos que garantir que o Sistema Europeu do Ensino Superior adquira um tal grau de atração que seja semelhante às nossas extraordinárias tradições culturais e científicas. (AVEIRO, 2019, p. 1)

Esta declaração foi precedida pela Declaração da Sorbonne (1998), que é a Declaração conjunta sobre a Harmonização da Arquitetura do Sistema Europeu do Ensino Superior, assinada pelos Ministros da Educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido, em 25 de maio de 1998, na cidade de Paris (SANTOS, 2008).

Os impactos do Processo de Bolonha efetivamente tiveram mais relevo e importância no cenário mundial, assim Wielewicky e Oliveira (2010) argumentam que o Processo de Bolonha, que teve início em 1999, é um processo de reforma do ensino superior na Europa, que visa criar um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). O principal objetivo do Processo de Bolonha é a harmonização e a integração dos sistemas de ensino superior europeus para promover a mobilidade de estudantes e a qualidade da educação em toda a Europa.

Embora o foco principal do Processo de Bolonha seja a Europa, ele teve impactos que foram além das fronteiras do continente. Alguns dos impactos mais relevantes e importantes do Processo de Bolonha no cenário mundial incluem: padronização e comparabilidade, mobilidade de estudantes, padrões de qualidade, colaboração internacional, e adoção de reformas globais. Também, segundo Wielewicky e Oliveira (2010) é fundamental sublinhar que o principal objetivo de tal movimento da educação superior europeia é restaurar a Europa como modelo para o mundo, com tudo que isso possa implicar. É importante, de igual modo, ter em mente que paralelamente aos movimentos do cenário europeu, também está posta a questão das novas (ou renovadas) forças de mercado (dentre estas, o Oriente, os chamados países emergentes como o Brasil que é considerado um país emergente devido a uma série de fatores econômicos, políticos e sociais que o colocam em uma posição intermediária entre os países desenvolvidos e os menos desenvolvidos; ou as distintas situações de crise da África e dos Estados Unidos), no contexto das relações dinâmicas entre local e global (WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010).

A lógica de criação de uma “Europa do Conhecimento”, por meio da construção de uma área comum de educação superior no continente, tão propalada nos documentos referidos,

Embora se estruture a partir da construção de consensos entre os governos de alguns países da Europa, não tem a mesma aceitação no meio acadêmico. Uma das principais críticas é que essas seriam medidas tomadas de cima para baixo sem que as universidades tivessem participado das discussões e que resultam em alterações significativas nas formas de organização e gestão destas instituições sem a realização de estudos mais profundos sobre os reais impactos dessas medidas nos diversos sistemas educativos europeus (SANTOS, 2008, p. 40).

Essa lógica não difere da que permeia outro movimento que articulou a expansão do ensino superior na América do Sul, especialmente entre os países que formam o Mercado Comum do Sul(Mercosul):

As questões educacionais também tomaram parte nas discussões e definições no âmbito do Mercosul, tendo em vista a compreensão, dos países membros, de que a educação desempenharia papel central nas estratégias de desenvolvimento dos países latino-americanos, para enfrentar os desafios decorrentes do avanço científico-tecnológico, da transformação produtiva, da democratização e dos processos de integração continental (SANTOS, 2008, p. 42).

O Documento MERCOSUL 2000: Desafios e Metas para o Setor Educacional, aprovado em 20 de junho de 1996, diz que o Mercosul, desde sua criação,

(...) conferiu grande relevância à Educação como fator de integração e, conseqüentemente, como peça-chave para a consolidação e projeção da união aduaneira que começava a construir. Além disso, reconheceu-se, desde o início, sua importância para a promoção do reencontro dos povos da região em seus valores comuns, sem sacrificar sua identidade singular. Destacava-se, ainda, seu papel na geração e transmissão de valores e conhecimentos científico-tecnológicos e a firme possibilidade que oferece para a modernização dos Estados Partes (MERCOSUL, 1996, p. 2).

Entre os objetivos educacionais dos países do Mercosul, está a criação de um espaço comum regional para a educação superior. Para isso, os seus representantes acreditaram que o desenvolvimento de programas de mobilidade é um dos pilares fundamentais para o alcance de tal objetivo. No desenvolvimento desses programas estão envolvidos: projetos e ações de gestão acadêmica e institucional, a mobilidade estudantil, o sistema de transferência de créditos e o intercâmbio entre docentes e pesquisadores como os determinados no Protocolo de Integração Educacional para a Formação de Recursos Humanos no Nível de Pós-Graduação entre os Países Membros do Mercosul (1996), no Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Países Membros do Mercosul (1999), e no Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Países Membros do Mercosul (1998).

1.3 INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

No cenário global, a internacionalização do ensino superior desempenha um papel vital na promoção do intercâmbio de conhecimento, na promoção da diversidade cultural e na melhoria da qualidade da educação. À medida que o Brasil continua a se esforçar para aprimorar sua internacionalização, ele contribuirá ainda mais para o desenvolvimento da educação superior no cenário mundial. No Brasil, o ensino superior experimentou um crescimento significativo nas últimas décadas, com um aumento notável no número de instituições de ensino superior e estudantes matriculados. Essa expansão interna reflete o compromisso do país em tornar o ensino superior mais acessível a uma parcela maior da população.

No entanto, quando se trata de internacionalização do ensino superior, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos. Embora tenha havido avanços notáveis, como o aumento da mobilidade de estudantes e professores, a colaboração em pesquisa e a internacionalização de currículos, o país ainda está em processo de fortalecimento de sua presença no cenário global do ensino superior. Apesar dos atrasos, é notória a evolução do ensino superior, tanto na expansão interna como na tentativa de internacionalização quando analisamos o Brasil. O processo de

reestruturação do ensino superior iniciou-se no ano de 2003 quando houve a reestruturação das universidades públicas e culminou na abertura de novos programas para instituições que operam sob uma política de ação afirmativa segundo se pode ler no documento da democratização e expansão da educação superior no país do MEC (2014).

De acordo com Chaves e Amaral (2016) destacam-se dois grandes programas: o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) que tiveram como objetivo aumentar o número de alunos de famílias de baixa renda em instituições privadas e também segundo MEC (2010) o REUNI, ou Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, foi um programa do governo brasileiro lançado em 2007. O programa tinha como objetivo principal promover a expansão e a melhoria da qualidade do ensino superior nas universidades federais do Brasil. A UNILA, ou Universidade Federal da Integração Latino-Americana, foi criada no contexto do REUNI com o objetivo de promover a integração regional e a cooperação com outros países da América Latina. A universidade busca promover a mobilidade acadêmica entre os países da região e oferecer uma educação multicultural e interdisciplinar.

Portanto, o REUNI foi um programa de grande relevância para a expansão e a melhoria do ensino superior no Brasil, e a UNILA é uma das instituições que surgiram no contexto desse programa, com uma abordagem específica de integração regional na América Latina. Desta forma, Chaves e Amaral (2016) argumentam que o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) são programas de grande importância no contexto da educação superior no Brasil. Eles representam esforços significativos para expandir o acesso à educação superior, promover a inclusão social e melhorar a qualidade do ensino no país.

Em adição, o FIES é um programa que foi estabelecido em 12 de julho de 2001, pela Lei Nº 10.260, como fonte de financiamento para o setor privado. Este programa marca o viés da política de ensino superior adotada pelo então governo federal de Fernando Henrique Cardoso, conforme os mesmos autores mencionados anteriormente, apontam “a ampliação das matrículas públicas foi de 55,0%, em face de 129,8% de ampliação das matrículas privadas. Por sua vez, o PROUNI instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, concede bolsas de estudos que não se vinculam a qualquer contrapartida posterior do estudante - ou seja, não é um empréstimo, como o FIES” (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 1).

Além da expansão nacional do ensino superior, com o aumento considerável de cursos e instituições privadas, a partir de 2011 nascem as estratégias de internacionalização do ensino superior, sobretudo, no campo da pesquisa científica. É o caso do Programa Brasileiro de Mobilidade Científica, conhecido como Ciência sem Fronteiras (CSF), criado em 2011 pelo governo de Dilma Rousseff.

1.3.1. O programa Ciência sem Fronteiras

O propósito inicial do programa do CSF foi o de promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira, por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. “A iniciativa foi fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC” (BRASIL, 2011, p. 1).

O projeto previu a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promoção de intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação fizessem estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, buscava atrair pesquisadores do exterior ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebessem treinamento especializado no exterior (BRASIL, 2011).

A primeira crítica em relação ao CSF surgiu em relação ao repasse de verbas. Um grupo de universidades defendeu que os recursos deveriam ser destinados apenas aos cursos de pós-graduação, enquanto outro grupo desejava que fosse criada uma cultura de intercâmbio entre alunos da graduação brasileiros e de outras nacionalidades. No entanto, como argumenta Castro et al. (2012) o maior entrave já era de início apontado, que seria a baixa fluência em outros idiomas por parte dos estudantes universitários brasileiros.

Assim, diferentes processos de inscrição, liderados pelo governo, deram início ao primeiro ano do programa CSF. As duas agências federais que operacionalizam o programa e os recursos das bolsas distribuídas tiveram abordagens distintas na sua implementação, começando com o processo de inscrição do aluno.

Uma das agências, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma agência de fomento à pesquisa e à pós-graduação no Brasil. Ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da pesquisa científica e na formação de profissionais altamente qualificados no país; permitia que os alunos pudessem se candidatar diretamente a uma instituição estrangeira de acolhimento (modalidade denominada “aplicação autogerida”). A CAPES permitiu que alunos de graduação se inscreverem diretamente em seu sistema e, segundo Moura e Doula (2020), uma vez aprovada a mobilidade pela instituição de origem e pela agência, os alunos selecionados se inscrevem diretamente nas instituições de acolhimento no exterior, por meio de agências internacionais, como *German Academic Exchange Service* (DAAD) e o Instituto de Educação Internacional (IIE).

A outra agência envolvida, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), realizou uma abordagem diferente, selecionando ela mesma as instituições

que iriam acolher os estudantes (SAENGER; TEIXEIRA, 2018). No entanto, os alunos candidatos ao doutorado seguiram um procedimento diferente, ou seja, contataram diretamente a universidade estrangeira para obter uma carta de aceitação antes de apresentar seus pedidos ao programa CSF. Este processo foi seguido por ambas as agências federais, CAPES e CNPq (CORDEIRO; BALDIN; ALBUQUERQUE, 2021).

As diferentes abordagens de aplicação empregadas pelas duas agências representaram dois grandes desafios, assim, Borges (2016) num trabalho intitulado: A língua inglesa no Programa Ciência sem Fronteira, argumenta o seguinte: (a) o programa CSF exigia um nível de idioma estrangeiro, ou seja, proficiência que era muito alta para o aluno de graduação, e (b) as abordagens de governo assistido e autodirigido exigiam que as instituições tivessem escritórios de relações internacionais para se conectar proativamente com potenciais instituições anfitriãs em todo o mundo, a fim de ajudar os alunos no processo de candidatura.

Essas duas barreiras iniciais para o sucesso forçaram as Instituições brasileiras a estruturar relações internacionais, criando escritórios de representação e programas de línguas estrangeiras “às pressas” (GRANJA; CARNEIRO, 2020). As inconsistências na aplicação de processos entre agências governamentais complicaram a implementação do Programa CSF e criaram estresse nas universidades enquanto estas tentavam desenvolver uma infraestrutura para apoiar o programa (SAENGER; TEIXEIRA, 2018).

1.3.2. Os resultados do programa

Graças ao esforço de universidades e estudantes, o programa teve êxito, apesar do início conturbado, conforme a tabela a seguir demonstra ao apresentar uma síntese do cenário anterior à implantação do CSF e dos resultados dos seus primeiros anos, o programa Ciência sem Fronteiras foi lançado em 2011 pelo governo brasileiro com o objetivo de promover a internacionalização da ciência e tecnologia do Brasil. No quarto ano da iniciativa do CSF, depois que se atingiu a meta de enviar 100 mil alunos no exterior, o Senado brasileiro revisou o programa no ano 2015 (SENADO FEDERAL, 2015), uma vez que era vital expandir e avaliar os objetivos da CSF para comunidades com baixa renda e poucas oportunidades de acesso ao ensino superior.

Essa revisão foi motivada pela importância de expandir os objetivos do CSF, tornando-os mais inclusivos e acessíveis às comunidades de baixa renda e àqueles com poucas oportunidades de acesso ao ensino superior. Portanto, o governo e o Senado buscaram adaptar o programa para atender a uma gama mais ampla de estudantes, incluindo aqueles que enfrentam barreiras econômicas e sociais em sua busca por educação de qualidade no exterior. Essa iniciativa reflete o compromisso em promover a igualdade de oportunidades na educação e aprimorar a internacionalização da ciência e tecnologia no Brasil.

Tabela 1. Resultados iniciais do CSF

Ano	Doutorado sanduíche no exterior	Doutorado pleno no exterior	Pós-doutorado no exterior	Graduação sanduíche no exterior	Estágio Sênior no exterior	Jovem Cientista de grande talento (no Brasil)	Pesquisador Visitante especial (no Brasil)	Total
2009	1.910	783	1.067	-	-	-	-	3.760
2011	2.700	390	1.240	600	2.100	200	60	7.290
2012	5.000	2.300	2.120	3.100	3.500	220	100	16.340
2013	7.600	2.900	2.600	3.900	5.100	220	110	22.430
2014	9.300	4.200	3.600	4.700	6.800	220	120	28.940
Total Brasil sem Fronteras	24.600	9.790	9.560	12.300	17.500	860	390	75.000

Fonte: Castro et al., 2012

No ano 2011, nota-se que houve uma baixa seleção de candidatos, não atendendo aos objetivos previamente estabelecidos. O principal obstáculo na aceitação do aluno era a proficiência em língua estrangeira. Embora o inglês seja cada vez mais necessário para fins profissionais e sociais, o número de pessoas fluentes em inglês no Brasil é muito baixo¹. Sobre isso, nota-se que apenas 5,1% da população do país tem alguma habilidade na língua inglesa e, “na época em que o programa CSF foi criado, apenas 27% dos bolsistas possuíam proficiência plena no idioma dos países” (Guimarães-Iosif et al.; 2016, p.25); no entanto, 59% se tornam fluentes em um segundo idioma após participarem do programa no exterior (CHAVES et al., 2021).

