

# UNILAB

**Uma Universidade  
Necessária**

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



# **UNILA: Uma Universidade Necessária**

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

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-722-576-1

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

CDD 378.03

Arte de tapa: Villy

Diseño y diagramación: Eleonora Silva

# **UNILA: Uma Universidade Necessária**

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

*Angela Maria Erazo Munoz*

*Eloiza Dal Pozzo Chibiaqui*

*Francisco Calvo del Olmo*

*Gonçalo Canto Moniz*

*Ivor Prolo*

*Larissa Rosevics*

*Manolita Correia Lima*

*Manuel Tavares*

*Margarete Schlatter*

*Maria Julieta Abba*

*Maurício Pedro Silva*

*Oscar Kenji Nihei*

*Simone da Costa Carvalho*

*Suélen de Pontes Alexandre*





## CLACSO

Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais

### CLACSO - Secretaría Ejecutiva

**Karina Batthyány** - Secretaria Ejecutiva

**Nicolás Arata** - Director de Formación y Producción Editorial

**Lucas Sablich** - Coordinador Editorial



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

**CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE**

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

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

ISBN 978-987-722-576-1

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

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

### CLACSO

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

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | [clacso@clacsoinst.edu.ar](mailto:clacso@clacsoinst.edu.ar) | [www.clacso.org](http://www.clacso.org)

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



# Contenido

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

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

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

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

**Capítulo 4.** Intercomprensión entre lenguas neolatinas y contacto lingüístico en la UNILA. Comunicación en contexto académico plurilingüe .....193  
*Angela Erazo Munoz y Francisco Calvo del Olmo*

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



## Prefácio

*Marco Antonio Rodrigues Dias\**

Encerrada a Conferência Mundial sobre Educação Superior, em 1998, o então diretor-geral da UNESCO, o espanhol catalão Federico Mayor, manifestou sua intenção de agradecer, por escrito, o trabalho feito pelos responsáveis pela preparação e pela organização daquele evento que marcou época. Foi o maior encontro jamais realizado na sede da organização internacional em Paris, quase 5.000 (cinco mil) pessoas dele participaram; nas chefias de delegação havia mais ministros de Estado, 133 (cento e trinta e três), do que nas conferências gerais da UNESCO; a declaração aprovada tornou-se uma referência permanente para todos os que, no mundo inteiro, trabalham com definição de políticas universitárias. Consagrou o princípio de que

\* Bacharel em Direito pela UFGM (1964), Titular de diploma de terceiro ciclo da Universidade de Paris em Comunicação (1968); Professor aposentado da UnB; ex-diretor da Divisão do Ensino Superior da UNESCO em Paris (1981-1999); Assessor especial do reitor e responsável pelo escritório da Universidade das Nações Unidas em Paris (2000 a 2009); Condecorado com medalha do mérito educativo do Brasil (1993), Légion d'honneur da França (1999), ex-aluno destaque da UFGM (2003); Doutor honoris causa da Universidad del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (2005), da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT, 2009) e da Universidad Nacional de Córdoba (2017); Distinção com diploma “del Centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba 1919-2018” (15.06.2018).

*o ensino superior deve ser considerado um bem público, acessível a todos, livre e democrático.*

Ousei afirmar que isto era desnecessário. Havia muito que fazer para organizar o seguimento da conferência e assegurar que todo aquele esforço tivesse continuidade. A resposta de Federico Mayor, breve e incisiva, revelou o senso político e a capacidade de alguém com muita experiência da natureza humana. “É necessário deixar tudo registrado”, afirmou Federico Mayor. “É justo que se saiba o que foi feito, porque foi feito e por quem foi feito, para que, no futuro, não haja distorções”.

O primeiro mérito do livro *UNILA: uma universidade necessária*, organizado por Manolita Correia Lima, Gisele Ricobom e Ivor Prolo, é justamente o de deixar registrado como foi criada a Unila, buscando responder a questões como:

- Quais foram as razões que justificaram a criação de uma entidade como esta, destinada à integração da América Latina?
- Por que, em lugar de se tornar uma instituição multinacional, como a Universidade das Nações Unidas, por exemplo, ela se estabeleceu como uma universidade pública brasileira, sujeita exclusivamente à legislação nacional?
- Quais têm sido os impactos positivos e negativos desta decisão?
- Como evoluiu a instituição nos seus primeiros anos de vida, que desafios marcaram sua existência e como eles vêm sendo contornados?
- Em que medida ela tem se revelado capaz de promover a inclusão de estudantes e de professores internacionais?
- Até que ponto tem conseguido colaborar para o processo de integração da região?
- Que importância a adoção do bilinguismo tem assumido nos programas de formação da universidade?

- Que influência as ideias e conceitos defendidos pela UNESCO, visando ao fortalecimento da educação superior como bem público, devendo a cooperação ser feita entre iguais para compartilhar conhecimentos, tem exercido sobre a instituição?

O livro, segundo os organizadores, não pretende trazer respostas definitivas a todas essas questões. Mas, num momento, em que a tendência de se transformar a educação e o ensino superior em mercadoria progride no mundo inteiro e é, direta ou indiretamente, estimulada por alguns organismos internacionais e por vários governos, inclusive na América Latina; no momento em que, no Brasil, após uma inflexão no governo Temer, anuncia-se um novo período em que a ideia de educação como bem público parece querer ser abandonada a todo o custo, a presença da Unila tem um significado especial e cabe, pois, indagar: que papel ela pode exercer no âmbito do sistema de educação superior regional? Que perspectiva tem de se manter fiel à sua origem, aos objetivos para os quais foi criada?

Este livro é talvez o primeiro documento amplo a tratar destas questões. Obviamente, outros trabalhos seguirão e começarão a ser apresentados tratando da experiência da Unila. Depoimentos do primeiro reitor e presidente da Comissão de Implantação, Héliqio Trindade, e dos que o sucederam, análises de pessoas envolvidas na operação como Fernando Haddad, Alessandro Warley Candeias, Célio Cunha, Ingrid Sarti, Stela Meneghel, serão úteis ao debate que não interessa apenas à Unila, mas diz respeito ao conjunto de estabelecimentos de educação superior na América Latina.

## **Integração da América Latina**

A Unila - destaca-se no texto do livro - é herdeira do debate que ocorreu no MERCOSUL Educacional, entre os anos 2006 e 2008, em torno da criação de uma universidade no e para o MERCOSUL. Inicialmente, falou-se sobre a criação de uma instituição multinacional.

A ausência de mecanismos decisórios que pudessem superar todas as questões ligadas a uma decisão desta natureza, levou o governo brasileiro, sob a presidência de Lula, a superar etapas e criar uma universidade vocacionada à integração latino-americana.

O fato indicava uma mudança radical no posicionamento do Brasil, país que, desde os primórdios de sua constituição, agia como uma grande ilha, protegida pelo oceano, pela floresta amazônica, estendendo-se quase que até os Andes. Com base em suas fronteiras naturais, o Brasil sempre deu as costas aos demais países da região, preferindo, desde que alcançou a independência política, buscar entrosamento com os Estados Unidos e com a Europa longínqua.

A localização da Unila, em Foz de Iguaçu, uma das cidades mais internacionais do Brasil, com mais de 80 (oitenta) nacionalidades presentes em seu território em 2018, ao lado de uma tríplice fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai) parecia justificar, por si só, uma iniciativa desta natureza. A existência de facilidades, como terrenos e construções da Itaipu Binacional, tornadas de certa maneira supérfluas com a finalização das obras de construção da barragem, poderiam viabilizar a implantação da instituição. A fórmula quase poética revela a intenção: uma universidade localizada na fronteira, buscando criar um conhecimento para uma América Latina sem fronteira...

O Brasil já havia apoiado anteriormente, em 2008, a criação da União de Nações sul americanas (UNASUL), e, justo naquele momento, o Ministério da Educação (MEC) estimulava a presença estratégica de universidades públicas em todo o território nacional. O livro recorda como, entre 2003 e 2010, 14 (catorze) novas universidades públicas foram criadas no Brasil, 126 (cento e vinte e seis) novos *campi*/unidades foram instalados e aumentou de 114 (cento e catorze) para 272 (duzentos e setenta e dois) o número de municípios atendidos por universidades públicas federais. Com o apoio e interesse do Itamaraty, desenvolveu-se, então, um segmento de criação de instituições voltadas para a cooperação internacional. Tratou-se, em particular, da Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS), criada

em 2009, com sede em Chapecó (Santa Catarina), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), criada em 2009, com sede na Amazônia, em Santarém, Pará, e, principalmente, a Universidade Federal da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), criada em 2010, com sede em Redenção no Ceará e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), criada em 2010, com sede em Foz do Iguaçu. Todas as universidades citadas são de caráter internacionalista.

O surgimento de tais universidades significava uma mudança de orientação que, no caso das políticas universitárias, poderia ter sido completada com o estabelecimento de um caminho em via dupla e não uma via em sentido único. Era necessário promover a vinda de estudantes internacionais ao Brasil, em particular latino-americanos e africanos, mas, para que a colaboração levasse a uma integração plena, seria necessário que brasileiros fossem buscar conhecimento em universidades de prestígio que existentes na África e na América Latina. Não parece que foi o ocorrido, pelo menos não de maneira suficiente. Dados da OCDE, de 2011, mostravam que o número de estudantes brasileiros estudando no exterior crescera 14% (catorze por cento) em apenas 01 (um) ano. Eram 27.571 (vinte e sete mil, quinhentos e setenta e um), em 2008, contra 24.157 (vinte e quatro mil, cento e cinquenta e sete), em 2007, e 11.000 (onze mil), em 2000. Os países para onde o Brasil mandava mais estudantes, sempre segundo a OCDE, eram Estados Unidos, França, Portugal e Alemanha.

O programa *Ciência sem Fronteiras*, uma iniciativa importante e ambiciosa no campo da cooperação internacional, que fora oficializado pelo Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, não modificou essa situação. Previa, no seu início, a utilização de até 101.000 (cento e uma mil) bolsas em 04 (quatro) anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação fizessem estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, deveria buscar atrair pesquisadores do exterior que quisessem se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar

oportunidade para que pesquisadores de empresas recebessem treinamento especializado no exterior. O programa teve seus méritos, conhecem-se casos de êxito na formação de jovens brasileiros, no entanto, uma vez mais, deu as costas para a América Latina.

*Ciência sem Fronteiras* despertou o interesse de países ricos que viam nele uma oportunidade de obter financiamento fácil para suas universidades às quais aplicavam uma política violenta de restrição de financiamentos. Era impressionante ver chefes de Estado - presidentes ou primeiros-ministros - voando para o Brasil, acompanhados de reitores ou de vice-chanceleres de suas universidades para convencer as autoridades brasileiras a enviar mais estudantes a seus países. François Hollande fez isto pela França. *The Observer*, jornal de Londres, em julho de 2011, publicou artigo ("*British BID to attract 10.000 Brazilian students – Minister flies to Brazil to recruit Fee-paying foreign students in a 'desperate' ploy to balance the university funding books*") mostrando como o ministro das universidades do governo britânico, David Willett, esperava fazer face ao déficit financeiro das universidades com os fundos provenientes do exterior, em particular do recrutamento de estudantes brasileiros.

Segundo o jornal inglês, o Brasil pagaria £ 18.700 (dezoito mil e setecentas libras) por estudante enviado ao Reino Unido, por um período de 09 (nove) meses. Em lugar de corrigir eventuais falhas e de melhorar o programa, cujos objetivos eram pertinentes e de interesse do País, as autoridades que tomaram o poder brasileiro em 2016, eliminaram a iniciativa. Uma vez mais, preferiu-se adotar a política de avestruz.

## **Unesco e Córdoba**

A criação da UNILA se concretizou pela Lei nº. 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Na comissão de implantação da UNILA, como entre aqueles que foram ouvidos durante uma consulta internacional para definir os rumos que tomaria a nova universidade, muitos haviam



participado ativamente dos trabalhos de reflexão nacional, regional e internacional, sobretudo, no marco da Conferência Mundial sobre a Educação Superior, organizada pela UNESCO, em Paris, em outubro de 1998. É o caso de Héglio Trindade, de Carlos Roberto Antunes dos Santos, de Célio Cunha, de Stela Maria Meneghel, o mesmo ocorrendo com personalidades consultadas e que ofereceram sugestões à constituição da nova universidade, como o ex-diretor do IESALC, em Caracas, Luis Yarzabal, e, entre diversos outros, Carlos Tunnerman Bernheim, Jorge Brovetto, Axel Didrikson Takayanagui, Eunice Ribeiro Durham, Juan Carlos Gottifredi, Lincoln Bizzozero, Luis E. Aragón, Luiz Enrique Orozco Silva, Miguel Rojas Mix, Márcia Rivera, Norberto Fernández, Rodrigo Arocena e Sylvie Didou.

É sabido que a primeira reunião da comissão de implantação da Unila realizou-se no escritório da UNESCO, em Brasília. Era um símbolo. A nova instituição definia princípios básicos compatíveis com aqueles consolidados no “*policy paper*” da UNESCO, de 1995 – “Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior” – e, mormente, na *declaração da Conferência Mundial de 1998*. Seguramente, a constatação, identificada no livro, de que o projeto da Unila se contrapunha a uma universidade alheia às questões sociais, não era estranho a esta influência. A característica mais visível da declaração da CMES, 1998, foi justamente a de que não existe ensino superior de qualidade que não seja pertinente, ou seja que não busque participar das soluções dos problemas da sociedade. Dessa orientação, fazem parte a busca da criação de um espaço propício à criação e compartilhamento do conhecimento, o favorecimento do vínculo entre educação e mundo do trabalho, bem como a superação de toda forma de discriminação na educação.

Não é, pois, de estranhar a intenção de se configurar a Unila como um projeto institucional-pedagógico voltado à “promoção da diversidade cultural, numa perspectiva humanista, científica e tecnológica que leva em consideração o desenvolvimento latino americano, sobretudo dos países menos desenvolvidos”.

É interessante notar, também, o resgate histórico que fazem os autores do livro ao posicionamento da reforma e da declaração de Córdoba de 1918, inclusive no que se diz respeito ao repúdio do colonialismo cultural. A IIIa. CRES – *Conferência Regional da Educação Superior* - de 11 a 14 de junho de 2018 - serviu para marcar o centenário da Reforma, celebrado na mesma cidade de Córdoba, no dia 15 de junho de 2018. Em discursos durante conferência e, posteriormente, durante a cerimônia oficial de comemoração da Reforma, declarei, entre outras coisas:

América Latina só terá chance no mundo moderno mantendo-se unida, deixando seus países de se darem as costas uns aos outros. Até Córdoba 1918, a universidade latino-americana era *organizada como uma torre de marfim, não pertinente, dogmática e isolada da sociedade.*

*Córdoba é fruto de uma época.* Os princípios que ali foram adotados e as decisões tomadas eram todas progressistas para o início do século XX, algumas medidas respondiam a questões de conjuntura, passageiras, seguramente já não se podem aplicar aos dias de hoje, enquanto muitos princípios, numa visão prospectiva, atingiam a essência das instituições acadêmicas, são, portanto permanentes e válidas até hoje.

A Córdoba, entre outras coisas a comunidade acadêmica latino-americana deve:

- A consolidação da ideia de *autonomia universitária* na região, em oposição, na época, ao dogmatismo de um clero ainda aferrado em métodos inquisitoriais e de uma sociedade herdeira do sistema colonial espanhol, hoje necessária contra a comercialização e o pensamento único dominantes;
- *A necessidade de que as instituições universitárias mantenham vínculos com a sociedade, tratem de problemas da sociedade, encontrem na sociedade a justificação principal de sua existência;*
- *A democratização através da gratuidade*, considerada instrumento para ampliar o acesso às universidades;

- *A antecipação dos movimentos de integração do continente, com o apelo lançado pelos estudantes de Córdoba a seus companheiros de toda a América.*

Destaque-se que, durante a IIIa. CRES, promoção conjunta do IESALC (UNESCO), da Universidade Nacional de Córdoba e das universidades argentinas, com a participação de instituições de toda a América Latina, mais de 10.000 (dez mil) participantes adotaram uma declaração em que, após ratificar os princípios adotados na CMES, 1998, e na Ia. CRES (Havana, 1996) e IIa. CRES (Cartagena de Índias, 2008), reafirma o postulado da

Educação Superior como um bem público social, um direito humano e universal, e um dever de os Estados. Estes princípios baseiam-se na profunda convicção de que o acesso, uso e democratização do conhecimento é um bem social, coletivo e estratégico, essencial para garantir os direitos humanos básicos e essenciais para o bem viver dos nossos povos, a construção de cidadania plena, emancipação social e *integração regional na América Latina e no Caribe.*

## **Importância da cooperação**

A importância da cooperação é destacada por todos. Estados Unidos, há muitas décadas, têm consciência de que cada dólar aplicado em programas de cooperação gera, no futuro, valores importantes para sua economia, com o retorno provocado por especialistas que se tornam responsáveis políticos e empresariais e que, naturalmente, buscam reforçar vínculos com o país onde adquiriram sua formação profissional e/ou científica básica.

Na Europa, experiências como a do *Programa Erasmus* revelam similar fenômeno. A cooperação ajuda a consolidar a ideia de uma Europa unida na defesa dos interesses coletivos, com a solução dos problemas entre gente que se compreende e dialoga e não por meio

da força bruta (guerras). Quando ministro da educação do governo Jospin, na França, Claude Allègre, que, depois, veio a ser o grande formulador da política de transformação das universidades francesas em exportadoras de produtos educativos, reclamava da diminuição de recursos para a cooperação, e dizia que buscaria aumentá-los, justificando sua posição com o fato de que, *se isto não fosse feito, será que estudantes e pesquisadores, mais tarde, quando se tornassem responsáveis políticos ou empresariais iriam “querer cooperar com os outros e não conosco”?* Há que se saber, no entanto, de que cooperação se fala e qual tipo de educação superior se quer promover. O atual governo francês, sob a presidência de Macron, anunciou a intenção de, a partir de 2019, aumentar sensivelmente para os estrangeiros o acesso ao ensino superior na França. Os estudantes franceses imediatamente protestaram contra a medida, pois sentiram que o próximo passo de uma política como essa seria contra eles.

Os autores se referem a 02 (*duas*) visões que explicam as orientações das políticas universitárias adotadas no mundo de hoje e constataam, com razão, que, agora, é a tendência utilitarista que leva à comercialização da educação a domina (2018/2019). “Para a universidade, a internacionalização seria um meio de se autofinanciar e não necessariamente a busca de construção de conhecimento coletivo, característica encontrada na origem da universidade”.

Os autores do livro têm razão. Desde algumas décadas, duas racionalidades fundamentam as ações dos estabelecimentos do ensino superior, uma tratando a educação como bem público, a segunda, dominante atualmente, vendo neles empresas capazes de vender produtos a quem possa comprá-los. A tendência à comercialização se amplia e a educação se torna um dos principais itens de exportação de vários países. Fator determinante dessa tendência foi a decisão da OMC, em 1998, de definir os serviços que deveriam ser considerados como comerciais, incluindo, entre eles, a educação superior e o ensino à distância. Hoje, notam-se vários processos que, embora apontados como independentes, em realidade são conectados e têm, entre seus objetivos fundamentais, consolidar o princípio de uma

modernização do ensino superior, sinônimo de comercialização e de adoção de modelos únicos.

A comercialização da educação é o que, em realidade, independentemente de documentos em que frequentemente domina o politicamente correto, defendem, na prática, organizações como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e, ainda, a Comissão Europeia e a Organização Mundial do Comércio (OMC), com a conivência e apoio de certos funcionários do próprio sistema das Nações Unidas. Ela se baseia nos princípios do Consenso de Washington ao ensino superior, que, aplicados à educação superior, significam:

- *Redução* do montante de investimentos no ensino superior;
- *Estímulo prioritário* e, em certos casos, exclusivo ao *ensino de base*;
- Transformação do *ensino superior e do ensino a distância em objeto comercial*;
- Regulação dos sistemas educativos em conformidade com *princípios consolidados no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC)*.

Boa parte do financiamento das universidades em um número crescente de países obtém-se por meio de estudantes internacionais. Exemplo mais flagrante desta tendência é o do Reino Unido. Em sua edição de 7 de agosto de 2010, “*The Economist*” apresentou dados que confirmam análises que vêm sendo feitas há bastante tempo. Segundo a OCDE, em 1980, cerca de 1.000.000 (um milhão) de estudantes estavam inscritos em estabelecimentos de ensino superior no exterior. Esse número dobrou 20 (vinte) anos depois, e, após mais uma década, praticamente triplicou. De fato, em 2007, calculava-se que cerca de 3.000.000 (três milhões) de estudantes buscavam formação fora de seu país de origem. Deles, 20% (vinte por cento) se deslocaram para os Estados Unidos e 12% (doze por cento) para o Reino Unido,

o segundo país a receber mais estrangeiros em seus estabelecimentos de ensino superior. *Trata-se de um grande negócio*. Com receitas de 25,4 bilhões de libras por ano, somente no Reino Unido, o ensino superior é uma indústria comparável àquela composta pelos os meios de comunicação, maior do que a das agências de publicidade e muito mais voluminosa do que a aviação ou a indústria de produtos farmacêuticos.

No final dos anos de 1980 e princípios dos anos 1990, os ingleses pagavam 500 libras e os estrangeiros 10 (dez) vezes mais, ou seja, 5 mil libras. Desde então, o aumento das anuidades é permanente, com o peso maior incidindo sobre os estrangeiros, inclusive latino-americanos. No início da segunda década deste século, em 2010, calculava-se que os estudantes ingleses e originários da comunidade europeia pagavam por ano 3.290 libras de anuidades, enquanto um estudante estrangeiro de outras regiões, matriculado no *Imperial College London*, que não é um dos mais caros daquele país, tinha de contribuir com 20.750 libras por ano, calculando-se que necessitaria ainda de pelo menos 14 mil para gastos de sobrevivência.

O que ocorreu no Reino Unido, repetiu-se em todo o mundo anglo-saxônico, em particular nos Estados Unidos, na Austrália, no Canadá e na Nova Zelândia, tornando-se, em termos reais, uma política oficial do conjunto dos países da OCDE. Em Harvard, nos Estados Unidos, por volta de 2010, um estudante estrangeiro tinha de pagar o equivalente a 22 mil libras por ano e, na Universidade de Sidney, na Austrália, um estudante de física pagava o equivalente a 22 mil libras anuais, além de necessitar de mais 12 mil para sobreviver no país (residência, alimentação etc.).

## **Êxodo de Cérebros**

O jornal francês "*Le Monde*", em 16 de julho de 2010, revelou que em torno de 2 a 2,5 milhões de jovens originários do mundo inteiro que chegavam cada ano nos países da OCDE para completar seus estudos,

em média 21% (*vingte e um por cento*) instalavam-se nos países de estudo, após concluírem seus cursos. Em outras palavras, 01 (um) estudante em cada 05 (cinco) não regressava a seu país de origem. Trata-se de uma tendência estimulada pelos países ricos. A mão de obra sai barata, fala a língua do país, teve tempo para provar sua capacidade de adaptação aos usos e costumes locais. O Canadá que, no passado, destacava-se pelas políticas de cooperação solidária, agora, dá prioridade à obtenção de vistos permanentes para jovens diplomados estrangeiros, visando à sua permanência no país. A França, hoje, defende uma política de “*immigration choisie*”, facilitando a concessão de visto para jovens qualificados, entre os quais se destacam os que completam estudos no país.

Na mesma linha de ação, um país, Estados Unidos, aprovou uma lei (Lei nº 101-649), em 29 de novembro de 1990, estabelecendo categorias de preferência para a concessão de autorização de trabalho em seu território. O artigo 121 da mencionada lei autoriza a imigração por ano de até 40.000 (quarenta mil) “professores e pesquisadores eméritos” fora de qualquer cota prevista por outros instrumentos relativos à imigração. A União Europeia, por sua vez, não esconde que os financiamentos generosos a programas como “Erasmus Mundus” têm como um de seus objetivos principais o recrutamento dos melhores cérebros de outras partes do mundo. *Para isto, estimula a criação de doutorados compartilhados, acompanhados de programas ambiciosos de bolsas.* O objetivo de Erasmus Mundus, segundo Sarah Piovezan, em artigo publicado em “*Le Monde*”, no dia 29 de janeiro de 2008, é explicitamente o de *recrutar os melhores cérebros estrangeiros. O que menos conta nesta política é a generosidade.*

Fazer o que o Brasil andou fazendo, ou seja, enviar estudantes aos países ricos e à Austrália, sem contrapartida, sem assegurar que a formação servirá aos interesses do País, sem garantir o regresso do pessoal que envia para fora, é uma atitude de suicídio. Os países que fazem isso estarão dando, de mão beijada, aos países ricos a possibilidade de recrutar os melhores cérebros, já com formação avançada. Uma política correta poderia ser a que adotou a China que decidiu

melhorar o equipamento dos laboratórios de suas instituições, garantir melhores condições de trabalho a seus especialistas nacionais e condições de trabalho decente para os que terminam os estudos no exterior e regressam ao país. Esses, quando voltam, encontram estruturas adaptadas no domínio de sua pesquisa e melhores perspectivas de carreira.

Os fatos expostos facilitam a compreensão da tendência em se transformar o ensino superior em mercadoria e das propostas –feitas no quadro de organizações internacionalizou de países com boa imagem internacional, como os escandinavos– de que os países em desenvolvimento priorizem o ensino básico e reduzam suas inversões em educação superior própria. Aconselha-se aos países em desenvolvimento a entregarem a formação neste nível a países membros da OCDE. Poucos reagem a essa política. Inclusive países intermediários, como Austrália e Nova Zelândia, passaram a adotá-la com afinco.

A Austrália, em pouco tempo, passou de pouco mais de 20 (vinte) acordos bilaterais a dois ou três mil no final do século XX e tal número continua em aplicação. Antes da passagem do século, 10% (dez por cento) dos estudantes daquele país já eram estrangeiros. Somente da China, em 2010, procediam 63.000 (sessenta e três) mil estudantes. A China buscou inverter essa situação adotando medidas para melhorar o nível de suas instituições e para trazer de volta pesquisadores e professores que se expatriaram. Analistas consideram que, a longo prazo, políticas como as que são estimuladas pela OCDE poderão criar problemas porque muitos dos que terminarem os estudos no exterior buscarão permanecer onde estudaram, provocando uma perda para seus países de origem.

*A UNILA, mantendo o ensino gratuito e investindo em políticas centralizadas no estudante, coloca-se frontalmente em oposição à política dos países membros da OCDE e, por isso, poderia se transformar, facilmente, em um polo de atração, principalmente, para discentes pobres oriundos dos diversos países latino-americanos, estudantes que dispõem de poucas oportunidades de formação qualificada mesmo em seus países de origem.*



## Ensino superior como bem público

A outra “racionalidade” na definição de políticas para o ensino superior é a que a define como um bem público, acessível a todos de maneira democrática e sem discriminação. Tem como objetivo a construção de uma sociedade melhor e vê a cooperação como um instrumento para compartilhar o conhecimento. Quem consolidou o princípio de bem público foi a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, realizada na UNESCO, em outubro de 1998. A CMES tornou-se peça fundamental na consolidação das ideias de educação superior como bem público. Foi grande o número de representantes estudantis –mais de 500 (quinhentos)– de associações universitárias, de sindicatos de professores e pesquisadores, de representantes políticos como o atual presidente do Uruguai, Tabaré Vasquez. Havia, então, uma consciência de que a cooperação internacional é uma necessidade para as instituições de ensino superior de todos os países.

Em 1998, a importância da cooperação foi de tal maneira realçada que, no documento relativo ao “marco de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior”, aprovado pela CMES, figurou o princípio de que a *cooperação* não deveria ser apenas instrumental –um meio para se atingir um fim– mas *deveria ser incluída entre as missões de base do ensino superior*. A declaração e o plano de ação são considerados, desde 1968, elementos de referência nos estudos sobre políticas universitárias no mundo inteiro. Vale a pena destacar os pontos compatíveis com as propostas iniciais de objetivos da Unila:

- O acesso à educação superior deve ser amplo, nos termos do artigo 26.1 da *Declaração universal dos direitos humanos*. *Nenhuma discriminação* pode ser aceita para restringir esse direito e os poderes públicos devem velar para que ele possa ser exercido por todos.

- A diversificação pode ser um meio de reforçar a igualdade de oportunidades, mas, independentemente de quem presta *o serviço educativo, ele deve, essencialmente, ser considerado um bem público.*
- A qualidade é um conceito multidimensional, a qual engloba todas suas funções e atividades. Qualidade e pertinência são conceitos interligados. Não há qualidade se a instituição não for pertinente, isto é, se não participar da busca de soluções para a construção de uma sociedade mais justa. Posições monopolistas foram rechaçadas. *Os sistemas de educação superior devem levar em consideração os aspectos culturais e sociais.* A função da pesquisa é essencial, assim como os processos de avaliação, tanto internos como externos.
- É de suma importância que professores e estudantes participem das decisões relativas aos programas e à gestão das universidades. As universidades devem ser democráticas e, para isto, toda e qualquer discriminação no acesso, sobretudo as relativas ao gênero, devem ser eliminadas. O desenvolvimento das novas tecnologias deve ser impulsionado em todas as instituições, no mundo inteiro, ressaltando-se que, em nenhum caso, as inovações tecnológicas deveriam ser transformadas em instrumentos de dominação e de monopólio.
- Finalmente, impõe-se *a necessidade de uma ação vigorosa em favor da cooperação, da mobilidade como instrumento de cooperação e capaz de construir um sistema baseado em redes, inspirado nos princípios de solidariedade e da distribuição equitativa do conhecimento.*

Para manter o ensino superior como bem público, a CMES de 1998, seguida pela Conferência Regional da Educação Superior da América Latina e Caraíbas, ocorrida em 2008 e pela IIa. CMES, datada de 2009, estabeleceram 03 (três) pontos essenciais para reduzir as diferenças entre países: *a pertinência, as melhorias de qualidade do conteúdo e de gestão e a internacionalização.*

Uma volta às decisões da CMES de 1998 é necessária, em particular, destaca-se da recomendação de que os estabelecimentos de ensino superior definam ou redefinam suas missões conjuntamente com a sociedade e considere a cooperação, a cooperação solidária como elemento de suas missões.

