



**AS PERSPECTIVAS DAS EPISTEMOLOGIAS
CONTRA-HEGEMÔNICAS DO ENSINO
SUPERIOR NA TRÍPLICE FRONTEIRA: UM
ESTUDO DA UNILA (UNIVERSIDADE FEDERAL
DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA)**

SUÉLEN DE PONTES ALEXANDRE

SÃO PAULO
2019

SUÉLEN DE PONTES ALEXANDRE

**AS PERSPECTIVAS DAS EPISTEMOLOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS DO
ENSINO SUPERIOR NA TRÍPLICE FRONTEIRA: UM ESTUDO DA UNILA
(UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA)**

Tese apresentada para obtenção do título de doutorado pelo PPGE/Uninove (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho).

Orientador: Professor Doutor Maurício Silva.

SÃO PAULO

2019

Pontes, Suélen.

As perspectivas das epistemologias contra-hegemônicas do ensino superior na tríplice fronteira: um estudo da UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana). / Suélen de Pontes Alexandre. 2019.

157 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2019.

Orientador (a): Prof. Dr. Maurício Pedro Silva.

1. Diversidade. 2. Ensino superior. 3. Epistemologias contra-hegemônicas. 4. Inovação.

I. Silva, Maurício Pedro. II. Título.

CDU 37

SUÉLEN DE PONTES ALEXANDRE

**AS PERSPECTIVAS DAS EPISTEMOLOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS DO
ENSINO SUPERIOR NA TRÍPLICE FRONTEIRA: UM ESTUDO DA UNILA
(UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA)**

Tese apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, para obtenção do título de Doutor em Educação pela banca examinadora formada por

Professor Doutor Maurício Pedro Silva – Uninove
Orientador

Professor Doutor Daniel Pansarelli – UFABC
Titular

Professor Doutor André Luís Toríbio Dantas – PPGH – UERJ
Titular

Professor Doutor Jason Ferreira Mafra – PPGE/Progepe – Uninove
Titular

Professora Doutora Ana Maria Haddad Baptista – PPGE/Progepe – Uninove
Titular

Professora Doutora Diana Navas – PUC-SP
Suplente

Professora Doutora Adriana Aparecida de Lima Terçariol – PPGE/Progepe – Uninove
Suplente

Doutoranda _____

Aprovada em ____/____/____

Aos meus eternos amores, José e Francisca, razões da minha existência.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Daniel Pansarelli, por acompanhar minha trajetória formativa e, conseqüentemente, contribuir com a concretização da presente pesquisa, agradeço imensamente pela solidariedade e humildade no compartilhamento de seus conhecimentos.

Ao professor Eduardo Santos, por todo apoio ao longo de minha trajetória formativa, por todas as indicações bibliográficas e recomendações metodológicas, realizadas na banca de qualificação, que foram fundamentais para a construção desta tese.

A Carin Sanches, Cláudia Nolla, Héli da Lança e Renata Malva, pela amizade, ouvidos e companheirismo, pelos momentos de descontração e partilhas de conhecimentos imprescindíveis ao processo de desenvolvimento no doutoramento, sobretudo na existência humana.

Aos alunos, professores, coordenadores, aos colaboradores da infraestrutura e equipe de limpeza, pilares do curso de pedagogia da Universidade Nove de Julho, onde tenho a honra de atuar como docente, assumindo o compromisso de contribuir qualitativamente, de modo modesto, com a formação dos professores alfabetizadores e gestores escolares.

Ao professor José Carlos de Freitas Batista, pelas palavras de apoio e motivação.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho.

Ao centro administrativo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) pela fraterna hospitalidade na concessão da entrevista, que contribuiu de modo significativo na confecção textual da presente tese.

Ao meu orientador professor Maurício Silva, pela acolhida e direcionamento para as sensações comensuradas no impacto da força empírica na práxis libertadora, como tentativa de produção e inovação dos conhecimentos científicos, em que pese a força empírica dos processos de conservação da hegemonia na sistematização e regulação metodológica no caráter de reprodução da supremacia epistêmica.

Mas todo mundo explica
Explica Freud, o padre explica
Krishnamurti tá vendendo a explicação na livraria,
que lhe faz a prestação
Que tem Platão que explica,
Que explica tudo tão bem, vai lá que
Que todo mundo, todo mundo explica
O protestante, o auto-falante, o zen-budismo,
O Brahma e o Skol
Capitalismo oculta um cofre de fá, fá, fé, finalismo
Hare Krishna dando a dica
Enquanto aquele papagaio curupaca implica
E com o carimbo positivo da ciência
Que aprova e classifica

O que é que a ciência tem?
Tem lápis de calcular
Que é mais que a ciência tem?
Borracha pra depois apagar
Você já foi ao espelho, nego?
Não?
Então vá!

(Trecho da composição musical *Todo Mundo Explica*, de Raul Seixas)

RESUMO

Esta pesquisa analisa o encontro das perspectivas epistemológicas contra-hegemônicas no ensino superior, expressos nos documentos de fundação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Para tentar compreender a proposta do novo modelo de ensino superior, realizamos estudos dos contextos políticos educacionais em que se insere a Unila. Localizada na região da tríplice fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai), a instituição se fundamenta em discursos alternativos frente ao modelo de ensino superior orientado por matrizes coloniais do campo epistêmico. O objeto de pesquisa do presente estudo são os documentos fundantes e de desenvolvimento da Unila, tais como o Histórico de Criação, Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Matrizes Curriculares. A partir de uma abordagem qualitativa analisamos as perspectivas das epistemologias contra-hegemônicas, presentes nos documentos de fundação e de desenvolvimento institucional da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Entrevistamos os principais representantes da macropolítica. Analisamos a comissão de implantação da Unila para apreender as medidas de suas concretizações. Nossos referenciais se inserem nas categorias ontológicas e epistemológicas dos autores da pedagogia crítica, que têm desenvolvido fundamentos, métodos e técnicas de abordagem da educação superior sob o olhar das teorias contra-hegemônica, dentre os quais se destacam Aníbal Quijano, Boaventura de Souza Santos, Enrique Dussel, Paulo Freire, Manuel Tavares, Walter Mignolo, entre outros. Baseamo-nos no pressuposto de que a Unila possui um perfil diferencial de ensino superior no atendimento da demanda regional fronteiriça. Apesar de sua ordenação hegemônica ser equivalente aos Institutos Federais de Ensino Superior do Brasil, suas perspectivas fundantes consideram as premissas das epistemologias contra-hegemônicas como contribuição do fortalecimento ao protagonismo no papel estratégico de avanço da integração latino-americana na via acadêmica.

Palavras-chave: Diversidade. Ensino superior. Epistemologias contra-hegemônicas. Inovação.

RESUMEN

Esta investigación analiza el encuentro de las perspectivas epistemológicas contrahegemónicas en la enseñanza superior, expresados en los documentos de fundación de la Unila (Universidad Federal de la Integración Latinoamericana). Para intentar comprender la propuesta del nuevo modelo de enseñanza superior, realizamos estudios de los contextos políticos educativos en que se inserta la Unila. En la región de la triple frontera (Argentina, Brasil y Paraguay), la institución se fundamenta en discursos alternativos frente al modelo de enseñanza superior orientado por matrices coloniales del campo epistémico. El objeto de investigación del presente estudio son los documentos fundantes y de desarrollo de la Unila, tales como el Historial de Creación, proyecto pedagógico institucional (PPI), el plan de desarrollo institucional (PDI) y las matrices curriculares. A partir de un abordaje cualitativo analizamos las perspectivas de las epistemologías contrahegemónicas, presentes en los documentos de fundación y de desarrollo institucional de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (Unila). Realizamos la investigación por entrevista a los principales representantes de la macropolítica. Analizamos la comisión de implantación de la Unila para aprehender las medidas de sus concreciones. En el caso de los autores de la pedagogía crítica, que han desarrollado fundamentos, métodos y técnicas de abordaje de la educación superior bajo la mirada de la teoría crítica y contrahegemónica, entre los cuales se destacan Aníbal Quijano, Boaventura de Souza Santos, Enrique Dussel, Paulo Freire, Manuel Tavares, Walter Mignolo, entre otros. Nos basamos en el supuesto de que la Unila posee un perfil diferencial de enseñanza superior en la atención de la demanda regional fronteriza. A pesar de que su ordenación hegemónica es equivalente a los Institutos Federales de Enseñanza Superior de Brasil, sus perspectivas fundantes consideran las premisas de las epistemologías contra hegemónicas como contribución del fortalecimiento al protagonismo en el papel estratégico de avance de la integración latinoamericana en la vía académica.

Palavras-claves: diversidad, enseñanza superior, epistemologías contrahegemônicas, innovación

ABSTRACT

This research analyzes the encounter of counter-hegemonic epistemological perspectives in higher education, stated in the documents of foundation of Unila (Federal University of Latin American Integration). In order to try to comprehend the proposal of the new model of higher education, we carried out studies of the political educational contexts in which Unila is inserted. Located in the region of the triple frontier (Argentina, Brazil and Paraguay), the institution is based on alternative discourses prior to the higher education model oriented by colonial matrices of the epistemic field. The objects of such research are the founding and development documents of Unila, such as the History of Creation, the Institutional Pedagogical Project (IPP), the Institutional Development Plan (IDP) and Curricular Matrix. From a qualitative approach, we analyzed the perspectives of anti-hegemonic epistemologies found in the institutional development and founding documents of the Federal University of Latin American Integration (Unila). Main representatives of macro politics have been interviewed. We analyzed the implementation committee of Unila to apprehend the measures of its achievements. Our references are inserted in the ontological and epistemological categories of the authors of critical pedagogy, who have developed fundamentals, methods and techniques of approach to higher education under the watchful eye of critical and anti-hegemonic theory, among which stand out Aníbal Quijano, Boaventura de Souza Santos, Enrique Dussel, Paulo Freire, Manuel Tavares, Walter Mignolo, among others. We are based on the assumption that Unila has a differential profile of higher education in face of the regional demand frontier. Although its hegemonic ordination is equivalent to the Federal Institutes of Higher Education in Brazil, its founding perspectives consider the premises of anti-hegemonic epistemologies as a contribution to strengthening the protagonism in the strategic role of advancing Latin American integration in the academic arena.

Key words: Diversity. Higher education. Anti-hegemonic epistemologies. Innovation.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| Alca | Área de Livre Comércio das Américas |
| BDI | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| CAF | Centro Amazônico de Formação Indígena |
| Catelam | Colégio de Cátedras Latino-Americanas |
| CI-Unila | Comissão de Implantação da Unila |
| Celac | Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos |
| Cepal | Comissão Econômica para a América Latina e Caribe |
| Cifma | Centro de Investigação e Formação para a Modalidade Aborígene |
| Citad | Centros Interdisciplinares de Território, Arquitetura e Design |
| Citi | Centros Interdisciplinares de Tecnologia e Infraestrutura |
| Clasco | Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| Consultin | Conselho Consultivo Latino-Americano |
| CPA | Comissão Própria de Avaliação |
| CPDI | Comissão de Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional |
| DSC | Discurso do Sujeito Coletivo |
| Enem | Exame Nacional do Ensino Médio |
| Finep | Financiadora de Estudos e Projetos |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| Forplad | Fórum de Pró-reitores de Planejamento e Administração |
| FPTI | Fundação do Parque Tecnológico de Itaipu |
| FSM | Fórum Social Mundial |
| Iesalc | Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe |
| IFSP | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo |
| ILAACH | Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História |
| ILACVN | Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza |
| Ilaesp | Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política |
| Ilatit | Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território |
| Imea | Instituto Mercosul de Estudos Avançados |
| Inep | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais |
| LDBN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |

| | |
|----------|---|
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| Mercosul | Mercado Comum do Sul |
| MPOG | Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão |
| Obeduc | Observatório de Educação da Universidade Nove de Julho |
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OEA | Organização dos Estados Americanos |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| Parlasul | Parlamento do Mercosul |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PDTI | Plano Diretor de Tecnologia de Informação |
| Peas | Plano Estratégico de Ação Social |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove |
| PPI | Projeto Pedagógico Institucional |
| Prouni | Programa Universidade para Todos |
| PTI | Parque Tecnológico de Itaipu |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica |
| Raint | Relatório Anual de Auditoria Interna |
| Relepe | Rede de Estudos em Política Educativa |
| SESu/MEC | Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação |
| Sinaes | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| Sisu | Sistema de Seleção Unificada |
| TEC | Tarifa Externa Comum |
| UAINN | Universidade Autônoma Indígena e Intercultural |
| Udelar | Universidad de la República del Uruguay |
| UDF | Universidade do Distrito Federal |
| Udual | União de Universidades da América Latina |
| UFABC | Universidade Federal do ABC |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFCA | Universidade Federal do Cariri |
| Ufesba | Universidade Federal do Sul da Bahia |
| UFFS | Universidade Federal de Fronteira Sul |
| UFGD | Universidade Federal da Grande Dourados |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |

| | |
|-----------|---|
| UFMS | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |
| Ufob | Universidade Federal do Oeste da Bahia |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFRB | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UINPI-AW | Universidade Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas |
| UNB | Universidade Nacional de Brasília |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| Unesco | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura |
| Unifai | Centro Universitário Assunção |
| Unifesspa | Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará |
| Unik | Universidade Indígena Intercultural Kawayay |
| Unila | Universidade Federal da Integração Latino-Americana |
| Unilab | Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira |
| Uninove | Universidade Nove de Julho |
| Unioeste | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |
| Unipampa | Universidade Federal do Pampa |
| UPMS | Universidade Popular dos Movimentos Sociais |
| Uraccan | Universidade das Regiões Autônomas da Costa Caribe Nicaraguense |
| URJ | Universidade do Rio de Janeiro |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| LISTA DE SIGLAS | 11 |
| SUMÁRIO..... | 14 |
| APRESENTAÇÃO..... | 14 |
| INTRODUÇÃO..... | 22 |
| CAPÍTULO I – O ENSINO SUPERIOR NA TRÍPLICE FRONTEIRA (ARGENTINA, BRASIL E PARAGUAI) | 28 |
| 1.1 A REFORMA DE CÓRDOBA COMO MARCO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA TRÍPLICE FRONTEIRA..... | 28 |
| 1.2 <i>Considerações sobre o ensino superior no Brasil</i> | 33 |
| 1.3 <i>Considerações sobre o ensino superior na Argentina e no Paraguai</i> | 39 |
| 1.4 <i>O Mercosul e a internacionalização do ensino superior</i> | 45 |
| 1.5 <i>A geopolítica crítica das fronteiras: os limites do ensino superior da Tríplice Fronteira</i> | 47 |
| CAPÍTULO II – TRAJETÓRIAS DAS EPISTEMOLOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS COMO FUNDAMENTOS PARA UMA CRÍTICA À EDUCAÇÃO..... | 56 |
| 2.1 EPISTEMOLOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS E SUAS TRAJETÓRIAS | 56 |
| 2.1.1 <i>Conceitos constitutivos da epistemologia na Grécia antiga</i> | 58 |
| 2.1.2 <i>A epistemologia e a crise da Modernidade</i> | 63 |
| 2.1.3 <i>A arqueologia crítica do colonialismo epistêmico da Modernidade</i> | 65 |
| 2.1.4 <i>A caracterização do colonialismo português</i> | 68 |
| 2.1.5 <i>O pós-colonialismo</i> | 69 |
| 2.1.6 <i>A emergência de novas epistemologias da pós-Modernidade</i> | 70 |
| 2.1.7 <i>A pluridiversidade epistêmica</i> | 72 |
| 2.1.8 <i>A ecologia dos saberes</i> | 74 |
| 2.2 AS EPISTEMOLOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS E A CRÍTICA À EDUCAÇÃO | 76 |
| 2.2.1 <i>Os impactos das epistemologias hegemônicas nos processos formativos do ensino superior</i> | 76 |

| | |
|--|------------|
| 2.2.2 A emergência das epistemologias contra-hegemônicas no ensino superior | 78 |
| 2.2.3 A conscientização, como proposta de superação das opressões pedagógicas, no pensamento de Paulo Freire | 81 |
| 2.2.4 A descolonização epistêmica | 83 |
| CAPÍTULO III – A UNILA ENTRE OS MODELOS TRADICIONAIS E AS EPISTEMOLOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS | 86 |
| 3.1 O HISTÓRICO E O PERFIL INSTITUCIONAL | 86 |
| 3.1.1 Perfil institucional | 87 |
| 3.1.2 O Instituto Mercosul de Estudos Avançados (Imea): a proposta de criação da Universidade para integração da América Latina pela via acadêmica | 88 |
| 3.1.3 A Comissão de Implantação da Unila: as utopias dos pensamentos preliminares | 90 |
| 3.1.4 As instalações acadêmicas e infraestrutura | 95 |
| 3.2 OS DOCUMENTOS ESTRUTURANTES DA UNILA | 96 |
| 3.2.1 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unila (2013-2017) | 97 |
| 3.2.2 Missão e objetivos da Instituição | 101 |
| 3.2.3 Princípios filosóficos e metodológicos institucionais | 102 |
| 3.2.4 A interdisciplinaridade como desafio da Unila | 104 |
| 3.2.5 A matriz curricular da Unila | 106 |
| 3.2.6 O ensino superior da tríplice fronteira | 109 |
| NOTAS CONCLUSIVAS | 119 |
| REFERÊNCIAS | 132 |
| APÊNDICE – Entrevista | 138 |

APRESENTAÇÃO

Na cidade de São Paulo, no bairro da Lapa, aos 22 de fevereiro de 1982, nasci, filha primogênita de José de Pontes Alexandre e Francisca de Pontes Alexandre, ambos originários da cidade de Cuité, no estado da Paraíba.

Na infância, estudei numa escola particular localizada na região do Tremembé, onde era muito bem amparada. Já no ensino básico, no entanto, fui matriculada em um internato e externato onde passava o dia observando uma pedagogia do terror, em que os estudantes passavam por um processo de aprimoração forçada dos conteúdos curriculares direcionados pela Federação brasileira e Estado de São Paulo, no final da década de 1980 e início dos anos de 1990.

No ano de 2006, ingressei na Universidade, cursando licenciatura plena em Filosofia no Centro Universitário Assunção (Unifai), em São Paulo. No ano de 2013, ingressei na carreira acadêmica, iniciando os estudos de pós-graduação para obtenção do título de mestrado em Educação.

Anteriormente a esse processo, atuava profissionalmente na área comercial. Algumas leituras estimularam interrogações que impulsionaram minha busca por um conhecimento que atendesse questões de minha existência, presa nesse momento a um ambiente de produção material angustiante.

A pedagogia do terror foi a base formativa dos meus estudos escolares, caracterizados por mera transferência de informação, decorando conceitos que não conduziam a pensar ou produzir conhecimento.

Oportunamente, as discussões alternativas geradas ao entorno da pedagogia do fracasso, experimentados no meu processo de desenvolvimento do ensino básico, estimularam a curiosidade de acessar um conhecimento que possibilitasse o entendimento de um aparente contexto caótico que transcende minha própria pessoa.

No ano de 2007, no segundo mandato presidencial de Luís Inácio Lula da Silva, foi aprovada a lei de obrigatoriedade da disciplina de filosofia no ensino médio. Havia necessidade de profissionais formados na área para suprir as demandas dos cursos nos últimos anos da formação básica; encarei essa experiência de atuação na docência, ainda estudante da graduação, com as raízes de formação fundamentadas por um pensamento conservador, restrito e limitador de novas atuações.

Tratando o caso brasileiro, é notável a grande dificuldade de equilíbrio institucional frente ao entendimento amador característico da condição fragilizada pelas disputas políticas no palco da educação, emergindo fatores impeditivos que retardam o avanço intelectual das novas propostas de produções tecnológicas e científicas que atendam às necessidades características do contexto geopolítico e histórico da América Latina.

No ano de 2007, quando iniciei minhas primeiras experiências como docente na rede pública estadual de educação, não estava capacitada para atuar como profissional. Por isso interrompi a atividade até completar a formação, almejando construir com mais profundidade conhecimentos que revelassem novas possibilidades de mudança do olhar sobre a experiência da escola pública.

Realizei um trabalho de conclusão do curso intitulado *Reflexão sobre a Autoridade nas Universidades da Idade Média*, orientado pelo professor doutor Sidnei Ferreira de Vares. O trabalho incidia sobre a necessidade de compreensão das bases estruturantes de poder, responsáveis pelas formações do ensino superior no período em que o feudalismo era o modo de produção vigente. Meus estudos foram concluídos em agosto de 2009.

Prestei o concurso público oferecido pela Secretaria Estadual de Educação no ano de 2010 e assumi um cargo efetivo em janeiro de 2012. Mas, até tomar posse, no decorrer de 2011, resolvi me atualizar. Julguei necessário expandir meus conhecimentos, pois somente os estudos realizados na graduação não eram suficientes. A realidade em que se encontra a educação pública estadual exige que busquemos novas formas de conhecimento que nos façam aprender a lidar com a conjuntura educativa e política.

Quando cursava as disciplinas de pedagogia, durante minha licenciatura, não compreendia como as propostas construtivistas e freirianas eram alternativas às propostas tradicionalistas, e pensava assim em razão de minha formação tradicional. Eu acreditava que, se na prática não houvesse disciplina, a escola pública não teria um funcionamento ordenado, mediante o caos com que me deparei no universo escolar. Emergiu, então, a necessidade de estudar mais para entender o que acontecia naqueles ambientes tão conflituosos. Não sabia que o conflito pode ser um grande precursor de transformações consideráveis no âmbito escolar.

Comecei a frequentar, nessa época, a Universidade de São Paulo, que oferecia diversos cursos de extensão, além dos seminários, feiras e congressos. Estes se referiam a temáticas que iam desde a ciência política, econômica, filosofia, filologia, até as mais variadas formas de visão sobre a educação. Comecei a estudar também outras línguas, como o espanhol e o francês.

Considero que esse momento foi marcante para minha formação e ampliação de visão de mundo. O contato com outras fontes de conhecimento enriqueceu não somente meu sentido

profissional, mas, acima de tudo, meus sentidos pessoais, possibilitando a ressignificação de muitos aspectos da condição humana de modo geral.

Esse desejo de buscar mais conhecimento, também foi estimulado pela professora Doris Accyoli e Silva, da Universidade de São Paulo (USP), que ofereceu, no segundo semestre do ano de 2010, um curso sobre *Anarquismo e Educação*. Como aluna ouvinte, tive o contato com uma nova proposta pedagógica, que me levou a observar a educação sob outra perspectiva. Isso fez emergir o interesse em aprofundar os estudos para além do campo teórico, conhecendo mais sobre a prática libertária.

A professora Doris apresentou ao grupo a Biblioteca Terra Livre, um coletivo de pesquisadores e militantes anarquistas fundado no ano de 2010, com proposta de preservar e difundir a memória do anarquismo no Brasil. Além disso, atuava como centro de documentação anarquista de catalogação dos materiais, reunindo centenas de revistas, jornais, cartazes, panfletos, filmes e materiais audiovisuais. Esse coletivo organiza grupos de estudos autônomos sobre educação anarquista, movimento operário autônomo, geografia anarquista e pensadores anarquistas.

No segundo semestre de 2011, comecei a frequentar os grupos de estudo *Anarquismo e Educação e Movimento Operário Autônomo*. Além de frequentar a biblioteca por um ano, tive a oportunidade de participar de feiras, congressos e eventos relacionados aos estudos anarquistas.

Propus, então, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho um pré-projeto de pesquisa com o título *Reflexão sobre a importância dos estudos das práticas pedagógicas anarquistas e libertárias na formação do educador*. O pré-projeto pretendia debater a importância de manter acesa, na memória social, uma prática educativa que teve grande repercussão no Brasil, sobretudo no ano de 1910, e que se manteve durante anos, mudando de nome e utilizando estratégias alternativas diante das regulações estatais.

Estas escolas apresentavam propostas inovadoras e completamente distintas da nossa concepção formal e clássica de educação. No entanto, ainda há poucos registros sobre essa frutífera experiência. É sabido que o ocultamento da história não ajuda na construção de novos saberes e não contribui para a formação integral do educador. A relevância desse projeto estava em demonstrar a importância de inserir, nas licenciaturas e na pedagogia, discussões sobre as práticas da educação anarquista que ocorreram no Brasil.

Conhecer essa prática permitiu rever minhas concepções e ações como profissional da educação, que se preocupa com a formação e o desenvolvimento social. Estudar a biografia de

Maurício Tragtenberg, Francisco Ferrer y Guardia, Paul Robin, Sébastien Fourie, Emma Goldman e Louise Michel foi um verdadeiro estímulo que me levou a dar continuidade aos estudos de pós-graduação em educação. Independentemente das etiquetas, de se estudar em uma universidade tradicional ou não, eu me senti confortável num ambiente acolhedor e fraterno que o PPGE da Universidade Nove de Julho me oferecia.

No final do ano de 2012, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove. Inicialmente, fui orientada pelo professor doutor Carlos Bauer de Souza, num projeto sugerido por ele e intitulado *Análise dos embates políticos na trajetória do sindicalismo docente universitário da América Latina na contemporaneidade (1990-2010) – Argentina, Brasil, Colômbia e México*, o que resultou em algumas publicações.

O professor Carlos Bauer me estimulou a publicar artigos e apresentar projetos relacionados com a área de pesquisa. Nosso projeto adotava uma perspectiva histórico-educacional comparada, que pretendia analisar o percurso do sindicalismo docente universitário na América Latina nas resistências políticas contra as reformas contemporâneas, destacando mudanças significativas quanto aos modos como se governa e se toma decisões em relação ao sistema educativo nos países analisados. Buscamos compreender criticamente o aparecimento da mobilização (mecanismos de participação política e social, métodos de luta, greves e democracia sindical), a identificação dos docentes como trabalhadores em educação, assim como a história proto-sindical da categoria.

Esses estudos foram de suma importância e ajudaram a ampliar ainda mais minhas perspectivas relacionadas à educação, diante de um contexto de luta política que exigia grande compreensão da realidade histórico-social.

No primeiro ano dos estudos de mestrado, publiquei dois capítulos em livro, três artigos em jornais e revistas e sete colaborações em anais de eventos.

O primeiro congresso de que participei foi em abril de 2013, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), realizado pela Rede Aste, de pesquisa sobre o Associativismo dos Trabalhadores em Educação. Apresentei ali o trabalho intitulado *A Trajetória Política do Sindicalismo Docente Universitário na América Latina – Argentina, Brasil, Colômbia e México – na Contemporaneidade (1990-2010)*.

Em maio do mesmo ano, estive na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) para apresentar o trabalho intitulado *Análise comparada das lutas protagonizadas pelos docentes universitários latino-americanos sindicalizados na Argentina, Brasil, Colômbia e México, no período Contemporâneo (1990-2010)*. Ali, apresentei também a comunicação *Aspectos gerais do crescimento do ensino superior, sua mercantilização e do Sindicalismo Docente*

Universitário na América Latina – história e embates políticos na contemporaneidade (1990-2010).

Na Uninove, foi realizado em 2013 o IX Colóquio de Pesquisa sobre instituições escolares, “História e atualidade do manifesto dos pioneiros da educação nova”. Apresentei ali o trabalho *Estudos comparados da trajetória e dos embates do sindicalismo docente universitário na América Latina na contemporaneidade (1990-2010) – Argentina, Brasil, Colômbia e México*.

Particpei também das comunicações do I Congresso de Filosofia da Libertação, realizado em São Paulo, em setembro de 2013. Foi então que conheci Enrique Dussel. Mais uma vez, fiquei decepcionada com minha formação de graduação, pois ela era totalmente eurocêntrica, e eu não conhecia nenhum filósofo latino-americano. Tive a oportunidade de entrevistar o filósofo, que estimulou meus questionamentos diante da pesquisa que vinha desenvolvendo. A partir de então, senti necessidade de expandir meus estudos na linha da crítica epistemológica não ocidentocêntrica em educação.

Apesar dessa trajetória, no final do mês de novembro de 2013, juntamente com o professor doutor Carlos Bauer, decidimos que o melhor seria a mudança de orientação, pois, infelizmente, eu não estava sendo capaz de prosseguir a pesquisa que vinha desenvolvendo e me afastei de seu objeto. Foi uma crise em minha trajetória acadêmica que, no final, proporcionou-me muito crescimento e aprendizado.

Passei, então, a ser orientada pelo professor doutor Manuel Tavares. Ele me acolheu com muita atenção e me deixou à vontade para escolher meu projeto de pesquisa, orientando-me sobre algumas possibilidades. Foi quando decidimos que o projeto seria sobre a inclusão da diversidade cultural e epistemológica na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), integrando o projeto de pesquisa do Observatório de Educação (Obeduc) da Universidade Nove de Julho (Uninove) sobre as Universidades Populares no Brasil, financiado pela Capes, o que contribuiu para a obtenção de dados do nosso universo de pesquisa.

Com a mudança, o prazo para realização dos estudos foi reduzido. Não seria viável defender uma dissertação com uma temática diferente das publicações realizadas anteriormente. Em março de 2014, fui a Foz do Iguaçu, no Paraná, conhecer a Unila para realizar a pesquisa de campo. Conseguimos financiamento pelo Obeduc e fui acompanhada pelo professor doutor Eduardo Santos. Entrevistamos a Coordenadoria de Relações Institucionais e Internacionais, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, a Pró-Reitoria de Extensão e a Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais. Visitamos as instalações provisórias da Unila, a biblioteca

compartilhada e o acampamento estudantil. Essa experiência ampliou a compreensão da temática e das categorias de análise propostas pelo meu projeto.

Participei, em agosto do ano de 2014, do evento Relepe (Rede de Estudos em Política Educativa) em Curitiba, na Universidade Federal do Paraná, apresentando um trabalho intitulado *Fundamentos e princípios epistemológicos das políticas públicas dos novos modelos de educação superior: um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)*.

Em setembro do mesmo ano, estive na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para o II Congresso de Filosofia da Libertação, com a apresentação do trabalho *A inclusão da diversidade no ensino superior: um estudo sobre a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) numa perspectiva das epistemologias não hegemônicas*.

Em outubro, apresentei um pôster na “Anpedinha” da Universidade Federal de São João Del Rey, sobre *A inclusão da diversidade no ensino superior: um estudo sobre a Universidade Federal da Integração Latino-Americana*.

Em novembro, tive a oportunidade de uma grande experiência, ao participar, com uma comunicação, do Congresso Iberoamericano de ciencia, tecnologia, innovación y educacion (OIES) em Buenos Aires. O tema foi *A Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA): estudo da inclusão da diversidade epistemológica numa perspectiva não-hegemônica*.

Foi um ano de intensa atividade, pois, além dos estudos, tinha meu trabalho na escola pública do Estado de São Paulo. Apesar dos desafios, defendi minha dissertação de mestrado, em março de 2015, com o título *A inclusão da diversidade no ensino superior: um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) na perspectiva das epistemologias contra-hegemônicas*.

A banca de defesa foi composta pelo professor doutor Eduardo Santos (PPGE/Uninove), o Pró-Reitor de Extensão e Cultura da Universidade Federal do ABC, doutor Daniel Pansarelli (UFABC), e o meu orientador doutor Manuel Tavares.

A participação do doutor Daniel Pansarelli (UFABC), gestor de uma universidade considerada pioneira entre as novas universidades, fundada no ano de 2005, muito contribuiu para a finalização da dissertação, por ter ele um olhar imerso nas questões trabalhadas na pesquisa.

Fui então convidada para participar de uma mesa de apresentações no V Encontro de pesquisa discente dos programas de pós-graduação em educação da Uninove, em 2015, e

trabalhei a *Análise sobre o acesso popular e a inclusão da diversidade cultural e epistemológica na UNILA*.

Participei, em julho do mesmo ano, do I Encuentro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa e II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação, na Unifesp em Guarulhos, da Rede de Estudos em Política Educativa (Relepe). Apresentei a comunicação *Estudo das perspectivas epistemológicas da inclusão da diversidade na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)*.

Em 2015, a Uninove realizou seu X Colóquio de Pesquisa, e eu apresentei um trabalho sobre *A democratização científica no âmbito da diversidade cultural e epistemológica do novo projeto de ensino superior da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA – e sua imersão no Plano Nacional de Educação*.

Enquanto isso, trabalhei em um projeto de iniciação científica na escola pública onde atuava como professora de filosofia. Em meu contraturno, consegui levar cerca de trinta e cinco alunos para uma sala de aula, nas sextas-feiras à noite, e cinquenta no período da tarde.

Entre o corpo docente, pude contar com apoio de cinco professores da escola e um professor de física do IFSP, que me ajudaram, contribuindo com mais conhecimento nas aulas, e com a organização de uma jornada de trabalho onde os alunos puderam apresentar alguns ensaios por eles desenvolvidos.

No dia da jornada, levamos todos os alunos da escola ao pátio e ambientei o espaço escolar, conforme normalmente se faz nos espaços acadêmicos. O professor do PPGE da Uninove, doutor Marco Antônio Lorieri, iniciou, com uma linda aula, os trabalhos do período da tarde. O período noturno teve a participação do professor doutor Manuel Tavares, também do PPGE da Uninove.

Explorei os conhecimentos com que tive contato nas disciplinas de mestrado com estudantes de diversas turmas, desde a 7ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Era um projeto multisseriado, de democratização do conhecimento científico nos espaços escolares. Senti que foi uma injeção de estímulo aos estudantes que optaram, por livre escolha, por participar de um projeto em troca de conhecimento, e que se dedicaram participando ativamente das leituras, para a surpresa de todos.

Esse trabalho não foi muito bem aceito pelo corpo docente, que ali trabalha há anos com as mesmas técnicas, reclamando por não obterem resultados diferentes. Um sistema que promove rituais que impedem o desenvolvimento de muitos estudantes, que acabam desestimulados quando não conseguem significar conhecimentos meramente disciplinares, assumindo um papel meramente disciplinador.

Com a necessidade de expandir meus estudos no universo da Unila, resolvi dar continuidade à pesquisa e fui novamente aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Nove de Julho para realizar os estudos de doutorado.

Lamentavelmente, a escola em que trabalhava distribuiu as dez aulas do meu cargo titular em cinco dias da semana, forçando-me a optar por me desenvolver ou somente trabalhar. Tive que pedir exoneração e consegui uma bolsa de estudos. É uma pena que não haja incentivo aos professores para realizarem estudos de pós-graduação, dada a precariedade dos universos escolares. Parafraseando Pedro Demo, quem não aprende não tem nada a ensinar.

A democratização da educação em todos os níveis foi o sonho de muitas pessoas, além de reter a atenção de grandes pesquisadores da área. Esses estudos me despertam grande interesse, justamente por ser filha, com muito orgulho, da classe trabalhadora, e pela possibilidade de acesso aos estudos de doutorado, ao mesmo tempo em que é possível compartilhar com estudantes da pedagogia conhecimentos que, ao se dividirem, expandem-se ainda mais.

Atuo como docente na Uninove, no curso de pedagogia, e professora do novo projeto denominado como sala do futuro, uma nova experiência de aplicabilidade de novas práticas pedagógicas. Também coordeno um grupo de iniciação científica, composto por quatro estudantes.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como foco a análise dos fundamentos teóricos que instituíram a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), situada em Foz do Iguaçu, no extremo oeste do estado do Paraná, na região da tríplice fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai). Essa nova universidade apresenta o objetivo de avançar qualitativamente no processo de integração latino-americana pela via acadêmica, explorando áreas de interesse mútuo que enfatizam o exame dos recursos naturais e da biodiversidade, dispondo-se na sondagem das estruturas sociais e linguísticas transfronteiriças, almejando o avanço das relações internacionais, visando contribuir com o desenvolvimento da geopolítica do conhecimento na América Latina.

Buscamos a abordagem das perspectivas epistemológicas contra-hegemônicas que vão de encontro às bases tradicionais da universidade. O modelo arcaico de ensino superior brasileiro possui críticas desde suas constituições originárias, idealizadas nas imposições do imaginário de desenvolvimento econômico, exemplificados pelos países europeus e norte-americanos. Nessa medida, as universidades foram transplantadas na marginalização dos pressupostos ambientais, culturais, epistemológicos, sociais, geográficos e históricos da América Latina. O modo como o conhecimento é produzido no Brasil resulta do engessamento epistêmico colonial.

O presente estudo tem como objeto de pesquisa os documentos de fundação e de desenvolvimento institucional da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Entre os objetivos gerais e específicos, temos a preocupação central de compreender a inclusão das categorias das epistemologias contra-hegemônicas, no estabelecimento dos princípios que orientam as matrizes curriculares, que permitem uma nova concepção de ensino superior. No entanto, como objetivo geral, pretendemos analisar em que medida se consolidam as perspectivas da contra-hegemonia, na busca de estabelecer relações mais integradoras e menos fragmentadas ao atendimento das especificidades dos discentes na região da tríplice fronteira.

A questão de pesquisa busca responder quais tipos de epistemologias os documentos analisados orientam o ensino superior transfronteiriço na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. É preciso compreender em que medida estão presentes os elementos pertencentes às epistemologias contra-hegemônicas nos documentos fundantes da Unila.

A partir de uma abordagem qualitativa, realizamos a pesquisa exploratória com levantamento bibliográfico, documental e visitas à complementação da pesquisa empírica, para coleta de opinião por meio de entrevista.

Utilizamos o método da análise de discurso, para investigar as epistemologias da hegemonia e identificar a presença da contra-hegemonia nos documentos de fundação e de desenvolvimento institucional da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), no projeto pedagógico institucional (PPI), no plano de desenvolvimento institucional (PDI) e nas matrizes curriculares.

A análise de discurso, enquanto pressuposto epistemológico de tradição europeia, busca unir uma reflexão histórica e textual que surge a partir de uma base interdisciplinar da historiografia, psicologia e linguística articuladas no campo social, manifestadas pela formação ideológica, a partir das análises de Michel Pêcheux e Eni Orlandi.

Para análise das entrevistas, utilizamos como método o discurso do sujeito coletivo, utilizando como referência Fernando Lefevre e Ana Maria Cavalcanti Lefevre. Pretendemos compreender o desdobramento do modo como os indivíduos compartilham as ideias, assim como representam e expressam as matrizes curriculares que orientam o ensino superior na Unila, para que no final do processo consigamos compreender como se apresentam sentidos semelhantes em diferentes depoimentos, constituídos por um plano simbólico que viabiliza as representações dos atributos, de onde falam os seguintes sujeitos:

- a) *Reitor pro tempore da Universidade Federal da Integração Latino Americana em Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.* Professor adjunto do Curso de Relações Internacionais e Integração da Unila. Possui graduação (2002) e mestrado em direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul, Unisc (2005) e doutorado em direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2012), com período sanduíche na University of Manitoba, Canadá (bolsista Elap). Já atuou como docente, com vínculo na Unisc, Unifra, Unisinos e UFPel, principalmente para as disciplinas de direito internacional, da integração, direitos humanos e constitucional. Autor de três livros e de diversos artigos e capítulos de livros relativos a direitos humanos, constitucionalismo e desarmamento humanitário. Ativista internacional pelo desarmamento humanitário; International Campaign to Ban Landmines/Cluster Munition Coalition, pela qual atuou como pesquisador e observador em conferências da ONU, OEA e demais eventos diplomáticos e de pesquisas internacionais em quatro continentes, em mais de 20 países. Tem experiência na área de direito, com ênfase em direito internacional, atuando principalmente nos temas direitos humanos

e direito internacional humanitário. Coordenador do Núcleo de Estudos para Paz (CNPq) e da Cátedra de Estudos para Paz (Imea/Unila);

- b) *Chefe de gabinete*. Atualmente trabalha como assistente em administração (assessor da Reitoria) na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Graduado em administração na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) em 2013. Possui experiência no setor de hotelaria e turismo em Foz do Iguaçu, onde atuou entre os anos de 1999 e 2012;
- c) *Pedagoga institucional*. Mestre em linguística (UFMG), especialista em educação especial inclusiva (PUC Minas), especialista em alfabetização (PUC Minas) e licenciada em pedagogia (UEM). Trabalha como pedagoga institucional na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, em Foz do Iguaçu, no Paraná. Possui larga experiência no ensino superior, em cursos de graduação e pós-graduação, no ensino presencial e a distância, bem como na educação básica. Concentra seus estudos e pesquisas na área de formação de professores, de ensino de língua portuguesa e nas especificidades do processo de alfabetização/letramento. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).

Nossos referenciais estão localizados nas categorias ontológicas e epistemológicas dos autores inseridos no universo da pedagogia crítica, que têm desenvolvido fundamentos, métodos e técnicas de abordagem da educação superior sob o olhar da teoria crítica e contra-hegemônica.

Diante disso, faremos os estudos teóricos e apresentaremos alguns dos autores que desenvolvem um conhecimento mais efetivo das seguintes categorias:

- a) *Descolonização dos saberes*: Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel, Manuel Tavares e Walter Mignolo;
- b) *Integração fronteiriça*: Gustavo Vieira e Licínia Simão;
- c) *Justiça cognitiva*: Paulo Freire, Zulma Palermo e Aníbal Quijano.

A Unila, com a proposta de um novo modelo de ensino superior, possui um caráter democrático e seu acesso é voltado para um público que possui certa vulnerabilidade socioeconômica. Ocorre que a educação superior no Brasil possui um critério excludente das camadas populares menos privilegiadas, por seu caráter elitista e classista, que não leva em consideração a diversidade epistemológica e cultural local, ecoando vozes e conhecimentos alheios que não cabem ao desenvolvimento regional da tríplice fronteira (Brasil, Argentina e Paraguai).

Partimos da hipótese de que a Unila está entre uma educação tradicional das epistemologias hegemônicas e uma nova proposta de ensino superior fronteiriço que considera as epistemologias contra-hegemônicas no protagonismo de um papel estratégico para a integração acadêmica latino-americana, tendo como objetivo a ocupação de um espaço com grande relevância na divisão internacional do conhecimento.

Para alcançar um lugar relevante na divisão internacional do conhecimento, na tarefa de desenvolver a integração solidária, a localização da Unila na região de Foz do Iguaçu foi pensada de modo estratégico, contribuindo com a expansão de vagas na região fronteiriça, onde predominavam instituições de ensino superior privadas que limitavam o acesso das populações socioeconomicamente vulneráveis.

Considerando a importância da Unila para a região trinacional, no primeiro capítulo da presente pesquisa, realizamos um modesto estudo que contextualiza as universidades dos países pertencentes à tríplice fronteira, abordando as preocupações filosóficas dos processos de conhecimento ao imaginário científico regional.

Preconizamos discursos que optam por valorizar as distintas classes sociais e suas experiências acumuladas que almejam o avanço regional e continental, constrangidos pelas epistemologias hegemônicas de caráter liberal, vinculadas a um discurso educacional que reduz seus fins à ideologia de instrução para o mercado de trabalho, limitando a produção dos conhecimentos de impacto regional, delongando os processos de desenvolvimento científico, social e tecnológico da América Latina.

Resgatamos o contexto histórico da Reforma Universitária de Córdoba, para compreender a finalidade da perspectiva de sustentabilidade, preconizadas no projeto de criação da Unila.

Os estudos do processo de educação humana não apresentam o objetivo da formação de seres intolerantes, sem sensibilidade, divididos por classes antagônicas que privam o acesso ao conhecimento necessário para superação das condições subalternas de vida. Ao contrário, as discussões que norteiam as epistemologias contra-hegemônicas consideram a dimensão subjetiva dos seres humanos, porque estão comprometidas com as transformações sociais na construção de mentalidades críticas, de seres participativos e emancipados.

No segundo capítulo, realizamos os estudos das epistemologias contra-hegemônicas, que implicam na construção de novos modelos de educação superior, edificadas por princípios que visam à ciência pública, à interculturalidade, à emancipação e à democracia cognitiva omnilateral.

Analizamos o modo como o processo de colonização legitimou hegemonicamente as epistemologias, constringendo a produção emancipatória de novas construções epistêmicas para a promoção de novos modelos sociais. Percebe-se, entretanto, que a produção do conhecimento sempre esteve a serviço da classe dominante, legitimando a exclusão social e os saberes periféricos. Compreende-se que a vida social foi condicionada pelas transformações científicas e pelos seus critérios de verdade, que não contemplam as dicotomias presentes entre as ciências humanas e ciências da natureza.