Sendo assim, é possível notar o contrassenso do CSF e seu caráter excludente e elitizado. A quem esse programa se destinaria se boa parcela dos estudantes brasileiros possui deficiências no ensino básico, na língua materna? Soma-se a isso a necessidade que o governo tinha de investir em tecnologia e em pesquisa na área da saúde, para isso priorizava o ensino superior nos cursos de engenharia e ciências da saúde como os implementados no projeto da democratização e expansão da educação superior no país do MEC (2014).

O Brasil errou em não priorizar o ensino fundamental e médio de qualidade para, então, criar uma base sólida para fomentar um programa de internacionalização, que não esbarrasse em entraves linguísticos e pudesse permitir uma participação maior de estudantes brasileiros, porque “estudar outros idiomas na escola vai além de enriquecer o currículo. Em um mundo globalizado, saber outra língua, especialmente o inglês, aumenta as oportunidades de estudo e trabalho, além de estimular nossa capacidade de raciocínio” (SENADO, 2021, p.1); assim, o ensino de línguas e o sucesso escolar no aprendizado destes estão vinculados aos primeiros anos de escolaridade.

¹ É preciso levar em consideração que o aprendizado em língua inglesa ou qualquer outro idioma no Brasil é fornecido, visando à fluência, apenas em instituições privadas de cursos extracurriculares com um custo elevado para a população de baixa renda, além da “vulnerabilidade social e com histórico de violência” (BRITISH COUNCIL, 2015, p.9) que existe em algumas escolas públicas do Brasil.

Em 2012, o segundo ano do programa CSF e a avaliação realizada pelo Senado Brasileiro (2015), muitos alunos sem conhecimento em inglês ou outras línguas estrangeiras, optaram por estudar em Portugal, onde poderiam utilizar a sua própria língua materna. Foram 40.317 inscrições para Portugal, o que foi uma manifestação inédita de interesse dos estudantes brasileiros pelas universidades portuguesas. Em comparação, os Estados Unidos, o maior receptor de alunos estrangeiros no mundo, receberam apenas 5.636 inscrições do programa CSF do Brasil, segundo a avaliação realizada pelo Senado Brasileiro (2015).

O governo brasileiro havia antecipado este cenário ao lançar proativamente iniciativas nacionais para ajudar os alunos a aprenderem inglês e obter acesso ao idioma exigido com teste de proficiência, conhecido como Test of English as a Foreign Language (TOEFL), que geralmente é caro e oferecido em poucas capitais brasileiras porque o preço até 2023 é de US\$ 220,00 (dólares) (TOEFL, 2023).

Algumas das universidades e faculdades privadas brasileiras identificaram este cenário como uma oportunidade de negócio e criaram programas de baixo custo para seus alunos. A abordagem mais eficaz para aprimorar a proficiência do aluno em língua estrangeira era incluir programas de idiomas nas ações dos escritórios de relações internacionais. Assim, segundo Archanjo (2016) um benefício adicional desta abordagem foi a capacidade de integrar a aprendizagem do aluno e processos de aplicação para maximizar a capacidade do aluno de obter bolsas CSF.

No ano seguinte, em 2013, o governo brasileiro excluiu Portugal como um destino do CSF porque a demanda por colocações no país foi estimulada mais pela falta de proficiência dos alunos brasileiros em línguas estrangeiras do que pela qualidade alcançada dos programas acadêmicos oferecidos em Portugal segundo argumento de Archanjo (2016).

A CAPES e o CNPq determinaram uma averiguação sobre o excedente de alunos que se candidataram a Portugal para remanejá-los para outros países, tais como: Austrália, Canadá, França, Alemanha, Holanda, Itália, Estados Unidos e o Reino Unido. Como resultado desta modificação do programa, 8.215 alunos foram obrigados a fazer cursos de língua estrangeira por pelo menos um semestre para aprimorar seus conhecimentos da língua utilizada na instituição de acolhimento (SENADO BRASILEIRO, 2015).

A decisão de excluir Portugal do programa CSF criou simultaneamente oportunidades para as universidades brasileiras. Algumas instituições portuguesas perceberam que poderiam obter uma vantagem sobre outras se encontrassem uma maneira de continuar a apoiar o desejo dos seus

alunos, passando a aceitar o exame nacional do ensino médio – ENEM² como método de admissão³.

Além das barreiras de língua estrangeira, os alunos que desejam se inscrever para o CSF encontravam outro obstáculo: o governo brasileiro havia também modificado o processo de inscrição que passou a exigir que apresentassem o resultado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O problema era que as universidades brasileiras não tinham o ENEM como meio obrigatório para admissão no ensino superior (BARROS, 2014). Portanto, muitos estudantes brasileiros matriculados em instituições públicas ou privadas não fizeram o exame e não podiam fornecer a documentação para inscrição no CSF.

À medida que o programa CSF avançava e o número de alunos bolsistas se expandia, as instituições de ensino superior brasileiras tiveram que adquirir o *know-how* para lidar com situações acadêmicas desconhecidas. A maioria das instituições brasileiras tinha pouco ou nenhum treinamento prévio ou conhecimento sobre a colocação de candidatos em universidades estrangeiras. Portanto, era difícil determinar como apontaram Chaves e Amaral (2016) porque um determinado aluno foi aceito ou rejeitado pelo programa CSF.

Para algumas instituições brasileiras que tinham uma história preexistente de estudos no exterior, houve vantagens consideráveis. As 10 principais instituições com o maior número de bolsas de estudo concedidas pelo CSF eram universidades públicas com experiência anterior em educação internacional (SENADO BRASILEIRO, 2015). A Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, garantiu o maior número de bolsas por meio do programa CSF: 6.493 concessões. A USP possui uma história de parcerias internacionais porque a universidade foi fundada por estrangeiros bolsistas que vieram ao Brasil na década de 1930 para dar aulas e auxiliar no estabelecimento de programas acadêmicos (SILVA, 2013).

A Tabela 2 mostra as 10 melhores instituições brasileiras com base no número de bolsas CSF até o período de avaliação feito pelo Senado brasileiro no ano 2015. A USP lidera a lista, com um impressionante número de 6.493 bolsas concedidas. Isso reflete a grande participação da USP no programa CSF, tornando-a uma das instituições mais proeminentes em termos de mobilidade internacional de estudantes. Essa tabela (tabela 2) ilustra quais instituições brasileiras lideraram em termos de número de bolsas do programa CSF concedidas até o ano de avaliação de 2015. Mostra

² Segundo o MEC (2023) Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores.

O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.

³ Até hoje, julho de 2021, essas universidades aceitam estudantes brasileiros através do ENEM, conforme consulta realizada em suas páginas na internet, mas algumas delas ainda aceitam nota ENEM para concorrer a uma vaga nas suas faculdades, tais como Universidade de Coimbra, Universidade do Algarve, etc.

o comprometimento dessas universidades em apoiar a mobilidade internacional de estudantes, promovendo a internacionalização da ciência e tecnologia no Brasil. Essa iniciativa também ajudou a fortalecer a colaboração internacional e a formação de recursos humanos altamente qualificados.

Tabela 2. Melhores instituições brasileiras

Universidade	Número de bolsas
Universidade de São Paulo	6.493
Universidade Federal de Minas Gerais	4.922
Universidade Federal do Rio de Janeiro	3.607
Universidade de Brasília	3.224
Universidade Federal de Santa Catarina	3.184
Universidade Federal de Campinas	2.816
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2.728
Universidade Federal de Pernambuco	2.527
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita	2.446
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2.326

Fonte: Adaptado de Senado Federal (2015)

Um relatório do Senado brasileiro revelou que as 10 melhores instituições de ensino superior do mundo classificado pelo *Times Higher Education* e pelo *Academic Ranking* de Universidades Mundiais receberam pelo menos 950 estudantes brasileiros (SENADO BRASILEIRO, 2015), com 211 alunos brasileiros matriculados em instituições nos Estados Unidos.

Nos anos seguintes, o programa CSF alcançou a maior distribuição de bolsas ocorrida naquele período de 3 anos: 81.405 bolsas distribuídas, totalizando 101.446 desde o início do programa. O país líder em receber os estudantes brasileiros foram os EUA, com 32,7% do total de bolsas (SANTOS; PINTO, 2021).

O relatório do Senado destacou os sucessos e os erros, apontando também as oportunidades que o programa teria de buscar aprimorar sua eficácia. O documento indicou que o programa foi criado de forma abrupta e que as fases iniciais foram marcadas por vários problemas, incluindo a baixa proficiência em língua estrangeira dos alunos brasileiros de graduação, a falta de controle das atividades acadêmicas dos bolsistas, uma falta de compreensão de transferência de crédito de cursos oferecidos por instituições estrangeiras e a ausência de escritórios de relações internacionais na maioria das universidades brasileiras nos estágios iniciais do programa (SENADO BRASILEIRO, 2015).

Esse relatório foi revisitado recentemente por Granja e Carneiro (2020), que chegaram à seguinte conclusão:

O programa mostrou fragilidades de forma sistêmica, ou seja, em todas as fases de seu ciclo, com problemas desde a identificação do problema e a formação da sua agenda, mas tangenciando também sua formulação, implementação e avaliação. Viu-se que a política foi criada e implementada de forma abrupta e que seu desenho não foi adequado para o cumprimento de seus objetivos, além de custar mais do que o planejado e não vir acompanhado de uma avaliação que contemplasse seu ciclo completo (GRANJA; CARNEIRO, 2020, p.1).

O relatório do Senado também indicou a necessidade de transformar o programa CSF em uma política nacional, o que até hoje não aconteceu. Enfim, o programa CSF foi concebido como um conjunto de atividades voltadas para metas imediatas de educação internacional e não como uma política adequada com ações definidas pelo governo brasileiro que contemplassem objetivos ideológicos e elementos práticos que servissem como base para um programa de longo prazo, no argumento de Helms et al., (2015) os objetivos ideológicos se referem aos princípios e valores subjacentes ao programa, como a busca pelo fortalecimento da educação e pesquisa científica, a internacionalização do conhecimento e a promoção de parcerias internacionais. Esses objetivos ideológicos podem guiar a concepção e a implementação do programa. E os elementos práticos se referem às medidas e ações concretas que foram tomadas para alcançar os objetivos do programa. Isso inclui a seleção de bolsistas, a definição de áreas prioritárias, a escolha de instituições de ensino e pesquisa no exterior, a alocação de recursos financeiros, entre outros aspectos operacionais.

Um dos objetivos do programa CSF era desenvolver a indústria nacional, e, conseqüentemente muitas empresas estrangeiras que operam no Brasil criaram vagas de aprendizagem para alunos que participaram do estudo CSF no exterior; no entanto, o relatório do Senado de 2015 não especifica quantos alunos obtiveram cargos nessas empresas (SENADO BRASILEIRO, 2015). Porém, a avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras envolveu vários aspectos, incluindo resultados acadêmicos e científicos, impacto na carreira, avaliação das instituições parceiras, acompanhamento e monitoramento, e impacto econômico e tecnológico.

A sustentabilidade do programa CSF como uma política nacional permanente é de grande ajuda se o Brasil deseja ter experiências robustas de educação internacional. Garantir um fluxo contínuo de financiamento para esta iniciativa é fundamental. Embora não seja um resultado espetacular, se comparado com o número total de bolsistas, ao serem considerados os rigorosos requisitos para participação do programa, é justo dizer que o CSF, mesmo com seus desafios iniciais, permitiu certa internacionalização do ensino superior.

Este capítulo da pesquisa aborda o direito à educação no contexto brasileiro, enfocando a importância de expandir e diversificar o ensino superior no país. Ele começa destacando o direito à educação como um princípio fundamental e a necessidade de ampliar e diversificar o ensino

superior no Brasil. Em seguida, explora a legislação e os marcos legais que sustentam o direito à educação no contexto brasileiro.

O capítulo também menciona alguns programas de universalização do ensino superior no Brasil, como o Ciência sem Fronteiras, e descreve programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O objetivo é apresentar programas que passaram por avaliação e reestruturação pelos governos.

Além disso, o capítulo faz um percurso teórico e conceitual sobre o ensino superior, contextualizando-o dentro do sistema educacional brasileiro. Ele também destaca a importância da internacionalização do ensino superior no Brasil e faz referência a documentos internacionais que moldam a consolidação e expansão do ensino superior no país.

No geral, o capítulo busca fornecer uma base sólida para a discussão sobre o direito à educação e as políticas de expansão e diversificação do ensino superior no Brasil, destacando os programas e políticas governamentais que têm influenciado essa área ao longo do tempo. Em suma, se apresenta um panorama abrangente sobre o ensino superior no Brasil, abordando diversos tópicos relacionados a políticas educacionais e à legislação que sustentam o direito à educação no país.