Esse livro dá destaque à Conferência Regional sobre Educação Superior - CRES 2008- em Cartagena de Índias “na qual se propunha a geração de espaços acadêmicos comuns que seriam promotores da integração regional e da cooperação Sul-Sul, sob uma perspectiva de internacionalização solidária”. A Unila tenta manter essa perspectiva, embora ela tenha se tornado mais difícil em função da mudança do contexto político brasileiro desde o momento do afastamento de Dilma Roussef e da irrupção do governo Temer, com a chegada de dirigentes “*representantes de los intereses de las clases altas, assim como de aquellos sectores más conservadores*”.

## **Pluralismo linguístico**

O livro em comento registra também os êxitos e dificuldades da Unila no percurso de estímulo ao pluralismo linguístico como instrumento para a promoção de processos de integração e de mobilidade acadêmica, com isso, reforçando contatos entre saberes, idiomas e culturas.

*A língua é um fator importante na cooperação* e pode ser transformada em vantagem incomensurável. Disso, por exemplo, aproveitaram-se as universidades espanholas. Há cerca de 400.000.000 (quatrocentos milhões) de pessoas no mundo que falam o espanhol. O sucesso de projetos como a rede Universia está pautado, em grande parte, no fator comunidade linguística. Trata-se de um ponto que, bem explorado, poderia dar à UNILA, como à sua congênere UNILAB, em Redenção, no Ceará, uma vantagem segura. Hoje, no mundo, entre 200.000.000 (duzentos milhões) a 250.000.000 (duzentos e cinquenta milhões) de pessoas falam o português. Muitas das redes

bem-sucedidas usam como alicerce a proximidade geográfica e muitas outras a aproximação cultural. Exemplo marcante são as redes baseadas no fator língua e cultura, como as instituições que atuam na área do Commonwealth.

A experiência bilíngue da UNILA poderá servir de experiência a outras instituições para também estimularem maior abertura à presença de estudantes latino-americanos, adotando, em certos casos, cursos bilíngues (português e espanhol) e promovendo uma autêntica ciência sem fronteiras.

Essa coletânea evidencia com muita clareza, que conciliar objetivos universalizantes, respondendo, ao mesmo tempo, a todas as exigências de uma legislação nacional, não podia ser – como não foi – tarefa fácil. A atitude da população brasileira, em grande parte hostil à imigração também não facilitou uma política de integração e, na prática, trouxe dificuldades para a aceitação do ideal de viver juntos. Foz de Iguaçu é, insistimos, talvez a cidade mais internacionalizada do Brasil. Contudo, assim ser não a exime de abrigar relações de preconceito. Talvez, a presença, em grande quantidade, de jovens falando idiomas diferentes, vestindo-se de maneira não ortodoxa e tendo costumes que não são os tradicionais às populações brasileiras, tenha, inclusive, exacerbado os preconceitos já interiorizados na população local. Ao contrário do que pensam muitos brasileiros, o Brasil, um país já em sua base miscigenado, no qual imigrações múltiplas ocorreram, ainda cultiva a aversão a outros povos e culturas. Numa herança forte dos tempos coloniais, o Brasil revela abrigar práticas e atitudes conservadoras, com a presença forte de segmentos racistas. Esse, quem sabe, inclusive, seja um dos fatores para que nosso País seja, nos dias contemporâneos, um dos países com menor taxa de imigrantes e de refugiados.

Não se pode negar, no entanto, pelos fatos narrados, pelas entrevistas com estudantes internacionais que muitos dos ideais da Unila começaram a se executar. Num território onde, no passado, havia guerras em busca do controle territorial, onde ocorreram verdadeiros genocídios - sobretudo com a exterminação dos indígenas

reunidos nas missões jesuíticas e com as guerras fratricidas na região-, uma instituição educativa começou a funcionar para provocar a paz, o entendimento, a cooperação. Em vez de guerra, os jovens passaram a desenvolver amizades e, em muitos casos, a descobrir as delícias do amor multinacional.

Com predominância de estudantes da região do MERCOSUL, dos territórios das missões jesuíticas, em 2018, a UNILA chegou a receber estudantes de 19 (dezenove) países latino-americanos. Um sucesso, mostrando ser possível criar e desenvolver um espaço de encontro e de articulação de pesquisadores em torno de temas relativos ao continente. Desenvolveu programas marcados pela interdisciplinaridade, pela interculturalidade, pelo bilinguismo e pelo multilinguismo, haja vista a presença das línguas indígenas da região (guarani, principalmente, mas, também, o quíchua e o aimará), executou ações marcadas pela integração solidária e buscou criar mecanismos que assegurassem uma gestão democrática.

A Unila, conforme mostram os autores dos diversos capítulos, abriu caminho para uma reação, na região, à hegemonia e do monopólio do inglês na produção científica. A meta inicial era de alcançar o índice de 50% (cinquenta por cento) de estudantes brasileiros e 50% (cinquenta por cento) dos demais países da região, enquanto os docentes seriam 500 (quinhentos), metade de brasileiros, metade proveniente dos demais países da América Latina. A meta não foi alcançada e dificilmente poderia sê-lo por razões compreensíveis. Não é uma instituição multinacional, os recursos colocados à sua disposição para a integração jamais chegaram ao nível necessário e, desde 2016, deixou de ser prioritária para as autoridades brasileiras.

A Unila expandiu-se rapidamente. Em 2014, tinha 2.000 (dois mil) alunos na graduação. Em 2018, já eram 4.869 (quatro mil, oitocentos e sessenta e nove), em 29 (vinte e nove) cursos de graduação, 10 (dez) de pós-graduação *stricto sensu* e 04 (quatro) de pós-graduação *lato-sensu*, 362 (trezentos e sessenta e dois) professores e 525 (quinhentos e vinte e cinco) técnico administrativos em educação. Nas entrevistas, muitos estudantes internacionais mostraram sua satisfação pelo

fato de poderem apresentar questões em sua língua ainda que os professores, muitas vezes, respondessem em português. Esse estudantes também relatam o fato de alguns servidores técnicos educacionais não terem sido preparados para funções multiculturais, com conhecimento técnico para desempenharem suas tarefas frente as demandas multiculturas e linguísticas existentes no interior da Unila.

### **Mecanismos para reforçar exclusão**

Esse livro fala das funções que exercem mecanismos como o dos *rankings*, nos quais se estabelecem parâmetros de avaliação que não representam a realidade da totalidade dos países, primando-se pela adequação à situação de poucos que acabam por ditar as regras do jogo. É, segundo os autores, um instrumento que reforça uma universidade oposta à Unila, reforça-se uma instituição marcada pela dependência, pela exclusão e pela relação inorgânica entre educação superior e sociedade.

Os autores do livro têm razão em mencionar os efeitos deletérios dos *rankings*. Estes não são, no entanto, os únicos elementos de um processo que visa a manter regiões, como a América Latina, em um regime neocolonialista e que reforça a visão comercializante da educação. Há todo um esquema montado, uma organização internacional, que, caso mantida, conseguirá colaborar com o desmonte do Estado e com o pensamento único. É a consolidação do neocolonialismo versão século XXI. De que processo ou processos estamos falando?

Antes mesmo dos *rankings*, na base de tudo está a decisão de implementação dos princípios do AGCS – Acordo Geral de Comércio de Serviços da OMC (General Agreement on Trade in Services – GATS), que transformam a educação, em particular o ensino superior e o ensino a distância, em mercadoria. No AGCS-GATS, estão os pontos fundamentais que explicam a decisão da comercialização da educação superior. Além dos rankings, outros subprocessos em curso são:

- estabelecimento de *um sistema internacional de credenciamento (acreditação)*;
- *revisão das convenções sobre reconhecimento de estudos* que muitos desejam que se faça, exclusivamente, com base na Convenção de Lisboa, de 1997, a qual reúne os países europeus, os Estados Unidos, o Canadá, Israel e a Austrália e propõe aprovação de uma convenção mundial com igual base a ser examinada pela Conferência geral da UNESCO, em outubro de 2019;
- *processo de Bolonha*, útil para a uniformização de procedimentos na Europa, mas que, frequentemente, torna-se, também, um instrumento de dominação quando implementado em regiões em desenvolvimento como África e América Latina;
- desenvolvimento incontrolado dos *Massive Open On-Line Courses (MOOC)*.<sup>2</sup>

O que há de grave ou de problemático nesses procedimentos? Uma lógica de naturezas econômica e financeira, cujos critérios são essencialmente mercantilistas, é o que predomina, num exemplo claro de posicionamento oposto à concepção de serviço público baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos. *The Economist* (14 de janeiro de 2017, p. 9) citou o fundador de um MOOC, Udacity, que previu que “em 50 anos o número de universidades se reduziria a apenas dez”. Evidentemente, não creio que isto ocorra, mas o significado

<sup>1</sup> Em 20 de dezembro de 2018, em artigo de página inteira, num suplemento dedicado às universidades e grandes escolas, o jornal *Le Monde* afirmou, em título, que “passados quinze anos, o *ranking* de Xangai ainda provoca polêmica”. O texto conta como, lançado em 2003, este *ranking* “provoca muitas discussões, mas é auscultado através de lupas no mundo inteiro”.

<sup>2</sup> Em 2017, a AUGM – Associação de Universidades Grupo Montevideu - lançou o livro *Educação superior como bem público – perspectivas para o centenário da reforma de Córdoba*, de M.A. Rodrigues Dias. Existe versão impressa em espanhol e em português. O texto pode também ser encontrado na internet ([http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2017/08/Miolo\\_Educacao-Superior-como-Bem-Publico\\_CORRETO.pdf](http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2017/08/Miolo_Educacao-Superior-como-Bem-Publico_CORRETO.pdf)), juntamente com uma versão em inglês, no site da AUGM e em Researchgate (Marco Dias).

dessa declaração é claro: universidades nacionais deixariam de ser necessárias. Todo o “serviço” seria feito pelos MOOC. A formação de milhões de estudantes seria feita por pequenos grupos baseados em 02 (dois) ou 03 (três) países que, mesmo se utilizarem sócios nos países objeto, controlarão todo o conteúdo e, ainda, toda a operação financeira. Seria um grande negócio, sem dúvida. Está claro que um dos produtos desta operação seria a edificação de um sistema uniformizado de ensino superior em todo o mundo. Tal processo, além do mais, concentrando em poucos países a formação de qualidade, tenderia a reforçar o êxodo de cérebros.

## Mundo do trabalho

Há os que pensam que uma inserção mais efetiva no mundo do trabalho deva constituir parte da formação acadêmica e que, para isto, deve-se planejar que os estudantes, por meio de sistemas de estágios, retornem ao seu local de origem e elaborem dissertações *sobre problemas dos países de onde se originam. Para isso, no caso da UNILA, seriam necessários compromissos com as autoridades dos países e com cada estudante em particular.*

Tal medida teria sérias implicações financeiras. Quem arcaria com os gastos de deslocamento dos estudantes de Foz do Iguaçu para o país de origem e de seu regresso? Por quem seriam orientados durante sua permanência nos países de origem para realizarem estágios ou para obterem créditos nas instituições locais? Quem pagaria os tutores ou orientadores nos países de origem dos estudantes? Como e por quem seriam selecionados esses tutores?

O problema poderá tornar-se mais grave em relação aos docentes. A previsão de que a metade dos docentes seja originária dos países de língua espanhola é generosa. Como evitar o êxodo de cérebros?

É tema para reflexões ulteriores que o livro poderá provocar. É evidente que algumas medidas poderiam ser concebidas, embora não resolvam o problema em sua integralidade. Para marcar sua



presença, com uma política de solidariedade, a Unila poderia, por exemplo, investir em alguns programas de formação virtual, nos quais professores poderiam trabalhar permanecendo em seus países de origem e muitos estudantes somente viriam ao Brasil para um curto período de formação presencial.

Evidentemente, a implementação de forte política de acompanhamento e de assistência estudantil, integrada ao processo educativo, por sua vez apoiado em tutorias e em bolsas de estudo, poderia, neste caso, servir de instrumento para estimular o regresso dos estudantes a seus países. A formação virtual, com projetos iniciais de impacto, poderia servir para *sinalizar que a Unila não foi criada para estimular e sequer tolerar o êxodo de cérebros*.

Utilizando a experiência do Programa UNITWIN – Cátedras UNESCO, a UNILA poderia fazer uma aproximação com outras universidades da região experientes no *e-learning* e com instituições como a Universidad Nacional de Enseñanza a Distancia (UNED) e Universidad Oberta de Cataluña (UOC), na Espanha e com a cátedra UNESCO de *e-learning* em Helsinki, na Finlândia, coordenada por Tapio Varis que, além de ser competente tecnicamente, é fluente em espanhol e compreende o português. Segundo os princípios de UNITWIN, todo compromisso de colaboração deve implicar que representantes dos países vistos como receptores da colaboração devam participar da definição dos objetivos dos programas e, igualmente, de sua gestão, deixando de serem meros receptores passivos para que todas as instituições participantes sejam consideradas iguais e ajam efetivamente em conjunto.

Entre outros temas que poderiam interessar à Unila, num programa desta natureza, 02 (dois) parecem evidentes nos tempos atuais: *Formação de professores e de gestores em educação; Formação de economistas e de pesquisadores nesta área*.

A CMES, em 1998, chamou a atenção, em seu artigo 1º, inciso (f), à missão do ensino superior de “contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação do pessoal docente”. Referência a essa missão é feita,

também, no artigo 3º que trata da igualdade de acesso na universidade. Nele, mais especificamente no item (b), declara-se que “a igualdade no acesso à educação superior deve começar pelo fortalecimento e, se necessário, por uma reorientação do seu vínculo com os demais níveis de educação, particularmente com a educação secundária. As instituições de educação superior devem ser consideradas e vistas por si mesmas como componentes de um sistema contínuo, o qual elas devem fomentar e para o qual devem também contribuir, começando tal sistema com a educação infantil e primária e tendo continuidade no decorrer da vida”.

No artigo 6º, dedicado justamente à “orientação de longo prazo baseada na relevância da educação superior”, pode-se ler no item (c) que “a educação superior deve ampliar sua contribuição para o desenvolvimento do sistema educacional como um todo, especialmente por meio do melhoramento da formação do pessoal docente, da elaboração de planos curriculares e da pesquisa sobre a educação”.

Com base nesta proposta, desde 1999, um grupo de universidades espanholas e brasileiras elaborou um programa, o PACI –Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária - visando à formação dos professores das 05 (cinco) primeiras etapas do ensino básico. O programa foi implementado, com modificações, em Minas Gerais, de 2002 a 2004, quando era secretário de educação Murílio Hingel. Ficou conhecido como *Programa Veredas*. Sua implementação, sob a liderança da Universidade Federal de Minas Gerais -UFMG - esteve a cargo de uma rede de 18 (dezoito) universidades, públicas e privadas, que atuavam no Estado de Minas Gerais. Foi um sucesso.

A partir da crise financeira global de 2008, em diversas partes do mundo, principalmente na Europa e, em particular na França, estudantes, especialistas em economia, especialistas em ciências sociais, especialistas em educação, bem como associações diversas debateram a questão da formação de economistas nos tempos atuais. Insistiu-se em que, nos programas de formação dos economistas, há frequentemente uma falta de visão crítica, uma concentração do programa numa parcela insuficiente da disciplina econômica e um

isolamento com relação às demais ciências sociais. Dá-se prioridade à escola neoclássica que conduz ao neoliberalismo, não sendo tratadas convenientemente questões vinculadas à regulação econômica ecológica, à economia postkenesiana etc.

Para enfrentar tal estirpe de questões, criou-se, na França, em 2016, com apoio da UNESCO, uma cátedra internacional UNESCO –Bernard Marris– Economia Sociedade, que tem por objetivo abrir a ação dos profissionais da economia às grandes questões dos tempos modernos: instabilidade financeira, segurança alimentar, aquecimento do clima, imigrações, terrorismo, fanatismo religioso ou ideológico, necessidade de tolerância e do “viver juntos”, desemprego, trabalho, economia da educação. Diversificar a formação com a participação de todas as escolas de pensamento, dando mais espaço aos métodos qualitativos do que aos quantitativos, valorizar a contribuição das ciências sociais, foi a orientação adotada pela cátedra. Prevê-se que instituições latino-americanas participem da rede que se está formando em torno da cátedra citada. A Unila poderia associar-se à rede.

## **Definição das Missões**

Para manter-se fiel às suas origens e evitar que ideias irracionais, como a de que a Unila fosse incorporada a outra universidade pública existente no Estado do Paraná, a comunidade acadêmica da Universidade Federal da Integração Latino-Americana poderia, como sugerido pela CMES de 1998, lançar uma operação destinada à elaboração de um documento que formalizasse suas missões, guardando e reforçando os pontos fundamentais que justificaram sua criação.

O documento poderia retomar as menções dos participantes da CMES de 1998, quando se estatuiu: “sem instituições de pesquisa adequadas que preparem uma massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país poderá garantir um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável nem reduzir as brechas que separam os países

pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. Transferir conhecimentos, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades para reduzir esta disparidade».

Para se alcançar esse objetivo, três pontos são essenciais ou fundamentais:

- i) *A pertinência, cujo intuito é estimular as instituições de ensino superior à contribuição para com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, para a busca de soluções a problemas humanos urgentes como os relativos à população, o meio ambiente, a paz e a compreensão internacionais, a democracia e os direitos humanos. Nos dias de hoje, é fundamental o compromisso das instituições universitárias com os objetivos do Milênio, ou seja, com a erradicação da pobreza extrema e da fome; com a garantia de que todas as crianças terminem o ensino básico; com a promoção da igualdade entre os gêneros e com a autonomia da mulher; com a redução da mortalidade infantil; com a melhoria da saúde materna; com a prevenção à Aids ou Sida, à malária e a outras enfermidades; com a sustentabilidade do meio ambiente e com o fomento de uma associação mundial para o desenvolvimento. No caso da Unila, a prioridade seria confirmada, também, por ações visando à integração da América Latina.*

A resposta às necessidades da economia deve ser dada no marco de uma visão em que os valores éticos, a participação e o reforço da democracia estejam presentes. A pertinência implica uma utilização eficaz dos recursos públicos, o que requer uma prestação de contas à sociedade e uma gestão eficaz, preservando-se a autonomia e as liberdades acadêmicas. A pertinência implica também o desenvolvimento de relações com o mundo do trabalho, envolvendo empresas públicas e particulares como os trabalhadores e também uma ação em favor do desenvolvimento do conjunto do sistema educacional.

- ii) A melhoria da *qualidade* se implementaria por meio de vários recursos: a reforma das práticas educacionais; a modernização da gestão; o desenvolvimento de programas flexíveis e de programas de educação permanente; e, principalmente, a elaboração dos programas com o reforço de estudos multidisciplinares e com a utilização de novas tecnologias. O desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino superior também seria indispensável, assim como a reforma das políticas relativas ao pessoal das instituições de ensino superior. A formação do pessoal administrativo para participar da gestão de uma instituição com estas funções, num quadro multicultural, seria, também, vital.
- iii) A *internacionalização* vista a partir da perspectiva do ensino superior como bem público faz parte da essência da Unila. Segundo a Lei que a criou e seu primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional, a instituição deverá colaborar para reduzir os desequilíbrios entre os países da região, por meio da transferência de conhecimentos e de tecnologias, de uma atitude de entendimento intercultural e de favorecimento do recrutamento de candidatos mais carentes dos países da região, sem discriminação de espécie alguma.

Todos os elementos dispostos poderiam ser incluídos em um documento da Unila sobre missões e objetivos. É uma instituição pública brasileira e tem que se adequar às exigências da lei, mas tem missões específicas que exigem práticas diferenciadas do comum das universidades nacionais. Para exercer um papel na esfera internacional, inclusive estimulando programas de cooperação com outras áreas em desenvolvimento, é necessário que a região se una e seja capaz de definir objetivos comuns. Na medida em que vários dirigentes políticos continuem a agir de maneira imediatista e olhem, com prioridade, interesses de grupos político-partidários nacionais, a região continuará dependente e à mercê de decisões tomadas no exterior. A região latino-americana não poderá ser mais decente e mais justa em suas estruturas políticas e sociais, nem terá condições de enfrentar

as concorrências econômica e financeira que, em tempos de globalização, serão cada vez mais implacáveis. A Unila não pode se limitar a uma visão paroquial, respondendo a interesses limitados de políticos de visão curta e de ambição desmesurada.

A cooperação, ao contrário do que ocorria no passado, deve ser simétrica, baseada na solidariedade e na igualdade entre todos os participantes. A globalização é uma realidade, a regionalização também se impõe e, em consequência, é necessário estabelecer-se uma estratégia de desenvolvimento que busque fortalecer a criação de um forte espaço regional.

Não há dúvidas de que a leitura do livro *UNILA: uma universidade necessária*, organizado por Manolita Correia Lima, Gisele Ricobom e Ivor Prolo é estimulante. Parabéns a seus coordenadores e, por capítulos, aos que pesquisaram e elaboraram os textos: Capítulos: 1- Larissa Rosevics, 2- Suélen de Pontes Alexandre, Maurício Pedro Silva e Manuel Tavares, 3- María Julieta Abba, 4- Angela Erazo Muñoz e Francisco Calvo del Olmo, 5- Simone da Costa Carvalho e Margarete Schlater, 6-Eloiza Dal Pozzo Chibiaqui, Manolita Correia Lima e Oscar Kenji Nihei e 7- Ivor Prolo, Manolita Correia Lima e Gonçalo Canto Moniz.

E, aos leitores, apenas uma palavra: mãos à obra. Leiam o texto, reflitam sobre os dados nele contidos e continuem a luta para a construção de uma sociedade democrática, independente e mais justa em todos os países da América Latina.

## Introdução

Dois anos antes de falecer, o professor Darcy Ribeiro publicou um livro que elaborava há 03 (três) décadas. O título – *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* – revela a complexidade das questões tratadas na obra. Explorando argumentos de naturezas predominantemente antropológica e histórica, o conteúdo nos ajuda a compreender o sentido de o Brasil investir em uma universidade federal orientada para e pela integração regional. Em suas palavras, “nosso destino é nos unificarmos com todos os latino-americanos [...], para fundarmos, tal como ocorre na comunidade europeia, a Nação Latino-Americana [...]. Esclarece a tese proposta afirmando que: “somos povos novos ainda na luta para nos fazermos a nós mesmos como um gênero humano novo que nunca existiu antes”. Ao concluir, ele admite se tratar de uma “tarefa muito mais difícil e penosa, mas também muito mais bela e desafiante” (Ribeiro, 1995, p.454-455)<sup>1</sup>.

Quinze anos depois, suas palavras traduzem não apenas as motivações que levaram à criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) –objeto de estudo de todos os capítulos deste livro–, mas a complexidade que caracteriza o seu projeto

<sup>1</sup> Darcy Ribeiro. *O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

fundador, em um momento marcado por reflexões sobre as transformações impostas às universidades públicas, sobretudo sobre o seu futuro.

No ambiente internacional não faltaram publicações dedicadas à discussão de temas voltados para a crise enfrentada pela universidade e sobre o futuro que a instituição universitária poderia vislumbrar. Em 1994, o professor Boaventura de Sousa Santos, por exemplo, publicou o livro *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade* e dedicou um capítulo – *Da ideia de universidade à universidade de ideias* – à discussão da origem das crises contemporâneas vivida pela universidade (crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional). O texto foi tomado como referência por grande parte dos acadêmicos que, ao longo dos anos, vêm problematizando as transformações a que as universidades têm sido submetidas na pós-modernidade.

Na França, um sem número de livros e artigos também discutem questões muito próximas, o mesmo ocorrendo em outros países, sejam eles centrais ou semiperiféricos. Em 2006, Guy Burgel publica um livro provocativamente intitulado de *Université, une misère française?*<sup>2</sup>; um ano depois, Christophe Charles e Charles Soulié publicam uma obra colegiada – *Les ravages de la “modernisation” universitaire en Europe* – assinada por acadêmicos vinculados a diversas universidades europeias, as quais discutem temas correlatos; Alain Renaut, por sua vez, em 2008, dedica 02 (dois) livros à problematização da universidade – *Que hacer con las universidades?*<sup>3</sup> e *Quel avenir pour nos universités?*<sup>4</sup>; em 2009, importante periódico francês – *Revue du MAUSS* – reserva um número ao tema *L’université en crise, mort ou résurrection?*, são quase 400 (quatrocentas) páginas de reflexões sobre os grandes desafios das universidades na contemporaneidade.

<sup>2</sup> Guy Burgel. *Université, une misère française?* Paris: Hachette, 2006.

<sup>3</sup> Alain Renaut. *Que hacer con las universidades?* Buenos aires: Unsam Edita, 2008.

<sup>4</sup> Alain Renaut. *Quel avenir pour nos universités?* Essai de politique universitaire. Paris: Timée-Éditions, 2008.



Apesar das inquietações motivadoras dos textos antes mencionados não serem prerrogativas da região latino-americana, aqui, elas ganham densidade com a publicação de textos assinados por respeitados acadêmicos oriundos da região:

- No final da década de 1990, a academia teve acesso a uma coletânea organizada pelo professor Hélió Trindade (UFGRS), sugestivamente intitulada *A universidade em ruínas na república dos professores*. O texto ganha reconhecida penetração no ambiente universitário brasileiro tanto pelas questões tratadas, quanto pela credibilidade dos autores que assinaram os 16 (dezesesseis) capítulos que integram a obra: Nelson Cardoso Amaral (UFG); Marilena Chauí (USP); Luiz Antônio Cunha (Ufrj); José Dias Sobrinho (Unicamp); João Ferreira de Oliveira (UFG); Afrânio Mendes Catani (USP), Dilvo I. Ristoff (UFSC); e Valdemar Sguissardi (Unimep).
- Poucos meses depois, os professores José Dias Sobrinho (Unicamp) e Dilvo I. Ristoff (UFSC) reúnem acadêmicos movidos pelo mesmo propósito: contribuir para o debate acerca de temas relacionados à universidade pública brasileira: Pedro Goergen (Unicamp); Isaura Belloni (UNB); Ildeu Moreira Coêlho (UFG); José Félix Ângulo Rasco (Universidad de Cádiz); Denise Leite (UFGRS); José Camilo dos Santos Filho (Unicamp) e Maria Isabel da Cunha (Ufpel). Aqui, o título do livro ganha mais uma metáfora: *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*.
- Na sequência, professor Pablo Gentili (Uerj) reúne acadêmicos latino-americanos – Hélió Trindade (UFGRS); Edgardo Lander (Universidad Central de Venezuela); Roberto Follari (Universidad Nacional de Cuyo); Marcela Mollis (Universidad de Buenos Aires); Roberto Leher (UFRJ); Hugo Aboites (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco); Pablo González Casanova (Universidad Autónoma do México) e, juntos, avançam nas reflexões sobre os rumos da universidade. Em mais esse texto, a metáfora

utilizada traduz as preocupações com o destino da universidade pública, *Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*.

- No mesmo ano, a professora Marilena Chauí reúne sua produção acadêmica sobre temas vinculados à universidade pública em um livro intitulado *Escritos sobre a universidade*.

Esse o contexto, permeado por embasadas reflexões críticas acerca da universidade pública, em muito explica a essência do projeto fundador da Unila, sobretudo os desafios que a 13<sup>a</sup> (décima terceira) universidade inaugurada no escopo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni, 2007) enfrenta no curso de seu processo de implantação. Nos termos do professor Héglio Trindade (2009, p. 9)<sup>5</sup>,

Entre os fundamentos de criação da Unila sobressai a necessidade de repensar a Universidade em termos nacionais e transnacionais devido à existência de desafios comuns que precisam ser superados em escala transfronteiriça nas próximas décadas, entre os quais se destacam a redução das assimetrias sociais e a construção de modelos éticos de desenvolvimento capazes de permitir o advento de sociedades mais sustentáveis, conciliando crescimento econômico com equidade e equilíbrio ambiental.

Lembremos que, nos primeiros dias de 2019, a Unila completou 09 (nove) anos de existência, contudo, a sua gestação acadêmico-pedagógica se iniciou em março de 2008, com a nomeação da Comissão de Implantação (CI-Unila) (2009, p. 10)<sup>6</sup>, constituída por experientes acadêmicos<sup>7</sup>, sob a presidência do professor Héglio Trindade, um dos acadêmicos mais ativos nas reflexões críticas e propositivas sobre

<sup>5</sup> Héglio Trindade. “Roteiro da consulta” In: *Unila – consulta internacional: contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila*. Foz do Iguaçu: Imea, 2009.

<sup>6</sup> Idem.

<sup>7</sup> Alessandro Warley Candéas; Carlos Roberto Antunes; Célio Cunha; Marcos Ferreira da Costa Lima; Mercedes Loguércio Cánepa; Gerónimo de Sierra; Ingrid Piera Ander-

a universidade. Apesar do reduzido tempo de existência, o caráter disruptivo presente no projeto de criação da instituição, sobretudo quando se leva em conta a valorização crescente de uma concepção de universidade hegemônica, tem justificado o interesse de pesquisadores alinhados a distintos campos de conhecimento, vinculados a diferentes grupos de pesquisa, instituições educacionais públicas e privadas, brasileiras e internacionais. Isso explica a variedade de temas aprofundados e a diversidade de abordagens adotadas.

Aprofundar o caso de uma universidade tão jovem envolve riscos, mas, como afirma professor Celso Furtado (1998), em um empreendimento investigativo, a coragem e a confiança são fundamentais: coragem para buscar o novo e confiança ao enfrentar incerto. Apesar de ter escrito o livro há mais de 02 (duas) décadas, Furtado (1998, p.10) é particularmente contemporâneo ao justificar a sua provocação afirmando que “[...] a ciência é construída por aqueles que são capazes de ultrapassar certos limites que hoje são definidos pelo mundo universitário”!<sup>8</sup>

Com o presente livro, na condição de organizadores, pretendemos dar continuidade às reflexões sobre a universidade, mas de uma universidade pertinente (Goergen, 2010), comprometida com a agenda de uma sociedade que precisa não apenas ultrapassar as sequelas do colonialismo externo, mas, também, àquelas decorrentes do colonialismo interno (Casanova, 2003)<sup>9</sup>. Avançar em reflexões sobre um projeto de universidade que pode ser referência em termos de pertinência social, cientes de que, no âmbito do projeto de criação da Unila, pertinência não traduz como ‘subordinação acomodativa’ da

---

sen Sarti; Paulino Motter; Raphael Perseghini Del Sarto; Ricardo Brisolla Balestreri; Paulo Mayall Guillayn; Stela Maria Meneghel.