Os estudos dos processos da descolonização foram primordiais para a construção do nosso referencial teórico, que, partindo de críticas das imposições epistemológicas do eurocentrismo e dos modelos estadunidenses, possibilitaram a emergência de uma neo-epistemologia. Ao analisarmos o caráter constitutivo da colonialidade nas formas de pensar e de ser das sociedades latino-americanas, consideramos que a prática e as representações sociais não podem ser consideradas fora de seus contextos geográficos, políticos e, sobretudo, epistêmicos. Destacamos a existência de uma violência simbólica no campo epistêmico fundamentadas em uma construção epistemológica obsoleta para o controle das subjetividades que legitimam os domínios do campo social, no uso do mausoléu dogmático das narrativas discursivas como continuidade da colonização das políticas econômicas, dos saberes e do ser.

As discussões epistemológicas da contra-hegemonia sobre o processo decolonial não incidem na negação dos conhecimentos produzidos pela Europa, mas partem da necessidade de compreender com profundidade a América Latina, vislumbrando a reestruturação epistêmica das organizações sociais e inclusão dos saberes regionais. Não existem formas fixas de conhecimento que não possam se transformar dinamicamente, no sentido também de estabelecerem o diálogo com outras áreas dos saberes para o desenvolvimento de reflexões e análises sobre os processos sociais, políticos e econômicos da contemporaneidade.

No terceiro capítulo, apresentamos os documentos estruturantes da Unila: a proposta de criação, o projeto pedagógico institucional (PPI) e o plano de desenvolvimento institucional (PDI). Discutimos os documentos que fundamentam a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, destacando a inclusão das epistemologias contra-hegemônicas enquanto sustentabilidade de nova proposta de educação superior.

A Unila é uma instituição brasileira regida pela mesma lei federal que ordena as universidades que consideramos clássicas por seu caráter antidemocrático e elitista. Nesse sentido, a instituição não escapa da lógica cultural edificada pelos saberes hegemônicos do neocolonialismo, que preconizam a mercantilização da educação superior. Entretanto, a atualização contra-hegemônica da *episteme*, sinalizada nos documentos fundantes da Unila,

considera a produção do pensar, sentir e agir em respeito às contradições características do cotidiano fronteiriço de circulação das diversidades socioculturais.

CAPÍTULO I – O ENSINO SUPERIOR NA TRÍPLICE FRONTEIRA (ARGENTINA, BRASIL E PARAGUAI)

A natureza do objeto de estudo da presente pesquisa exigiu traçar brevemente as perspectivas históricas das universidades nos contextos dos países pertencentes à tríplice fronteira, para avançar na compreensão da emergência de novas propostas de ensino superior apresentadas pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana. O desafio da elaboração da identidade institucional consiste no entendimento da natureza que define a fronteira como ponto de partida do desenvolvimento dialógico, que pretende a expansão continental do diálogo no processo dialético de conscientização entre as diversas nações latino-americanas.

1.1 A REFORMA DE CÓRDOBA COMO MARCO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA TRÍPLICE FRONTEIRA

Nosso universo de pesquisa, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), possui seu projeto político-pedagógico comprometido com as sociedades latino-americanas, influenciadas pela herança da Reforma Universitária de Córdoba (1918) no reconhecimento da diversidade regional, resultante do processo imigratório desde suas origens coloniais.

Seu inicial projeto visava a democratização da educação para a construção identitária das sociedades da América Latina no âmbito de sua diversidade cultural e riqueza material, sendo destinada pelo desenvolvimento econômico, pela justiça social, assistência estudantil, democratização universitária, autonomia universitária, caráter público dos processos decisórios, participação estudantil na estrutura administrativa, liberdade de participação nas aulas, extensão universitária e liberdade de cátedra. .

Na história das universidades da América Latina, a Reforma Universitária de Córdoba foi o marco de ruptura do pensamento sob o modelo colonial vinculado estritamente à formação da elite intelectual. No final do século XIX e início do século XX, Córdoba possuía características do período colonial, ligada às perspectivas jesuíticas no nível do ensino e resistente às mudanças, sendo parte do conservadorismo na cidade e na universidade.

A Reforma de Córdoba marca o fim de uma concepção de universidade que tinha um núcleo teórico pedagógico dogmático e elitizado, pelos dados de acesso. A reforma pretendia

findar a elitização para o surgimento de uma universidade que pretendesse incluir a população restrita ao acesso da formação superior. (LUNA, 2003).

Recuperar os ideários da Reforma de Córdoba nos permite pensar como e quanto as universidades apresentam respostas que explicam o engessamento das suas realidades institucionais, destacando a fragilidade da centralização no fio condutor da qualidade da educação na formação superior e produção de conhecimento.

Entretanto, a Reforma de Córdoba foi produzida num cenário de contexto particular. As condições sociopolíticas modificaram de modo significativo a atual conjuntura. O mundo independente apresenta problemas mais complexos que não reconhecem as particularidades das fronteiras.

A globalização econômica é responsável pelas grandes transformações sociais promovendo fortes impactos ambientais e sociais, aparentemente irreversíveis, centrados num modelo produtivo de crescimento desenfreado do consumo. No entanto,

El mundo que conocíamos es ahora outro. Los límites al crecimiento son más nítidos que antes, y el aumento sostenido de las emisiones de gases de efecto invernadero es solo um indicador de la enlouquecida carrera del mundo do desarrollado por generar y acumular riqueza, en contraposición com uma pobreza pandémica. Habitamos una parte del planeta em la nos sentimos lejos de guerras y hambrunas, tenemos abundantes recursos naturales y nos gusta pensar que todavía hay mucho por hacer para ponernos a la altura de los tempos, com la ventaja de que podemos descartar de antemano algunos caminos que no han sido efectivos y podemos elegir construir el futuro que queremos dejarle a nuestra descendência. América Latina, la caja de ressonância de la Reforma de 1918, no es ajena a case ninguno de estos aspectos, algunos de los cuales se ven acentuados por los rasgos propios de nuestras sociedades, atravesadas por una corrupción endémica enfrentada poco y mal por instituciones que no tienen la fortaleza adecuada (BARLETTA, 2018, p. 85).

Podemos, entretanto, perceber que os indicadores de progresso do conhecimento não reduzem o crescimento das injustiças de exclusão. Em meio ao período marcado pela expansão do conhecimento, o avanço das ciências aparenta fictício por não ser capaz de impedir as guerras, as consequências do aquecimento global, o desamparo extremo de refugiados dos conflitos bélicos de diversas origens.

A criminalidade do narcotráfico tem alcançado uma magnitude planetária. A pobreza ainda atinge grande parte da população mundial. Especificamente, a América Latina é uma região que mantém uma das maiores desigualdades econômicas do mundo, uma enorme concentração das riquezas diante do elevado grau de pobreza.

A Oxfam publicou um documento, no início de janeiro de 2019, do sistema econômico mundial, apresentando dados sobre o crescimento global das riquezas dos multimilionários, denunciando o aumento da extrema pobreza: 3.400 milhões de pessoas (quase metade da humanidade) vivem em condições de extrema pobreza, com menos de 5,5 dólares por dia (OXFAM, 2019).

É preciso refletir sobre quais caminhos devemos seguir para alcançar uma sociedade mais justa, com a diminuição das desigualdades e maior igualdade de oportunidade no acesso ao ensino superior, para o desenvolvimento nacional, fronteiriço e latino-americano que fortaleça a integração continental. Para tanto, o entendimento do cenário da Reforma de Córdoba se torna indispensável, principalmente porque foi um movimento com grande protagonismo estudantil.

O marco da Reforma de 1918 se deu com a ocupação, por parte dos estudantes, da Universidade de Córdoba na Argentina. Nesse momento, depuseram o reitor conservador que havia sido recentemente eleito, exigindo uma reforma na educação do continente. Era a explosão de um movimento que ficou então conhecido como a Reforma de Córdoba. Foi ela que gerou as bases das universidades que existem hoje na América Latina, deixando um legado marcante na educação do continente americano. Em 1919, foi realizado o primeiro Congresso Nacional Estudantil.

Osvaldo Loudet llama a la asamblea “a la construcción ideal de la universidad futura”, planteando que debe “responder a las necesidades de la época”, “elaborar e irradiar cultura”, “vivir el momento social”, “tiene que modificar sustancialmente su estructura, sus métodos, su orientación”, es de este siglo la universidad abierta, libre, científica, humana, que eleve e ilumine la vida nacional. Ella debe ejercer en la hora presente, funciones múltiples que preparen los hombres para la vida intrregal”. Y disse, además: “La universidad no puede ser tampoco una escuela de privilegiados y debe llenar su noble función social, mediante la extensión universitaria” (Ciria y Sanguinetti, 1983). Deodoro Roca, ya en 1936, dio con este hallazgo: “Reforma universitaria es lo mismo que reforma social” (Ciria y Sanguinetti, 1983: 243). (LAMARRA; ÁLVARES, 2018, p. 58).

Nesse sentido, o movimento de reforma lutava contra a universidade como símbolo de exploração, enquanto privilégio das elites. Entre as pautas reivindicativas, identificamos a defesa de uma universidade como ferramenta de desenvolvimento científico, social e tecnológico que respondesse às necessidades locais e nacionais, preconizando a qualidade do ensino superior. Trata-se de um projeto de democratização universitária para a sociedade que vivia num contexto de grandes transformações geracionais decorrentes da primeira guerra mundial e da revolução russa.

A Argentina passava por importantes transformações no início do século XX. O recém-constituído movimento estudantil formado pela classe média urbana ingressante na universidade exigia mudanças na estrutura da educação da Universidade de Córdoba, até então dirigida pela oligarquia rural católica. Eles cobravam maior participação na gestão da universidade, livre direito de cátedra aos docentes e que as universidades cumprissem um papel social para fora de seus muros com a extensão. Cobravam também por eleições para os cargos de gestão e liberdade para assistir as aulas. Após muitas lutas e cobranças, publicou-se um decreto que respondia às ânsias do movimento estudantil e que democratizava também as demais universidades do país. O manifesto é a base de movimentos que defendem a universidade pública na América Latina desde então. (LUNA, 2003).

As instabilidades ocorridas nas universidades latino-americanas podem ser compreendidas pelo movimento de Córdoba, permitindo perceber os desafios das ordens burocráticas. Diversos fatores, como a imigração, o movimento estudantil e o avanço da urbanização promoveram a coparticipação dos estudantes na estrutura administrativa, visando à autonomia universitária.

Porém, a Universidade de Córdoba se reorganizou pela perspectiva do paradigma liberal, deixando evidente que as mudanças não garantiram a democracia universitária, pois mantinham as mesmas estruturas internas de poder, como é o caso da Unila, a qual possui um projeto original de integração via acadêmica da América Latina organizado pelo Governo do Brasil, regente dos modelos nacionais de ensino superior, que coloca barreiras burocráticas e desafios para a operacionalização de sua verdadeira proposta. Consideramos, no entanto, que

La Reforma de Córdoba fue el primer cuestionamiento serio de la universidad latino-americana tradicional y se há comprendido como el momento del ingreso de América Latina em el siglo XX. Las universidades latinoamericanas, como fiel reflejo de las estructuras sociales que la independência no logro modificar, seguían siendo los “virreinos del espíritu” y conservaban, em esencia, su carácter de academias señoriales (Tünnermann Bernheim, 2008). Hasta entonces, universidad y sociedade marcharon sin contradecirse, pues durante longos largos siglos coloniales, y en la primera centúria de la república, la universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedade, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la universidad. (EMILIOZZI, 2018, p. 166).

O século XX foi um período da forte presença do capital privado, emergindo movimentos antagônicos de universidade, face aos organismos multilaterais que estiveram à frente das reformas por um longo período. Não se pode analisar as reformas como tendências de novas práticas pedagógicas, mas como estratégias para modernização das instituições.

A mundialização científica e a democratização cultural são restritas a um pequeno extrato social de estudantes privilegiados. A partir da modernização do Ocidente, a instituição da universidade se estruturou no corporativismo da mercantilização.

As instituições universitárias na América Latina se fundamentaram a partir das perspectivas ideológicas humboldtianas e napoleônicas. No caso do modelo humboldtiano de Universidade, quanto mais autonomia das universidades frente aos interesses econômicos, materiais e político-sociais, maiores são as possibilidades de construção dos conhecimentos que contribuam com o desenvolvimento científico, econômico, tecnológico e social, pelo compromisso da formação intelectual e moral da nação. Humboldt evidencia o estabelecimento das instituições universitárias como relação de inovação do campo científico de construção de conhecimentos objetivos e subjetivos, quicá na educação superior.

A perspectiva ideológica do modelo napoleônico francês, representa forte influência nas universidades da maioria dos países da Europa; implantado na América-Latina no processo de colonização da região. No entanto, seu caráter utilitarista e profissionalizante caminha de encontro com as propostas de formação humanistas de Humboldt, estabelecendo a relação dialógica entre ensino e pesquisa.

Compreende-se que Humboldt pregava a totalidade da autonomia da universidade independentemente de políticas externas, defendendo a ideia de que a universidade deveria se operacionalizar, enquanto instituição, acima dos interesses políticos dos Estados, nos campos econômicos, religiosos e morais. Assim, somente com esse desprendimento, a ciência poderá produzir conhecimentos que contribuam com o desenvolvimento da sociedade local.

O modelo de educação humboldtiano era estruturado por uma perspectiva filosófico idealista, enquanto o napoleônico se orientava numa estrutura sociológica de lógica funcionalista. A associação programática entre ensino e pesquisa foi o marco da universidade moderna. Já a extensão, que compõe o terceiro elemento do tripé, surge posteriormente como modelo de universidade norte-americana. Na América Latina, os três elementos desse tripé (ensino, pesquisa e extensão) foram instituídos somente a partir da Reforma de Córdoba (1918), e no Brasil com a Reforma Universitária de 1968, na Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968), descrita no item a seguir. (LUNA, 2003).

Nesse sentido, percebe-se que a educação latino-americana foi engendrada por um modelo de formação de cidadania subalterna, que significa que a educação, aparentemente, está voltada para uma formação cidadã, mas em contrapartida está submissa aos padrões coloniais. Consideramos, entretanto, a Reforma de Córdoba como um movimento de resistência com caráter contra-hegemônico em seu esforço de superar a colonialidade pedagógica, para

democratização cognitiva enquanto justiça social. Rememoramos esse movimento como fortalecimento do pensamento emancipador dos pressupostos filosóficos e epistemológicos que direcionam a luta centenária visando o alcance da autonomia universitária.

1.2 Considerações sobre o ensino superior no Brasil

A princípio, destacamos que é impossível se pensar a história da universidade no Brasil deslocada da dimensão política, presente a partir de suas bases originárias. Desde o período colonial, a presença da dimensão política era nítida pela enorme resistência por parte de portugueses e da elite brasileira, já que não consideravam necessário ter instituição de ensino superior no Brasil por haver na Europa.

O início da história do ensino superior no Brasil é marcado com a chegada da Coroa Portuguesa, ao decretar, aos 18 de fevereiro de 1808, a fundação de três escolas: a de Cirurgia e Anatomia da Bahia (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia); a escola de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Academia de Guarda da Marinha, também no Rio de Janeiro. Em 1810, foi criada a Academia Real Militar, que se transformou em Escola Central, depois Escola Politécnica (atualmente Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Além disso, foram criados, em 1827, dois cursos de Direito, em São Paulo e em Olinda. A princípio, a Coroa Portuguesa tinha como objetivo formar profissionais para atender às demandas das bases operárias dos processos de produção, assim como atender às necessidades de formação das profissões mais elitizadas das áreas das engenharias, medicina e direito. (FAVERO, 2006)

Por meio do Decreto nº 14.343, em 1920, sob a vigência do então presidente Epitácio Pessoa, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). A instituição oferecia orientação profissional, concentrando-se mais no ensino do que na pesquisa, ainda semelhante ao modelo napoleônico do Império, que visava à produção de competências profissionais necessárias para a estabilidade do Estado. Na sua curta trajetória de existência, as universidades, entre os anos de 1920 e 1930, foram muito criticadas pelos professores que conheciam outras práticas pedagógicas mais avançadas em outros países.

A partir de 1930, inicia-se o crescimento da centralização política nos diversos setores sociais. Em 1931, o Ministério da Educação e Saúde Pública teve Francisco Campos como primeiro titular.

Para o Ministro, “sua finalidade transcende o exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada” (CAMPOS, 1931, p. 4). No plano do discurso, caberia à Faculdade de Educação, Ciências e Letras imprimir à universidade seu “caráter propriamente universitário”, o que na prática não irá ocorrer. Analisando o Decreto nº 19.852/31, que dá nova organização à Universidade do Rio de Janeiro, observa-se que esse dispositivo é rico em pormenores sobre a citada Faculdade; contudo, não chega a ser imediatamente instalada pelo Governo Federal. Examinando-se o art. 196, verifica-se ainda que não se atribui a essa faculdade o caráter de unidade integradora dos diferentes institutos universitários, desde que sua existência não é obrigatória. (FAVERO, 2006, p. 23).

Os princípios de modernização do Brasil elitizaram o acesso ao ensino superior, direcionando a educação ao tecnicismo para a profissionalização de ampla população do Brasil. Cabe destacar que a Reforma de Campos restringiu a autonomia plena das universidades.

As tendências centralizadoras e hegemônicas se estabeleceram fortemente no Governo de Getúlio Vargas (1934), período em que foi instituída a Universidade do Estado de São Paulo (USP) por meio do Decreto nº 6.283, com o objetivo de propagar a pesquisa, o progresso da ciência, a transmissão do ensino e conhecimento ao desenvolvimento de espíritos críticos, formando especialistas em todos os segmentos culturais, científicos e congêneres. (FAVERO, 2006).

A Universidade do Distrito Federal (UDF) foi instituída por meio do Decreto nº 5.513/35. Anísio Teixeira, seu principal protagonista, possuía o intuito de operacionalizar um modelo de universidade autônomo, caracterizado pela produção de conhecimento e investigação, exigindo maior liberdade universitária. Essa proposta, entretanto, causou-lhe o afastamento da Secretaria da Educação. Como o Ministro Capanema tinha por objetivo a formação para a indústria, ele extinguiu a UDF logo após o afastamento, em 1939, pelo Decreto nº 1.063. (FAVERO, 2006).

Os estudantes, face ao estrito desenvolvimento das instituições universitárias brasileiras determinadas pelo Estado, estiveram conectados, de certo modo, com as reformas universitárias que partiram de Córdoba e foram disseminadas por toda a América Latina.

O protagonismo estudantil foi de extrema importância no período do Estado Novo. Embora tenha havido uma enorme repressão, isso não impediu a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE). Em 1938, no 2º Congresso de Estudantes, a proposta de criação da UNE possuía um projeto de política educacional que não era alinhado ao Governo Vargas. Nessa discussão, preconizava-se a democratização das universidades, o filtro elitista que privilegiava estudantes de maior renda, diante das taxas de matrículas e exames, sem considerar suas capacidades comprovadas cientificamente. (BORTOLANZA, 2017).

Esse foi o marco histórico importantíssimo para as universidades se constituírem num modelo de exercício das liberdades do pensar e do direito à cátedra. (BORTOLANZA, 2017, p. 9). Sendo assim, era necessário o rompimento com o Estado, que propunha um modelo epistêmico fragmentado, em hegemonização restrito ao desenvolvimento da racionalidade humana, com limitação de acesso e regulação dos conteúdos produzidos pela humanidade. As restrições que constroem as produções e a autonomia universitária sabotam o desenvolvimento econômico, científico, social e tecnológico do país.

Após a destituição do presidente Getúlio Vargas em 1945, momento do desenho da democratização de caráter liberal, inicia-se a intensa disputa entre lideranças laicas e católicas pelo controle da educação no país. Em 1946, com o Decreto nº 8.681, de 15 de março de 1946, foi criada a primeira universidade católica do Brasil, introduzindo em seus currículos a cultura e moral religiosa, atendendo preferencialmente as elites brasileiras, sob o apoio de Getúlio Vargas, que retoma a presidência em 1951. (FAVERO, 2006).

Com a transferência da capital do Brasil, do Rio de Janeiro para Brasília, foi criada em 1961 a Universidade de Brasília, que seguiu o modelo norte-americano, após o período de luta do movimento estudantil e de jovens professores na defesa do ensino público, pedidos de extinção das cátedras e a democratização do ensino superior marcado pelo elitismo. (FAVERO, 2006).

Desse modo, o processo de desenvolvimento e modernização do ensino superior no Brasil foi resultado de uma articulação ideológica que reivindicava reforma, pretendendo o desenvolvimento socioeconômico, iniciado no período da ditadura civil militar de 1964. Em meio a um rol de reformas de bases, busca-se a conquista de certa autonomia universitária frente ao Estado, com a liberação de organização de seus orçamentos próprios, assim como decisões internas de dirigentes pela via democrática. Porém, tal busca pela autonomia era ameaçada por uma estrutura interna de forte ideário colonial, contando com professores aliados ao processo de dominação catedrático. (BORTOLANZA, 2017).

Em 1968, ocorreu uma reforma universitária no Brasil que aboliu a cátedra, organizou o currículo, criou os departamentos, modificou o exame vestibular e institucionalizou a pesquisa. Entretanto,

O processo decorrente das Reformas de 1968 e dos modelos profissionalizantes que mantém raízes no sistema vigente de ensino superior, contemplam ao processo pelo qual o Governo busca atender a demanda por ensino superior por duas maneiras: pela ampliação das vagas no ensino público e pelo estímulo à expansão do setor privado (SAMPAIO, 1991). Mulgan e Albury (2003) acreditam que a inovação no setor público é

importante, pois dinamiza e torna a resposta dos serviços prestados mais rápida, além de manter um padrão de qualidade capaz de se atualizar frente a demanda da sociedade. As universidades fazem parte deste cenário e, portanto, devem constantemente estar voltadas às práticas acadêmicas e vislumbrar as tendências inovativas e auto realização pessoal e profissional dos seus alunos. (BORTOLANZA, 2017, p. 9).

Nesse sentido, após a reforma, ocorreu uma expansão considerável do setor privado, que passou a abrir faculdades em lugares onde havia grande demanda, em sua maioria, nas periferias das metrópoles. É importante destacar que o período da regência militar submeteu o sistema de educação ao processo formativo estritamente profissionalizante. A distinção da cátedra foi o marco de redução da autonomia universitária. A instituição estrutural do departamento, enquanto unidade de ensino e pesquisa, restringiu a produção de conhecimento, por meio do fortalecimento da burocratização administrativa.

Com a suspensão das atividades da União Nacional dos Estudantes (UNE), emergiram lutas estudantis marcadas por conflitos violentos contra a reforma universitária em 1968. Esse movimento foi reprimido pela criação do Ato Institucional número 5, que proibiu atos de manifestação popular. Nesse caso, é

[...] oportuno lembrar que tanto a reorganização do movimento estudantil, como a de outros grupos da sociedade civil, só irá se efetivar no final dos anos 70, com a abertura política e a promulgação da Lei da Anistia. Nas universidades públicas, após esta Lei se processa o retorno de vários professores afastados, compulsoriamente, após o AI-5. No limiar da década de 80, observa-se, da parte de significativo número de professores, a consciência de que o problema da universidade envolve não apenas aspectos técnicos, mas também um caráter marcadamente acadêmico e político, exigindo análise e tratamento específicos. (FAVERO, 2006, p. 35).

Somente a partir da Constituição de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), houve um processo de redemocratização nos campos político, econômico, social e educacional no Brasil. Entre 1995 e 2003, referente aos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, houve uma nova reforma no ensino superior, que ocorreu em paralelo à reforma do Estado, mas sem grandes mudanças no que tange à educação superior no país.

A expressiva expansão de acesso ao ensino superior começa a ocorrer no país a partir de 2003. Surge, portanto, a democratização do acesso popular às universidades públicas e privadas, sob os pontos de vista socioeconômico e étnico. Desse modo, as leis deste período apontam para avanços da educação superior, em seu acesso e permanência, como, por exemplo, a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, de criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (BRASIL, 2004a). O objetivo dessa lei era criar um sistema mais complexo de avaliação,

diferente do Exame Nacional de Cursos (“Provão”), que avaliava os dados de qualidade e eficiência das unidades de ensino superior. A Lei nº 10.973 (Lei de Inovação Tecnológica), vinculada ao Ministério de Ciência e Tecnologia, de 2 de dezembro de 2004, estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica, viabilizando o trabalho e a pesquisa científica nas universidades (BRASIL, 2004b). E a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, instituiu, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos (ProUni), destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2005a).

Este programa destina bolsas de estudos para estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, pessoas com deficiência e professores da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura. O estudante passa por uma pré-seleção que se dá por resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e critérios outros, definidos pelo Ministério da Educação e pela Instituição de Ensino Superior. É notável a importância do ProUni dentro do contexto universitário, criando novas oportunidades de estudo e possibilitando maior acesso ao ensino superior à população de baixa renda, de modo a proporcionar inclusão social. Destaca-se que, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2016, já atendeu mais de 1,9 milhão de estudantes, sendo 70% com bolsas integrais, de acordo com o MEC.

Em meio a esse contexto, surgem na América Latina novos modelos de universidade caracterizadas pela inclusão da diversidade de conhecimentos, que dialogam com as necessidades das realidades materiais específicas das suas localidades regionais. Entre elas estão: Centro Amazônico de Formação Indígena (CAF), no Brasil; a Universidade Indígena Intercultural Kawayas (UNIK), na Bolívia; a Universidade Autônoma Indígena e Intercultural (UAINN), na Colômbia; e a Universidade Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas (AMAWTAY WASI – UINPI-AW), no Equador. Estas foram criadas por dirigentes e organizações indígenas. Já a Universidade das Regiões Autônomas da Costa Caribe Nicaraguense (URACCAN) surge da iniciativa de dirigentes afrodescendentes e indígenas. Na Argentina, o Centro de Investigação e formação para a Modalidade Aborígene (CIFMA) foi a primeira experiência de educação superior direcionada às comunidades indígenas de formação de professores indígenas para os quadros de educação superior.

Dentre as universidades tradicionais que promovem cursos com direcionamento aos jovens indígenas e afrodescendentes no Brasil estão a Universidade Federal de Minas Gerais

(UFMG), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e, em São Paulo, a Universidade Nove de Julho (Uninove), que possui núcleo de pesquisa de análise da diversidade cultural objetivando o despertar epistemológico das racionalidades oprimidas.

Apesar de imperar a supremacia epistemológica de hegemonia da colonialidade na reprodução do controle federal que regulam as universidades brasileiras, a partir do ano de 2005, são fundadas novas instituições que apesar de serem hegemônicas sobrevoam dialogicamente com as perspectivas das epistemologias contra-hegemônicas, reforçando de modo modesto a construção identitária das comunidades inseridas em diversas realidades existentes no entorno de seus muros.

Referimo-nos às seguintes instituições: Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), o locus da presente pesquisa, criada pela Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a); Universidade Federal do ABC (UFABC), criada pela Lei nº 11.145, de 26 de julho de 2005 (BRASIL, 2005b); Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), criada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010b); Universidade Federal de Fronteira Sul (UFFS), criada pela Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), criada pela Lei nº 11.151, de 29 de julho de 2005 (BRASIL, 2005c); Universidade Federal do Pampa (Unipampa), criada pela Lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008a); Universidade Federal do Cariri (UFCA), criada pela Lei nº 12.826, de 5 de junho de 2013 (BRASIL, 2013d); Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), criada pela Lei nº 12.824, de 5 de junho de 2013 (BRASIL, 2013b), por desmembramento da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Sul da Bahia (Ufesba), criada pela Lei nº 12.818, de 5 de junho de 2013 (BRASIL, 2013a); Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob), criada pela Lei nº 12.825, de 5 de junho de 2013 (BRASIL, 2013c), por desmembramento da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), criada pela Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005 (BRASIL, 2005d), por desmembramento da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

As universidades brasileiras, apesar de muito jovens, comparadas às instituições de outros países latino-americanos, fazem parte de um projeto global que possui mecanismos de definição do ensino superior de modo geral. Pensadas por diferentes perspectivas, as universidades brasileiras ainda são questionadas do ponto de vista estrutural e funcional. No entanto, possuem distintos modos de interpretação, pensadas a partir de diferentes perspectivas teóricas, o que torna longa sua trajetória.

A escolha da UNILA como universo da presente pesquisa, a partir das análises do diálogo epistemológico da contra-hegemonia, buscou a compreensão de emergências das novas universidades no Brasil. Entretanto, as experiências de vivência da população habitante na região de sítio da UNILA, são constantemente desafiadas por questões características dos limites trasfronteiriços. A realidade do encontro com diversos modos de existências se torna distante das paisagens da vida social no interior dos diferentes países. O circular das diversidades no cotidiano regional da tríplice fronteira, relativizam o imaginário das construções socioculturais das universidades brasileiras. Nesse sentido, reconhecemos a importância de dialogar com os principais elementos que fundamentaram o imaginário do ensino superior na Argentina e no Paraguai.

1.3 Considerações sobre o ensino superior na Argentina e no Paraguai

A Argentina é uma república federativa da América Latina com extensão territorial de 3.761.274 km², sendo que 2.791.810 Km² correspondem ao Continente Latino Americano; 969.464 Km² ao Continente Antártico, compondo as Ilhas Orçadas do Sul e as ilhas austrais, Georgias do Sul e Sandwich do Sul. O território possui 23 províncias e a cidade autônoma de Buenos Aires.

A disposição dos dados de informações universitárias na Argentina¹ apresenta um total de 131 instituições de ensino superior sendo 20 Institutos Universitários e 111 universidades sendo 61 pertencentes ao setores públicos e 50 dos setores privados. O fluxo de estudantes em 2017 contava com 2.005,152 estudantes frequentes, as matrículas recentes somavam 516.305 estudantes. O total de estrangeiros compunha 74.013 de matriculados, a quantidade dos estudantes egressos somava 125.328 estudantes. O fluxo de 79% dos estudantes concentrados nos setores públicos.

Nos últimos dez anos, nove universidades públicas foram criadas pelo governo da Argentina. Emergiram com intuito de ofertar maior possibilidade de acesso das regiões mais populosas e vulneráveis socioeconomicamente.

Os sistemas de ensino superior da Argentina ainda refletem tradições que remontam aos conflitos e composições entre a Igreja e o Estado e processos históricos mais recentes, como as mudanças de regime político. A reintrodução do acesso irrestrito pelo primeiro governo democrático na década de 1980 permitiu que as instituições universitárias ganhassem força e

¹ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/sintesis-de-informacion-universitaria-2016-2017>

evoluíssem espontaneamente, porém esse processo resultou no inchamento das instituições universitárias. Além disso, todas as universidades apresentam-se como laicas e o setor privado não recebe qualquer subsídio público.

A Universidade Nacional de Córdoba é a mais antiga universidade da Argentina, porém, a maior atualmente é a Universidade de Buenos Aires, concentrando o maior número de estudantes em proporção numérica.

Mesmo possuindo sistemas públicos, laicos e com acesso irrestrito, o ensino se encontra ainda muito concentrado nas universidades mais tradicionais, o que prejudica o avanço dessas instituições e seu ensino.

Na Argentina, há anseio por se desenvolver a formação de pesquisadores e comunidades científicas com massa crítica suficiente nos vários campos do conhecimento, mas esse panorama ainda está em extensão e é predominantemente reduzido. O que se denomina de pós-graduação na região com mais intensidade tem se limitado a cursos de especialização de caráter profissional.

Contudo, a qualidade da formação oferecida pelo ensino superior argentino é questionável ou pouco reconhecida pelo mercado profissional. Uma parte significativa da expansão das matrículas no ensino superior na Argentina se deu através do inchamento das universidades públicas, como já foi citado, mas sem que se tivesse implementado reformas que garantissem a qualidade da formação oferecida. Em comparação com a Europa e Estados Unidos, o investimento por aluno na América Latina ainda é bastante reduzido. Ao nos remetermos no período em que a América Latina passa pelo sistema imperial, identificamos que o Brasil e o Paraguai vivenciaram uma guerra sangrenta. Foi o maior conflito armado da história da América Latina, que ocorreu entre 1864 e 1870, deixando marcas profundas nos dois países, pois sofreram drásticas consequências após o marco do fim da guerra, com a morte do presidente paraguaio Solano Lopes (Rojas?).

Além de presidente do Paraguai, Solano Lopez foi um combatente de guerra, o último líder popular, seu assassinado findou o massacre que quase exterminou a população do Paraguai. A Inglaterra apoiou a tríplice aliança selada entre Argentina, Brasil e Uruguai, de modo a comprometer a indústria e a economia do Paraguai, que até hoje não se recuperou do estrago causado por esse trágico conflito armado. Esse apoio explica a vitória do Brasil, que não estava militarmente preparado para a disputa, porque contava somente com uma Guarda Nacional, além do despreparo do imperador Dom Pedro II, que também sofreu um prejuízo financeiro extremamente elevado, fragilizando a economia brasileira durante anos.

Mesmo após cem anos da grande guerra, a terra paraguaia não conseguiu o fortalecimento necessário para a libertação do povo guarani. E ao buscarmos respostas sobre o porquê de sua alma que deseja a libertação não conseguir se materializar em uma força social que poderia libertar esse povo, Júlio José Chiavenato (2007, p. 60) nos demonstra que

Las respuestas son múltiples y conducen a destrucción do Paraguai por la Triplice Alianza, que no era sino una extensión del imperialismo inglés en La Plata, destrucción que se proyectó a la explotación del país, a su retaceo como predio de nadie, a la repartija de las tierras paraguayas a los grandes banqueros internacionales con sede en Amsterdam, Nueva York y Londres, principalmente.

A entrega do patrimônio paraguaio aos ingleses e norte-americanos mostra a face mais predatória do imperialismo no cadáver deixado pela sua destruição total em 1870. Essa análise apresenta o drama do país que, mesmo após anos de derrota, ainda possui fortes cicatrizes.

Ao se tornar a primeira república economicamente independente da América Latina, perdia ao mesmo tempo grandes extensões de seu território,

140 mil kilómetros cuadrados se dividieron el Brasil y la Argentina, que llevaron sus fronteras dentro del territorio guaraní. A pesar de esta pérdida, el gobierno títere que el Imperio del Brasil impuso a la nación destruida (había perecido el 75.75% de la población del Paraguay, sobrevivendo tan sólo 1.75% de los varones), se encargó de vender a los extranjeros las tierras de la nación. El Pueblo paraguayo, que disponía de ilimitada extensión de *tierras fiscales*, se vio de repente, al poco tiempo de instalarse los gobiernos impuestos por la Triplice Alianza, privado del derecho de cultivar esas tierras. (CHIAVENATO, 2007, p. 61).

O autor nos diz como a venda das terras ao capital estrangeiro, ao tomar posse das propriedades paraguaias, provocou sérias consequências sociais, com a expulsão do campesinato que trabalhava nas terras e outros casos de desocupação de habitações. Esses povos estavam vulnerabilizados por corrupções de seu governo. (CHIAVENATO, 2007).

Após a constituição de 1870 do Paraguai ser anulada, o imperialismo internacional toma o poder e sua primeira ação é a venda dos terrenos tributários ao capital estrangeiro, que adquiriram propriedades pertencentes ao campesinato. Essas transações eram amparadas por leis antipopulares que, ao tornar as terras improdutivas, privilegiavam os novos proprietários que se instalavam no país. (CHIAVENATO, 2007).

A vida do campesinato paraguaio antes da guerra contra a tríplice aliança (Argentina, Brasil e Uruguai) era muito farta e, posteriormente, tornou-se muito difícil. Os paraguaios sobreviventes regressaram para suas terras, mas suas produções tinham caído. Mas não demora

muito e esses trabalhadores são obrigados a deixar suas terras. O país vivenciou um atraso impossível de se recuperar e retomar seu antigo desenvolvimento.

Uma série de leis sobre o uso da terra possibilitava a exploração de trabalhadores paraguaios, das florestas e das terras agrícolas que anteriormente eram fontes de suas existências. Essas explorações foram consequência das vendas de terras do Paraguai, que anteriormente eram utilizadas livremente pelo campesinato.

Mesmo em estado de miséria, a cultura guarani foi uma grande aliada na sobrevivência de seu povo, porém não deixou de evitar possíveis rebeliões. A vida do povo paraguaio era regida por suas organizações tribais que eram marginalizadas pelo sistema político. (CHIAVENATO, 2007).

Em 1922, ocorreu uma guerra civil militar no Paraguai, causada por uma denúncia de anarquia política pelo coronel Adolfo Chife, que levantou armas contra o governo de Eusebio Ayala. A debilitada economia paraguaia passou a destinar seus poucos recursos na aquisição de armamento. No ano de 1936, a conquista do Paraguai na Guerra *del Chaco* marcou a entrada do fascismo, acentuando o enfraquecimento econômico da região. (CHIAVENATO, 2007, p. 76).

O Paraguai, mesmo um país empobrecido, enfrentava guerras estruturadas pela base social do grande latifúndio, no qual inexistia uma política feita para o povo, enquanto palco de disputa política dos burocratas oligárquicos aliados aos militares. A economia do país foi controlada por agentes imperialistas, tendo a forte presença da Argentina, que influenciava as políticas internas. Sendo assim, podemos considerar a grande marca da destruição do país deixada em 1870.

Como consequência do maior conflito armado latino-americano entre Brasil e Paraguai, o povo paraguaio tem certa restrição em relação ao povo e governo brasileiros. Entretanto, várias incursões foram feitas pelo Itamaraty, especialmente a partir da década de 1950, para que essa situação pudesse ser remediada. Nas décadas de 1960 e 1970, segundo Chedid (2010, p. 65),

Outro grande marco da relevância das relações diplomáticas entre Brasil e Paraguai foi os acordos para a utilização das águas internacionais que deram origem à gigantesca usina hidrelétrica de Itaipu. Estes passaram a existir somente a partir do momento em que os dois países dialogaram com maior desenvoltura [...].

De qualquer maneira, para haver transformação nas relações entre países, no caso de Brasil e Paraguai, é necessário modificar o olhar de um povo face a outro, isto é, o olhar do paraguaio sobre o brasileiro e vice-versa. Essa iniciativa se deu com uma aproximação cultural entre os países, especialmente com a Missão Cultural Brasileira no Paraguai, ainda na década

de 1950, que criou naquele país a Escola Estados Unidos do Brasil, o Instituto Cultural Paraguai-Brasil e teve uma atuação significativa na Faculdade de Filosofia de Assunção (CHEDID, 2010). Tudo para aproximar as culturas desses dois países, além de objetivar que os paraguaios soubessem e aceitassem culturalmente e, conseqüentemente, social, política e economicamente o Brasil.

Para compreendermos melhor o quadro educativo, remetemo-nos à Constituição da República do Paraguai de 1992. Nesse momento, o país adota um governo de democracia representativa que prevê o direito à seguridade e liberdade da população. No capítulo VII, que trata da educação e cultura, o artigo 73 aponta que

Toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente, que como sistema y proceso se realiza en el contexto de la cultura de la comunidad. Sus fines son el desarrollo pleno de la personalidad humana y la promoción de la libertad y la paz, la justicia social, la solidaridad, la cooperación y la integración de los pueblos; el respeto a los derechos humanos y los principios democráticos; la afirmación del compromiso con la Patria, de la identidad cultural y la formación intelectual, moral y cívica, así como la eliminación de los contenidos educativos de carácter discriminatorio. (PARAGUAY, 1992).

O Paraguai possui duas línguas oficiais, o espanhol rioplatense e o guarani; 90% da população paraguaia é bilíngue e boa parte da população puramente indígena se comunica em guarani. A incorporação do guarani no ensino superior se deu em 1994 pela Faculdade de Filosofia de Assunção. A Universidad Nacional de Asunción (UNA) foi criada em 1948 e participou do primeiro momento de integração entre Brasil e Paraguai. Além do mais, é tida como a primeira e mais antiga instituição de ensino superior do Paraguai, composta por 12 faculdades e 2 institutos que englobam 78 cursos nas diversas áreas do conhecimento. A instituição possui vários institutos e centros tecnológicos de pesquisa que favorecem o desenvolvimento de estudos de pós-graduação e trabalhos científicos (UNA, 2018). Até o ano de 1960, a Universidad Nacional de Asunción (UNA) era a única instituição de ensino superior no Paraguai, seguida pela Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción (universidade privada).

Neste sentido, é interessante compreender um pouco sobre como se caracteriza o sistema educacional no Paraguai.

No Paraguai a educação passou por várias transformações e reformas. O sistema de ensino atual conformou-se no ano de 1994 com a implementação da Reforma Educativa, cuja prioridade foi melhorar a qualidade e relevância da educação, assegurando a igualdade de oportunidades para todos. A educação paraguaia tem como marco legal a Constituição e a Lei Geral de Educação. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) organiza e gerencia o

Sistema Nacional de Educação, em coordenação com os governos dos departamentos. A educação formal está estruturada em três níveis: o primeiro nível é o ensino infantil e ensino fundamental, o segundo nível, o ensino secundário, e o terceiro nível corresponde ao ensino superior. O sistema nacional de educação também inclui a educação continuada de jovens e adultos. (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2011, p. 10 *apud* ROSA, 2018, p. 5).

O Paraguai, portanto, passou por significativas transformações na área da educação e, com sua participação no Mercosul, sua política pública também contempla o desenvolvimento educacional. Para se ter uma ideia, um ponto positivo foi a inserção do gênero feminino nas universidades, já que há 10 anos o Paraguai apresentou um aumento de 51,1% de mulheres na Universidade. (ROSA, 2018, p. 7).

As universidades no Paraguai, conforme segue em constituição, são autônomas e estabelecem seus estatutos, formas de governo e elaboração das matrizes curriculares de acordo com a política educativa e o plano de desenvolvimento nacional. Tanto as universidades públicas quanto as particulares são criadas por lei, que determina os profissionais e seus títulos universitários necessários para seu exercício.

O artigo 81 da Constituição paraguaia se preocupa com a manutenção do patrimônio cultural nacional, destacando os meios necessários para sua conservação e resgate dos documentos, objetos e espaços de valor histórico, arqueológico, paleontológico, artístico e científico:

El Estado definirá y registrará aquellos que se encuentren en el país y, en su caso, gestionará la recuperación de los que se hallen en el extranjero. Los organismos competentes se encargarán de la salvaguarda y del rescate de las diversas expresiones de la cultura oral y de la memoria colectiva de la Nación, cooperando con los particulares que persigan el mismo objetivo. Quedan prohibidos el uso inapropiado y el empleo desnaturalizante de dichos bienes, su destrucción, su alteración dolosa, la remoción de sus lugares originarios y su enajenación con fines de exportación. (PARAGUAY, 1992).

No entanto, as atividades que possuem valor significativo para a difusão cultural e educacional são isentas de impostos fiscais. A lei regulamenta estímulos de inclusão dos elementos necessários para o exercício das artes e da investigação científica e tecnológica, assim como sua difusão no país e no âmbito internacional. Os recursos destinados à educação, na proposta geral da nação, não são inferiores a 20% do total de arrecadação da Administração Central, o que exclui os empréstimos e doações.

Aqui, o objetivo não é analisar os prós e contras dessa intervenção brasileira no Paraguai, mas somente mostrar que, desde algum tempo, o Brasil tem a preocupação em estar próximo deste país vizinho. Mais recentemente, vemos o estabelecimento (em 1991) do

Mercado Comum do Sul (Mercosul) com o propósito de integrar de maneira mais rápida as economias nacionais da região da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. (NEVES; MAROSINI, 1995).

O Plano Estratégico de Ação Social (PEAS) do Mercosul prevê várias diretrizes para os países se adequarem, pensando em melhorias educacionais e de respeito ao ser humano. Em seu eixo IV, a diretriz nº 10 do PEAS, por exemplo, está direcionada à educação, afirmando ser necessário “[...] acordar e executar políticas educativas coordenadas que promovam uma cidadania regional, uma cultura de paz e respeito à democracia, aos direitos humanos e ao meio ambiente” (MERCOSUL, 2012a).

O Paraguai detém uma extensão territorial de 406 752 km² com uma estimativa de 6.854.536.4 habitantes, possuindo o guarani e o espanhol, como idiomas oficiais. O país se divide em 17 departamentos e o Distrito Capital. Possui cerca de 8 universidades públicas e 46 privadas.