O capítulo começa contextualizando o ensino superior no cenário educacional brasileiro. Isso pode incluir informações sobre a evolução do sistema educacional, a importância do ensino superior como um passo vital na formação acadêmica e profissional, bem como a crescente demanda por acesso a esse nível de ensino. Assim mesmo, se explora a legislação e os marcos legais que fundamentam o direito à educação no contexto brasileiro. Isso pode incluir informações sobre a Constituição Federal de 1988, que garante o direito à educação como um direito fundamental, bem como leis específicas relacionadas ao ensino superior, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Em síntese, o objetivo geral do capítulo é fornecer uma base sólida para a discussão sobre o direito à educação e as políticas de expansão e diversificação do ensino superior no Brasil. Ele destaca como o governo tem implementado programas e políticas que buscam tornar-se o ensino superior mais inclusivo, acessível e de qualidade, impactando positivamente a formação de recursos humanos no país e seu desenvolvimento acadêmico, científico e tecnológico.

CAPÍTULO 2 - CONEXÕES TRANSCULTURAIS: ESTUDANTES HAITIANOS NO PROJETO DE INTEGRAÇÃO DA UNILA

A chegada de estudantes haitianos ao Projeto de Integração da UNILA é um marco significativo que simboliza não apenas a diversidade cultural e a internacionalização do ambiente acadêmico, mas também a criação de pontes que conectam realidades distantes. A interculturalidade, um conceito fundamental nesse contexto, é a peça-chave que possibilita a troca de experiências, conhecimento e compreensão mútua entre culturas tão distintas quanto a haitiana e a brasileira. Nesta introdução, exploraremos a importância da interculturalidade e como ela se manifesta no contexto da UNILA, destacando a chegada de estudantes haitianos como um elemento enriquecedor que amplia horizontes e fortalece os laços entre nações.

Por conseguinte, o capítulo aborda a interculturalidade na educação, explorando sua origem e importância. Em seguida, ele contextualiza a formação da UNILA como uma instituição de ensino superior que promove a integração e colaboração entre diversos países latino-americanos. Em particular, se discute a presença significativa de estudantes haitianos na UNILA e os desafios e oportunidades que essa diversidade cultural traz para o ambiente acadêmico. Além disso, o capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa de campo que investigou a experiência dos estudantes haitianos na UNILA, examinando como a interculturalidade impacta seu processo de aprendizagem, integração e contribuições para a comunidade acadêmica. A pesquisa de campo oferecerá insights valiosos sobre como a UNILA está promovendo a interculturalidade em sua missão de integração latino-americana e como isso afeta diretamente a vida dos estudantes haitianos.

Neste sentido, considerando o aporte de Vidigal (2016) sobre a transculturalidade, especificamente o vinculado ao redescobrimto de conexões, se considera que as conexões transculturais se referem à interação e intercâmbio cultural entre diferentes grupos, indivíduos ou comunidades que ultrapassam fronteiras culturais, étnicas ou nacionais. Essas conexões transculturais envolvem a troca de ideias, valores, práticas, conhecimento e experiências entre pessoas de origens culturais diversas. Portanto, no mesmo argumento de Vidigal (2016) quando se toma em conta o contexto da UNILA, se pode afirmar que as conexões transculturais entre a UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana) e o Haiti referem-se aos laços e interações interculturais que ocorrem quando estudantes haitianos ingressam na UNILA e interagem com a comunidade acadêmica e a cultura brasileira. Isso envolve a troca de experiências, conhecimento e compreensão mútua entre estudantes haitianos e estudantes, professores e funcionários brasileiros na universidade.

A UNILA tem como uma de suas missões a promoção da integração latino-americana (UNILA, 2023), e a presença de estudantes haitianos na universidade é um exemplo concreto dessa integração. A chegada desses estudantes haitianos à UNILA representa uma oportunidade de criar

conexões transculturais que transcendem fronteiras geográficas e culturais, promovendo a compreensão intercultural.

Quando se fala da educação intercultural promovida pela UNILA, deve-se levar em consideração pelo menos três questões. Primeiro, precisamos considerar a questão do porquê, de por que precisamos de educação intercultural. Considerar o que mudou em nossa sociedade para exigir abordagens educacionais diferentes. Por que um professor deve pensar sobre o ensino intercultural e por que deveria pensar em mudar seu estilo de ensino? Ou seja, segundo Candau (2016) considerar como a ideologia em torno da educação intercultural se desenvolveu e mudou e quais são os objetivos da educação intercultural.

Antes de adentrarmos na análise do caso que recortamos para este trabalho, se faz importante contextualizar a origem da interculturalidade na educação brasileira.

2.1. ORIGEM DA INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO

Entre as décadas de 1970 e 1990, diversas abordagens educacionais voltadas ao estudo intercultural foram desenvolvidas em diferentes países europeus. As que comentaremos aqui não necessariamente se substituíram, mas se sobrepuseram de muitas maneiras. Os termos mais comumente usados para descrever essas abordagens são: “educação de imigrantes”, “educação multicultural” e “educação intercultural” (FLEURI, 2007).

A origem da estrutura plural na escola e na educação, no início dos anos 1970, foi a imigração ocorrida na Europa a partir do final dos anos 1960. A ênfase nesta primeira fase, da chamada “educação do imigrante”, foi uma espécie de orientação para o déficit, ou seja, considerava-se que os alunos migrantes tinham algum déficit que precisaria ser “melhorado”. O foco estava na assimilação, privando as crianças de sua identidade cultural, sendo algo típico dessa abordagem o seu foco no aprendizado de línguas. Essa onda de migração para a Europa segundo Gaudio (2015) trouxe uma diversidade cultural significativa para as sociedades europeias, e as políticas educacionais tiveram que se adaptar para lidar com a crescente diversidade nas salas de aula. No início dos anos 1970, como mencionado, houve uma ênfase na assimilação, com um foco no aprendizado da língua e na tentativa de integrar os imigrantes ao modelo cultural dominante. Essa abordagem refletiu a ideia de que os imigrantes eram vistos como deficientes e precisavam ser moldados para se encaixar na sociedade anfitriã.

No entanto, com o tempo, a abordagem evoluiu para reconhecer a importância do pluralismo e da preservação da identidade cultural dos imigrantes. Políticas de educação mais inclusivas e respeitadas com a diversidade cultural foram implementadas para promover uma educação que valorizasse as múltiplas identidades culturais e linguísticas dos alunos imigrantes. Isso marcou uma transição da educação do imigrante para uma abordagem mais inclusiva de educação intercultural, que visa respeitar e celebrar a diversidade cultural na escola e na sociedade.

As medidas oficiais, em muitos países, estabelecem variadas formas de educação especial, segundo as quais os alunos passariam muito tempo com outras crianças migrantes, aprendendo a nova língua, mas muitas vezes ficando para trás nas disciplinas. As disciplinas a que se refere no contexto da educação especial para alunos migrantes no argumento de Mello (2015) são geralmente as matérias acadêmicas tradicionais ensinadas nas escolas, como matemática, ciências, língua portuguesa ou língua materna, história, geografia, entre outras. As medidas oficiais frequentemente estabelecem programas de educação especial que envolviam o ensino de uma nova língua, geralmente a língua do país anfitrião, para alunos migrantes, uma vez que a língua é um dos principais obstáculos à sua integração na escola e na sociedade. A educação de imigrantes era, portanto, uma espécie de educação especial com o objetivo de assimilação, mas era organizada fora do grupo majoritário. Logo, ficou óbvio que essa abordagem educacional não funcionava muito bem. Isto significa, segundo Mello (2015) que, inicialmente as políticas educacionais voltadas para imigrantes tinham como principal objetivo a assimilação desses alunos à cultura, língua e padrões educacionais do grupo majoritário, que geralmente eram os cidadãos do país anfitrião.

Em primeiro lugar, o foco na separação, ou seja, em separar os alunos migrantes de outros alunos, não ajudou muito a melhorar suas habilidades acadêmicas, linguísticas ou interculturais, nem os alunos pertencentes aos grupos majoritários tiveram qualquer chance de melhorar suas competências interculturais por meio da interação, segundo Streck (2012) esses grupos majoritários são compostos pelos cidadãos que fazem parte da cultura e da sociedade estabelecida no local. Por exemplo, em um país, os grupos majoritários seriam os cidadãos nativos desse país. Isso significa que a segregação dos alunos imigrantes e sua separação de outros estudantes não permitiram que os alunos nativos ou pertencentes aos grupos majoritários interajam de forma significativa com os alunos imigrantes.

Paralelamente à educação de imigrantes, surge uma nova abordagem, a educação multicultural, desenvolvida em muitos países europeus. Nos anos 80 e 90, a discussão sobre a escolarização de crianças migrantes ainda era muito voltada para a educação especial, mas enfocando menos a assimilação do que a integração, porém ainda não a integração mútua. Sacavino (2016) argumenta nesse sentido que a integração na educação multicultural ainda não era integração mútua, embora a ênfase tenha mudado da assimilação para a integração, ainda havia espaço para melhorias. Isso significa que, apesar de que os estudantes imigrantes fossem incorporados às escolas e à sociedade de maneira mais inclusiva, a interação e a compreensão mútua entre estudantes de diferentes origens culturais não estavam totalmente desenvolvidas. Ainda havia desafios para alcançar uma verdadeira integração intercultural, onde a troca de experiências culturais e a compreensão mútua fossem uma parte essencial do ambiente educacional.

Portanto, a integração mútua na educação multicultural se refere ao ideal de uma coexistência em que não apenas os estudantes imigrantes se integram à cultura majoritária, mas também os estudantes nativos e pertencentes à cultura majoritária aprendem e se beneficiam da diversidade cultural trazida pelos estudantes imigrantes. Essa integração mútua é vista como um passo importante em direção a uma sociedade verdadeiramente inclusiva e intercultural.

A cultura ainda era definida na forma estreita da cultura nacional, mas agora a ênfase em muitas escolas era “celebrar a diversidade”, oferecendo eventos culturais superficiais aos seus alunos em dias temáticos especiais. Isso foi caracterizado por um foco exclusivo em características culturais folclóricas, uma abordagem baseada em projetos, através dos quais estereótipos nacionais foram aplicados e estudantes de grupos étnicos minoritários classificados a partir de uma cultura nacional que, muitas vezes, não tinha nada a ver com sua identidade cultural individual real. Fresquet (2017) argumenta que a transição da educação multicultural para uma abordagem que se concentra em celebrar a diversidade e adota um aprendizado baseado em projetos significa que as escolas começaram a reconhecer a importância de valorizar e destacar a diversidade cultural. Isso envolve a realização de atividades e projetos especiais para que os alunos possam aprender sobre diferentes culturas de uma maneira mais prática e envolvente.

Em muitos casos, a ênfase recai em “culturas diferentes” e “tolerância”, sendo salientadas as diferenças entre as culturas nacionais, o que levava a ainda mais separação, ao invés de inclusão. A cultura era vista como algo estático, tendo a ver apenas com etnia ou nacionalidade, e uma educação multicultural seria a que se voltava ao ensino sobre “outras culturas”. Isso resultou, segundo Fleuri (2007) na disseminação dos grupos nacionais pelos professores como “outros” por meio do reforço dos estereótipos nacionais (FLEURI, 2007). Assim, em muitos casos, a abordagem da educação multicultural se tornou problemática, uma vez que, em vez de promover a inclusão e a compreensão cultural, acabou acentuando a divisão e a ênfase nas diferenças culturais. Neste mesmo sentido, Fleuri (2018) fundamenta que a abordagem problemática da educação multicultural acabou por não promover a verdadeira inclusão e compreensão intercultural, mas, em vez disso, acentuou a divisão e reforçou estereótipos culturais. Uma educação intercultural mais eficaz reconhece a dinâmica da cultura, enfatiza a interação e a troca cultural genuína, e não se limita a rotular as culturas como diferentes. Ela busca promover a igualdade, a integração e o respeito pela diversidade cultural, reconhecendo a individualidade e a complexidade das identidades culturais dos alunos.

Em contraste, segundo Fleuri (2018) A abordagem intercultural difere das abordagens multicultural e monocultural em vários aspectos, enfatizando a compreensão e a colaboração entre diferentes culturas. Ela valoriza a diversidade cultural e promove a igualdade, a justiça social e a integração

Na abordagem intercultural, a cultura é vista como dinâmica e em constante evolução, e as identidades culturais individuais são reconhecidas e respeitadas. O foco está na interação autêntica

e na troca cultural, na busca do entendimento mútuo e na construção de pontes entre diferentes culturas. Isso implica a superação de estereótipos culturais e o reconhecimento de que a identidade cultural de uma pessoa é complexa e multifacetada.

A abordagem intercultural promove uma educação que leva em consideração as perspectivas de diferentes grupos culturais e promove a inclusão de todos os alunos, independentemente de sua origem cultural. Isso pode ser alcançado por meio de currículos culturalmente sensíveis, práticas pedagógicas inclusivas e ambiente escolar que respeita a diversidade. Por tanto, considerando novamente o aporte do Fleuri (2018) no seu livro *Educação Intercultural e Formação de Educadores*, se pode afirmar que a abordagem intercultural é uma perspectiva que enfoca a educação como um meio para promover a compreensão e a convivência entre diferentes culturas. Esta abordagem busca a formação de educadores que possam criar ambientes de aprendizado inclusivos e respeitosos da diversidade cultural.

A seguir, são destacados alguns dos principais pontos dessa abordagem intercultural, com base na obra de Fleuri (2018): reconhecimento da diversidade cultural, diálogo e compreensão, currículo culturalmente sensível, formação de educadores, aprendizado vivencial, combate aos estereótipos, e inclusão e equidade. Em resumo, a abordagem intercultural de Fleuri (2018) enfatiza a importância de reconhecer, valorizar e respeitar a diversidade cultural, promovendo o diálogo e a compreensão mútua entre diferentes culturas. Ele destaca a formação de educadores como um componente crítico para a implementação bem-sucedida dessa abordagem na educação. O objetivo final é criar ambientes educacionais inclusivos, nos quais a diversidade cultural é considerada uma riqueza e não uma barreira.