<sup>8</sup> Celso Furtado. *O capitalismo global*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

<sup>9</sup> Pablo González Casanova. *Colonialismo interno – una redefinición* (2003). Disponível em <[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31286822/colonialismo\\_interno.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1552775342&Signature=gVm4M0mplfH9ZiAm5zgB0GdrkeA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMutational\\_spectrum\\_of\\_the\\_oral-facial-d.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31286822/colonialismo_interno.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1552775342&Signature=gVm4M0mplfH9ZiAm5zgB0GdrkeA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMutational_spectrum_of_the_oral-facial-d.pdf)>, consultado em março de 2019.

universidade às pressões exógenas, traduzindo-se como contribuição crítico-construtiva da universidade para o processo de construção de uma sociedade melhor (Goergen, 2010). Assumindo responsabilidade crítico-transformadora, a universidade pertinente orienta as atividades de ensino, de pesquisa, e de extensão para a transformação social na perspectiva de uma sociedade economicamente mais justa, politicamente mais democrática e ecologicamente mais sustentável (Goergen, 2010, p. 65)<sup>10</sup>.

Em um momento em que a sociedade segue questionando o futuro da Educação em geral (Postman, 1996<sup>11</sup>; Konink, 2007<sup>12</sup>, Carpentier, 2008,<sup>13</sup> entre outros) e a razão de ser da universidade pública, em particular (Trindade, 2000<sup>14</sup>; Dias Sobrinho; Ristoff (orgs.), 2000<sup>15</sup>; Gentili, 2001<sup>16</sup>; Salaburu, 2007<sup>17</sup>; Renaut, 2008<sup>18</sup>; Rama, 2011<sup>19</sup>, entre outros), é possível que a universidade operacional, produtiva e flexível (Chauí, 1999)<sup>20</sup> esteja dando sinais de esgotamento e que a academia reconheça a oportunidade de trabalhar para materializar o que o professor Boaventura de Sousa Santos (1997, p.230) nomeia de

<sup>10</sup> Pedro Goergen. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. *Educar*, Curitiba, n. 37, p. 59-76, maio/ago. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a05n37>>, consultado em março de 2019.

<sup>11</sup> Neil Postman. *The End of Education – redefining the value of the school*. New York: Vintage Books, 1996.

<sup>12</sup> Thomas De Koninck, *La crise de l'éducation*. Montréal: Fides, 2007.

<sup>13</sup> Claude Carpentier. *L'école dans un monde en crise – entre globalisation et héritage*. Paris: Harmattan, 2008.

<sup>14</sup> Hégio Trindade (org.) *A universidade em ruínas na república dos professores*. 2. Ed. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: Cipedes, 1999.

<sup>15</sup> José Dias Sobrinho e Dilvo I. Ristoff (orgs.). *Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Editora Insular, 2000.

<sup>16</sup> Pablo Gentili (org.). *Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.

<sup>17</sup> Pello Salaburu. *La Universidad en la encrucijada. Europa y EE.UU.* Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes, 2007.

<sup>18</sup> Alain Renaut. *Quel avenir pour nos universités? Essai de politique universitaire*, Timée Éditions, 2008.

<sup>19</sup> Claudio Rama. *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. Tegucigalpa: Unah, 2011.

<sup>20</sup> Marilena Chauí. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

microutopia ao tratar dos desafios envolvidos no futuro das universidades pública.<sup>21</sup>

Complementarmente, desejamos colaborar para o registro histórico de uma experiência singular que pode ser inspiradora para outras universidades. Para tanto, priorizamos a participação de jovens pesquisadores que, sem o grupo de pesquisa do qual fazem parte, dificilmente teriam espaço no mercado editorial para publicar os resultados da pesquisa concluída nos últimos anos e que possuem em comum o fato de o projeto de pesquisa original assumir a Unila como unidade social de estudo.

Recorrentemente, quando se registra a história, tendemos a destacar as genialidades individuais que consagram os processos de mudança da realidade social. De fato, não raro, são personalidades decisivas que deflagram iniciativas, delineiam perfis, fundam os pilares e permitem os primeiros voos em qualquer projeto social arrojado. -Todavia, a universidade é fruto do seu tempo histórico, das tensões do presente, dos interesses econômicos e políticos implicados e das experiências acumuladas em redes, em movimentos acadêmicos, sobretudo do exemplo de instituições que se notabilizaram no tempo (Chauí, 2001)<sup>22</sup>.

Entendemos que é a partir desta complexa correlação de fatores que o projeto de criação da Unila deve ser compreendido e significado. Assim sendo, a leitura dos capítulos deve levar em consideração que a sua criação, no mínimo, reflete um contexto possível de ser considerado pelas lentes teóricas, acadêmicas e políticas, sabendo que ambas favoreceram a elaboração de um projeto de universidade ousado, com pretensões ambiciosas, profundamente mobilizador e, por isso mesmo, de complexa implantação.

No plano político, na contracorrente do que vinha ocorrendo com a universidade pública, a Unila é reflexo de um governo progressista

<sup>21</sup> Boaventura de Sousa Santos. *O social e o político na modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

<sup>22</sup> Marilena Chauí. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

que se revelou comprometido com o fortalecimento da universidade pública na medida em que investiu em 02 (duas) direções: ampliação do número de universidades e *campi*, sem desconsiderar a importância do processo de interiorização da universidade para um País continental, e a valorização da educação, aproximando políticas de inserção social com a qualidade acadêmica.

O capítulo assinado por Larissa Rosevics, por exemplo, discute como a Unila se insere em um movimento de expansão do ensino superior durante o governo do Partido dos Trabalhadores levando em conta três movimentos: i) de interiorização do ensino superior federal, com a criação de novas universidades e *campi* fora dos grandes centros urbanos; ii) de fortalecimento das universidades públicas por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que resultou na criação de 14 (catorze) universidades federais e 126 (cento e vinte e seis) *campi*, sem desconsiderar a importância das universidades existentes; iii) de criação de universidades de vocação internacional instaladas em regiões territoriais estratégicas, como são os casos da Unila e da Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

Nesses dois casos, observa-se uma estreita conexão entre o Ministério da Educação representado pelo ministro Fernando Haddad, e o Ministério das Relações Exteriores, visto que a cooperação Sul-Sul representou um dos eixos estratégicos da diplomacia brasileira no período. Nas palavras de Celso Amorim, chanceler que coordenou os esforços orientados para a ampliação e independência do Brasil dos tradicionais centros de hegemonia global, de uma política externa qualificada como “ativa e altiva” (Amorim, 2015).<sup>23</sup>

Frente ao exposto, a Unila não pode ser compreendida fora da atuação estratégica da política externa adotada pelo governo brasileiro entre 2003 e 2010, para a qualum dos objetivos centrais era

<sup>23</sup> Celso Amorim. Grande estratégia – política externa e defesa em um mundo em transformação. *Austral: Revista Brasileira de Estratégia e Relações Internacionais*. Porto Alegre, V4, n.7, jan./jun./2015

colaborar para a promoção do processo de integração latino-americana. Os governos progressistas da época estavam alinhados com a preocupação de fortalecer a autonomia e o fortalecimento da América Latina, isso possibilitou não apenas reestruturar o Mercado Comum do Sul (*Mercosul*), ampliando o número de Estados membros e valorizando uma agenda social, como também constituir 02 (duas) novas iniciativas regionais de integração, quais sejam, a União da Nações Sul-Americanas (Unasul)<sup>24</sup> e a Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos (Celac).

Sabe-se que todas as iniciativas dependem da existência de uma liderança política capaz de centralizar os esforços da integração em um fenômeno que teóricos da integração europeia nomeiam *spillover*, e que se traduz em um mecanismo de fomento e giro da integração a partir da liderança de um país com condições de propulsionar os demais. Assim sendo, é possível afirmar que a liderança brasileira nos esforços da integração contemporânea da América Latina em parte decorreu da liderança conquistada pelo então presidente da República – Luiz Inácio Lula da Silva.

A criação de universidades temáticas, a exemplos da Unila e da Unilab, inaugura uma concepção de internacionalização da educação superior estranha ao que prevalece entre as universidades hegemônicas dos países centrais na medida em que, desde o seu projeto de criação, empenham-se para promover efetiva cooperação internacional e se distanciar da comercialização de produtos educacionais e da atração de estudantes internacionais pagantes (Lima; Contel, 2011).<sup>25</sup> Ambas, nutrem o objetivo de colaborar para se pensar reformas que preservem o caráter público da universidade.

<sup>24</sup> Com a emergência de governos conservadores na região sul-americana, a União de Nações Sul-americanas (Unasul) tem perdido relevância. O golpe incisivo aconteceu em março de 2019, momento em que os chefes de Estado e de governo da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Guiana e Peru se posicionaram contra a Unasul e propuseram a criação do Fórum para o Desenvolvimento e Progresso da América do Sul (ProSul) com uma agenda predominantemente econômica.

<sup>25</sup> Manolita Correia Lima; Fábio B. Contel. *Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Alameda, 2011.

Boaventura de Sousa Santos (2005, p.112) não recomenda apenas fomentar, mas intensificar as formas de cooperação transnacional existentes, além de multiplicá-las no âmbito de acordos multilaterais, respeitando os “princípios de benefício mútuo e fora do quadro dos regimes comerciais”. Ele, completa seu pensamento recomendando: “[entre os] países periféricos e semiperiféricos há que se procurar sinergias regionais por ser esta escala que a densificação das redes é mais fácil e mais eficaz na luta contra a globalização neoliberal da universidade”.<sup>26</sup>

No plano de gestão acadêmica, a Unila é fortemente inspirada nos movimentos universitários que marcaram a América Latina. O Movimento de Córdoba, deflagrado em 1918, deixou o legado de defesa da autonomia universitária, governo tripartite paritário, gratuidade do ensino superior, a função social da universidade, bem como a defesa da formação integral dos estudantes (Gentili, 2008).<sup>27</sup> O espírito de Córdoba que, em distintas intensidades, transformou as universidades na América Latina no século XX, esteve presente no período gestacional e na primeira fase de implementação da Unila, especialmente em relação à constituição do Conselho Superior paritário que, posteriormente, foi desconstituído por decisão judicial, cuja ação foi promovida por um grupo de docentes da própria universidade.

A União das Universidades da América Latina (Udual) foi criada em 1949, atualmente, reúne mais de 200 (duzentas) instituições de ensino superior públicas e privadas, vinculadas a 21 (vinte e um) países da América Latina e do Caribe, bem como foi precursora em definir um conjunto de recomendações para as universidades da região. Ao término da V Assembleia, ocorrida em Lima (Peru), em 1967, importantes diretrizes foram formuladas e observa-se que parte delas revela a necessidade de se (re)pensar a região em conjunto,

<sup>26</sup> Boaventura de Sousa Santos. *A universidade no século XXI – para uma reforma democrática e emancipadora da universidade*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

<sup>27</sup> Pablo Gentili. Una vergüenza menos, una libertad más – la reforma universitaria en clave de futuro. In: Emir Sader, Hugo Aboites e Pablo Gentili (orgs.). *La reforma universitaria – desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Clacso, 2008.



particularmente, no que se refere à valorização do conhecimento, da história e da cultura latino-americanas. Se as décadas de 1960, 1970 e 1980 são consideradas sombrias, de 1990 em diante florescem projetos e ações orientados para a promoção da integração dos países e das universidades da América Latina.

O Ciclo Comum de Estudos envolve três eixos –línguas, epistemologia e metodologia da ciência e fundamentos da América Latina–, por serem estruturantes na formação acadêmica prevista pelo projeto de criação da Unila, ele é considerado obrigatório a todos os cursos de graduação oferecidos pela instituição. Contempla um currículo interdisciplinar que consagra muitas das diretrizes previstas pela Udual, em 1967, dentre eles os diversos órgãos e princípios estatutários que resgatam a valorização do conhecimento latino-americano e o propósito da integração solidária entre os países na direção do que Darcy Ribeiro (1991, p.3) nomeava de “civilização solidária”<sup>28</sup>.

A Associação de Universidades do Grupo Montevideu (Augm) foi criada em 1991 e, atualmente, congrega 36 (trinta e seis) universidades argentinas, bolivianas, brasileiras, chilenas, paraguaias e uruguaias reconhecidas pela excelência acadêmica. Historicamente, a referida associação defende a universidade pública, primando por um conhecimento capaz de contribuir com o desenvolvimento integral das populações desses países. Os princípios que regem a Augm também foram orientadores da fase gestacional da Unila, apesar de a universidade, em seus 09 (nove) anos de existência, ainda não ter alcançado maturidade suficiente para atender aos critérios de entrada no referido grupo, os critérios de qualidade e excelência que orientam a Associação também foram rememorados na planificação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana

No plano teórico, a Unila se orienta por autores que defenderam uma universidade necessária (Ribeiro, 1968)<sup>29</sup>, democrática, inclu-

<sup>28</sup> Darcy Ribeiro. *A universidade necessária*. 4ª edição, São Paulo: Paz&Terra, 1991.

<sup>29</sup> Darcy Ribeiro. *A universidade necessária*. São Paulo: Paz&Terra, 1969.

siva, emancipatória (Trindade, 2012; Sousa Júnior, s.d)<sup>30</sup>, pertinente (Goergen, 2010)<sup>31</sup>, expressão de um bem público (Santos, 2005)<sup>32</sup> e determinante para o desenvolvimento social. Para José Geraldo de Sousa Júnior (sd)<sup>33</sup>, as universidades na América Latina nascem na periferia intelectual deste sistema-mundo, e não poderão libertar-se de seu estado de marginalização enquanto continuarem mimetizando práticas e formatos desconectados de suas realidades sociais imediatas. Para combater essa situação, adverte o autor, não é suficiente propor um outro tipo de ciência, mas é necessário que se estabeleça um outro tipo de racionalidade, cujas raízes se deve buscar nas realidades locais onde estão inseridas as instituições.

A concepção da Unila se inspira em experiências acadêmicas anteriores, mas os conceitos que sustentam seu projeto de criação foi ressignificado em razão do compromisso de promover a integração latino-americana pelo conhecimento. Nesse sentido, é importante destacar que a própria experiência acadêmica do presidente da comissão de implantação e seu primeiro Reitor, Hélió Trindade, foram decisivas na definição de uma concepção de universidade que contemplasse os pilares da integração, a interdisciplinaridade e o bilinguismo, dando vida a um projeto de universidade profundamente comprometido com a formação cidadã. Cabe lembrar que, inspirado

<sup>30</sup> TRINDADE, H. Por um novo projeto universitário: da “universidade em ruínas” à “universidade emancipatória”. In: SOUSA JUNIOR, J. G. D. (Ed.). Da universidade necessária à universidade emancipatória. Brasília: UNB, 2012. p.89-142; José Geraldo de Sousa Júnior. *Da universidade necessária à universidade emancipatória: a refundação da Unb*. Disponível em <[https://estatuinte.unifesspa.edu.br/images/2017/DA\\_UNIVERSIDADE\\_EMANCIPATORIA.pdf](https://estatuinte.unifesspa.edu.br/images/2017/DA_UNIVERSIDADE_EMANCIPATORIA.pdf)>, consultado em março de 2019.

<sup>31</sup> Pedro Goergen. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. *Educar*, Curitiba, n. 37, p. 59-76, maio/ago. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a05n37>>, consultado em março de 2019.

<sup>32</sup> Boaventura de Sousa Santos. *A universidade no século XXI – para uma reforma democrática e emancipadora da universidade*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

<sup>33</sup> José Geraldo de Sousa Júnior. *Da universidade necessária à universidade emancipatória: a refundação da Unb*. Disponível em <[https://estatuinte.unifesspa.edu.br/images/2017/DA\\_UNIVERSIDADE\\_EMANCIPATORIA.pdf](https://estatuinte.unifesspa.edu.br/images/2017/DA_UNIVERSIDADE_EMANCIPATORIA.pdf)>, consultado em março de 2019.

pela consulta conduzida por Darcy Ribeiro a professores, intelectuais e cientistas brasileiros por ocasião da elaboração da proposta de criação de Brasília, Hégio Trindade buscou junto a um grupo de acadêmicos nacionais e internacionais reunir insumos que apoiassem o trabalho da CI-Unila (2009). O resultado desse patrimônio está consolidado em um livro, *Unila – consulta internacional* (2009)<sup>34</sup>

A consulta internacional e as cátedras latino-americanas que foram promovidas pelo Instituto Mercosul de Estudos Avançados (Imea), em período anterior à aprovação da lei que oficializa a criação da Unila (Lei 12.189/2010), tiveram por objetivo refletir sobre uma arquitetura curricular inovadora, capaz de atender às mudanças dinâmicas da sociedade. Ademais, as responsabilidades do professor seriam mais amplas e exigentes uma vez que envolveriam a capacidade de trabalhar com grupos heterogêneos em quase tudo: idade, nacionalidade, língua, cultura, visão de mundo, projetos profissionais e de vida, motivações que justificam o ingresso na Unila etc. Isso justifica a previsão de atividades de tutoria orientadas para o desenvolvimento de habilidades que envolvem o pensamento de ordem superior.

A centralidade dos projetos de extensão merece particular destaque, pois é por esta via que a Unila reforça o sentido de pertinência social antes mencionado. Os projetos extensionistas adotam uma abordagem que transita entre as dimensões interdisciplinar, educativa, cultural, científica e política. Além de colaborar para a formação acadêmica dos estudantes, os projetos extensionistas contribuem para a transformação social por meio de um diálogo qualificado entre a universidade e a região trinacional - onde ela está inserida-, materializado pela ação que aproxima estudantes e a comunidade e mediado pela orientação dos professores.

Após 09 (nove) anos, a Unila fez-se realidade, mas o desafio de se construir uma universidade pública orientada pela e para integração

<sup>34</sup> Hégio Trindade. *Unila – consulta internacional: contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila*. Foz do Iguaçu: Imea, 2009.

não é mensurável. É possível observar a existência de um eco abissal entre a ideia-força propulsora de seu projeto de criação e o cotidiano burocratizante, resultado de um desenho institucional pré-determinado por um quadro jurídico ultrapassado e paralisante estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), legislação basilar que regulamenta os sistemas educacionais público e privado do País, desde a educação básica até a educação superior.

As investidas contra o projeto de criação da Unila são múltiplas, emergem tanto no âmbito interno, quanto externo. No âmbito interno tais investidas derivam de visões de universidade, educação e mundo muito diversas entre professores e técnicos administrativos educacionais vinculados à instituição. No âmbito externo, por sua vez, elas são frutos de uma correlação de interesses de universidades privadas da região, de deputados e senadores que representam *lobbies* de latifundiários, os quais pretendem atender à demanda da profissionalização voltada à agricultura. Também resultam do estranhamento que a Unila, particularmente os estudantes forâneos que acolhe, desperta entre grupos de moradores da cidade de Foz do Iguaçu.

Outros obstáculos são enfrentados pela Unila. As tentativas para diminuir ou extinguir o Ciclo Comum de Estudos são recorrentes. O bilinguismo encontra barreiras na postura de alguns professores e técnicos administrativos educacionais que não estão dispostos a aprender ou praticar outro idioma. Os centros interdisciplinares alcançaram parcialmente o propósito maior de promoção da interdisciplinaridade. Há tímidas iniciativas para se implementar a tutoria. A rápida expansão de cursos e vagas, a qual marcou a segunda gestão de uma reitoria *pró-tempore*, contribuiu para distanciar a universidade de seu projeto original. Exigiu a contratação de professores e técnicos administrativos educacionais nem sempre alinhados com o projeto fundador da instituição, criando um terreno fértil de disputas e desentendimentos entre aqueles que defendem a consolidação do projeto que justificou a criação da Unila e aqueles defendem uma concepção hegemônica de universidade. A crise que resultou na

perda da paridade, também ruiu um dos pilares mais importantes da universidade.

Meio século antes do emblemático maio de 1968, os estudantes argentinos foram para as ruas e reivindicaram. Entre as reivindicações constava o direito de exercerem o governo da universidade, de forma paritária e independente, por meio de suas associações de classe. Não é exagero afirmar que uma universidade inclusiva e democrática não poderia existir senão em uma sociedade livre e democrática. É com pesar que afirmamos que, cem anos após o Movimento de Córdoba, as bandeiras de luta dos acadêmicos seguem muito parecidas. Assim sendo, há um grande risco de que as investidas neoliberais em toda a América Latina coloquem novamente as universidades públicas “em ruínas”, “na penumbra”, em efetivo movimento de “desconstrução”.

Esse contexto favoreceu a união dos estudantes e de um grupo formado por professores, estudantes e técnicos administrativos educacionais da Unila, além de representantes da cidade de Foz do Iguaçu, nomeado Unila-Resiste. Nas palavras de seus idealizadores, o

movimento é autônomo, com representação das três categorias [docentes, técnicos e discentes], tem objetivo de defender a manutenção da lei de criação da Unila, sua identidade original e sua missão, que é formar sujeitos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina” (apud Faria, s.d.).<sup>35</sup>

Observa-se que, aos poucos, o referido movimento extrapolou os muros da universidade e as fronteiras da cidade de Foz do Iguaçu com a adesão de acadêmicos que integram a Rede de Intelectuais em Defesa da Humanidade (Redh), a Sociedade Latino-Americana de Economia Política e Pensamento Crítico (Seppla), a Rede para um Constitucionalismo Democrático Latino-Americano (Rcdla), os integrantes do Parlamento do Mercosul, entre outros. Haverá resistência. É certo

<sup>35</sup> Fernando Mesquita de Faria. *Unila – uma universidade em construção*. Disponível em <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/1186/1288>>, consultado em março de 2019.

que o movimento estudantil será determinante, assim como fizeram os jovens destemidos de Córdoba que se colocaram contra os pilares de uma universidade colonial, e influenciaram os rumos das universidades em toda a América Latina.

Esse é o espírito que move as pesquisas que resultam no presente livro. De defesa do projeto fundador da Unila e de resistência a tudo que possa ameaçá-lo. São 06 (seis) capítulos e 15 (quinze) autores que se dispuseram a investigar as características peculiares da Unila, mas também se propuseram a apontar soluções para seu aprimoramento e permanência. No que tange à língua, os textos foram escritos no idioma de maior conforto para cada autor(a).

O primeiro capítulo, *Do Mercosul à América Latina: reflexões sobre a construção da Unila*, de autoria de LARISSA ROSEVICS (Universidade Federal do ABC), adota uma leitura histórica, fundamentada na consulta criteriosa de documentos, ao reunir os elementos políticos que foram decisivos para a construção do projeto de criação da Unila, revelando as relações que se deram sobretudo no âmbito do Mercosul. A autora assegura que a instituição em pauta é herdeira do debate que ocorreu no Mercosul Educacional, entre os anos de 2006 e 2008, em torno da ideia da “Universidade do Mercosul”. Apesar do apoio de todos os membros do bloco à ideia, limitações institucionais e financeiras do órgão inviabilizaram sua concretização no âmbito multinacional, de forma que o interesse do governo brasileiro e a conjuntura nacional favorável foram fundamentais para que da “Universidade do Mercosul” originasse a Unila, uma instituição pública brasileira, com vocação para o ensino e a pesquisa da integração latino-americana.

O segundo capítulo, *A trajetória das epistemologias contra-hegemônicas na Universidade Federal da Integração Latino-Americana*, de autoria de SUÉLEN DE PONTES ALEXANDRE, MAURÍCIO PEDRO SILVA e MANUEL TAVARES (Universidade Nove de Julho), explora a contribuição das epistemologias contra-hegemônicas, especialmente as de caráter pós-colonial, para a arquitetura conceitual do projeto de criação da Unila. Os autores também aprofundam o embate entre multiculturalismo

e interculturalidade, fatores determinantes em um ambiente acadêmico diverso pela composição das diferentes nacionalidades dos estudantes e parte dos professores.

MARIA JULIETA ABBA, no terceiro capítulo, *Un análisis de la internacionalización universitaria a través del estudio de caso de la Universidad Federal da Integração Latino-Americana*, compromete-se a contribuir para a reflexão acerca da internacionalização universitária, tendo a Unila como caso de estudo. Adotando as abordagens histórica e dialética, a autora discute os limites e as potencialidades presentes na Unila ao ser pensada como uma experiência de internacionalização universitária de caracteres alternativo, crítico e não-hegemônica, a qual nomeia de “internacionalización necesaria” porque se apoia nas ideias propostas por Darcy Ribeiro.

Nos capítulos quarto – *Intercomprensión entre lenguas neolatinas y contacto lingüístico en la Unila: comunicación en contexto académico plurilingüe* – e quinto – *Políticas lingüísticas na Unila: relações entre as línguas na proposta educacional bilíngue* –, as questões relativas ao bilinguismo e a política linguística adotada pela Unila estão em evidência. Enquanto ANGELA MARIA ERAZO MUNOZ (Universidade Federal da Paraíba) e FRANCISCO CALVO DEL OLMO (Universidade Federal do Paraná) discutem as práticas acadêmicas que emergem em um ambiente multilíngue, especialmente das práticas cotidianas que são ignoradas pelo bilinguismo institucional; no quinto capítulo, SIMONE DA COSTA CARVALHO (Universidade Federal da Integração Latino Americana) e MARGARETE SCHLATTER (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) avaliam o impacto do uso do português e do espanhol no âmbito burocrático que envolve as atividades de ensino e o processo de socialização.

ELOIZA DAL POZZO CHIBIAQUI, MANOLITA CORREIA LIMA e OSCAR KENJI NIHEI (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) assinam o sexto capítulo, intitulado *Estudantes da Unila e o processo de adaptação em Foz do Iguaçu*. Aqui, o propósito reside em compreender as relações sociais estabelecidas entre os estudantes da Unila e os moradores da

cidade da cidade de Foz do Iguaçu, levando em conta os fatores facilitadores e dificultadores do processo de adaptação.

No sexto e último capítulo, *Unila: Materialização de um projeto universitário latino-americano orientado para a integração regional*, os autores – IVOR PROLO (Universidade do Estado do Mato Grosso), MANOLITA CORREIA LIMA (ESPM) e GONÇALO CANTO MONIZ (Universidade de Coimbra) – reúnem os resultados de uma pesquisa que tem por objeto compreender o impacto dos princípios basilares do projeto fundador da Unila, especialmente em sua característica fundamental que é a integração solidária, objetivo presente na lei de criação da universidade.

Desejamos uma excelente leitura e a inspiração para o desenvolvimento e a realização de projetos de pesquisas que reforcem a pertinência social da universidade.

*Manolita Correia Lima*  
*Gisele Ricobom*  
*Ivor Prolo*



## Capítulo 1

# Do Mercosul à América Latina Reflexões sobre a construção da UNILA

*Larissa Rosevics\**

### 1.1. Introdução

A iniciativa brasileira de construir uma universidade vocacionada à integração latino-americana é um marco nas relações da América Latina com o Brasil, país que por tantas décadas priorizou em suas relações internacionais a Europa e os Estados Unidos. A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) é singular em três dimensões: na sua relação com os princípios das relações internacionais do Brasil; em sua composição docente e discente; e na sua proposta de ensino, pesquisa e extensão.

Em primeiro lugar, a Unila institucionaliza o princípio constitucional (art. 4º, parágrafo único) que ressalta o comprometimento do Estado brasileiro para com a integração econômica, política, social

\* **Larissa Rosevics** (larissa.rosevics@gmail.com). Doutora em Economia Política Internacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro-RJ, Brasil

e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.

Em segundo lugar, diferentemente das demais instituições nacionais de ensino e pesquisa, em que o acesso de docentes e discentes estrangeiros depende de políticas de incentivo e de cooperação universitária, no caso da Unila, é objetivo da instituição ocupar metade dos seus quadros de docentes e discentes com cidadãos dos demais países da América Latina.

Em terceiro lugar, a Unila inova ao oferecer cursos de licenciatura, graduação, pós-graduação e extensão com foco na integração latino-americana. Até sua criação, apenas algumas instituições e programas de pesquisa ligados à pós-graduação eram vocacionados à América Latina e à integração regional, como a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) e a Universidad Andina Simon Bolívar, e o Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina (Prolam-USP).

Além desses fatores, do ponto de vista teórico, a Unila tem todas as condições para ser o *locus* acadêmico latino-americano para a construção de conhecimento decolonial (LANDER, 1999; MIGNOLO, 2006), de fronteira, e independente das epistemologias eurocentradas (GROSFOGUEL, 2008) que têm por base a condição periférica geográfica/ política/ econômica/ social/ cultural/ étnica/ e racial que ocupa a América Latina no mundo contemporâneo (QUIJANO, 2000). O fato de a instituição estar localizada na tríplice fronteira corrobora o objetivo de ampliar o diálogo entre os povos, especialmente dos países do Mercosul. A Unila é uma universidade localizada na fronteira, que busca construir um conhecimento de fronteira para uma América Latina sem fronteira.

A excepcionalidade da Unila nos contextos nacional e regional motivou a presente pesquisa, que visa compreender como surgiram a ideia e os motivos justificadores de conceber uma universidade vocacionada para a integração regional, bem como as condições que permitiram ao governo brasileiro investir em uma instituição de

educação superior pública federal, aberta a professores, pesquisadores e estudantes oriundos dos países da América Latina.

A hipótese do texto é a de que o processo de integração educacional promovido no âmbito do Mercosul, em vigor desde 1991, passou por reformulações no início do século XXI e isso favoreceu a formulação do projeto de criação de uma universidade multinacional com vocação integracionista. O apoio do governo brasileiro à ideia de uma “Universidade do Mercosul” foi fundamental para o debate; porém, não foi suficiente para sua concretização, especialmente devido às limitações institucionais e financeiras do Mercosul Educacional.

Paralelamente às negociações no Mercosul, o Ministro da Educação brasileiro, Fernando Haddad, amparado pelo interesse da política externa brasileira orientada para a integração regional, pelo Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e pelo projeto de expansão e interiorização das universidades, concebeu a Unila como uma universidade pública brasileira, com vocação para o ensino e a pesquisa da integração regional, composta por estudantes, professores e pesquisadores brasileiros e oriundos dos demais países latino-americanos. Dessa maneira, a universidade que fora pensada para colaborar para ampliação da integração dos povos do Mercosul teve sua implantação garantida e seu âmbito ampliado para a América Latina.