Com objetivo de impacto para além de seus muros, buscaremos, nos capítulos seguintes, a dialogicidade dos novos projetos institucionais com as epistemologias contra-hegemônicas emergidas a partir das necessidades regionais, por meio da análise dos documentos institucionais da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, *locus* da presente pesquisa.

1.4 O Mercosul e a internacionalização do ensino superior

O Mercado Comum do Sul (Mercosul) surge com o Tratado de Assunção, assinado em março de 1991 pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Posteriormente, incorpora outros países. A criação do bloco econômico objetivava a industrialização da América Latina, almejando o sucesso do bloco econômico europeu.

Porém, cabe destacar que as “Partes Sul-Americanas” e o Governo dos Estados Unidos da América se propuseram ao fortalecimento de uma “amizade”, como estímulo às políticas direcionadas ao mercado, numa relação produtiva de ordem hegemônica que almejava reduzir as barreiras de comércio das Américas com a criação da Área de Livre Comércio das Américas (Alca), um acordo comercial que não previa a livre circulação de pessoas, somente a pretensão na redução das tarifas aduaneiras.

Houve uma transferência de empresas que geraram desemprego nos Estados Unidos, devido ao pagamento de salários baixos para os povos latinos. Sob a ótica da educação, podemos também pensar que,

Em primeiro lugar, uma consequência política: a perda da importância relativa da América Latina. A região hoje surge como uma área problema, onde sobressaem as questões da dívida externa, do narcotráfico e do meio ambiente, com escassa possibilidade de influir no curso dos acontecimentos políticos, econômicos e financeiros. A percepção externa da perda de solvência e influência na esfera internacional agrava a vulnerabilidade e deteriora a capacidade de negociação do Continente. (BARBOSA, 1991, p. 17).

Em 17 de dezembro de 1994, foi modificado seu projeto provisório inicial, institucionalizando o Mercosul, com o protocolo do Tratado de Ouro Preto, aprovado por meio do Decreto Legislativo nº 188, de 15 de dezembro de 1995.

Seu estabelecimento implicou na competição econômica com a liberdade de circulação de bens com a criação da Tarifa Externa Comum (TEC), repercutindo a supressão dos direitos alfandegários e restrições não tarifárias para circulação de mercadorias. A formação de uma tarifa externa comum adotou uma política comercial que propunha a eliminação das barreiras alfandegárias, contribuindo para o fortalecimento do processo de integração.

No âmbito da educação, o artigo 10 do Tratado de Assunção, as Decisões nº 4/91, 5/91 e 7/91 do Conselho do Mercado Comum e a Resolução nº 39/94 do Grupo Mercado Comum consideram

A necessidade de se chegar a um acordo comum com relação ao reconhecimento e à equiparação de estudos primários e médios não técnicos, cursados em qualquer dos quatro Estados Partes do MERCOSUL, especificamente no que diz respeito à sua validade acadêmica. (MERCOSUL, 1994).

Evidentemente, o Mercosul representa o processo de integração latino-americana, que levou à aproximação progressiva dos setores relacionados às áreas da educação, que trazia distintas análises do conhecimento dos povos. A este respeito, o Conselho do Mercosul decidiu, no

Art. 1 – Aprovar o "Protocolo de Integração Educativa e de Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário e Nível Médio. Não Técnico", assinado pelos Ministros da Educação do MERCOSUL e que consta como Anexo à presente Decisão. (MERCOSUL, 1994).

Nesse sentido, podemos notar a importância do Mercosul no reconhecimento dos títulos de nível médio, que viabilizam o ingresso dos estudantes no ensino superior da região, com vistas a facilitar o processo de integração via acadêmica da América Latina. É uma das normativas de 2012, que apontam a cooperação internacional, pois

As diretrizes da política de cooperação internacional do MERCOSUL estabelecem orientações atualizadas para a negociação e a execução de

acordos e projetos de cooperação, traduzidas em princípios, objetivos e modalidades da cooperação (recebida, horizontal, triangular e intra-MERCOSUL). Dessa forma, são estabelecidos procedimentos para a identificação de áreas prioritárias para o desenvolvimento de programas e projetos de cooperação. (MERCOSUL, 2012b).

Essas diretrizes sugerem o apoio ao processo de integração do Mercosul, destacando a importância do fortalecimento das capacidades técnicas por meio do aprofundamento das relações externas do Mercosul, contando com a cooperação horizontal e triangular. Essa cooperação inclui todos os projetos de organismos internacionais que favoreçam o bloco econômico regional para o fortalecimento e desenvolvimento do processo de integração.

Nesse sentido, refutamos a importância da Unila em sua construção emergente do processo de internacionalização do ensino superior, pela via acadêmica, que pretende o desenvolvimento integrado das bases culturais e epistêmicas em respeito ao caminho do sucesso do projeto de integração latino-americana, enquanto liberdade do campo epistêmico da ordem hegemônica. A Unila possui propostas em documentos que precisam ser dialogadas com todas as práticas pedagógicas.

1.5 A geopolítica crítica das fronteiras: os limites do ensino superior da Tríplice Fronteira

Os discursos atuais na América Latina englobam questões sociopolíticas, econômicas, educacionais, de gênero e étnico-raciais, apresentando o histórico de luta contra as colonizações espanholas, francesas, inglesas, holandesas e portuguesas. Enfatizam também a exploração das riquezas do continente que impôs uma hegemonia cultural, de ordem imperial, descaracterizando as culturas locais. Os aspectos da miscigenação dos povos latinos podem ser pensados enquanto processo de vulnerabilidade continental repercutidos na atualidade pela crescente pobreza e injustiça social, conforme dados revelados pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) no ano de 2009. (SILVA, 2016, p. 21).

Essas questões de fragilidade da ordem econômica tornam o continente refém do capital externo, por disciplinar as políticas públicas ineficazes para as populações mais pobres, além de beneficiarem somente um pequeno extrato das classes privilegiadas socioeconomicamente.

As relações étnico-raciais do continente imergem numa realidade de desigualdade entre brancos, indígenas e afrodescendentes, mas marcada por uma situação de extrema pobreza dos povos indígenas, como um dos resultados da segregação das distinções sociais originária do processo de colonização (SILVA, 2016, p. 27).

A tríplice fronteira é o limite da demarcação territorial da Argentina, Brasil e Paraguai. As análises voltadas à compreensão geopolítica das fronteiras latino-americanas apresentam características peculiares que distinguem sua realidade regional do restante do país.

Dados históricos demonstram que as faixas de fronteira têm experimentado os efeitos desordenados das políticas públicas operadas na região, resultando graves consequências na fragmentação dos recursos financeiros de investimento em projetos fragilizados na produção de empregos repercutindo na baixa renda dos povos que habitam esse território.

Esse quadro demonstra que as deficiências do progresso dessa região refletem nos direitos à educação, saúde e segurança pública. As distinções marcadas pelas condições socioeconômicas e aspectos legais entre o Brasil e os países vizinhos favorecem uma esfera de ascensão da criminalidade, tratando-se especificamente da fronteira entre o Brasil e o Paraguai, com o tráfico de drogas, transporte ilegal de armas e mercadorias contrabandeadas, com números alarmantes de apreensões. O governo federal brasileiro possui uma articulação da Operação Fronteira Integrada, realizada de forma conjunta com a Força Nacional de Segurança Pública, Polícia Federal, Receita Federal e o Batalhão de Fronteira da Polícia Militar do Paraná. Essa operação pretende a redução dos crimes fronteiriços e o combate ao crime organizado que resulta das ações modestas de investimento financeiro governamental aplicados à conjuntura material de áreas vulneráveis de multiplicidade identitária.

O espaço nacional fronteiriço se distingue das outras regiões por ser a via de entrada e saída do país. Essa caracterização específica recai em um conjunto de complexidade nas ordens políticas, econômicas e sociais, apresentando desafios políticos, como citamos o contrabando de mercadoria, tráfico de drogas e armas que alcançam outros Estados nacionais e internacionais. Frente a essas questões, identificamos a ausência de políticas públicas que atendam às especificidades das regiões de fronteira.

Nesse sentido, as fronteiras acabam sofrendo uma relativização na relação centro-periferia também por serem as margens, ou melhor, as periferias do ponto de vista da centralidade decisória das capitais políticas e dos centros econômicos. Isso implica não apenas na distância física, mas também numa falta de sensibilidade dos centros decisórios quanto à realidade que o cotidiano das fronteiras demanda, bem como na (não) realização ou implementação de políticas públicas de construção plena do Estado de Direito, ante o déficit de políticas de segurança públicas, e dos direitos sociais, como se pode perceber nas condições sociais (educacionais e econômicas, por exemplo) dos municípios de fronteira do Brasil. (VIEIRA, 2018, p. 252).

Esses aspectos tornam a integração regional pela via acadêmica um paradigma para a educação latino-americana. A Unila é a primeira universidade que se ocupa com as questões da

latinidade produzindo conhecimento para impactar a realidade. No entanto, é imprescindível a flexibilização das leis nacionais e internacionais que contemplem as necessidades da instituição que, além de possuir uma arquitetura acadêmica distinta das outras universidades brasileiras, está localizada numa zona que também é distinta das outras regiões do Brasil.

O diálogo acadêmico da Unila, a partir de uma leitura crítica, centra-se na produção discursiva das questões que significam as fronteiras, tornando-se um espaço de compartilhamento de conhecimentos geopolíticos.

Os estudos da geopolítica estão em permanente crescimento, tendo como influência as produções desenvolvidas pela teoria social, que compreendem as análises da geografia, história e ciências sociais, relacionadas à teoria política referente ao Estado nacional e internacional-mundial,

O estudo da geopolítica enquanto projeção de poder no espaço geográfico adaptou-se também às novas realidades. Em vez da leitura do território e da geografia como base de projeção de poder político, a nova geopolítica procura entender como o poder político pode ser posto ao serviço da geografia, nas suas novas preocupações ambientais, demográficas e humanas. Para além disso, rejeitando a colaboração próxima da geopolítica com as lógicas imperialistas e colonialistas, a geopolítica crítica apresenta-se agora com o desígnio de promover uma geopolítica da paz e não da guerra. (SIMÃO, 2018, p. 129).

Pela ótica discursiva, para o alcance da paz, é necessário atentarmos ao pensamento de políticas de não violência e produção de conhecimentos que avancem a educação nas propostas analíticas e metodológicas implicadas na espacialização e subjetividade para o distanciamento dos diversos tipos de produção de violência dos sujeitos sociais.

A Unila apresenta questões para além de sua instituição enquanto universidade, dirigindo-se à discussão sobre a exploração regional, propondo a abertura de um novo cenário que proporciona a interlocução dinâmica dos saberes produzidos pela instituição. Consideramos um exercício de mediação cultural implicando na divulgação dos saberes científicos na América Latina.

É extremamente necessário um espaço de construção de novos conhecimentos que atendam às necessidades das demandas locais, e circulem os saberes reconhecidos pela produção científica das universidades, ou seja, um sistema que promova a discussão, o debate e a comparação. Existe uma enorme importância da promoção dinâmica do conhecimento ao benefício da região, em amplo sentido social.

As reflexões mencionadas nos remetem a pensar nos desafios acadêmicos de integração epistêmica, num cenário do continente que está a transformar-se de maneira substancial desde

as últimas décadas pelo esgotamento de recursos financeiros e políticas de ajustamento externo, promovidas por países credores em todos os países da região.

Os agravamentos da crise de disputa política impactam diretamente no processo de integração acadêmica promovida pela Unila, visto que esta não possui uma política exclusiva que repense as parcimônias dos recursos de investimento. A ausência das políticas de integração fronteiriça fragiliza os sistemas locais de educação por meio do constrangimento financeiro que não supre as necessidades demandadas da complexidade identitária regional e institucional.

O processo de integração regional possui deficiências, desafios, mas também possui o caráter ideológico romanceado. É preciso demonstrar o contexto político e econômico da América Latina com suas dificuldades conjunturais, resultantes do endividamento gerador de posições anti-integracionistas, que restringem ainda mais os processos educativos. Essas questões implicam diretamente a perda de competitividade diante do atraso tecnológico, dificultando ainda mais as articulações políticas entre os países da região. (BARBOSA, 1991).

A fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai convive com diferentes linguagens, do português, espanhol e guarani. Existe, portanto, a metamorfose dos signos utilizados por diferentes códigos comunicativos que resultam na complexidade identitária. Os empréstimos linguísticos presentes na fronteira são fenômenos que apresentam uma configuração diferente na região.

A dialogicidade, como parte da formação humana por meio da linguagem, é decorrente da exteriorização e interiorização dos sujeitos, que são vulnerabilizados pela alienação por meio do processo de apropriação dos discursos ideológicos das bases coloniais no campo epistêmico. Ocorre que essa conexão dialógica de interação remete ao reconhecimento no outro, podendo também convergir nas relações humanas de trabalho e linguagem, no plano da ética em face à heterogeneidade das identidades. (VIEIRA, 2018).

A inserção da Unila num cenário multilíngue, de línguas autóctones, alóctones e de fronteira, requer maior planejamento por sua pluralidade linguística, de modo que sua marca bilíngue não seja impeditiva nem supressora no contexto multilíngue. O bilinguismo e o multilinguismo são partes inerentes à perspectiva de integração cultural e epistemológica dos povos da América Latina e Caribe.

Cabe destacar que, a partir do ano de 1985, o Brasil começou a expandir o mercado internacional, com crescimento das políticas externas em relação à América Latina, onde se indaga sobre a política brasileira de integração regional para constituição de um mercado comum, interessados no comando das relações políticas e econômicas de seu entorno geográfico. (BARBOSA, 1991).

Evidentemente, o Brasil, em termos de integração regional, não possui um projeto próprio, ausentando-se das grandes decisões econômicas. Em termos de natureza política, o país se caracteriza pelo esforço de reestruturação industrial para ampliação do mercado interno, para se adequar às contínuas transformações do aparelho global. (VIEIRA, 2018).

As epistemologias das políticas educacionais no Brasil, produzidas também em outras regiões da América Latina, apresentam a proposta de integração como importante condição para o aceleramento do processo de desenvolvimento científico, tecnológico e sociais, que sejam capazes de acompanhar as transformações econômicas de competitividade externa. (VIEIRA, 2018).

Sob essa perspectiva, o pluralismo epistêmico em respeito à diversidade da contra-hegemonia, contribui com pensamento de avanço continental do Sul da América. O primeiro passo para o desenvolvimento local é a necessidade de ampliação do acesso à diversidade de conhecimentos e estímulo para produção científica qualitativa de impacto social. A partir do pluralismo epistêmico, observa-se a justiça cognitiva como saída da delonga do processo de desenvolvimento científico, tecnológico e social regionais, e como diminuição da atenuada desigualdade social, ansiando por melhores condições de vida para a população regional. (VIEIRA, 2018).

O desenvolvimento de grandes propostas de ampliação das capacidades humanas, que produzam grandes projetos de políticas setoriais, necessita de uma interligação entre os diversos problemas que afetam também a comunidade internacional. Estamos diante do fato em que a própria reestruturação da nova ordem econômica do capitalismo resultou imensa desigualdade social nos países considerados como periferias, caso da América Latina e da África. (BARBOSA, 1991).

Entretanto, a pluralidade no âmbito de uma integração regional, numa proposta de ensino superior, possibilita ainda mais o desenvolvimento humano, na medida em que a relação estreita entre o discurso e a ação é uma característica primordial para o desenvolvimento das capacidades racionais. A disposição para a compreensão do outro é dada por uma revelação manifestada por distintas enunciações das identidades pessoais e culturais que contribuem ao desenvolvimento socioeconômico, que transcende para além das atividades produtivas.

Desse modo, a educação é um meio que visa à contribuição equitativa das relações humanas. Logo, é de suma importância perceber o fenômeno integracionista concretizado na prática institucional da Unila, que promove um espaço de inovação dos modos de organização do ensino-aprendizagem, que parte das propostas epistemológicas da contra-hegemonia para o atendimento das novas demandas mundiais, nacionais e fronteiriças. (VIEIRA, 2018).

Existe certo confronto ao tratarmos das identidades no caso latino-americano, especificamente nas regiões fronteiriças. No caso Brasil, o processo de mestiçagem só ocorreu na esfera biológica, mediante o impedimento no campo epistêmico, que foi determinado pelas matrizes coloniais. Entretanto, a identidade nacional, imposta por um transplante que não foi construído, remete à distância da consciência de si dos brasileiros, que ainda buscam seu destino, conforme destaca Darcy Ribeiro (2015, p. 331):

Nós, brasileiros, nesse quadro, somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo. Essa massa de nativos oriundos da mestiçagem viveu por séculos sem consciência de si, afundada na mingüendade. Assim foi, até hoje, em ser, na dura busca de seu destino. Olhando-os, ouvindo-os, é fácil perceber que são, de fato, uma nova romanidade, uma romanidade tardia, mas melhor, porque lavada em sangue índio e sangue negro.

O autor aponta que o povo brasileiro possui uma vantagem epistêmica em sua diversidade, ao constituir um conjunto complexo e distinto nas suas bases formativas culturais, num processo de violência que repercutiu o hibridismo dos povos originários da América do Sul com os povos trazidos forçadamente da África, ordenados pelo processo predatório do colonialismo à reproduzir o modo de ser, os saberes da supremacia européia.

Para compreendermos a região fronteira no caráter de fusão do campo epistêmico, identificados na Unila, é importante destacar a distinção das matrizes culturais da homogeneidade linguística entre o Brasil e seus países vizinhos. Darcy Ribeiro (2015, p. 331) assinala o atraso da ordenação social que vai de encontro aos interesses da população, designada a viver em projetos alheios à sua realidade:

Outros latino-americanos são, como nós mesmos, povos novos, em fazimento. Tarefa infinitamente mais complexa, porque a coisa é reproduzir no além-mar o mundo insofrito europeu, outra é o drama de refundir altas civilizações, um terceiro desafio, muito diferente, é o nosso, de reinventar o humano, criando um novo gênero de gentes, diferentes de quantas haja.

Diante da ação comunicativa de interação na tríplice fronteira, o caráter da democratização epistêmica é primordial para a unificação e refundamentação das identidades da população local.

As limitações da democratização epistêmica regional resultaram no atraso do desenvolvimento das capacidades humanas que não expressam a latinidade em face a outros continentes. A área da educação, regulada pelos aparelhos estatais, reduz os acessos de conhecimento ao processo laboral estrito pela divisão social do trabalho. Nesse sentido,

organizamos três fenômenos, que nos fazem compreender seu retardo no avanço industrial e tecnológico regional por suprimirem mentes que poderiam se desenvolver ao grau de serem mais uma contribuição ao avanço das sociedades brasileiras e latino-americanas:

- a) **o fenômeno da educação tradicional** emerge numa proposta inserida pelas bases colonialistas indutoras de formação da existência humana, na medida em que produz profissionais para a atuação no mercado de trabalho;
- b) **o fenômeno da educação popular** no campo epistemológico da contra-hegemonia, proposta pelos estudos pós-coloniais, aponta a perspectiva de educação para a formação de uma ampla visão de mundo, da qual o educando é capaz de compreender não somente seu desenvolvimento profissional, indo além dos saberes de suas bases culturais, com alargamento do entendimento da realidade na qual o sujeito está inserido, no sentido de formar para humanizar;
- c) **o fenômeno da educação de massa.** Esse fenômeno possui um discurso de inclusão do fenômeno da educação popular sem visualizar a possibilidade de aplicabilidade e construção dos processos educativos. As salas de aula que atendem um público de maior vulnerabilidade socioeconômica, sofrem geralmente o problema da superlotação. Os espaços escolares mais periféricos apresentam condições precárias por não possuírem os recursos necessário ao suprimento de suas especificidades para justiça cognitiva e equidade. A burocratização que constrange o acesso ao conhecimento, desestimula o desenvolvimento humano e não contribui ao avanço social, é um investimento que forma mão de obra desqualificada, e sem estímulos ao acesso para o ensino superior.

Ao retomarmos à história das universidades brasileiras, mesmo seguida de algumas reformas, pode-se verificar em seu funcionamento a herança cultural do Ocidente. As instituições universitárias se constituíram, no seu período histórico, de acordo com os modelos de ensino e educação superior, com o modo de organização das universidades, tanto no seu elitismo como também no modelo de saber.

As universidades se tornaram importantes, mundialmente, na segunda metade do século XX, com forte influência europeia. No século XXI, com a mudança de algumas políticas para o ensino superior, as instituições sofreram alterações em seu interior, fator que contribuiu para o aumento do número de estudantes no processo de democratização cognitiva.

No ano de 2006, houve um Fórum de Educação Superior do Mercosul, que centralizou as discussões sobre a proposta acadêmica de integração latino-americana, ao reunir ministros da educação de distintos países da América do Sul. A proposta de viabilizar um projeto regional

de ensino superior na região do Mercosul aparenta um comprometimento de realização da integração acadêmica pela promoção solidária de cooperação entre os países envolvidos.

Compreendemos a integração como porta de entrada para um problema, mas outra visão da globalização integra uma fragmentação das distintas formas de sociabilização. A esse respeito, Milton Santos (2008, p. 112) nos explica a esquizofrênica relação do sujeito no espaço:

Como sabemos, o mundo, como um conjunto de essências e de possibilidades, não existe para ele próprio, e apenas o faz para os outros. É o espaço, isto é, os lugares, que realizam e revelam o mundo, tornando-o historicizado e geografizado, isto é, empiricizado. Os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais e diversos. Eles são singulares, mas também são globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares.

Compreende-se que os lugares onde os indivíduos se inserem os conduzem a reproduzir modos específicos de existências, manifestadas por ações particulares e globais.

Num paradoxal contexto político, o Estado brasileiro materializa a constituição de uma instituição superior de ensino diferenciada, de integração com intercâmbio acadêmico científico, tecnológico e cultural.

O projeto original da Unila é parte dos desafios que enfrentam as universidades brasileiras no atual contexto de globalização, que pretende a mobilização inter e transnacional dos conhecimentos produzidos pelas instituições acadêmicas. A realização da releitura da história das universidades da tríplice fronteira, em que se localiza a Unila (Argentina e Paraguai), é primordial na identificação dos aspectos essenciais das reformas institucionais das universidades atuais brasileiras, enfatizando o processo de integração acadêmica como arquitetura do projeto inicial do nosso universo de pesquisa localizada na conjuntura circunstancial das instituições de ensino superior, condicionadas pelo mercado financeiro na mundialização.

Pelo caráter multicultural do nosso campo de pesquisa, reconhecemos a integração latino-americana dos países que possuem cultura, língua e costumes distintos pela via do ensino superior na região fronteira. Nesse sentido, a democratização cognitiva, no âmbito de uma educação humanística, numa perspectiva da diversidade, justifica a escolha da dimensão qualitativa da pesquisa, para uma análise em profundidade do nosso objeto de estudo.

Apesar de a Unila ter características marcadas por aspectos conservadores e tradicionais, possui um projeto inovador de se pensar a universidade compreendendo a formação individual, que parte de um projeto pessoal, independente dos princípios político-institucionais. Deve haver uma aliança com o princípio da diversidade epistemológica, possibilitando abrangência de

interesses da formação individual, ao serem remetidos para o conhecimento de outras experiências trazidas pela extensão dos conhecimentos expressos nas consciências culturais e sociais.

A universidade, como proposta de integração via acadêmica da América Latina, precisa ser pensada por suas características específicas, e não como uma universidade tradicionalmente brasileira, pois esta instituição de ensino possui uma proposta riquíssima em termos de avanço científico, social e tecnológico, ao objetivar o conhecimento para impactar na realidade regional.

No Brasil, as desigualdades econômicas transcendem as identidades opressoras e oprimidas, que dificultam o acesso à educação superior no país, apresentando um viés imperialista frente a outras nações latino-americanas. Nesse sentido, as propostas epistemológicas contra-hegemônicas são um paradigma do qual implica uma mudança individual e institucional universitária, que necessita uma estrutura de ruptura dos padrões disciplinares, partindo inicialmente da comunicação dialógica entre a hegemonia e a contra-hegemonia do campo epistêmico.

CAPÍTULO II – TRAJETÓRIAS DAS EPISTEMOLOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS COMO FUNDAMENTOS PARA UMA CRÍTICA À EDUCAÇÃO

Neste capítulo, teremos uma parte inicial, mais longa, sobre a trajetória das epistemologias contra-hegemônicas. Posteriormente, de modo breve, ensaiaremos a aproximação dessas epistemologias com a educação, e buscaremos, no entanto, diálogos que favoreçam a interpretação dos documentos da Unila.

2.1 EPISTEMOLOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS E SUAS TRAJETÓRIAS

Realizaremos um sobrevoo sobre os momentos marcantes, paradigmáticos, a saber, momentos da Antiguidade grega e Modernidade, sobre os estudos da trajetória das epistemologias tradicionais, passando a seguir para o surgimento das epistemologias contra-hegemônicas.

Para a reconstrução racional do conhecimento, a epistemologia surge a partir da Antiguidade grega com a tarefa que consiste na análise do pensamento gnosiológico considerado pré-científico com perspectiva interdisciplinar dos conhecimentos filosóficos.

O resgate das epistemologias da Antiguidade grega no Ocidente ocorre a partir do Renascimento. Nesse período, a visão de mundo da humanidade europeia ressignifica seus modelos de existência, percorrendo na contramão da racionalidade teológica do longo período medieval, em busca da libertação e reconfiguração dos modos de existência.

As racionalidades teológicas do período medieval se enfraqueceram no Renascimento com a contemplação dos modos de vida dos povos da Antiguidade grega. Esse direcionamento representou novas concepções de formas de existência da humanidade na Europa.

O reconhecimento do pensamento racional da filosofia na Grécia Antiga é enaltecido no Renascimento pelo desprendimento do pensamento mítico que estabelecia os critérios de verdades como explicação definitiva da realidade sobre a existência humana. Destacamos, no entanto, que o resgate das perspectivas epistemológicas produzidas pelos filósofos da Antiguidade grega fundamentou a autonomia e supremacia da humanidade europeia.

Nesse sentido, o início da Modernidade inaugura a separação e sistematização dos saberes científicos e filosóficos, emergindo e estabelecendo o rigor metodológico apodítico do intelecto como ferramenta de ordenação das produções de conhecimento. A emergência da nova ciência fundamentada pelo pensamento moderno na Europa se caracteriza pela fragmentação dos saberes que preconizava a matematização das ciências da natureza. Para a construção de

uma ciência da sociedade, a linha de pensamento positivista conduziu os processos de construção dos conhecimentos científicos promovendo o método de estruturação nas pesquisas pela exatidão da prática empírica.

Entretanto, o pensamento da Modernidade instituiu a disciplinarização hegemônica das epistemologias. O status de supremacia na representação imaginária do desenvolvimento europeu é resultado do processo de sistematização ideológica na unicidade dos critérios de verdade, que direcionam o caminho de construção do conhecimento científico.

A hegemonia epistêmica repercutiu no modelo civilizatório, fortalecendo os processos de colonização da América Latina. A colonização regional se promoveu em alto grau de violência, opressão, discriminação e exclusão, estabelecendo, assim, uma geopolítica do conhecimento, responsável pela discriminação dos povos do Sul e rebaixamento das suas culturas. (SANTOS, 2010).

As epistemologias hegemônicas se fundamentam por representação ilusória da realidade enquanto ferramenta de domínio da classe burguesa, como expressão de ideias que invertem a real condição das bases materiais da sociedade.

Para criar na consciência dos homens essa visão ilusória da realidade, como se fosse realidade, a ideologia organiza-se

[...] como um sistema lógico e coerente de representações (sistema explicativo ou teórico) e como normas e regras de conduta e comportamento (sistema prescritivo de normas e valores). Representações, normas e valores formam um tecido de imagens que explicam toda a realidade e prescrevem para toda sociedade o que ela deve e como deve pensar, falar, sentir e agir. A ideologia assegura, a todos, modos de entender a realidade de se comportar nela ou diante dela, eliminando dúvidas, ansiedades, angústias, admirações, ocultando as contradições da vida social, bem como as contradições entre esta e as idéias que supostamente explicam e controlam (CHAUÍ, 2009, p. 175).

Ela se apresenta, ao mesmo tempo, como explicação teórica e prática. Enquanto explicação ela não explicita e, aliás, não pode explicitar tudo sob o risco de se perder, de se destruir ao expor, por exemplo, as diferenças, as contradições sociais. Essa manobra camufladora vai fazer com que o discurso, e de modo especial o marcadamente ideológico, caracterize-se em espaços vazios para preservação e coerência do seu sistema.

Os perigos das representações ideológicas submetidas aos mecanismos do capitalismo, condicionando a reprodução de conhecimentos alienantes visando unicamente à preservação do seu sistema, que não cria condições necessárias ao avanço das relações humanas e sociais. Orlandi (2012) analisa o modo como os aparelhos ideológicos são ferramentas de controle das políticas dominantes, que reproduzem as condições materiais, políticas e de exploração

humana. Nesse sentido, percebe-se a ideologia enquanto representação do imaginário do indivíduo das suas reais condições sociais, isto é, uma relação do imaginário com a existência. Entretanto, se as relações são imaginárias, logo há uma abstração e fragmentação que remetem ao distanciamento da realidade quando a ideologia se sobrepõe a uma perspectiva simbólica, constituindo seres incapazes de observar a existência para além do plano imagético.

As perspectivas contra-hegemônicas das epistemologias são concebidas por um conjunto metódico de diversas interpretações da realidade, comprometidas com a ordenação científica dos diferentes conhecimentos como produções de impacto preocupadas com o avanço da realidade do contexto regional.

É importante destacar a necessidade de expansão da interpretação das diferentes culturas para produção epistemológica da contra-hegemonia na construção de uma linguagem que permita exprimir a riqueza cultural dos povos oprimidos. Conforme Santos (2010), somente a partir de uma teoria da tradução e de uma hermenêutica diatópica é possível uma ecologia dos saberes enquanto diálogo entre a diversidade de saberes. Todavia é preciso resgatar o pluralismo epistemológico presente no mundo para superação do paradigma dominante, para amplitude do olhar dos horizontes sobre os conhecimentos. No entanto, os conhecimentos do Sul (SANTOS, 2010) demonstram que o esgotamento do paradigma hegemônico dominante não dá conta de responder seus próprios problemas, muito menos apresentam superações dos problemas da realidade latino-americana para o avanço das bases científicas, sociais e tecnológicas regionais.

2.1.1 Conceitos constitutivos da epistemologia na Grécia antiga

Para iniciarmos os estudos sobre as epistemologias contra-hegemônicas, é necessário compreendermos as bases originárias constitutivas do caráter hegemônico do patrimônio epistemológico do eurocentrismo.

Analisando a etimologia da palavra, a *episteme* (conhecimento/ciência) e *logia* (discurso) se constituem pelo estudo crítico dos dados e hipóteses organizados pela racionalidade, que fundamentam os princípios lógicos e seus objetivos.

A epistemologia é uma área pertencente à filosofia, que reflete criticamente a teoria do conhecimento. Nesse sentido, a epistemologia possui a ciência como objeto e a filosofia enquanto princípio, sendo importante destacar que ela atinge sempre um conhecimento temporário.

Pode-se considerar que entre os assuntos de interesse da epistemologia e as concepções que buscam o conhecimento de evidências, justificados, probabilísticos, concentra seus

princípios racionais o objetivo do encontro com a verdade em suas múltiplas facetas. É perceptível o caráter interdisciplinar da epistemologia que, em sua origem, transita pela filosofia das ciências, história das ciências, sociologia do conhecimento, entre outras áreas, caracterizada por um discurso crítico de ordem pré-científica.

Para não se confundir a epistemologia com a teoria do conhecimento, é importante compreender que existe uma distinção de caráter discursivo do conhecimento científico e do conhecimento geral. A teoria do conhecimento, além de problematizar os saberes humanos, fundamentalmente, é também uma interpretação filosófica designada ao conhecimento mais geral.

Compreendemos que, na discussão das epistemologias, a partir de seus pensamentos originários, possuíam características concebidas por um conjunto metódico de diversas interpretações da realidade, numa ordenação sistemática pré-científica do conhecimento verdadeiro, organizados e compartilhados pedagogicamente. O teor de intuição na visão inteligível em sua integralidade realizava-se na episteme. Essa visão pré-científica que contemplava a Antiguidade grega, fundamentou a racionalidade científica do pensamento moderno.

Resgatamos de modo breve, a discussão epistemológica da Grécia Antiga no pensamento do filósofo Platão (428 a.C.-347 a.C.) em sua concepção dualista do conhecimento no qual refuta uma questão ontológica (*doxa* = opinião) e antropológica do homem (*episteme* = conhecimento científico).

A organização da racionalidade pré-científica se sobrepunha a visão subjetiva de opinião é medida pela trajetória da ignorância e segmentado ao vislumbre das aparências, oscilando de modo intermediário entre a existência e a não-existência. A *doxa* enquanto visão imediata da experiência sensível produz equívocos geradores de ilusões, tornando incognoscíveis a realidade material em sua totalidade. Nesse sentido, a opinião sem fundamentação do objeto, não é considerada um conhecimento e nem ignorância, mas pode apresentar um duplo sentido em seu caráter intermediário. (PLATÃO, 2000, V).

Sobretudo, os diálogos do VII livro da República de Platão, destaca que a ordenação da racionalidade na Antiguidade grega, em “sua dimensão de profundidade apresentava resultados irrisórios”, não findavam os conhecimentos. (PLATÃO, 2000, VII, p.342).

Platão demonstrou que o conhecimento era o conhecimento de si mesmo, sendo teorizado contemplava a visão intelectual das ideias que ordenavam a racionalidade do pensamento pré-científico, tendo como objeto o *ontos* (ser); contemplando o domínio do

visível, inteligível e invisível, aprofundando as operações cognitivas da realidade material. (PLATÃO, 2000, V).

Platão descreve o movimento dos sentidos externos como complementares ao uso da razão, ressalta a importância das duas dimensões para não atingir o limite cognoscível. Nesse sentido, refere-se a dialética como fundamentação dos saberes filosóficos, mais obscura que a ciência e mais clara que a opinião. Percebe-se que o método dialético não considera que as hipóteses sejam princípios de consolidação das suas conclusões, o processo dialético compreende os sentidos externos como recursos específicos da razão ao encontro da essência dos objetos que fundamentam a cognição do mundo material.

Assim, continuei, o método dialético é o único que rejeita as hipóteses para atingir diretamente o princípio e consolidar suas conclusões, e que puxa brandamente o olho da alma do lamaçal bárbaro em que vivia atolado, a fim de dirigi-lo para cima, empregando para essa conversão as mencionadas artes, como auxiliares e cooperadoras. Por uma questão de hábito, demos-lhe mais uma vez o nome de ciência; porém, a rigor seria preciso designá-la por um nome que sugerisse algo mais claro do que opinião e mais obscuro do que ciência. Em certa altura de nossa exposição anterior, admitimos a expressão entendimento. (PLATÃO, 2000, p.346; 533d).

Platão destaca que a salvação da constituição e da cidade dependem da decisão da justiça de não censurar a educação para a Filosofia não ser mais ridicularizada do que era pelos seus difamadores. A educação de um homem livre não poderia ter um “sistema pedagógico” ressentido do “menor constrangimento”. (PLATÃO, 2000, p.350; 536d).

Mesmo sendo uma perspectiva idealista, Platão designa a verdade como uma busca pela razão, constituindo-a num plano da *episteme*. Por meio da matéria organiza-se a verdade, a *episteme* se relaciona à atividade racional, enquanto a *doxa*, era caracterizada por uma atividade mais abstrata, movimentam-se na dinâmica da dialética, compreendendo que o sucesso do processo pedagógico é resultado do diálogo e da distância das práticas de violência.

É imprescindível destacar que Platão considera a representação imagética do conhecimento um engodo sem alcance da verdade, é a estagnação humana da criação de fantasmas. A esse despeito, o filósofo considera que ao invés do indivíduo se limitar somente a imitar os objetos e,

Se possuísse, de fato, o conhecimento daquilo que ele imita, poria muito mais empenho na criação das próprias coisas do que na sua imitação, e se esforçaria por deixar um mundo de obras maravilhosas, outros tantos monumentos de sua glória, como preferiria ser elogiado, a fazer o elogio do que quer que fosse. (PLATÃO, 2000, p.439; 599d).

Platão considera que a criação de imagens se afasta do conhecimento aproximado da verdade e não impactam na formação humana. Nesse sentido, percebe-se o processo cognitivo reduzido pela aparência dos saberes na passividade do ouvinte de acessar o conhecimento por meio do convencimento limitado ao efeito das palavras. (PLATÃO, 2000, X).

Aristóteles (384 – 322 a.C) por muitos anos seguiu como discípulo de Platão, entretanto, sua produção filosófica o distanciou da concepção idealista de seu preceptor, do qual manteve a política entre seus principais objetos de estudo. Notamos grande diferença de definição do conhecimento da racionalidade pré-científica. Para o filósofo, os saberes têm como ponto de partida as abstrações até a chegada ao conhecimento racional; toda a atividade intelectual possui uma aquisição cognitiva pelo uso do raciocínio.

O movimento racional de obtenção do conhecimento pré-científico possibilitou a Aristóteles a formulação da lógica formal e da metafísica, permitindo na Modernidade a construção do pensamento científico.

A grosso modo, a lógica formal nasce enquanto instrumento para as ciências, onde Aristóteles emprega conhecimentos universais enquanto princípios, criando regras e leis para organização do pensamento racional com os métodos de investigação por meio da indução, onde se observa o objeto ao alcance de uma dedução, ou seja, da conclusão.

A metafísica é um estudo da natureza que analisa o movimento do universo, constituído por uma pluralidade dos seres, existentes em ato, enquanto estado de ser, e em potência, um contínuo processo de vir a ser.

Aristóteles defende a ideia de que o indivíduo enquanto cidadão não pertence a si mesmo, é parte constituinte da cidade. Compreendemos, entretanto, que a administração do governo deve possuir conhecimento profundo em relação aos sentidos e processos educativos para gestão da divergência de opiniões sobre quais estudos deveram compreender os aspectos físicos, morais e intelectuais. Em sua obra, o filósofo considera o fato de que a educação dos jovens negligenciada pelos governos é extremamente nociva às respectivas cidades,

a educação deve ser adequada a cada forma de governo, porquanto o caráter específico de cada constituição a resguarda e mesmo lhe dá bases firmes desde o princípio – por exemplo, o caráter democrático cria a democracia e o caráter oligárquico a oligarquia, e o melhor caráter sempre origina uma constituição melhor. Ademais, para o exercício de todas as faculdades e artes são necessárias certas formas de educação preliminar e a criação de hábitos em suas várias manifestações; logo, é evidente que deve acontecer o mesmo com a prática das qualidades morais (ARISTÓTELES, 1985, 455 a).

Diante dessas breves considerações, no âmbito da educação, podemos compreender sua relação enquanto exercício do pensar pela investigação ocorrida na atividade racional, vinculado à produção de conhecimento no resgate do pensamento filosófico produzido na Antiguidade grega.

A *Paideia*, é expressa na modernidade como civilização, cultura, tradição, educação ou até mesmo literatura, porém, não é tão simples sua definição. Na visão antiga do homem grego todos esses aspectos abrangiam uma unidade linguística diferentemente da diversidade descrita pela modernidade. Para os gregos antigos a cultura e a educação não constituíam uma arte formal ou uma teoria abstrata que se diferenciava de sua base histórica e objetiva da vida, expressos por meio da literatura a representação de uma cultura superior contemplando a definição do homem culto. (JAEGER, 1979).

Na Antiguidade havia uma clara distinção entre as atividades manuais e intelectuais, marcando uma divisão de classe social. Os que detinham o conhecimento, o intelecto, a *episteme* também poderiam deter o controle do governo.

Identificamos uma disputa epistemológica pela hegemonia da educação entre a *Paidéia socrática* e a *Paidéia sofística* na obra de Platão.

Protágoras defendia uma disputa epistemológica discursiva no campo das práticas pedagógicas de caráter técnico, tendo como preferência o campo social criticando Hipias representante das artes liberais, passando posteriormente a ser conhecida como *quadrivium*: aritmética, geometria, astronomia e música. (JAEGER, 1979).

A rigor Protágoras apoiava a educação dos homens com a pretensão de formar bons cidadãos, argumentando que após os estudantes obterem contato com o ensino elementar, poderiam desenvolver maior autonomia para orientarem a si mesmos e participarem dos assuntos do Estado.

Em contrapartida, tratando-se de matérias em que ninguém se pode apresentar como perito, por não constituírem especialidade nenhuma, qualquer um se pode erguer na assembleia do povo, seja ele sapateiro, carpinteiro ou ferreiro, marinheiro ou negociante, rico ou pobre, nobre ou plebeu, e dar em voz alta a sua opinião, que ninguém gritará para sair da tribuna, por estar falando do que nenhum mestre lhe ensinou: é que estas matérias não são, evidentemente, consideradas susceptíveis de serem ensinadas. (JAEGER, 1979, p.586).

A *Paidéia sofística* se estruturava numa perspectiva pedagógica muito criticada pela *Paidéia socrática* pelo compartilhamento imagético de reprodução dos conhecimentos sem profundidade. A popularização dos saberes no plano imaginário de ensino da virtude por parte dos sofistas, enquanto nova profissão, problematizou a supremacia cultural da *Paidéia*, da qual

ao redimensionar as questões morais às questões dos saberes, a *Paidéia sofística* não viabilizava o desenvolvimento da virtude humana. (JAEGER, 1979).

Consideramos que o vínculo da *episteme* com as concepções pré-científicas da Grécia Antiga, influenciou a formação do pensamento científico na modernidade. Houve nesse movimento a fragmentação dos conhecimentos, que preconizaram o avanço tecnológico na matematização sistemática das ciências, desenhadas ao atendimento dos interesses econômico dos meios de produção do capitalismo (pensamento que será melhor desenvolvido ao longo do presente capítulo).

Com o advento da Idade Média, entre os séculos V e XV, os princípios da racionalidade pré-científica, desenvolvida na Antiguidade pelos gregos, foram substituídos pela doutrina religiosa da Igreja Católica, que defendia a verdade como revelação das Sagradas Escrituras. As epistemologias, no entanto, foram direcionadas pela fé divina, marcando o obscurantismo da razão humana.

2.1.2 A epistemologia e a crise da Modernidade

O advento da Modernidade é marcado por transformações culturais, sociais, econômicas, políticas. Foi um período em que a Europa expandia as conquistas territoriais, colonizando os territórios ameríndios, constituindo a subjetividade moderna. Momento em que um grande expoente do racionalismo, René Descartes, publica a obra *O Discurso do Método* em 1637, que passou a ordenar o curso do desenvolvimento epistemológico.

Enrique Dussel (1995) analisa o período da Modernidade por dois pontos de vista que se convergem, demonstrando a ambiguidade constitutiva mítica do processo de modernização. Por um ponto de vista, o filósofo destaca a Modernidade numa visão positiva, expondo um movimento emancipatório de superação da racionalidade como um processo crítico. Por outro lado, o mito discursivo da Modernidade recai num processo de domínio exploratório, na medida em que o processo de colonização latino-americano é sangrento. A visão de superioridade dos povos europeus aprisiona a alteridade do outro, pela visão negativa dos modos de vida das comunidades indígenas, que foram descobertos no processo de invasão do continente das Américas.

No campo do conhecimento científico, as transformações começam a ser operadas a partir da retomada da racionalidade desenvolvida pelos gregos antigos. O conhecimento sofre um processo de fragmentação no deslocamento dos saberes matemáticos. No entanto, as ciências passam a ser sistematizadas, reconfigurando sua concepção originária que abarcava a

totalidade dos saberes do ente. Nesse sentido, a matematização dos conhecimentos parte do princípio da exatidão das práticas empíricas direcionadas metodicamente.

A visão do mundo concreto parte do Renascimento da filosofia antiga, decorre de uma visão epistemológica das ciências de produção objetiva. Podemos destacar o início do domínio no campo epistêmico legitimado pela matematização que limitou o pensamento operado por uma ordem puramente técnica.

Portanto, para discutirmos a emergência das novas epistemologias da contra-hegemonia, primeiramente é necessário entender que os saberes trazidos por esses diferentes povos, foram simplesmente apagados da memória social, imperando o conhecimento científico, que se constitui como instrumento de exploração.

Na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização. O conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre que incide. Nisso, reside, aliás, o que hoje se reconhece ser o dilema básico da ciência moderna: o seu rigor aumenta na proporção directa da arbitrariedade com que espartilha o real. Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as queira transpor. É hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta em efeitos negativos. (SANTOS, 1995, p. 46).