2.2. A INTERCULTURALIDADE

Nesta pesquisa entendemos que a interculturalidade é uma forma relevante de conhecer e conceber a diversidade cultural que reconhece a complexidade das relações sociais, étnicas e linguísticas de diversos grupos, “como também traz à tona as diferentes formas de interações históricas, de conflitos e de diálogos entre esses grupos” (DO NASCIMENTO, 2014, p.2).

A concepção de educação a partir de uma abordagem intercultural enfatiza a educação bilíngue intercultural com formação de professores com sensibilidade cultural que se orientem pelo aprendizado vivencial segundo Fleuri (2018). Esta educação bilíngue considerando a cultural foi implementada em alguns sistemas educativos latino-americanos e caribenhos segundo a Unesco (2007) como uma forma de resposta frente à expansão linguística dos países centrais. Isto significa que a implementação da educação bilíngue considerando a cultura em sistemas educativos latino-americanos e caribenhos, conforme destacado pela UNESCO (2007), representa uma abordagem educacional que reconhece e valoriza a diversidade linguística e cultural existente nesses países.

Isso ocorre em resposta à expansão linguística dos países centrais, que frequentemente impõem suas línguas e culturas em contextos coloniais e pós-coloniais.

Além disso, “a concepção intercultural traz à tona diferentes e importantes aspectos das dimensões sócio-histórica, cultural, política e econômica, nas quais se dão os contatos entre diferentes culturas em situação de assimetria” (DO NASCIMENTO, 2014, p.3). Tal como é o caso dos povos indígenas e não-indígenas no Brasil, o que se pode expandir a comunidades migrantes, como é o caso do povo haitiano.

Desta forma, se considerarmos a realidade imigrante haitiana, dados os processos políticos e econômicos complexos vividos pelo país, existe uma situação crítica que precisa ser revisitada: a situação intercultural do povo haitiano. Quando se faz referência ao complexo segundo Vieira (2010) na situação intercultural do povo haitiano está-se indicando que a realidade e as dinâmicas culturais do Haiti são multifacetadas e envolvem uma série de fatores inter-relacionados tais como história política e econômica, cultura e identidade, diversidade linguística, e migração e diáspora. Em adição, Vieira (2010) refere-se a situação intercultural do povo haitiano ao contexto no qual os haitianos, que frequentemente migram para outros países devido a desafios políticos e econômicos em seu próprio país, interagem com culturas, sistemas sociais e instituições diferentes das de sua terra natal. Esse termo descreve a interação e a convivência entre a cultura haitiana e as culturas do país de destino, bem como os desafios e oportunidades que surgem desse encontro cultural.

Por outro lado, a interculturalidade é importante nesta pesquisa porque considera a interculturalidade como um sistema complexo de relações humanas onde se complementam conhecimentos e práticas culturais diversas, “partindo do reconhecimento das assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder e das condições institucionais que limitam o outro em se tornar sujeito com identidade, diferença e agência” (WALSH, 2001, p. 6).

Assim, se evidencia que a interculturalidade é uma oportunidade para construir relações sociais complementares, isso se refere ao potencial da interculturalidade de promover relações sociais em que diferentes grupos culturais podem se unir e colaborar de maneira que suas diferenças se tornem um elemento enriquecedor e construtivo. Em outras palavras, em contextos interculturais, as diferenças culturais não são vistas como obstáculos ou fontes de conflito, mas como recursos que podem se complementar e fortalecer a convivência e a colaboração; e também um elemento chave para a articulação social entre diversos grupos complexos em espaços de interação política, social e econômica, especialmente naqueles onde se constroem conhecimentos, como as universidades ou escolas superiores. Porém, não se deve esquecer que esta articulação não deve “supervalorizar ou erradicar as diferenças culturais, nem criar necessariamente identidades mescladas ou mestiças, mas propiciar uma interação dialógica entre pertencimento e diferença” (WALSH, 2001, p.8). Afinal, nessa contraposição de assimetrias os povos se complementam dentro de contextos interculturais.

É, então, importante salientar a diferença entre a interculturalidade e o multiculturalismo porque a primeira representa um avanço significativo em relação ao segundo, na medida que “este, no geral, se refere à presença, em um mesmo lugar, de culturas distintas, que não estão, necessariamente, em relação, ou estariam em relações conflitivas” (VALLESCAR PALANCA, 2001, p. 121). Neste sentido, a interculturalidade não só envolve o respeito às diferenças étnicas, culturais ou linguísticas, mas se baseia na questão do direito de reconhecimento e aceitação da contribuição particular dos “outros” num sistema de complementaridade sociocultural.

No caso da América Latina e do Caribe, mas com forte ênfase nos espaços sul-americanos, a noção de interculturalidade emergiu na década dos 1970, com maior desenvolvimento na década dos 1980, com o interesse de possibilitar a participação das comunidades indígenas no sistema educativo formal. Por isso, os povos indígenas se apropriaram do conceito para complementar a ideia de bilinguismo com a interculturalidade, dado que o objetivo era visibilizar e apresentar a visão indígena ao mundo ocidental segundo (Candau, 2010). Neste sentido, “os movimentos indígenas se apropriam dessa noção e a ampliam para demandarem outros direitos como o de saúde, de um meio ambiente saudável e seguro, à alimentação adequada, à proteção e desenvolvimento de seus conhecimentos e à gerência de seus recursos naturais e sociais, entre outros” (MOYA, 2007, p.247).

Assim, expandindo o conceito a outros espaços além do indígena, segundo Moya (2007), na América Latina a interculturalidade se orientou a caracterizar a complexidade étnica, as particularidades culturais e as formas como se dão as relações de convivência sociocultural. Porém, é importante diferenciar o interculturalismo crítico, que procura uma transformação social, do interculturalismo neoliberal, que só se preocupa por manter um diálogo sem a devida transformação sociocultural como argumenta Bazán (2014). Em suma, como defende Tubino (2004), a interculturalidade deve promover a identificação das memórias das populações esquecidas pelos governos. Tubino (2004) refere-se a um processo de reconhecimento e preservação das histórias, culturas e experiências das comunidades que historicamente foram negligenciadas ou marginalizadas pelos poderes públicos e pelas estruturas governamentais. Essas memórias incluem as narrativas, tradições, práticas culturais, conhecimentos e histórias de grupos étnicos, indígenas, afrodescendentes e outros que muitas vezes foram excluídos dos principais registros históricos e educacionais. Em resumo, a identificação das memórias das populações esquecidas tem como finalidade destacar a importância de reconhecer as complexidades dos conflitos interculturais e usá-los como uma chave para informar a criação de sistemas educativos que atendam às necessidades diversas e específicas dos diferentes povos da América Latina. Isso promove uma educação mais inclusiva e sensível às realidades culturais e históricas das comunidades marginalizadas.

2.3. CONTEXTO DE FORMAÇÃO DA UNILA

Durante a década de 1990, os principais objetivos da educação intercultural ainda estavam em transformação. Um resultado positivo desses desenvolvimentos foi a aceitação de que a educação intercultural deve ser uma vantagem para todos os alunos, tanto da maioria como dos grupos minoritários (UNESCO, 2007). A aceitação de que a educação intercultural se aplica a todos os alunos resultou na dissociação da questão do imigrante, segundo Matos (2016) e Santos (2019). Esta integração também implicava que, pelo menos teoricamente, a educação intercultural fosse transformada em objetivo para todas as escolas e professores, independentemente da composição da sala de aula e da população escolar (FLEURI, 2002).

As principais diferenças entre a educação intercultural e outras abordagens podem ser resumidas em dois pontos principais: i) que a educação intercultural se destina a todas as crianças, não apenas as crianças com origem migrante; e ii) que a “Cultura” é definida de forma ampla, ou seja, todas as turmas são interculturais, assim argumentam Candau e Fernandes (2010). Essa nova abordagem acabou levando à conclusão de que uma criança nascida de pais estrangeiros não era diferente de uma criança local da mesma origem social (CANDAU; FERNANDES, 2010).

O sistema educacional é, sem dúvida, uma das instituições sociais mais importantes para a construção da interculturalidade, pois é a base da formação humana e um instrumento não só para a manutenção de uma sociedade, mas também de seu crescimento, transformação e libertação, e do reconhecimento de todas as suas potencialidades civilizacionais humanas (CANDAU, 2016). Em suma, considerando o aporte de Foucault (1987) fornece ferramentas conceituais para analisar a relação entre educação, poder e cultura. Por sua parte, Candau (2016) destaca a importância da educação na construção da interculturalidade, reconhecendo que o sistema educacional desempenha um papel fundamental na formação das identidades culturais e na promoção da compreensão entre diferentes grupos culturais. Foucault (1987) oferece insights para entender as dinâmicas de poder e controle que podem ocorrer no sistema educacional e como o conhecimento e o discurso são fundamentais nesse contexto.

Na mesma abordagem intercultural, dentro da educação intercultural bilíngue (indígena) se pode tomar em conta também como parte do respeito à diversidade cultural o desenvolvimento do ser humano integral em unidade com a mãe terra, o território e o cosmos são aqueles que são desconhecidos em sua prática atual de educação formal uni ou não nacional. Visto desta perspectiva, temos o desafio de reconhecermo-nos mutuamente entre as culturas como parcialidades da vida, se queremos viver juntos e curar o nosso planeta terra daquele mal pandêmico da colonização segundo Arenhart (2013). Assim, Fleuri (2018) argumenta também que a abordagem intercultural na educação, especialmente na educação intercultural bilíngue, reconhece a importância do respeito à diversidade cultural e vai além disso. Ela considera a integração do ser humano com a mãe terra, o território e o cosmos como parte essencial da

formação educacional. Isso implica reconhecer e respeitar as diferentes cosmovisões, valores e práticas das culturas indígenas e locais.

A partir daí, a urgência de dialogar mais do que entre culturas, entre civilizações com suas próprias experiências, identidades e visões de mundo. Como podemos ver, o problema vai muito além da mera inclusão da diversidade cultural e política, segundo Atamaniuk (2014). Isto implica reconhecer que as diferenças não se limitam apenas à diversidade cultural ou política, mas também abrangem questões mais amplas de identidade, experiência e visão de mundo que estão enraizadas nas civilizações. Portanto, a urgência do diálogo entre civilizações vai além da mera inclusão da diversidade cultural e política. Envolve a compreensão e o respeito pelas identidades, experiências e visões de mundo das civilizações, e é fundamental para abordar questões globais complexas e para promover uma compreensão mais profunda e inclusiva em um mundo cada vez mais interconectado.

Isso significa uma reconsideração e refundação e não uma simples reforma da educação a partir de dentro, a partir da consciência e aceitação de que ela nunca foi pensada para o conjunto dos habitantes a partir da pluralidade de suas realidades, lógicas, cosmovisões civilizatórias, conhecimentos e sistemas de vida. Pelo contrário, como afirma Walsh (2007), em países como o Equador, por exemplo, a educação serviu para cimentar uma sociedade monocultural, não internacional e exclusiva, cega, inconsciente e desinteressada da diferença colonial. Aqui, tomando em conta a Walsh (2007) a diferença colonial refere-se às desigualdades, hierarquias e discriminações que surgiram historicamente devido ao processo de colonização de um país ou território por uma potência colonial. Essas diferenças são muitas vezes enraizadas em relações de poder desiguais e têm um impacto significativo nas identidades, experiências e visões de mundo das pessoas afetadas.

Sem dúvida, os “problemas de consciência” são os que estão em primeiro plano, antecedentes da interculturalização educacional, porque partem das bases estruturais e discursivas da sociedade, incluindo o da miscigenação como discurso colonial de poder. Assim, segundo Andrighetto (2017) o discurso colonial de poder envolve às narrativas, discursos e sistemas de pensamento que foram usados durante o período colonial para justificar a dominação e exploração de territórios colonizados por parte das potências colonizadoras. Esse discurso de poder desempenhou um papel fundamental na legitimação do colonialismo e na manutenção das estruturas de poder coloniais; o que afeta, o desenvolvimento de planos educativos nacionais autônomos. Portanto, podemos perguntar considerando o aporte de Streck (2012) sobre o uso do poder para diminuir o desenvolvimento institucional: qual a relação entre a educação e os projetos “nacionais”, e de que forma a educação tem servido como um aparato ideológico desse projeto e como perpetuador e reproduzidor da colonialidade do poder?

A educação não tem sido um dos campos cardeais a moldar uma noção singular e homogênea do "nacional", na qual povos indígenas e afrodescendentes permanecem ausentes ou,

no melhor dos casos, como herança, estranheza e folclore (Mello, 2015). Portanto, estruturado no colonialismo do poder esta educação “nacional” com suas múltiplas reformas, encontrou sustentação, visão e direção para além de suas fronteiras, particularmente na esfera transnacional de organizações “consultivas”, como o Banco Mundial e a UNESCO (MELLO, 2015).