O objetivo do capítulo, portanto, é destacar a importância que a área educacional do Mercosul e as políticas externa e educacional dos governos de Lula da Silva tiveram para a idealização e concretização da criação da instituição. A pesquisa baseou-se na análise crítica de diversos documentos, reportagens e publicações relacionadas ao Mercosul Educacional, entre os anos de 2001 e 2010, do Governo brasileiro e da Comissão de Implantação da Unila, bem como nas análises das políticas externa e educacional dos governos de Lula da Silva.

## **1.2. Lentes teóricas**

### ***1.2.1 .Decolonialidade e integração regional***

A superação das desigualdades e da condição periférica internacional em que se encontram os países da América Latina faz parte das agendas política, econômica e intelectual dos países da região, em que o conhecimento é entendido como um instrumento essencial para o desenvolvimento econômico com justiça social e preservação ambiental.

As críticas ao projeto norte-americano da Área de Livre Comércio das Américas (Alca) e o aumento da pobreza na América Latina na década de 1990 foram estopins para que as sociedades dos países da região expressassem, nas urnas, o profundo descontentamento com os governos e as políticas neoliberais, que não promoveram o desenvolvimento econômico e a diminuição das desigualdades, conforme esperado. A eleição dos governos progressistas de esquerda nos Estados foi acompanhada pelo desejo de mudança em relação ao modelo liberal ocidental de desenvolvimento, como único possível para alcançar o bem-estar social.

No mesmo período, surgiu entre os intelectuais latino-americanos um grupo que questiona a “colonialidade do saber” a que está submetida à América Latina, e que propõe a construção de conhecimento independente das estruturas coloniais de poder internacional. Influenciados pelos Estudos pós-coloniais afro-asiáticos, pela Teoria da dependência e pela Análise do sistema mundo, os teóricos da decolonialidade discutem criticamente a condição periférica da América Latina no mundo atual, seja na economia, na política, nas relações socioculturais ou na produção de conhecimento (CASTRO-GÓMES; GROSFUGUEL, 2007; GROSFUGUEL, 2008).

Ao naturalizar e universalizar o modelo liberal ocidental como única via para o desenvolvimento, são desterritorializados e descontextualizados historicamente os projetos de poder de seus

formuladores, provocando novas formas de colonização e opressão. Para os teóricos decoloniais, as questões de economia política e das relações centro-periféricas são tão relevantes quanto às questões históricas e socioculturais para a identificação das relações de dominação no mundo contemporâneo. Aníbal Quijano (2000) descreve esse processo como colonialidade do poder, em que as potências centrais ocidentais promovem a dominação das potências periféricas através da naturalização das diferenças étnicas/ raciais/ de gênero/ de classe, em que os indivíduos dos países centrais são identificados como superiores aos indivíduos das demais potências, um processo que tem por objetivo controlar o trabalho, os recursos e os produtos dos países periféricos, em prol da acumulação do capital e da economia de mercado. Walter Dignolo (2006) destaca que a colonialidade do poder, do saber e do ser está assentada no racismo e no patriarcado, na dominação epistêmica, filosófica, científica e linguística do Ocidente.

É nesse sentido que Ramón Grosfoguel (2008) propõe a descolonização dos estudos de economia política, de maneira que seja possível o diálogo entre as áreas da economia, da política e dos estudos culturais para a construção de um conhecimento de fronteira, que reconheça os avanços da epistemologia ocidental e que busque emancipar a epistemologia latino-americana de toda forma de dominação. Isso significa desenvolver uma economia política do desenvolvimento que vise o bem-estar das sociedades e que esteja desvinculado do modelo liberal ocidental baseado na exploração sem limites da natureza e no consumo predatório. Como destaca Lander (1999), a superação da pobreza deve ser pensada associada à preservação do meio ambiente.

Para além da constatação da condição periférica latino-americana e da denúncia de injustiças e opressões que vivem os povos, os decoloniais defendem a criação de práticas e conhecimentos alternativos e independentes, que reflitam as necessidades objetivas dos povos latino-americanos a partir das suas realidades, do diálogo entre os povos e da posição que ocupam na geopolítica mundial e na

divisão internacional do trabalho. A perspectiva decolonial não se restringe aos muros das universidades, estando presente, por meio de seus intelectuais e ideias, nos movimentos indígenas, negros, de gênero, de latinos nos Estados Unidos, em projetos culturais, no Fórum Social Mundial (CASTRO-GÓMES; GROSFOGUEL, 2007) e em instituições como a Unila.

No mesmo sentido contestatório dos teóricos decoloniais, a integração regional na América do Sul também passou por transformações no início do século XXI, substituindo gradualmente o modelo liberal ocidental, baseado na integração econômica por etapas da União Europeia, por uma integração ampliada e solidária, com focos nas questões políticas, culturais, educacionais e sociais, que visa à inserção internacional autônoma da região no sistema internacional. As instituições criadas a partir do novo contexto regional, como a Iniciativa para Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana (Iirsa), a Unila e a União de Nações Sul-Americanas (Unasul), são exemplos da integração regional sul-americana ampliada, baseada no diálogo, na coordenação de ações em relação ao sistema internacional, em estratégias de desenvolvimento autônomas e apoiada por uma política externa brasileira ativa (CARVALHO; ROSEVICS, 2013).

O Mercado Comum do Sul (Mercosul) foi criado pelo Tratado de Assunção de 1991 como bloco econômico, dentro da lógica de integração por etapas,<sup>1</sup> baseado na experiência europeia e influenciado pela ideia de regionalismo aberto, cujas funções primordiais eram a promoção do crescimento econômico e a abertura comercial regional dos membros, com base em preferências no comércio, com redução de tarifas e com a harmonização das legislações dos Estados membros (ONUKI, 2006; SARAIVA e TEDESCO, 2001).

Ainda que o Mercosul tenha sido criado dentro da lógica de integração econômica por etapas, sua prática, desde o princípio, vem

<sup>1</sup> O modelo por etapas baseia-se na formação de uma área de livre comércio, passando pela fase de união aduaneira, depois pela implantação de um mercado comum, chegando a uma união monetária e por fim uma união política.

sendo alterada. Isso se deve, em primeiro lugar, à necessidade de adaptar o modelo às realidades e necessidades dos países membros do bloco, e em segundo lugar, mais recentemente, pelo resgate do projeto maior de integração regional oriundo dos diálogos entre Brasil e Argentina na década de 1980, em que, impulsionados pela redemocratização nos Estados e pelas negociações na área nuclear, os dois países assinaram a Declaração do Iguazu, na cidade de Foz do Iguazu (CAETANO, 2011). O documento, de 1985, destaca a necessidade de revitalizar as políticas de cooperação e integração na América Latina, consideradas instrumentos necessários no reforço do poder de negociação da região para com o resto do mundo, tendo por objetivo enfrentar os desafios impostos pelas crises econômicas pelas quais passavam os Estados. Além disso, a declaração destaca o comprometimento dos dois países em promover um projeto de integração regional que fosse além dos aspectos econômicos e visasse à integração política, infraestrutural e dos povos da região.

A proposta decolonial, associada à emergência dos governos progressista nos países da América do Sul e ao projeto de integração regional ampliada e solidária por eles proposto, auxilia a compreensão da criação Unila e sua importância, na medida em que a instituição foi idealizada e concretizada em conjunturas nacional e regional de contestação da ordem vigente, tanto nos campos político e econômico quanto no processo de construção do conhecimento. Conforme a Exposição de Motivos Interministerial 331/2007, submetida ao Presidente Lula da Silva e que trata da criação da Unila, a universidade foi pensada com a missão de promover a integração solidária entre os povos através do conhecimento, contribuindo assim para que a América Latina ocupe um lugar relevante na divisão internacional do conhecimento.

### **1.2.2. Integração educacional no Mercosul**

Por Integração Educacional entende-se o aprofundamento, no âmbito regional, dos diversos processos associados à concepção de internacionalização da educação (MOROSINI, 2006), que visam a realização dos aspectos estratégicos e socioculturais da integração regional, através da cooperação científico-tecnológica entre os Estados, da formação ética e cidadã dos indivíduos e da preparação para o mercado de trabalho integrado.

A integração educacional tem, portanto, papel relevante no projeto de integração regional, institucionalizado a partir do Mercosul. A Reunião de Ministros da Educação (RME) do Mercosul foi a segunda reunião ministerial criada em 1991 e é uma das instâncias mais ativas e regulares dentro do bloco regional, tendo passado por importantes transformações a partir dos anos 2000 que permitiram o surgimento de novas estratégias em prol da integração ampliada e solidária dos povos da região (ROSEVICS, 2018, no prelo).

A área educacional do Mercosul é composta pelo Mercosul Educacional, que consiste em todas as ações, normas e instituições ligadas ao Mercosul e que dizem respeito às questões educacionais, e pelo Setor Educacional do Mercosul (SEM), órgão burocrático responsável pela gestão que define e coordena as ações educacionais do bloco, tendo por instância deliberativa maior a Reunião de Ministros da Educação do Mercosul.

Durante a década de 1990, o SEM funcionou regularmente e, mesmo sem uma estrutura institucional formal, foi um dos setores mais ativos do Mercosul, com a criação de comissões setoriais, comitês coordenadores, documentos estratégicos,<sup>2</sup> seminários e um sistema de informação capaz de integrar os dados e ampliar a comunicação entre os Ministérios da Educação dos países membros. Os avanços

<sup>2</sup> O SEM contou com três documentos estratégicos na década de 1990: 1) o Plano Trienal 1992-1994 (prorrogado até 1998); 2) Mercosul 2000: desafios e metas para o Setor Educacional, de 1996; e 3) Plano Trienal 1998-2000.



dessa fase concentraram-se em ações voltadas para a integração das estruturas educacionais dos Estados, na harmonização das legislações e na promoção da cooperação interuniversitária. Destacam-se no período: os acordos de reconhecimento de títulos e certificados para as áreas de ensino básico, médio e médio-técnico; a promoção do ensino dos idiomas português e espanhol nos países membros; diálogo em relação aos currículos das disciplinas de História e Geografia; e a ampliação da cooperação universitária.

Em 2001, o Mercosul Educacional passou por importantes transformações, com a consolidação da estrutura institucional do SEM<sup>3</sup> e a implantação do primeiro planejamento estratégico quinquenal, o Plano de Ação 2001-2005. As mudanças processadas no interior do Mercosul Educacional, ainda que relevantes, careciam de um projeto político-pedagógico (GADOTTI, 2007) que definisse claramente qual integração educacional desejavam os Estados membros do Mercosul.

Com a ascensão dos governos progressistas na América do Sul nos primeiros anos do século XXI, a integração regional passou a ser percebida de maneira ampliada, em que temas sociais, educacionais e culturais ganharam destaque na agenda de debate dentro do Mercosul. Assim, a integração educacional deixou de ser simplesmente um instrumento de harmonização de legislações e de promoção de cooperação técnico-científica, e passou a ser percebida também como um instrumento de promoção da integração via educação, através da criação de espaços regionais de ensino e pesquisa (ROSEVICS, 2015). Daniela Perrotta (2013) destaca que, assim como nas demais áreas do Mercosul, no Setor Educacional também é possível perceber certa tensão entre um modelo de integração liberal competitiva, com ênfase na integração das estruturas educacionais, e um modelo de

<sup>3</sup> A estrutura institucional do Setor Educacional do Mercosul foi estabelecida em 2001 pela Decisão 15/2001 do CMC. Desde de então o órgão passou por três reestruturações institucionais: em 2006 (Decisão 05/2006 do CMC); 2011 (Decisão 05/2011) e 2017 (Decisão 18/2017 do CMC). A estrutura e o regulamento interno em vigência no Mercosul Educacional revogam as decisões anteriores (CMC 15/01, 05/06 e 05/11) e atualiza de maneira detalhada os avanços institucionais do órgão.

integração solidário, que visa à integração dos povos e a construção de uma identidade regional via educação, fruto das mudanças políticas em curso na região.

As ações no sentido de uma visão ampliada da integração educacional no Mercosul ficam mais evidentes a partir de 2004, com a avaliação do Plano de Ação 2001-2005, a preparação do Plano de Ação 2006-2010 e a aprovação do Fundo de Financiamento do Setor Educacional do Mercosul (FEM), o primeiro fundo regional criado no Mercosul (BARRETO JR., 2011). O FEM foi criado com o objetivo de financiar os programas e projetos do setor educacional do Mercosul que fortaleçam o processo de integração regional,<sup>4</sup> com um orçamento anual estimado em 2004 de US\$ 360 mil dólares, provenientes de contribuições anuais dos Estados.<sup>5</sup>

O Plano de Ação 2006-2010, elaborado em um contexto político regional distinto do anterior, consolida as mudanças em curso no Mercosul Educacional e amplia a proposta de integração educacional do bloco ao reconfigurar a missão do SEM para abarcar a possibilidade de organização de políticas que articulem a educação com o processo de integração do Mercosul (ROSEVICS, 2015).

### **1.3. Aspectos metodológicos**

Metodologicamente, a pesquisa procurou desenvolver as fontes primárias e secundárias a partir de um recorte histórico para realizar

<sup>4</sup> A Decisão 33/2004 do CMC que criou o Fundo de Financiamento do SEM foi modificada em 2008 pela Decisão 24/2008 e em 2011 pela Decisão 06/2011, em que foram incluídos no texto os avanços obtidos, como: a criação de um organismo especializado para administração do FEM, institucionalizando o Comitê Assessor do FEM (Cafem) e subordinando-o diretamente ao CCR; o Contrato de Administração do Fundo do SEM, assinado com a Corporação Andina de Fomento; e os critérios para a contribuição proporcional dos países membros. O Brasil ratificou o acordo de criação do FEM em 2011, através da Lei 7.484/2011.

<sup>5</sup> Em 2004, a projeção orçamentária anual do FEM foi estimada a partir da contribuição por país, calculada conforme a distribuição da população em idade escolar. Para mais informações ver Decisão 33/2004 do CMC.

uma análise crítica dentro de um aspecto hipotético-dedutivo. Foi feita a seleção da documentação, das reportagens e publicações relacionadas ao Mercosul Educacional, entre os anos de 2001 e 2010, do Governo Federal e da Comissão de Implantação da Unila. Essas referências conduziram à abordagem histórica de reconstrução das políticas externa e educacional nos períodos presidenciais de Lula da Silva.

A pesquisa foi conduzida no plano digital, aproveitando-se do atual nível de processamento de dados do Mercosul Educacional, que disponibiliza digitalmente todos os seus planos estratégicos, aqueles realizados quinquenalmente para a condução das ações da instituição, e suas atas de reuniões, tanto ministeriais, o maior nível de poder deliberativo, como das suas comissões, comitês e grupos de estudo, ressaltados na pesquisa devido a seu alto grau de detalhamento e precisão.

A base teórica se apoiou fortemente nas pesquisas de autores sul-americanos, seguindo uma alternativa clara de reflexão desde e para o sul. No caso do Mercosul Educacional, destacam-se as análises de Moacir Gadotti (2007), Aparecida Andrés (2010) e Daniela Perrotta (2013). A partir desses autores foi possível traçar a trajetória do órgão mercosulino e destacar suas mudanças, especialmente no início do século XXI, base do processo que daria o pano de fundo da pesquisa e revelaria a estrutura na qual o desenvolvimento das negociações sobre a educação se desenrolou e mesmo quando houve a necessidade de o Brasil assumir o rumo da concretização do projeto educacional.

Desse caminho traçado foi reconstruída de forma inédita a história da “Universidade do Mercosul”, que teve como ponto de partida a assinatura do “Protocolo de Criação do Mecanismo Permanente Conjunto em Temas Educacionais” entre Brasil e Argentina, em julho de 2006. Da mesma forma, foi traçada a trajetória da ideia, proposição e, posteriormente, concretização do “Espaço Regional de Educação Superior do Mercosul”, dentro da seleção realizada com reportagens publicadas pelo Portal do MEC e pelo jornal *Gazeta do Povo* entre 2006 e 2010. Também foram utilizadas as atas das Reuniões de Ministros

da Educação do Mercosul nesses mesmos anos, as atas da Comissão Coordenadora de Educação Superior e da publicação “Encontros do Mercosul Educacional”, feita pelo Ministério da Educação brasileiro, referente à 31ª Reunião Ministerial e aos diversos Fóruns Educacionais que aconteceram em Belo Horizonte no segundo semestre de 2006.

Sobre o processo de criação da Unila, foi essencial a análise dos documentos nacionais disponibilizados pelo Congresso Nacional, iniciando na Exposição de Motivos Interministerial 00331/2007, que deu origem ao Projeto de Lei 2.878/2008, bem como sua tramitação completa na Câmara de Deputados e no Senado Federal, até a sua aprovação e a criação da Lei 12.189, de 12 de janeiro de 2010, que instituiu a universidade. Na sequência, sobre a implantação efetiva da Unila, como órgão brasileiro, além das atas das Reuniões de Ministros da Educação do Mercosul, nas quais foi possível constatar que a iniciativa em momento nenhum foi contestada pelos demais países membros do bloco, constam como fontes fundamentais para a pesquisa os livros *A Unila em construção: um projeto universitário para a América Latina* e *A Unila consulta internacional*, organizados pela Comissão de Implantação da Unila, e os *Informativos Unila*, assinados pelas jornalistas Ana Paula Dixon e Luciana Balbuena e publicados entre 2008 e 2009.

## **1.4. Descrição, interpretação e análise**

### **1.4.1. A política externa dos governos Lula da Silva**

A integração regional e as relações com a América do Sul, em especial com os países do Mercosul, estiveram entre as prioridades do governo de Lula da Silva (AMORIM, 2009), que percebia na região um importante espaço estratégico de diálogo e de concertação de posições diante dos desafios impostos pela realidade internacional do início do século XXI, marcada pela ascensão de potências

periféricas, como a China, a Rússia e a Índia, pela insegurança energética, pela valorização dos preços internacionais das *commodities* e pela reorientação da política internacional dos Estados Unidos após os atentados terroristas de 11 de setembro de 2001.

Ao enfatizar a cooperação com o Sul Global, que envolveu, além da América do Sul, os demais países da América Latina, os países da África, do Oriente Médio e da Ásia, o Brasil procurou diversificar seus parceiros comerciais e angariar vozes à contestação das estruturas de poder das instituições multilaterais internacionais, em prol de maior representatividade e democratização em seus órgãos decisórios. Nas Nações Unidas, o governo brasileiro ampliou sua participação em Missões de Paz, como no caso do Haiti, e procurou articular com outras potências, como Índia, Alemanha e Japão, um assento permanente no Conselho de Segurança. Nas negociações de Comércio Internacional, o país foi um dos líderes do G-20 e da rodada de Doha da Organização Mundial do Comércio (OMC). Ainda que algumas de suas ações não tenham surtido o efeito desejado no plano internacional, como as reivindicações do assento permanente no Conselho de Segurança das Nações Unidas, a política externa “ativa e ativa” do Governo Lula da Silva ampliou a participação brasileira nos diferentes fóruns internacionais e, em alguns casos, o país chegou a exercer o papel de líder (SARTI, 2018, no prelo).

A aproximação entre os chefes de Estado da América do Sul, promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso no final de seu segundo mandato, foram aprofundadas a partir de uma nova agenda regional, mais adequada aos interesses progressistas dos governos eleitos na região. Durante o primeiro governo de Lula da Silva, o foco principal dos países no âmbito regional foi suplantando definitivamente a proposta da Alca e readequar os projetos de integração regional, como a Iirsa, a Comunidade Sul-Americana de Nações (Casa) e o Mercosul, a partir dos interesses políticos, econômicos e sociais dos governos eleitos de esquerda, como o combate à pobreza e o desenvolvimento econômico com justiça social.

No final do primeiro mandato, o governo de Lula da Silva contava com significativo prestígio junto aos países da América do Sul, que tinham no Brasil importante apoio aos seus projetos, e vice-versa. A ideia da “Universidade do Mercosul”, como instituição multinacional, e posteriormente a proposta da criação da Unila, foram enaltecidas por todos os governos membros do Mercosul, conforme pode ser observado em todas as atas de reuniões ministeriais, reportagens e demais documentos em que ambas são mencionadas. Na época das propostas não houve, por parte dos países da América do Sul e da América Latina, qualquer indicativo de desconforto ou crítica à Universidade do Mercosul, ao Imea ou a Unila relacionados a um suposto imperialismo regional brasileiro. Conforme exposto mais à frente no texto, as principais dificuldades para a concretização da universidade no âmbito do Mercosul Educacional se devem a questões de ordem financeira e institucionais do órgão, e não a empecilhos provocados pelos demais países membros do bloco.

As negociações para a criação da Unila iniciaram-se no último ano do primeiro governo de Lula da Silva, e se desenvolveram no segundo mandato, período em que a política externa brasileira foi mais assertiva na busca de uma liderança regional brasileira na América do Sul, com projeção na América Latina (SARAIVA, 2011), o que auxilia na compreensão da ampliação da vocação da instituição de mercosulina para latino-americana.

O Brasil apoiou fortemente a criação em 2008 da União de Nações Sul-Americanas (Unasul), uma instituição multilateral necessária para o aprofundamento dos projetos de integração regional presentes na Casa, especialmente aqueles voltados para a integração infraestrutural (CARVALHO, 2013). No mesmo ano, o Brasil propôs a primeira Cúpula de Chefes de Estado e de Governo da América Latina e Caribe sobre Integração e Desenvolvimento (Calc), para a promoção da cooperação e do diálogo entre os países na região. Em 2010, os países latino-americanos decidiram transformar a Calc na Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos (Celac),

organismo internacional que tem por objetivo a cooperação para o desenvolvimento e a concertação política entre os Estados da região.

A criação da Unila, portanto, está inserida na estratégia da política externa brasileira do governo de Lula da Silva em concretizar o interesse nacional brasileiro de integrar os povos da região, através da ampliação das relações políticas e socioculturais do Brasil com a América Latina e, em especial, com os países da América do Sul e do Mercosul (BRACKMANN, 2010).

#### ***1.4.2. A política educacional dos governos Lula da Silva***

Entre as propostas do Programa de Governo do PT para as eleições de 2002 estava a ampliação das vagas nas universidades públicas e reformas que permitissem maior inclusão das camadas mais pobres da sociedade ao ensino superior. No início do primeiro governo de Lula da Silva, foi instaurado o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI),<sup>6</sup> responsável por elaborar um estudo da situação da educação superior no Brasil e propor ações com o objetivo de reestruturar, desenvolver e democratizar as Instituições Federais de Ensino Superior do país.

O sistema de educação superior brasileiro é dual, composto por instituições públicas e privadas de ensino, que deveriam funcionar, em tese, complementarmente. As reformas neoliberais da década de 1990, associadas ao baixo investimento nas instituições públicas de ensino, favoreceram a expansão do setor privado. Em 1999, o governo de Fernando Henrique Cardoso reformou o sistema público de crédito educativo, criando o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), disponibilizado pela Caixa Econômica Federal e destinado aos estudantes matriculados em instituições privadas.

<sup>6</sup> Brasil. Decreto de 20 de outubro de 2013. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/dnn/2003/dnn9998.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/dnn9998.htm)>. Acesso em: 5 fev. 2018.

Contudo, o Fies não foi capaz de ampliar o acesso dos mais carentes à educação superior.

O relatório apresentado pelo GTI confirmou o quão desequilibrado encontrava-se o sistema educacional brasileiro, com o predomínio do setor privado. Além disso, o sistema apresentava-se como elitista no seu acesso, centralizado em determinadas áreas de formação e pouco presente nas regiões interiores do país. Em um contexto de restrição orçamentária, o governo de Lula da Silva buscou estabelecer estratégias que permitissem a inclusão social das camadas mais pobres da sociedade, tanto nas instituições de ensino superior públicas quanto nas privadas.

Diversas ações foram realizadas a partir do relatório do GTI ao longo dos dois governos de Lula da Silva e nem todas atingiram os objetivos esperados. O projeto de Reforma Universitária, ainda que amplamente debatido, não apresentou avanços significativos e não foi votado pelo Congresso Nacional. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), criado em 2004 e aperfeiçoado ao longo dos dois governos, buscou garantir ao MEC as ações de supervisão dos cursos de Graduação e das Instituições de Ensino, bem como as ações de punição àqueles que não tivessem o mínimo da qualidade exigida. Já o Programa Universidade para Todos (ProUni), em vigor desde 2005, procura viabilizar o ingresso dos jovens com renda familiar baixa e oriundos do ensino médio público às instituições de ensino superior privadas, bem como minimizar seus problemas fiscais. Ao permitir às IES privadas ofertar bolsas de estudo em troca de isenções fiscais, o ProUni foi alvo de críticas por transferir recursos públicos ao setor privado e pelo baixo controle sobre as instituições, a qualidade do ensino ofertado e a distribuição das bolsas (AGUIAR, 2016; ROSA, 2013).

Com relação ao Ensino Superior público, em 2003 iniciou-se o programa de expansão universitária, voltado para a criação de novas universidades, novos *campi* e novos cursos, especialmente nas regiões interiores do país. Apoiado no Plano Nacional de Educação 2001-2010, que tinha por meta a ampliação da oferta da educação



superior para 30% dos indivíduos entre 18 e 24 anos, o programa de expansão foi dividido em três ciclos.

O primeiro ciclo, denominado Expansão I, ocorreu de 2003 a 2007 e teve como objetivo principal interiorizar o ensino superior público federal, com a criação de novas instituições e *campi*. Apesar do bom desempenho da economia brasileira entre 2003 e 2006 (crescimento médio do PIB de 3,5% a.a.), o aumento dos investimentos em educação foi aquém das necessidades para a expansão projetada e, para concretizá-la, era preciso um plano para a reestruturação da área.

Após a reeleição de Lula da Silva, iniciou-se o segundo ciclo, ou Expansão II, que se desenvolveu entre 2007 e 2012 e buscou garantir a expansão do ensino superior federal a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). De caráter voluntário, o Reuni oferecia, às instituições de ensino públicas federais dispostas a aderir ao programa, financiamento para a ampliação do acesso e permanência dos alunos no ensino superior em graduações presenciais, para melhoria de infraestrutura e de recursos humanos, além da possibilidade de criação de novos *campi*. As instituições que aderissem ao Reuni deveriam perseguir as metas do programa de taxa de conclusão média dos cursos de graduação presencial em 90% e a relação de dezoito alunos por graduação presencial por professor, além de cumprir as diretrizes, tais como: redução da taxa de evasão; ampliação da mobilidade estudantil; revisão da estrutura acadêmica; diversificação das modalidades de graduação; ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e articulação da graduação e da pós-graduação com a educação básica. Impulsionado pelo Reuni, o Programa de Expansão possibilitou, entre 2003 e 2010, a criação de catorze novas universidades, 126 novos *campi*/unidades e o aumento de 114 para 272 municípios atendidos por universidades federais.

Para combater a evasão dos estudantes de baixa renda matriculados em graduações presenciais das instituições federais de ensino superior, em 2008 o Ministério da Educação criou o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Através do Pnaes, as universidades

públicas puderam ampliar a oferta de moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte e apoio pedagógico aos estudantes com determinado perfil socioeconômico.

Do ponto de vista da política educacional para ensino superior dos Governos de Lula da Silva, a Unila se insere no ciclo de Expansão III, que se desenvolveu em paralelo ao segundo ciclo e procurou enfatizar a expansão das universidades em regiões territoriais estratégicas para o governo brasileiro, com vocação para a integração regional e para a cooperação internacional. Além da Unila, entre 2009 e 2010 foram criadas outras três universidades ligadas ao ciclo de Expansão III: a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), criada em 2009, com sede em Chapecó (SC), que visa à integração do sul do país com *campi* em diversas cidades do interior do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e próximas à fronteira com a Argentina; a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), criada em 2009, com sede em Santarém (PA) e com *campi* em cidades do interior da região amazônica; e a Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), criada em 2010, com sede na cidade de Redenção (CE), vocacionada para a cooperação internacional com os países de língua portuguesa em outros continentes, especialmente da África e comprometida com a interculturalidade, a cidadania e a democracia (WESKA *et al.*, 2012).

### **1.4.3. Mercosul Educacional e a “Universidade do Mercosul”**

Do ponto de vista da ação brasileira no Mercosul Educacional entre 2005 e 2007, dois atores merecem destaque: Fernando Haddad e Alessandro Warley Candéas. Fernando Haddad foi o responsável pelas principais ações da política educacional dos governos de Lula da Silva, primeiro como secretário executivo do Ministério da Educação, durante a gestão de Tarso Genro (2004-2005), e posteriormente como Ministro da Educação, cargo que ocupou de 2005 a 2012, quando se ausentou para participar das eleições para a prefeitura

de São Paulo pelo PT. Alessandro Warley Candéas, diplomata do Itamaraty, é especialista em educação e desenvolvimento e ocupou o cargo de assessor especial no Ministério da Educação entre os anos de 2005 e 2007, quando participou como representante brasileiro em diversas reuniões do Mercosul Educacional, até ser designado para compor a Comissão de Implantação da Unila em 2008.

Na ocasião da assinatura do “Protocolo para criação do mecanismo permanente conjunto em temas educacionais” entre o Ministério da Educação do Brasil e o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina, em julho de 2006, os ministros Fernando Haddad e Daniel Filmus cogitaram, pela primeira vez, a possibilidade da criação de uma universidade multinacional com vocação para a integração regional (LORENZONI, 2006). O acordo celebrado em 2006 reforçava o interesse de ambos os governos em ampliar a integração educacional entre os Estados e facilitar a contratação de docentes e pesquisadores nas instituições de ensino superior, conforme expresso no “Acordo de Admissão de Títulos e Graus Acadêmicos para Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Parte do Mercosul”,<sup>7</sup> promulgado na Argentina em 2002 e no Brasil em 2005.

Após a conversa com o ministro argentino, Fernando Haddad estabeleceu diversas ações que pudessem viabilizar a ideia de uma universidade multinacional. A primeira ação concreta foi buscar apoio na Itaipu Binacional, que expressou interesse imediato em contribuir com o projeto, fornecendo espaço físico para a instalação da futura universidade (PORTAL DO MEC, 2006).