O modelo científico na pós-Modernidade incide no avanço do conhecimento pela especialização, o que torna o conhecimento rigoroso e arbitrário, legitimando-se por um caráter quantitativo, reducionista e tecnocrático, servindo aos interesses econômicos. O cientista acaba por se tornar um ignorante especializado por seu conhecimento restrito ao reducionismo científico, ao não considerar outras formas de conhecimento. O conhecimento não pode ser aleijado, faz-se por necessário ao progresso sua totalidade. Sendo total, o conhecimento acaba abrangendo os saberes locais.

O sentido histórico do espírito moderno reconfigura objetivamente as questões da subjetividade. O domínio das epistemologias remete à marginalização dos saberes filosóficos a uma visão individual de mundo.

O eurocentrismo parte da luta entre as ideias da filosofia objetiva e subjetiva geradora da crise das ciências na Modernidade. A matematização do conhecimento desqualifica as análises das constituições dos seres no mundo.

Nesse sentido, a cultura europeia se impõe como superiora diante de outras culturas, discriminadas pelo subdesenvolvimento. Enrique Dussel (1995) destaca a violência pedagógica justificada pela ação modernizadora do processo civilizatório, que colonizou os saberes e o

modo de ser da existência de outros povos, sem considerar o sofrimento causado pelo domínio, barbarizando a existência de outros povos. Especificando o caso da América-Latina,

A justificação das conquistas das culturas que viviam no atual território latino-americano, filosoficamente, é o *começo explícito da filosofia moderna*, em seu nível de filosofia política global, planetária – não ainda por seu método, mas, certamente, por sua temática geopolítica e prematuramente moderna. A Europa devia dar-se “razões” para poder ocupar externa e moralmente, com boa consciência, “espaços” considerados “vazios”, fora do seu próprio “espaço” histórico. (DUSSEL, 2014, p. 210).

Podemos compreender, no entanto, o cinismo da expressão emancipatória do pensamento eurocêntrico. Na imposição de uma racionalidade enquanto verdade absoluta, para além do domínio, idealizaram o mundo a partir de uma hegemonia que tornam dogmáticas as epistemologias. A formatação de modo fixo dos conhecimentos torna estáticas as epistemologias. A limitação dos saberes não dá conta de atender às necessidades específicas de outras realidades materiais de existência.

Nessa medida, o processo exploratório do período colonial da América Latina se desenvolveu de modo distinto do projeto colonial de ocupação da América do Norte. Com o surgimento do capitalismo e expansão comercial europeia, a educação latino-americana foi reduzida ao processo de adaptação dos povos ao consumo, idealizado por outros modos de vida, que são deslocados das reais condições materiais de existência.

2.1.3 A arqueologia crítica do colonialismo epistêmico da Modernidade

A arqueologia é uma disciplina que recentemente foi inserida na discussão contemporânea posicionada de modo crítico diante dos princípios da colonialidade e da modernidade. Os ensaios remetidos aos estudos coloniais são originários de uma série de campos de pesquisa, entre a semiótica, a literatura, a filosofia, a sociologia, a religião e a antropologia.

Os estudos da arqueologia enriquecem as perspectivas pós-coloniais. Inicialmente podemos refletir o fato de que o colonialismo se consolidou pela conquista do espaço territorial e incluiu a conquista do tempo, que adotou muitas formas.

En primer lugar, incluyó la captura de las historias locales y su sujeción a marcos y perspectivas eurocéntricas. Desde el momento del contacto la experiencia local generalmente sólo tenía sentido en la medida en que se relacionaba con la experiencia occidental y la presencia europea, lo que para la mayor parte del sur global significaba la presencia colonial y lo post-

colonial (todo refiere al colonialismo, todo refiere a occidente). La conquista del tiempo también incluyó la cancelación o subalternización de las temporalidades y comprensiones del tiempo locales. Las comprensiones distintas y multiformes del tiempo (como circular, repetitivo, simultáneo, etc.) fueron reemplazadas por el tiempo occidental moderno, el tiempo lineal marcado por una serie de rupturas. (SHEPHERD, 2015, p. 20).

Podemos compreender que as concepções da Modernidade, no entanto, separaram o passado do presente e distanciaram o presente do futuro na sua concepção de espaço-tempo. O sujeito presente é resultado fictício de uma concepção eurocêntrica da qual sua existência real é invisibilizada pelo tempo linear da imaginação histórica. A instituição do conhecimento pelo domínio do tempo pela modernidade segregou o presente de modo inquisitório: o tempo passou a ser cronológico, sequencial e mercantil. Uma nova compreensão de ser no tempo destinou a América Latina aos moldes do Ocidente, como única via de conhecimento, que perpassa desde as constituições familiares à mercantilização das terras pela noção da propriedade privada, de modo alienado por meio de vários dispositivos como a poesia romântica da paisagem, a retórica do nacionalismo moderno e a noção de patrimônio.

De acordo com os pensadores Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Walter Dignolo e Sylvia Wynter, os dispositivos da colonialidade da modernidade não se limitam pela conquista de um povo sobre outro, mas, sobretudo, transmutou o conhecimento de mundo para a produção do ser no mundo, organizada para uma nova ordem. Essas considerações foram consecutivas dos efeitos catastróficos nos modos de existências regionais que tornaram os países do Sul à margem do Norte.

Entre 1870 e 1920, a arqueologia era formulada enquanto ciência racial praticada nos contextos de raça do colonialismo numa lógica organizada. A branquitude é convertida numa identidade hegemônica enquanto precursora das elites dominantes, enquanto os não brancos referem-se a uma construção subalterna, distinta das bases coloniais.

Enquanto projeto de conhecimento, a arqueologia se vincula ao passado, desconectando-se dos interesses sociais e políticos, porém, em muitos contextos, tem se mantido oposta, intervindo nas esferas das atividades econômicas das políticas coloniais e pós-coloniais.

Como proyecto de conocimiento y conjunto de prácticas la arqueología ha intervenido en tres esferas de actividad que llegan al corazón de las economías políticas colonial y post-colonial. La primera ha sido la relación con la tierra a través de la necesidad de acceder a sitios en el paisaje. La segunda ha sido la relación con el trabajo a través de la necesidad de trabajar en esos sitios. La tercera ha sido la relación de propiedad y control llevada a cabo a través de los reclamos arqueológicos sobre el patrimonio

cultural, los reclamos contrarios de grupos descendientes y el terreno cuasi legal del comercio de antigüidades. (SHEPHERD, 2015, p. 28).

Nesse sentido, a arqueologia tem estado relacionada a um conjunto de interesses sociais e políticos da contemporaneidade, apresentando uma imagem desconectada de estar no mundo. Existe uma intervenção epistemológica específica da arqueologia que apresenta um projeto de conhecimento estabelecido por uma relação com o tempo e materialidade do passado no presente. Esse estabelecimento relacionado ao conhecimento expressa reflexões sobre o lugar do outro, na promoção de outras possibilidades de relações que incluem o imaginário de desejos, relações afetivas e pessoais que possibilitam a construção da identidade do ser no mundo.

Os processos apresentados estão implicados numa violência epistêmica que ressignifica os fenômenos sociais e os enquadra numa noção de disciplinarização a partir de um discurso, amparados por procedimentos de ordem burocrática. Shepherd (2015) apresenta três elementos dessa violência epistêmica: objetivação, supressão e alienação.

No primeiro elemento de violência epistêmica, promove-se a noção de métodos disciplinares sem referência aos fenômenos relacionados. Nessa lógica de objetivação, identifica-se uma arquitetura conceitual redutora das complexidades, interpretações históricas e formas de vida a um conjunto de categorias simples e opostas.

O segundo modo de violência epistêmica é apresentado por Shepherd (2015) como elemento de supressão, processo pelo qual os fenômenos culturais são apagados do contexto e do conjunto de relações. Neste sentido, estabelece-se um novo modo de relações no espaço-tempo que se apresentam como reais.

O terceiro elemento é a mais violenta forma de expressão no campo epistêmico: a alienação. Essa passa a ser um modo de seleção dos fenômenos e histórias locais remetidos à lógica do conhecimento universal. (SHEPHERD, 2015).

Nesse sentido, a arqueologia atua discursivamente de modo global, traduzindo as lógicas e os regimes locais, priorizando suas bases epistêmicas. Em termos práticos, opera como fonte de direito sobre as diversas formas de vida, preconizando as demandas da ciência.

O destino das gnoseologias, ontologias e epistemologias regionais na geopolítica do conhecimento são julgadas por suas complexidades. Por um ponto de vista, o processo colonial no campo epistêmico remete os sujeitos ao desconhecimento da realidade local, em serviço da produção comercial restritiva dos processos inerentes à evolução da vida social. Em outra medida, há o silenciamento dos saberes como consequência de uma fragmentação que coloca à margem outros modos de conhecimento.

2.1.4 A caracterização do colonialismo português

A contextualização regional de domínio epistêmico do *locus* da presente pesquisa possui especificidades históricas na formação de bases pseudosociais implicadas na complexidade identitária da população brasileira.

Boaventura de Sousa Santos (2010) faz uma caracterização do colonialismo português apontando uma hierarquia existente entre os diferentes países colonizadores europeus. Aborda o colonialismo português, em comparação com outros países da Europa, como um colonialismo periférico, subalterno e hegemônico. Neste caso, Portugal possui uma característica semiperiférica diante do colonialismo britânico. O colonialismo, no caso britânico, assentou-se no desenvolvimento do capital humano numa perspectiva de equilíbrio. Já no caso português, houve uma defasagem desse equilíbrio, pois excedeu no processo de colonialismo, tornando deficiente o processo do capitalismo.

O pesquisador aponta que um indicador dessa dicotomia entre o desenvolvido e semiperiférico reside no fato de que a própria história do colonialismo contada a partir do século XVII foi transcrita em inglês. Esse indicador aponta a carência de autorrepresentação diante da estrutura colonizadora, o que confirma a subalternidade de Portugal.

No domínio dos discursos coloniais, o carácter periférico do colonialismo português reside no facto de, a partir do século XVII, a história do colonialismo ter sido escrita em inglês e não em português. Isto significa que o colonizador português tem um problema de auto-representação algo semelhante ao do colonizado pelo colonialismo britânico, o problema da prevalência de uma hetero-representação que confirma a subalternidade. Esse problema, referido ao colonizado, consiste, como é sabido, na impossibilidade ou dificuldade de o colonizado ou o que chamamos do Terceiro Mundo ex-colonizado se representar a si próprio em termos que não confirmem a posição de subalternidade que a representação colonial lhe atribuiu. (SANTOS, 2010, p. 230).

Neste caso, Santos aponta uma especificidade do colonizador português, que difere do colonialismo hegemônico, no sentido de subalternidade. Ocorre que essa especificidade é refletida pela condição econômica periférica que se expande às questões de ordem cultural, social, política, entre outras. O que cabe para essa questão complexa é refletir se o colonizado português herdou esse problema de autorrepresentação.

Neste sentido, o processo de colonização, no caso brasileiro, apesar de ter sido um processo de expansão europeu, deixou resquícios que nos permitem refletir a atual conjuntura

do país, pois esse anacronismo acabou “[...] por se transformar na temporalidade própria de uma longa duração sujeita a critérios de temporalidade estranhos” (SANTOS, 2010, p. 233).

O processo de colonização ainda permanece na continuidade da colonialidade das mentes, do ser e do saber, sendo necessário sua superação ao desenvolvimento da humanidade. Os estudos sobre o pós-colonialismo, descritos a seguir, demonstram a permanência contínua das ordenações coloniais.

2.1.5 O pós-colonialismo

O processo da colonialidade pode ser entendido como sucessor histórico da colonização na independência das colônias. Diante das considerações apresentadas, o processo de colonização foi determinante (historicamente) para o desenvolvimento ou subdesenvolvimento dos países americanos. Os processos de ocupação da colonização nos esclarecem as condições atuais dos países do continente. E não para por aí, atinge também a área da produção do conhecimento, o modelo epistemológico da Modernidade que vem se arrastando aos dias atuais.

As epistemologias, portanto, estão de certo modo alheias aos contextos sociais externos e a produção do conhecimento que se tem na universidade está submetida à lógica determinada pelo produtivismo. O eurocentrismo, a cultura dominante e hegemônica, afirmadas historicamente, contribuíram para a produção dos valores morais, estéticos, religiosos, impondo um modelo de racionalidade, onde a produção do conhecimento era dada como verdade universal e absoluta, como ambição epistêmica europeia.

A América Latina difundiu sua cultura, tornando-se dependente do colonialismo intelectual, que é incapaz de observar e fazer uma crítica sobre sua própria realidade, pois a cultura do colonizador acabou sendo apropriada pelo colonizado, e após o processo de descolonização há uma continuidade do imperialismo colonial no campo epistêmico que o torna restrito.

Diante dessas considerações, Santos (2010) aponta o neocolonialismo relatando as rupturas e as continuidades do sistema colonial. Esse processo incide nas representações sociais, que são híbridas, além de identitárias.

Os estudos pós-coloniais, ao contestarem a ideia de homogeneidade das culturas, contestam, implícita ou explicitamente, a ideia de nação ou de nacionalismo, já que uma e outra pressupõem uma certa homogeneidade cultural, assente numa identidade forjada a partir de um conflito, que opunha os colonizados à situação de opressão colonial. O desafio é, em meu entender, o de encontrar uma dosagem equilibrada de homogeneidade e fragmentação,

já que não há identidade sem diferença e a diferença pressupõe uma certa homogeneidade que permite identificar o que é diferente nas diferenças. (SANTOS, 2010, p. 239).

Essa questão da homogeneidade cultural, da colonização do ser e do saber, identificada nos estudos coloniais, é um grande desafio a ser enfrentado por pesquisadores. Franz Fanon (1961) e Aimé Cesáire (1978), entre outros, por exemplo, denunciam as ferramentas de opressão e apostam na construção de uma cultura nacional, pretendendo dar voz às culturas historicamente silenciadas. A esse despeito, o poeta Aimé Cesáire nos leva a pensar a forte presença dos processos do passado no controle social.

Cada dia que passa, cada negação de justiça, cada carga policial, cada reclamação operária afogada em sangue, cada escândalo abafado, cada expedição punitiva, cada viatura de C.R.S, cada polícia e cada miliciano fazem-nos sentir o preço das nossas velhas sociedades. Eram sociedades comunitárias, nunca de todos para alguns. (CESAIRE, 1978, p. 26).

Aimé Cesáire faz uma apologia sistematizando a destruição das sociedades cooperativas, democráticas, fraternais, que não somente eram “pré-capitalistas” mas “anticapitalistas” pelo processo civilizatório imperialista da Europa. Regredir ao passado, parafraseando o autor, o fez subestimar a história do pensamento humano constituído pela modernidade europeia, interpelando sua pilha de cadáveres.

Compreendemos, entretanto, que a colonialidade presente na contemporaneidade marca a continuidade do sistema de colonização. A pós-colonialidade, como termo cunhado por Santos (2010), é uma crítica de oposição do pós-modernismo, possuindo como finalidade a fundação de práticas sociais, subjetivas, emancipatórias, além de utópicas, numa conjuntura de desagregação dos sistemas coloniais.

2.1.6 A emergência de novas epistemologias da pós-Modernidade

As sociedades contemporâneas se constituem pela profusão de dados e informações. Na maioria das vezes tais profusões não são fidedignas e não possuem profundidade de saberes. Estão predeterminados à restrição de acesso ao ensino superior da maioria da população e às formações universitárias fundamentadas nas epistemologias hegemônicas, que são engrenadas por sistemas ideológicos, instituídos historicamente. No entanto, consideramos a importância de superação de tais injustiças cognitivas atenuantes das desigualdades sociais reproduzidas simbolicamente no sistema educacional. O idealismo dos modos de existência pela

paradigmática hegemonia epistêmica do pensamento moderno nos remetem ao paradoxo das construções identitárias das distintas regiões da América Latina.

Nas instituições universitárias, são centralizados, de modo estratégico, o desenvolvimento e a formação dos cidadãos. Elas adotam um critério de exclusão de milhões de pessoas. A dita sociedade de conhecimento possui uma lógica do mercado financeiro transformando o conhecimento em mercadoria, o que impede a participação da comunidade e da sociedade civil no acesso aos conhecimentos e vida cultural.

Manuel Tavares (2012) destaca que a relação da dimensão epistemológica da universidade se opera na medida em que ela é capaz ou não de incorporar outros modelos de racionalidade e outras epistemologias, ocupadas com a diversidade cultural existente no mundo. O pesquisador considera a incorporação das camadas sociais de origens socioculturais distintas que possuem acesso à educação superior, tendo em vista que no passado essa realidade era distante. Diante de tais considerações, deparamo-nos com a grande questão: como pode a sociedade neoliberal ter a capacidade de se reconstruir em função dos novos públicos que foram historicamente excluídos? Como na sociedade contemporânea as universidades lidam com as epistemologias apagadas pelo passado, na medida em que devem incorporar um diálogo intercultural para uma educação mais ampla?

As fronteiras existentes no conhecimento são ilusórias e sua continuidade privilegia os critérios adotados pelo ocidentocentrismo de disciplinarização numa lógica não dialética. Compreende-se que a mercantilização tornou o estudante um consumidor fiel e disciplinado.

Manuel Tavares (2012) apresenta experiências na América Latina que apostam em um modelo de universidade intercultural que inclui uma diversidade cultural trazida pelos povos indígenas e afrodescendentes, com a finalidade de produzirem outros conhecimentos conduzidos por outras epistemologias que foram oprimidas, marginalizadas e silenciadas historicamente.

A inclusão da diversidade cultural em todos os graus de ensino e educação passa a ser uma fonte de criatividade e inovação para além dos direitos humanos. As culturas oprimidas dependem do diálogo intercultural que é a base contribuinte do desenvolvimento sustentável em nível local, regional e global.

A democratização do Estado só passa a ser concretizada na medida em que passa a garantir o direito de igualdade às diferentes culturas. O nosso contexto é dado de forma contraditória, que é decorrente do processo de colonização e neocolonização que possui uma lógica interna e externa de dominação. Sobretudo cabe destacar que há outros modelos epistêmicos interculturais que têm avançado na América Latina, juntamente com o

reconhecimento do caráter pluricultural, pela relevância histórica trazida pelos povos indígenas e afrodescendentes da região.

Boaventura de Sousa Santos (2010) refuta a emergência das epistemologias do Sul, pretendendo a construção de uma sociedade emancipatória e democrática, que não pode ser estabelecida a partir das propostas hegemônicas, preconizando a valorização dos conhecimentos suprimidos e negados, que sofreram, de modo violento, experiências sociais, políticas e culturais do Sul global.

A abordagem da necessidade de se revelar um processo de reconstrução do campo epistêmico é reflexo da imposição epistemológica resultante do paradigma dominante, o que nos impede de avançar com o conhecimento fragmentado e disciplinar, dado que a realidade latino-americana é intercultural. A diversidade epistemológica deve ter seu reconhecimento, pois é ela quem interpreta o mundo em suas múltiplas concepções que envolvem o ser e o estar.

2.1.7 A pluridiversidade epistêmica

É de extrema importância se pensar a pluridiversidade epistêmica, com a finalidade de reconhecer não só a importância do modelo científico de saber, mas a importância de reconhecer também outros saberes regionais que foram suprimidos pelo processo de colonialidade, objetivando o alcance da emancipação do conhecimento dos povos marginalizados por esse processo.

A proposta de Boaventura inicia-se pela abordagem das injustiças cognitivas que se fazem presentes no paradigma dominante que impera nos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. Essa perspectiva parte da obstrução epistemológica dos países do Sul.

Essas premissas levam o pesquisador a propor a construção de uma sociedade emancipatória e democrática, que não pode ser estabelecida a partir das propostas hegemônicas. Assim, Boaventura faz uma crítica ao paradigma dominante, que é redutor, quando aprofunda a dicotomia entre conhecimentos válidos e não válidos estabelecidos pela ciência moderna, que é uma encomenda capitalista.

Diferentemente das propostas hegemônicas que quantificam o conhecimento, desqualificando-o, estabelecidas pela ciência moderna, o pensamento de Boaventura preconiza a valorização de todos os conhecimentos.

Para Karl Popper, todo conhecimento é intersubjetivo, ou seja, todo conhecimento parte de um senso comum e faz uma crítica à objetividade do conhecimento. Para Boaventura, todo

conhecimento, além de natural (sociocientífico), é autoconhecimento, e todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum, conforme refere em sua obra primária, *Um discurso sobre as ciências*:

Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico, na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte para o senso comum. (SANTOS, 1995, p. 57).

Partindo dessa perspectiva, podemos compreender que o conhecimento científico na pós-Modernidade só se cumpre enquanto ciência ao sensocomunizar-se, o que não significa desprezar o conhecimento produtor de tecnologias, mas sim reconhecer que o conhecimento pode se traduzir em autoconhecimento, na medida em que o desconhecimento é também um autodesconhecimento.

De acordo com Santos, não há justiça social sem justiça cognitiva, já que o direito pelo conhecimento é inalienável. O que se pretende é uma deselitização do conhecimento. A questão socioepistemológica não deve ser dicotomizada. O conhecimento científico foi considerado como verdade universal, sendo descontextualizado do tempo em que foi produzido. Esse pensamento se apresenta como rebelde e transformista.

As instituições superiores, no caso dos países em desenvolvimento da América Latina, sofreram imposições de domínio do conhecimento. Santos aponta que o trabalho intelectual deve visar à transformação da realidade a partir de propostas contra-hegemônicas.

A modernidade se concentrou num conceito único da razão que desprivilegia os saberes suprimidos, não considerando a diversidade existente entre os múltiplos povos.

Nota-se a necessidade da desconstrução do eurocentrismo no resgate das culturas oprimidas. E para que isso seja viável é preciso compreender sua lógica desde o início, com o processo de colonização que resulta nas colonialidades do saber, do ser e do fazer, impostas pelas matrizes coloniais. Santos desenha o paradigma pós-abissal e emergente, destacando o abismo existente entre o pensamento ocidental e o pensamento dos povos do Sul, considerando a necessidade de superação paradigmática abissal.

A colonialidade que parte do totalitarismo científico é um triunfo da modernidade, que coloniza as mentes instaurando não só procedimentos, mas também novas formas de pensar a humanidade.

O caminho apontado para superar essa trajetória da modernidade é a pluriversidade, que não pretende desalojar a hegemonia epistêmica e eleger outra, mas visa a reconhecer que

os conhecimentos se completam. Para isso é necessário se pensar em uma mudança epistemológica que caminha para a diversidade de conhecimento numa perspectiva de construção neoepistêmica dos povos do Sul.

No caso da ciência da educação brasileira, enquanto produto resultante de uma construção histórica, podemos compreendê-la teoricamente, enquanto um fator ainda inexplorado na sua produção regional.

2.1.8 A ecologia dos saberes

Considerando que o conhecimento não é equitativamente partilhado por toda a sociedade, faz-nos pensar a ciência como controle da natureza e da sociedade. Ao pensarmos que os modelos cognitivos não podem ser separados dos valores políticos e éticos, reconhece-se a existência de outras explicações, não científicas da realidade, dado o fato da existência de múltiplas culturas.

Diante dessas considerações, é necessário pensar na superação da dicotomia entre conhecimento científico e senso comum, assim como na relação que pode existir entre si. A ecologia dos saberes é proposta por Santos (2010) como uma forma de ampliar a heterogeneidade do mundo.

A diversidade epistemológica deve ter seu reconhecimento, pois essa diversidade também é cultural e interpreta o mundo em suas múltiplas concepções, relacionada ao ser e ao estar. O conceito de unidade que foi produzido pela Europa colonizadora se confronta com o pluralismo epistemológico e cultural, de caráter excludente, presente no interior das antigas potências coloniais, em destaque ao Sul das Américas.

Porém o conceito de diversidade e pluralidade ainda perdura no conceito de unidade. A diversidade epistemológica está baseada na impossibilidade da identificação das formas que descrevem os processos e relações no mundo.

Um dos conceitos centrais que caracterizam a ecologia dos saberes em relação aos processos de produção é o de *construção*. Nesta perspectiva,

[...] as práticas de produção de conhecimento envolvem um trabalho sobre os objetos, seja no sentido de os transformar em objectos de conhecimento reconhecíveis no quadro do que já existe, seja no sentido da sua redefinição mais geral dos espaços de conhecimento. Alguns objectos transformam-se quando colocados em novas situações, seja adquirindo novas propriedades sem perder as que os caracterizaram, seja assumindo identidades novas que permitem a sua reapropriação em novas condições. (SANTOS, 2010, p. 149).

Pode-se aprender muito com o fato de interrogar o desconhecido, com a possibilidade do conhecimento da ignorância que impede a construção de novos objetos. A relação entre o conhecimento considerado válido e não válido implica na transformação de novas situações que possibilitam a construção de novas identidades, viabilizando a constituição ampla da valorização da diversidade científica e cognitiva de modo heterogêneo.

Um dos fatores que justificam as desigualdades sociocognitivas é a globalização, que reforça os processos de mobilidade desigual através da força e da dominação hegemônicas.

A interculturalidade não é simplesmente o reconhecimento das múltiplas culturas, mas sim a relação entre as diversas culturas, que permite o reconhecimento dos saberes plurais, que se articulam entre si, colocando-se como alternativa à ciência moderna.

A multiculturalidade da América Latina e a articulação entre os diversos saberes com a ciência, principalmente nas zonas mais periféricas, é um modo heterogêneo de resistência contra a atual forma global e homogênea de organização da economia capitalista.

Contudo, temos uma luta contra-hegemônica, anticolonial, que também passa a ser uma luta cultural, pelo reconhecimento dos saberes suprimidos e pela sua valorização.

A ecologia dos saberes é justamente um conjunto de epistemologias, numa posição possibilitante de uma diversidade global contra-hegemônica, que contribui para o reconhecimento e fortalecimento das epistemologias do Sul, que

Assentam-se em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes. (SANTOS, 2010, p. 155).

A ecologia dos saberes implica em uma nova atitude que se relaciona com a prática de saber. Dado que todo conhecimento é parcial, não há conhecimento completo e não pode haver rivalidade entre as diversas formas de conhecimento, mas sim a possibilidade de sua completude. Santos não negligencia a ciência moderna, mas aponta a sua incompletude e homogeneidade que somente se torna compatível com o desenvolvimento capitalista. As lutas pelas injustiças cognitivas centram-se nas relações e diálogos entre os saberes, na sua heterogeneidade constituída ecologicamente, contra o epistemicídio proliferado pela hegemonia positivista.

Mas o que tem ocorrido, na visão de Santos, é um movimento contrário. O pilar que sustentaria a emancipação é absorvido pelo pilar da regulação. Esse déficit se dá pela confiança excessiva na ciência moderna. Existe um processo de colonização dado de modo gradual dos

seres e saberes, levando a ciência a se concentrar exclusivamente na técnica. Contra essa perspectiva, o marxismo, como ciência, tem explorado a emancipação dessa razão instrumental que se volta somente para a exploração das forças produtivas

2.2 AS EPISTEMOLOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS E A CRÍTICA À EDUCAÇÃO

O reconhecimento da pluralidade epistêmica na educação, que propõe a integração regional, possibilita ainda mais o desenvolvimento das capacidades racionais dos seres humanos. A disposição para a compreensão do outro é dada por uma revelação manifestada por distintas enunciações das identidades pessoais e culturais que contribuem com o desenvolvimento socioeconômico, que transcende para além das atividades produtivas.

Ao considerarmos o conhecimento como resultado de fatores sociais e culturais, produzidos por uma determinada sociedade, os elementos de distinção entre as ciências naturais e as ciências humanas refletem nas hierarquias de discriminações e exclusão sociais.

Apesar dos aspectos negativos, o fenômeno da globalização, enquanto imposição hegemônica de cultura e pensamento, marca uma importante ampliação de olhares aos horizontes do conhecimento.

2.2.1 Os impactos das epistemologias hegemônicas nos processos formativos do ensino superior

Analisando as perspectivas da colonialidade epistêmica do eurocentrismo da Modernidade, notamos a centralidade hegemônica de ordenação das universidades latino-americanas. O sistema educacional foi então baseado na lógica de mercado e serviço comercial. De acordo com esses princípios, ele é reorientado e regulado pelo mercantilismo, perdendo progressivamente o seu caráter como bem público.

Na educação superior, não é novidade a acentuada divisão, pelo oligopólio, da concentração do poder das elites nas universidades, que perdem sua excelência de caráter qualitativo, entrando em debates subjetivos, de caráter simbólico em relação ao status (não importando o conteúdo e nem a qualidade).

O centro do capitalismo, no viés individualista americano, veio a ser considerado como um novo modelo de economia que afetou direta e indiretamente a educação não só na América

Latina como no mundo inteiro, afetada por uma nova ordem econômica e mundial dada pela expansão da indústria.

O Brasil comprou do governo dos Estados Unidos a ideia de democracia, participando da criação de um modelo global de mercado que causou um grande aumento das desigualdades sociais em seu interior, tendo enorme impacto na educação. Por impulso de todas as circunstâncias, notamos algumas afirmações que se referem ao governo como reféns do mercado.

Em acordo com os meios de comunicação, o início dos anos de 1990 se caracterizou pelo processo de globalização como um modo de o mundo prosperar. Porém, podemos notar, no final da década, problemas nas atividades econômicas que influenciaram nas decisões políticas educacionais em diversos países da América Latina.

Podemos considerar, no interior dos países latino-americanos, um processo de democratização, após as ditaduras estabelecidas dentro desses países, onde diversos setores públicos passaram a ser alvo dos setores privados, que alegavam altos custos causados pelas áreas de nível social.

Atualmente, a educação superior brasileira é uma das mais privatizadas do mundo, sendo um enorme palco de interesses e jogos de poder que desviam o foco de priorizar as necessidades da sociedade brasileira, assim como, ainda, carregam consigo o legado deixado pelas constituições anteriores, sobrevivendo com emendas que segregam ainda mais a esfera educativa que foi tatuada pelo processo mercantil.

Preocupa-nos o fato de a mercantilização da educação ser sustentada por argumentos liberais que orientam o Estado, que se apresenta como percursor de benefícios sociais. Alguns escritores apontam o contexto das universidades nas acirradas competições em diversos setores de sua estrutura, o que centraliza a competição de mercado nos serviços educacionais.

Diante da abordagem dessa conjuntura, percebemos que, no caso da educação brasileira, esta está imersa num processo político no seu todo, resultante de um processo que Santos (2010) aponta de regulação. Essa regulação emana certa limitação de estrutura do sistema organizacional e educacional da universidade.

Como alternativa, Santos sugere a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) como uma proposta global que não possui espaço físico, sendo uma via para uma educação intercultural e abertura de diálogo entre a pluridiversidade de saberes que tem por finalidade o resgate, o reconhecimento e afirmação dos conhecimentos marginalizados e inviabilizados ao longo da história, sendo, portanto, um desafio contra o modelo único de universidade.

2.2.2 A emergência das epistemologias contra-hegemônicas no ensino superior

O colonialismo deixou uma herança nas tradições universitárias constituindo um dos maiores obstáculos à afirmação de outros modelos de ensino superior, que possuem o objetivo de fazer uma espécie de justiça histórica e resgate epistemológico.

Para estancar as fissuras epistemológicas do colonialismo, instituições interculturais de ensino superior na América Latina foram criadas para atender a formação das comunidades de povos indígenas, abertas para outros grupos sociais, cujo currículo inclui saberes com diferentes visões de mundo, línguas e diversas tradições culturais. Consideram-se projetos inovadores, embora modestos, de reconhecimento da existência da diversidade de conhecimento proveniente de outros processos históricos, apagados ao longo da história.

Consideramos que as epistemologias hegemônicas sustentam fortemente o controle de ordem global, no domínio das políticas econômicas, justificando a manutenção do considerado subdesenvolvimento do continente latino-americano.

Compreendemos que a verdade é uma construção histórico-social que parte do resultado do diálogo entre as diversidades dos conhecimentos. As visões de mundo são incompletas e o diálogo é um modo de completar essa visão. É necessário, portanto, uma mudança paradigmática do campo epistêmico, partindo do princípio de negação da razão unitária do colonialismo ocidental, tendo como direcionamento as diversidades epistemológicas.

A realidade epistemológica do Sul constitui um princípio de enfrentamento da contra-hegemonia redutora da razão ocidental, instaurada pela ciência no estabelecimento da vigência do eurocentrismo monoteísta cristão.

Paulo Freire (1970) denuncia a condição do oprimido como uma injustiça histórica que fere a dignidade humana, considerando que os sistemas educativos fazem parte da sociedade opressora como instrumento do poder hegemônico que reproduz as ideologias dominantes assim como a preservação do poder.

Ao remetermos o olhar da perspectiva freiriana para analisar as transformações do ensino superior, é necessário visionar a universidade ao favorecimento dos grupos sociais mais vulneráveis, na demanda da aceitação e respeito de outras leituras e visões de mundo. Não é simplesmente uma luta política, mas sim uma luta pela justiça epistemológica, ética, ontológica e pedagógica.

Entretanto é tarefa dos educadores, professores e intelectuais progressistas contribuir para uma educação emancipatória, popular e intercultural para o estabelecimento de ruptura do

colonialismo acadêmico da visão monocultural, de predomínio constitutivo dos pilares das universidades.

Diante da importância do fundamental protagonismo docente, no papel do exercício de materialização pedagógica das epistemologias contra-hegemônicas é importante refletir as bases epistemológicas implicadas nos processos formativos dos professores. As formações hegemônicas dos modelos tradicionais de ensino superior não compreendem a educação intercultural, mas tendem à reprodução elitista dos conhecimentos. Essas considerações fazem parte dos desafios das dificuldades de mudanças nas concepções universitárias. Nesse sentido, as práticas pedagógicas irrompem as transformações das construções identitárias das diversidades sociais e institucionais.

Antônio Nóvoa (2000), ao abordar a pedagogia universitária do nosso tempo, aponta que a ideologia da Modernidade constrange as ações didáticas dos trabalhos dos professores. O autor preconiza a discussão sobre os processos pedagógicos destacando a importância emancipatória da liberdade acadêmica, qualificando o exercício da profissão docente.

Nesse sentido, na pedagogia universitária identifica-se uma fração considerável das didáticas de reproduções técnicas, partindo do regresso, evidenciado a partir do século XIX, que implica a minimização do docente pelo mercado de trabalho. Existe a necessidade de passar a formação dos professores para dentro da profissão, diante das dificuldades de reconhecimento das concepções de inserção das epistemologias contra-hegemônicas para o avanço da educação superior das gerações contemporâneas.

A mudança geracional é um elemento condutor de situações perturbadoras, ou seja, as orientações dos comportamentos, por meio de regras estabelecidas por valores predominantes, refletem certa diminuição dos níveis de aprendizagem exigidos e vigiados por avaliações hierárquicas das instituições de ensino superior.

Nesse caso, é preciso considerar a importância da superação epistemológica da hegemonia na formação docente. Na realidade das práticas educativas, a democratização de acesso do ensino superior apresenta um novo contexto institucional de intensa hibridação pela existência de povos originários de diferentes culturas. A reconfiguração discente, que acessa o ensino superior nos novos modelos universitários, é marcada pela presença de um público diversificado. A inserção dos estudantes de vulnerabilidade socioeconômica coloca em xeque os paradigmas epistemológicos das hegemonias nas formações dos docentes para atuação no ensino superior. A reprodução hegemônica, na ordem dos discursos, incide na desqualificação de um novo público estudantil, inserido na educação superior. A força da visão elitista presente nas instituições universitárias é mascarada pelo autoritarismo do discurso repressor, por parte

de uma considerável parcela de professores, que encobertam suas incapacidades de reconhecimento da heterogeneidade composta no perfil dos estudantes no ensino superior.

É preciso reconhecer as injustiças da homogeneidade epistêmica na atuação pedagógica como ferramenta de marginalização do acesso ao ensino superior, que inferioriza uma população violentada pelas limitações das existências, condenadas por suas vulnerabilidades socioculturais e econômicas.

Os estudos das epistemologias contra-hegemônicas demonstram, de modo crítico, as fissuras causadas pelas imposições dos conhecimentos legitimados pela supremacia eurocêntrica. Trata-se da operação hegemônica de violação das existências heterogêneas, dos fenômenos transcendentais da natureza do lugar do Outro.

Zulma Palermo (2014) destaca a pedagogia como dispositivo de manipulação dos saberes. As análises críticas dos dispositivos disciplinares impostos pelo pensamento moderno são explicitadas na teoria pós-colonial.

Estas reflexiones se orientaron más específicamente al rol de la Universidad y su necesaria transformación para alcanzar un desprendimiento del paradigma de la modernidad, problema abordado de diferente manera por todos nosotros en distintas oportunidades, ya sea refriendo al sistema en general o analizando casos particulares. Ahora bien, nuestra preocupación en este orden de problemas se centra en lo que percibimos como una distancia que no podemos salvar adecuadamente hasta ahora entre lo que llamamos “prácticas teóricas-discursivas” y “prácticas socio-pedagógicas”, teniendo en cuenta que – mientras las primeras provienen del orden de una reflexión entroncada con la tradición filosófica y las segundas con perspectivas antropológicas y sociológicas – en el territorio de las prácticas académicas no pareciera concretarse una acción transformadora, en el sentido que Dussel otorga al prefijo “trans” en la noción de transmodernidad. (PALERMO, 2014, p. 62).

Esse pensamento introduz a discussão de olhar o nosso lugar, para compreender que as práticas reguladas pela produção dos saberes podem ser superadas por uma rede de compartilhamento do conhecimento entre sujeitos que possuem memórias distintas. É importante analisarmos experiências imersas no sistema de produção heterogênea.

As perspectivas epistemológicas contra-hegemônicas, apresentadas por diversos estudos pós-coloniais, buscam caminhos de desprendimento epistemológico nas diversas áreas de domínio colonial. Podemos compreender, no entanto, que a trajetória da descolonização deve ser trilhada por todo sistema nas dimensões sociais, cognitivas, econômicas, pedagógicas, políticas, subjetivas, para a transcendência de projetos em benefício ao desenvolvimento efetivo das comunidades.

2.2.3 A conscientização, como proposta de superação das opressões pedagógicas, no pensamento de Paulo Freire

Ao levantarmos considerações sobre o papel da educação na transformação da sociedade brasileira, é necessário recorrer às obras de Paulo Freire. Analisamos os escritos que apontam a conscientização por meio dos processos educativos. A discussão da conscientização é importante para amplitude do pensamento crítico sobre a realidade histórica dos processos políticos, econômicos e sociais, que possibilitariam a libertação das estagnações nas relações humanas pelas forças opressoras do colonialismo.

O controle da educação impõe propostas para a formação dos filhos da classe trabalhadora, historicamente reduzida ao seguimento das profissionalizações, não considerando o acesso aos conhecimentos na dimensão de sua totalidade. A disciplinarização dos saberes no caso brasileiro possui o caráter tecnicista.

A construção social na lógica colonial vislumbra a esfera econômica na formação humana a partir da reprodução de um modelo social predatório. A preconização da esfera econômica constrange a democratização do pensamento filosófico e da realidade do contexto regional passando a ser ridicularizados.

A supremacia ocidentocêntrica² condicionam as produções científicas, além de pouco impactarem a realidade, sua linguagem erudita é pouco acessada. O império do conservadorismo na formação escolar é impeditivo ao desenvolvimento cognitivo da humanidade, desse modo, não constroem consciências críticas, muito menos impactam ao avanço das relações sociais. O Ipea aponta a realidade da violência no Brasil que registrou, em 2015, 59.080 homicídios, sendo 28,9 mortes a cada 100 mil habitantes. A pesquisa revela que a cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras³.

As obras de Paulo Freire propõem elementos consistentes ao alcance da conscientização crítica da realidade material, tais elementos resultam do encantamento conduzindo de modo integrado e significativo os conhecimentos inacabados que não saciam a incompletude humana, despertando nos educandos o desejo de encontro com os saberes.

O conhecimento integrado e não parcializado é mais compreensível, pois o ato de conhecer não é dado pela opressão, muito menos pela tortura da imposição, porque são fatores impeditivos dos processos educativos quando se encontram com práticas que supõem violência, simbólica e/ou psicológica, castradora das capacidades cognoscíveis dos indivíduos, que

² Ocidentocentrismo trata-se da supremacia epistemológica da hegemonia europeia e norte-americana.

³ http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=30253

tomam pavor pelos estudos, negando e rejeitando todos os esforços da humanidade de avançar nas diversas áreas do conhecimento. Podemos refletir essas considerações em Marx (1985, p. 134), na *Miséria da Filosofia*, destacando que “[...] o que caracteriza a divisão do trabalho no interior da sociedade moderna é o fato de ela engendrar as especialidades, as especializações, e com elas, o idiotismo do ofício”.

Freire não refere em sua obra o conceito do materialismo dialético histórico, assim como em Marx não encontramos definição direta sobre o materialismo histórico, mas apontamento das dinâmicas das relações entre infraestrutura econômica e superestrutura ideológica esboçadas no *Manifesto Comunista*, que indicam as mudanças materiais a partir das transformações ideológicas. A ideologia pode ser constituída de uma força material e ideologicamente adequada ao antagonismo das classes, por meio de seus interesses.

Apesar de ser considerado metafísico, e ter sua obra criticada, Freire era um leitor de Marx e, assim como ele, não apresentou um pensamento da concepção materialista histórico-dialética, como pensamento determinista. Nesse caso, o caráter quase religioso da ortodoxia marxista pode ser substituído por modificações que reconduzem a uma visão que pode ser completada por ideais sociais e políticos com características próprias de sua época.

Essas discussões nos fazem pensar o modo como poderíamos sintetizar a conscientização, partindo do ponto de vista das subjetividades. Determinar com previsões as ações livres da consciência do homem sobre o sistema opressor seria misticismo. Acreditamos que seja impossível prever os resultados dos processos de revolução dados pela conscientização individual nas alteridades dos sujeitos coletivos.

Os novos princípios epistemológicos em Paulo Freire partem das análises sociais, numa perspectiva da teoria crítica, que dialogam com diversos métodos sobre uma realidade incompleta e inacabada, que não descarta outras possibilidades de observação das relações no mundo. Não se faz uma previsão mística da realidade, nem se utiliza a metafísica como ferramenta de análise, ao se deslocar do campo determinista, não conduzido por uma análise de caráter religioso de um posicionamento resistente ao movimento geracional, situado em tempos históricos diferentes.

Identificamos um processo dialético e dialógico como base constitutiva do pensamento de Paulo Freire, que não considera a transferência de conhecimento como uma invasão cultural, que supõe a mera manutenção do poder.

Defendendo a educação como uma situação eminentemente gnosiológica, dialógica por consequência, em que o educador-educando e educando-educador se solidarizam, problematizados, em torno do objeto cognoscível,

resulta óbvio que o ponto de partida do diálogo está na busca do conteúdo programático. (FREIRE, 2013, p. 134).

Desse modo, percebemos claramente uma análise das estruturas sociais dadas pelas condições materiais, em que emergem os antagonismos entre as classes sociais, que estão em constante processo de transformação, considerando as mudanças ao longo da história. Entretanto, no que se refere à concepção de sujeito, não se entende apenas como sujeito coletivo, mas sim um sujeito capaz de dialogar com os demais sujeitos de modo solidário, analisando as relações pensadas diante dos fenômenos naturais e culturais.

A visão gnosiológica apresentada em Paulo Freire vai de encontro com a visão materialista que não separa o sujeito das situações concretas. No entanto, Freire problematiza, por meio de uma reflexão dos conteúdos, não vistos isoladamente, mas em sua relação homem-mundo.

Podemos pensar que o processo de conscientização proposto por Paulo Freire apresenta o caminho de libertação das opressões pedagógicas de manutenção do pensamento colonial, indo ao encontro das propostas sistematizadas nos estudos pós-coloniais de desprendimento dos conhecimentos que descreveremos a seguir.

2.2.4 A descolonização epistêmica

A libertação colonial da América Latina depende do desprendimento da hegemonia do campo epistêmico, constituinte das bases pseudosociais. As sociedades na América Latina são formadas pelo idealismo padronizado de desenvolvimento. As produções dos saberes, na ordem epistêmica hegemônica, conduzem as ciências ao dogmatismo, enquanto produzem conhecimentos fictícios que não atendem às necessidades características das sociedades nas regiões da América Latina.