Partindo dessas questões, e da discussão anterior, vale a pena explorar mais a falta de correspondência entre a educação e a sociedade, focalizando brevemente três questões críticas segundo Gaudio (2015): Primeiro, na geopolítica do conhecimento, que norteia a educação e seus conceitos de ciência e conhecimento. Em segundo lugar, na tendência contemporânea (neo)liberal que faz da educação um projeto de "desenvolvimento humano". E, terceiro, no problema "informativo" da inclusão étnico-cultural. Esses aspectos servirão como uma base crítica para futuras considerações, estratégias e elementos proposicionais do projeto político, social, ético e epistêmico da interculturalidade segundo Frankenberg (2004). Isto significa a necessidade de explorar a falta de correspondência entre o sistema educacional e a sociedade. Assim, a geopolítica do poder se refere ao fato de que a educação muitas vezes é guiada por políticas e conceitos que podem não estar alinhados com as necessidades reais da sociedade. A geopolítica do conhecimento envolve a influência de poderes políticos e econômicos na definição do que é considerado conhecimento válido e relevante.

Em adição, a tendência contemporânea neoliberal envolve a ideia de que a educação é frequentemente moldada por políticas e abordagens que a veem principalmente como um meio de alcançar o desenvolvimento humano em termos econômicos. Nesse contexto, a educação é frequentemente orientada para a preparação de indivíduos para o mercado de trabalho e para o aumento da produtividade econômica. E o problema informativo da inclusão étnico-cultural destaca um desafio na educação relacionado à inclusão de grupos étnicos e culturais diversos. A educação muitas vezes não aborda de forma adequada as diferenças culturais e étnicas, o que pode levar à exclusão ou à assimilação forçada de grupos minoritários.

Esses aspectos são apontados como uma base crítica para futuras considerações e estratégias no projeto político, social, ético e epistêmico da interculturalidade, conforme proposto por Frankenberg (2004). Em outras palavras, essas questões críticas servirão como pontos de partida para a reflexão e ação em direção a uma educação mais inclusiva, justa e alinhada com as necessidades da sociedade, especialmente no que diz respeito à diversidade étnico-cultural e ao desenvolvimento humano em um contexto mais amplo.

A interculturalidade na educação não foi promovida apenas por políticas oficiais dirigidas pelo Estado; o potencial normativo e prescritivo que caracterizou o conceito desde que se tornou parte das agendas dos movimentos sociais, por comunidades de migrantes na Europa, comunidades afro-americanas e / ou chicanas na América do Norte, comunidades indígenas na América Latina e Oceania, tem contribuído para o surgimento de uma nova (sub) disciplina de pedagogia intercultural e/ou educação intercultural como aponta Atamaniuk (2014).

É neste contexto que um encontro da pedagogia com a antropologia ocorre e esse encontro não se limita ao discurso da interculturalidade, aqui se destaca segundo Candau (2016) a interseção entre pedagogia (a teoria e prática do ensino) e antropologia (o estudo das sociedades e culturas humanas) e como essa interação vai além do discurso da interculturalidade. Esse encontro é um ponto fundamental na compreensão das dinâmicas educacionais e culturais, mas é importante explicar o caminho que será percorrido e por que isso é relevante. Pelo menos desde que os antropólogos estadunidenses criaram o Conselho de Antropologia e Educação em 1968, a antropologia da educação tem sido caracterizada por integrar a pesquisa etnográfica e comparativa sobre a aquisição intergeracional dos mecanismos culturalmente específicos de interação e de cognição com uma teorização geral sobre os conceitos de cultura e identidade como aponta Candau (2016).

A orientação analítica e comparativa da antropologia da educação contrasta não apenas com a carga normativa da educação intercultural, mas também com o zelo muitas vezes imediato por intervenção pedagógica. Isto significa que existe um desejo de tomar ações imediatas para criar mudanças na educação, muitas vezes implementando programas e políticas sem uma análise aprofundada das complexidades culturais envolvidas. Portanto, aquele zelo ressalta a diferença na abordagem entre essas duas disciplinas e destaca que a antropologia da educação prioriza a análise em profundidade antes de propor intervenções pedagógicas. Assim, Streck (2012) defende um distanciamento gradual que pode ser percebido entre a antropologia da educação como subdisciplina da antropologia, por um lado, e a antropologia pedagógica, de outro.

No contexto da pedagogia intercultural emergente, uma interpretação predominantemente auxiliar do conhecimento antropológico gerou um reducionismo conceitual, que segundo Atamaniuk (2014) teve um impacto negativo na própria estratégia de interculturalização na esfera educacional. Refletindo uma tendência profundamente enraizada em pedagogia para problematizar a existência da diversidade cultural na sala de aula, conceitos básicos da antropologia, como cultura, grupo étnico e etnia, são aplicados e operacionalizados na perspectiva de Atamaniuk (2014) recorrendo-se às definições do século XIX no melhor de casos.

Além do uso recorrente de racializações que gera diferenças culturais são frequentemente etnicizados pela reificação de seus portadores. Não é apenas a diferença intergrupala, como aponta Candau (2016), muitas vezes idealizada na chamada educação intercultural, mas fenômenos individuais e de grupo também se confundem. Portanto, a racialização é um conceito que vincula ao processo de atribuir ou identificar características raciais a pessoas ou grupos com base em traços físicos, origem étnica, cultural ou outros fatores, muitas vezes com a intenção de criar categorias raciais distintas. Esse processo pode envolver a classificação de pessoas em categorias raciais, a criação de estereótipos ou preconceitos com base em características percebidas como raciais e a atribuição de valor social com base na raça. Por outro lado, Candau (2016) considera que a reificação de seus portadores significa tratar essas categorias raciais como se fossem

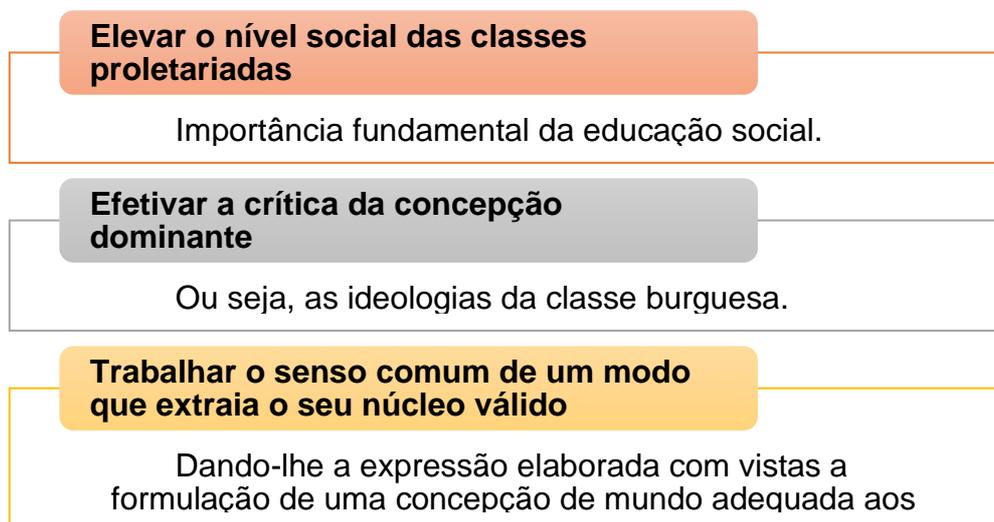
entidades fixas e concretas, ignorando a complexidade e a diversidade das identidades culturais e étnicas. Isso pode levar à essencialização, ou seja, a crença de que a raça é uma característica intrínseca e imutável dos indivíduos, em vez de reconhecer que a identidade racial é socialmente construída e pode variar amplamente entre as pessoas.

As consequências práticas da estratégia de problematizar a diversidade, promovida tanto pelas tarefas clássicas da pedagogia quanto pelo multiculturalismo diferencial, tornam-se evidentes. Uma vez que a política da diferença é transferida para a sala de aula, a alteridade torna-se um problema e sua solução é culturalizada pela reinterpretação das desigualdades socioeconômicas, jurídicas e/ou políticas como supostas diferenças culturais (ATAMANIUK, 2014).

Validando esse pensamento e levando em consideração que a sociedade deposita a imposição do domínio de determinado tipo de conhecimento, o conhecimento sistematizado, a tarefa da educação será a de viabilizar o acesso a esse bem cultural que "integra o conjunto dos meios de produção" (SAVIANI, 2003, p. 143). Sendo assim, para Saviani, a escola é a organização socializadora do conhecimento por proeminência, apesar de os espaços não escolares sediarem também processos educativos. A escola representa o espaço de socialização dos conhecimentos realizados pelos sujeitos ao longo dos séculos (SAVIANI, 2003).

Um ponto a ser destacado ainda nas concepções de Saviani (2003) é que à educação competiria desempenhar, portanto, "o papel de reforçamento dos laços sociais, na medida em que for capaz de sistematizar a tendência à inovação", o que somente seria viável "voltando-se para as formas de convivência que se desenvolvem no seio dos diversos grupos sociais estimulando-os na sua originalidade e promovendo o intercâmbio entre eles" (SAVIANI, 2013, p. 131).. Assim, os elementos que indicam a função social da educação escolar a partir de Saviani, são:

Figura 1: Função social da universidade



Fonte: elaborada a partir de SAVIANI (2013, p. 3-4)

Tais elementos apontam que a função social se correlaciona de forma orgânica. Essa correlação se explica a partir da função social do ensino, isso é: possibilitar condições para majorar o nível cultural das classes populares. Todavia, antes, é primordial suscitar nestes setores sociais a consciência de classe, que se inicia por meio do indivíduo singular, Lukács (2018) argumenta que a consciência de classe não é simplesmente uma compreensão superficial da posição de classe de um indivíduo na sociedade. Em vez disso, uma forma mais profunda de consciência que se desenvolve à medida que os trabalhadores e membros de uma classe explorada começam a compreender não apenas sua situação material, mas também a natureza do sistema capitalista que os oprime. Neste sentido, com um indivíduo adscrito à consciência de classe “a educação escolar passa a exercer a sua função social de maneira legítima, isto é, quando o seu trabalho, que se faz por meio do conhecimento sistematizado e, em consequência, requer determinado conteúdo científico, cultural, econômico, lúdico, etc. possibilita que o aluno se torne consciente dos seus atos” (REZENDE, 2021, p.3).

Em suma, é importante ressaltar que Saviani (2013) desenvolveu a teoria da educação voltada aos interesses e necessidades da classe proletária, muito bem fundamentada no materialismo histórico-dialético, se opondo à teoria liberal. O autor afirma que a teoria da educação busca, ou seja, o modo como a educação ocorre, como ela é estruturada, como os conhecimentos são transmitidos e adquiridos, de algum modo, equacionar o problema da relação educador-educando, em um contexto geral e, no caso mais específico da instituição escolar, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a teoria da educação busca orientar a prática educacional de forma a promover o desenvolvimento integral dos indivíduos, considerando as relações sociais, econômicas e históricas, e, no caso de Saviani (2013), focando na classe proletária e suas necessidades específicas.

2.4. A PRESENÇA HAITIANA NA UNILA

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) começou a ser estruturada em 2007 pela Comissão de Implantação com a proposta de criação do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), em convênio com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Itaipu Binacional. A Comissão de Implantação da UNILA foi instituída pela SESu/MEC, por meio da Portaria nº 43 de 17 de janeiro de 2008, presidida por Hégio Trindade, professor titular de Ciência Política, ex-reitor da UFRGS e membro da Câmara de Educação Superior do CNE. Assim, se pode ler no relatório da Comissão de Implantação da UNIL exposto na página oficial da universidade (UNILA, 2023).

No dia 12 de dezembro de 2007, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva apresentou, ao Congresso Nacional, o projeto de lei que viria, mais tarde, a criar a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a UNILA. Como uma prova inconteste do interesse da sociedade em

criar uma Universidade inovadora e voltada à integração latino-americana, o Projeto de Lei foi aprovado por unanimidade em todas as comissões por que passou, tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal.

E, finalmente, no dia 12 de janeiro de 2010, exatamente no mesmo dia em que ocorreu o terremoto que aniquilou o Haiti, a Lei 12.189 foi sancionada pelo presidente Lula, em cerimônia realizada em Brasília. A UNILA, instalada provisoriamente no Parque Tecnológico Itaipu (PTI), em Foz do Iguaçu, iniciou suas atividades acadêmicas ainda em 2010, no dia 16 de agosto. Na ocasião, a Universidade já tinha cerca de 200 alunos oriundos do Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina, subdivididos em seis cursos de graduação. Um ano depois da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) com seu programa Estudantes Haitianos– PROHAITI que tinha o objetivo de “contribuir com a integração dos imigrantes haitianos à sociedade local e nacional por meio do acesso aos cursos de graduação da UFFS. Tal acesso se dá através da oferta de vagas suplementares preenchidas por meio de processo seletivo especial” (UFFS, 2023), a Universidade Federal da Integração Latino-Americana seguiu o passo através do edital No 004/2014/ PROINT-UNILA, de 17 de dezembro de 2014. Neste edital da UNILA, os estudantes podem participar dos auxílios estudantis tais como transporte, moradia e alimentação, assim como podem concorrer a vagas de monitoria, iniciação científica ou projetos de extensão (UNILA, 2023).

Para estudantes haitianos, em termos de requisitos para a candidatura, o sujeito tem que residir no Brasil sem ter a nacionalidade brasileira nem curso superior, deve ser maior de dezoito anos, e ter a nacionalidade haitiana, legalmente comprovada. No caso do campus de Chapecó da UFFS, a inscrição tem que ser feita na Secretaria Acadêmica; no caso da UNILA, ela deve ser efetuada online. Para isso, o candidato deve imprimir, preencher corretamente todos os campos e assinar de próprio punho a ficha de Declaração, e uma cópia deve ser anexada ao formulário eletrônico, já preenchido, em formato PDF. Outros documentos, como registro nacional de estrangeiro, histórico escolar, declaração de conclusão do ensino médio e certidão de nascimento, também devem ser anexados.