A ideia da “Universidade do Mercosul”, como ficou conhecida, foi apresentada pela primeira vez a todos os membros do Mercosul Educacional durante o “Seminário de Educação Superior e Integração Regional”, realizado na cidade de Foz do Iguaçu nos dias 18 e 19

<sup>7</sup> O primeiro “acordo de admissão de títulos e graduações universitárias para o exercício de atividade acadêmica”, refere-se à Decisão 03/1997 CMC, sendo substituído pela Decisão 04/1999 do CMC. O acordo foi regulamentado pela Decisão 29/09 do CMC. Ele foi promulgado no Brasil pelo Decreto 5.518/2005, na Argentina pela Lei 25.521/2002 e no Paraguai pela Lei 3.588/2010.

de setembro de 2006, que contou com a presença dos Ministros da Educação e demais representantes dos países membros do Mercosul. Saudada pelos participantes do Seminário, a ideia de um espaço universitário do Mercosul que envolvesse a criação de uma universidade bilíngue e *multicampi*, com unidades em cada um dos países membros do bloco (BASTOS, 2006), foi encaminhada para análise à Comissão Regional Coordenadora do Ensino Superior (CRCES), que por sua vez decidiu propor à RME a criação de um Grupo de Alto Nível para tratar especificamente da questão.<sup>8</sup>

A proposta de criação de um Grupo de Alto Nível foi aprovada pelos Ministros da Educação durante a RME que aconteceu em novembro de 2006, paralela ao “Encontro do Mercosul Educacional”, em que Fernando Haddad reapresentou a ideia da “Universidade do Mercosul”, agora como um pedido do Presidente Lula da Silva, que via na universidade “um espaço para a formação de capital humano com pensamento voltado para a integração” (BRASIL, 2006, p. 4). Segundo o informativo do Encontro, a ideia foi recebida com entusiasmo por todos os ministros e representantes presentes. Nas palavras do Ministro da Educação e Cultura do Uruguai, Jorge Brovetto, “com a Universidade do Mercosul, os povos sentirão que são parte de uma região e que o destino de cada um é comum, a despeito de suas diferenças” (BRASIL, 2006, p. 7).

O Grupo de Alto Nível, composto por representantes de cada país membro do Mercosul, foi encarregado de elaborar o projeto de um “Espaço Regional de Educação Superior do Mercosul” (Eres), voltado ao ensino e pesquisa regional de educação superior para a promoção da integração. Apesar de não haver menção ao termo “Universidade do Mercosul” nas atas oficiais do RME, é possível concluir que o Eres incorpora a ideia original da universidade.

O Grupo de Alto Nível, contudo, pouco avançou em relação ao projeto do Eres. As principais ações do Grupo de Alto Nível foram apresentadas na 26ª Reunião do CRCES de 2008, em que o governo

<sup>8</sup> Sobre a criação do Grupo de Alto Nível, ver Ata 04/06 do CRCES/SEM.

brasileiro expôs um histórico dos antecedentes do Eres, com seu objetivo e os princípios para sua formação, e o Grupo de Alto Nível apresentou o “Projeto Experimental de cursos integrados de graduação no Mercosul”, com foco específico nas áreas de História e Geografia. Conforme as ações do governo brasileiro avançaram em direção à criação da Unila, o projeto do Eres dentro do Mercosul Educacional perdeu relevância.

#### **1.4.4. O Imea e as negociações pró Unila**

A concretização da ideia de uma universidade multinacional, vocacionada à integração regional no âmbito do Mercosul, exigia avanços em áreas sensíveis e ainda em debate no Setor Educacional, como a acreditação universitária, a mobilidade acadêmica e a cooperação interinstitucional (PERROTTA, 2013). O financiamento da universidade dificilmente conseguiria ser coberto pelo FEM, que, apesar de criado, não havia sido ratificado por todos os Estados membros. Além disso, o modelo intergovernamental adotado pelo Mercosul na década de 1990, que exige a aprovação das decisões do CMC concernentes à formação de normas e políticas de interesse nacional pelos parlamentos nacionais, gera lentidão e dificulta o processo de execução de políticas públicas voltadas para a integração ampliada, conforme proposto pelos governos no início do século XXI (SARTI, 2011), o que faz que a vontade política dos governos dos Estados seja fundamental para a execução dos projetos.

A Unila é resultado dos esforços do governo brasileiro em promover uma integração regional ampliada, com espaços regionais abertos ao diálogo e a construção coletiva de conhecimentos baseados nas necessidades objetivas dos povos da região. O “Relatório 2005-2007” da Assessoria Internacional do Ministério da Educação destaca:

Vale sublinhar o lançamento, em novembro de 2006, sob a presidência *pro tempore* brasileira do bloco, do “Espaço Regional de Educação

Superior do Mercosul”. O Brasil tomou as primeiras iniciativas, no plano federal, para a constituição no país desse espaço, com o lançamento, em dezembro de 2007, da Universidade Latino-Americana (Unila) e do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (Imea) (BRASIL-MEC, 2007, p. 7).

Em 2007, enquanto os estudos de viabilidade do Eres eram realizados pelo Grupo de Alto Nível no Mercosul Educacional, o Ministro da Educação Fernando Haddad reuniu-se com representantes da Itaipu Binacional para dar continuidade às negociações em relação à parceria proposta pela usina para a criação de uma universidade multinacional na região da fronteira. Dessas negociações surgiu o Instituto Mercosul de Estudos Avançados (Imea), um espaço educacional dedicado à ampliação do intercâmbio entre as Instituições de Ensino Superior no Mercosul e que busca a promoção do ensino e da pesquisa no âmbito da Pós-Graduação na região (LORENZONI, 2007).

A iniciativa brasileira de criação do Imea foi apresentada aos demais membros do Mercosul Educacional na reunião ministerial que aconteceu em junho de 2007, em que o novo órgão para integração educacional foi saudado por todos como um esforço brasileiro em contribuir com a proposta do Espaço Regional de Educação Superior do Mercosul. As atividades do instituto iniciaram-se ainda em 2007, nas dependências do Parque Tecnológico de Itaipu (PTI) e sob a coordenação do professor Hélio Trindade, ex-reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A proposta inicial do Imea incluía à elaboração de projetos para a criação de cursos de mestrados em bioenergia e em ciência política no Paraná (PORTAL DO MEC, 2007). Dentre os limitadores das ações do Imea nos seus primeiros anos de existência, destaca-se a necessidade de sua institucionalização formal, fato que só ocorreu em 2009, como parte das ações para a implantação da Unila, quando o Instituto Mercosul de Estudos Avançados se tornou parte da universidade e passou a ser identificado como Imea-Unila.

A primeira referência a “Universidade da Integração Latino-Americana” no âmbito do Mercosul Educacional consta na ata da reunião ministerial de novembro de 2007, quando a proposta foi apresentada por Alessandro Candéas, já não mais como uma instituição multinacional, como a “Universidade do Mercosul”, e sim como uma instituição de ensino pública brasileira:

La Reunión de Ministros de Educación:

[...]

Valoró las iniciativas presentadas por Brasil de lanzamiento del Instituto Mercosur de Estudios Avanzados (Imea) y de la Universidad de Integración Latinoamericana (Unila) como instituciones inspiradas en el marco del Espacio Regional de Educación Superior del Mercosur (MERCOSUL, 2017, p. 98).

A proposta de criação da Unila foi apresentada à Presidência da República no dia 11 de dezembro de 2007 através da Exposição de Motivos (EM) Interministerial 00331/2007 dos Ministérios do Planejamento e da Educação. O documento, de dezessete parágrafos, destaca a relevância da universidade tanto dentro do contexto nacional de expansão e interiorização do ensino superior público federal, previsto no Plano Nacional de Educação, quanto no contexto regional de crescente interação e necessária integração com os países membros e associados do Mercosul e demais países da América Latina, que visam ocupar um lugar relevante na divisão internacional do conhecimento.

Além disso, a EM 00331/2007 dispõe que a sede da universidade seria em Foz do Iguaçu, PA, com um impacto orçamentário anual estimado de R\$ 3.160.435,03, meta de 10.000 estudantes de graduação e pós-graduação e um quadro de 250 professores, oriundos do Brasil e dos demais países da região.

O documento e as diretrizes por ele propostas deram origem ao Projeto de Lei (PL) 2.878/2008, submetido à apreciação da Câmara de Deputados no dia 25 de fevereiro de 2008, sendo avaliado pelas

comissões de “Trabalho, de Administração e Serviço Público”, de “Educação e Cultura”, de “Finanças e Tributação” e de “Constituição e Justiça e de Cidadania”. Após a aprovação nas comissões pelos Deputados Federais, o PL 2.878/2008 foi recebido no Senado Federal como Projeto de Lei da Câmara 186/2009 no dia 30 de setembro de 2009. No Senado, o PL passou pelas comissões: de “Relações Exteriores e de Defesa Nacional”, “Educação, Cultura e Esporte” e de “Constituição, Justiça e Cidadania”. O PL que deu origem à Unila foi analisado, debatido e aprovado democraticamente pelos parlamentares de ambas as casas, que ressaltaram em todas as instâncias e comissões a importância da instituição para o Brasil e para a América Latina.<sup>9</sup>

Aprovado o PL no Congresso, foi criada a Lei 12.189, de 12 de janeiro de 2010, que dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). No documento, a instituição disporia de 250 cargos de professor da carreira de magistério superior, selecionados mediante concurso público (art. 7º), 37 cargos de direção (art. 9º, I), 130 funções gratificadas (art. 9º, II) e os cargos de Reitor e Vice-Reitor (art. 11), além de diversos cargos de técnicos administrativos, discriminados na tabela anexa à Lei. Para que a Unila pudesse cumprir sua vocação integracionista, a Lei de criação da instituição contém, em seu artigo 14, §§ I a V, os critérios especiais que dispõem do ingresso de discentes estrangeiros e da contratação de professores com reconhecida produção acadêmica sobre América Latina e/ou Mercosul. Tendo por base a Lei 8.745/1993, que dispõe da contratação de funcionários temporários para cargos federais, a seleção de professores visitantes estrangeiros é definida como aberta a candidatos de todos os países da América Latina, podendo ser

<sup>9</sup> Relatores do Projeto de Lei da Unila nas comissões parlamentares. Câmara de Deputados: Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, Relator, Dep. Frank Aguiar (PTB-SP); Comissão de Educação e de Cultura, Relator, Dep. Ângelo Vanhoni (PT-PR); Comissão de Finanças e Tributação, Relator, Dep. Cláudio Antônio Vignatti (PT-SC); Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, Relator, Dep. Dr. Rosinha (PT-PR). Senado: Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional, Senador José Agripino (PFL); Comissão de Educação, Esporte e Cultura, Senador Flávio Arns (PT-PR); Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, Senadora Ideli Salvatti (PT).



realizada em língua espanhola ou portuguesa e conduzida por uma banca com composição internacional que represente tanto a América Latina quanto o Mercosul. A seleção dos alunos, prevista no art.14, §§ IV e V, dispõe que a seleção deve garantir concorrência em igualdade de condições para estudantes brasileiros e dos países da América Latina, podendo ser em língua espanhola ou portuguesa e realizada por uma banca com composição internacional.

A regulamentação em 2009 do “Acordo de Admissão de Títulos e Graus Acadêmicos para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul” deixou mais claras as condições para a contratação de professores com titulação dos países partes do Mercosul na Unila. A partir da decisão, o acordo tem efeito para professores estrangeiros provenientes dos demais países do bloco que venham a lecionar no Brasil. Os brasileiros que realizarem seus estudos de pós-graduação nos países membros do Mercosul seguem tendo de reconhecer, por universidade brasileira com curso de pós-graduação avaliado e reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), seus diplomas, para que eles sejam válidos para atividades acadêmicas.

#### ***1.4.5. Implantação da Unila***

Paralelamente à tramitação no Congresso Nacional do PL de criação da Unila, o MEC criou a Comissão de Implantação da Unila (CI-Unila), através da Portaria Ministerial 43/2008-MEC. A Comissão, composta por treze professores pesquisadores e/ou especialistas em educação e integração regional, foi responsável por realizar estudos e atividades para o planejamento institucional, a organização da estrutura acadêmica e curricular e a administração de pessoal, patrimônio, orçamento e finanças da universidade. Na tabela a seguir é possível verificar quem eram os membros da Comissão, suas áreas de atuação e seus vínculos institucionais no período da implantação (Tabela 1.1):

*Tabela 1.1. Membros da comissão de implantação da Unila, por nome, país, área de atuação e vínculo institucional*

| <b>Nome</b>                                  | <b>País</b> | <b>Área de atuação</b>  | <b>Vínculo institucional</b>  |
|--|-------------|-------------------------|---|
| Hélgio Henrique Casses Trindade (Presidente) | Brasil      | Ciência política        | UFRGS; Membro da Câmara de Educação Superior do CNE   |
| Alessandro Warley Candéas                    | Brasil      | Diplomata               | Ex-Assessor de Relações Internacionais da Capes. Chefe da delegação do Brasil no CCR entre 2005 e 2007.   |
| Carlos Roberto Antunes dos Santos            | Brasil      | História                | UFPR; Ex-Reitor e Ex Secretário da Sesu/MEC   |
| Célio da Cunha                               | Brasil      | Educação                | UNB; Ex Diretor da Unesco   |
| Marcos Ferreira da Costa Lima                | Brasil      | Relações internacionais | UFPE; Presidente do Fórum Universitário Mercosul  |
| Mercedes Maria Loguércio Cãnepa              | Brasil      | Ciência política        | UFRGS; Membro do Conselho Superior da Capes   |
| Gerónimo de Sierra                           | Uruguai     | Sociologia              | Ex-membro do Conselho do Comitê Diretor do Clacso; especialista em Integração da América Latina.  |
| Ingrid Piera Andersen Sarti                  | Brasil      | Ciência política        | UFRJ; Especialista em Integração Regional; ex-líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: "O Parlamento e a Integração Regional: Mídia, Ciência e Política na Sociedade do Conhecimento". |
| Paulino Motter                               | Brasil      | Educação                | Assessor do Diretor Geral da Itaipu Binacional.   |
| Raphael Perseghini Del Sarto                 | Brasil      | Biologia                | UnB; Sesu/MEC.  |
| Ricardo Brisolla Balestreri                  | Brasil      | Psicologia              | Secretário Nacional de Segurança Pública do Ministério da Justiça.  |
| Paulo Mayall Guillayn                        | Brasil      | Relações internacionais | Setor de Relações Internacionais da SESu/MEC.   |
| Stela Maria Meneghel                         | Brasil      | Educação                | Universidade Regional de Blumenau; Pós-doutorado em Avaliação da Educação Superior da América Latina no Iesalc/Unesco.  |

Fonte: elaborada pela autora.

A CI-Unila realizou onze reuniões, entre março de 2008 e julho de 2009, em que foram discutidos quais cursos de graduação e pós-graduação poderiam ser criados na universidade, como deveria se processar a seleção de docentes e discentes, qual a estrutura acadêmica a ser utilizada e quais as características tradicionais da burocracia acadêmica presentes nas demais universidades deveriam ser adotadas ou evitadas. O modelo original da Universidade de Brasília, pensado por Darcy Ribeiro, com a realização de uma formação básica de dois anos, seguida de uma formação específica a partir do interesse do estudante, foi debatido entre os membros da CI-Unila.

Entre as iniciativas realizadas pela CI-Unila estão os primeiros contatos interinstitucionais da futura universidade com instituições brasileiras, latino-americanas, europeias e norte-americanas, às quais foram enviadas cartas apresentando o projeto da universidade com objetivo viabilizar acordos de cooperação. Entre os veículos de comunicação utilizados pela CI-Unila está o *Informativo Unila*, realizado pela CI-Unila, assinado pelas jornalistas Ana Paula Dixon e Luciana Balbuena e publicados entre 2008 e 2009.

Em 29 de maio de 2008 foi assinado o Termo de Cooperação Técnica (TCT) entre a União, representada pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, e a UFPR, representada pelo Reitor Carlos Augusto Moreira Junior, em que a universidade paranaense se tornou responsável legal por todos os atos jurídicos que envolvessem a Unila até sua definitiva implantação, além de fornecer todo suporte necessário para a realização das atividades da CI-Unila.

A partir do TCT MEC-UFPR, foi possível institucionalizar o Imea, criado em 2007 como projeto brasileiro alternativo à Universidade do Mercosul e com sede provisória no Parque Tecnológico de Itaipu (PTI). Apesar de aclamado quando apresentado aos demais membros do Mercosul, em 2007, o Imea carecia de maior institucionalidade para que pudesse exercer suas atividades como projeto universitário e de apoio intelectual à CI-Unila. Em 6 de agosto de 2009, o Instituto Mercosul de Estudos Avançados foi aprovado por unanimidade pelo Conselho Universitário da UFPR como a primeira unidade de altos

estudos com vocação internacional da Unila, com o objetivo de ser um “[...] laboratório para a elaboração e definição das linhas de pesquisa, do ensino de graduação e pós-graduação da nova Universidade e espaço de reflexão acadêmico-científica e institucional, tendo como foco contribuir para a integração regional, por meio do conhecimento compartilhado em todos os campos do saber” (COMISSÃO DE IMPLANTAÇÃO DA UNILA, 2009a). A partir desse momento o instituto passou a ser identificado pela sigla Imea-Unila.

O Imea-Unila têm três órgãos principais: uma Coordenação Científica Colegiada, constituída por membros internos e externos às instituições associadas e de reconhecida competência no campo do saber; um Conselho Consultivo Latino-Americano, com membros especialistas que têm a incumbência de estabelecer o planejamento institucional, acadêmico e de avaliação do Imea-Unila, bem como propor e orientar as atividades acadêmicas do instituto; e um Colégio de Cátedras Latino-Americanas, composto por um grupo sênior de pesquisadores responsáveis por organizar atividades acadêmicas relevantes para os estudos da América Latina nas diferentes áreas do saber.

O caráter acadêmico e de apoio intelectual do Imea-Unila possibilitou que seu Conselho Consultivo Latino-Americano tivesse uma composição mais multinacional e latino-americana que a CI-Unila. Além disso, para a construção do Projeto Político-Pedagógico da Unila, a CI-Unila consultou especialistas de diferentes áreas e países, que expuseram suas ideias em relação à universidade, sua missão e suas possibilidades de ação, conforme disposto no livro *Unila: consulta internacional*.<sup>10</sup> A Associação Universitária do Grupo de Montevideu

<sup>10</sup> Os textos dos especialistas que responderam à solicitação da CI-Unila estão no livro *Unila: consulta internacional*. São eles: Axel Didriksson Takayanagui (Universidad Nacional Autónoma de México); Carlos Mallorquin (Universidad Autónoma de Puebla, México); Carlos Tunnermann Bernheim (Universidad Politécnica de Nicaragua); Carolina Mendoza Álvares e Haydee Vasquez (Universidad Centro-Occidental Lisandro Alvarado, Venezuela); Carolina Mera (Universidad de Buenos Aires, Argentina); Celso Pinto de Melo (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil); Edson Nunes (Universidade Candido Mendes, Brasil); Enrique Leff (Universidad Nacional Autónoma de Me-

(AUGM), o Mercosul Educacional e a Unesco também foram consultados pela CI-Unila.

A principal contribuição do Imea-Unila no processo de implantação da Unila foi e continua sendo a organização e execução das Cátedras Latino-Americana do Imea-Unila, que desde 2009 têm procurado levar a Foz do Iguaçu pesquisadores de alto nível para debater com a comunidade acadêmica diversos temas inerentes à agenda de discussão latino-americana, reforçando a vocação latino-americana da universidade. Nos primeiros anos, as Cátedras tinham duração média de uma semana e recebiam uma personalidade de referência latino-americana como patrono.

---

xico); Eunice Ribeiro Durham (Universidade de São Paulo, Brasil); Francisco Huerta Montalvo (Convenio Andres Bello); Francisco Mauro Salzano (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil); Guillermo O'Donnell (Universidad de Notre Dame); Gustavo E. Fischman (Arizona State University); Gustavo Biscaia de Lacerda (Universidade Federal do Paraná, Brasil); Guy Haug (Asociación de Universidades Europeas); Hernán Thomas (Universidad Nacional de Quilmes, Argentina); Hugo Casanova Cardiel (Universidad Nacional Autónoma de México); Ivan Izquierdo (Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil); Jacques Marcovitch (Universidade de São Paulo, Brasil); Jayme Preciado Coronado (Universidade de Guadalajara, México); José Briceno Ruiz (Universidad de los Andes, Venezuela); Juan Carlos Gottifredi (Universidad Nacional Salta); Lincoln Bizzozero (Universidad de la República, Uruguai); Luis E. Aragón (Universidade Federal do Pará, Brasil); Luis Yarzabal (Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay); Luiz Eduardo González (Centro Interuniversitario de Desarrollo, Chile); Luiz Enrique Orozco Silva (Universidad de los Andes, Colombia); Manoel Antonio Carretón (Universidad de Chile); Manuel João Tavares Mendes Costa (Universidade do Minho, Portugal); Marcelo Cavarozzi (Universidad Nacional de San Martín, Argentina); Marcelo James Vasconcelos Coutinho (Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Brasil); Marcia Rivera (Instituto Latinoamericano de Educación para el Desarrollo); Maria Lucia Maciel (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil); Miguel Rojas Mix (Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamerica); Miriam Gomes Saraiva (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil); Norberto Fernández Lamarra (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Brasil); Pablo Kreimer (Universidad Nacional de Quilmes, Argentina); Philippe G. Schmitter (European University Institute); Pierre Salama (Paris XIII); Pilar Rodríguez (Universidad Autónoma de Madrid); Rodrigo Arocena (Universidad de la República, Uruguai); Ronny Viales Hurtado (Universidad de Costa Rica); Sérgio Mascarenhas (USP-São Carlos, Brasil); Susana Novick e Carlos A. Prego (Universidad de Buenos Aires, Argentina); Sylvie Didou (Cátedra Unesco/Iesalc, França); Teun A. Van Dijk (Universidad Pompeu Fabra, Espanha).

O apoio logístico da Itaipu-Binacional também tem importância simbólica e mercosulina para a Unila. A construção da usina foi alvo do último grande conflito diplomático entre Brasil e Argentina na década de 1970, e a solução do impasse entre os projetos hidrelétricos de Corpus e Itaipu possibilitou uma gradual aproximação entre os países ao longo da década de 1980, que culminou com a criação do Mercosul.

A cooperação entre o governo brasileiro e a hidrelétrica binacional foi selada a partir do TCT 32/08-UFPR, entre a Universidade Federal do Paraná, representada pela Vice-Reitora em exercício Márcia Helena Mendonça, e a Itaipu Binacional, representada pelo Diretor-Geral brasileiro Jorge Miguel Samek e pelo Diretor-Geral paraguaio Carlos Quinto Mateo Balmelli. O termo trata da conjugação de esforços entre as partes para a implantação da Unila, em que caberia à Itaipu:

- a) a coordenação técnica dos trabalhos de proposta conceitual e elaboração do projeto básico da Unila, com a necessária interface entre as partes envolvidas e o escritório responsável pela sua concepção e execução.
- b) arcar com os custos do projeto básico de arquitetura e engenharia, observadas as normas aplicáveis.
- c) quando da conclusão e aprovação do projeto básico da Unila e desde que autorizada pelo escritório responsável pela concepção do projeto, a Itaipu se compromete a realizar doação deles à UFPR, sem qualquer tipo de ônus.

Parágrafo único. A coordenação técnica compreende a interlocução com a equipe do escritório de arquitetura envolvida na elaboração do projeto, de modo a assegurar a perfeita sintonia entre o projeto político-pedagógico, a cargo da CI-Unila, e a concepção arquitetônica do *campus* e suas instalações (COMISSÃO DE IMPLANTAÇÃO DA UNILA, 2009a, p. 165-167).

Para a construção da sede da universidade, a Itaipu Binacional doou 38 hectares de terra, localizados dentro da área da usina, e o projeto arquitetônico foi designado ao escritório de Oscar Niemeyer.

A escolha de Foz do Iguaçu como sede e foro da universidade, da UFPR como instituição tutora, e os apoios técnico da Itaipu Binacional e intelectual do Imea-Unila, *são heranças das negociações realizadas pelo MEC* na época do projeto da “Universidade do Mercosul” e estão intimamente ligados ao projeto do bloco de criar espaços regionais para a educação superior, com o objetivo de promover a integração via educação.

O processo de implantação da Unila, com a CI-Unila e o Imea-Unila, permite afirmar que, mesmo não sendo uma instituição do Mercosul, a Unila pode ser percebida como uma instituição inspirada no espaço regional de ensino superior. Conforme indaga Aparecida Andrés (2010, p. 56):

Pode-se indagar se, neste ano de 2010, a já mencionada Unila – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, sediada no Brasil, não encarnaria, em boa medida, a concretização do ideário original do Eres. Estrutura institucional baseada em Centros Disciplinares e Cátedras Latino-Americanas, a Unila pretende criar um ambiente multicultural e interdisciplinar capaz de produzir profissionais e pesquisadores voltados para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político do continente, num espírito de igualdade entre todos os povos e culturas do continente.

A Unila é uma iniciativa que viabiliza a existência de um espaço regional de ensino superior, voltado à integração, porém sem vínculo institucional ou financeiro com o SEM. A universidade é resultado do interesse comum dos governos da região, e em especial do governo brasileiro, em promover um espaço único que possibilite o diálogo intercultural entre os povos e a geração compartilhada de conhecimentos autônomos e independentes em prol do desenvolvimento econômico com justiça social e equidade.

## 1.5. Considerações finais

A análise das mudanças no Mercosul Educacional no início do século XXI revela que o surgimento da Unila está intrinsecamente ligado ao interesse coletivo dos governos progressistas eleitos na região em promover a integração regional por outras vias, além da econômica. Os aspectos estratégicos da integração educacional foram ampliados para além da harmonização das estruturas educacionais dos Estados parte, com a promoção de estudos e ações voltadas para a integração dos povos através da Educação, o que significou, em última instância, a necessidade de espaços regionais de ensino. Contudo, a criação de instituições de ensino multinacionais no âmbito do Mercosul Educacional apresentou-se como inviável, devido a limitações institucionais, financeiras e no processo de decisão do órgão baseado no modelo intergovernamental do bloco, implantado na década de 1990.

A vontade política dos governos de Lula da Silva para com a Integração Sul-Americana e a Educação foi essencial para que a ideia da “Universidade do Mercosul” fosse concretizada por meios nacionais, com a Unila. Dessa maneira, a universidade que fora pensada para ampliar a integração dos povos do Mercosul teve sua implantação garantida e seu âmbito ampliado para a América Latina.

O estudo sobre a criação da Unila revela que não basta determinado tema ser de interesse nacional do Estado, é necessário que haja vontade política para que os projetos relacionados ao interesse nacional possam ser viabilizados. Além da Unila e do Imea-Unila, o governo brasileiro desenvolve desde 2005, em parceria com os demais países do Mercosul, o “Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira”, que visa à integração de alunos e professores das escolas de ensino fundamental do Brasil e dos países vizinhos, localizadas nas fronteiras. Tais ações estão vinculadas ao interesse nacional brasileiro, expresso na Constituição de 1988, de buscar a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina.



Após a sanção da lei que cria a Unila, o presidente da CI-Unila, professor Hélio Trindade, foi empossado em maio de 2010 como reitor *pro tempore* da universidade, tendo como vice-reitor Gerónimo de Sierra, professor e pesquisador uruguaio, especialista em América Latina e Mercosul. Dessa forma, foi possível a realização dos primeiros concursos para docentes e técnicos da universidade para que, em agosto de 2010, os primeiros alunos pudessem ser recepcionados nas dependências temporárias da Unila, no Parque Tecnológico Itaipu (PTI). Os duzentos primeiros estudantes matriculados na instituição, oriundos do Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, tiveram no dia 2 de setembro de 2010 a aula inaugural de seus cursos<sup>11</sup> com o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, encerrando-se assim o primeiro ciclo de negociações, formulações e construção da Unila.

A concretização da missão atribuída à Unila de “contribuir para a integração solidária e a construção de sociedades na América Latina e Caribe mais justas, com equidade econômica e social, por meio do conhecimento compartilhado e da geração, transmissão, difusão e aplicação de conhecimentos produzidos pelo ensino, a pesquisa e a extensão, de forma indissociada, integrados na formação de cidadãos para o exercício acadêmico e profissional e empenhados na busca de soluções democráticas aos problemas latino-americanos” (UNILA, 2009, p. 1-2), depende de condições políticas, econômicas, e socioculturais, que ultrapassam os desejos dos seus formuladores e entusiastas. Portanto, cabe a todos que acreditam em uma América Latina mais justa, solidária e igualitária lutar para que espaços como a Unila continuem a existir.

<sup>11</sup> Os primeiros seis cursos da Unila foram: Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade; Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento; Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina; Engenharia de Energias Renováveis; Engenharia Civil de Infraestrutura; Relações Internacionais e Integração.

## Referências bibliográficas

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do Governo Lula para educação superior: continuidades e rupturas. *Revista de Sociologia e Política*, v. 24, n. 57, p. 113-126, Curitiba, mar. 2016.

AMORIM, Celso. A integração sul-americana. *Diplomacia, Estratégia e Política*, n. 10, p. 5-26, Brasília, out.-dez. 2009.

ANDRÉS, Aparecida. *A educação superior no Setor Educacional do Mercosul*. Brasília: Consultoria Legislativa da Área XV: Educação, Cultura e Desporto, 2010.

BARRETO JR., Edilson Rodrigues. O Setor Educacional do Mercosul e a educação superior: principais avanços do projeto de integração regional. In: CERQUEIRA FILHO, Gisálio (org.). *Sulamérica: comunidade imaginada, emancipação e integração*. Niterói: EdUFF, 2011, p. 85-97.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educação e Sociedade*, v. 36, n. 131, p. 361-390, Campinas, abr.-jun. 2005.

BASTOS, Cristiano. Ministros discutem Universidade do Mercosul em seminário regional. *Portal do MEC*. 15 set. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/212-noticias/educacao-superior-1690610854/6924-sp-342914167?Itemid=3>>. Acesso em: 9 maio 2018.

BERTOLLETI, Vanessa Alves. *A educação superior como estratégia de integração regional: o caso Unila*. Tese de Doutorado em Educação. Maringá: UEM, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, 2017.