O projeto intelectual de descolonização se destina a introduzir debates e ideias ausentados pelos interesses do mercado. O giro descolonial é proposto por Mignolo, Walsh e Linera (2014) enquanto pensamento descolonial de desconstrução da matriz colonial do poder.

El pensamiento descolonial, como el mapa que describimos en la tapa, se consitue pensándose em variadas formas semióticas, paralelas y complementarias a movimientos sociales que se mueven en los bordes y em los márgenes de las estructuras políticas (estado, partidos) y económicas (explotación, acumulación, opresión) pénsandose em desprendimento de la imagen de una totalidad que, como el mundo de The Truman Show, nos hace creer que no hay, literalmente, salida. El desprendimento que promueve el pensamiento descolonial conlleva la confianza em que otros mundos son

posibles (no uno nuevo y único que creemos que puede ser el mejor, sino otros, diversos) y que están em proceso de construcción. (MIGNOLO; WALSH; LINERA, 2014, p. 9).

Mignolo aponta a incapacidade contemporânea do pensar epistemológico para além das categorias gregas apropriadas pela Modernidade. O rigor do pensar científico condena as categorias do pensamento que controlam os saberes que condicionam a excelência do conhecimento.

A apropriação epistemológica de produção humana pela Grécia antiga foi fortemente estruturada pelo controle imperial. O processo colonial possui a capacidade de adaptar-se nas mudanças temporais sem perder o seu domínio de caráter exploratório da marginalização que subalterniza a precarização da existência de quase a metade da população mundial.

A lógica da colonialidade epistêmica constitui as bases discursivas que legitimam seu domínio em toda esfera social, conduzindo fortemente as subjetividades dos povos subalternizados em defesa de seu controle. Os indivíduos são incapazes de compreender o caráter exploratório no qual se inserem socialmente, lutando pela defesa da manutenção de suas naturezas colonizadas, incapacitadas de alcançarem outros critérios de verdade, embebedadas pelo ópio dogmático das naturezas mágicas.

Retomamos brevemente o misticismo da Modernidade denunciado por Dussel, que nos remete à reflexão do bloqueio pelo obscurantismo do desenvolvimento real das racionalidades que observam o avanço somente em seus ganhos de poder de consumo. As preocupações humanas parecem inexistentes.

Talvez no futuro, o desenfreado acúmulo de apropriação das produções das riquezas mundiais, resultando a enorme diferença social geradora das mais precárias condições que violentam as existências humanas, envergonhem a humanidade tanto quanto as violências dos processos de escravidão nos envergonham na atualidade.

A colonialidade não se define em casos particulares. Mignolo, Walsh e Linera (2014, p. 10) destacam que o desprendimento não é dado somente por meio dos saberes mas opera em três níveis diferentes:

- colonialidad del poder (político y econômico)
- colonialidad del saber (epistémico, filosófico, científico y en la relación de las lenguas com el conocimiento ...)
- colonialidad del ser (subjetividad, control de la sexualidade y de los roles atribuidos a los géneros, etc).

É necessário o desprendimento das três áreas do saber para atingir “o giro descolonial”. Mignolo apresenta as categorias que naturalizam o saber do ser, implicadas na manutenção da retórica da Modernidade.

As ideias apresentadas por Enrique Dussel sobre a *práxis* de libertação e construção de nova hegemonia analisam a empiria do sistema institucional político vigente, no exercício hegemônico do poder, legitimado por um consenso suficiente das subjetividades. O filósofo aponta a situação de crise em decorrência de os oprimidos não terem o atendimento necessário dos seus interesses, o que exige a consciência

[...] de su insatisfacción, sufrimiento, que al tornarse intolerables (y la intolerabilidad es relativa al conocimiento del grado de satisfacción, que alcanzan otros grupos sociales) produce la irrupción de una consciencia colectiva crítica que rompe el consenso y se presenta como dissenso social. La “hegemonia” de la clase dirigente – decía Gramsci- se torna “dominación”. Es la crisis de la hegemonia, de la legitimidad del sistema político. La *práxis* de liberación es crítica en cuanto rompe la hegemonia de la clase dirigente. (DUSSEL, 2012, p. 150).

A *práxis* da libertação, como ruptura da hegemonia exercida pelo poder político, decorre, no entanto, da conscientização da colonização do ser, que naturaliza seus processos por meio da condução das subjetividades, formando os consensos suficientes que legitimam seus domínios.

O controle do ser possui enorme abismo entre o ser e o saber. A esse despeito, destacamos a produção dos saberes nas universidades, esvaziados na *práxis*. Quanto cinismo e hipocrisia se fazem presentes na produção do conhecimento libertador, sistematizado pela mágica científica dos rigores hegemônicos para busca dos critérios de verdade. A trajetória hegemônica que conduz à produção dos conhecimentos pode gerar a incapacidade dessas produções se deslocarem dos limites discursivos às práticas dos indivíduos aprisionados pela regulação das subjetividades. Essas considerações nos levam a questionar o quanto nossas práticas vão de encontro com nossos discursos. Embora sistematizados e validados cientificamente, tornam-se meras ideologias sem impacto à realidade material.

CAPÍTULO III – A UNILA ENTRE OS MODELOS TRADICIONAIS E AS EPISTEMOLOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

Neste capítulo, analisamos a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) entre os anos de 2010 e 2018, a partir das propostas de criação, nos documentos de fundação e desenvolvimento institucional.

A Universidade oferta cursos e pesquisas nas áreas de interesses mútuos da América Latina, para o desenvolvimento e integração regional. Nesse sentido, buscamos, entre as perspectivas epistemológicas dos modelos tradicionais do ensino superior brasileiro, contribuições das epistemologias contra-hegemônicas para a instauração da cultura do respeito à diversidade e produção dos saberes de impacto para o desenvolvimento científico e tecnológico da região.

3.1 O HISTÓRICO E O PERFIL INSTITUCIONAL

O Ministério da Educação do Brasil, em dezembro de 2007, apresentou ao Governo Brasileiro um Projeto de Lei propondo a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Sua sede foi pensada em Foz do Iguaçu, Estado do Paraná, pelo fato da região fronteira integrar três países sul-americanos, favorecendo o diálogo para o fortalecimento de interação latino-americana e caribenha.

Criada no ano de 2010, a Unila possui o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da democracia, no sentido de buscar estratégias de integração acadêmica para o avanço das pesquisas da comunidade científica na América Latina. Inserida na região da tríplice fronteira (Brasil, Argentina e Paraguai), a Unila se apresenta como uma universidade sem muros e sem fronteiras, para facilitar o avanço social, científico e tecnológico na interação entre os saberes produzidos pela academia, considerando saberes produzidos pelos mais diversos segmentos sociais, promovendo conhecimentos como instrumento de promoção humana.

Aos 29 de maio de 2018, a Unila foi declarada “universidade de interesse da região” pelo Parlamento do Mercosul (Parlasul), em Montevidéu (Uruguai), durante sua 55ª Sessão Ordinária, realizada na sede da instituição. A instituição foi considerada uma resposta do governo brasileiro às recomendações dadas pela Conferência Regional de Educação Superior em 2008, que apresentou a necessidade de se pensar numa oferta transnacional de educação superior.

O Parlasul considera que a abertura da Universidade brasileira às outras regiões da América Latina e Caribe caracteriza a Unila como uma universidade internacional. A declaração aponta que a missão da integração para o desenvolvimento regional é o único projeto

da história da educação superior na América Latina. O documento também enfatiza o bilinguismo como ferramenta chave para a integração cultural e acadêmica da Unila, ressaltando principalmente sua missão humanística, científica e tecnológica, assim como sua cooperação solidária.

3.1.1 Perfil institucional

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) foi criada pela Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010, apresentando comprometimento regional com a comunidade multicultural. Para contribuir com o processo de integração latino-americana e caribenha se propõe à formação de sujeitos críticos. Com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sua atuação implica no pluralismo de ideias, no respeito à diferença, na solidariedade, na formação de uma rede de conhecimento compartilhado.

A proposta de criação em projeto de lei foi realizada pelo Ministério da Educação brasileiro no ano de 2007, estabelecendo como sede a cidade de Foz do Iguaçu, Paraná, região de tríplice fronteira da América Latina.

A Universidade surgiu com uma proposta bilíngue de integração latino-americana, com ênfase no Mercosul e ampla oferta de cursos de graduação em todos os campos de conhecimento, abertos a professores, pesquisadores e estudantes dos países da América Latina. Para isso, foi necessária a desfragmentação do saber, que se expressa nas disciplinas especializadas, por meio do conhecimento interdisciplinar compartilhado, promovendo pesquisas e a formação de recursos humanos, a partir do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (Imea), com respeito à diversidade cultural latino-americana, visando ao desenvolvimento econômico, à justiça social e à sustentabilidade ambiental.

Pode-se afirmar que a integração pretendida se baseou em princípios ético-políticos de respeito às diversidades nacionais, religiosas e culturais, respeitando-se a liberdade que deve orientar o ensino e a pesquisa, dentro de uma cultura acadêmica inter e transdisciplinar, considerada a mais adequada para o estudo. Além disso, o projeto e a organização da Universidade significam social e economicamente a realização de um sonho antigo de muitos brasileiros: a integração e inclusão social de camadas mais vulneráveis socioeconomicamente ao ensino superior da América Latina.

3.1.2 O Instituto Mercosul de Estudos Avançados (Imea): a proposta de criação da Universidade para integração da América Latina pela via acadêmica

Em meados da década de 1960, foi realizada uma reunião organizada pela União de Universidades da América Latina (Udual), que já apresentava uma proposta de criação de universidade latino-americana intuindo a internacionalização das universidades. Seria uma pretensão de uma proposta de integração pela via acadêmica. Porém, foram engavetadas e retomadas após a Declaração de Bolonha, no ano de 2006, num fórum de educação superior do Mercosul, que debatia a proposta da integração acadêmica, de modo solidário, entre os países da América Latina.

No ano de 2006, houve um Fórum de Educação Superior do Mercosul que centralizou as discussões sobre a proposta acadêmica de integração latino-americana, ao reunir ministros da educação de distintos países da América do Sul. A proposta de viabilizar um projeto regional de ensino superior na região do Mercosul aparenta um comprometimento de realização da integração acadêmica pela promoção solidária de cooperação entre os países envolvidos.

Diante da recusa da constituição de uma universidade multicampi, o Instituto Mercosul de Estudos Avançados (Imea) surge como proposta de apoio ao avanço da integração via acadêmica na América Latina.

Os primeiros passos para a fundação de uma universidade latino-americana foi a criação do Imea, proposta pelo governo brasileiro. Sua fundação foi consentida pelos ministros da educação, representantes de diversos países latino-americanos, como alternativa à universidade do Mercosul.

O Imea foi planejado como unidade de altos estudos, vocacionado à inserção internacional latino-americana, criado na fase de estruturação, sendo percussor da Unila. O Instituto foi instalado temporariamente no Parque Tecnológico de Itaipu (PTI) em Foz do Iguaçu. Sua inauguração contou com o apoio da Universidade Federal do Paraná (UFPR), considerada tutora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). O presidente da Comissão de Implantação da Unila, Héglio Trindade, aponta os seguintes objetivos do Imea:

1. promover, por sua vocação nacional e internacional, através de parcerias com universidades da região, a formação de professores e estudantes, em cursos de pós-graduação e pesquisas de ponta, visando contribuir para a sua qualificação em termos acadêmicos, científicos e profissionais para atender as demandas de suas respectivas regiões; 2. desenvolver seu trabalho acadêmico-científico em cooperação com centros de ensino e pesquisa nacionais e

internacionais, com a vocação de formar, desde a graduação, quadros acadêmicos, científicos e lideranças para construção da integração latino-americana; 3. oferecer, além de sua vocação para o intercâmbio e cooperação com instituições nacionais, latino-americanas e internacionais, cursos regulares, seminários especializados, conferências sobre temas inovadores em cooperação com instituições universitárias brasileiras e dos países latino-americanos, com o objetivo de estimular a mobilidade de professores e estudantes; 4. interagir com o centro de documentação da Biblioteca de referência latinoamericana da Unila e na difusão das suas atividades e produção científica no âmbito latino-americano e internacional gerando uma sinergia permanente entre ambos; 5. contribuir por suas atividades de ensino, pesquisa e extensão para fazer avançar o Espaço Regional de Educação Superior do Mercosul, nos termos das recomendações do FORUM Educação Superior do Mercosul e da XXXI RME (Belo Horizonte, 23/11/06). (CI-UNILA, 2009, p. 144).

O Conselho Consultivo Latino-Americano do Imea foi empossado em 19 de agosto de 2009, reunindo especialistas de diferentes países latino-americanos. O Conselho do Instituto foi constituído por membros escolhidos pela primazia do desempenho das produções e atuações nas áreas dos saberes, para contribuição de desenvolvimento da Unila, composto pelos seguintes especialistas:

Ana Lucia Gazzola, e ex-Diretora do IESALC/UNESCO, Venezuela e ex-Reitora da Universidade Federal de Minas Gerais; Axel Didriksson, Secretário de Educação do Governo da Cidade do México, Coordenador Geral da Rede de Macrouiversidades Públicas da América Latina e Caribe e ex-diretor do CESU/UNAM (México); Carlos Roberto Antunes dos Santos, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em História e ex-Reitor da UFPR; Carlos Tunnermann, em ex-Ministro de Educação da Nicarágua; Domingo Rivarola, Diretor da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, (FLACSO), Sede Acadêmica Paraguai; Eduardo Francisco José Asueta, Reitor da Universidade Nacional de Entre Rios e Presidente da AUGM (Argentina); Enrique Ayala Mora, Reitor da Universidade Andina Simón Bolívar, Equador; Freddy Castillo Castellanos, Reitor da Universidade Nacional Experimental de Yaracuy (Venezuela); Gabriel Macaya Trejos, ex-Reitor da Universidade da Costa Rica e Membro da Academia Nacional de Ciências; Gerónimo de Sierra, Professor Titular de Sociologia da Universidade de la Republica (Udelar), Uruguai; Gustavo Rodríguez Ostría, Universidade Maior de San Simón e Oficial Superior de Cultura de Cochabamba (Bolívia); Hégio Trindade, Presidente da CI-Unila, membro da Academia Brasileira de Ciências, do Conselho Nacional de Educação e ex-Reitor da UFRGS (Brasil); Hernan Thomas, Universidade Nacional de Quilmes (Argentina); Iván Rodríguez Chávez, Presidente da Assembléia Nacional de Reitores (Peru); Jorge Habib Hanna el Khouri, presidente da Universidade Cooperativa e Superintendente de Engenharia da Itaipu Binacional; José Renato Carvalho, Diretor do Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e Caribe - IESALC (Venezuela); Juan Carlos Sotuyo, Diretor Superintendente do PTI; Leonardo Barchini da Rosa, Chefe da Assessoria para Assuntos Internacionais do Ministério de Educação (Brasil); Luiz Carlos González, Diretor do Programa Política e Gestão Universitária do Centro Interuniversitário de Desenvolvimento (CINDA, Chile); Luiz Enrique Orozco, Universidade dos Andes (Colômbia); Márcia Rivera, Diretora

Executiva do Instituto Latinoamericano de Educación para el Desarrollo (ILAEDES- Puerto Rico); Maria Tarcisa Silva Bega, Diretora do Setor de Ciências Humanas da UFPR; Sergio Scheer, Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPR (Brasil); Virgilio Álvarez Aragón, Diretor da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), Sede Acadêmica Guatemala. (CI-UNILA, 2009, p. 115).

Os membros do Conselho Consultivo Latino-Americano (Consultin) elaboraram as propostas de ensino, pesquisa e extensão da Unila, juntamente com o Colégio de Cátedras Latino-Americanas (Catelam) e Coordenação Científica Colegiada.

Atualmente o Imea-Unila é um elemento auxiliar da Reitoria de estímulo ao processo de integração regional via acadêmica, exercendo atividades nos campos das ciências naturais, das engenharias, das humanidades, das letras, das artes, das ciências sociais e aplicadas.

A partir de julho de 2007, o Imea-Unila possui sua instalação na unidade administrativa da Universidade (Vila A). Sua estrutura tem o objetivo de dinamizar as atividades dos quatro Institutos Latino-Americanos, da Pró-Reitoria de Pesquisa da Pós-Graduação, e das Relações Institucionais e Internacionais, coordenado pelo professor doutor Lucas Ribeiro Mesquita.

O Instituto possui grande importância para a Universidade, atuando na interação com outras unidades que compõem a Reitoria, constituindo o Centro de Documentação da Biblioteca Latino-Americana, que difunde materiais das atividades e das produções científicas do Instituto, apoiando a constituição da Editora da Unila como abrangendo as relevantes produções intelectuais educacionais da sociedade latino-americana dirigidas à comunidade universitária.

3.1.3 A Comissão de Implantação da Unila: as utopias dos pensamentos preliminares

Por meio da Portaria nº 43, de 17 de janeiro de 2008, a SESu/MEC institui a Comissão de Implantação da Unila (CI-Unila) (BRASIL, 2008b). A Comissão contou com a presidência de Héglio Trindade professo e cientista político brasileiro, ex-reitor da UFRGS, ex-membro da Câmara de Educação Superior do CNE, que ocupou o cargo de reitor pró-tempore da Unila até 24 de julho de 2013. A CI-Unila foi composta pelos seguintes especialistas:

Alessandro Warley Candeas, do Ministério de Relações Exteriores e ex-Assessor de Relações Internacional da Capes; Carlos Roberto Antunes, professor e coordenador do Doutorado em História da UFPR, ex-Reitor e ex-Secretário da SESu/MEC; Célio Cunha, professor de Educação da UnB e ex-Diretor da UNESCO; Marcos Ferreira da Costa Lima, professor de Relações Internacionais da UFPE e Presidente do Fórum do Mercosul; Mercedes Loguércio Cánepa, professora do Programa de Doutorado em Ciência Política da UFRGS, ex-diretora do IFCH da UFRGS e membro do Conselho Superior da Capes; Gerónimo de Sierra, professor titular do Sociologia da

Udelar/Uruguai, ex-membro do Conselho do Comitê Diretor do CLACSO e especialista em Integração da América Latina; Ingrid Piera Andersen Sarti, professora do Mestrado/Doutorado em Economia Política Internacional da UFRJ e ex-líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: “O Parlamento e a Integração Regional: Mídia, Ciência e Política na Sociedade do Conhecimento”; Paulino Motter, doutor em Educação pela Universidade de Chicago e assessor do Diretor Geral da Itaipu Binacional; Raphael Perseghini Del Sarto, da SESu/MEC e doutorando em Biologia da UnB; Ricardo Brisolla Balestreri, psicólogo e Secretário Nacional de Segurança Pública do Ministério da Justiça; Paulo Mayall Guillayn, do Setor de Relações Internacionais da SESu/MEC e Stela Maria Meneghel, professora Titular de Educação da Universidade Regional de Blumenau, doutora em Educação pela Unicamp e com pós-doutorado em Avaliação da Educação Superior da América Latina no Iesalc/ UNESCO. (CI-UNILA, 2009, p. 61).

A posse e instalação da Comissão foi realizada em 6 de março de 2008 pelo ministro da educação brasileira. O ato solene contou com a participação de José Henrique Paim, que na época exercia o cargo de secretário executivo, e professor Ronaldo Mota que no período exercia o cargo de secretário da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), que apresentou a proposta temática de integração fronteiriça da região pensada para a instalação da Unila. Nesse momento, foi apresentada a Portaria que atribuía a missão de estruturação da Universidade, que tinha os objetivos 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 os objetivos do Projeto de Lei” (art.2), 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 instituições universitárias dos demais países da América Latina e organismos de integração regional” (art.3, parágrafo único). (CI-UNILA, 2009, p. 62).

No encerramento do ato foi apresentado, pelo ministro da educação brasileira, um novo projeto de universidade na constituição da Unila, com objetivo de promover o conhecimento por meio da integração, prevendo uma considerável relevância histórica, que poderia ser exemplar a outros países no plano global. O ministro apresentou que o projeto do Governo Federal não tinha somente a intenção de fortalecer as relações comerciais por meio da integração, considerando a importância de integrar, pela via acadêmica, a educação, a cultura, a ciência e a tecnologia. Por fim, depositou confiança do exercício de estruturação da Universidade aos membros que compunham a CI-Unila.

O presidente da Comissão de Implantação da Unila agradeceu a confiança atribuída pelo MEC, ressaltando a grande importância da posse da CI-Unila ao momento de expansão das universidades no Brasil.

A proposta de criação da Unila foi projetada com enorme ousadia, para ser coerente na adesão de princípios preliminares, com o objetivo de a experiência obter grande sucesso na execução da sua instituição. Entre as ideias preliminares de estruturação da Unila, identificamos a delicadeza do olhar para o continente, almejando o avanço do processo civilizatório da América Latina, qualificada pela formação acadêmica.

A primeira reunião da CI-Unila ocorreu na mesma data de sua posse. O presidente da Comissão apresentou os múltiplos aspectos que deveriam compor na formação da Universidade, solicitando as contribuições dos membros para o início da estruturação acadêmica no âmbito da diversidade, enfatizando a vocação, gestão, projeto pedagógico, perfil dos cursos e recrutamento do quadro docente e discente.

Para formação da vocação da Unila foram apresentadas múltiplas propostas. Entre elas, destacamos: a cooperação internacional; a convivência como produção do conhecimento; a luta para defesa da pluralidade, solidariedade e justiça da América Latina; a convivência na diversidade como solução dos problemas comuns; o comprometimento com a diversidade étnica, linguística e cultural; a possibilidade da entrada da Venezuela no Mercosul; a excelência internacional; a transmissão da importância e a complexidade da integração da América Latina, não focada somente na América Latina, mas também em sua inserção mundial.

Entre os pensamentos para estrutura acadêmica e gestão da Unila, destacam-se: negação piramidal administrativa para o enfoque do projeto pedagógico de integração; vinculação dos grupos de estudos e pesquisas não departamentais, almejando a contratação docente realizada pela Universidade; a gestão deveria integrar as pessoas; a estrutura deveria ser multinacional latino-americana, na construção de campi em outros países; ruptura dos muros tradicionais para comunicação com a sociedade; estrutura departamental com conselho internacional; gestão flexível e renovadora, criativa, dinâmica e antiburocrática; efetivação de professores dos diversos locais do Brasil.

As propostas de construção dos cursos e grupos de pesquisas foram apresentadas para serem compostas entre: aliança dos cursos com a teoria e a prática implicadas para solução dos problemas comuns da América Latina; conexão com os problemas fronteiriços; supressão das carências regionais voltadas para integração e excelência; fortalecimento do conhecimento da América Latina; pensamento dos desafios regionais nos campos de energia, agrário, agrícola nos futuros 20-30 anos; os cursos deveriam pensar o território e as fronteiras com caráter interdisciplinar de articulação com a extensão, sem caráter imediatista de profissionalização, com enfoque na diversificação linguística, sugeridas pela inovação das pesquisas de nível internacional e interdisciplinares.

As ideias de construção do projeto político-pedagógico da instituição foram pensadas ao benefício da diversidade étnica e cultural dos alunos e professores; que não houvesse muita burocracia para oferta de bolsas discentes financiadas em parceria público-privado. Foram pensados os incentivos de atração de professores para Foz do Iguaçu. Entre as discussões de construção do projeto político-pedagógico, foi pensado no ensino presencial e a distância para mobilidade e flexibilidade, na composição de um núcleo comum de disciplinas. O nível socioeconômico do aluno de outros países não deveria ser fator impeditivo de acesso à instituição. Os professores estrangeiros foram pensados para serem selecionados pela Unila. O processo de seleção dos alunos foi pensado pela via do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). E o acesso da pós-graduação, apesar de não ter autonomia legal, foi pensado como articulação do Imea.

Os especialistas da Comissão discutiram as características presentes nas Instituições Federais de Ensino Superior que deveriam ou não compor a Unila. Entre os aspectos negativos, destacam: o corporativismo em excesso; a rigidez na contratação docente; a falta de ampliação da relação academia e sociedade; o excesso de burocracia; elitismo de acesso às instituições; a fragmentação do conhecimento e a cultura de valorização da pós-graduação na oferta de disciplinas relacionadas ao trabalho de pesquisa do professor. Já entre os aspectos positivos das instituições, destacam-se: o caráter público e gratuito, o tripé do ensino-pesquisa-extensão, a gestão compartilhada e a preservação da pós-graduação, dos núcleos interdisciplinares e da ética social.

Atualmente, o reitor da instituição nos explica que, apesar de a Unila ser uma nova instituição, ela possui uma perspectiva intelectual bem desenvolvida em seu projeto de inovação do ensino superior, na proposta de contribuir para a integração. O professor relata que a origem da instituição

[...] é resultado de tentar compreender que já existe um projeto intelectual que está maduro, e ainda que não seja o todo do Ensino Superior brasileiro, mas já tem pessoas que entendam essa necessidade. O que eu tenho visto com grande valor também é aonde nós estamos, no caso em Foz do Iguaçu, a fronteira mais viva do Brasil e da América Latina, uma região com uma diversidade muito importante. Tenho estudado o tema “fronteiras” e esses dias ouvi uma fala “as fronteiras são o coração dessa integração regional”, frase do doutor Rosinha, está no texto da confederação nacional dos municípios e de fato se em algum lugar acontece o processo de integração e em algum lugar acontece os tensionamentos na integração são nas fronteiras. Estamos num espaço que veja, temos estudantes do Paraguai que moram em casa e vem estudar todos os dias, mais de cem. Temos estudantes que moram na Argentina e voltam para suas casas todos os dias, eventualmente alguns por opção moram aqui, mas mais de cem estudantes.

A questão da fronteira foi pensada de modo geral, não somente para a região trinacional. Foram discutidos os limites das normativas de regência dos Institutos Federais de Educação Superior, de autonomia e controle orçamentário, prevendo impedimentos na contratação docente para composição do quadro estrangeiro.

Aspectos geopolíticos podem dificultar a integração regional, como: baixa representação da América Latina no cenário mundial; a vontade de potência dos Estados Unidos; articulação problemática com a União Europeia e Ásia; governos problemáticos na Colômbia e Venezuela. Os potenciais caminhos para a integração, segundo as conclusões apresentadas: cooperação sul-sul; núcleo de reflexão e cooperação de algumas áreas com a União Europeia; núcleos de discussão sobre o papel dos partidos políticos no Parlasul; consolidação das relações com a África, estruturar programas e políticas para a América do Sul; consolidar o Parlasul; questões fronteiriças; mobilização social a partir de políticas públicas contra o déficit democrático; ter como objeto de estudo os gargalos infraestruturais, a falta de perspectiva dos jovens, a violência urbana, os baixos e precários indicadores educacionais na América Latina. (CI-UNILA, 2009, p. 70).

Em meio a esses desafios, a CI-Unila indicou que a interação dialógica entre os alunos e professores de diversas localidades regionais poderá resultar no surgimento de uma *episteme* de integração da educação para a América Latina.

Identificamos discussões sobre a “Universidade do século XXI”, numa conferência realizada por Miguel Rojas Mix, ex-professor da Universidade do Chile. O professor apresentou aspectos das questões regionais de globalização na América Latina. Foram debatidas ideias sobre o colonialismo cultural, em decorrência do processo da globalização, que ofusca a interpretação local e legitima a supremacia das culturas norte-americana e europeia, de marginalização dos povos latinos. A esse despeito, o conferencista considera que,

As universidades devem trazer os pressupostos de justiça e solidariedade, havendo um comprometimento com a democracia e com a memória dos povos. Acredita ainda que é preciso formar o profissional social, preocupado não só com a sua formação acadêmica, mas cívica. (CI-UNILA, 2009, p. 72).

A participação do professor Mix, Alessandro Candeas, resultou na discussão entre os membros da Comissão sobre a necessidade de construção de uma pedagogia da convergência, considerando as questões de identidade e dicotomia entre centro e periferia.

Analisando o quadro geral da CI-Unila, identificamos os aspectos gerais da instituição na definição da denominação institucional como Universidade Federal da Integração Latino-Americana, da sede acadêmica no terreno doado pela Itaipu Binacional, e das instalações da biblioteca, laboratórios e acessibilidade e residência universitária no terreno doado pela prefeitura municipal de Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. Apresenta-se a estrutura institucional do

plano diretor de condução do projeto político-pedagógico de reflexão da sua vocação. A missão e objetivos foram constituídos para

Contribuir por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, próprias das instituições universitárias, para uma América Latina mais justa, plural, democrática e solidária, procurando desenvolver (através do conhecimento) uma cultura de integração entre os povos latino-americanos que valorize o estudo de questões sociais, econômicas e culturais, em áreas de interesse comum à região e a inserção soberana do continente no contexto internacional. Constituir um espaço de diálogo e de reflexão sobre questões emergentes e desafios comuns à América Latina, tornando a Unila um centro catalisador de cientistas e pensadores de várias procedências. Promover a integração e cooperação internacional solidária, contribuindo para a geração de uma cultura de paz. Desenvolver um projeto pedagógico que enfatize a produção e difusão do conhecimento inter e transdisciplinar. (CI-UNILA, 2009, p. 74).

A estruturação acadêmico-administrativa proposta pela CI-Unila foi composta pelo Conselho Consultivo de avaliação em caráter permanente, pelo Conselho Superior como órgão colegiado, Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão e Conselho Consultivo de Interação entre Universidade e Sociedade.

A gestão da estrutura foi programada para não ser verticalizada e ter flexibilidade para articulação do fluxo das pessoas, organizada em unidades integradoras de ensino, pesquisa e extensão.

A organização curricular inseriu o ciclo de formação geral comum a partir de núcleos temáticos e/ou eixos trans e interdisciplinares para pensar a realidade atual e regional latino-americana na utopia de uma nova sociedade.

3.1.4 As instalações acadêmicas e infraestrutura

A construção do Campus foi idealizada para viabilizar a concepção pedagógica do projeto de integração, de promoção da extensão universitária e desenvolvimento de pesquisas nas diversas áreas de conhecimento. O terreno de construção do Campus, localizado no Parque Tecnológico de Itaipu (PTI) no estado do Paraná, na cidade de Foz de Iguaçu, foi doado pela Itaipu Binacional.

Para desenvolver seu projeto de integração, contou com o apoio da Itaipu Binacional que contratou os serviços do escritório Oscar Niemeyer, que arquitetou o projeto do Campus. Seu desenho foi projetado para construção de nove prédios. O empreendimento tinha como objetivo o atendimento de 10 mil alunos após as obras serem finalizadas.

O projeto do campus da Unila é a segunda maior obra da região, depois da Usina Elétrica de Itaipu. A construção, avaliada em 260 milhões de reais, teve início em 2011 com previsão de conclusão para dezembro de 2013.

Em 2015, o Consórcio responsável pela construção do prédio da Unila rescindiu o contrato e, desde então, a obra foi paralisada. As mudanças da conjuntura de apoio político e déficits orçamentários inviabilizaram a retomada de construção do empreendimento. O MEC posicionou-se pela não continuidade das obras do Campus Niemeyer.

Atualmente, o funcionamento da Unila segue em instalações provisórias desde o início das suas atividades em agosto de 2010. As estruturas são alugadas e divididas em cinco unidades diferentes, na cidade de Foz do Iguaçu, atendendo parcialmente as necessidades institucionais. A Universidade vem buscando alternativas para enfrentar os desafios da consolidação de sua infraestrutura, adequando os espaços para desenvolvimento das suas atividades. Nesse sentido, identificamos o enfrentamento das políticas de inclusão, descaracterizando a identidade da instituição. O atual reitor pró-tempore relata que,

[...] nós não temos restaurante universitário, isso é um problema grave que a gente precisa olhar com atenção, o que isso nos representa, os nossos espaços por exemplo, o jardim universitário que a gente aluga, não é que não tem restaurante, não tem restaurante nem próximo, foram abrindo pequenos espaços que foram se forjando para atender aqueles estudantes, nós temos problemas nutricional, a gente está atraindo estudantes que tem desafio de subsistência, então com uma bolsa de 300 reais ele não consegue se alimentar adequadamente, e mesmo que ele se alimente, nutricionalmente ele vai ficar deficitário. Então restaurante universitário, moradia, sem alguns aportes de assistência estudantil vai ser muito difícil preservar essa identidade e continuar com essa rota de inclusão.

As obras do restaurante universitário foram executadas parcialmente e estão abandonadas. A ausência de um restaurante que possibilite a base da subsistência humana é um grave problema de inclusão da Universidade. Compreendemos a possibilidade de a alimentação ser um fator financeiro impeditivo à permanência dos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica. Entre as propostas da CI-Unila, destacamos que os fatores econômicos não deveriam ser impedimentos para os estudantes se manterem longe de seu país.

3.2 OS DOCUMENTOS ESTRUTURANTES DA UNILA

A estrutura organizacional da Universidade Federal da Integração Latino-Americana expressa, por meio dos documentos, o funcionamento das propostas constituídas pelos princípios da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Frente à carência da formação

dos recursos humanos em alta especialização, visa contribuir ao desenvolvimento e à integração cultural e social, que desenvolva o intercâmbio científico e tecnológico entre as universidades e institutos de pesquisa da região, pela via da integração acadêmica na América Latina. Nesse caso, a Universidade desenvolve programas de pesquisa e cursos que almejam o desenvolvimento econômico, a sustentabilidade, os recursos naturais, sociais e linguísticos, as relações internacionais, entre todas as áreas pensadas ao avanço latino-americano. Buscamos analisar em quais medidas se consolidam as perspectivas epistemológicas da hegemonia e da contra-hegemonia na pluralidade de questões que buscam a superação dos desafios presentes nas distintas realidades regionais.

3.2.1 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unila (2013-2017)

O Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento de definição do perfil institucional e missão como plano de ação das instituições de ensino superior. Sua dimensão organizacional deve contemplar o cronograma e metodologias como estratégia de alcance das metas e objetivos, contendo indicadores de desempenho, avaliação e articulação acadêmica, vigentes no período de cinco anos.

Para elaboração do PDI, o Conselho Superior Deliberativo pro tempore da Unila nomeou a Comissão de Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional da Unila (CPDI). Para a construção do documento, realizou-se três consultas públicas e específicas aos setores administrativos.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unila possui bases que pretendem a integração nacional e internacional, de modo solidário e de respeito mútuo. Apresentam o compromisso com a sustentabilidade econômica, social e cultural, como indissociáveis da justiça social e do equilíbrio ambiental. Nesse sentido, o compartilhamento de recursos e conhecimento científico e tecnológico são fundamentais para a produção de novos saberes, que atendam às necessidades das diferentes nações.

Como estratégia de melhoria de implementação, de acordo com o Fórum de Pró-reitores de Planejamento e Administração (FORPLAD), realizado em 2017, está sendo construído o novo PDI. Sobre a construção do novo PDI, a pedagoga institucional relata:

Nós fizemos muitas observações e o grupo está refletindo sobre isso, onde é que estão os objetivos estratégicos que contemplam a questão da diversidade? Dos professores não brasileiros, onde é que estão nossos objetivos estratégicos de permanência, especialmente a esses grupos que nós estamos trazendo para dentro da Universidade, como é que a gente enfrenta a questão da diplomação

e a revalidação dos títulos, que também é um grande desafio para uma Universidade como essa, que a gente tem uma burocracia tanto aqui como nos outros países.

Não existe uma lei que permita concurso público para estrangeiro. Os professores são contratados como visitantes por apenas dois anos, por meio de um processo seletivo simplificado.

A contratação de professores visitantes estrangeiros contribui para a intensificação das relações acadêmicas internacionais da Unila e de outras universidades, pois fortalece o intercâmbio científico e institucional propostos pela Universidade.

Cabe destacar que no Brasil é exigido o título de doutorado para lecionar no ensino superior público. Em outros países da América Latina não há essa exigência. Entre os requisitos para essa contratação é necessário que o professor estrangeiro tenha no mínimo dois anos de doutorado.

O processo seletivo dos professores estrangeiros ocorre em uma etapa única de análise de currículo, desenhado por quadros de pontuação que avaliam: a proposta de atuação acadêmica; a produção intelectual e artística publicada ou registrada nos últimos cinco anos; as atividades didáticas nos últimos 10 anos; atividades em pesquisa. O edital e a submissão da documentação ficam disponíveis no site da Unila.

Atualmente, os professores não estrangeiros correspondem a 22% do corpo docente de atuação na Unila. Sobre a contratação dos professores estrangeiros, o reitor explica:

[...] nós temos toda uma legislação não só nacional como nacionalista, e aí o que acontece, o título tem que ter revalidado, tem uma série de requisitos, a gente enfrenta muitos desafios com tudo isso, porque a gente criou uma facilitação de estrangeiros, nós temos professores de 15 nacionalidades diferentes, e não só, muitos brasileiros que tem título no exterior vieram para Unila. Mas hoje somos extremamente constrangidos pelos órgãos de controle para que a gente crie filtros mais rígidos que acabam gerando um opsite ao não brasileiro, de ingresso no quadro de servidores.

Para que o projeto da Unila, no processo de internacionalização, seja fortalecido, para além do PDI, esse novo modelo de Universidade requer a constituição de uma lei federal e suporte internacional que atendam suas especificidades por ser uma instituição diferenciada e de caráter internacional.

O jornal *O Estado de S. Paulo* publicou em 19 de junho de 2018 que as universidades federais brasileiras têm menos de 1% de estudantes estrangeiros, destacando que a USP, possuindo 3,4% de estudantes não brasileiros, é a que mais consegue trazer estudantes. Porém

a Unila oferta 50% das vagas aos estudantes de outras regiões da América Latina e Caribe. O reitor pró-tempore relata:

[...] esses tempos saiu no Estadão que as nossas Universidades não tinham 1% de estudantes não brasileiros, nós temos 30% de estudantes não brasileiros, essa é uma diferença muito grande, e agora de indígenas vai vir de 15 etnias, 15 países diferentes da América Latina, então a gente deve chegar a mais de 30 nacionalidades para o próximo ano, então as pessoas que vêm trazem uma riqueza, vêm com desafios, acho que a gente tem muito que melhorar, e profissionalizar toda a política de assistência estudantil que vai muito além de pensar bolsas, vai em realmente os sujeitos se sentirem incluídos na sua integralidade, e ser facilitado na construção de vínculos que façam sentido não só num primeiro momento, mas para existências.

Os requisitos para a participação dos processos seletivos dos estudantes não brasileiros são: ter nacionalidade de um país latino-americano ou caribenho, ser maior de idade e terminado os estudos de ensino médio. Também são aceitas as inscrições de estudantes latino-americanos e caribenhos cuja língua oficial não seja o espanhol, porém é necessário apresentar um certificado de proficiência em espanhol (Celu ou Dele) ou português (Celpe-Bras) e residirem no mínimo seis meses no Brasil.

São destinadas 50% das vagas dos estudantes não brasileiros aos que realizaram os estudos do ensino médio em escolas públicas ou que apresentem situações de vulnerabilidade socioeconômica. As inscrições são realizadas pelo site. A submissão é *online*, com base em documentos, conforme nos explica o reitor pró-tempore:

O que é que diz a lei de criação da Unila, que vai ser uma espécie de prova, similar ao que era para os brasileiros, mas na época da lei tinha o vestibular, as pessoas criaram a lei na ideia do vestibular, o que que mudou? Se fez o Enem, que é uma base do ensino médio, então a gente pega os currículos dos estudantes para fazer essa seleção, e aí nós ampliamos, era para 20 países apenas e ampliamos para 32 países que é basicamente para toda América Latina. [...]. Fizemos o lançamento do processo seletivo internacional no MEC esse ano, com o Itamaraty, chamando todas as embaixadas dos países implicados, que tem embaixada em Brasília, então tivemos a presença de 22 embaixadas para fazer o lançamento desse processo seletivo internacional.

A Unila é gratuita, não cobra nenhuma taxa de mensalidade, porém os estudantes não brasileiros que são selecionados no processo seletivo são responsáveis pelos custos de alimentação no Brasil. A instituição não possui refeitório, o que dificulta a permanência, por fatores de subsistência, de estudantes não brasileiros com vulnerabilidade socioeconômica. Além disso, a Unila não aceita visto de turista e existe uma burocracia para levantamento de documentação, que também não é custeada pela instituição. Notam-se, portanto, alguns

impeditivos de operacionalização do projeto no âmbito internacional. Mas, conforme nos explica o reitor,

[...] a gente desburocratizou bastante todos os processos para o processo seletivo internacional, então a gente tinha estudante que falava assim: a gente gasta mais de mil dólares para levantar toda documentação, para ter apostilado, tenho que ir na capital do país para conseguir essa documentação e levo tempo, as vezes não dá o tempo da abertura do processo, é um processo muito difícil, então a gente conseguiu desburocratizar profundamente isso tudo, e aí conseguimos um aumento de inscritos em 59,6% esse ano e com muito mais diversidade também e criamos o ingresso de indígenas e refugiados, então se pensar a construção da integração dos povos indígenas também.

A burocratização de acesso e permanência dos estudantes não estrangeiros justifica o não preenchimento de 50% das vagas destinadas aos outros países da América Latina e Caribe.

Identificamos indicadores que oportunizam a participação da comunidade nos processos de planejamento do papel pedagógico. Entende-se que esse processo de planejamento possui um olhar crítico para a realidade da trajetória organizacional da instituição atualmente.

Para o desenvolvimento do PDI estruturante, é realizado um diagnóstico definido por temas de grande relevância (ensino, pesquisa, extensão, assistência estudantil, política de pessoal, gestão administrativa, comunicação e responsabilidade social) tendo em vista a análise do PDI em vigência. Os temas estimulam a comunidade universitária a demonstrar os problemas de operacionalização do seu projeto institucional, de sua matriz curricular.

A etapa do planejamento está sendo constituída por meio de grupos focais, que apreciaram os relatórios dos temas apresentados, com a participação da comunidade universitária de modo representativo, por meio dos membros da Comissão do PDI, órgãos deliberativos e setores da Universidade.

O PDI expressa o esforço de tentar eliminar as causas dos desafios mais graves que a instituição enfrenta, almejando o estabelecimento dos seus principais objetivos. Esses procedimentos metodológicos deverão compor a redação da proposta do PDI 2019-2023, aguardando apreciação do Conselho Universitário (Consun) para ser submetida a nova consulta pública, possibilitando a representatividade manifesta pela comunidade universitária.

As fontes utilizadas para a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional da Unila (PDI 2019-2023) se encontram nos seguintes documentos: Lei de Criação da Unila; Estatuto da Unila; Regimento Geral da Unila; PDI Unila 2013-2017; Planejamento Estratégico Institucional; A Unila em Construção; Avaliações Institucionais da Comissão Própria de Avaliação (CPA); Relatório Anual de Auditoria Interna (Raint); Relatórios de Gestão

Aprovados pelo TCU; Plano Diretor de Tecnologia de Informação (PDTI); Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável; Plano Nacional de Educação; Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y Caribe, Iesalc-Unesco, Cartagena de Indias, Cres 2008; Boletins de Serviço Unila, emitidos pela Reitoria, Pró-Reitorias, Consun, Cosuex, Cosuen, Cosup e fontes externas oficiais vinculadas ao governo, como estudos e levantamentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG).

3.2.2 Missão e objetivos da Instituição

A missão da Unila é definida para contribuição da integração solidária da América Latina e Caribe, por meio do compartilhamento de conhecimentos da diversidade, para construção de sociedades mais justas no contexto latino-americano e caribenho.

Dada a sua localização, a Universidade possibilita sua vocação para o intercâmbio acadêmico e cooperação solidária com países da América Latina e por isso oferta cursos em áreas de interesse mútuo dos países da América Latina, sobretudo dos membros do Mercosul, enfatizando temas que envolvem a exploração de recursos naturais e biodiversidades transfronteiriças, estudos sociais e linguísticos regionais, relações internacionais e demais áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regionais. A instituição possui, dentre seus objetivos:

- a) contribuir ao avanço da integração solidária latino-americana e caribenha desenvolvendo conhecimentos que compreendam as demandas sociais, culturais, políticas, econômicas, ambientais, científicas e tecnológicas;
- b) a Unila pretende se constituir como instituição diferenciada de ensino superior, no sentido de promover condições de participação dos povos latino-americanos e caribenhos para a formação acadêmica visando à integração dos países da América Latina e Caribe;
- c) formular e desenvolver políticas universitárias e programas de cooperação visando à formação acadêmico-científica de profissionais éticos, com espírito crítico e interdisciplinar nos diferentes campos do saber;
- d) promover, mediante a participação da comunidade, diálogos entre saberes que proporcionem condições dignas de vida com justiça social na América Latina e Caribe;

- e) desenvolver programas para a formação continuada dos membros da comunidade universitária que viabilizem a construção de conhecimentos políticos, pedagógicos e de gestão visando à missão da Unila.