No dia da cerimônia que marcou a recepção dos haitianos na UNILA, a Pró-reitora de Relações Institucionais e Internacionais (PROINT) à época, Gisele Ricobom, e o embaixador do Haiti, Madsen Chérubin, fizeram falas a respeito da participação dos estudantes haitianos no projeto da UNILA:

A diferença desse programa em relação a outros é que a UNILA está concedendo a vaga e a assistência estudantil por reconhecer que esses estudantes não teriam condições de vir a Foz do Iguaçu sem apoio para que pudessem permanecer e concluir o curso (...). A UNILA está dando um passo importante e a gente espera que isso seja replicado em outras universidades. (...) não podemos achar que eles são apenas uma força de trabalho, mas oferecer condições para que eles possam voltar ao Haiti e contribuir com seu país nas áreas nas quais serão formados. Vejo de maneira muito positiva a iniciativa da UNILA e a busca de haitianos por melhores condições de vida. O importante é o acesso à educação. Acredito que se a

oportunidade estiver presente, a pessoa pode mudar a sua situação (LEDIX, 2017, p. 291).

A primeira turma de haitianos ingressou na UNILA no início de 2015, por meio de um programa de apoio para a inserção de haitianos refugiados na educação superior. Desde 2018, o programa foi ampliado para receber jovens de qualquer nacionalidade que estejam em situação de refúgio ou que sejam portadores de visto humanitário (UNILA, 2019).

Três haitianos que viviam em Cascavel iniciaram seus cursos na UNILA, no primeiro semestre de 2015, segundo Ledix (2017). Para eles, estudar na UNILA significa uma oportunidade para melhorar de vida, seja no Brasil ou no Haiti. “Esperava uma oportunidade assim faz tempo. A gente tem que aproveitar para poder mudar nosso futuro e de nossas famílias”, afirma Benile Esidor, estudante de Administração Pública e Políticas Públicas. A mesma linha de pensamento tem Valando Lubérisse, que obteve uma vaga no curso de Biotecnologia. “O que a gente espera é que a gente se torne um profissional na carreira que escolheu. Se voltarmos para o Haiti, queremos ser os profissionais que o país esperava, chegar lá e dar o fruto do Brasil”, disse. Ele está em Foz do Iguaçu com a irmã, Clerdine Lubérisse, que está fazendo Arquitetura e Urbanismo. “Estou feliz de fazer parte de uma universidade daqui”, segundo o detalhado pelo Ledix (2017) num estudo sobre a inserção e a participação de imigrantes haitianos em universidades brasileiras.

No primeiro ano (2015), a UNILA selecionou 83 haitianos em diversos cursos. No ano seguinte, só 10 conseguiram entrar, apesar do alto número de inscritos. No ano de 2017, não houve processo seletivo, devido à situação econômica e política da universidade. Segundo a lista de matrículas ativas de haitianos liberada pela PROINT, dos 93 (83 em 2015 e 10 em 2016) só restavam 62. As causas dessa evasão são profundas. Muitos abandonaram por não conseguirem conciliar estudo e trabalho - se é que de fato existe trabalho para imigrante negro na região. Vale frisar também que muitos estudantes trancaram a matrícula para irem para outras universidades, a fim de se formarem em outros cursos (LEDIX, 2017, p.292)

Por sua parte, Troitinho (2019) argumenta que o Brasil e o Haiti mantêm relações diplomáticas desde 1928, apesar de elas terem se tornado mais evidentes a partir de 2010, com o terremoto. Ocorre que, a partir de 2010, com o fluxo migratório de haitianos para o Brasil, as relações ganharam novas perspectivas e exigências. Uma delas foi a vigência do Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica, firmado em 15 de outubro de 1982, e que somente entraria em vigor em novembro de 2004, através do Decreto nº 5.2848 (DIEME, 2016).

Deste modo, a Portaria nº 092/2010, editada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e publicada no Diário Oficial da União em 29 de abril de 2010 (CAPES, 2010), entrou em vigor na data da publicação e criou o Programa Emergencial Pró-Haiti em Educação Superior, dispondo de regras gerais para implementação de atividades relacionadas à prestação de auxílio às universidades haitianas, como também de concessão de bolsas de estudo para estudantes que já são universitários no Haiti estudarem no Brasil, na modalidade sanduíche. Assim, segundo Ledix (2017):

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) implementou o Pró-Haiti em 2011, nos moldes preconizados pela Portaria da Capes. Os estudantes saem do Haiti rumo ao Brasil, a fim de fazer graduação ou pós-graduação sanduíche em áreas distintas, recebem bolsa no valor que pode variar de R\$ 830,00 a R\$ 1.500,00, a depender do curso, durante os 18 meses de duração. Logo depois, outras universidades, tais como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) iriam seguir o mesmo modelo da Unicamp. Se, por um lado, o Pró-Haiti abre espaço para estudantes do Haiti se deslocarem para o Brasil para continuar estudando, por outro, para o ingresso em cursos de graduação ele só admite haitianos residindo no Brasil, que já têm o ensino médio completo e que não têm curso superior. Tal é o caso da UFFS e da UNILA (LEDIX, 2017, p. 287).

Até 2018, 88 alunos do Haiti integraram o corpo discente da universidade. A instituição recebeu 30 haitianos no ano letivo de 2019, os quais foram aprovados no Processo Seletivo Internacional e na Seleção para Refugiados e Portadores de Visto Humanitário (UNILA, 2019). Também, segundo a Unila (2023) no total, 600 haitianos terem se formado até 2023.

2.4.1. Resultados e discussão da pesquisa de campo

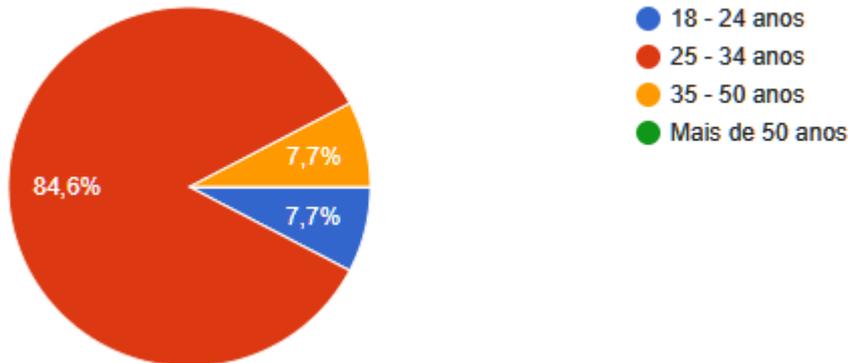
Um total de 26 participantes responderam ao questionário, durante a aplicação da pesquisa, dos quais 20 eram do sexo masculino e 6 do feminino. Destes, 27% estão cursando o 7º semestre, conforme leitura que pode ser feita do Gráfico 1, apresentado a seguir. Estes participantes tiveram que confrontar o conhecimento que eles tinham sobre identidade, assim como as possíveis barreiras linguísticas que tiveram durante seu processo de formação na UNILA, além de suas dificuldades ou oportunidades de imersão no Brasil.

Apesar de que o formulário trabalhado na pesquisa teve, de forma geral, um retorno positivo, existiram detalhes a melhorar. Além disso, esta pesquisa qualitativa evidenciou que existem diversas perspectivas dos estudantes haitianos sobre identidade em termos de formação voltada ao bilinguismo e plurilinguismo.

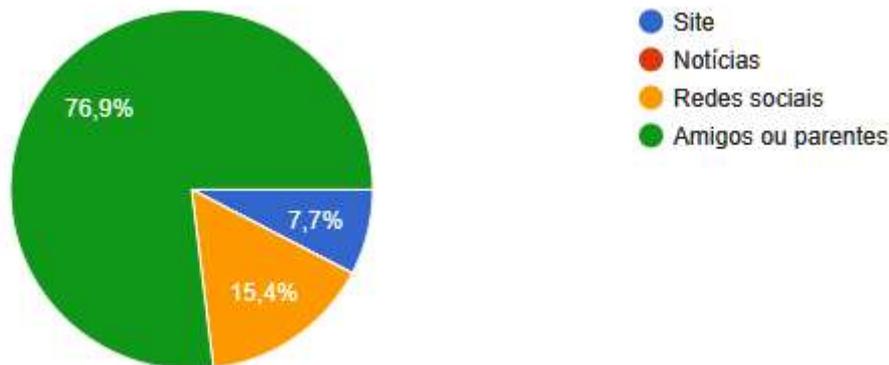
A pesquisa teve como foco a avaliação do conhecimento que esses participantes tinham sobre identidade, bem como as possíveis barreiras linguísticas que enfrentaram durante seu processo de formação na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), localizada no Brasil. Além disso, a pesquisa investigou as dificuldades e oportunidades que esses estudantes haitianos tiveram em relação à imersão no Brasil.

Os resultados iniciais da pesquisa indicam que 27% dos participantes estão cursando o 7º semestre, como pode ser observado no Gráfico 1 apresentado no estudo.

A pesquisa qualitativa revelou que, apesar de uma avaliação geral positiva do formulário utilizado na pesquisa, existem detalhes a serem aprimorados. Além disso, os resultados da pesquisa mostram que os estudantes haitianos têm diferentes perspectivas em relação à identidade no contexto de sua formação.

Gráfico 3. Idade

Quanto à forma de conhecimento da instituição por parte dos alunos, destaca-se com 76,9% as indicações de amigos ou parentes, conforme o gráfico a seguir ilustra. As redes sociais também são um meio relevante de conhecimento sobre a UNILA, conforme apontado por 15,4% dos participantes e, por fim, o site conta com 7,7% de menção.

Gráfico 4. Meios de conhecimento da universidade

Um total de 17 participantes já fizeram outros cursos no Brasil antes de ingressarem na UNILA, destacando-se os cursos de ciências biológicas e gestão hospitalar, além da conclusão do Ensino Médio.

Os motivos que fizeram os participantes escolherem a UNILA são diversos, conforme leitura do gráfico a seguir. No entanto, destacam-se a formação voltada à integração, a gratuidade do ensino e as políticas de recepção e permanência na instituição.

Gráfico 5. Motivações

A seguir buscou-se verificar quais as principais dificuldades para a adaptação dos alunos. Conforme as falas transcritas a seguir, destacam-se: a linguagem, a cultura local e a logística da instituição.

Houve dificuldades, foram várias, mas de modo geral eu consegui me manter até agora, e estou quase na reta final. Uma das maiores dificuldades que eu encontrei foi me adaptar num outro estado na qual a população não aceitava essa oportunidade oferecendo para os imigrantes como eu (1) segundo Dorimond.

Minhas principais dificuldades na UNILA foram referentes a ajuda institucional. Muitas vezes a PROINT, por exemplo, não soube informar corretamente sobre procedimentos relacionados aos haitianos. Em 2016, enviei e-mail ao PROINT solicitando informação sobre uma viagem de campo organizada pela turma de História no Paraguai, se eu como haitiana poderia ir sem visto. Confirmaram dizendo que com RNE não haveria problema. No dia da viagem não me deixaram entrar no Paraguai, o professor teve que me acompanhar de volta. Em várias reuniões organizadas pela UNILA, entre 2016 e 2017, sobre procedimentos de documentação, confundiram, orientando os haitianos como se fossem parte do MERCOSUL. Em outras ocasiões falam dos alunos estrangeiros como se fossem todos hispanofalantes (2) segundo Pierre- Loui.

A cidade primeiramente não é inclusiva culturalmente. A língua portuguesa de nível acadêmico não é nada fácil. A bolsa de estudo não consegue financiar nossas vidas econômicas. O contexto inflacionista da economia que é, segundo as leis das ciências econômicas, parte integrante da criação monetária, impede a gente de explorar melhor nossas capacidades sendo estudantes de origem bilíngue (3) segundo Noel.

Apesar da dificuldade com o idioma, na questão seguinte os alunos afirmaram que conseguiram se adaptar bem ao bilinguismo. Uma das pessoas participantes, por exemplo, afirma: “Bilinguismo apresenta diversos benefícios para mim como estudante. Um maior desenvolvimento cognitivo com domínio de um segundo idioma”.

Por fim, questionou-se sobre as identidades, que para os participantes da pesquisa, poderiam ser definidas como sendo um conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma determinada pessoa. Este conceito, entretanto, está ligado às atividades da pessoa, à sua história

de vida, ao futuro, sonhos, fantasias, características pessoais. Segundo um participante da pesquisa:

Identidade para mim é a forma pela qual eu me faço presente no mundo, como vejo o mundo e como expresso o mundo. A língua crioula, a história, o lugar ocupado pelo Haiti no mundo, as minhas experiências de vida marcam minha identidade. Me vejo assim, como mulher, haitiana, caribenha, negra e imigrante no Brasil (4.) segundo, Pierre- Louis.

Para Pierre:

Entende por Identidade um conjunto de percepções, como pensamento, emoção, comportamento, atitude, ideias e sentimentos sobre nós mesmos, ou seja, Identidade e culturais, tais como a língua, a religião, os ritos, as festas, as manifestações artísticas (5).

Segundo Pierre Louis:

A minha condição de imigrante trouxe mudanças importantes para mim e poder cursar o ensino superior numa Federal também foi uma experiência importante. Porque foi na faculdade que pude melhorar meu letramento de gênero e de raça, principais marcas da minha identidade. Estudar sobre a América Latina, e em certa maneira sobre o Caribe, entendendo as várias formas de opressão e de resistência, foi primordial. Poder conversar com alunos de países diferentes e que têm visões diferentes foi sem igual para minha formação, meu entendimento de mundo, minha identidade (6).