BRACKMANN, Marta Maria. *Internacionalização da educação superior e política externa brasileira: estudo da criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)*. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Porto Alegre: UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2010.

CAETANO, Gerardo. Breve historia del Mercosur en sus 20 años. Coyunturas e instituciones (1991-2011). In: CAETANO, Gerardo (org.). *Mercosur 20 años*. Montevideú: Cefir, 2011, p. 21-71.

CARVALHO, Glauber Cardoso. *A América do Sul em processo de transformação: desenvolvimento, autonomia e integração na Unasul*. Dissertação de Mestrado em Economia Política Internacional. Rio de Janeiro: UFRJ, Instituto de Economia, 2013.

CARVALHO, Glauber Cardoso; ROSEVICS, Larissa. A política externa do Governo Lula para a América do Sul: Unasul e Unila In: SARTI, Ingrid *et al.* *Por uma integração ampliada da América do Sul no século XXI*, v.1. Rio de Janeiro: Perse, 2013, p. 225-240.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007, p. 9-24.

CORAZZA, Gentil. A Unila e a integração latino-americana. *Boletim de Economia e Política Internacional*, Ipea, n. 3, p. 79-88, Rio de Janeiro, jul.-set. 2010.

GADOTTI, Moacir. *O Mercosul Educacional e os desafios do século 21*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Série Documental. Textos para Discussão, n. 25.

GONÇALVES, William. Panorama da política externa brasileira no Governo Lula da Silva. In: FREIXO, Adriano *et al.* (orgs.). *Política externa brasileira na era Lula: um balanço*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011, p. 11-31.

GROSFUGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, Coimbra, p. 115-147, 2008.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2000.

\_\_\_\_\_. ¿ Conocimeinto para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la Universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos*, v. 7, n. 12-13, p. 25-46, Cidade do México, 1999.

LORENZONI, Ionice. Haddad discute criação da Universidade do Mercosul com Presidente da República. *Portal do MEC*, s/p., 31 jun, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6757:&catid=221&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6757:&catid=221&Itemid=86)>. Acesso em: 9 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto do Mercosul vai reforçar a pesquisa avançada. *Portal do MEC*, s/p., 22 maio 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/8241-sp-1766301941>>. Acesso em: 9 maio 2018.

MARTINS, José Ricardo. Unila: uma Universidade Federal brasileira para a América Latina. *Revista Ponto e Vírgula*, n. 7, p. 224-243, São Paulo, 2010.

MIGNOLO, Walter D. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: WALSH, Catherine. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006, p. 9-20.

\_\_\_\_\_. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura, un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Instituto Pensar, 2007, p. 25-46.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da educação superior: um modelo em construção? In: RISTOFF, Divo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). *Modelos institucionais de educação superior*. Brasília: Inep, 2006. Coleção Educação Superior em Debate, v. 7.

ONUKE, Janina. O Brasil e a construção do Mercosul. In: ALTEMANI, Henrique; LESSA, Antônio Carlos (orgs.). *Relações internacionais do Brasil: temas e agendas*, v. 1. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 299-320.

PERROTTA, Daniela. *El regionalismo de la educación superior en el proceso de integración regional del Mercosur: políticas de coordinación, complementación, convergencia y armonización en las iniciativas de acreditación de la calidad de las carreras de grado (1998-2012)*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires: Flacso, 2013.

PINHEIRO, Leticia; BESHARA, Gregory. Política externa e educação: confluências e perspectivas no marco da integração regional. In: PINHEIRO,

Leticia; MILANI, Carlos R. S. (orgs.). *Política externa brasileira: a política das práticas e as práticas da política*. Rio de Janeiro: FGV, 2011, p. 149-180.

PORTAL DO MEC. Instituto Mercosul propõe mestrados. *Portal do MEC*, 5 set. 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/8987-sp-1585964820>> Acesso em: 9 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Itaipu pode ser sede da Universidade do Mercosul. *Portal do MEC*, 14 ago. 2006. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6820&catid=221&Itemid=1176](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6820&catid=221&Itemid=1176)> . Acesso em: 9 maio 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *La conolialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p.193-238.

RICOBOM, Gisele. A integração latino-americana e o diálogo intercultural: novas perspectivas a partir da Universidade. *Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais*, n. 12, p. 351-362, Curitiba, 2010.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Políticas públicas para a educação superior no Governo Lula. *Póiesis Pedagógica*, v. 11, n. 1, p. 168-188, Catalão, jan.-jun. 2013.

ROSEVICS, Larissa. Educação superior e integração regional no Mercosul. In: SARTI, Ingrid (org.). *Sul Global e integração regional: política externa brasileira (2003-2015)*. Rio de Janeiro, 2018. No prelo.

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

SARAIVA, Miriam Gomes. A América do Sul na política externa do Governo Lula: ideias e mudanças. In: FREIXO, Adriano; PEDONE, Luiz, RODRIGUES, Thiago Modeira; ALVES, Vágner Camilo (orgs.). *A política externa brasileira na era Lula: um balanço*. Rio de Janeiro: Apicui, 2011, p. 119-144.

SARAIVA, Miriam Gomes; TEDESCO, Laura. Argentina e Brasil: políticas exteriores comparadas depois da Guerra Fria. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 44, n. 2, p. 126-150, Rio de Janeiro, 2001.

SARTI, Ingrid. A arquitetura política e os desafios da institucionalidade na integração sul-americana. In: CERQUEIRA FILHO, Gisálio (org.). *Sulamérica: comunidade imaginada, emancipação e integração*. Niterói: EdUFF, 2011, p. 177-191.

\_\_\_\_\_. Unila: a ousadia de um sonho. *Jornal da Ciência*, nº 620, Rio de Janeiro, 2 maio 2008.

SARTI, Ingrid (org.). *Sul Global e Integração Regional: política externa brasileira (2003-2015)*. Rio de Janeiro: 2018. No prelo.

TRINDADE, Hélgio. Unila: Universidade para a integração latino-americana. *Educación Superior y Sociedad*, ano. 14, n. 1, p. 147-154, Unesco, jan. 2009.

### **Documentos oficiais**

BRASIL. Casa Civil. *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária brasileira*. Disponível em: <<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>> Acesso em: 9 maio 2018.

\_\_\_\_\_. *Decreto de 20 de outubro de 2013*. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – Ifes. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/dnn/2003/dnn9998.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/dnn9998.htm)>. Acesso em: 9 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Assessoria Internacional. *Relatório 2005-2007*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/ai/arquivos/pdf/relatorio2005\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/ai/arquivos/pdf/relatorio2005_07.pdf)> Acesso em: 9 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Encontros do Mercosul Educacional*. Belo Horizonte: MEC, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/publicacoes/MERCOSUL\\_portugues.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/publicacoes/MERCOSUL_portugues.pdf)>. Acesso em: 9 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Ministério da Educação. *Exposição de Motivos Interministeriais 00331*, de 11 de dezembro de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2007/331%20-%20MP%20MEC.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2007/331%20-%20MP%20MEC.htm)>. Acesso em: 9 maio 2018.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei 2.878*, de 25 de fevereiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – Unila, e dá outras providências. Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=704F998B23FC7ABE2AD2CDEC7BEED706.proposicoesWeb2?codteor=539906&filename=PL+2878/2008](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=704F998B23FC7ABE2AD2CDEC7BEED706.proposicoesWeb2?codteor=539906&filename=PL+2878/2008)>. Acesso em: 9 maio 2018.

BRASIL; ARGENTINA. *Declaração do Iguaçu*. Foz do Iguaçu, 30 de novembro de 1985. Disponível em: <<https://concordia.itamaraty.gov.br/detalhamento/3329>>. Acesso em: 9 maio 2018.

BRASIL; ARGENTINA. *Protocolo entre o Ministério da Educação da República Federativa do Brasil e o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da República Argentina para a criação do Mecanismo Permanente Conjunto em Temas Educacionais*. Buenos Aires, 19 jul. 2006. Disponível em: <<https://concordia.itamaraty.gov.br/detalhamento/5657>>. Acesso em: 9 maio 2018.

COMISSÃO DE IMPLANTAÇÃO DA UNILA. *Unila em construção: um projeto universitário para a América Latina*. Foz do Iguaçu: Imea, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Unila – Consulta internacional: contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila*. Foz do Iguaçu: Imea, 2009b.

\_\_\_\_\_. *Informativo Unila*, ns. 0 a 7, Foz do Iguaçu, 2008-2009.

MERCOSUL. Setor Educativo del Mercosur. *Actas de Ministros: 1991-2016*. Buenos Aires: 2017. Disponível em: <[http://educacion.gob.ar/data\\_storage/file/documents/sem-actas-de-ministros-1991-2016-5947d1881d3cc.pdf](http://educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/sem-actas-de-ministros-1991-2016-5947d1881d3cc.pdf)> Acesso em: 9 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Setor Educativo do Mercosul. Comissão Regional Coordenadora de Ensino Superior (CRCES). *Ata 4/2006 da XX Reunião da Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior*. Curitiba, 2006.

\_\_\_\_\_. Setor Educativo do Mercosul. Comissão Regional Coordenadora de Ensino Superior (CRCES). *Ata 2/2008 da XXVI Reunião da Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior*. Buenos Aires, 2008.

UNILA. *Estatuto da Unila*. Foz do Iguaçu, 2009. Disponível em: <[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: 9 maio 2018.

WESKA, Adriana et al. *Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012*: Relatório da Comissão Constituída pela Portaria 126/2012. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 9 maio 2018.



## Capítulo 2

# A trajetória das epistemologias contra-hegemônicas na Universidade Federal da Integração Latino-Americana

*Suêlen de Pontes Alexandre, Maurício Pedro Silva e Manuel Tavares\**

### 2.1. Introdução

Este capítulo tem como propósito a compreensão da implantação dos modelos sistêmicos de ensino superior na América Latina, selecionamos categorias que resgatam as bases coloniais como produto histórico regional que requer um desprendimento para o processo de descolonização emergido das epistemologias contra-hegemônicas.

No século XX, as universidades assumem um papel fundamental no âmbito da pesquisa e da formação das elites, que, por um lado, têm seu desenvolvimento profundamente marcado pelas leis e exigências do mercado capitalista, e, por outro, pelo paradigma cultural

\* **Suêlen de Pontes Alexandre** (suelenpontes@uni9.pro.br). Doutora em Educação, Universidade Nove de Julho-PPGE/Uninove, São Paulo-SP, Brasil. **Maurício Pedro Silva** (mauriciosilva@uninove.br). Doutor e professor na Universidade Nove de Julho-PPGE/Uninove, São Paulo-SP, Brasil. **Manuel Tavares** (manuel.tavares@outlok.com.br). Doutor em Filosofia pela Universidade de Sevilha e professor na Universidade Nove de Julho-PPGE/Uninove, São Paulo-SP, Brasil.

e epistemológico ocidental. Com níveis de desenvolvimento diferentes, em função dos processos de colonização de que foram vítimas, os países da América Latina acabaram por herdar os modelos coloniais, profundamente excludentes e elitistas, de educação superior.

Em função das políticas neoliberais, na contemporaneidade a educação superior se tornou objeto de mercantilização, que não se restringe à esfera do ensino. As exigências do mercado de trabalho de uma mão de obra cada vez mais qualificada e a ausência de resposta do setor público a essas exigências abriram caminho para a iniciativa privada no âmbito da educação, que, apesar dos objetivos de lucro, cumpre muitas vezes o papel que compete ao Estado, ou seja, a “democratização” do acesso à educação superior. Os grupos sociais mais desfavorecidos, que cursaram o ensino médio nas escolas públicas, são o público privilegiado das universidades privadas. Esse é um dos grandes paradoxos da educação superior no Brasil: os filhos das elites cursam as universidades públicas e os filhos dos mais desfavorecidos têm de pagar para ter o direito de acesso à universidade.

Diante das ausências no âmbito da universidade dos saberes suprimidos, marginalizados e desacreditados, nascem novos modelos de educação superior que propõem o diálogo com diferentes áreas do saber decorrentes dos diversos lugares de enunciação. Ocorre que esses novos modelos são fontes alternativas à produção científica hegemônica e possuem o objetivo de uma transformação social emancipatória. Uma das propostas contra-hegemônicas de Boaventura de Sousa Santos, no âmbito da educação superior, são as concepções das Universidades Populares dos Movimentos Sociais (UPMS), e surgem como alternativa diante das universidades consideradas tradicionais, ou clássicas, que acabam por responder apenas às necessidades das elites.

A estancada educação brasileira é fruto de um contexto de colonização, processo que foi determinante (historicamente) para o desenvolvimento ou subdesenvolvimento dos países latino-americanos. A cultura da América Latina tornou-se dependente do colonialismo intelectual, que acabou mercantilizando o conhecimento científico da

universidade, distanciando-se da vida social pelo seu caráter elitista ou profissionalizante.

Numa perspectiva pós-colonial, identificam-se as marcas que constituíram as bases do menosprezo e exclusão do colonizado no que se refere às questões de raça, etnia, sexualidade, entre outras, que se faziam presentes no discurso e na prática dos colonizadores. Todavia, todos os processos de colonização implicaram encontros e desencontros entre culturas diferentes que geraram o que muitos autores, entre os quais Canclini (2003), denominam hibridismo cultural. No entanto, sem quereremos avançar nessa perspectiva, o hibridismo cultural acaba por estabelecer uma predominância da cultura dos colonizadores em detrimento das culturas colonizadas, quer em termos simbólicos, quer no que diz respeito à organização do trabalho, da economia e aos modelos de educação de qualquer nível de ensino. Conforme destaca Boaventura,

[...] o objetivo principal da UPMS é contribuir para aprofundar o conhecimento no interior da globalização contra-hegemônica mediante a criação de uma rede de interações orientadas para promover o conhecimento e a valorização crítica da enorme diversidade de saberes e práticas protagonizados pelos diferentes movimentos e organizações (SANTOS, 2006, p. 156-157).

No âmbito das novas propostas contra-hegemônicas, surgem as novas universidades, implantadas no Brasil a partir do ano de 2007, que procuram responder às demandas dos países em desenvolvimento, focadas no fortalecimento dos modos de resistência contra-hegemônicos, como é o caso do universo de nossa pesquisa: a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).

Há novos modelos de educação superior que pretendem, precisamente, afirmar-se como anticoloniais. É possível a superação do processo colonial, a partir da tomada da consciência do modo como se constituiu esse modelo estruturado e imposto de saber. Trata-se de um projeto muito complexo, mas pelo qual é possível tomar consciência da transformação das estruturas coloniais que ainda imperam

nas bases do conhecimento e nas instituições que os promovem. Trabalhamos também com o conceito de diversidade por considerarmos, a partir do campo empírico de pesquisa e dos documentos analisados, que a Unila tem como projeto institucional e pedagógico a promoção da diversidade cultural, numa perspectiva humanista, científica e tecnológica que leva em consideração o desenvolvimento latino-americano, sobretudo dos países menos desenvolvidos.

Na contemporaneidade, discute-se muito o multiculturalismo. No entanto, esse conceito, pela diversidade de posicionamentos teóricos, pode ser problematizado. Ele traduz uma perspectiva dos Estados em relação à diversidade cultural existente em cada uma das sociedades, assumindo, por isso, um sentido meramente descritivo, servindo para legitimar o monoculturalismo. Essa perspectiva não envolve uma dimensão emancipatória, tampouco dialógica, mas embute a finalidade de legitimação da cultura dominante. Do ponto de vista da matriz institucional, o projeto da Unila tem por finalidade a afirmação da diversidade cultural. Por isso, aponta para a asserção de uma visão multicultural e intercultural. Contrariamente à multiculturalidade descritiva, a perspectiva multicultural do projeto da Unila é emancipatória no sentido de que propõe um movimento a favor da equidade cognitiva social, uma universidade para além de seus muros, que mantém o diálogo com os diferentes povos e culturas frequentadores que vivenciam experiências educativas em seu espaço. Considera-se, no entanto, que esse conceito adquirirá outro conteúdo se for operacionalizado a partir de uma visão democrática multicultural e intercultural, utilizada como ferramenta para o processo de descolonização das mentes e dos saberes, buscando promover um diálogo entre as diversas culturas, a que Boaventura Santos (2010) denomina “ecologia dos saberes”.

Do ponto de vista do referencial teórico, consideramos que as epistemologias não eurocêntricas e, genericamente, as contra-hegemônicas, são a base que fundamenta a nossa pesquisa, dado que o processo de colonização foi também uma imposição epistemológica que suprimiu as culturas e as epistemologias existentes nos países

colonizados; supressão essa que impediu qualquer possibilidade emancipatória desses povos.

Os novos modelos de educação superior, nos quais se enquadra o nosso objeto de pesquisa, estão sustentados, do ponto de vista institucional, numa concepção democrática e emancipatória. Nessa perspectiva, as nossas referências teóricas são as que promovem o debate e a problematização da visão ocidentocêntrica, e dos modos sistêmicos e tradicionais de pensar e produzir conhecimentos que foram impostos aos países do Sul.

Para compreender os novos modelos de educação superior, especificamente a inclusão da diversidade cultural e epistemológica na Unila, foi preciso realizar uma breve análise descritiva das bases que sustentam os modelos tradicionais de ensino superior, assim como os processos de reforma e alguns aspectos dos modelos emergentes e alternativos das denominadas universidades populares, que apresentam algumas características mescladas com as políticas de reforma neoliberais das instituições de ensino superior, como inclusão, integração e diversidade.

Neste capítulo, buscamos resgatar as bases coloniais como produto histórico da região da América Latina, da implantação dos modelos sistêmicos de ensino superior, que requerem um desprendimento do campo epistêmico no processo de descolonização, caracterizado pela perspectiva da inclusão da diversidade promovida pelas epistemologias contra-hegemônicas identificadas nos princípios fundantes das matrizes curriculares da Unila.

## **2.2. Modelos tradicionais e populares de educação superior**

### **2.2.1. Modelos *humboldtiano e napoleônico de universidade***

A universidade moderna é originária da organização da Universidade de Berlim, em 1808, como é apresentado no texto de Humboldt

(1997) sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim.

No modelo humboldtiano de Universidade, quanto maior a independência das universidades dos interesses econômicos, materiais e político-sociais, mais eficazes são seus propósitos, pois a busca do conhecimento, assim como sua preservação e difusão, poderá ser concretizada. O “espírito de Universidade” configurado por Humboldt apresenta duas tarefas primordiais: por um lado, promove o desenvolvimento científico e, por outro, o compromisso com a formação intelectual e moral da nação. No entanto, nessa etapa a instituição é caracterizada pela combinação inovadora da ciência objetiva e da formação subjetiva. Ao dar o exemplo do que a universidade deveria promover, Humboldt deixa claro que sua finalidade é o enriquecimento moral da Nação e do indivíduo.

Entre os princípios defendidos por Humboldt, estabeleceu-se que toda universidade deveria contribuir para o bem público e para o bem da nação. Embora tenha sido um projeto de universidade que, simultaneamente, se adequava ao novo tempo e se projetava para além dele, o projeto, como planejado, teve pouca duração. De modo contraditório, esse projeto é uma grande referência para a construção da universidade moderna.

O modelo humboldtiano não é o único na modernidade; o modelo francês, napoleônico, também teve grande influência em vários países europeus e latino-americanos, mas não foi um modelo de excelência científica ou moral, pelo seu relevo utilitarista, pragmático, funcionalista e profissionalizante.

Fundamentalmente, a proposta formulada por Humboldt, de modo geral até hoje, tem sido defendida como um modelo que proporciona à universidade a sua especificidade, ou seja, uma universidade vocacionada para a formação humanística e científica e para a pesquisa, estabelecendo a relação entre ensino e pesquisa; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e universidade.

O marco da universidade moderna foi a associação programática entre ensino e pesquisa. O terceiro elemento do tripé, a extensão, apareceu mais tarde, com o modelo da Universidade norte-americana.

No Brasil, a caracterização de uma instituição como Universidade, considerando os três elementos do tripé (ensino, pesquisa e extensão), foi instituída somente a partir da Reforma Universitária de 1968, na Lei 5.540/1968.

Os modelos referidos, humboldtiano e napoleônico, estruturaram-se de acordo com duas perspectivas filosófico sociológicas: uma idealista e outra, funcionalista. Na concepção idealista, a Universidade procura manter viva a “ideia de Universidade”, sustentando uma formação universitária orientada para uma perspectiva de educação geral voltada: ao desenvolvimento do intelecto; à unidade do ensino e da pesquisa; à preservação da liberdade acadêmica, para que a pesquisa seja a busca da verdade – um verdadeiro direito da humanidade – em toda parte, sem ser constrangida pelas forças de poder político ou da sociedade civil; e à autonomia na constituição das normas de organização institucional, curricular e administrativa.

Já a concepção funcionalista possuía outros propósitos para a Universidade e outra forma de vinculá-la à sociedade e ao governo. Aspirava a uma Universidade cuja missão era voltada para as necessidades sociais, com a função de servir a nação e a finalidade de ser de utilidade coletiva, sociopolítica e socioeconômica. Na perspectiva funcionalista, a Universidade é tida, principalmente, como uma instituição instrumental de formação profissional. Esse modelo foi desenvolvido na França e nos países socialistas.

A grande diferença entre as duas matrizes apresentadas é o modo como estão estruturadas e como concebem a Universidade e suas funções. Para Humboldt, o exercício da autonomia e da liberdade era matéria constitutiva das mais importantes; tal exercício pôde determinar a compreensão e a extensão da autonomia que a Universidade deveria ter.

Humboldt entendia que a autonomia deveria ser total, estando desprendida de força externa, pois apoiava a ideia de que a

Universidade deveria se manter como uma instituição acima dos interesses do Estado, da religião ou de qualquer outro poder político ou econômico. Somente uma Universidade livre e autônoma poderia, para ele, ser capaz de proporcionar base suficiente à ciência para contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

A ciência produzida pela pesquisa é, para Humboldt, um exercício próprio da instituição, pois faz parte da formação moral. Alguns autores, como Derrida (2003), enfatizam que o horizonte da responsabilidade e da legalidade está na origem e na organização das universidades. Desse modo, a Universidade de Berlim inaugurou um novo projeto de relação entre a investigação e o ensino que estava prestes a ser instalado em várias universidades americanas no final do século XIX, o que foi desaprovado por alguns autores, como Newman, que conferia à universidade um fim específico: o ensino. Humboldt influenciou a ideia de liberdade de John Stuart Mill em *On Liberty*, um dos mais importantes ensaios oitocentistas. A concepção de autonomia das universidades ante o Estado, bem como o conceito de educação liberal, se consolidou no universo da expressão inglesa.

De acordo com a perspectiva de Nietzsche (2002), na contramão do projeto kantiano que está na base do modelo humboldtiano de universidade, esse modelo acabou por se degradar pelo desencanto em relação à Universidade alemã. Ainda de acordo com Nietzsche, a decadência do espírito alemão revelou-se na diminuição do ato de pensar, fato que teve repercussões na universidade.

O imaginário humboldtiano difundido na esfera anglo-americana demonstrava a perda da competência renovadora no que diz respeito à pesquisa, institucionalmente mensurada, que estabelecia a produção das universidades ordenada pelo império alemão. O modelo profícuo, que enaltecia a articulação entre o ensino e a pesquisa e persistia na independência da universidade em relação ao Estado, parecia instalado nas rotinas de renovação do saber e do serviço público. Tendo em consideração os aspectos negativos e positivos do modelo de educação e ensino superiores a que nos referimos, ele influenciou os modelos institucionalizados no Brasil e em muitos



países da América Latina. Pode dizer-se que a importância atribuída à dimensão de pesquisa e à sua relação com o ensino é uma herança do modelo humboldtiano, tal como a tendência à disciplinarização e compartimentação que ainda caracterizam as universidades atuais.

### ***2.2.2. Influências das Reformas de Córdoba na instituição universitária***

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) assume o compromisso, no seu projeto político-pedagógico, com o destino das sociedades latino-americanas, cujas raízes estão referenciadas na herança da Reforma Universitária de Córdoba (1918), contudo, com uma perspectiva futura voltada para a construção de sociedades sustentáveis no século XXI, fundada na identidade latino-americana, na sua diversidade cultural e orientada para o desenvolvimento econômico, a justiça social e a sustentabilidade ambiental.

Iniciaremos nossa discussão com um resgate histórico da Reforma Universitária de Córdoba para compreender esse período e essa perspectiva de construção sustentável que encontramos nas propostas da Unila, que consideramos ter sido influenciadas pela Reforma de Córdoba.

A Reforma Universitária de Córdoba é um marco na história da universidade latino-americana. Anteriormente a ela, a universidade possuía um forte modelo colonial vinculado à formação da elite intelectual, que era anterior ao modelo humboldtiano. Nos finais do século XIX e início do século XX, Córdoba era uma cidade que mantinha as características do período colonial, forte ligação com as perspectivas jesuíticas no nível do ensino e uma resistência às mudanças, que marcavam o conservadorismo na cidade e na universidade, antes da Primeira Guerra Mundial.

No século XIX, sob a influência do liberalismo, Córdoba preservava sua tradição e resistia às transformações. A liberdade de cátedra garantia o exercício da docência; em contrapartida, ela representava a perpetuação da oligarquia local, o que não incluía o debate

intelectual nem o mérito, que, afinal, deveriam ser os critérios defendidos por uma instituição de ensino superior. As cátedras eram quase “hereditárias”, já que dominadas por “ilustres” que se instalavam no campo universitário, utilizando métodos dogmáticos de ensino e buscando privilégios políticos na principal cidade argentina da época.

Podemos verificar no jornal *El Manifiesto de La Gaceta Universitaria de Córdoba* que os estudantes expressaram seu descontentamento antes da eclosão do movimento de 1918, que reconfigurou as antigas formas de dominação imperiais. Houve interferências do clero nas atividades acadêmicas, pois estas se direcionavam para objetivos diferentes daqueles delineados e defendidos pela Igreja e que não tinham aceitação numa sociedade republicana. As manifestações estudantis chegaram a Córdoba justamente em 1918, como luta contra o caráter ainda livresco e medieval do ensino superior. Com a Reforma de Córdoba chega ao fim uma concepção de universidade que tinha, por um lado, seu núcleo teórico no dogmatismo pedagógico e, por outro, a elitização no que diz respeito ao acesso. A referida reforma pretende pôr fim a essa elitização e abrir a universidade a outros públicos a quem, tradicionalmente, era vedado o acesso.

Chega ao fim uma concepção de universidade dogmática, ao entender seu acesso a um público amplo que pudesse frequentar as aulas. É o que refere Luna (2003, p. 95), nos seguintes termos, quanto à cronologia dos acontecimentos:

A administração fechou a Universidade no dia 2 de abril sem contemplar nenhuma demanda do corpo discente, como a reabertura do internato e a mudança no sistema de cátedras. Os estudantes tomaram as ruas da cidade em frequentes protestos. Em Buenos Aires foi criada a Federação Universitária Argentina (FUA), agregando os estudantes de todo país em torno das demandas expostas em Córdoba. O presidente Hipólito Yrigoyen decretou a intervenção na Universidade no dia 11 de abril de 1918. A intervenção presidencial ocorreu, além da pressão estudantil, pela simpatia que o governo eleito em 1916 tinha entre as classes médias argentinas e como forma de

romper o conservadorismo atribuído às oligarquias agrárias que assistiam à perda de poder político, após a criação da Lei Sáens Peña (1912), que estabelecia o sufrágio universal e secreto. Os estudantes da FUA encontraram o presidente para apresentar suas reivindicações e receberam o apoio do mandatário, que afirmou, na ocasião, que a Argentina vivia um “tempo novo” e a “Universidade deveria nivelar-se com o estado de consciência alcançado pela República”.

A Universidade de Córdoba foi reorganizada no âmbito do paradigma liberal; os estudantes perceberam que as mudanças não tinham estabelecido, de fato, uma democracia universitária, nem uma mudança em relação às estruturas internas de poder. O movimento de Córdoba nos permite perceber os desafios e as instabilidades ocorridas nas universidades latino-americanas.

O movimento estudantil teve grande importância, mas não esgota as potencialidades da reforma universitária de Córdoba. Sem menosprezar o movimento estudantil, a aceleração dos processos de urbanização e modernização, assim como a imigração, no início do século XX, também contribuíram para a emergência da Reforma.

Os efeitos da Primeira Grande Guerra no ensino superior, sobretudo na América Latina, centram-se no anti-imperialismo europeu, na luta pela defesa da autonomia universitária, na exigência de mudanças no processo de ensino e de docência. Os países latino-americanos levantam bandeiras em defesa da autonomia universitária, da mudança no processo de ensino e de docência, da democratização da universidade, tanto em sua gestão quanto na garantia da permanência e participação de estudantes de todos os grupos sociais.

Conforme *El Manifiesto de la Gaceta Universitaria de Córdoba* (1918), a bandeira da defesa da autonomia se alargou pela América Latina no ano de 1918, atacando as cátedras, preconizando a liberdade universitária e a reorganização da universidade. Portanto, esse foi um período muito importante para o estudo e a análise do ensino superior na América Latina, pois, por meio dessa Reforma, houve inserção social e democrática das demandas na universidade. Na medida

em que o conhecimento não mais estava limitado aos centros acadêmicos e se passou a contar com a coparticipação dos estudantes na estrutura administrativa; com a participação livre nas aulas; com a extensão da universidade para além dos limites e a difusão da cultura universitária; com a criação de uma assistência social aos estudantes e, enfim, com autonomia universitária, o espaço da universidade passou a ser aberto à população. Esses primeiros passos abriram, nas décadas seguintes, novos horizontes às universidades.

### ***2.2.3. Reforma do ensino universitário na Convenção de Bolonha***

A reforma do ensino universitário na Convenção de Bolonha, de 19 de junho de 1999, permitiu que na América Latina se retomasse o debate acerca da construção de uma universidade de integração. Isso redundaria na construção da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), num processo de ampliação do ensino superior que passou a ter em vista a educação como cooperação e desenvolvimento para o reforço de sociedades mais estáveis.

No âmbito da construção do modelo de universidade da modernidade, o conhecimento científico, construído a partir do final do século XVI, apresenta-se como a única visão epistemológica que configura a dimensão formativa e informativa na educação superior. O modelo de racionalidade moderna, pré-definido pelo conhecimento científico, determina a própria concepção de conhecimento no âmbito das humanidades e também na dimensão pedagógica.