No entanto, nota-se que a missão integracionista latino-americana e caribenha distingue a Unila dos modelos que constituem as universidades tradicionais. Esse projeto inclusivo necessita buscar conhecimentos específicos nas novas epistemologias, para aprimorar os saberes dos principais protagonistas, na operacionalização das práticas pedagógicas. Buscando contribuições para promoção de um ambiente que viabilize o fortalecimento da adoção dos valores fundamentais na construção da cidadania latina, no compartilhamento solidário dos saberes constituintes do pensamento das diferentes culturas, para o alcance das missões integracionistas institucionais.

3.2.3 Princípios filosóficos e metodológicos institucionais

Os princípios filosóficos e metodológicos da Unila orientam as práticas de ensino, pesquisa e extensão, assim como a gestão da instituição. Os princípios da Universidade se orientam pela ideia de integração entre os países da região: a interdisciplinaridade, a interculturalidade, o bilinguismo e o multilinguismo, a integração solidária e a gestão democrática.

Os propósitos pretendem a exploração das temáticas latino-americanas e caribenhas em consonância com as diversas áreas. A Unila busca dar prioridade ao processo de ensino-aprendizagem no qual os conteúdos sejam apresentados de modo significativo. Neste contexto, apresenta a tentativa de consolidar a conscientização da realidade latino-americana.

Somente com um saber acadêmico sólido e com a consciência do processo histórico da América Latina e Caribe, marcado pela dominação cultural, econômica e social, o egresso tornar-se-á sujeito do processo de transformação da região, uma região que, parafraseando Aníbal Quijano, encontra-se presa à lógica da colonização do poder e do conhecimento, permeado pelo eurocentrismo. Para romper com esta dita lógica da colonização do conhecimento e buscar, assim, a emancipação da América Latina e Caribe, faz-se imprescindível questionar os conteúdos sob novos parâmetros, novas perspectivas, gerando novas soluções e valorizando os seres humanos, sem distinções de nenhum tipo. (UNILA, 2013, p. 15).

Identificamos que os princípios filosóficos e metodológicos da Universidade dialogam com as epistemologias contra-hegemônicas, que caracterizam o mundo contemporâneo, analisando o processo de inovação científico-tecnológica. Apresentam o desafio dos diferentes

campos de conhecimento, buscando métodos de trajetória que considerem as inter-relações constituídas nos fenômenos de modo indissociável entre as disciplinas, considerando as várias possibilidades de produção do conhecimento.

Diante dessa perspectiva, entre as atividades práticas da instituição, o reitor nos descreve a materialização das propostas contra-hegemônicas, relatando a seguinte experiência:

Chamamos uma educadora popular, sem títulos, Moema Viezzer [...] para tentar dar um pouco o tom de que os saberes eles têm muitos espaços de construção. E ela veio e fez leituras teóricas e tudo assim, mas ela é uma educadora popular, é uma forma também de dizer um pouco isso, entende? A aula dela foi muito boa, foi excelente, mas não precisa ter, todos têm algo a dizer, acho que esse é um desafio profundo, essa relação mais horizontal dos saberes na produção do conhecimento eu acho que esse é um trabalho aí, é de descolonização e de um aprendizado permanente que a gente tem que ingressar, mas a gente tem bons grupos engajados nisso.

Em suma, a Unila se pretende alternativa diante dos moldes de vigência das universidades tradicionais, carregando um discurso interdisciplinar em nível de gestão e de produção do conhecimento.

Neste ímpeto, a interdisciplinaridade é uma das categorias de análise que se destaca por sua profundidade filosófica, possuindo uma grande dificuldade de definição. Existe um enorme desafio de integração das disciplinas no âmbito de apresentarem a totalidade do conhecimento que foi fragmentado ao longo do processo histórico de educação em nível global.

No Brasil, as desigualdades econômicas transcendem as identidades opressoras e oprimidas, que dificultam o acesso à educação básica no país, apresentando um viés imperialista frente a outras nações latino-americanas. Nesse sentido, o processo de interdisciplinaridade na Universidade é um paradigma que implica uma mudança individual e institucional, que necessita de uma estrutura de ruptura dos padrões disciplinares, partindo do indivíduo à totalidade, ou seja, a comunicação dialógica entre as disciplinas.

Na Unila, há centros interdisciplinares que planejam, organizam e executam as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Eles se constituem por um colegiado que compõe todos os docentes representantes do corpo técnico-administrativo e de discentes, estabelecido em lei.

Conforme previsto por Regimento Geral, há um Conselho Consultivo Latino-Americano, composto por membros especialistas do Brasil e de outros países da região, que analisam orientações acadêmicas na perspectiva da integração da América Latina e Caribe. Embora haja resistência docente diante da perspectiva da diversidade, o regimento da Universidade apresenta formas de estímulos aos docentes para o trabalho com a temática

referente aos assuntos latino-americanos. Mas, em termos financeiros, os salários são regidos pela lei federal, que dificulta o interesse mútuo entre os professores envolvidos nesse processo de integração acadêmica e aplicação da interdisciplinaridade.

3.2.4 A interdisciplinaridade como desafio da Unila

A diversidade das múltiplas culturas está inserida no contexto da Unila e oposta aos clássicos modelos de ensino superior. Na proposta de criação da Universidade, na organização de um novo modelo de ensino superior, propuseram novos horizontes de integração de rupturas às tradições disciplinares.

Sobre as questões interdisciplinares, podemos contemplar todas as abordagens de ensino numa universidade voltada para a integração. A concepção de um ensino interdisciplinar é um princípio institucional enquanto um dos pilares que constituem a Unila, porém sua aplicabilidade se depara com a resistência, pois depende de uma escolha individual e epistemológica das ações dos protagonistas envolvidos.

O processo interdisciplinar necessita de mudanças na produção de conhecimento, necessita de transformações que agreguem conhecimentos para o desenvolvimento de competências que superem os limites estabelecidos pelas práticas disciplinares.

A interdisciplinaridade, enquanto proposta acadêmica, faz-se presente no universo dessa pesquisa, porém essa discussão exige mais avanços, na medida em que pretende a conciliação da proposta interdisciplinar com as formações especializadas e científicas, que não deixam de ser disciplinares. No entanto, é grande o desafio do exercício docente para a atual conjuntura brasileira, que pretende a integração latino-americana pela via acadêmica. (STEIL, 2011).

Esse fator é interessante, porque da interdisciplinaridade deriva uma amplitude de outros termos como a pluriversidade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade, que são traçados pela ordem disciplinar, implicadas num modismo. Em choque com a palavra integração, são outros conceitos que ampliam e até banalizam a interdisciplinaridade, pela resistência apresentada por suas ambiguidades nos distintos conceitos em que são utilizadas. Desse modo, não se pode substituir o termo da interdisciplinaridade com outros conceitos que apresentam concorrência. (STEIL, 2011).

Apesar da interdisciplinaridade não ser plena na Unila, ela decorre dos centros alocados por quatro institutos: o Instituto de Línguas, Artes e História, o Instituto Latino-Americano, o Instituto de Economia, Política e Sociedade e o Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território, que dialogam entre si.

Conforme o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Unila, identificamos na construção curricular a presença de alguns elementos epistemológicos da contra-hegemonia, que pretendem explorar ações pedagógicas para criação de conexões das disciplinas com a realidade latino-americana e caribenha. O documento expressa os seguintes objetivos:

Para que as temáticas latino-americanas sejam exploradas com consistência, nas diversas carreiras, a UNILA desenvolverá o ciclo comum de estudos – Línguas Adicionais, Fundamentos de América Latina e Metodologia e Epistemologia das Ciências – por meio do qual instrumentalizará o discente para a construção autônoma do conhecimento. Nesse processo, a reflexão sobre a história da América Latina e Caribe, sobre as culturas e as ciências representará um dos diferenciais da UNILA em relação às demais universidades da região. Neste contexto, o bilinguismo deverá primar pela interação e respeito entre as diversas nacionalidades que compõem a comunidade universitária da UNILA. (UNILA, 2012, p. 9)

As perspectivas apresentadas resultaram, no entanto, na construção de um ciclo comum de estudos criados pelos centros interdisciplinares da referida universidade com o propósito de nivelamento de conhecimento entre os estudantes originários de diversas culturas. O ciclo comum é estruturado por três eixos que perpassam todas as áreas da graduação, sendo eles:

- a) fundamentos da América Latina, um estudo de perspectiva interdisciplinar, para erudição do quadro cultural e político dos países da América Latina e Caribe, com debates críticos das múltiplas características continentais e dos problemas que assombram as distintas realidades, no objetivo de buscar soluções que respondam os diferentes problemas que, historicamente, afetam as populações;
- b) a metodologia (que engloba a filosofia e a epistemologia), permitindo a construção de novas bases para que os estudantes desenvolvam uma postura investigativa, trabalhando os métodos científicos necessários aos diversos campos de pesquisa e as diversas áreas de atuação profissional, sem deixar de lado os desafios postos pela interdisciplinaridade;
- c) estudo de línguas, tanto portuguesa quanto espanhola; para uma universidade multicultural e multilíngue se faz necessário os estudos da língua portuguesa para os estudantes *hispano hablantes* e o estudo de espanhol para os estudantes brasileiros, preparando-os à pesquisa de ordem internacional.

O ciclo comum de estudos, proposto pela Unila, apresenta-se enquanto missão institucional, de forte influência das ciências humanas, demonstrando um esforço de garantir a interdisciplinaridade. Porém esse esforço apresenta uma dificuldade quando requer um aumento

considerável de horas-aulas aos estudantes. Na prática pedagógica, o reitor aponta que a questão da interdisciplinaridade é um grande desafio. O professor destaca que o ciclo comum são:

[...] alguns aportes para a interdisciplinaridade, isso não constitui por si só a interdisciplinaridade, o professor que chega aqui e ele é aprovado para o curso de medicina, ele nunca vai necessariamente o que se passou em FAL (Fundamentos de América Latina) e ele vai poder continuar em sua matéria para sempre, sem se mover, sem dialogar, então acho que precisa de muita coisa, e precisa sim cuidar desse processo por 50 anos muito bem, com muitos detalhes e muita atenção para isso dar certo; é a longo prazo.

Essas considerações nos remetem a pensar sobre a necessidade epistêmica de aprofundamento da interdisciplinaridade na Unila, enquanto compromisso e abrangência referidos no diálogo entre os saberes no funcionamento do exercício da formação de nível superior.

Apesar de apresentar uma proposta inovadora, que pretende o avanço da educação superior, que atenda às necessidades específicas da região latino-americana, a comunidade acadêmica da Unila tem resistido a uma série de ameaças que pretendem o desmonte do seu projeto originário, para uma transformação em Universidade Federal do Oeste do Paraná, com o objetivo da formação de mão de obra para o agronegócio.

Com as mudanças políticas ocorridas no Brasil a partir de 2016, as universidades públicas brasileiras sofrem um projeto de precarização que pretende a privatização do ensino superior, assim como demais serviços públicos.

É perceptível que a atual administração pública, no âmbito da educação, no caso brasileiro, ou é ingênua ou age de má-fé, quando apresenta propostas de retrocesso dos avanços do sistema educativo brasileiro, que segue o plano de ampliação global e neoliberal de democratização do ensino superior, contraditórios ao preconizar a privatização dos espaços públicos, diminuindo o processo de democratização cognitiva, retardando o avanço científico e tecnológico, suprimindo ainda mais a produção de conhecimentos que atendam às especificidades singulares da região da América Latina.

3.2.5 A matriz curricular da Unila

A matriz curricular da Unila se configura sob uma perspectiva de integração em que há a inclusão da diversidade epistemológica e cultural, proposta nos cursos de graduação da instituição. Atualmente, a Universidade oferece 29 cursos de graduação, subdivididos pelos institutos que seguem abaixo.

O Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH), composto pelos cursos de Diversidade Cultural Latino-Americana, Cinema e Audiovisual, História – Licenciatura, História da América Latina, Letras, Artes e Mediação Cultural, Letras – Espanhol e Português, como Línguas Estrangeiras e Música. Compõem a estrutura do ILAACH os Centros Interdisciplinares de Antropologia e História, e de Letras e Artes, com competência acadêmica própria para o planejamento, organização e execução das atividades de ensino, pesquisa e extensão, priorizando a cooperação entre outros Centros congêneres da Unila.

O Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza (ILACVN). Integra os seguintes cursos: Biotecnologia, Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade, Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química, Engenharia Física, Matemática, Medicina, Química – Licenciatura e Saúde Coletiva. Compõem a estrutura do ILACVN os Centros Interdisciplinares de Ciências da Natureza, e de Ciências da Vida, com competência acadêmica própria para o planejamento, organização e execução das atividades de ensino, pesquisa e extensão, priorizando a cooperação entre si.

O Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política (ILAESP) concentra os cursos: Administração Pública e Políticas Públicas, Ciência Política e Sociologia, Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento, Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar, Filosofia, Relações Internacionais e Integração e Serviço Social. Compõem a estrutura do ILAESP os Centros Interdisciplinares de Economia e Sociedade, e de Integração e Relações Internacionais, com competência acadêmica própria para o planejamento, organização e execução das atividades de ensino, pesquisa e extensão, priorizando a cooperação, entre outros Centros congêneres da Unila.

O Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território (ILATIT) é composto pelos cursos: Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil de Infraestrutura, Engenharia de Energia, Engenharia de Materiais, Engenharia Química, Geografia (licenciatura) e Geografia (bacharelado). Compõem a estrutura do ILATIT os Centros Interdisciplinares de Tecnologia e Infraestrutura (CITI), e de Território, Arquitetura e Design (CITAD), com competência acadêmica própria para o planejamento, organização e execução das atividades de ensino, pesquisa e extensão, priorizando a cooperação entre si.

Enquanto herdeira da modernidade, a ciência se dogmatizou ao impor uma única perspectiva metodológica e epistemológica, subtraindo outras formas de saberes com novas abordagens. Porém, o conhecimento científico é implicado na indagação do mundo no intuito de solucionar os problemas que se apresentam regionalmente.

Apesar de a Universidade ter características marcadas por aspectos conservadores e tradicionais, possui um projeto inovador se se pensar a Universidade compreendendo a formação individual, que parte de um projeto pessoal, independente dos princípios político-institucionais. Deve haver uma aliança com o princípio da diversidade cultural, possibilitando abrangência de interesses da formação individual, ao serem remetidos para o conhecimento de outras experiências trazidas pela extensão epistemológica na expressão de uma consciência cultural e social.

Dizemos, no entanto, que a matriz curricular da Unila pode ser considerada inovadora em nível federal, no aspecto de contribuição para a integração regional acadêmica. Enquanto análise dos parâmetros de produção científica, percebemos os confrontos entre os limites da legislação, que impede a aplicação de propostas favoráveis à contratação de professores estrangeiros, em confronto permanente com a formação tradicional dos professores, que muitas vezes sentem dificuldades, principalmente aquelas relacionadas à questão da linguagem.

Existe um desafio de desconstrução dos múltiplos aspectos, trazidos pela nossa formação. A integração na perspectiva da produção de conhecimento é muito complexa; deve-se pensar em reconstruir uma realidade de acesso a um novo fenômeno que pretende difusão solidária no compartilhamento de outros modos de conhecimento. As propostas das matrizes institucionais da Unila trabalham a perspectiva de integração latino-americana enquanto início de produção do conhecimento, pelo estabelecimento dialógico entre os diversos saberes epistemológicos e culturais, no âmbito da complexidade de sua operacionalidade.

Quanto à matriz curricular dos cursos de graduação da Unila, existem disciplinas ordenadas pelo Conselho Nacional de Educação, sendo, no entanto, as disciplinas obrigatórias, as complementares ou não às diretrizes curriculares.

No que se refere ao ciclo comum de estudos, este é composto da seguinte forma: fundamentos de América Latina, estudo de línguas (portuguesa e espanhola) e metodologia (filosofia e epistemologia). Tais disciplinas compõem as matrizes curriculares enquanto disciplinas obrigatórias a todos os cursos, que objetivam o nivelamento do conhecimento entre os estudantes.

Nesse sentido, identificamos na matriz curricular ações que buscam integrar os alunos, interagindo também com a comunidade em que estão inseridos. Dessa maneira, a Unila possui uma base epistemológica que propõe ofertas de cursos interdisciplinares, na busca de produção de novos conhecimentos que busquem solucionar problemas regionais de toda ordem geopolítica, socioeconômica, científica e tecnológica, dos países da América do Sul.

Os centros interdisciplinares elaboram o projeto político pelas bases pedagógicas e as normativas internas, regidas pelas normas vigentes. O projeto político-pedagógico da Universidade tem como foco a iniciação científica, que direciona a pesquisa na perspectiva do desenvolvimento e da aplicação de conhecimentos acadêmicos.

Verifica-se também que na Unila não há o rompimento com as diretrizes curriculares nacionais, pois elas são partes constitutivas dos conteúdos disciplinares com o ciclo comum de estudos, tendo por finalidade promover o diálogo entre as diferentes áreas da graduação.

Cabe considerar que essa nova proposta de educação superior não é considerada como popular, mas de acesso popular, regulamentada por uma legislação federal, que engessa a prática de todas as instituições de ensino superior, no caso brasileiro. Por ser uma proposta inovadora, a Unila deveria possuir uma lei específica, capaz de atender às necessidades de suas demandas, para facilidade de ingresso dos professores *hispano hablantes*, não invalidando títulos estrangeiros, possibilitando o processo de integração acadêmica com a presença de professores de outras regiões da América Latina, viabilizando a execução do projeto da Universidade.

3.2.6 O ensino superior da tríplice fronteira

Ao discutirmos o ensino superior em uma nova proposta apresentada pela Unila, que possui a missão de contribuir para a integração latino-americana pela via acadêmica, notamos que seu diferencial incide no olhar voltado às questões da América Latina.

Situada na região de Foz do Iguaçu, no extremo oeste do estado do Paraná, uma região da tríplice fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai), a Unila se dedica à temática da integração por sua localização ser estratégica. Contempla as necessidades específicas, ao atender às necessidades da demanda de sua região, conforme aponta o reitor:

No circular, esse território não é fácil, as distâncias são grandes, pessoal vive em lugares difíceis, a criminalidade é alta, então tem muitas vulnerabilidades aqui que são colocadas no território, tem muitas facilidades mas tem muitos, muitos desafios.

Nesse sentido, a região possui os desafios característicos das fronteiras, como a circulação de pessoas de diferentes culturas, que residem em um país, mas exercem atividades laborais em outro; também precisamos considerar os altos índices de criminalidade que podemos associar aos déficits da educação.

Esse ponto de encontro e de contraste fronteiriço entre diversas culturas necessita de um olhar político diferenciado das outras regiões, nesse caso, a educação básica e superior local devem possuir uma arquitetura que atenda à diversidade que a integra. As fronteiras necessitam, portanto, da concepção de espaços educativos integradores identitários que pretendam superar os desafios presentes da região de Foz do Iguaçu.

Por tratar-se de uma universidade marcada pela tríplice fronteira, a Unila contribui modestamente com a expansão de oferta de vagas numa região que possui o predomínio de instituições superiores privadas. Nesse sentido, o encontro com as perspectivas das epistemologias contra-hegemônicas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é enfatizado numa proposta de integração regional onde

A política de ensino de graduação da UNILA tem como intuito a formação de profissionais éticos, com alta qualificação científica, tecnológica e artística, conscientes e capazes de contribuir para a transformação da realidade em que estão inseridos. Os cursos ofertados, nas formas de bacharelado ou licenciatura, propiciarão a reflexão crítica sobre o mundo e a realidade latino-americana e caribenha, o desenvolvimento de habilidades e a oportunidade de contribuir com soluções para a superação das intolerâncias, das discriminações e das injustiças que marcam a história da região. Tendo como um de seus princípios basilares a interdisciplinaridade, mediante o processo pedagógico se vislumbrará a superação da divisão estanque do conhecimento, trabalhando para que a diversidade cultural seja uma dimensão da negociação social e para construir uma mentalidade filosófico-científica em seus formandos. (UNILA, 2013, p. 26).

Compreendemos que a relação dialógica da Unila de interação regional, imersa nas singularidades das distintas realidades dos países da América Latina, é aspecto da descolonização epistêmica presente nos documentos fundantes que enfatizam a construção dos saberes voltados às necessidades do desenvolvimento transfronteiriço. Observa-se que

As condições humanas e ambientais atuais demandam soluções adequadas nas áreas da geração e distribuição de energias renováveis, ampliação e melhoria na produção de alimentos, uso racional e distribuição de água, monitoramento e previsão de fenômenos meteorológicos extremos, crescimento populacional, condições de vida nas cidades, universalização da saúde, sustentabilidade ambiental, desenvolvimento de transportes eficiente de pessoas e cargas, segurança regional, incluindo o monitoramento e controle do espaço aéreo, integração de espaços fronteiriços, controle da criminalidade e condições de segurança cidadã, condições da geopolítica regional, criação de condições adequadas de vida em localidades de pouco desenvolvimento, respeito à cultura e criação de oportunidades de desenvolvimento cultural e redução de conflitos sociais. (UNILA, 2013, p. 32).

Para identificarmos a materialização desses elementos epistemológicos das perspectivas contra-hegemônicas no ensino superior da tríplice fronteira, deparamo-nos com a necessidade

de observar brevemente o Planejamento Estratégico Institucional da Unila. O referido documento demonstra, entre seus projetos, a elaboração de um Manual do Estrangeiro com o seguinte objetivo específico:

Orientar, de maneira didática, os estrangeiros vinculados à UNILA, principalmente os discentes, com informações importantes sobre o ingresso e permanência no Brasil, bem como informações relevantes sobre o município de Foz do Iguaçu e a região da trílice fronteira. (UNILA, 2014, p. 80).

Compreendemos este complemento importante para elucidação da nossa elaboração sistêmica que identifica a geminação de novas epistemologias no ensino superior, firmadas ao levantamento dos principais problemas regionais, mediando a construção de conhecimentos específicos das diversas áreas profissionais, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento tecnológico e social na América Latina. Essa demanda pressupõe a conscientização das especificidades e fragilidades regionais sobre o interior das fronteiras para análise dos deslocamentos de problemas que impactam outros Estados dos diversos países latino-americanos.

Entretanto, podemos destacar que as redes de contrabando estão cada vez mais em ascensão, tratando-se especificamente da fronteira entre o Brasil e o Paraguai, com o tráfico de drogas, transporte ilegal de armas e mercadorias contrabandeadas, com números alarmantes de apreensões. O governo federal possui inclusive uma articulação da Operação Fronteira Integrada, realizada de forma conjunta com a Força Nacional de Segurança Pública, Polícia Federal, Receita Federal e o Batalhão de Fronteira da Polícia Militar do Paraná. Essa operação objetiva a redução dos crimes fronteiriços e o combate ao crime organizado.

Nota-se a importância da produção de conhecimento para o avanço tecnológico e social na região de Foz do Iguaçu que dê suporte à segurança pública. A Unila, apesar de muito jovem, tem apresentado resultados que apoiam os desafios no contexto de seu território. Conforme o sujeito 2, a Universidade produziu uma

[...] ressonância magnética nuclear, que pode ser útil para detectar origem de maconha e cocaína, que é uma coisa que se prende muito aqui na região, super computadores que podem ser úteis para a polícia federal, eu acho que a gente consegue responder um pouco, também a esses desafios que vem aí, acho que a gente precisa se afirmar, acho que a gente tem o desafio de ser visto como a política do Estado.

A Unila, portanto, pode ser pensada como uma envergadura política dedicada a analisar os fenômenos específicos de sua realidade para produção de conhecimento que impacte sua região. Para tanto, a integração latino-americana é de suma importância ao apoio do

enfrentamento das vulnerabilidades sociopolíticas das regiões fronteiriças. Consideramos os seguintes apontamentos da reitoria:

Toda legislação também é uma legislação feita, pensando no centro do Brasil e não nas fronteiras, essas especificidades das fronteiras, e esse é um trabalho que é necessário cada vez mais porque a gente está tendo uma presença de instituições e de políticas públicas nas fronteiras que está demandando isso, essa revisão mais geral assim, agora acho que o nosso desafio passa por toda a comunidade entender a dimensão, as múltiplas dimensões desse projeto de instituição, em que a diversidade é um valor e que ela deve ser celebrada.

O diálogo acadêmico da Unila, a partir de uma leitura crítica, centra-se na produção discursiva das questões que significam as fronteiras, tornando-se um espaço de compartilhamento de conhecimentos geopolíticos. Nesse sentido, percebemos a presença de alguns aspectos das perspectivas que categorizam a justiça cognitiva, entre os objetivos de democratização do conhecimento para a análise profunda da temática regional da América Latina e Caribe, em busca de soluções aos problemas regionais da tríplice fronteira e do continente latino-americano.

Desse modo, o processo de conscientização proposto por Paulo Freire pode contribuir com as reflexões sobre o compartilhamento dos conhecimentos de modo solidário para amplitude do pensamento crítico sobre a realidade histórica dos processos políticos, econômicos e sociais. Os fundamentos que desenvolvem a conscientização dos sujeitos são apresentados como metas de superação da hegemonia opressora das práticas pedagógicas no ensino superior.

Nesse caso, é necessário estimular o pensamento sobre as múltiplas dimensões do projeto institucional. Destacamos a valorização da diversidade nos princípios institucionais definidos no artigo 5 do Estatuto da Unila (cf. Anexo B):

- I – a universalização do conhecimento, a liberdade de ensino e pesquisa e o respeito à ética;
- II – pensamento integracionista;
- III – o respeito a todas as formas de diversidade;
- IV – o pluralismo de ideias e de pensamentos;
- V – o ensino público e gratuito;
- VI – a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VII – a diversidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos;
- VIII – a qualidade acadêmica com compromisso social;
- IX – educação bilíngue: português e espanhol;
- X – promoção da interculturalidade;
- XI – valorização do profissional da educação docente e técnico;
- XII – gestão aberta e eficiente da universidade;
- XIII – a defesa dos direitos humanos, da vida, da biodiversidade e da cultura de paz.

Porém, a consecução dos elementos epistemológicos da contra-hegemonia, expressos na ordem discursiva dos documentos fundantes e de desenvolvimento institucional da Unila, requer a ressignificação dos processos avaliativos.

No entanto, as avaliações nacionais e os *rankings* internacionais são ordenados pelas epistemologias hegemônicas. Nesse aspecto, os quadros comparativos dos *rankings* constroem a construção de novas epistemologias propostas nos referenciais contra-hegemônicos dos documentos de fundação e desenvolvimento da Unila. Cabe destacar que o comprometimento da Universidade com a justiça social na promoção da integração solidária não possui a mínima consonância com as perspectivas de revolução social bolivariana, muito menos marxista. Ao contrário, esse novo modelo institucional de ensino superior pretende estritamente o desenvolvimento regional; refere-se à enunciação do reconhecimento e inter-relação da diversidade do ensino superior na busca de superar as fragilidades da tríplice fronteira com projeto de fortalecimento da integração latino-americana pela via acadêmica. O reitor elucida essas questões ao considerar a necessidade de

[...] entender essa diversidade, se tivesse um ranking para entender o soft power de internacionalização do Ensino Superior talvez esse ranking nos interessasse muito. Mas eu olho todos eles e estudo a metodologia de todos eles [...] não é que eu esteja alienado em relação a eles, mas veja, quando se estabelece um perfil de comparação, eu acho que primeiro a gente precisa tentar entender qual é o projeto próprio [...].

A exigência de seus resultados não considera a leitura das especificidades identitárias institucionais. As avaliações hegemônicas dos quadros comparativos são um desafio para a Universidade. O reitor reforça as questões nos demonstrando o seguinte paradoxo:

Agora a gente teve uma felicidade, já que a gente está falando em rankings, o nosso curso de engenharia civil, numa avaliação do MEC, ficou em 13º no Brasil, a frente de ITA, UFRGS, UFRJ. Agora se a gente conversar com as pedagogas isso tem gerado mais alerta de preocupação, porque não necessariamente este é algo para celebrar, porque o nível de retenção desse curso é grave, isso pode gerar um falso sentimento de que está tudo bem, legal, que bom que a nossa engenharia está bem avaliada, bem avaliada em o que exatamente? Boa produção docente porque tem o mestrado, mas como é que está a educação desse curso, como é que as pessoas estão sobrevivendo nesse curso, a que custo.

O espaço nacional fronteiro se distingue das outras regiões por ser a via de entrada e saída do país. Essa caracterização específica recai em um conjunto de complexidade nas ordens política, econômica e social, refletindo em desafios no ensino superior. Os *rankings* internacionais, assim como as exigências das agências multilaterais, não consideram as

especificidades identitárias das universidades localizadas nos diferentes contextos regionais. Os *rankings*, portanto, geram a injustiça epistêmica pela competitividade num quadro comparativo de deslocamento dos projetos, das dimensões e vocações das diferentes realidades que inserem as universidades latino-americanas, seguidas pelas ordenações hegemônicas. Frente a essa questão paradoxal, o reitor destaca as seguintes considerações:

[...] a gente tem as próprias identidades, acho que isso é mais importante. Eu tenho uma preocupação muito grande com o bem-estar do estudante e dos nossos servidores também; então, por exemplo, se tivesse um ranking sobre o bem-estar institucional, esse me interessaria profundamente. A gente tem casos de suicídio cada vez mais no Ensino Superior. O sofrimento psíquico no Ensino Superior, no quadro geral de estudantes e servidores é muito grande e grave. É muito grave o que acontece nas nossas instituições, muito grave: o nível de conflitividade interno, o quanto a competição e a competitividade só levam para isso, e não necessariamente para o amadurecimento intelectual ou do ser humano. Outro ranking que me interessaria, por exemplo, é quanto o Ensino Superior está contribuindo para a formação de cidadãos mais responsáveis do ponto de vista social e cultural. Enfim, eu acho que esses rankings ainda não foram criados. [...] os modelos de Universidade que nós temos e sobretudo as que temos no Brasil, exigiriam um ranking próprio; te digo isso por razões bem óbvias, nós somos ouvidos, por exemplo, qual é o custo aluno das nossas instituições, querem nos ler por critérios que não cabe para este modelo institucional e tem muitas razões para isso. [...] fazem um programa com ação de extensão, que atendem milhões de brasileiros em políticas públicas fundamentais – estou falando de educação popular, de alfabetização na periferia –, só que essa conta não entra, mas a gente paga, isso não é relevante para o Brasil. [...] é uma injustiça que a gente deva ser lido por relatórios do Banco Mundial por exemplo, que querem nos ver custo aluno/ano. Eu acho que não cabe. A gente teria que conseguir olhar esses critérios, e acho que se houvesse um relatório sobre responsabilidade social, territorial, acho que as nossas Universidades estariam absolutamente bem posicionadas. Então, cada uma tem seus projetos, suas dimensões, suas vocações.

Esses aspectos tornam a integração regional pela via acadêmica um paradigma para a educação latino-americana. A realidade heterogênea do território latino possui necessidades de avanço. Entretanto, as produções acadêmicas induzidas pelos rankings são imersas no campo ideológico, não impactam a realidade, ou seja, não contribuem com a emergência de conhecimentos que transitem na esfera da sociedade.

Entretanto, a Unila é a primeira universidade que se ocupa com as questões da latinidade, produzindo conhecimento para impactar a realidade. Consideramos imprescindível a flexibilização das leis nacionais e internacionais que contemplem as necessidades da Unila, que possui uma arquitetura acadêmica distinta das outras universidades brasileiras, que requer leis específicas. A exemplo disso, a pedagoga institucional aponta problemas de mobilidade da gestão:

A gente tem limites bem claros. Se precisar do carro oficial para ir a uma situação concreta, a gente não pode ir. Passou as fronteiras, acabou; nós não podemos utilizar. Então, você, veja, para nós a leitura de território é uma, mas a realidade legal é outra. Isso é um impeditivo muitas vezes. Claro que a gente contorna, mas é bem desgastante.

As legislações federais nacionais e internacionais, no entanto, fragilizam a operacionalização do projeto da Unila pela ausência de políticas públicas de integração das fronteiras que favorecem os processos exploratórios e de marginalização regionais. De acordo com o reitor, na região fronteira de Foz do Iguaçu é onde

[...] o capitalismo se mostra nas suas faces mais predatórias, de trabalho semiescravo, de trabalhadoras paraguaias que vem trabalhar aqui, em condomínios de alto luxo, sem direitos sociolaborais garantidos; o tráfico e o contrabando, utilizando da subalternidade e marginalização de pessoas; as pessoas se tornam baratas e se vendem a baixíssimo custo, por estratégia de sobrevivência.

Essas questões já deveriam ter sido superadas e demonstram que a ausência da produção de leis que atendam às demandas das regiões fronteiriças não deixa de ser também a ausência do Estado Federal, que abre margem para a produção da violência, ferindo os direitos humanos em todos os sentidos. Somente a presença das bases militares não é suficiente ao estabelecimento da ordem social. É preciso educar as pessoas, formar sujeitos sociais, imersos na diversidade, que não reproduzam e não sofram violência.

Como contribuição aos estudos sobre o ensino superior da tríplice fronteira e para ampliação dos olhares frente aos desafios territoriais, impostos pelas prerrogativas confabuladas do processo de globalização, buscamos as referências de Milton Santos sobre o sentido do sujeito como cidadão na fração territorial. O pesquisador destaca a pretensão do indivíduo, orientados imagetivamente a se posicionar como “cidadão do mundo”. É importante as considerações sobre o fato do “mundo” não atingir a regulação da totalidade das diversas realidades regionais, pois logo, “[...] a expressão cidadão do mundo torna-se um voto, uma promessa, uma possibilidade distante” (SANTOS, M. 2008, p. 113), compreendemos tal expressão um modo de condicionamento ideológico como ferramenta de controle para manutenção do domínio das realidades nacionais.

Ser “cidadão de um país”, sobretudo quando o território é extenso e a sociedade muito desigual, pode constituir, apenas, uma perspectiva de cidadania integral, a ser alcançada nas escalas subnacionais, a começar pelo nível local. Esse é o caso brasileiro, em que a realização da cidadania reclama, nas condições atuais, uma revalorização dos lugares e uma adequação de seu estatuto político. A multiplicidade de situações regionais e municipais, trazida com a globalização, instala uma enorme variedade de quadros de vida, cuja

realidade preside o cotidiano das pessoas e deve ser a base para uma vida civilizada em comum. Assim, a possibilidade de cidadania plena das pessoas depende de soluções a serem buscadas localmente, desde que, dentro da nação, seja instituída uma federação de lugares, uma nova estruturação político-territorial, com a indispensável redistribuição de recursos, prerrogativas e obrigações. A partir do país como federação de lugares será possível, num segundo momento, construir um mundo como federação de países. (SANTOS, M. 2008, p.113).

A pretensão de formação cidadã das latinidades, a proposta de superação das necessidades específicas da região na tríplice fronteira, expandindo pela integração dos distintos contextos da América Latina, podem ser destacados como objetivos utópicos nos discursos da Unila, que reclamam o apoio não somente do Estado brasileiro, mas também de outros países latino-americanos, para conservação das riquezas culturais, para o fortalecimento do seu papel social, ao avanço qualitativo da produção científica e tecnológica. No entanto, apesar de recente, essa nova proposta de ensino superior tem sido modestamente significativa para toda esfera da educação local. O reitor relatou que

[...] professores criaram um projeto de Universidade de Pedagogia de fronteiras, que inclusive foi agraciado com prêmio pela organização dos Estados Ibero-Americanos, pela OEI, que tem uma parceria com a prefeitura do município, com a Secretaria de Educação e já fizeram a formação de 122 professores.

As propostas discursivas no âmbito da educação são postas em prática pela Universidade que vai além de seus muros. Nesse sentido, o ensino básico da região também acaba sendo contemplado. O reitor apontou que no ensino fundamental das escolas municipais de Foz estão matriculados 588 estudantes não brasileiros, o que requer, além do amparo legal, a formação específica de professores inseridos em outras dimensões culturais.

Ocorre que a construção de conhecimentos, proposta nos documentos de desenvolvimento da Unila, fundamenta-se na promoção da justiça social nos discursos que pretendem a preservação da memória social e patrimônio cultural, propondo o enfrentamento dos desafios apresentados pelas realidades multiculturais das regiões da América Latina. Esse direcionamento parte da necessidade da instituição de uma cultura que desenvolva o processo contínuo de avaliação para o

[...] acompanhamento do desenvolvimento institucional, em seu próprio processo de crescimento e consolidação; institucionalização do projeto pedagógico e administrativo; gestão acadêmica; coerência das políticas de pessoal, de carreiras, de desenvolvimento profissional; progressão dos profissionais da universidade; estágio probatório; condições de trabalho; aprendizagem dos estudantes; acompanhamento crítico reflexivo de setores

como o Programa Institucional de Desenvolvimento Profissional – PIDP; a gestão de diversos setores, tais como a graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão, programas, projetos, atividades acadêmicas, assuntos internacionais, assistência estudantil, assistência a portadores de necessidades especiais e a própria comissão especial de avaliação. (UNILA, 2013, p. 49).

Dessa forma, a avaliação constituída na prática política da Unila é pensada no desenvolvimento profissional de caráter formativo. Considerando as críticas da arqueologia sobre os processos coloniais demonstrados nos estudos de Nick Shepherd (2015), percebemos que as propostas de avaliações expressas no PDI são guiadas pela retórica de crescimento e desenvolvimento disciplinar constitutivas das estruturas de continuidade da colonialidade no campo epistêmico.

Portanto, é perceptível a supremacia das epistemologias hegemônicas na Unila, orientadas por processos avaliativos dos instrumentos complementares de autoavaliação e avaliação externa embasadas nos documentos legais estabelecidos nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) pelo Decreto-Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a). Esse direcionamento conduz a pretensão de instituir na Unila uma cultura avaliativa para análise das atividades no âmbito interno e no contexto externo. Entretanto,

[...] assume-se a autoavaliação como importante instrumento de caráter formativo e possibilitador do desenvolvimento profissional dos corpos docente e técnico-administrativo, e de todos os membros da instituição, por quanto se constitui em uma prática política, de participação democrática, colocando todos os atores em um processo de reflexão e autoconsciência institucional. No mesmo sentido da avaliação institucional, a avaliação do ensino-aprendizagem dos docentes e dos estudantes, nas diversas atividades curriculares, também tem um caráter formativo e possibilitador de construção de conhecimentos para a transformação social e para avanços científicos e tecnológicos e, em definitivo, para alcançar os objetivos e a missão da UNILA. (UNILA, 2013, p. 48).

A autoavaliação reflete as atividades e conduz à produção de conhecimentos da universidade, resultando no diagnóstico qualitativo e quantitativo do desenvolvimento dos processos formativos, possibilitando a análise do alcance dos objetivos, metas e problemas institucionais. Sendo assim, o acompanhamento do desenvolvimento institucional das avaliações orienta o replanejamento para a definição de caminhos que conduzem o avanço das universidades.

A Unila conta com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) prevista na Lei nº 10.861/2004. A CPA possui a responsabilidade de elaboração dos processos avaliativos internos, na finalidade de prestação das informações exigidas pelo Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisa Educacionais (Inep). O reitor relata a contribuição da pedagoga institucional no fortalecimento da sistematização da autoavaliação para promoção de um processo permanente, porém, aponta que

[...] a gente precisa estruturar isso e permitir com que isso gere mais impacto para toda a Universidade. Para a Universidade poder se olhar, a gente fez a CPA, teve algumas ações que a gente deu reforço, os sistemas de avaliação dos discentes sobre os docentes recém funcionou, nesse semestre só, pela primeira vez na Universidade. Pela primeira vez, a gente chamou para a formação docente, criamos um projeto com 13 temas de estudo sobre a própria Universidade e aí colocamos uma bolsa com dinheiro, onde a pessoa poderia fazer a sua pesquisa e voltar, para dizer algo sobre nós mesmos, são produções de conhecimento que a gente precisa construir internamente, então com isso você vai levando a massa crítica para promover os ajustes que a gente precisa. Mas a gente deveria ter mais pesquisas sobre a gestão do ensino superior e sobre a educação. Acho que falta uma crítica reflexiva sobre a educação na Unila,

Partindo dessas considerações, o reitor destaca a importância de observar atentamente os indicadores de melhoria das próprias críticas de educação na dinâmica da cidade de Foz do Iguaçu e suas relações com os países vizinhos como nuances que compõem, para além de seus desafios, uma riqueza cultural numa diversidade que deve ser analisada, preservada e integrada.

Mesmo com a ausência de referenciais, esse novo modelo de universidade vem construindo suas próprias referências, enriquecendo as discussões no âmbito da educação “[...] que desafiam os órgãos de controle e demais instituições a pensar totalmente diferente daquilo que é o clássico [...]”, conforme destaca a pedagoga institucional, ressaltando as espetaculares contribuições como contrapartidas dos estudantes da Unila.

Ao verificarmos o repositório institucional da Unila, deparamo-nos com diversas produções acadêmicas de trabalhos de conclusão de curso, monografias de especializações e dissertações de mestrado que analisam diversas questões fronteiriças e latino-americanas, contribuindo com a construção de uma nova geopolítica do conhecimento. Isso demonstra que, apesar de jovem, dentre todos os limites legais e com todos seus desafios e resistências, a Universidade vem apresentando excelentes resultados de produção nas áreas do conhecimento e desenvolvimento tecnológico.

NOTAS CONCLUSIVAS

As análises das diferentes perspectivas epistemológicas do ensino superior expressas nos documentos estruturantes da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), consideram as especificidades do dinâmico contexto regional no território brasileiro pertencente a tríplice fronteira.

A Unila é uma universidade brasileira que pretende entre seus objetivos se instituir como proposta diferenciada de ensino superior, buscado promover condições de participação dos povos latino-americanos e caribenhos na formação universitária, visando contribuir com o processo de integração da América Latina.

A imensa diversidade cultural e epistemológica distingue os contextos territoriais da América Latina, entretanto as formações regionais, se constituíram na mesma lógica colonial. Os territórios dos Andes, do Caribe e mar de La Plata foram colonizadas pelos espanhóis e no território brasileiro a colonização ficou a cargo de Portugal.

Os processos de colonização espanhol e português se assemelhavam nos aspectos predatórios das desenfreadas explorações das riquezas regionais e na vergonhosa violência contra a humanidade, dentre as quais destacamos: o extermínio dos povos indígenas que dizimou inúmeros grupos étnicos; a invasão territorial que infringiu direito natural de habitação da população indígena nos seus territórios originários; a escravidão dos povos africanos, sequestrados de seus continentes e mantidos como reféns na América colonizada pelos latinos da Europa – consideramos a perversidade da normatização comercial do crime de escravidão no tráfico da população negra.

Refutamos as fragilidades das epistemologias hegemônicas constituídas na Modernidade, reduzidas ao objetivo de garantir o status de supremacia dos povos europeus. Nesse sentido, consideramos hipoteticamente as epistemologias hegemônicas produzidas na Modernidade. A título de exemplo, enquanto a sangria europeia aprisionava a América Latina no processo predatório da colonização, fulminavam na Europa as concepções epistemológicas do movimento intelectual iluminista, fundamentados na racionalidade antidogmática, pretendendo atingir a liberdade no campo social, econômico, político e intelectual.

Em decorrência, a sistematização metodológica e seus critérios para validação da produção científica como processo de ensino tradicional universitário, possibilitam a reprodução ideológica das paisagens eurocêtricas, distantes da real visão do contexto latino-americano. O conservadorismo regulatório das epistemologias hegemônicas no tradicional processo de ensino/aprendizagem das universidades clássicas no Brasil, repercute a desmedida

formação universitária na superfície hipotética das aparências, dificultando o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, ausentando a competência reflexiva que detecte os problemas locais e regionais para promover ferramentas capazes de solucioná-los.