A análise intercultural no processo de integração dos haitianos na UNILA revela uma série de desafios e oportunidades relacionados à diversidade cultural e à formação bilíngue. A pesquisa envolveu um grupo diversificado de estudantes haitianos, com diferenças em relação ao gênero, cursos de estudo, idades e motivações para ingressar na UNILA. Essa diversidade é uma característica importante para uma análise intercultural, uma vez que permite compreender como as experiências variam entre os participantes. Assim mesmo, o estudo destaca a questão da linguagem como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes haitianos. A língua portuguesa, de nível acadêmico, é desafiadora para muitos deles. Isso reflete a importância de abordar as barreiras linguísticas como parte do processo de integração intercultural.

Por outro lado, os estudantes destacam a formação voltada para a integração, a gratuidade do ensino e as políticas de recepção da UNILA como fatores que influenciaram a escolha da instituição. Esses aspectos positivos demonstram como as políticas institucionais podem promover a inclusão e a integração intercultural. Também, a análise aborda as diversas perspectivas dos estudantes haitianos sobre identidade, destacando a importância de elementos como língua, história, experiências de vida e origem cultural na formação de suas identidades. Isso ressalta a relevância de reconhecer e respeitar a diversidade cultural no ambiente acadêmico.

Apesar das dificuldades iniciais com o idioma, os estudantes relatam benefícios do bilinguismo, como um maior desenvolvimento cognitivo. Isso destaca como a promoção do

bilinguismo pode ser uma parte importante da integração intercultural. Alguns estudantes mencionam desafios relacionados à ajuda institucional e à falta de informações claras sobre procedimentos e documentação. Isso ressalta a importância de uma abordagem mais eficaz por parte das instituições para apoiar os estudantes imigrantes. Assim, o estudo indica que os alunos haitianos, com o apoio de alguns professores e projetos de extensão, estão contribuindo para trazer aspectos da identidade haitiana para a UNILA. Isso demonstra como a interculturalidade é um processo dinâmico que envolve a troca de experiências e a construção de pontes entre diferentes culturas.

Em suma, considerando o trabalho de campo desta pesquisa, se pode afirmar que a interculturalidade dos estudantes haitianos na UNILA revela uma experiência acadêmica complexa e enriquecedora. A UNILA, como uma universidade focada na integração latino-americana, promove um ambiente rico em diversidade cultural. A presença de estudantes haitianos contribui significativamente para essa diversidade, permitindo interações interculturais valiosas. Porém, um dos desafios iniciais enfrentados pelos estudantes haitianos é a barreira linguística. O português e espanhol são línguas predominantes de instrução na UNILA, e muitos estudantes haitianos chegam com conhecimento limitado do idioma. A universidade oferece programas de ensino de português e apoio linguístico para superar essa barreira.

A UNILA demonstra um compromisso notável em criar um ambiente inclusivo e acolhedor para os estudantes haitianos. Políticas de recepção, programas de orientação e suporte cultural são implementados para garantir que esses estudantes se adaptem bem ao ambiente acadêmico. A interação entre estudantes haitianos e colegas de diferentes origens culturais proporciona uma oportunidade única de compartilhar experiências, histórias de vida e perspectivas. Isso enriquece a experiência de aprendizado de todos os alunos e promove uma maior compreensão intercultural. Também, a formação docente na UNILA inclui a sensibilização para a diversidade cultural e a interculturalidade. Isso prepara os professores para lidar com alunos de diferentes origens culturais e linguísticas, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo.

Em adição, com o aumento gradual de estudantes haitianos na UNILA Estudos acadêmicos anteriores sobre estudantes haitianos na UNIL mostram taxas de conclusão positivas e um desempenho acadêmico satisfatório. Muitos desses alunos têm perspectivas promissoras de carreira após a graduação. Portanto, a presença dos estudantes haitianos enriquece a comunidade universitária como um todo, promovendo a diversidade e a compreensão intercultural. Os alunos haitianos também têm a oportunidade de compartilhar sua cultura e história com seus colegas. Assim sendo, a formação acadêmica na UNILA oferece aos estudantes haitianos a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento de suas comunidades de origem. Muitos deles planejam retornar ao Haiti após a graduação, onde podem aplicar seus conhecimentos e habilidades adquiridos no Brasil.

Essa análise intercultural ressalta a importância de criar ambientes acadêmicos inclusivos e promover a diversidade cultural nas universidades. A presença dos estudantes haitianos na UNILA é um exemplo inspirador de como a educação superior pode ser uma força para a integração e a compreensão intercultural.

Em resumo, a análise intercultural no contexto da integração dos estudantes haitianos na UNILA destaca a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural, abordar as barreiras linguísticas e institucionais e promover a interculturalidade como um processo contínuo de troca e aprendizado mútuo. Isso contribui para uma experiência acadêmica mais inclusiva e enriquecedora para todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados colhidos no estudo de campo se constatou que os alunos se sentem acolhidos na UNILA e encontram os aspectos culturais e linguísticos como as principais dificuldades apesar da formação bilíngue ser uma grande motivação. De igual maneira, é imprescindível o trabalho de acolhimento dos estudantes nas diversas modalidades de apoio na universidade, tais como o ingresso internacional ou para refugiados. Isto significa que é vital uma política educativa linguística aplicada ao ambiente educativo num contexto de interculturalidade. Assim, a análise intercultural do processo de integração dos estudantes haitianos na UNILA revela uma jornada desafiadora e, ao mesmo tempo, enriquecedora.

A pesquisa envolveu um grupo diversificado de estudantes haitianos, com diferenças em termos de gênero, idade, semestre de estudo e origem acadêmica. Essa diversidade reflete as múltiplas perspectivas e experiências dentro da comunidade haitiana na UNILA. Os estudantes haitianos enfrentam diversos desafios durante sua jornada acadêmica na UNILA. A barreira linguística, as questões culturais e a logística institucional foram identificadas como obstáculos significativos.

Os relatos dos participantes destacam a necessidade de um melhor suporte institucional. Isso inclui orientação clara sobre procedimentos, políticas mais eficazes para a integração de estudantes estrangeiros e aprimoramento das políticas de bolsas de estudo. Assim, apesar dos desafios linguísticos, muitos estudantes enfatizam os benefícios do bilinguismo, incluindo o desenvolvimento cognitivo e a capacidade de dominar um segundo idioma. Isso evidencia o valor de uma educação bilíngue.

Em suma, a pesquisa revela uma gama diversificada de identidades entre os estudantes haitianos. Essas identidades são influenciadas por sua história de vida, cultura, gênero, raça e experiências pessoais. Portanto, a UNILA desempenha um papel importante na formação e na construção da identidade dos estudantes haitianos. Eles relatam que a universidade os ajudou a melhorar seu letramento em relação a questões de gênero e raça, além de promover um entendimento mais amplo sobre o mundo e a América Latina. Assim mesmo, os estudantes haitianos, com a assistência de alguns professores e projetos de extensão, estão ativamente envolvidos em trazer elementos da identidade haitiana para a UNILA. Isso contribui para a sensibilização e respeito mútuo entre as várias comunidades dentro da universidade.

A experiência dos estudantes haitianos na UNILA é um testemunho da importância da diversidade e inclusão no ensino superior. A universidade desempenha um papel crucial na formação das identidades dos estudantes e na promoção da compreensão intercultural.

Para garantir uma melhor integração e suporte aos estudantes haitianos, é fundamental que a UNILA continue a aprimorar suas políticas de acolhimento, incluindo orientações claras e precisas, melhorias nos programas de ensino de português e suporte financeiro adequado.

Além disso, a universidade pode continuar a promover projetos interculturais que permitam que os estudantes compartilhem suas identidades e experiências com a comunidade acadêmica. A UNILA tem o potencial de ser um modelo para outras instituições no que diz respeito à integração bem-sucedida de estudantes estrangeiros e à promoção da interculturalidade.

Em síntese, a maioria das informações compartilhadas sobre a UNILA são espalhadas pelos próprios estudantes haitianos que já estão na UNILA nas diversas plataformas de interação social no Haiti, assim como no Brasil. Neste sentido, estão se criando espaços onde os haitianos interagem com outras identidades, conhecendo que a identidade latino-americana e sua apropriação não depende exclusivamente do país, mas sim de todos os que formam parte da América Latina e o Caribe, porque a identidade haitiana também forma parte desta ideia, assim como o próprio projeto UNILA.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. **O princípio fundamental da dignidade humana e sua concretização judicial**. EMERJ: Rio de Janeiro, 2004.
- ANDRIGHETTO, A. **Discurso e poder: considerações a partir da lógica colonial**. Anais do 4º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede, Universidade Federal de Santa Maria, 2017.
- ARANHA, M. L. DE A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARCHANJO, R. Saberes sem Fronteiras: Políticas para as migrações Pós-modernas. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 32, p. 515–541, ago. 2016.
- ARAÚJO, J. **O Estado democrático social de direito em face do princípio da igualdade e as ações afirmativas**. [Mestrado em Direito]-Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- ARAÚJO, A. **Educação 4.0. Transformando o ensino na era digital**. Formiga, MG : Editora Union, 2023.
- ATAMANIUK, A. **The terms "multicultural", "cross-cultural", "intercultural". Meaning, differences, area of using**. Múnich: GRIN Verlag, 2014.
- AVEIRO, U. DE. **Declaração de Bolonha - bolonha20anos**. Disponível em: <<http://www.ua.pt/pt/bolonha20anos/page/24926/>>. Acesso em: 14 set. 2022.
- BARROS, A. DA S. X. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 85, p. 1057–1090, dez. 2014.
- BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**. 1ª edição ed. [s.l.] Zahar, 2013.
- BAZÁN, M. Interculturalidad ¿neoliberal? O Neoliberalismo intercultural. **Revista del Cisen Tramas/Maepova**, v. 2, n. 2, p. 15-39, 2014.
- BECKER, G. S. **Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. New York: Columbia University Press, 1964.
- BORGES, A. T. Importância da ação educativa – concretização da educação e inclusão social. p. 27, 2015.
- BORGES, R.A. A língua inglesa no Programa Ciência sem Fronteiras: paradoxos na política de internacionalização. **Interfaces Brasil/Canadá. Canoas**, v. 16, n. 1, p. 72–101, 2016.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- BRANDÃO, C. **O que é Educação**. Editora Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Lei n.º 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). 1996.

BRASIL. **O programa - Ciência sem fronteiras.** Disponível em: <<http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.** Disponível em: <<https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/o-que-e>>. Acesso em: 22 de jul. 2023.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira.** 1ª ed. São Paulo: British Council Brasil, 2015.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação informatizada-Constituição de 1988.** Brasília: Câmara de Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 de agosto de 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Legislação Informatizada - DECRETO Nº 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931 - Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 7 de outubro de 2023.

CANAU, V. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, enero-abril, 2010, pp. 151-169, 2010.

CANAU, V. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos De Pesquisa**, v. 46 n. 161, jul./set., 2016.

CAPEL. Portaria nº 76, de 14 de Abril de 2010. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=741%23anchor>. Acesso em: 5 de outubro de 2023.

CASTRO, C. D. M. et al. Cem Mil Bolsistas no Exterior. **Interesse Nacional**, p. 12, 2012.

CASTILHO, K. **Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe: Pontos e estratégias predominantes para a sua constituição** [Dissertação de Mestrado]-Departamento de Ciências e Humanas e Educação. Sorocaba, 2020.

CEPAL. **Panorama Social da América Latina e do Caribe 2022:** A transformação da educação como base para o desenvolvimento sustentável. Santiago de Chile: Nações Unidas, 2022.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. v. 3

CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. Política de expansão da Educação Superior da Educação Superior no Brasil. **Educação em Revista**, v. 32, p. 49–72, dez. 2016.

CHAVES, U.S. B. et al. Repercussões do ensino a distância no processo de formação em enfermagem na Pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, p. e27510514702-e27510514702, 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14702> >. Acesso em: 18 de setembro de 2023.

CONAE. **Documento Final.** Fórum Nacional de Educacao, 2014.

CORDEIRO, E. N.; BALDIN, F. D. C.; ALBUQUERQUE, J. I. A. DE. A internacionalização a partir de ações de um Programa de Extensão Universitária do Sul do Brasil. **Fórum Linguístico**, v. 18, n. 1, p. 5642–5652, 6 abr. 2021.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. Inciso XLII do Artigo 5 da Constituição Federal de 1988. In: **JUSBRASIL**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10729169/inciso-xlii-do-artigo-5-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 5 de outubro de 2023.

DALLARI, D. **Cidadão, Cidadania e Integração Social**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/textos/deveres.htm>>. Acesso em: 13 nov. de 2022.

DA SILVA, J. P. Poder e Direito em Foucault: relendo vigiar e punir 40 anos depois. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 97, p. 139–171, abr. 2016.

DIEME, Kassoum. **Imigração Haitiana E Política De Acolhimento Institucional Na Cidade De São Paulo: 2010-2015**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2016.

DIAS SOBRINHO, J. D. **Educação superior, globalização e democratização**. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 164-173, 2005.

DO NASCIMENTO, A. M. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. **Revista Sures**. n.3, 2014.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 691–713, out. 2007.

DURHAM, E. R. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: PÚBLICO E PRIVADO. **Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo**, p. 45, 2006.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 5ª edição ed. [s.l.] Editora Vozes, 2014.

DURKHEIM, Émile. Natureza e método da pedagogia. In: _____. **Educação e Sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

FARJADO, V. **Reitores questionam exclusão de Portugal do Ciência sem Fronteiras**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/07/reitores-questionam-exclusao-de-portugal-do-ciencia-sem-fronteiras.html>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

FASUBRA. **Investimento em educação é o menor em dez anos, mostra levantamento**. Disponível em: < <https://www.assufrgs.org.br/2022/05/13/investimento-em-educacao-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento/>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

FLEURI, R. **Educação intercultural e formação de educadores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. [s.l.] Almedina, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 26ª edição. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2002.