O Tratado de Bolonha (1999) pôde estabelecer uma linha de ruptura com o modelo tradicional de universidade, sem descurar os domínios científico, político, pedagógico e social. A proposta de uma organização por ciclos significa a inexistência de rupturas entre os graus acadêmicos no nível da educação superior, ou seja, entre graduação, mestrado e doutorado; por outro lado, a Convenção de Bolonha contribuiu para a abertura da universidade a grupos sociais historicamente excluídos do ensino superior, ou seja, democratizou o acesso a

esse grau de ensino e educação. Mas contribuiu também para o processo de internacionalização das universidades, promovendo a mobilidade de estudantes e professores entre universidades de diversos países, e para a transnacionalização da pesquisa científica.

O Tratado de Bolonha introduz também inovações pedagógicas, eliminando as relações tradicionais entre professor e aluno, transformando as relações com o conhecimento e os processos de avaliação. Um pouco na linha da pedagogia freiriana, os estudantes são coprodutores do conhecimento. Do ponto de vista das novas tecnologias, do serviço da construção do conhecimento e das aprendizagens, o processo de Bolonha inaugura um novo paradigma: as novas tecnologias são ferramentas fundamentais para a pesquisa científica. Do ponto de vista sociocultural, abre espaço para inclusão de novos públicos, originários de culturas diversas, com *backgrounds* diferenciados, o que cria novos desafios à universidade no que diz respeito à definição da qualidade de ensino e de educação superiores. Apesar das dificuldades processuais de implementação integral de todas as diretrizes da Convenção de Bolonha, é um processo irreversível no lançamento das bases estruturais de um ensino superior integrado.

Nesse sentido, o debate sobre a colonização/descolonização constitui o núcleo central do nosso referencial teórico, dado que as novas epistemologias se tornam emergentes como crítica ao eurocentrismo e aos modelos estadunidenses e europeus, quando seus efeitos criam condições para o resgate dessas epistemologias que a colonização invisibilizou, silenciou, destruiu ou oprimiu.

### **2.3. O processo de colonização na América Latina e o pós-colonialismo**

A colonização europeia faz parte da história da América Latina desde o século XVI. Diferentemente dos países anglo-saxões, as nações latino-americanas viveram a colonização da exploração, isto é, eram fornecedores de riquezas extraídas da natureza (como madeira e

pedras preciosas) e resultantes do cultivo de produtos tropicais tais como cana-de-açúcar, café e borracha. O atraso socioeconômico e educativo da América Latina é resultante, em larga medida, do processo de exploração derivado desse modelo de colonização.

Em contrapartida, os países pertencentes à América anglo-saxônica tiveram uma colonização de povoamento. Os interesses da metrópole consistiam em ocupar e desenvolver a região. Essa perspectiva de colonização não possuía a intenção de explorar as riquezas com o interesse de enviá-las para a metrópole, mas sim de abastecer a própria população e criar um mercado interno.

O modelo epistemológico dominante foi construído de um modo abstrato, não levando em consideração os contextos sociais que determinaram sua produção. Por outro lado, a visão etnocêntrica da cultura dominante e hegemônica, afirmada historicamente, contribuiu para a produção dos valores morais, estéticos, religiosos, impôs um único modelo de racionalidade e uma única lógica com as ambições universalistas da epistemologia europeia. A verdade científica, produzida e enquadrada por princípios etnocêntricos, afirmou-se como única e, mais do que isso, como a verdade. A América Latina desenvolveu sua cultura numa relação de dependência com o colonialismo intelectual, incapaz de autocrítica e de pôr em causa um modelo de conhecimento que, por ser excludente, é colonizador e colonizante. A cultura do colonizador acabou sendo apropriada pelo colonizado e, após o processo de descolonização, houve uma continuidade do imperialismo colonial e de um colonialismo interno no campo epistêmico, impeditivo de alargar os horizontes epistemológicos a outras formas culturais.

No processo de colonização latino-americano também houve secularização, que foi intensamente violenta, na medida em que se introduziram novos conceitos de reorganização das subjetividades em torno do sagrado. O fenômeno da ocidentalização não se deu somente pela imposição jesuítica e franciscana do sistema colonial, mas também pelos efeitos provocados pela construção múltipla do imaginário, que gerou diversas representações sociais, sobre a vida

e a morte, sobre a existência e sobre o mundo, embarcados no processo de mestiçagem. Como afirma Mignolo (2010), o processo de colonização gerou a colonialidade do conhecimento e colocou desafios enormes tendo em vista sua descolonização:

Si el conocimiento es un instrumento imperial de colonización, una de las tareas urgentes que tenemos por delante es descolonizar el conocimiento. En los últimos tres o cuatro años, en los trabajos y conversaciones de los miembros del proyecto de investigación modernidad/ colonialidad, la descolonialidad se convirtió en la expresión común emparentada con el concepto de colonialidad y se extendió la colonialidad del poder (económico y político) a la colonialidad del conocimiento y la colonialidad del ser (de género, sexualidad, subjetividad y conocimiento); éstos fueron incorporados al vocabulario básico de los miembros del proyecto de investigación (MIGNOLO, 2010, p. 11).

No início dos anos 1980, Mignolo afirma que Aníbal Quijano discute “el inquietante concepto de colonialidad” e, em um artigo publicado em 1989, “Colonialidad y modernidad – racionalidad”, Quijano vincula o poder colonial ao poder econômico e ao poder do conhecimento. Mignolo (2010) sustenta a necessidade de pôr fim à lógica do colonialismo, que possui uma matriz de poder entrelaçada a uma estrutura completa de controle. Em suas palavras,

Colonialidad del poder: Control de la subjetividad y del conocimiento; Control de la economía; Control de la autoridad; Control de la naturaleza y de los recursos naturales; Control del género y de la sexualidad (MIGNOLO, 2010, p. 12).

Essa estrutura faz parte do controle do saber que, implicada na matriz colonial do poder, atua racionalizando as ações. Portanto, se o conhecimento é um instrumento imperial, temos a emergente tarefa de descolonizá-lo. A descolonização se inicia como um projeto de desprendimento epistêmico que também se insere na dimensão da base social e no âmbito acadêmico. A proposta de emancipação

e descolonização/libertação são dois projetos distintos, localizados em diferentes espaços geopolíticos. Para esse autor, essas duas ideias são fundadas em três principais experiências históricas: a Revolução Gloriosa de 1688; a independência dos colonos de Nova Inglaterra e de Virginia “con respecto al império britânico” (MIGNOLO, 2010, p. 21), na América de 1776; e a Revolução Francesa de 1789.

A ideia de colonialidade pode ser traduzida pela colonialização das mentes, que instaura não só procedimentos, mas também uma forma de pensar a humanidade. Para além da colonização geográfica, os apontamentos de Quijano revelam a colonização do próprio pensamento, na medida em que as comunidades indígenas, por exemplo, iam abandonando suas crenças, suas concepções de espaço e tempo e, nesse passo, os colonizadores iam apagando a memória dos colonizados e ocidentalizando suas consciências. No processo de descolonização das mentes e do conhecimento, o que está verdadeiramente em jogo é a construção de práticas que conduzam a relações de independência e não de subalternidade entre colonizadores e os povos outrora colonizados, tal como o reconhecimento dos saberes que foram marginalizados ao longo dos processos múltiplos de colonização.

Os processos de colonização, todavia, também geraram o encontro nem sempre conflituoso entre culturas diferentes, o que conduziu a um hibridismo cultural e a processos diferenciados de mestiçagem. Tal como as culturas indígenas absorveram, absurda e forçadamente, a cultura ocidental, houve também, por parte dos colonizadores, a aquisição de alguns valores culturais indígenas que, de acordo com Tavares (2012, p. 35), produziram novas identidades culturais:

É verdade que os índios, sobretudo a nobreza indígena, assimilaram muitos elementos da cultura ocidental, mas também é verdade que os ocidentais assimilaram e integraram na sua cultura, nos seus comportamentos, nos seus cultos religiosos, muitos elementos das culturas indígenas, tornando-se o processo de mestiçagem uma espécie de *bricolage* que se vai tecendo, construindo, e que torna cada vez



mais problemático e polêmico o conceito de uma identidade cultural pura, tal como foi perspectivado pelo Velho Mundo. A mobilidade das identidades caracteriza, agora, o Novo Mundo.

A política da libertação, como um processo de transformação, acaba oferecendo um aspecto mais amplo de inclusão de outros grupos étnicos que a burguesia europeia colonizou (direta e indiretamente); então, libertação e descolonização acabam sendo projetos conceituais (portanto, epistêmicos) de desprendimento da matriz colonial de poder, o que implica, necessariamente, a construção de um novo sistema conceitual. Nessa perspectiva, a pluriversidade começa a afirmar-se como alternativa epistêmica, denunciando os privilégios dos países industrializados em torno do conhecimento científico e contribuindo para a construção de uma nova geopolítica do conhecimento, fazendo simultaneamente emergir sociedades e culturas negadas pelas diversas formas de dominação.

O processo de emancipação também implica a existência de projetos pessoais de atores que se engajam no processo de descolonização e libertação, na medida em que incluem os valores adquiridos por meio do conceito de emancipação. A verdade absoluta não é propriedade privada; a solução para os problemas da população mundial só pode ser resultado do encontro e diálogo entre perspectivas diferentes:

Nadie detenta la razón y verdad absoluta y, por lo tanto, ninguna persona (ningún colectivo, ninguna iglesia, ningún gobierno) de izquierda o de derecha puede ofrecer una solución para la población del planeta en su conjunto. Y cuando se pretende hacerlo (como lo vimos en los 500 años de historia de la humanidad, y especialmente en los de la etapa neoliberal (1980-2008) los resultados dejan mucho que desear. Así es como los 54 universales abstractos occidentales (cristiandad, liberalismo, marxismo) y no occidentales (islamismo) pasan de moda y se convierten en distintos contenidos de la misma lógica fundamentalista e imperial (MIGNOLO, 2010, p. 30-31).

Impõe-se, por isso, um processo de descolonização ou decolonialidade, entendido como um procedimento ético, epistemologicamente orientado e economicamente necessário – uma dupla operação que envolve colonizadores e colonizados. Nesse caso, não existem detentores da verdade absoluta e não há dirigentes partidários de direita ou de esquerda que possam oferecer soluções para a sociedade, pois mesmo os que foram colonizados também fazem parte do processo colonizador quando dão continuidade à lógica imperial e pensam de acordo com a mesma racionalidade.

As políticas coloniais sempre acabam controlando a política e a economia com sua hegemonia (neo)liberal capitalista, que detém, conseqüentemente, o controle imperial sobre o conhecimento. O processo de descolonialidade, proposto por Quijano e Mignolo, é entendido como um “conjunto de procesos ética y epistemicamente orientados, politicamente necesarios”, pois o processo de desprendimento tem como ponto de partida a mudança do pensamento hegemônico (MIGNOLO, 2010). Há um forte vínculo econômico, político, epistêmico e cultural entre o colonizador e o colonizado, tornando ainda mais complexo o processo de desprendimento no pós-colonialismo.

A ruptura com o processo de colonização somente mascarou suas raízes, pois teve sua continuidade de outros modos. A narrativa que constitui o corpo da Unila apresenta, justamente, uma alternativa para o real processo de libertação quando propõe incluir a diversidade cultural e epistemológica, incorporando os saberes suprimidos das nações desintegradas pelo colonialismo.

O pós-colonialismo pode ser compreendido dentro de dois principais caminhos: o primeiro “se sucede à independência das colônias” e o segundo são os discursos que desconstruem a narrativa do colonizador (SANTOS, p. 233, 2010). No primeiro caminho é necessária a tradução do conjunto econômico e político, o modo como o Estado foi construído e suas bases sociais, assim como sua inserção no sistema econômico mundial, rupturas e continuidades com o sistema colonial. A partir dessa tradução é possível a compreensão do ponto em que o colonizado possui aliança de dependência com seu

colonizador. Em segundo lugar, é necessária uma sociologia do silêncio e das ausências incutidas nas memórias apagadas ou silenciadas pelas narrativas coloniais e pós-coloniais no âmbito do controle imperial.

Entre os debates do pós-colonialismo, apresenta-se a questão da intelectualidade, de como se pensa a posição do intelectual. Para Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 233), o “lugar crítico pós-colonial tem de ser construído de modo que possa interromper eficazmente os discursos hegemônicos ocidentais”, pois através deles foram normatizadas as nações, as desigualdades sociais e as comunidades.

Esta mescla de crítica e política revelará uma prática e uma temporalidade discursivas marcadas pela negociação, tradução e articulação de elementos antagônicos e contraditórios. Aqui reside a “terceira via” ou o “terceiro espaço” ocupado pelo crítico pós-colonial, a via ou o espaço da cultura. Spivak considera que a função do crítico pós-colonial consiste em contribuir para destruir a subalternidade do colonizado. Dado que a condição do subalterno é o silêncio, a fala é a subversão da subalternidade. Tornar possível a fala exige, porém, um trabalho político que vai para além da discursividade acadêmica (SANTOS, 2010, p. 233-234).

Nas sociedades denominadas pós-coloniais há marcas das instituições coloniais dentro de uma esfera múltipla de antagonismos e contradições que ocupam diversos espaços; a função crítica do pós-colonialismo é a ruptura da subalternidade do colonizado, com o desenvolvimento da fala para a construção política que vai além do debate acadêmico.

Outra questão fundamental posta pelo pós-colonialismo é a hibridação nos regimes identitários, os extremos entre o colonizador e o colonizado, constituindo uma ambivalência entre ambos. Há uma hibridez que os torna dependentes e impensáveis um sem o outro. Colonizador e colonizado estão vinculados de modo dialético, destrutivo e criativo ao mesmo tempo:

O vínculo entre colonizador e colonizado é dialeticamente destrutivo e criativo. Destrói e recria os dois parceiros da colonização entre o colonizador e o colonizado. O primeiro é desfigurado, convertido num ser opressivo apenas preocupado com os seus privilégios e a defesa destes. O segundo é desfigurado, convertido numa criatura oprimida cujo desenvolvimento é interrompido e cuja derrota se manifesta nos compromissos que aceita. A corrente que une o colonizador e o colonizado é o racismo, ainda que este seja para o colonizador uma forma de agressão e para o colonizado uma forma de defesa (SANTOS, 2010, p. 235-236).

A questão do estereótipo é evidenciada, e a depreciação do colonizado, sobretudo na questão da diferença racial e sexual, faz parte do roteiro do discurso colonialista.

Os autores contemporâneos preferem referenciar a natureza humana como “condição humana, condição porque há um conjunto de limites *a priori*” (SANTOS, 2010), que guia sua existência no universo, dado o fato de que a existência precede a essência. O que se entende como natureza humana é definido por “um quadro social de desagregação geral dos regimes, ideia de natureza de raças uniformes” – que vença o mais forte, por exemplo; já a condição humana se apresenta como modalidade desamparada e insegura, conforme prega Santos (2010).

Não há espaços puros de culturas que sejam originários; por isso, Bakhtin assume uma posição central no conceito de hibridez. E também realça a imitação como ambivalência que afirma a diferença no processo de identificação do outro, o que pode ser visto na raça colonizada que, por não ter presença e participação plena culturalmente, simboliza sua diferença e acaba reproduzindo, quando vai assimilando, o preconceito (BAKHTIN, 2010, p. 235, *apud* SANTOS, 2010) A hibridez como processo pode alterar as relações de poder entre colonizadores e colonizados, possibilitando novos espaços que colocam em xeque as representações hegemônicas, desequilibrando os antagonismos coloniais (CANCLINI, 2003). É necessário desmontar as táticas do colonialismo, pois, no momento em que os colonizados

obtiveram plena liberdade, passaram a viver sob ameaça constante de agressão gerada pela violência por parte do sistema imperialista. As colônias não são somente de exploração, mas também de povoamento, no qual o novo Estado acaba continuando nas mãos dos colonizadores. O filósofo nos explica que, portanto, também é necessária a descolonização dos colonizadores.

Refletir sobre a descolonização é importante para que haja a possibilidade de resgatar o conjunto de saberes imersos em culturas expropriadas dos povos colonizados pelos colonizadores, para caminharem na direção da emancipação. Os países da América Latina vivenciam um longo prazo de um processo de colonização cognitiva que gera um universo de relações culturais orientadas pela hegemonia eurocêntrica.

A exploração humana e a exclusão, inclusive, epistemológica, por meio de um corpo mercantil requintado, são facetas do neoliberalismo que oprimem grupos sociais de modo agressivo, em defesa do desenvolvimento do capitalismo, cujo fim é previsível; porém, cabe pensar em alternativas contra seus catastróficos efeitos. Para se libertar do totalitarismo científico, dessa perspectiva eurocêntrica do conhecimento que colocou os povos dominados numa situação de inferioridade, é necessário refletir sobre o complexo processo de descolonização das mentes, dos saberes e do conhecimento.

### ***2.3.1. Processo de descolonização dos saberes e a diversidade***

A inclusão da diversidade cultural e epistemológica busca incorporar os saberes suprimidos historicamente, provenientes dos processos que elitizaram a educação. Isso nos remete ao processo de descolonização, fazendo-nos refletir sobre a caracterização das universidades que foram fundadas como propostas de acesso popular, especificamente da Unila.

O processo de descolonização é iniciado a partir do momento em que os povos envolvidos tomam consciência dos efeitos do saber e

do ser colonizados, significando a luta dos sujeitos no processo de libertação. A colonização do saber se constituiu na utilização do conhecimento de modo imperial, com o objetivo de supressão das subjetividades e do silenciamento dos sujeitos. O projeto de descolonização do saber é complexo e pretende conduzir à consciência da transformação das relações estruturadas pelas diferenças imperiais e coloniais, dado que a história da estruturação do conhecimento no mundo moderno/colonial é resultante de um movimento de humilhação e marginalização imposto pelas matrizes coloniais de poder.

O processo de descolonização do saber depende do reconhecimento de espaços, experiências e demandas contra a hegemonia colonial. Desse reconhecimento emerge a criação de novos horizontes do ser e do saber, a condução a novas experiências e modos de vida, de conhecimento e de visão de mundo.

O conceito de diversidade é plural e vem sendo destacado nos setores educativos, fazendo parte dos debates, da literatura acadêmica e das pesquisas. Faz parte também do projeto político pedagógico da Unila, quando propõe atividades humanísticas, científicas e tecnológicas, voltadas para a integração dos países latino-americanos e caribenhos. Com as identidades impostas pelas diretrizes coloniais refletidas no campo educativo, a “autoimagem negativa atribuída pelos colonizadores a diferentes povos” (COPPETE; FLEURI; STOLZ, 2012, p. 234) deve ser desconstruída, fazendo-se necessário construir uma nova perspectiva que leve em consideração a diversidade e seu papel social na integração.

No Brasil, as políticas públicas de educação do final dos anos 1990 passam a se preocupar com a diversidade cultural e, em particular, com a articulação raça/etnia. Nos currículos esse universo foi designado para incorporar a pluralidade cultural como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como em vários decretos-lei e artigos voltados a assegurar políticas de educação especial, de indígenas, etc., na direção da inclusão. Os conceitos de exclusão e desigualdade na sociedade moderna ocidental passam a assumir significados distintos, e as políticas sociais vão se afirmando

como princípios regulatórios que não contribuem para a emancipação social.

Na construção da diversidade, tem-se como conceito primordial a associação ao multiculturalismo. Existe forte hierarquia nas relações entre os distintos grupos culturais, e há dinâmicas político-culturais dos grupos que se modificaram ao longo da história, transitando de sociedades coloniais para sociedades pós-coloniais. Para Coppete, Fleuri e Stolz (2012, p. 236), também há “articulação ou não entre as desigualdades socioeconômicas e as diferenças culturais”. As desigualdades sociais se relacionam com as desigualdades econômicas, e aqueles que não fazem parte das culturas econômica e politicamente dominantes são vítimas da discriminação e da exclusão. A desigualdade, por sua vez, é um fator que leva à exclusão social. O multiculturalismo, que tratamos a seguir, é um fator que legitima esse domínio das culturas dominantes sobre as culturas minoritárias.

## **2.4. O multiculturalismo e o interculturalismo**

As máscaras do problema das relações do poder, da exploração, das desigualdades, da exclusão estão impressas no multiculturalismo, um conceito eurocêntrico. É uma ferramenta hegemônica que domina os espaços sociais educativos, criando a ilusão de estabelecimento de diálogo intercultural. Somente uma visão multicultural de emancipação contribuirá de modo efetivo para o desenvolvimento real do interculturalismo, pois propõe dialogar com propostas culturais diversas.

Em linhas gerais, o desenvolvimento do capital levou ao desenvolvimento da pobreza, que também acabou excluindo cultural e politicamente alguns espaços e culturas locais. Notamos que o caráter excludente não remete apenas ao nível socioeconômico, mas também ao nível cultural e político. Como contrapartida, o pensar, em especial na era da globalização, como forma de aproximação das culturas, permite a construção de novas solidariedades, que unem

os homens por meio dos movimentos de luta pela emancipação. Parafraseando Milton Santos (2001), a globalização não é para todos, é somente para os países que a impõem.

A educação assume reconhecida centralidade no processo de construção cultural e identitária, pressuposto que remete à seguinte questão: como a escola resiste contra a cultura hegemônica, seus atributos de sedução e violência eurocêntricos, materializados em currículos monoculturais? A necessidade do rompimento das culturas silenciadas deixa clara a cultura oprimida. Há uma distorção da realidade que se expressa pela ideologia dominante e que só pode ser mudada por meio de um processo de conscientização, transformando a percepção anterior em percepção crítica.

O multiculturalismo, como parte da hibridação cultural, vem alterando os conceitos de identidade, diferença e desigualdade. No exame das culturas híbridas estabelece-se uma articulação entre a modernidade, a pós-modernidade, a cultura e o poder. Podemos considerar que numa sociedade multicultural residem grupos sociais de múltiplas culturas, tanto em um contexto transnacional quanto em um contexto global. Todavia, o multiculturalismo possui características distintas do interculturalismo.

O interculturalismo, diferentemente do multiculturalismo, surge como proposta político-educativa que vem aprofundar o debate da democracia representativa no sentido de transformá-la em uma democracia mais participativa, numa cidadania multicultural e intercultural. A Unila é uma universidade que surge bilíngue, porém a comunidade estudantil que acolhe é multilíngue: comunicam-se em português, espanhol, francês, crioulo haitiano, guarani, quéchua, aimará, entre outras, que desafiam o projeto de criação da Unila, tomando certa distância na operacionalização dos processos de ensino superior.

O reconhecimento da existência dos diferentes grupos culturais pressupõe que as distintas sociedades devam ser tratadas como iguais dentro de suas diferenças, e esse é o passo para o interculturalismo, como consequência da multiculturalidade. O reconhecimento



e o respeito pela diversidade cultural e pela riqueza que ela encerra constituem pressupostos fundamentais da transição de uma perspectiva multicultural para uma prática intercultural. Tavares (2012, p. 83) nos aponta que, desde o início da segunda década do século 21, a América Latina emerge a concepção intercultural na esfera educativa, tendo a inclusão do bilinguismo como

[...] um imperativo para que seja possível uma educação intercultural. Sem ela (a descolonização), a interculturalidade será mera retórica e uma miragem, um *wishful thinking* que, como tal, será ilusória; sem ela, toda a emancipação por meio da educação será, invertendo a expressão de Freire, um inédito inviável. Descolonizar significa dar visibilidade aos povos silenciados e oprimidos pelo colonialismo, capitalismo e neocolonialismo, e para isso não basta o simbolismo das leis. Dar visibilidade significa que o projeto político intercultural deve viabilizar a participação equitativa no poder e assumir-se também como um projeto econômico, redistribuindo a riqueza, e reparar as injustiças provocadas por uma ordem global injusta.

Atualmente não há dissociação da questão cultural em relação às questões econômicas e políticas. A mudança para uma sociedade intercultural passa necessariamente por transformações do modelo econômico capitalista para um modelo econômico solidário, neste caso, que respeite as diferenças culturais e seus diferentes percursos históricos.

A educação intercultural contém uma perspectiva unificadora da educação, que enfatiza as relações entre os diferentes sujeitos culturais, enquanto a educação multicultural consiste em buscar o reconhecimento da identidade das minorias étnicas. O inter marca a interação, a reciprocidade, o intercâmbio, que pode ser caracterizado como uma vontade de mudança no contexto de uma sociedade multicultural.

Há distinção entre as epistemologias multiculturais e as que surgem em torno da interculturalidade. A perspectiva dos modelos de educação clássica reduz as relações interculturais às relações

individuais, e a perspectiva dos novos modelos de educação superior popular aponta para a descolonização do saber, do poder, do ser e do viver, com a finalidade de garantir a convivência entre as diferentes culturas. Isso também permite maior proximidade com a natureza, com o seu *locus*, no sentido do reconhecimento dos povos subalternizados em sua própria realidade. Na perspectiva intercultural, o intercâmbio entre as diversas culturas possibilita a compreensão do processo de mestiçagem, os sincretismos, e as transculturações são processos naturais.

O grande objetivo da interculturalidade é a inclusão de toda a diversidade na estrutura social, investindo na promoção do diálogo, do respeito e da solidariedade. Uma sociedade intercultural será aquela em que as diferenças se transformam em riqueza, e as hierarquias entre culturas desaparecem, dando lugar à completude. A interculturalidade pressupõe, assim, a multiculturalidade, mas a supera no sentido de que promove a inclusão e o diálogo entre todas as culturas.

Na educação, uma abordagem intercultural implica a possibilidade de auxiliar as pessoas a se apropriar do universo do Outro, da sua história, da sua cultura, do seu modo de pensar, ver o mundo e as coisas. Essa troca enriquece, modifica a visão do outro, propõe um novo olhar sobre as mesmas coisas, sobre as suas próprias raízes, cultura e história. Isso torna a educação intercultural emancipatória, pois se constitui numa visão plural, construída pela multiplicidade de olhares e nas relações entre as diferentes culturas.

Portanto, pode acontecer que, pela própria impossibilidade de me identificar com a consciência do Outro por intermédio de minha própria objetividade para ele, eu seja levado a me voltar deliberadamente para o Outro e olhá-lo. Nesse caso, olhar o olhar do Outro é colocar-se a si mesmo em sua própria liberdade e tentar, do fundo desta liberdade, afrontar a liberdade do Outro (SARTRE, 2012, p. 473).

Nesse sentido, notamos que a relação com o Outro se coloca à frente da luta individual pela liberdade. Esse movimento nem sempre é tranquilo, dado que apropriar-se de outra cultura implica reinventar

sua própria história, o que não é uma tarefa simples. A educação intercultural é configurada como uma pedagogia do encontro/confronto, no entendimento de que essas distintas narrativas proporcionam uma oportunidade singular de crescimento pessoal, como afirma Santos (2004).

O interculturalismo, como processo de mudança e descolonização, representa uma alternativa ao modelo multicultural proposto pelo neoliberalismo, meramente descritivo e legitimador de uma cultura ocidentocêntrica. O multiculturalismo pelo viés capitalista é, nas suas intenções, uma visão monocultural, na medida em que a suposta tolerância em relação à coexistência da diversidade cultural é uma forma de afirmar a superioridade da cultura dominante (SANTOS, 2004).

No domínio da educação superior tradicional predomina, ainda, o monoculturalismo, muitas vezes “enfeitado” de multiculturalismo. Do mesmo modo que a cultura implica uma análise política do poder, exige-se também que se entendam as dinâmicas em que se formam os diversos grupos de poder. A prática política universitária é diferente da prática política “profissional”, porém são os mesmos atores, intelectuais da classe média que transitam entre a universidade e as estruturas de poder, ocupando os cargos de ministros, deputados, senadores. Aparentemente, isso poderia facilitar o desenvolvimento da interculturalidade, estabelecendo uma relação entre os problemas políticos e a diversidade cultural.

A interculturalidade no ensino superior também nos remete ao campo da produção dos bens simbólicos, de novos elementos culturais e intercâmbios, com valores de reconhecimento e respeito para com o Outro (YAPU, 2013).

Esclarecidos os conceitos colonialismo, multiculturalismo e interculturalismo, partiremos para a compreensão das epistemologias não eurocênicas, que fazem parte do rompimento epistêmico como resposta à hegemonia colonial.

## **2.5. As epistemologias contra-hegemônicas**

Se nos remetermos à história das universidades, apesar de algumas reformas, é possível verificar, na sua estrutura e funcionamento, a herança cultural do Ocidente. As universidades assimilaram, em cada período histórico, os modelos de ensino e educação superior, o modo de organização das universidades, o seu elitismo e, também, o modelo de saber.

A instituição de ensino superior se tornou importante, de modo global, na segunda metade do século XX, com forte influência europeia. Nos últimos anos, já no século XXI, a alteração de algumas políticas para a educação superior conduziu a modificações no interior das instituições, que contribuíram para o aumento do número de estudantes e para um processo, ainda que tênue, de democratização.

Na América Latina, a visão do papel social da universidade é singular: ela tem um propósito social, de inclusão, democratização de acesso, e também se apresenta em grande parte condicionada pela visão eurocêntrica de ensino. Apesar de o processo de descolonização, do ponto de vista político, ter terminado nos países da América Latina até o fim do século XIX, a influência da colonização manteve-se pela dependência econômica, cultural e intelectual diante dos países colonizados e dos modelos de colonização. As universidades tradicionais, com suas concepções antidemocráticas e elitistas, continuam legitimando a cultura e os saberes hegemônicos de raiz colonial. Não são, por isso, universidades democráticas e populares nem, como afirma Nóvoa (2000), têm condições para se afirmar como tal pelos seus compromissos com centros de poder e pela submissão às regras de regulação do mercado. Nesse sentido, as novas epistemologias implicam a construção de novas concepções de educação superior, fundamentados em novos princípios que visem à ciência pública, à interculturalidade, à emancipação e à democracia cognitiva omnilateral. Isso porque, apesar da expansão nos dias atuais e da facilidade do acesso, do ponto de vista quantitativo, o ensino superior ainda está ao alcance de uma

minorias, dos estratos sociais mais elitizados, que reproduzem a colonização cultural.