As diversas regiões da América do Sul, experimentam a acentuada desigualdade social, como herança do processo de exploração e devastação da colonização latino-europeia. Os rigores da sociedade de exploração avançam fronteiras e comandos nacionais, internacionalizam as fontes de acúmulo e exploração das riquezas regionais.

Levando em consideração tais discussões, nos chamou atenção a proposta de integração da Unila por ser a primeira universidade federal pública brasileira com vocação latino-americana. Sua atuação se fundamenta no pluralismo de ideias, no respeito pela diferença e na solidariedade comprometida com a sociedade democrática e multicultural. A proposta de formação acadêmica de pesquisadores e profissionais sugere contribuição ao desenvolvimento identitário e civilizatório para o fortalecimento da integração regional.

No projeto de criação da Unila, identificamos o registro das reflexões teóricas da Comissão de Implantação (CI-Unila) que estruturam a instituição. Entre os discursos, destacamos a promoção de oferta ao acesso à universidade pública e gratuita das camadas populares que possuem maior vulnerabilidade socioeconômica.

Distante do viés bolivariano e das perspectivas marxistas, a Unila contempla o cenário comercial brasileiro nas perspectivas de avanço para inovação e tecnologia. Os documentos estruturantes e fundacionais da instituição, cooperam timidamente com a justiça cognitiva na profunda desigualdade social existente no país, ao privilegiar o acesso dos estudantes das escolas públicas, ofertando metade de vagas aos estudantes das diversas regiões latino-americanas. Propõe, além de seus muros, o alcance comunitário e repercussão social, comprometida com a responsabilidade socioambiental no desenvolvimento local e regional. Nesse sentido, destacamos que a missão institucional integracionista de inserção dos povos das diferentes regiões latino-americana e caribenha são consonantes com os pilares da Reforma de Córdoba. Ao analisar os elementos reivindicativos dos reformistas, destacamos os seguintes aspectos ainda vigentes:

- a) a pobreza, a exclusão, a violência, a falta de segurança, os direitos.
- b) considerações que elevem o crescimento das consciências em relação às minorias;
- c) o desenvolvimento tecnológico e as mudanças das atividades laborais, no contexto do êxodo urbano e crescimento demográfico, não acompanham as transformações

mundiais. Refletem a ausência de planejamento e coordenação para decisão de quais carreiras precisam ser aprimoradas, transformadas ou criadas.

d) a generalização da certeza de que o desenvolvimento endógeno e sustentável está associado ao ensino superior. O crescimento científico, tecnológico e social permite a análise necessária dos problemas mundiais, demonstrando indicadores para produção de conhecimento que contribuam ao avanço local e regional;

e) a internacionalização da educação superior, destacando a importância do intercâmbio docente e discente para compartilhamento solidário na rede de informações, ampliando as produções científicas que impactem nos problemas locais.

O século XX foi um período da forte presença do capital privado, emergindo movimentos antagônicos de universidade, face aos organismos multilaterais, estiveram à frente das reformas por um longo período. Não se pode analisar as reformas como tendências de novas práticas pedagógicas, mas como estratégias para modernização das instituições.

Destacamos que a Unila é uma instituição regida pela Constituição Federal Brasileira, que ordena todas as IES no Brasil, não possui abertura legislativa para participação de outros países da América Latina. Nesse ritmo, não existe a flexibilidade ao atendimento das diversidades características das demandas locais, não contemplando de modo integral a proposta de seu projeto descrita em seus documentos.

Observamos brevemente o quadro regional no Brasil dos dados referentes ao ano de 2017 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴. Os estudos demográficos apresentam a estimativa populacional de 208.320.097 habitantes brasileiros distribuídos em toda extensão territorial que equivale a 8.515.767,049 km². O Brasil detém, aproximadamente, 47% do território da América Latina com enorme faixa fronteiriça das divisas com vários países latino-americanos. Sua larga extensão equivale a 16,6% do território nacional, contabilizando 588 municípios. Os municípios da faixa de fronteira contam com uma legislação que preconiza a segurança nacional das áreas, estabelecendo auxílios financeiros específicos por parte do governo federal (Lei N° 6.634 /1979, regulamentada pelo Decreto N° 85.064/1980⁵). No entanto, o regulamento disposto sobre a faixa de fronteira é extremamente vulnerável por não estabelecer recursos específicos à educação, elemento fundamental à constituição e avanço da civilização.

A sede da Unila, na tríplice fronteira (Brasil, Argentina e Paraguai) em Foz Iguaçu pertence uma área municipal de 618,353 km². No ano de 2018 dados do IBGE apresentavam a

⁴ <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2017/default.shtm>

⁵ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D85064.htm

estimativa de 258.823 habitantes no município. Com base nas políticas de internacionalização, a universidade possui uma localização estratégica viabilizando o cumprimento da sua missão institucional de integração regional da América Latina pela via acadêmica, tendo como desafio a formação qualitativa da diversidade latino-americana e caribenha.

A necessidade do aumento de recursos no investimento da educação brasileira (como a maioria dos países do continente latino-americano) são expressos pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) no relatório do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ajustado ao contexto de desigualdades possui um método de abordagem do desenvolvimento humano relativas às diferenças socioeconômicas dos países em esfera global e continental, tendo como referência as médias de escolaridade, os rendimentos domiciliares per capita e as expectativas de vida dos povos localizados nas diferentes posições geográficas.

No ano 2005, o IDH no Brasil era de 0,700, destacando um avanço considerável até 2015, ano que atinge o índice de 0,757. A partir de então, o país segue uma paralisia apresentando uma melhora muito tímida de 0,001 ao ano, alcançando no ano de 2017⁶ a média de 0,759. Na escala mundial entre os 189 países, o Brasil ocupa a 79ª posição. Na América Latina, o país se posiciona no 5º lugar com maior IDH, atrás do Chile, Argentina, Uruguai e Venezuela, porém é o 3º país latino-americano com maior perda no IDH; conforme os ajustes das desigualdades o Brasil apresentou uma queda de 25%,5 abaixo do Paraguai e 25,8% abaixo da Bolívia

Analizamos brevemente o caso das desigualdades sociais no caso do Brasil, nos dados estatísticos disponibilizados pelo Ministério da Fazenda em 2016, por meio do Relatório da Distribuição Pessoal da Renda e da Riqueza da População Brasileira. Os índices do documento descrevem a alta disparidade do rendimento bruto da riqueza declaradas pelos contribuintes no Imposto de Renda (DIRPF), referente ao ano de 2013. conforme o IBGE⁷ estimativa populacional brasileira em 2013 contabilizava 201.773.522 habitantes. Entre os 101,5 milhões de brasileiros economicamente ativos, apenas 26,1% (ou 26,5 milhões) apresentaram a declaração de imposto de renda da pessoa física. A pesquisa revela que 8,4% da população detém 59,4% da riqueza no Brasil. O total de 91,6% declararam ganhos brutos entre ½ até 20 salários mínimos distribuídos sem uniformidade.

Os efeitos negativos das disparidades da distribuição de renda são marcados pela desigualdade socioeconômica no Brasil. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da

⁶ <https://www.undp.org/content/dam/brazil/docs/RelatoriosDesenvolvimento/undp-br-2016-human-development-report-2017.pdf>

⁷ <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2017/default.shtm>

sociedade brasileira atingiu 0,759 no ano de 2017, conforme o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) em 2018⁸.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) 2016, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que aproximadamente 15,3% dos brasileiro possui formação de ensino superior completo.

As notas estatísticas do ano de 2017 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresenta que o Brasil possui 2448 Instituições de Ensino Superior (IES) sendo 296 públicas e 2.152 privadas. Em 2017, o total geral das matrículas estimava 8.290.911 nas IES, compondo 16.525 estudantes estrangeiros. Com margem de erro, os dados indicam que em média, 17,3% da população brasileira acessam os as modalidades presenciais e a distância dos cursos de bacharelado, licenciatura, tecnólogos das IES.

O Brasil possui 199 de universidades, sendo 106 públicas e 93 privadas, apesar de menos numerosas as universidades concentram 53,6% das matrículas nas IES. O Inep indica que no ano 2017 as matrículas nos cursos de graduação das universidades brasileira contemplam 4.443.60 estudantes, aproximadamente 4,8% da população brasileira acessaram o ensino superior nas universidades públicas e privadas do país. As notas estatísticas do Inep também apontam que o fluxo de conclusão dos cursos de graduação nas universidades totalizava 1.199.769 de estudantes.

A partir do ano de 2005, foram criadas 14 universidades no Brasil, mesmo considerando o surgimento das novas instituições um avanço para o desenvolvimento científico, econômico, político, social e tecnológico. Entre 2009 a 2016 a oferta de matrículas diante da estimativa populacional brasileira, o fluxo de acesso e permanência na universidade no país ainda é bastante seletivo, as barreiras econômicas da população mais pobre dificultam o mantimento.

O IBGE aponta que no ano de 2017, o Brasil possuía 54,8 milhões de habitantes que mantinham suas existências com menos de R\$406,00 por mês, contabilizando um aumento de dois milhões a mais que o ano de 2016. A proporção populacional abaixo da linha de pobreza, subiu de 25,7% para 26,5% conforme a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE⁹, e o contingente de 13,5 milhões de pessoas que viviam em condições de extrema pobreza em 2016 aumentou para 15,2 milhões de pessoas em 2017. Conforme parâmetros estabelecidos pelo Banco Mundial, pessoas que sobreviviam com menos R\$ 140 por mês (US\$ 1,90 por dia) em

⁸ <https://nacoesunidas.org/brasil-mantem-tendencia-de-avanco-no-desenvolvimento-humano-desigualdades-persistem/>

⁹ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23299-pobreza-aumenta-e-atinge-54-8-milhoes-de-pessoas-em-2017>

extrema condição de pobreza estimava 6,6% da população do país, em 2016, aumentando a proporção da miséria da população brasileira em 7,4% em 2017. Os dados apontam que a pobreza é predominante na população afrodescendente, recaindo ao gênero feminino maior restrição de acesso às dimensões da educação, da proteção social, da moradia, do saneamento básico e da internet.

Entretanto, as ofertas de matrículas por cotas no ensino superior foram triplicadas nos últimos 10 anos, entre 2009 a 2016 a estimativa de 5,6% da população afrodescendente que ingressavam nos cursos de nível superior público e privado elevou para 22,7% totalizando 270,6 mil matrículas em 2017. A elevação dos índices de acesso da população afrodescendente nas IES, resultaram dos parâmetros de democratização no acesso ao ensino superior previstos no Plano Nacional de Educação meta 12, da qual propunha a elevação da taxa bruta de matrículas no ensino superior ampliando a participação dos povos historicamente excluídos, assegurando condições de acesso e permanência, expandindo atendimento a população camponesa, indígena e quilombola. Analisamos as considerações da meta 12 sobre o avanço do desenvolvimento científico e tecnológico do país, dependerem da formação de um quadro profissional especializado.

O constrangimento do desenvolvimento humano perceptíveis nos índices (IDH) dos quais consideramos, demonstram paralisia na evolução com avanço tímido a partir do ano de 2016. Entretanto, a presente tese destaca o avanço da colonialidade como imperialismo na América Latina, na promoção de uma educação ideológica validada pela cientificidade construída na supremacia europeia do pensamento moderno. As epistemologias hegemônicas, são indutoras da reprodução de outras paisagens, objetivam abastecer as economias europeias e norte-americanas, na manutenção das disparidades socioeconômicas no caso do Brasil onde crise mundial característica do sistema capitalista, tem demonstrado nos últimos anos sua face mais predatória na região, em maior grau nos limites das fronteiras.

O interesse político da Unila é enviesado por um movimento de avanço das relações democráticas que condicionam jovens ao desenvolvimento de estratégias pela inclusão da existência humana, frente a modos distintos de existência no mundo, segundo o Decreto-Lei nº 12.189, de criação da Universidade. A Unila, enquanto pretende novas produções científicas, promove um discurso de valorização da diversidade dos distintos segmentos sociais, vinculada com o discurso educacional que reduz a instrução aos fins do mercado de trabalho.

Nesse ritmo, consideramos a faceta devastadora do monopólio capitalista na região da tríplice fronteira, onde se localiza a Unila. Por possuir peculiaridades marcadas pelas fragilidades socioeconômicas, a população regional sofre a ausência de políticas de integração

das fronteiras pelo fato de a região se distinguir de outras partes do país. Entre os problemas regionais, verificamos a denúncia da existência de condições de trabalho semiescravo, na contratação precária de pessoas de outros países sem direitos sociolaborais garantidos; o narcotráfico e a rede de contrabando, que aliciam pessoas marginalizadas ao crime organizado, requerendo mais aumento de recursos destinados a segurança que não controlam os índices de criminalidade. Todas essas questões englobam estratégias de sobrevivência da pobreza marginalizada nas precárias condições de existência dos povos subalternizados. As desvantagens econômicas dificultam a permanência dos estudantes brasileiros e o acesso dos estudantes estrangeiros nos obstáculos dos embargos burocráticos para aquisição de documentos. Visando desburocratizar as garantias de vínculo dos discentes estrangeiros à universidade e para receber o benefício da assistência estudantil, a Unila e Polícia Federal realizaram mutirão para regularizar a documentação para emissão da Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) – antigo Registro Nacional de Estrangeiros (RNE) facilitando a renovação dos documentos sem necessidade de deslocamento dos estudantes.

Consideramos que presença da Unila, alinhada no tripé da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, possibilita a observação das periferias na tradução dos fatos sociais a partir de outros olhares, buscando superar os desafios da realidade regional, contribuindo com o desenvolvimento local. Para tanto, consideramos que a universidade precisa ter um amparo legal específico, para normatização das flexibilidades para o atendimento das necessidades características da instituição, distinguindo-a das outras universidades federais brasileiras, por sua missão de integração latino-americana e por sua localização regional na faixa de fronteira, que possui uma realidade específica, diferentemente dos contextos socioeconômicos e culturais de outras regiões do Brasil.

O encaminhamento das políticas educacionais brasileiras ao consolidar a supremacia das epistemologias hegemônicas gera barreiras econômicas, condenando o isolamento dos conhecimentos no interior dos muros das universidades, sendo aspecto de fragilidade da constituição do Estado, do qual intimida o avanço regional sancionado pelas políticas de manutenção, vetando o desenvolvimento racional da natureza humana, em desrespeito do direito natural.

No entanto, ao restringir o acesso à formação superior, o Estado não possibilita a garantia do direito natural à educação, não atende o desenvolvimento da racionalidade. Diante da enorme disparidade socioeconômica, consideramos falha a administração científica da educação brasileira, ou seja, a inércia temporal da tendência de padronização na política educacional aparenta não considerar os estudos que se aprofundam na fadiga dos movimentos

geracionais. Consideramos a fadiga do aperfeiçoamento na retrograda administração científica da atual educação brasileira precursora do fracasso.

Aparentemente, os holofotes das disputas políticas nos espaços de democratização dos conhecimentos, distraem o insucesso da administração científica na educação do Brasil. As forças das conservadoras políticas educacionais, apesar das críticas, defende posições elitistas, restringindo o alcance à propriedade intelectual. A faceta oligárquica age ilegalmente ao destituir o direito social de acesso à educação da enorme população desvalida do país, infringindo o artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil, sem obedecer o inciso V do artigo 23 de “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”, ignorando o inciso X do artigo 23 de “combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos”¹⁰.

Para superação dos problemas específicos das regiões de fronteira, é preciso considerar os desafios das relações humanas no convívio diário das diversidades culturais e epistêmicas. Destacamos as contribuições das perspectivas de integração no ensino superior ao desvelamento da realidade nos desvãos dos documentos estruturantes da Unila. Nesse sentido, os avanços científicos, sociais, econômicos e políticos decorrem da ampliação no olhar sobre os verdadeiros propósitos educativos dos processos de formação superior. Mas, no entanto, a aprisionada supremacia conservadora das políticas educacionais no rodeio colonial é induzida a reprodução hegemônica, redutora do campo epistêmico.

As mudanças geracionais do mundo globalizado emergem novas demandas num movimento histórico, por serem circunscritas em diversas peculiaridades e dissimulações interpretativas da realidade concreta. Nesse sentido, é primordial o incentivo de aumento das análises em profundidade, ao estímulo de avanço no campo da educação ampliando os subsídios necessários para ampliação das produções de pesquisas de impacto para a sociedade, na promoção do desenvolvimento epistêmico a partir da ampla compreensão das dimensões educacionais precursoras ao impacto regional e local.

O diálogo dos documentos fundantes e estruturantes da Unila com as epistemologias contra-hegemônicas indicam a necessidade de renovação nas formas didáticas e metodológicas dos processos de ensino superior. Contudo, a análise profunda dos elementos específicos que desvelam a situação concreta dos mecanismos estruturais da Unila, depende da articulação entre os diversos níveis de interpretações da realidade. A amplitude das investigações empíricas é

¹⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

legitimada pelas conexões das vias epistemológicas da hegemonia e contra-hegemonia. Sobretudo, o desenvolvimento requer a ampliação dos quadros de referência para maior independência das correntes hegemônicas e ampliação no campo epistêmico.

O panorama acima descrito, nos reporta as análises das ordens discursivas dos sujeitos coletivos, representantes da macropolítica. A preponderante generalização dos decretos de ordenação legislativa, nos domínios dos encaminhamentos gerais das instituições universitárias no Brasil, produz efeitos depressivos na operacionalização das propostas dos documentos da Unila, barreiras que fragilizam a superação dos conflitos característicos do convívio cotidiano da diversidade. Contudo, as propostas expostas nos documentos estruturantes da Unila, uma nova instituição universitária localizada numa parte da larga região brasileira fronteiriça da tríplice divisa entre Argentina, Brasil e Paraguai, buscam por meio do avanço intelectual a imersão de conhecimentos regionais, visando contribuir ao atendimento das necessidades apresentadas na realidade contextual dos diversos perfis estudantis, assim como das comunidades regionais e locais.

Podemos destacar os desafios da tríplice fronteira em seu contexto real, expressando novas demandas com necessidades de construções epistemológicas específicas ao atendimento quantiquantitativo de acesso e permanência ao ensino superior, na expansão das formações nas pós-graduações (*lato-senso* e *stricto-senso*). Contudo, ao pensar nas formações humanas pela perspectiva de Aristóteles, pode-se observar que as políticas vigentes na América do Sul, são orientadas pelo imperialismo da colonialidade ocidentocêntrica¹¹ estimulando pesquisas ao encontro do desenvolvimento regional e local, resultando também produções de saberes, contribuindo com a construção identitária.

Os rigores estabelecidos como via única modelada nas perspectivas das epistemologias hegemônicas, podem ser observadas na leitura de Platão, indutoras de reproduções dos conhecimentos na superfície imagética de uma única paisagem, gerando engano pelas construções das aparências, tomando distancia da concepção de verdade obscurecendo a observação que marginalizaram os modos de vida na diversidade cultural das distintas condições de existência humana pertencentes a outras realidades materiais e sociais.

Fazendo uma releitura do pensamento de Aristóteles, ao observar as formações superiores das universidades no caso brasileiro, de modo geral, não há oferta de ensino integral que aproximem dos conhecimentos produzidos pela alta cultura, muito menos dispõe de conhecimentos que ordenem as razões ao entendimento de sua própria realidade. As políticas

¹¹ Referimos a centralidade da supremacia europeia e norte-americana.

vigentes fragmentam a oferta da educação na manutenção social das desigualdades econômicas, submetidas aos seus interesses ideológicos das forças políticas, ou seja, não garantem a integridade Constitucional da pretensa regulação governamental. Todavia, ao ignorar as necessidades de prover o desenvolvimento da natureza das racionalidades, contribui com a degeneração do processo evolutivo humano sinalizando a vulnerabilidade social na produção e reprodução da barbárie. Nesse sentido, o poder político pode fragilizar o contrato social na perda de seu controle, pois, ao violentar a natureza humana favorece a aceleração dialética ao eterno retorno à guerra de todos contra todos, característicos da falta de progresso da sociedade primitiva. Portanto, a ausência da organização social pela base da educação, fragiliza a legitimidade política na perda de controle das subjetividades humanas ao estado de violência.

Observamos dois caminhos, o progresso social pela via da libertação epistêmica da América do Sul a partir da garantia ao acesso equitativo da propriedade intelectual pertencente a humanidade, ou o governo do descumprimento legal conduzindo o retrocesso da civilização. Ao pensarmos na falta de progresso humano, observamos a possibilidade do retorno à condição primitiva, a ausência da gestão de conflitos podem gerar a quebra do contrato social que não cumpre suas garantias.

Ao comparar os índices da população brasileira com o surgimento de novas instituições universitárias nas últimas décadas, não consideramos grandes feitos do governo além do dever do exercício de cumprimento constitucional do Art. 205 da legislação da educação, prevista como “direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. de garantia de acesso à todos”. No entanto, ao analisarmos os dados estatísticos, o aumento de acesso populacional ao ensino superior ainda é extremamente tímido, não há oferta equitativas com suporte para permanência, sendo expressivos os índices de evasão.

Consideramos muito tímido o aumento de acesso da população brasileira ao ensino superior, faltam suportes de permanência, não há democratização equitativa de oferta à educação com garantia de abrangência à todos os cidadãos.

Do ponto de vista dos discursos acumulados pela história da educação na região fronteiriça, demonstram que as IES (Instituições de Ensino Superior), atende pequena porcentagem dos habitantes da região sendo espaços seletivos e de ordenação disciplinar pelo engessamento das epistemologias hegemônicas. Compreendemos que o modelo epistêmico do pensamento moderno forja a presença dos discursos das epistemologias contra-hegemônicas, retarda a construção identitária regional na América Latina, pelo controle colonial de

representação dos modos de existência impostas pela hegemonia ocidentocêntrica (européia e norte-americana).

O desenvolvimento das razões humanas depende da ampliação dialógica com diferentes modos de conhecimento. A Unila acolhe 30% de estudantes estrangeiros originários de 27 países diferentes sendo portanto a internacionalização um dos principais indicadores da qualidade de ensino. O fator de inclusão da diversidade na formação superior de qualidade, tem como necessidade a expansão da comunicação intercultural que insere as perspectivas contra-hegemônicas, para viabilidade do processo de construção de novos saberes que atendam a realidade social, constituída por novas demandas, por novos sujeitos, pretendendo a promoção do diálogo com paradigmas alternativos e emancipatórios que não são reduzidos a uma conceituação, estando abertos a pensar outras possibilidades que acompanhem as transformações do mundo.

O mapeamento documental e bibliográfico – Proposta de criação da Unila, Regimento Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político-Pedagógico, Matrizes Curriculares, Estatuto e Planejamento Estratégico Institucional – demonstrou a estrutura disciplinar regulada pelas epistemologias hegemônicas, que desafiam a construção identitária institucional diante da complexidade enigmática para a formação superior no convívio das diversidades subjetivas em consonância com sua missão de integração.

Na fase inicial da construção deste novo modelo de universidade, identificamos os objetivos da instituição e sua missão de contribuir para a integração latino-americana e caribenha de modo solidário na construção de sociedades mais justas, porém sua complexidade é marcada por equívocos na ausência de uma metodologia de gerenciamento definida nas fases iniciais do seu planejamento, necessários ao desenvolvimento de um projeto com alto grau de incerteza. O uso de metodologias combinadas ao desenvolvimento do projeto da Unila, poderá obter resultados mais eficazes, direcionados às reais necessidades de sua operacionalidade.

Compreendemos que um projeto mais eficiente e com melhor tomada de decisão agregam novas linhas de pesquisa buscando orientar os pontos gerais nos contratempos dos processos formativos no convívio da diversidade no ensino superior da tríplice fronteira. Não se identifica a transparência preditiva na atribuição dos recursos necessários para cada atividade da instituição. Os dados do consumo real são atribuídos em maior grau. Não parece haver uma equipe de precisão no levantamento do total de consumo estimado, não evidenciados no projeto da Unila, necessários no dinamismo de suas propostas inovadoras e colaborativas.

Não há nenhuma estratégia para comunicação dos profissionais da instituição com a equipe de comissão de implantação do projeto da instituição. Os documentos não prevêm

calendários para reuniões de acompanhamento. Não constatamos suporte ou ferramentas apropriadas aos gestores, para a avaliação contínua de análise objetiva da operacionalização do projeto em tempo real.

Entretanto, os diálogos das propostas da Unila nos principais documentos analisados, incidem nas ideias de valorização humana refletidas pelas epistemologias contra-hegemônicas, indicando um caminho crítico ao equilíbrio equitativo ao avanço da civilização latino-americana. Consideramos que a flexibilidade dialógica estimula o dispositivo de imersão ao conhecimento, face as reais condições materiais dos contextos locais e regionais, detectando os problemas necessários à construção de ferramentas indispensáveis ao enfrentamento e superação do conjunto de desafios característicos das condições de existência humana na tríplice fronteira e, em larga medida, na América Latina.

O escopo da presente pesquisa identificou nos documentos estruturantes da Unila, a supremacia e função deliberativa das epistemologias fundamentadas no idealismo hegemônico colonial, estruturantes das instituições universitárias brasileiras, reguladas pelos processos avaliativos estabelecidos pelos critérios equivocados dos *rankings* comparativos de perfis do ensino superior. Cabe destacar os fictícios resultados do engessamento das pesquisas acadêmicas determinados pelos *rankings* extrínsecos ao *Status Quo* da diversidade. Tal desprezo das identidades intimidam o descobrimento de novos conhecimentos que impactem a realidade, constringendo o processo de desenvolvimento das singulares sociedades latino-americanas.

Em alusão aos referenciais do pós-colonialismo e decolonialismo latino-americanos, pode-se considerar que a blindagem institucional do ensino superior dos países do Mercosul não processam a libertação do modelo epistemológico ocidentocêntrico para além do imaginário. Perante tal condição, o desfecho dessa tese evidencia nos documentos de fundação e desenvolvimento da Unila, que as epistemologias hegemônicas forjam o diálogo com as epistemologias contra-hegemônicas ao articular referências sobre a produção do pensar, sentir e agir, temperando as contradições existentes na diversidade cultural, como propostas de formação humana no manejo das transformações sociais nos diversos cenários da América Latina e Caribe.

Sem embargo, a análise dialógica dos documentos estruturantes da Unila reitera a significativa relação intertextual dos modelos tradicionais de ensino superior com a alusão às epistemologias contra-hegemônicas. Sendo assim, a instituição colabora com o avanço da visão inteligível da realidade, superando as bases tradicionais de ensino numa ação coletiva, buscando o reconhecimento de novos protagonistas para a renovação da luta contra as injustiças sociais,

de modo a fortalecer as bases pedagógicas dos povos excluídos, em favor dos seres humanos. A democratização qualitativa da educação é o maior desafio quando se trata da inserção de povos que historicamente foram excluídos do acesso aos saberes; conseqüentemente, carregam consigo a impressão de um vazio, no que se refere ao conhecimento e sua cientificidade.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *A política*. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: UNB, 1985.

BARBOSA, Rubens Antonio. *América Latina em perspectiva: a integração regional da retórica à realidade*. São Paulo: Aduaneiras, 1991.

BARLETTA, Mario. Viejos y nuevos problemas que necesitan más y mejor reformismo. In: ALBORNOZ, Mário; CRESPO, Manuel (comp.). *Reformar la universidad: lecciones de 1918*. Buenos Aires: Eudeba, 2018. p. 83-103.

BORTOLANZA, Juarez. *Trajetória do ensino superior brasileiro: uma busca da origem até a atualidade*. Trabalho apresentado no XVII Colóquio internacional de gestão universitária, Mar del Plata, Argentina, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1. Acesso em: 22 nov. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Brasília, DF, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 20 dez. 2018

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. *Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004*. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. *Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009*. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS e dá outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12029.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. *Lei nº 11.145, de 26 de julho de 2005*. Institui a Fundação Universidade Federal do ABC – UFABC e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11145.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. *Lei nº 11.151, de 29 de julho de 2005*. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, por desmembramento da Universidade Federal da Bahia - UFBA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11151-29-julho-2005-537973-publicacaooriginal-31335-pl.html>. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. *Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005*. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11153.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. *Lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008*. Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11640.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. *Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. *Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010*. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. *Lei nº 12.818, de 5 de junho de 2013*. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFESBA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12818.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. *Lei nº 12.824, de 5 de junho de 2013*. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12824.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. *Lei nº 12.825, de 5 de junho de 2013*. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB, por desmembramento da Universidade Federal da Bahia - UFBA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12825.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.826, de 5 de junho de 2013*. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Cariri - UFCA, por desmembramento da Universidade Federal do Ceará - UFC, e dá outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12826.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. *Portaria nº 43, de 17 de janeiro de 2008*. Institui a Comissão de Implantação da Unila (CI-Unila). Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria43.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CESÁIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Tradução de Noémia de Sousa. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Convite à filosofia*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2009.

CHEDID, Daniele Reiter. *Aproximação Brasil-Paraguai: a Missão*. 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2010. Disponível em: <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/DANIELE-REITER-CHEDID.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

CHIAVENATO, Júlio José. *La Guerra Del Petróleo*. Buenos Aires: Punto de Encuentro, 2007.

CI-UNILA. *A Unila em construção: um projeto universitário para a América Latina/Instituto Mercosul de Estudos Avançados*. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009. Disponível em: <https://unila.edu.br/sites/default/files/files/Unila%20em%20constru%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 22 nov. 2018.

DUSSEL, Enrique. *O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*, conferências de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Para una política de la liberación*. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2012.

_____. *Política da Libertação: história mundial e crítica*. v. 1. Tradução de Paulo César Carbonari. Passo Fundo: IFIBE, 2014.

EMILIOZZI, Sergio. Historia y actualidad del principio reformista de investigación en las universidades argentinas. In: ALBORNOZ, Mário; CRESPO, Manuel. *Reformar la universidad: lecciones de 1918*. Buenos Aires: Eudeba, 2018. p. 163-189.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Tradução de Serafim Ferreira. Lisboa: Ulisseia, 1961.

FAVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educa*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HUMBOLDT, Wilhelm. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm. *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997. p. 79-100.

JAEGER, Werner. *Paidéia: A formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

LAMARRA, Norberto Fernandez; ÁLVARES, Marisa. Universidad, sociedad y futuro en Argentina y en América Latina: hacia una nueva reforma universitaria. In: ALBORNOZ, Mário; CRESPO, Manuel. *Reformar la universidad: lecciones de 1918*. Buenos Aires: Eudeba, 2018. p. 53-82.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcante. *Pesquisa e representação social*. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2012.

LUNA, Félix. *Los conflictos en la Argentina prospera (1890-1937)*. Buenos Aires: Planeta, 2003.

MARX, Karl. *A miséria da Filosofia*. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

MERCOSUL. *Plano Estratégico de Ação Social do MERCOSUL*. Coordenadora de Articulação de Assuntos Internacionais do MDS-AR Ana Maria Cortés. 2012a. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/o-mercopol-na-vida-do-cidadao/plano-estrategico-de-acao-social-do-mercopol>. Acesso em: 27 nov. 2018.

_____. Conselho do Mercado Comum. *Decreto nº 4, de 5 de agosto de 1994*: Protocolo de integração educativa e reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível primário e médio não técnico. 1994. Disponível em: http://www.cartillaciudadania.mercosur.int/oldAssets/uploads/DEC_004-1994_PT_ProtoReconhecimT.pdf. Acesso em: 27 nov. 2018.

_____. Conselho do Mercado Comum. *Decreto nº 11, de 29 de junho de 2012*: Política de Cooperação Internacional do Mercosul. 2012b. Disponível em: https://normas.mercosur.int/simfiles/normativas/DEC_011-2012_PT_Politica%20Cooperacao%20Internacional%20MCS.pdf. Acesso em: 27 nov. 2018.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

_____; WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro García. *Interculturalidad, descolonización del estado del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

NEVES, Clarissa Ecket Baeta; MOROSINI, Márcia Costa. Cooperação universitária no MERCOSUL. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 15, n. 68, p. 16-35, out./dez. 1995. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2057/2026>. Acesso em: 25 nov. 2018.

NÓVOA, Antonio. Universidade e formação docente. Entrevista realizada em 18 de abril de 2000 pelas professoras Miriam Celí Pimentel Porto Foresti e Maria Lúcia Toralles Pereira no

Instituto de Biociências, Unesp, Botucatu. *Interface – Comunicação, Saúde e Educação*, Botucatu, v. 4, n. 7, p. 13-24, ago. 2000.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. *Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas*. Petrópolis: Vozes, 2016.

ORLANDI, Eni P. *Michel Pêcheux e a análise de discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2012.

OXFAM. *Bem público ou riqueza privada*. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/>. Acesso em: 22 jan. 2019.

PALERMO, Zulma. *Para una pedagogia decolonial*. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PARAGUAI. *Constitución de la República de Paraguay*. Asunción, 1992. Disponível em: http://www.oas.org/juridico/mla/sp/pry/sp_pry-int-text-const.pdf. Acesso em: 22 jul. 2018.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3.ed. Belém: EDUFPA, 2000.

QUIJANO, Anibal. *Textos de fundación*. Compilação de Zulma Palermo e Pablo Quintero. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

RIBEIRO, Darci. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

ROSA, Eliana. O Mercosul com um olhar na educação dos países Brasil e Paraguai. *Revista Saberes Acadêmicos* (online), Uberaba, v. 2, n. 1, p. 245-253, 2018. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3155429. Acesso em: 26 nov. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1995.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SHEPHERD, Nick. Arqueología, Colonidad, Modernidad. In: SHEPHERD, Nick; GNECCO Cristobal; HABER, Alejandro Favio. *Arqueologia e Decolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2015. p. 19-69.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. *Educação Popular: Refundamentação e Vigência no Discurso Latino-Americano*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SIMÃO, Licínia. A geopolítica das fronteiras da união europeia: uma análise crítica. In: LUDWIN, José; BARROS, Luciano Stremel (org.). *(Re) Definições das Fronteiras: Velhos e Novos Paradigmas*. Foz do Iguaçu: Editora Idesf, 2018. p. 127-138.

STEIL, Andrea Valéria. Trajetória interdisciplinar formativa e profissional na sociedade do conhecimento. In: PHILLIPI JUNIOR, Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. (org.). *Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação*. Barueri: Manole, 2011. p. 209-228.

TAVARES, Manuel. *Culturas e educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo*. Trabalho apresentado no IX Colóquio de Pesquisa sobre instituições escolares, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

UNA. *Universidad Nacional de Asunción*. Disponível em: <http://www.una.py/>. Acesso em: 25 nov. 2018.

UNILA. *Estatuto da Universidade Federal da Integração Latino-Americana*. [https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009\(2\)\(1\)\(1\).pdf](https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009(2)(1)(1).pdf). Acesso em: 24 nov. 2018.

_____. *Planejamento Estratégico Institucional – PEI*. Foz do Iguaçu, 2014. Disponível em: https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Planejamento_Estrategico_Institucional.pdf. Acesso em: 24 nov. 2018.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2013-2017*. Foz do Iguaçu, 2013a. Disponível em: <https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2018.

_____. *Projeto Pedagógico Institucional (PPI)*. Foz do Iguaçu, 2012. Disponível em: <https://unila.edu.br/conteudo/texto-base>. Acesso em: 2 jul. 2018.

_____. *Regimento Geral da Universidade*. Foz do Iguaçu, 2013b. <https://programas.unila.edu.br/sites/default/files/ckfinder/files/REGIMENTO%20GERAL%20UNILA.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2018.

VIEIRA, Gustavo Oliveira. Notas sobre direito da integração transfronteiriça: dilemas e desafios. In: LUDWIN, José; BARROS, Luciano Stremel (org.). *(Re) Definições das Fronteiras: Velhos e Novos Paradigmas*. Foz do Iguaçu: Editora Idesf, 2018. p. 247-261.

APÊNDICE – Entrevista

O levantamento de dados por inquérito ocorreu na cidade de Foz do Iguaçu, no dia 28 de dezembro de 2018, na Avenida Silvio Américo Sasdelli, 1842 – Vila A – na unidade administrativa da Unila. O primeiro contato com a reitoria foi realizado no dia 20 de dezembro de 2018. Destaco que foi muito positiva a receptividade para a realização da presente entrevista. Não houve nenhum impedimento.

O inquérito por entrevista aos principais protagonistas da macropolítica da instituição contribuiu ao entendimento da gestão operacional das propostas apresentadas nos documentos, para elucidar a medida em que as epistemologias contra-hegemônicas são presentes nos projetos de fundação e documentos de desenvolvimento institucionais.

Reitor – A gente fica muito feliz com essa contribuição, muito feliz mesmo, e num momento que a gente precisa tanto desses olhares, a fundamentação, sabe.

Suélen – Pode abrir, é seu.¹²

Reitor – É um período assim, eu tenho pensado que tem períodos que são de colheita e tem períodos que são de semear, eu acho que a gente está no período de semear e esse tipo de produção que consiga trabalhar uma fundamentação mais densa desse projeto, que é um projeto que é tão questionado né, é fundamental.

Suélen – Eu tive aqui em 2014, falei com a professora Gisele, na época ela era pró-reitora do departamento de relações internacionais e institucionais, e aí eu realizei os estudos de mestrado num prazo muito curto, porque mudei o projeto no meio do percurso e aí decidi aprofundar os estudos no doutorado.

Reitor – Nossa, tu faz uma recorrida assim...

Pedagoga institucional – E aqueles contatos que eu te passei, você conseguiu mais algumas pessoas para entrevista?

Suélen – Eu consegui contatar a professora Ana Paula e foi ela quem conseguiu o contato do professor Gustavo.

Reitor – Legal! A gente teve esse livro aqui, lançado esse ano também, que eu trouxe para te mostrar. Acho que tu pode ter interesse, que é o Axel Didriksson. Acho que tu deve conhecer. Ele coordena a cátedra da Unesco de universidades de integração regional e aí ele convidou os

¹² Entrega do livro: PONTES, Suélen. *A descolonização dos saberes no ensino superior: um estudo sobre a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)*. São Paulo: BT Acadêmica, 2018.

reitores das universidades novas da América Latina, que surgiram após 2009, para escreverem a experiência de cada universidade. Então, aí, a gente tem a Universidade Nacional de Educação do Equador, a gente tem várias, de Artes, com vários reitores, e aí o título achei bem adequado, *Inclusión y Calidad*, típico das novas Universidades da América Latina, pela editora da Unae, do Equador. Esse livro foi preparatório para três.

Suélen – E esse livro está disponível?

Reitor – Então eu estou pedindo para o pessoal mais, e o acesso dele online. Eu vou lembrar eles.

Suélen – Aí agora para os estudos de doutorado eu me concentro bastante na questão Mercosul, no processo de integração, então faço um histórico de algumas instituições universitárias do Paraguai, Argentina e Brasil, o estudo sobre o Mercosul da integração, porque acredito que a Universidade tenha essa característica de...

Reitor – Sabe que a gente foi reconhecido pelo Parlasul como uma instituição de interesse político...

Suélen – É, eu vi o boletim que saiu recentemente...

Reitor – Na verdade, assim, a gente tá aí dezoito meses, um pouquinho mais na gestão, e a gente entrou de cabeça no tema da identidade, sobretudo porque a gente vem de um ataque da identidade justamente. Parte do que fica exposto é que a Universidade à deriva da construção dessa identidade, ela se torna uma universidade como todas as outras, e um pouco do que ficou exposto para nós internamente é como a gente está se tornando igual a todas as universidades e aí a gente fez uma série de ações para tentar fazer o reforço dessa identidade, e uma parte que a gente trabalhou por exemplo foi no ingresso, a gente desburocratizou bastante todos os processos para o processo seletivo internacional. Então, a gente tinha estudante que falava assim: a gente gasta mais de mil dólares para levantar toda documentação, para ter apostilado, tenho que ir na capital do país para conseguir essa documentação e levo tempo, às vezes não dá o tempo da abertura do processo, é um processo muito difícil. Então, a gente conseguiu desburocratizar profundamente isso tudo, e aí conseguimos um aumento de inscritos em 59,6% esse ano e com muito mais diversidade também e criamos o ingresso de indígenas e refugiados, então, se pensar, a construção da integração dos povos indígenas também... Claro que a gente tem outros desafios agora. A gente não está atento a outros desafios que estão aí, mas essa foi uma parte do que a gente fez aí nesse período, e várias conexões e parcerias com instituições que a gente entende também, que reforçam a nossa identidade. Não há uma internacionalização assim cujo direcionamento e construção sejam alheias ao fortalecimento da identidade que nós temos, que nos transforma, digamos assim, mas que nos reforce. Então, a Unae, por exemplo,

é uma dessas instituições. Veio o reitor para cá, depois veio pesquisadores e professores dele até para fazer formação sobre Educação intercultural indígena. Tentamos acelerar algumas parcerias nesse sentido. E outro tema é essa identificação de Universidade de fronteira. Nós estamos na fronteira mais viva do Brasil. Outro livro que vou te mostrar dessa relação com o território. Então, a gente percebia que estávamos um pouco descolados dos desafios estratégicos do território, e isso nos dava até um apelo comunitário menor. Precisa do apoio de toda sociedade onde a gente está, e nós estávamos pouco mal conectados. Essa era a sensação. Então, a gente dependeu de um apoio político que foi significativo para ser criado, mas assim que esse apoio político ele cai e a Universidade de certo modo fica desprotegida, e aí vem ataques e a gente fica frágil nesse momento, né. A gente precisa que a sociedade entenda e nos abrace de certo modo. O que aconteceu, até. A gente teve um grande apoio da mídia local, dos atores políticos locais. A gente viu que era preciso territorializar, digamos assim, melhor a instituição. Esse é um trabalho que a gente tentou fazer e, enfim, não trabalhar somente a opinião pública, mas estar mais presente no território, e para isso alguns projetos foram criados como uma resolução que passou até pelo conselho universitário, um ligado à ideia de prioridade América Latina, que é para colocar fomento para ações de ensino, pesquisa e extensão a partir de uma base de dados formada por atores regionais, e a outra agenda tríplice, que é ouvir os atores desse território que é do Oeste do Paraná, em Misiones na Argentina, então entendendo nosso território como território que transborda essa fronteira, inclui outras bordas dessa fronteira para a gente ouvir os atores e aí a gente coloca fomento para o ensino, pesquisa e extensão, para aquilo que os dezenove atores estabeleceram em 500 pautas prioritárias para o território. Então, essa primeira parte já aconteceu. A resolução foi publicada, depois a gente fez o edital, e os projetos já estão com fomento entregue para a realização em 24 meses.

Suélen – E essa proposta de mexer com o acesso contempla também outros países, até onde eu tinha conhecimento, o ingresso dos estudantes de outros países ficava a rigor de cada país. Aí continua esse processo?

Reitor – Não, a gente faz o processo aqui, é uma submissão *online* com base em documentos. O que é que diz a lei de criação da Unila, que vai ser uma espécie de prova, similar ao que era para os brasileiros, mas na época da lei tinha o vestibular, as pessoas criaram a lei na ideia do vestibular. O que mudou? Se fez o Enem, que é uma base do ensino médio, então a gente pega os currículos dos estudantes para fazer essa seleção, e aí nós ampliamos; era para 20 países apenas e ampliamos para 32 países, que é basicamente para toda a América Latina. E conseguimos fazer uma afirmação também de que esse projeto é um projeto de Estado, porque nós fizemos aí, um pouco simbólico, para nós é significativo, com a afirmação dessa

ideia de Universidade. Fizemos o lançamento do processo seletivo internacional no MEC esse ano, com o Itamaraty, chamando todas as embaixadas dos países implicados, que têm embaixada em Brasília. Então, tivemos a presença de 22 embaixadas para fazer o lançamento desse processo seletivo internacional. É evidente que parte da resistência contra a Unila tem bases xenófobas contra a presença do não brasileiro, por exemplo. É um problema de compreensão sobre a dimensão geopolítica da integração regional que, no meu ponto de vista, é uma tendência que não é de esquerda e nem de direita, e nem da América Latina, quer dizer, é uma tendência global, em direção ao processo de integração. E aí nós fizemos isso e foi para nós importante nesse sentido. Não foi tanto a ideia de fazer uma divulgação do ponto de vista de ampliarmos o número de inscritos, mas de fazermos uma afirmação deste projeto da Universidade. Muda o governo e segue o projeto e os órgãos estatais seguem junto. Não é de um lado A ou de um lado B.