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p
- FOUCAULT, M. **A Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1975.
- GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce et al. **Programa Ciência sem Fronteiras: a tradução da política de internacionalização brasileira no Canadá**. Interfaces Brasil/Canadá. **Canoas**, v. 16, n. 1, p. 16–39. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7742/5610>. Acesso em: 16 set. 2023.
- GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 7, n. 18, p. 65–137, ago. 1993.
- GRANJA, C. D.; CARNEIRO, A. M. O programa Ciência sem Fronteiras e a falha sistêmica no ciclo de políticas públicas *. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 183–205, 6 abr. 2020.
- HELMS, R. et al. **Internationalizing Higher Education Worldwide: National Policies and Programs**. [s.l: s.n.].
- IFC – INTERNATIONAL FINANCE CORPORATION. **Public-private partnership stories Brazil: Belo Horizonte Schools**, 2012.
- JÚNIOR, P. H. S. **Direito Processual Constitucional Liv Dig - Direito Processual Constitucional**. [s.l.] Saraiva Educação S.A., 2018.
- LEDIX, W. Inserção e participação de imigrantes haitianos em universidades brasileiras. **Temáticas**, Campinas, v. 25, p. 271-298, 2017.
- LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: Estudos sobre a dialética**. Editora WMF Martins Fontes, 2018.
- MARANHÃO, É. **Qualidade – A Grande Tendência da Educação Superior Brasileira**. Rio de Janeiro: EdDuerj, 1999.
- MATOS, D.; PERMISÁN, C. Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes. **Educ. Pesqui., São Paulo**, v. 42, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2016.
- MEC. **Aluno de baixa renda passa a ter a atenção do Ciência sem Fronteiras**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/33381-notas-oficiais/37941-programa-ciencia-sem-fronteiras-tera-novo-foco-com-objetivo-de-beneficiar-alunos-mais-pobres>>.
- MEC. **ENEM-INEP**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acesso em: 18 de setembro de 2023.
- MEC. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília: MEC, 2014.

MEC. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/o-que-e>. Acesso em: 3 de outubro de 2023.

MEC-REUNI. **O que é o REUNI**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 17 de setembro de 2023.

MEC. **Pronatec**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=34661:pronatec>. Acesso em: 2 de outubro de 2023.

MEC. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/30931-programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-emprego>. Acesso em: e de outubro de 2023.

MEC. **Prouni**. Disponível em: <https://prouniportal.mec.gov.br/tire-suas-duvidas-pesquisa/o-prouni/48-o-que-e-o-programa-universidade-para-todos-prouni>. Acesso em: 3 de outubro de 2023.

MERCOSUL. **Protocolos de Educação Superior**. Disponível em: <https://edu.mercosur.int/pt-br/2017-05-23-16-38-00/192-educacao-superior.html>. Acesso em: 3 de outubro de 2023.

MOURA, M. L.; DOULA, S. M. “Eu achei que lá seria tudo diferente”: representações do Brasil e do exterior entre bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras da Universidade Federal de Viçosa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, p. 713–732, 17 jan. 2020.

MOYA, R. Formación de maestros e interculturalidad. In: CUENCA, R.; NUCINKIS, N.; ZAVALA, V. (comps.). **Nuevos maestros para América Latina**. Madrid: Morata, 2007.

MUÑOZ, C. **Origen y consecuencias de las desigualdades educativas: investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

NASCIMENTO, S. **O homem como ser social e histórico: contribuições da psicologia histórica cultural para a escolarização de alunos com deficiência intelectual**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

NETO, C. **Educação 4.0: Princípios e práticas de inovação em gestão e docência**. Laborciencia Editora, 2017.

PINTO, F. A. C. F. **A formação pedagógica do docente em direito como importante ferramenta de aperfeiçoamento do ensino jurídico no Brasil**. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-104/a-formacao-pedagogica-do-docente-em-direito-como-importante-ferramenta-de-aperfeiçoamento-do-ensino-juridico-no-brasil/>. Acesso em: 10 set. de 2022.

RANIERI, N. B. S.; ALVES, A. L. A. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

RAYMUNDO, G. V. **Direitos humanos e educação: uma relação indissociável**. Curitiba: Bagai, 2020.

REZENDE, V. Educação e prática pedagógica: das relações conceituais às reflexões sobre didática, currículo e atuação docente. **Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais**, Luziânia, v.2, n. 2, 2021.

SAENGER, E. C.; TEIXEIRA, M. DO R. F. A internacionalização por meio da bolsa de Pesquisador Visitante Especial do Programa Ciência sem Fronteiras do CNPq*. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 849–868, set. 2018.

SANDEL, M. J. **Justice: What's the Right Thing to Do?** 1ª edição ed. [s.l.] Farrar, Straus and Giroux, 2009.

SANDEL, M. J.; LIBANIO, B. **A tirania do mérito: O que aconteceu com o bem comum?** 2ª edição ed. [s.l.] Civilização Brasileira, 2020.

SANDEL, M. **Justiça o que é fazer a coisa certa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

SANTOS, B. DE S.; FILHO, N. DE A. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, C. A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância [Doutorado em Educação]-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, D. D. O.; PINTO, N. M. Ciências sem fronteiras: um estudo sobre a promoção de novas políticas públicas educacionais a partir da mobilidade internacional / Sciences without borders: a study on the promotion of new public educational policies from international mobility. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 20180–20201, 25 fev. 2021.

SANTOS, C. **A escola e o acolhimento do aluno imigrante: algumas considerações**. [Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia]- Faculdade de Pedagogia, Rio de Janeiro, 2019.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

SENADO FEDERAL. **O aprendizado de línguas estrangeiras no Brasil está muito abaixo do desejado**. Radio Senado, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/educacao-federal/2021/12/06/o-aprendizado-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-esta-muito-abaixo-do-desejado#:~:text=Estudar%20outros%20idiomas%20na%20escola,estimular%20nossa%20capacidade%20de%20racioc%C3%ADnio>. Acesso em: 15 de setembro de 2023.

SENADO FEDERAL. **Avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras**. Brasília: Secretaria de Transparência Coordenação de Controle Social, Serviço de Pesquisa DataSenado, 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/avaliacao-do-programa-ciencia-sem-fronteiras>. Acesso em: 4 de setembro de 2023.

SERRANO, P. Fatalismos, ponderação de direitos e desenvolvimento em tempos de pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia. **Revista Jurídica Unicuritiba**. Curitiba.V.5, n.72 p. 210 – 232, 2022.

SERRANO, P. **Interpretação Jurídica**. 1. ed. São Paulo: Desafio Cultural, 2002.

SERRANO, P. **A epistemologia da Educação: o direito à Educação e a cidadania plena**. UNISAL, 2018.

SERRANO, P.J. A Educação como um Supra-Direito: O Direito dos Direitos Consagrados na Constituição Federal Brasileira. **Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado**, v. 1, n. 2, p. 4-28, jul/dez, 2014.

SETZER, V. **Liberdade, Igualdade, Fraternidade: Passado, Presente, Futuro**. São Paulo: IMEA.

SHILS, E. **O Apelo da Educação. a Ética Acadêmica e Outros Ensaio Sobre Educação**. Bauru: EDUSC, 2001.

SILVA, A. F. C. DA. A diplomacia das cátedras: a política cultural externa alemã e o ensino superior paulista - os casos da USP e da Escola Paulista de Medicina (1934-1942). **História (São Paulo)**, v. 32, p. 401–431, jun. 2013.

SILVINA, C. **Políticas educacionais e interculturalidade na América Latina: estado da arte (2015-2020)**. Buenos Aires: Unesco, 2021.

SINPRODF. Governo Bolsonaro corta R\$ 2,4 bilhões da Educação e confirma previsão de Darcy Ribeiro. **SINDRODF**. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/governo-bolsonaro-corta-r-24-bi-da-educacao-e-confirma-frase-de-darcy-ribeiro/>. Acesso em: 5 de outubro de 2023.

SOLEDADE, A. O.; ANJOS, M. C. G. DOS. **A humanização do direito (dignidade da pessoa humana) através das normas que regem o processo coletivo**. . Acesso em: 14 set. 2022.

SOUZA, P. F. DE; FURLAN, R. A questão do sujeito em Foucault. **Psicologia USP**, v. 29, n. 3, p. 325–335, dez. 2018.

SOUZA, E.; THERRIEN, J. A universidade como espaço plural para a formação profissional, pessoal e cultural de jovens Potiguara. **Aurora: Revista de Arte, Mídia e Política**. São Paulo, v. 15, n. 43, p. 122-140, jan-abril, 2022.

STALLIVIERI, L. O Sistema de Ensino Superior do Brasil: características, tendên. **Revista da Universidade Caxias do Sul**, p. 22, 2006.

TEIXEIRA, A. **A universidade de ontem e de hoje**. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ontem.html>>. Acesso em:7 de out. de 2022.

TOMAZ, M. S. D. C. **ORTEGA Y GASSET E PAULO FREIRE: um diálogo entre educação e política**. Dissertação (mestrado)—SÃO JOÃO DEL-REI – MG: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI, 2018.

TOSCANO, S. G. R. Verdade, poder e direito em Michel Foucault: reverberações nietzscheanas e deleuzianas a partir do perspectivismo e das relações de força. p. 213, 2010.

TREVISAM, E.; KNOERR, F. **Direitos sociais e políticas públicas I**. Curitiba: Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito, 2016.

TROITINHO, B. Política de acesso ao ensino superior e o sonho do diploma diáspora haitiano. **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, Dourados, v.8. n.16, jul./dez, 2019.

TUBINO, F. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: SAMANIEGO, M.; GARBARINI, C. G. (Comps.). **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2004. UNESCO. Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação. UNESCO, 1998.

UFFS. **ProHaiti**. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2023. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/ingresso/prohaiti>. Acesso em: 7 de outubro de 2023.

UNESCO. Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior. Tradução e revisão Laura A. Ferrantini Fusaro. Rio de Janeiro. Garamond, 1999. 100p.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. . Em: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Paris: 9 out. 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 14 nov 2022.

UNESCO. Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue. Brasília: Unesco, 2007.

UNILA. **Pela primeira vez, estudantes haitianos se formam na UNILA**. Disponível em: <<https://portal.unila.edu.br/noticias/pela-primeira-vez-haitianos-se-formam-na-unila>>. Acesso em: 6 dez. 2022.

UNILA. Conquista em família: três estudantes haitianos formaram-se na UNILA no mesmo ano. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/conquista-em-familia-tres-estudantes-haitianos-se-formaram-na-unila-no-mesmo-ano>. Acesso em: 3 de outubro de 2023.

UNILA. **História da UNILA**. Disponível em: <<https://portal.unila.edu.br/institucional/historia-unila>>. Acesso em: 6 dez. 2022.

VALLESCAR PALANCA, D. Consideraciones sobre la interculturalidad y la educación. In: HEISE, M. **Interculturalidad, Creación de un concepto y desarrollo de una actitud**. Lima: Ministerio de Educación, 2001.

VIEIRA, V. **O lugar da cultura na ação do comando brasileiro no Haiti segundo os enquadramentos nos proferimentos oficiais e no jornal Folha de São Paulo** [Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social]-Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

WALSH, C. **Interculturalidad en la educación**. Programa FORTE-PE. Lima: Ministerio de Educación, 2001.

WIELEWICKI, H. DE G.; OLIVEIRA, M. R. Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 67, p. 215–234, jun. 2010.

XAVIER, L. N. Anísio Teixeira on universities, research and public education. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 19, n. 2, p. 669–682, jun. 2012.

ZANETTI, M. A. **Política Educacional e LDB: algumas considerações**. IFIL - Instituto de Filosofia da Libertação. Disponível em: <<http://www.ifil.org/Biblioteca/zanetti.htm>>. Acesso em: 7 nov. 2022.

ZAMBONE, A.; TEIXEIRA, M. O direito social à educação. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, v. 12, n. 12, 2015.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

Nome:

Idade:

Curso:

Semestre:

Tempo no país:

1) Já havia realizado estudos no Brasil antes de ingressar na UNILA? Se sim, indique o contexto e

o tempo de estudo.

2) Como você conheceu a Unila?

Site

Notícias

Redes sociais

Amigos ou parentes

Outros

3) O que levou você a querer estudar na UNILA? Marque todas as opções:

Formação voltada à integração latino-americana

O bilingüismo e plurilingüismo da instituição

Estudar e conviver com estudantes e docentes de diversos países

A gratuidade do ensino

A qualidade do curso de Relações Internacionais

A existência de um grande alunado haitiano na instituição

As políticas de recepção e permanência de estudantes estrangeiras/os

Outros

- Quais foram suas maiores dificuldades para se adaptar a UNILA?

Como você tem se adaptado ao bilingüismo/ plurilingüismo do ensino na Unila?

_O que você entende por identidade?

- Em relação à sua identidade, você acredita que a graduação na UNILA tem provocado mudanças? Comente. que

- A UNILA proporciona formas de respeito à identidade haitiana? Comente.

Lista de alunos para ser entrevistados(às) Nome é ano que entraram na Unila.

Benedit : 2015

Donald: 2105

Woody : 2015

Roldy : 2015

Keriny : 2015

Loudnia : 2016

Evens : 2015

Roberto : 2018

Patrick : 2018

Dano : 2018

Max: 2018

Edson: 2018

Feguens: 2018

Violette: 2018

Becatrie: 2018

Yonel : 2019

Hermine : 2019

Asmara : 2019

Chanel: 2019

Dickinson: 2019

Djenika: 2019