Suélen – Como se implantou o projeto da Unila, como ele foi pensado, você acredita que seja diferente de outras universidades? Hoje você pode sentir a diferença?

Reitor – A compreensão que eu tenho é que a instituição é jovem mas o projeto intelectual é bastante maduro. A gente vê que, para surgir uma Universidade com esse perfil de inovação do ensino superior, é porque já existe uma massa crítica mínima que compreenda que essa é uma direção necessária e aí eu acho que vem várias razões para isso, uma delas é que há um déficit de internacionalização do ensino superior e a internacionalização que existe tem uma direção que de alguma maneira encobre a própria identidade brasileira e o latino-americanismo brasileiro. Então esse outro direcionamento e essa compreensão de que há uma dimensão geopolítica na produção dos saberes é fundamental para instituir e para forjar um grupo de pessoas que vai fazer a comissão de implantação, que é origem da ideia da Unila que você trabalha no seu livro, mas basicamente acredito que sim, é resultado de tentar compreender que já existe um projeto intelectual que está maduro, e ainda que não seja o todo do ensino superior brasileiro, mas já tem pessoas que entendam essa necessidade. O que eu tenho visto com grande valor também é aonde nós estamos – no caso, em Foz do Iguaçu, a fronteira mais viva do Brasil e da América Latina, uma região com uma diversidade muito importante. Tenho estudado o tema “fronteiras” e esses dias ouvi uma fala – “as fronteiras são o coração dessa integração regional” –, frase do doutor Rosinha. Está no texto da Confederação Nacional dos Municípios e, de fato, se em algum lugar acontece o processo de integração e em algum lugar acontece os tensionamentos na integração, são nas fronteiras. Estamos num espaço que, veja, temos estudantes do Paraguai que moram em casa e vem estudar todos os dias, mais de cem. Temos

estudantes que moram na Argentina e voltam para suas casas todos os dias, eventualmente alguns por opção moram aqui, mas mais de cem estudantes...

Pedagoga institucional – Que moram no exterior, uma produção de fronteira.

Reitor – A gente tem uma Universidade aqui do lado que é a UNE (*Universidad Nacional del Este*), que é hoje a presidente do grupo Montevideu e ela está ali do outro lado do rio, e a gente constrói; estamos propondo, por exemplo, um curso de especialização em relações bilaterais Brasil-Paraguai, com dupla titulação pela UNE. Essas potencialidades pelo território onde nós estamos é algo muito ainda a ser explorado. Acho que a gente tem grandes desafios. O primeiro desafio é que a gente tem um modelo de ensino superior bastante desenhado para a elite, e nós docentes fomos formados para atender a esse grupo, e uma educação superior que se tornou de massa, uma demanda popular. Todos os temas de cotas e as opções que foram feitas de inclusão no ensino superior dos últimos tempos, ela gera um tensionamento entre a nossa formação prévia e o desenho institucional, e todo quadro de servidores, enfim, aquilo que se olha para o ensino superior e aquilo que pertence à realidade cotidiana. Então, por exemplo, de que modo eu consigo perceber as necessidades de inclusão de um estudante, cujo primeiro idioma dele é o quéchua, peruano. É uma Universidade bilingue, mas nem todos têm a formação bilíngue. Estou falando não só dos professores mas de todo o quadro de servidores. E não é só um problema de idioma, mas cultural também. Como é que a gente constrói mecanismos que consigam não encobrir as diferenças culturais. Tem um relatório que saiu há um tempo atrás, que eu acho muito forte, mas necessário de ser lembrado. É que o etnocídio é o precursor do genocídio. Então, esvaziar o espaço existencial cultural do outro e o negar ou encobrir é a forma de, no próximo passo, aniquilar a própria existência. Então, entender que essa diversidade é um valor e que todos nós precisamos tentar compreender que estamos em processo de aprendizagem contínuo é difícil...

Suélen – E a população local, pelo que percebi, tem uma certa rejeição da Unila...

Reitor – A sociedade em si, eu também não sei se não tem preconceitos dentro, não sei até que ponto muita gente não achava assim “mas se tirar os estrangeiros facilita para todo mundo”, entendeu? Então, eu acho que educar para a diversidade, veja, talvez tenha professor que ache que o problema são os alunos; tem cinquenta deixa cinco, tira os alunos, que está tudo bem, então...

Suélen – É que eles não foram formados e nem preparados para atuar nesse projeto...

Reitor – Não somente nesse projeto, mas nesse perfil de ensino superior. A gente tem um *déficit* de formação mesmo de professores...

Pedagoga institucional – Você vê que a fala é do seu lugar “quando eu era estudante...”. Eu vejo além do que o professor colocou, um elemento muito importante para nós pensarmos desde América Latina. Imagina uma sala de fundamentos de América Latina que você tem chileno, peruano, venezuelano, boliviano, brasileiro, e o professor está abordando temas que são pertinentes a esse grupo; a riqueza que é para esse professor que estuda, ele é um teórico sobre a América Latina, está ali presente com pessoas que representam comunidades diferentes e que representam pontos de vista diferentes sobre a própria Bolívia, sobre a própria Venezuela, o quanto é o desafio para esse professor, porque ele está com pessoas que de fato vivenciam a história do país, constroem culturas, mas também representam comunidades. Para eles também é um desafio porque passam a pensar suas próprias comunidades a partir de outras visões a respeito da Bolívia, da própria Venezuela. É uma mão dupla, tanto...

Reitor – O que você está falando é em sala de aula. Nós temos um programa de viagem a campo. Numa oportunidade, eu estudei o constitucionalismo latino-americano e aí fui à Bolívia. Então, estava com uma turma e demos um jeito e conseguimos, entre ônibus e avião, parar nas casas dos familiares dos estudantes e a Sucre que é onde tem o Tribunal Constitucional Plurinacional da Bolívia e, enfim, chegando no Paraguai, paramos na casa de uma estudante indo a Sucre. Tinha um estudante também boliviano em La Paz, paramos na casa da família. E as conexões que a gente consegue também; quer dizer, a gente conseguiu fazer uma entrevista com o presidente do Tribunal, gente que construiu a Constituição, pesquisadores sobre o assunto lá, aproveitando todas as redes destes estudantes. Eles abriram portas. Essa estudante, por exemplo, a irmã veio estudar cinema aqui. Essa estudante trabalhou na vice-presidência e a irmã veio estudar cinema aqui; então, eles abrem portas em espaços também. Esses tempos teve eleição no Paraguai e aí eu coloquei os estudantes do Paraguai a frente para a gente ouvir exatamente deles, como é que eles relatavam, que chaves interpretativas eles tinham a nos oferecer no que estava acontecendo no Paraguai.

Pedagoga institucional – É uma riqueza...

Reitor – Então, é nesse tipo de troca que ela se possibilita. Então, eu venho do direito, e há uma certa disputa no direito em qual objeto de estudo, mas há uma tendência hoje para entender que há decisão e uma interpretação e ela tem que estar ligada à condição real da própria sociedade. Eu não posso querer chegar numa sala de aula e fazer diferente das pessoas que estão lá. Eu tenho que tentar construir junto, cada vez mais. Essa diversidade que a gente tem é altamente desafiadora, mas é uma riqueza ímpar. Então, assim, numa sala de aula. Eu continuo em sala de aula. Nesse último semestre eu dei aula sobre direito da integração. No primeiro semestre é direito internacional da integração, dez nacionalidades em sala de aula. A gente está num lugar

aqui onde as pessoas circulam, então é fácil, eu levo às vezes num juiz de um tribunal do Mercosul. Aqui é fácil essas coisas acontecerem. Aqui vem muitos eventos significativos. Então, para quem vem de fora essa é uma riqueza muito grande. Eu imagino que a grande riqueza esteja na troca entre eles.

Suélen – Isso a diferencia das outras universidades tradicionais e isso é um ganho...

Reitor – Sem dúvidas... Veja, esses tempos saiu no Estadão que as nossas universidades não tinham 1% de estudantes não brasileiros. Nós temos 30% de estudantes não brasileiros. Essa é uma diferença muito grande. E agora, de indígenas, vai vir de 15 etnias, 15 países diferentes da América Latina. Então, a gente deve chegar a mais de 30 nacionalidades para o próximo ano. Então, as pessoas que vêm trazem uma riqueza, vêm com desafios. Acho que a gente tem muito que melhorar e profissionalizar toda a política de assistência estudantil que vai muito além de pensar bolsas, vai em realmente os sujeitos se sentirem incluídos na sua integralidade, e ser facilitado na construção de vínculos que façam sentido não só num primeiro momento mas para a existência. No circular, esse território não é fácil, as distâncias são grandes, pessoal vive em lugares difíceis, a criminalidade é alta, então tem muitas vulnerabilidades aqui que são colocadas no território, tem muitas facilidades mas tem muitos, muitos desafios. Se tu abrir hoje, eu acho, o jornal, vai ver lá 400 kg de maconha. Esse é o cotidiano do jornal daqui, entendeu? Os estudantes também vão morar em lugares... Veja, numa pesquisa que fizemos ano passado com 1/3 dos nossos estudantes na época, deu que 52% dos nossos estudantes eram os primeiros a ingressar no ensino superior de todo núcleo familiar. Isso é só um exemplo. No último censo que a gente fez da educação superior das universidades federais, parece que é 60% esse número. Então, realmente, está se construindo a inclusão.

Pedagoga institucional – Em alguns casos dos nossos estudantes que vem de comunidades indígenas de outros países, tem casos em que ele é o primeiro alfabetizado, mais ainda porque ele é o primeiro.

Reitor – E aí o nosso risco é colocar ele numa sala de aula, e aí padronizar a forma de avaliação e aí o problema é o aluno. Tira o aluno da sala de aula, entende. Então, isso exige um processo de formação continuada, para uma reflexão da educação de toda a universidade. Não é porque sou professor de direito que eu vá me alienar sobre a questão educacional, sobre a minha própria formação didático-pedagógica, mas esse é um desafio. Então, por exemplo, a gente incluiu processos formativos para os nossos docentes. Na última, nós propomos uma semana e o conselho universitário reduziu para dois dias. Esse processo é um desafio para toda a vida. Não acho que seja um problema somente da Unila. A gente tem dimensões específicas de problemas, mesmo que talvez todas as universidades encontrem.

Suélen – Nesse momento político, a Unila tem sofrido alguns ataques e acusações de ser uma universidade bolivariana...

Reitor – Teve na verdade uma tentativa de mudar a identidade plena, de transformar a nossa Universidade em uma Universidade Federal do Oeste do Paraná, tramitou como uma emenda aditiva numa medida provisória, ano passado (2017), de julho a agosto. O ataque não vem só disso. Então, acho que a gente passa por uma onda de ataques às universidades públicas porque elas se tornaram universidades cada vez mais populares. A Unila tem uma dimensão mais simbólica do que efetiva, porque nós temos um número de matrículas hoje muito pequeno. Nós chegamos lá em cima. O número que a gente chegou esse ano, isso foi em abril, na graduação: 4.339 matriculados, veja, as matrículas do Ensino Superior no Brasil são 8 milhões; das universidades públicas, é 1.200 milhões. Então, numericamente, já somos muito pouco, mas acho que já representamos bastante pelo local onde estamos, e também tivemos um apoio importante. Somos muito identificados com o Partido dos Trabalhadores (PT), o que é uma falta de visão sobre o papel do ensino superior. Então, eu acho que o ataque que veio a Unila foi um ataque que veio a muitas coisas, um ataque que tem a ver com xenofobia, um ataque que tem a ver com a popularização e um pensar que a educação tem um papel estratégico para inclusão social. Acho que é um ataque de projetos também, o que se esperaria também de uma universidade que atendesse a outros interesses. Então, é um ataque que tem uma coligação de fatores aí. Mas é evidente que assim, essa revisão que seria de geopolítica do conhecimento, primeiro que a educação é muito mal compreendida pela sociedade brasileira, ensino superior, então, mais ainda, tu, como pesquisadora da área, deve ver isso claramente. O terceiro aspecto é pensar qual o papel do desenvolvimento tecnológico ou do desenvolvimento do conhecimento para a sociedade. Então, as pessoas vão pensar em Embraer, alguma coisa assim, o que está correto também. O desenvolvimento tecnológico tem uma contribuição significativa para tudo que diz respeito à soberania. Não acho que seja uma negativa, mas acho que devemos pensar também num fomento de políticas públicas educacionais que consigam promover transformações estruturais para um país que tem um histórico de desigualdade social, que é um peso; e acho que, no futuro, a nossa desigualdade social vai ser lida igual a gente vê a escravidão hoje. E uma fronteira como essa, Suélen, não sei se tu já deu uma olhada sobre o tema, por isso que eu quis que você visse esse livro, porque é o melhor livro sobre essa região, e sobre a sua história; é também onde o capitalismo se mostra nas suas faces mais predatórias, de trabalho semiescravo, de trabalhadoras paraguaias que vem trabalhar aqui, em condomínios de alto luxo, sem direitos sociolaborais garantidos, o tráfico e o contrabando, utilizando da subalternidade e marginalização de pessoas, as pessoas se tornam baratas e se vendem a baixíssimo custo, por

estratégia de sobrevivência. Então, aqui é um terreno bem desafiador e a presença de uma Universidade que começa a olhar para essas periferias e começa a traduzir esses fatos sociais a partir de outros olhares, ela também desacomoda bastante. A Solange, a nossa vice-reitora, por exemplo, tem um trabalho de alfabetização e educação numa ocupação urbana. Acho que é a maior ocupação urbana do Paraná, que é do Buba, as condições mais precárias da sociedade. Foi um projeto de extensão da nossa vice-reitora para saber que a pessoa tem uma casa e tem um número. Fez todo um trabalho, por exemplo, para a defensoria pública poder garantir a permanência daquelas pessoas naquele território. Então eu estou falando de uma dimensão disso, mas a gente tem na verdade muitos trabalhos para espaços que eram altamente invisibilizados. No nosso curso de medicina, várias vezes, o pessoal vai nos presídios fazer Papanicolau das presas. Então, são coisas assim que vai nas aldeias indígenas; são comunidades que eram mais invisibilizadas. Não estou dizendo que estão em qualquer condição positiva hoje, mas eram espaços mais invisibilizados que passam a começar a ter um pouco mais de...

Pedagoga institucional – E o fato dessas comunidades começarem a sonhar com um projeto de vida melhor incomoda muito, porque eles começam a pensar em outras perspectivas, começam a pensar em estudar, e isso vai na contramão do que o professor colocou, de aproveitar essa situação de extrema precariedade das pessoas. Então, quando elas começam a pensar em outras possibilidades, isso incomoda muito.

Chefe de gabinete – Não foi você, Gustavo, que fez aquela fala do engenheiro que estava chateado porque não conseguia mão de obra?

Reitor – Não, não fui eu. Mas um exemplo muito bacana do que estamos fazendo aqui. Eu tive uma orientanda esse ano, e ela vai se formar agora em relações internacionais. O tema dela é sobre uma rede latino-americana de catadores. A mãe dela é uma das lideranças de catadores, e ela se alimentou desde os três anos de muitas coisas que a mãe pegava do lixo. Então, veja, essa questão da inclusão e da própria comunidade se ver como um ator de construção de políticas, não só locais como latino-americanas e globais. Então, ela está conectada com uma rede global de catadores, também, e ela está sendo vista como alguém que pode desenhar algumas políticas para essa rede. Então, veja, não só de gente do interior do Peru; enfim, de vários países e também daqui. Essa possibilidade de transformação só é possível quando o ensino superior se vê nessa tarefa de inclusão social e chama para si esse desafio. Só que esse desafio não foi precedido por uma formação, ou a gente não colocou isso como uma tarefa, seja nos concursos, seja no estágio probatório. Nós somos bons em selecionar pesquisadores – tu que estuda o ensino superior sabe melhor sobre isso –, mas nós somos bons em selecionar pesquisador. Só que não necessariamente um bom pesquisador é um bom professor. Eu estou

dizendo demais, talvez, mas não estou me colocando como alguém que está assim, que estou fazendo isso muito bem, não. Esse é um trabalho que se tem para toda vida. Estou dizendo como gestor, me colocando em sala de aula, e ninguém tem respostas para tudo isso...

Suélen – E as vezes um bom professor não é exatamente um bom pesquisador...

Reitor – Sim, mas assim, esse conjunto de questões, por exemplo, a gente valoriza muito a extensão e agora a gente está tendo um trabalho com tema da curricularização da extensão, e tudo isso, porque é a forma também da gente, acho que tu coloca, mas uma universidade que fica numa torre de Babel, numa torre de marfim, que fica fechada para si mesma, então como é que a gente faz uma universidade que tenha sentido para o território. Foi muito interessante a participação no conselho superior da Universidade de uma líder de bar, a Dona Elza, e ela vinha e chamava atenção, puxava a orelha e ela sempre acolheu muitos de nossos estudantes, mas ela se colocava; veja, são formas da gente tentar colocar a Universidade que tenta olhar mais e se integrar melhor à sociedade. A gente pensava que isso era uma coisa da Unila, e daqui a pouco a gente vai ver que todas as universidades federais têm esse problema da periferia que é sua vizinha de porta e não sabe que aquela instituição é uma instituição acessível, gratuita.

Suélen – Em relação aos *rankings* internacionais, às exigências das agências multilaterais, como a Unila se posiciona?

Reitor – Olha, nós ainda não criamos um *ranking* que conseguisse ler a nossa identidade. Eu acho que esses *rankings* podem dizer coisas muito interessantes, mas eu acho que nós temos um referencial que é um pouco próprio; por exemplo, nosso projeto não é para ter 50 mil estudantes. Nosso projeto não é para ser uma Harvard, entende? Se houvesse um *ranking* de diversidade no ensino superior, talvez esse *ranking* nos interessaria muito, entender essa diversidade. Se tivesse um *ranking* para entender o *soft power* de internacionalização do ensino superior, talvez esse *ranking* nos interessasse muito. Mas eu olho todos eles e estudo a metodologia de todos eles. Suélen, não é que eu esteja alienado em relação a eles, mas veja, quando se estabelece um perfil de comparação, eu acho que primeiro a gente precisa tentar entender qual é o projeto próprio. Então, se tivesse que comparar um perfil de quem tem mais cabelo branco, o Geraldino ganha, mas não é que eu quero chegar do lado dele amanhã, entendeu? Acho que a gente tem as próprias identidades, acho que isso é mais importante. Eu tenho uma preocupação muito grande com o bem-estar do estudante e dos nossos servidores também; então, por exemplo, se tivesse um *ranking* sobre o bem-estar institucional, esse me interessaria profundamente. A gente tem casos de suicídio cada vez mais no ensino superior. O sofrimento psíquico no ensino superior, no quadro geral de estudantes e servidores, é muito

grande e grave. É muito grave o que acontece nas nossas instituições, muito grave. O nível de conflitividade interno, o quanto a competição e a competitividade só levam para isso, e não necessariamente para o amadurecimento intelectual ou do ser humano. Outro *ranking* que me interessaria, por exemplo, é quanto o ensino superior está contribuindo para a formação de cidadãos mais responsáveis do ponto de vista social e cultural. Enfim, eu acho que esses *rankings* ainda não foram criados. Mas isso só para te dizer assim, eu acho muito interessante tudo isso, mas não é isso que nos conduz. Se a gente for observar, por exemplo, os modelos de universidade que nós temos e sobretudo as que temos no Brasil, exigiriam um *ranking* próprio; te digo isso por razões bem óbvias. Nós somos ouvidos, por exemplo, qual é o custo aluno das nossas instituições. Querem nos ler por critérios que não cabem para este modelo institucional e tem muitas razões para isso. As nossas universidades têm museus grandes. Outras universidades não precisam arcar com isso. As nossas universidades têm hospitais universitários, as nossas Universidades fazem um programa com ação de extensão, que atendem milhões de brasileiros em políticas públicas fundamentais. Estou falando de educação popular, de alfabetização na periferia. Só que essa conta não entra, mas a gente paga. Isso não é relevante para o Brasil? Então, as nossas universidades têm eclusas. Sabia que tem universidade nossa que cuida de eclusas? Estou falando da Universidade Federal de Pelotas. Então, assim, a quantidade de políticas públicas que estão enganchadas nas universidades federais e nas universidades públicas brasileiras não permite. Eu acho assim que é uma injustiça que a gente deva ser lido por relatórios do Banco Mundial, por exemplo, que querem nos ver custo aluno ano. Eu acho que não cabe. A gente teria que conseguir olhar esses critérios, e acho que se houvesse um relatório sobre responsabilidade social, territorial, acho que as nossas universidades estariam absolutamente bem posicionadas. Então, cada uma tem seus projetos, suas dimensões, suas vocações. Outra questão que eu acho importantíssima é a relação com o território. Como já te falei, acho que, assim, vou fazer um pequeno relato do que também eu fiquei acompanhando nesses últimos períodos. As novas e novíssimas universidades brasileiras, elas estão em espaços onde existem uma sombra do ensino superior público no Brasil. Então, estão fazendo uma transformação que não é cosmética. É uma transformação que tem um potencial estrutural grande: Cariri, Sul e Sudeste do Pará, Oeste do Pará, Sul da Bahia, Oeste da Bahia, recôncavo baiano, nós aqui, a Unipampa na região mais pobre do Rio Grande do Sul, várias cidades de fronteiras, Federal da Fronteira Sul, que tem um trabalho com indígenas forte, também tem a inclusão de haitianos, que tem ingresso de refugiados, que tem 90% de ingresso do ensino médio público. Então, se a gente for olhar onde estão essas novas universidades, acho que tu deve estar acompanhando isso, não é pequena a transformação que está se plantando

nesses lugares. E acho que a gente está nessa onda, me vejo, sim, conectado com esses movimentos e é evidente que são espaços. Veja a Unilab. A gente teve aqui o reitor da Unilab. Veio com uma equipe de pró-reitores e a gente está fazendo um trabalho de aproximação. É evidente se a gente quer dar atenção à periferia é diferente. Nós somos diferentes e é muito difícil a gente ser medido por quantidade de produção de patentes, mas mesmo assim a gente tem uma produção em pesquisa razoável. Veja, uma Universidade que começou em 2010, a gente está com 11 mestrados. Acho que a gente tem que trabalhar melhor a produção docente ainda, mas veja essa produção docente, ela inclui essa diversidade de questões que é o tema da extensão por exemplo, a conexão com a sociedade. É fácil esses *rankings* nos blindarem de uma relação tão importante com a sociedade. Para mim é muito mais cômodo ficar produzindo revista A1 do que realmente transitar, envolver, tentar contribuir mais socialmente...

Pedagoga institucional – Na formação de professores, desde 2014, tem um grupo que trabalha nas escolas públicas, não só aqui, mas já trabalhou também no Paraguai e na Argentina, que tem uma sala mista de crianças brasileiras, argentinas e paraguaias. Como é que a questão intercultural está posta nas escolas públicas? Então, é um trabalho de educação intercultural que envolve as escolas públicas dessas regiões todas, e o desafio de formar professores para trabalhar com essa diversidade na educação básica.

Reitor – Aí esses professores criaram um projeto de Universidade de Pedagogia de fronteiras, que inclusive foi agraciado com prêmio pela Organização dos Estados Ibero-Americanos, pela OEI, que tem uma parceria com a prefeitura do município, com a Secretaria de Educação e já fizeram a formação de 122 professores. O tema não é só o que se trabalha, tem o bilinguismo. A educação básica, o ensino fundamental das escolas municipais em Foz tem 588 não brasileiros matriculados e aí tu dá aula igual a qualquer outro lugar do Brasil? E aí também tem a dimensão cultural desse estudante. Então, essas formações que basicamente são professoras nossas que fazem, tem a ver com isso. Então, veja, tem um conjunto de valores agregados que traz uma Universidade.

Suélen – E deve ter muita resistência, porque não existe uma lei federal que seja específica e que atenda às necessidades da Unila, porque até onde eu sei ela é regida como todas as outras universidades.

Pedagoga institucional – A gente tem limites bem claros. Se precisar do carro oficial para ir a uma situação concreta, a gente não pode ir. Passou as fronteiras, acabou. Nós não podemos utilizar. Então, você, veja, para nós a leitura de território é uma, mas a realidade legal é outra. Isso é um impeditivo, muitas vezes. Claro que a gente contorna, mas é bem desgastante, né...

Suélen – E em relação ao acesso dos professores estrangeiros?

Pedagoga institucional – Eles fazem concurso, eles têm a possibilidade. Gostaríamos de ter muito mais professores do que nós temos hoje. Seria muito rico. A gente tem tentado trabalhar para ter mais.

Suélen – É uma média de qual porcentagem de professores estrangeiros?

Pedagoga institucional – Deve ter uma média de uns 20%, não, Geraldino?

Chefe de gabinete – Tem um pouco mais.

Pedagoga institucional – Um pouco mais? O número que tinha na cabeça era sessenta professores, 60 não brasileiros e 300 brasileiros.

Chefe de gabinete – Temos 22%.

Pedagoga institucional – 22?

Chefe de gabinete – E a nossa intenção é que nós conseguíssemos ter o mesmo número de acesso de professores estrangeiros e brasileiros, mas a lei não permite que você faça um concurso específico para estrangeiro.

Reitor – Na verdade, é o que tu falou, nós temos toda uma legislação não só nacional como nacionalista. E aí, o que que acontece? O título tem que ter revalidado. Tem uma série de requisitos. A gente enfrenta muitos desafios com tudo isso, porque a gente criou uma facilitação de estrangeiros. Nós temos professores de 15 nacionalidades diferentes, e não só, muitos brasileiros que tem título no exterior vieram para Unila. Mas hoje somos extremamente constrangidos pelos órgãos de controle para que a gente crie filtros mais rígidos que acabam gerando um *opsite* ao não brasileiro, de ingresso no quadro de servidores. Mas não é só isso, em várias coisas isso nos desafia, em vários aspectos – ela falou do carro, por exemplo.

Pedagoga institucional – Ele fica lutando por sua revalidação.

Reitor – Como é que é?

Pedagoga institucional – Como é que ele fica numa situação como essa, de dois anos.

Suélen – De dois anos, né.

Reitor – Mas assim, vou te dar um exemplo, a gente trabalha aqui com a UNE. Apostei em fazer uma publicação de portaria. Aí vou para o exterior e tal, a gente pega e vai com carro particular. Não pode nem ir com o carro oficial. Vai com o particular, mas a gente acaba ficando descoberto, muita gente começa fazendo projeto de extensão assim; daqui a pouco começa a se sentir que estou repetindo e aí vem alguém e faz uma denúncia porque tem algum problema. Toda legislação também é uma legislação feita, pensando no centro do Brasil e não nas fronteiras. Essas especificidades das fronteiras, e esse é um trabalho que é necessário cada vez mais porque a gente está tendo uma presença de instituições e de políticas públicas nas fronteiras que está demandando isso, essa revisão mais geral assim. Agora acho que o nosso

desafio passa por toda a comunidade entender a dimensão, as múltiplas dimensões desse projeto de instituição, em que a diversidade é um valor e que ela deve ser celebrada, entende? E aí, então, como é que a gente faz a avaliação, passa a régua em todo mundo. Então, acho que esse é um desafio assim...

Suélen – Pegando esse gancho, foi feito um PDI 2019-2023 e de que modo ele reflete na aplicação do projeto da Universidade e como ele foi pensado.

Reitor – Na realidade ele ainda está em processo de elaboração...

Suélen – Está em processo, ainda...

Reitor – É, e essa é uma grande questão que tem que ser refletida em cada ato nosso, né. Tudo que se faz na Universidade tem que se levar isso em consideração. E esse é um desafio geral, tem ações específicas para isso. Acho que a Solange leu com bastante atenção. Tenho vontade de enriquecê-lo bastante, também. Talvez tivesse algo para dizer a esse respeito.

Sujeito 7 – Tem mais recomendações, porque eu acho que as pessoas se reúnem e acho que de todas as áreas, uma quantidade bem grande de estudantes, mas a tentação de mudar... comum, é muito grande. Nós fizemos muitas observações e o grupo está refletindo sobre isso. Onde é que estão os objetivos estratégicos que contemplam a questão da diversidade? Dos professores não brasileiros, onde é que estão nossos objetivos estratégicos de permanência, especialmente a esses grupos que nós estamos trazendo para dentro da Universidade? Como é que a gente enfrenta a questão da diplomação e a revalidação dos títulos, que também é um grande desafio para uma Universidade como essa, que a gente tem uma burocracia tanto aqui como nos outros países?

Reitor – Isso é um problema...

Pedagoga institucional – Tem questões profissionais de categoria como dos engenheiros, do CRE. Cada um cria o seu modo a parte. Não só aqui, mas sair daqui com um título brasileiro e enfrentar essa categoria profissional no seu país, também.

Reitor – Nossa, mas que presente esse seu, incrível...

Suélen – Obrigada.

Reitor – Mas me conta e tu, como você vê esse projeto, apesar de você estar aqui para entrevistar...

Suélen – Eu acredito nesse projeto. Eu acho que há uma supressão de conhecimentos na Universidade, principalmente nas universidades tradicionais e a Unila tem essa proposta de incluir outros saberes também, que é importante para conhecermos e impactarmos na realidade.

Reitor – Sabe o que a gente fez esse ano? Chamamos uma educadora popular, sem títulos, Moema Viezzer, uma educadora popular, brilhante, para tentar dar um pouco o tom de que os

saberes eles têm muitos espaços de construção. E ela veio e fez leituras teóricas e tudo assim. Mas ela é uma educadora popular. É uma forma também de dizer um pouco isso, entende? A aula dela foi muito boa, foi excelente; mas não precisa ter, todos têm algo a dizer. Acho que esse é um desafio profundo, essa relação mais horizontal dos saberes na produção do conhecimento. Eu acho que esse é um trabalho aí, é de descolonização e de um aprendizado permanente que a gente tem que ingressar. Mas a gente tem bons grupos engajados nisso.

Suélen – De libertação também, né, dessa base epistêmica que é de uma linha mais hegemônica e que reduz o olhar do indivíduo em relação à própria realidade. Eu, por exemplo, sou formada em Filosofia, e durante o curso não tive acesso nenhum aos conhecimentos da filosofia produzida na América Latina. Você sai do curso com um modelo eurocêntrico de conhecimento e aí depois da Universidade você vai tendo acesso; por meio de cursos de extensão, de especialização é que você vai acessar outras formas de conhecimento, porque na Universidade que forma é com uma outra visão, né...

Reitor – Você deu uma olhada no nosso curso de filosofia?

Suélen – Eu vi, achei bem interessante, também o curso de antropologia.

Reitor – Esse ano foi avaliado com nota 5 no MEC agora.

Pedagoga institucional – Agora nessa pesquisa que a gente fez, nesses dois anos esse grupo – e o Ivor fez a pesquisa dele aqui de doutorado, acho que ele vai defender agora no começo do ano –, ficou muito claro na pesquisa do Ivor que as pessoas – ele ficou aqui umas três semanas para coletar os dados e ele fez grupo focal –, ficou muito claro a mudança da imagem da Unila, pela extensão. Positivamente, a extensão tem feito um papel importante de mudança e ressignificação do que significa a Unila aqui nesse lugar. Ele pode afirmar isso para você com dados concretos na tese dele.

Reitor – Eu diria isso para muitas das universidades públicas; por todas as federais, acho que a extensão, ela tem um... Agora a gente tem muitos desafios, como integrar o ensino, a pesquisa e a extensão, por exemplo, que algo que ainda nos...

Pedagoga institucional – Mas isso para nós é positivo. Essa entrada na comunidade e a comunidade entender... esse grupo mesmo de senhoras que alfabetizam, elas estão doidas para vir estudar na Unila. Vou ter que arranjar uma Universidade popular. Estou criando algo próprio de Universidade popular, da gente ir, deles virem, rodar nos lugares. Estou bolando uma coisa assim, mas assim, imagine que essas pessoas um dia que iam falar em ter aula na Unila, jamais...

Suélen – E há uma participação da comunidade nos processos decisórios da instituição?

Chefe de gabinete – O conselho universitário detém uma cadeira para a comunidade.

Pedagoga institucional – A comissão de avaliação também tem uma cadeira para a comunidade.

Chefe de gabinete – E nós temos a grata participação da dona Elza, que é uma pessoa extremamente engajada, em várias frentes, já há mais de 25 anos. Então, ela estava no conselho da mulher, ela estava no conselho de saúde do município, então ela é uma liderança comunitária e com uma voz muito...

Pedagoga institucional – E sem ensino superior...

Chefe de gabinete – E sem ensino superior...

Pedagoga institucional – Mas uma sabedoria...

Chefe de gabinete – Em alguns momentos na nossa reunião de conselho universitário, ela chamou atenção de uma forma até vergonhosa. Ela pediu para a gente descer do pedestal do nosso altar e compreender a Universidade a partir de um olhar popular. Então, foi maravilhosa a participação dela. Pena que ela não pode se reconduzir, porque o Regimento não permite. Então, depois de dois anos deixou a cadeira, mas suas contribuições foram bem significativas. Então, a gente entende, também como o professor disse, dessa rejeição inicial que a Unila teve quando chegou na comunidade e que se esqueceu de se fazer presente na sociedade. Ela acabou se fechando e evidente que tudo que está fechado cria-se o mito: então, é uma universidade para o estrangeiro etc...

Reitor – Tem um ensaio nessa última Peabiru. O título é *Uma ilha chamada Brasil*, e aí coloca o déficit de compreensão da cultura brasileira da própria latinidade e como isso é expresso até em cartografias e tudo. Acho que tem um tom bacana, e tem um texto também de uma servidora nossa, que é da Michele Dacas sobre a questão da cultura na fronteira. Acho que dá um pouco desse diálogo. Eu também assim sou óptico, somos entusiastas desse projeto, mas sentimos no cotidiano o desafio que é, o que talvez eu era mais ingênuo. É na quantidade de interesses que a gente esbarra, entende, de todos os lados. Então, acho que pensar a emancipação é talvez assim. Um dos temas que vinha à tona semana passada, numa defesa sobre o trabalho escravo dos próprios catadores, que são subalternizados pelos repassadores de material reciclado. Cada coisa que a gente vai olhar tem uma dimensão disso. Estou falando de uma coisa pequena, mas tem muitos atores significativos e relevantes na região.

Suélen – Só para a gente finalizar, é perceptível que há uma dificuldade de institucionalização da Universidade. Quais são os maiores problemas impeditivos?

Reitor – Não sei se é de institucionalização. Acho que, enquanto institucionalização, nós temos um reitor eleito para o próximo ano. Acho que a gente tem normas da graduação, a institucionalização da Universidade em si. Acho que esse é o problema menor, talvez. A gente tem o desafio de pensar e concretizar esse projeto, de pensar fora e construir uma instituição cujos referenciais não existem muitos, porque a gente tem que construir os próprios referenciais

e isso depende da demanda, de uma massa crítica com a compreensão de ir para outro lugar, que não é um lugar conhecido. Acho que a gente tem o desafio de formação coletiva de todos nós num longo prazo, acho que esse é o desafio.

Pedagoga institucional – Vou dar um exemplo pra você. Nós temos alguns questionamentos do tribunal de contas, considerando a Unila e sua função, quais as políticas de retenção que você tem dos diplomados, é quando você avalia qual é a missão da Universidade, a lei de criação, o papel dela integrador e a produção de conhecimento para América Latina. Essa pergunta não faz o maior sentido. Um exemplo assim básico para você de como nós também desafiamos os órgãos de controle e demais instituições a pensar totalmente diferente daquilo que é o clássico. A pergunta deveria ser outra, enquanto esses estudantes estão aqui, quais as contribuições? Aí a gente faz uma lista. Ele já tem contribuído com contrapartida a essa formação no Brasil? Aí você elenca um monte de coisas espetaculares que os estudantes fazem. Mas é uma pergunta completamente fora do mundo objetivo e institucional, como inclusive apoiado em lei, só para você ter uma ideia mínima do que é o desafio de operacionalizar e de convencer, mesmo tendo argumentos legais para amparar.

Reitor – Dá até para fazer um taxologia dos desafios que a gente tem aí; mas exemplo, nós temos dois desafios grandes: o primeiro que é de todas as universidades contemporaneamente no Brasil que é de se perceber nessa tarefa de inclusão social e qual a nossa contribuição para isso. Há uma resistência interna, grande, e os desenhos institucionais não estão bem feitos para isso. Então, esse desenho que tem a ver com um modelo institucional elitista, para uma educação que se torna cada vez mais uma educação inclusiva de massa e popular, e acho que esse é um grande desafio. O segundo, que aí é um pouco mais próprio nosso, é o da identidade, como estamos respondendo a essa outra geopolítica do conhecimento, a esse outro direcionamento do ponto de vista da internacionalização, e da construção da própria ideia de latinidade, do latino-americanismo, entende? A gente está conseguindo reconstruir a história, reler a história, se projetar a partir de laços solidários. Acho muito interessante ver os egressos como é que estão, onde eles estavam e onde eles estão, e é muito inspirador para a gente isso. Tem um vínculo mais direto que acompanho com mais frequência que ele está trabalhando no Parlasul. Para nós isso é muito interessante. Agora ele se encontrou na ONU com outro egresso das relações internacionais e foi trabalhar no Peru e já está trabalhando no Peru para a missão da ONU.

Chefe de gabinete – Jesus Ivanês, que já é uma liderança política na província do Estado dele.

Reitor – E eles já tem uma rede sólida entre eles, eu acho que isso que é interessante também assim. Eu não acho que é descabido dizer que estamos formando futuras lideranças para

América Latina, e aí os desafios que estão postos no tempo da política brasileira, que vai ter uma mudança significativa para a próxima semana. Eu acho que a gente se sente desafiado a entender como isso atente os interesses políticos nacionais, e a gente tem o conteúdo para responder a isso. Eu acho que nós somos um importantíssimo equipamento público para a construção de um *soft power* para o brasileiro e para a América Latina, e acho que isso não é pequeno. E se a gente for olhar as políticas de internacionalização de vários países, eles têm programas para justamente atrair futuras lideranças para fazer a formação do seu país e isso vai abrir caminhos para o *soft power* do seu país no futuro. E acho que a gente consegue responder, de alguma maneira, também a isso. A gente passa a ser um equipamento público que passa até a contribuir para a segurança pública da região. Os nossos equipamentos de pesquisa podem servir para a polícia federal, por exemplo. Temas assim... A gente tem uma ressonância magnética nuclear, que pode ser útil para detectar origem de maconha e cocaína, que é uma coisa que se prende muito aqui na região, supercomputadores que podem ser úteis para a polícia federal. Eu acho que a gente consegue responder um pouco, também, a esses desafios que vêm aí. Acho que a gente precisa se afirmar. Acho que a gente tem o desafio de ser visto como a política do Estado. Tentam avaliar nossa instituição por um tempo muito curto, eu acho, e é difícil avaliar a educação e uma Universidade num tempo tão curto assim. Não é o tempo da internet, não é o tempo máquina, o tempo da Bolsa de Valores, não é nesse tempo que a gente avalia uma política institucional. A gente precisa de um outro horizonte histórico. Mas, enfim, é uma condição. Então, acho que a gente tem esse duplo desafio, que um é do ensino superior brasileiro, o outro é da nossa identidade. E a gente tem alguns outros, que é, por exemplo, assim, a relação com território é algo continuado. Eles vão se desmembrando em vários processos, que são processos formativos para todos nós. Te falo tudo isso, mas não me coloco fora disso em nenhum momento. Acho que é muito fácil a gente tentar fazer mais do mesmo, e é cômodo. Então acho que do ponto de vista institucional, da forma que tu elaborou a pergunta, infraestrutura, a gente tem um problemão, que é de ter uma infraestrutura própria. Tenho uma amiga aqui que falou assim “aquele saco de ossos”, fazendo uma analogia que nos ensina a marca do que representa aquela obra para nós. Num tempo em que mudam os orçamentos drasticamente, e muda a conjuntura de apoio político para a instituição, a gente sobrevive, mas isso começa a nos sugar, a falta de um espaço próprio. Um outro desafio que a gente vai enfrentar são as políticas de inclusão social e nisso eu quero dizer assim: nós não temos restaurante universitário, isso é um problema grave que a gente precisa olhar com atenção. O que isso nos representa, os nossos espaços, por exemplo, o jardim universitário que a gente aluga. Não é que não tem restaurante, não tem restaurante nem próximo. Foram abrindo

pequenos espaços que foram se forjando para atender aqueles estudantes. Nós temos problema nutricional. A gente está atraindo estudantes que têm desafio de subsistência. Então, com uma bolsa de 300 reais ele não consegue se alimentar adequadamente, e mesmo que ele se alimente, nutricionalmente ele vai ficar deficitário. Então, restaurante universitário, moradia, sem alguns aportes de assistência estudantil vai ser muito difícil preservar essa identidade e continuar com essa rota de inclusão. Neste ano, nós não deixamos ninguém sem a garantia do apoio estudantil. Todos que tinham essa avaliação, a gente conseguiu garantir essa assistência estudantil. Foi uma opção. A gente colocou dinheiro do custeio, que não era o que estava sendo feito antes. Por quanto temo vai se conseguir fazer isso? Entende, as próximas gestões vão ter essa atenção, por exemplo? Algumas coisas que ajudaram bastante, e a Solange ajudou bastante nisso também, por exemplo, é fazer um sistema de autoavaliação da Universidade, e promover um sistema de autoavaliação permanente. Falta a gente estruturar isso e permitir com que isso gere mais impacto para toda a Universidade, para a Universidade poder se olhar. Então, a gente fez a CPA, teve algumas ações que a gente deu reforço, os sistemas de avaliação dos discentes sobre os docentes recém funcionou. Nesse semestre só, pela primeira vez na Universidade, pela primeira vez, a gente chamou para a formação docente. Criamos um projeto com 13 temas de estudo sobre a própria Universidade e aí colocamos uma bolsa com dinheiro, onde a pessoa poderia fazer a sua pesquisa e voltar, para dizer algo sobre nós mesmos. São produções de conhecimento que a gente precisa construir internamente. Então, com isso você vai levando a massa crítica para promover os ajustes que a gente precisa. Mas a gente deveria ter mais pesquisas sobre a gestão do ensino superior e sobre a educação. Acho que falta uma crítica reflexiva sobre a educação na Unila.

Suélen – Que é um grande desafio...

Reitor – Então tem lá cinco engenharias, tem lá vários cursos e tal, mas quem é que está pensando a educação? A Solange é pedagoga, a gente tem alguns quadros de professores da área, mas são muito poucos.

Suélen – Então, essa questão da interdisciplinaridade deve ser um grande desafio também.

Pedagoga institucional – Constante, tem mesmo uma dificuldade nas nossas formações para eles.

Reitor – E os *rankings* não nos ajudam... Os mestrados, por exemplo, que são interdisciplinares, eles sofrem a cada avaliação.

Suélen – Vocês têm o ciclo comum de estudos, mas isso não caracteriza a interdisciplinaridade na universidade, talvez uma transdisciplinaridade.

Reitor – Acho que isso são alguns aportes para a interdisciplinaridade. Isso não constitui por si só a interdisciplinaridade. O professor que chega aqui e ele é aprovado para o curso de medicina, ele nunca vai necessariamente o que se passou em FAL (Fundamentos de América Latina) e ele vai poder continuar em sua matéria para sempre, sem se mover, sem dialogar. Então, acho que precisa de muita coisa, e precisa sim cuidar desse processo por 50 anos muito bem, com muitos detalhes e muita atenção para isso dar certo. É a longo prazo. Agora, a gente teve uma felicidade, já que a gente está falando em *rankings*: o nosso curso de engenharia civil, numa avaliação do MEC, ficou em 13º no Brasil, à frente de ITA, UFRGS, UFRJ. Agora se a gente conversar com as pedagogas, isso tem gerado mais alerta de preocupação, porque não necessariamente este é algo para celebrar, porque o nível de retenção desse curso é grave. Isso pode gerar um falso sentimento de que está tudo bem, legal, que bom que a nossa engenharia está bem avaliada. Bem avaliada em o quê, exatamente? Boa produção docente porque tem o mestrado. Mas como é que está a educação desse curso, como é que as pessoas estão sobrevivendo nesse curso, a que custo? Então, a gente tem que olhar com muita atenção ao que todos esses indicadores nos dizem. A gente tem um trabalho de melhorar nossa crítica de educação mesmo, tudo que foi da filosofia para a educação, sabe bem disso.

Suélen – Muito obrigada, professores!