Desde o processo inicial de colonização, e sua continuidade como decorrência, a América Latina vivencia níveis elevados de violência, opressão, discriminação e exclusão. Foi também a colonização que estabeleceu, do ponto de vista geográfico, a dicotomia entre Norte e Sul, em termos hierárquicos, o primeiro é considerado superior em relação ao segundo –inferior (SANTOS, 2006; ESTERMANN, 2013). O processo colonizador e seus mecanismos de regulação estabeleceram, assim, uma geopolítica do conhecimento fundamentada na discriminação dos povos do “Sul” e de suas culturas.

A imposição epistemológica levada a cabo pela colonização e pelos processos posteriores de neocolonialismo impediu a realização de possibilidades emancipatórias que dessem visibilidade a novos modelos epistêmicos, impedindo também a afirmação de novos modelos sociais. É verdade que, atualmente, as culturas não são puras, mas sim o resultado do encontro conflituoso ou pacífico entre culturas diversas que constroem novas dinâmicas identitárias. Como no passado, aquilo a que se chama pensamento ocidental não é, na sua origem, um pensamento puro, homogêneo e monocultural, pois o próprio pensamento que se produziu no Ocidente foi o resultado da incorporação, ao longo da história, de elementos de outras culturas, algumas delas menosprezadas pelo próprio Ocidente: as culturas egípcias, grega, romana, árabe, semita, hindu, anglo-saxônica etc. O pensamento ocidental é, assim, uma criação do próprio Ocidente. E as novas epistemologias, como defendem Estermann (2013), Canclini (2003), Gruzinski (2007), Santos (2010) e Tavares (2013), são o resultado desses encontros, de hibridismo e mestiçagem culturais.

As epistemologias do Norte, apesar de serem do Norte, também contêm em si o Sul, ou seja, a opressão e a dominação existe quer no Norte, quer no Sul. Tavares (2014, p. 3) promove essa discussão recorrendo a Boaventura de Sousa Santos e Serge Gruzinski, numa tentativa de desconstruir o pensamento ocidental – não com intuito de destruí-lo: “a riqueza do mundo é irredutível a uma única visão”.

E esse poderá ser o ponto de partida, conforme o pesquisador, para novas “interseções interculturais e intercâmbios multilaterais”. Já as epistemologias do Sul são denominadas pelo pesquisador “epistemologias das razões oprimidas”.

No Sul é percebida a face epistemológica eurocêntrica, que mantém o direcionamento científico, reduzindo as possibilidades alternativas de conhecimento que, para Estermann, também estão com “a fé, a intuição, os sentimentos, o ritual, a celebração e a representação artística” (ESTERMANN, 2013, p. 39-40). Além disso, as epistemologias eurocêntricas também colocam em xeque a cientificidade das ciências sociais “pela dificuldade da sua redução a um modelo matemático”. Como aponta Tavares (2014, p. 6),

O problema do conhecimento é indissociável da sociedade e dos contextos que o produziram. Neste sentido, o modelo de conhecimento na modernidade, essencialmente matemático, está de acordo com o modelo social dos séculos XVII e XVIII, e, naturalmente, com os grandes interesses e aspirações da burguesia em ascensão que via na sociedade em que começava a dominar o estágio final da evolução da humanidade.

Refletir sobre a lógica do colonialismo nos remete a pensar a dominação epistemológica que acabou conduzindo à supressão dos saberes dos dominados. Houve uma violência epistemológica com a proibição do uso das línguas, com imposições religiosas, com discriminações culturais e raciais, contrariamente às epistemologias contra-hegemônicas que partem dos princípios da diversidade e da interculturalidade. Se tivermos em consideração o paradigma dominante que se inicia nos finais do século XVI e se aprofunda com o positivismo do século XIX, toda a visão do mundo e do homem foi predeterminada pelo modelo da ciência moderna, da sua racionalidade, da sua lógica e da sua suposta verdade. Como um dos críticos do positivismo e promotor da fenomenologia, com grandes implicações no pensamento ocidental do século XX, sobretudo com as filosofias da

existência, e como crítico de um modelo absoluto de racionalidade, Husserl (2012, p. 4) pondera que:

A verdade científica, objetiva, é exclusivamente a verificação daquilo que o mundo de fato é, tanto no mundo físico como espiritual. Mas podem o mundo e a existência humana nele ter na verdade um sentido, se as ciências só admitirem como verdadeiro aquilo que é deste modo objetivamente verificável, se a história não tiver mais nada a ensinar senão que todas as figuras do mundo espiritual, todos os vínculos de vida que a cada passo mantêm o homem, os ideais, as normas, se formam e voltam a se dissolver como ondas fugazes, que sempre assim foi e será, que a razão sempre terá de se tornar o sem-sentido, a benfeitoria, uma praga? Será que podemos nos satisfazer com isso, será que podemos viver neste mundo, cujo acontecer histórico não é outra coisa senão um encadeamento interminável de ímpetos e amargas decepções?

O filósofo alemão elabora uma crítica ao modelo de ciência europeia, substancializada na ciência experimental, ao pretender reduzir a totalidade do mundo e da existência humana à objetividade, fundamentada numa “razão sem sentido”. Ao nos referirmos à presença das epistemologias eurocêntricas no Sul, devemos pensar na sua história e nos limites epistemológicos dados pelo positivismo, que foram, *grosso modo*, impostos no Sul, ou seja, a epistemologia eurocêntrica implantada na América Latina trouxe consigo seus ideais, normas e crises, o que veio a desprezar qualquer outra forma de conhecimento.

A crise do paradigma da modernidade traz um *modelo* de conhecimento científico configurado por um *modelo* de racionalidade a que se submete, mas que, simultaneamente, desencanta. A crise desse *modelo* não surge, sobretudo, por razões de natureza externa, mas como o resultado do desenvolvimento da própria ciência que se dogmatizou. Em relação a essa questão, Tavares (2014, p. 7) pondera que

A crise a que nos referimos não é resultante de um processo de importação, isto é, ela não emerge, essencialmente, por razões de na-

tureza externa. É o próprio desenvolvimento científico que revela o desajustamento dos princípios e pressupostos de que partiu o modelo epistemológico dominante para se afirmar e perpetuar. A crise é, assim, o resultado da interação de uma pluralidade de condições: condições teóricas e condições sociais.

Se todo o conhecimento é uma representação do real e não um conhecimento absoluto, a diversidade de representações é tão válida quanto a representação científica. Não há, por isso, razões que possam legitimar que a ciência se tenha afirmado como o único conhecimento válido e se tenha imposto de modo universalizante. Se todo “o conhecimento é fenomênico e, por isso, uma representação da realidade e não a realidade tal qual ela é, todo o conhecimento que se produz está dependente das condições históricas, sociais e culturais em que os sujeitos se movem e das suas representações” (TAVARES, 2014, p. 8).

As transformações ocorridas ao longo da história permitem-nos problematizar os interesses que sempre estiveram envolvidos na produção do conhecimento, sempre a serviço da classe dominante e legitimando a exclusão social e os saberes periféricos. Por outro lado, a vida social foi condicionada pelas transformações científicas e pelos seus critérios de verdade. As dicotomias sociais, a exclusão e discriminação de grupos, minorias e saberes têm seu suporte numa concepção dicotômica de conhecimento. A esse propósito, Tavares (2014, p. 10) aponta que:

O paradigma da modernidade estabeleceu a distinção entre saberes e hostilizou todas as formas de conhecimento irreduzíveis ao modelo matemático e experimental. Nesse sentido, afirmou-se como um modelo dualista diferenciando ciências naturais e ciências sociais. A própria emergência das ciências sociais, no século XIX, tem a marca de um modelo positivista que, a nosso ver, contribuiu para o atraso das ciências sociais.

Se tivermos em consideração que todo conhecimento é o resultado de fatores sociais e culturais, portanto, produzido numa determinada



sociedade, a dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais reflete as dicotomias e hierarquias sociais, a discriminação e exclusão sociais. Como defende Boaventura Santos (1987), todo conhecimento científico natural é científico-social. Nesse sentido, o conhecimento científico no âmbito das ciências da natureza é produzido em determinadas condições sociais.

O fenômeno da globalização, para além dos seus aspectos negativos, tal como a tendência de imposição de uma cultura e pensamento únicos, promove a dissolução entre fronteiras, alterando substancialmente as noções de espaço e de tempo. O que acontece em espaços longínquos e em tempos diferentes torna-se presente por meio dos canais de comunicação. Promove-se, assim, o conhecimento de outras culturas, outrora perdidas e reduzidas à permanência em memórias locais. A globalização alargou os horizontes do conhecimento e pode ser um instrumento a serviço da recuperação do sentido de humanidade e de uma visão libertadora do conhecimento. Todavia, alguns desafios se apresentam, tal como o modo como os saberes silenciados e oprimidos estabelecerão o diálogo com o conhecimento ainda dominante. Que instrumentos conceituais serão utilizados para promover esse diálogo? Como o silêncio poderá ter voz sem utilizar a linguagem daqueles que produziram o silêncio? Essas questões são um grande desafio para as epistemologias contra-hegemônicas emergentes.

Santos (2002) sugere uma teoria da tradução que nos permita entender o modo como se expressam as outras culturas. Propõe também uma hermenêutica diatópica que permita interpretar muitas das tradições orais das outras culturas e a produção de outra linguagem que possa exprimir a riqueza cultural dos povos silenciados. Só a partir de uma teoria da tradução e de uma hermenêutica diatópica é possível uma ecologia dos saberes como diálogo entre a diversidade de saberes. O resgate de um pluralismo epistemológico existente no mundo superará a redutibilidade ao paradigma dominante, alargando os horizontes do conhecimento. A aprendizagem com o Sul (SANTOS, 2010) significa que o paradigma dominante atingiu uma fase

de esgotamento e que não tem soluções para os problemas que ele próprio criou. Por isso, devemos aprender com o Sul não imperial,

[...] essencialmente com os povos e culturas menos contaminados pelo colonialismo: aprender com o Sul à margem de todas as dicotomias construídas pelo Norte, “pensar o Sul como se não houvesse Norte” (SANTOS, 2006, p. 94). No contexto atual vivemos problemas-aspirações que são modernos, aqueles que estavam inscritos na matriz da modernidade e não foram cumpridos – precisamente os decorrentes da não realização prática dos valores da liberdade, da igualdade e da solidariedade, para os quais não dispomos de soluções modernas (TAVARES, 2014, p. 15)

A responsabilidade social da universidade não se reduz à produção do conhecimento de acordo com as exigências da sociedade. Cabe a ela também responder aos problemas locais. Só um conhecimento fundamentado na diversidade, socialmente referenciado, poderá dar resposta e apontar soluções para os problemas apresentados pelas comunidades locais.

A Unila é orientada por princípios filosóficos e metodológicos que procuram estabelecer algumas rupturas com os princípios das epistemologias clássicas, de caráter eurocêntrico. São, por isso, princípios contra-hegemônicos que reformulam teoricamente os saberes e as práticas de ensino, pesquisa e extensão, assim como sobre a própria gestão da universidade. Referimo-nos ao bilinguismo, por se tratar de uma universidade latino-americana, situada na tríplice fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai); ao princípio da interdisciplinaridade, como proposta de diálogo entre os saberes disciplinares; à interculturalidade, como proposta de promoção do diálogo entre as diversas culturas; à ampliação e ao aprofundamento da gestão democrática.

## 2.6. Matriz curricular

Para compreender como mais clareza como o movimento de inclusão da diversidade epistemológica e cultural é ministrado nos cursos de graduação da Unila, é necessário um estudo mais aprofundado da matriz curricular de cada curso específico das diferentes áreas de conhecimento. De certo modo, ao longo de nossos estudos, realizados no ano de 2015, mantém-se o esforço de fazer a introdução de uma proposta de ensino superior, como novo modelo do Brasil, caracterizado pela a integração acadêmica da região latino-americana.

Podemos perceber, contudo, que se trata de uma universidade que possui o interesse de atender às necessidades transcontinentais. Apesar desse esforço, conforme relatou a coordenadora, deve-se considerar que a Unila ainda possui fortes características das universidades tradicionais,

Eu não vou dizer que ela tem um papel muito diferenciado, ela não é uma universidade tão diferenciada assim, tem suas diferenças, mas não é uma coisa que eu não posso dizer assim que é uma universidade de super, ultra, diferente das demais.

Apesar do discurso da Coordenadoria de Relações Institucionais e Internacionais, compreendemos o papel diferenciado da universidade pelo simples fato de as matrizes curriculares de cada curso específico serem voltadas para toda a região latino-americana com o princípio de integração. Não foi uma universidade criada para formar profissionais especializados somente para o Brasil. Não podemos deixar de considerar o fato de que o país ainda possui grande dificuldade de formar sua própria população. Sobretudo quando povos de diferentes regiões participam da educação no país, eles trazem consigo conhecimentos específicos da sua própria origem que são conosco partilhados.

Nesse aspecto a educação superior não é somente oferecida aos estrangeiros, mas também recebe outras formas de conhecimento que contribuem para o desenvolvimento tecnológico, social e

econômico da região. Nessa perspectiva, o conhecimento científico, e particularmente o produzido pela Universidade, não pode ser estático, não se direcionar para uma única visão epistemológica e metodológica, que limita o indivíduo apenas ao conhecimento preestabelecido, mas sim ter uma visão aberta, dialética e inclusiva.

Não podemos, todavia, esquecer que, como já referimos, a ciência, herdeira da modernidade, acabou por se dogmatizar ao impor um único paradigma metodológico e epistemológico, eliminando outras formas de conhecer e outras abordagens. A construção do conhecimento científico implica indagar o mundo no sentido de responder aos problemas que ele apresenta. No caso do universo da nossa pesquisa, notamos que sutilmente a Universidade procura avançar no sentido de uma superação e confronto em relação aos limites estabelecidos pela ciência moderna, como declara a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis:

Ela é uma universidade que tem perspectivas e características completamente inovadoras, no âmbito de pensar a universidade, mas que convive também com mecanismos, elementos, formas, processos tradicionais de todas as universidades brasileiras.

Não defendemos a ideia de uma transformação radical do conhecimento que despreze os conhecimentos que a ciência alcançou; ao contrário, preconizamos seu desenvolvimento, e para tanto ainda se faz necessária a convivência com alguns mecanismos tradicionais que fazem parte do processo de formação. Defendemos, na perspectiva de Santos (2010), um pluralismo epistemológico que exige a aceitação e o respeito pelas diversas formas de conhecimento existentes no mundo e, particularmente, no Brasil.

Uma universidade que se pretende afirmar como modelo contra-hegemônico deverá privilegiar a diversidade cultural e epistemológica e conferir legitimidade científica a essa diversidade. As propostas teóricas hoje existentes na América Latina, algumas delas que sustentam a nossa pesquisa (Mignolo, Quijano, Dussel), vão no sentido de denunciar e desconstruir o eurocentrismo e o etnocentrismo e

privilegiar outras formas de ver o mundo por intermédio do resgate das culturas múltiplas que existem na América Latina. Essa deverá ser, na nossa perspectiva, a função de uma universidade contra-hegemônica, como parece ser o caso da universidade que constitui o nosso objeto de pesquisa.

Por mais que a universidade ainda possua fortes características enraizadas em aspectos conservadores e tradicionais, o projeto inovador da universidade compreende a formação individual, que depende de um projeto pessoal, e não somente dos princípios políticos-institucionais. Deve coadunar-se com a diversidade cultural que remete aos interesses da formação individual, submetidos às experiências trazidas pela multiplicidade de conhecimentos não só científicos, mas que expressam uma consciência cultural e social.

Nesse sentido, a Pró-Reitoria de Extensão destaca que o corpo docente da Unila, diante das inovadoras matrizes curriculares, possui muitos desafios que objetivam

[...] desconstruir muitos desses aspectos que nós trazemos da nossa formação também [...] por ser uma proposta de uma universidade latino-americana, ela nos obriga a repensar parâmetros, diretrizes que são instituídos dentro desses modelos, dentro dessas matrizes; então trabalhar uma perspectiva de integração latino-americana a partir da produção do conhecimento, da relação que se estabelece entre essas, não diria só nações, mas entre culturas; ela é bastante complexa. Nesse aspecto não existiria um modelo macro que poderia nos resaldar, mas junção de aspectos e também desconstrução de muitos deles para nos pensarmos enquanto universidade [...].

Sem a perspectiva de buscar uma unidade entre o corpo docente e o projeto inovador da universidade da integração, a organicidade dos propósitos interdisciplinares, multiculturais se perdem. Por isso é necessária essa desconstrução apontada pela entrevistada. Não se trata de trilhar um caminho por meio da obediência e da coerção por parte da macropolítica; isso levaria à destruição das liberdades, o que não contribui para a formação coletiva e individual dos estudantes.

Desse modo, a universidade se afastaria de seu projeto, trilhando um caminho que a designaria aos clássicos modelos promovidos pelas tradições.

Para que a Unila obtivesse uma forte identidade, entretanto, seria necessária a participação política de outros países, que contribuíssem também com o debate sobre a formação das matrizes curriculares, mas, conforme apontado pela Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais,

[...] todo o desenvolvimento da matriz curricular, dos projetos pedagógicos de curso, são feitas internamente, mas, é claro, quando você tem um número de professores estrangeiros, que tiveram uma formação fora [...]. Por isso a importância da diversidade [...]. Eles têm uma contribuição fundamental, porque eles tentam equalizar com a formação que eles tiveram no seu país. Mas hoje não há uma contribuição direta, oficial, institucional de nenhum aspecto externo, de nenhuma pessoa externa à instituição. Nós temos, às vezes, nas comissões de implantação dos cursos, pessoas que são de fora. Então, pode ser um estrangeiro, que participou da construção do projeto pedagógico. Dessa forma, indireta, é que temos a contribuição.

Compreender o projeto da Unila sem a contribuição do pensamento político dos povos que integram a universidade iria ao encontro das propostas hegemônicas mundiais. Ocorre que essa contribuição é crucial para a construção de paradigmas contra-hegemônicos que desenraizariam a supremacia ocidentocêntrica, promovendo novas formas de conhecimento.

## **2.7. Notas inconclusivas**

No presente estudo sobre a (Unila) trabalhamos os pilares do novo modelo de educação superior, com características democráticas no acesso popular. Ao longo do trabalho, tivemos a oportunidade de refletir sobre o modo como as elites latino-americanas submetem os

modelos de ensino e educação superior aos propósitos desenvolvimentistas da cultura hegemônica europeia e norte-americana, aparentando, assim, não estar preocupadas com a formação integral, democrática e “popular”. O modelo de educação superior, de caráter elitista e classista, tem sido centralizado numa educação de caráter monocultural, excluindo toda a diversidade cultural e epistemológica que existe no Brasil e na América Latina

Faz-se necessária, todavia, na sociedade atual, constituída por uma enorme diversidade cultural e de saberes, a construção de modelos de ensino e educação superiores que possam contribuir para a integração cultural dessa enorme diversidade, tendo em consideração que o acesso a uma educação de qualidade, que responda às necessidades e interesses das comunidades, é um direito inalienável de todos os cidadãos, independentemente da sua classe ou grupo social de origem, etnia ou gênero.

A nossa pesquisa orientou-se, do ponto de vista teórico, para a reflexão, numa perspectiva histórica, sobre os modelos de educação superior e suas origens, no sentido de que o novo modelo, que constituiu objeto de estudo, pudesse surgir, na sua diferença, em relação aos modelos tradicionais. Consideramos que, do ponto de vista teórico, as epistemologias contra-hegemônicas, tal como são pensadas no Sul da América, deveriam constituir o paradigma de orientação teórica da nossa pesquisa, tendo em consideração a especificidade do nosso objeto de estudo.

A Unila surge como proposta alternativa, de caráter contra-hegemônico, com uma ideia de superação sistêmica do modelo de educação superior na América Latina. Ela traz referências de inovação e inclusão, de democratização política, de emergência de epistemologias não ocidentocêntricas. Ela tem importância para a compreensão das atuais lutas culturais no ciclo de constante crise, exclusão e analfabetismo que nos assombra desde séculos anteriores, mas invisíveis até então.

A Unila surge, em termos de acesso, com uma proposta de inclusão “popular”. Porém, deve-se compreender melhor a questão

da permanência dos estudantes, assim como é importante o entendimento do modo como os estudantes e os professores concebem esse novo projeto de ensino e educação superiores. Em linhas gerais, a universidade aqui em questão é um projeto que vai ao encontro das políticas de reforma estabelecidas pela hegemonia mundial, que incorporam muitos aspectos da crítica contra-hegemônica, mas que preconizam os referenciais da educação superior tradicionais. Apesar de as políticas da universidade, sobretudo, terem origem nas pautas dos organismos multilaterais, precursores da teoria do capital humano, há uma ampliação de acesso ao ensino superior, dos grupos culturais e sociais que foram impedidos, historicamente (pela falta de condições materiais), de usufruir de um direito inalienável: o direito à educação.

Ocorre que, na mesma medida em que a Unila surge com a proposta de inserção dos povos excluídos (desfavorecidos historicamente), que pretendia oferecer um ensino superior com a garantia de qualidade, tendo em vista que os resultados da produção acadêmica são os mesmos exigidos nas universidades tradicionais, a instituição foi se afastando de seu projeto originário, se orientando pelos paradigmas dos modelos clássicos de ensino.

A inclusão da diversidade cultural e epistemológica é parte do seu projeto político-pedagógico. Nas suas matrizes curriculares, são identificadas as disciplinas que fazem parte de um ciclo comum de estudos sobre a América Latina, como língua portuguesa e espanhola e metodologia (filosofia e epistemologias), integrando, como parte obrigatória, os cursos de graduação de todas as áreas. Esse ciclo comum nasceu da preocupação da Comissão de Implantação da universidade em nivelar o conhecimento entre os alunos das diversas culturas que também possuem diferentes níveis socioeconômicos, assim como múltiplas linguagens.

Podemos, no entanto concluir que, do ponto de vista da matriz institucional, no seu projeto originário, a universidade pretendeu-se afirmar como inovadora no que diz respeito à integração cultural, intercâmbio regional, ao pretender a democracia cognitiva em vista



da equidade. A política que a constituiu foi orientada por princípios filosóficos e metodológicos que buscaram estabelecer uma ruptura com a unidade epistemológica característica dos modelos tradicionais de educação superior, que continuam a reger-se por referenciais teóricos ocidentais, descurando e silenciando as reflexões teóricas contra-hegemônicas que surgem quer nos países da América Latina, quer nos próprios países ocidentais.

Ao longo desta pesquisa, destacamos que a educação superior, de caráter elitista e de raiz humboldtiana, napoleônica e norte-americana, é configurada por um único modelo de racionalidade – o ocidentocêntrico. Esse modelo contribuiu para a supressão e o silenciamento da diversidade cultural e epistemológica existente no Brasil. Os fundamentos e princípios que sustentam e configuram o novo modelo de fundação da Unila deveriam se alicerçar em características contra-hegemônicas como o bilinguismo e o multilinguismo, a interdisciplinaridade, a interculturalidade, a gestão democrática e a integração solidária, para servir de base a práticas de ensino, pesquisa e extensão, bem como de gestão da universidade.

Tendo em vista que a América Latina tem sido marcada pelo processo de colonialidade do poder, isso se estende ao conhecimento e às instituições que o produzem. A Unila surge, portanto, como uma instituição de educação superior que tem na sua matriz institucional um diferencial alternativo, apesar de se enquadrar no projeto da economia global. Isso nos leva a refletir sobre a descolonização das relações de poder e a afirmação de outros discursos e de outras racionalidades subjugadas de modo agressivo pelas formas de poder colonial e neocolonial (colonialismo interno).

## Referências bibliográficas

- CALCAGNO, A. Ajuste estrutural, custo social y modalidades de desarrollo en América Latina. In: SADER, E. (org.). *El ajuste estructural en América Latina: costo sociales y alternativas*. Buenos Aires: Clacso, 2001.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 2003.
- CI-UNILA. *A Unila em construção: um projeto universitário para a América Latina*. Foz do Iguaçu: Imea, 2009.
- COPPETE, M. C.; FLEURI, R. M; STOLZ, T. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. *Revista Pedagógica*, v. 1, p. 231-262, Uno-Chapecó, 2012.
- CUNHA, L. A. Ensino superior e a Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T. et al. (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-204.
- DERRIDA, J. *A universidade sem condição*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- DUSSEL, E. *O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade, conferências de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ESTERMANN, J. La letra con sangre no entra... Apuntes sobre una educación intercultural y descolonizadora. In: MENDIZABAL CABRERA, C. H. et al. (org.). *Interculturalidad y educación superior en América Latina: desafíos de la diversidad para un cambio educativo*. Buenos Aires: Biblos, 2013, p. 205-232.
- GALEÃO, A. C. N. R.; NETO, A. J. S. Multi e interdisciplinaridade em engenharia, tecnologia e gestão da CAInter. In: JUNIOR, A. P.; NETO, A. J. S. (org.). *Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação (853-868)*. Barueri: Manole, 2011.
- GRUZINSKI, S. *El pensamiento mestizo: cultura amerindia y civilización del Renacimiento*. Barcelona: Paidós, 2007.

HUMBOLDT, W. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: CASPER, G.; HUMBOLDT, W. *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

HUSSERL, E. *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental*. Tradução de D. F. Ferrer. Rio de Janeiro: Gen, 2012.

LUNA, F. *Los conflictos en la Argentina prospera (1980-1937)*. Buenos Aires: Planeta, 2003.

MIGNOLO, W. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MILL, John Stuart. *On Liberty*. Londres: Longman & Green, 1869.

NIETZSCHE, F. *O nascimento da tragédia*. Trad. J. Guinsburg. 2. ed. São Paulo: Companhia

das Letras, 2002.

NÓVOA, A. *Universidade e formação docente*. Entrevista realizada pelas professoras Miriam Celí Pimentel Porto Foresti e Maria Lúcia Toralles Pereira. 18 de abril de 2000.

PDI. UNILA. *Plano de desenvolvimento institucional*. São Paulo, 2013-2017.

PONTES, Suélen. *A inclusão da diversidade no ensino superior: um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila) na perspectiva das epistemologias contra-hegemônicas*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Uninove, 2015. 224f.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. Colección Sur.

\_\_\_\_\_. Colonialidade y modernidade/racionalidade. *Perú Indígena*, v. 13, n. 16, Lima, 1992.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento, 2006.

\_\_\_\_\_. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural*. Porto:

Afrontamento, 2004.

\_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SARTRE, J.-P. *O ser e o nada*. Tradução de Paulo Perdigão. 21ª edição. Petrópolis: Vozes, 2012.

STEIL, A. V. Trajetória interdisciplinar formativa e profissional na sociedade do conhecimento. In: JUNIOR, A. P.; NETO, A. J. S. (orgs.). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação*. Barueri: Manole, 2011.

STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. *Revista Lusófona de Educação*, n. 24, p. 33-48, Lisboa, Viena, 2013.

TAVARES, M. A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos. *Revista Lusófona de Educação*, n. 24, São Paulo, Viena, 2013.

\_\_\_\_\_. Culturas e educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo. *Atas do IX Colóquio de Pesquisa sobre instituições escolares*. São Paulo: Uninove, 2012.

\_\_\_\_\_. *Despensar as pedagogias coloniais e os seus pressupostos epistemológicos*.

Disponível em: <[http://www.uninove.br/marketing/viii\\_coloquio/pdfs/Manuel\\_](http://www.uninove.br/marketing/viii_coloquio/pdfs/Manuel_)

Tavares.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2014. YAPU, M. Transformación del Estado y desafíos de la interculturalidad en educación superior: donde está la descolonización. In: MENDIZABAL CABRERA, C. H. *et al.* (org.). *Interculturalidad y educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Biblos, 2013, p. 95-123.

**Sites**

[www.unila.edu.br/](http://www.unila.edu.br/), acesso em: 8 set. 2014.

POMBO, O. *Epistemologia da Interdisciplinaridade*. Disponível em: <[www.humanismolatino.online.pt](http://www.humanismolatino.online.pt)>. Acesso em: 22 jul. 2014.

[www.unila.edu.br/](http://www.unila.edu.br/), acesso em: 13 maio 2014.

[www.clacso.org.ar/](http://www.clacso.org.ar/), acesso em: 10 out. 2013.



## Capítulo 3

# Un análisis de la internacionalización universitaria a través del estudio de caso de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

María Julieta Abba\*

### 3.1. Introducción

El presente capítulo forma parte del trabajo llevado a cabo en la tesis de doctorado, titulada *Límites y potencialidades para el desarrollo de una internacionalización de la educación superior necesaria: estudio de caso de la Unila (Brasil) y la Elam (Cuba)*.<sup>1</sup> Asimismo, este estudio y sus desdoblamientos posteriores fueron fruto de diversos diálogos realizados entre profesores, investigadores y estudiantes de la línea de investigación “Educación, Historia y Políticas”, y del Centro de

\* **María Julieta Abba** (mjulieta.abba@gmail.com). Doctora en Educación, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>1</sup> Versión digital de la tesis disponible en: <[www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7062/Mar%C3%ADa%20Julieta%20Abba\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7062/Mar%C3%ADa%20Julieta%20Abba_.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>.

Estudios Internacionales en Educación (Ceie),<sup>2</sup> ambos pertenecientes al Programa de Posgrado en Educación de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

En esta oportunidad y atendiendo a los objetivos del presente libro, el presente capítulo presentará un recorte temático de esa investigación con énfasis en el análisis sobre la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) y la identificación de los límites y potencialidades para concebirla como una experiencia de internacionalización universitaria de carácter alternativa, crítica y no-hegemónica, que hemos denominado “internacionalización necesaria”. La construcción de este concepto deriva del aporte de Darcy Ribeiro (1975) realizado en su libro *A universidade necessária*, donde el autor desarrolla una propuesta educativa la cual considera necesaria y de carácter urgente para las universidades de América Latina. Más de cuatro décadas después, en un contexto de creciente mercantilización de la educación en todos sus niveles, la obra de Darcy Ribeiro todavía nos interpela acerca de los peligros de lo que denomina “universidad cuestionada” y su desencadenamiento en una crisis universitaria, o acerca de cuál es proyecto educativo necesario para nuestras universidades que contrarreste las fuerzas de una eminente crisis. A partir de estos cuestionamientos, recuperamos el abordaje teórico de Darcy Ribeiro con la intención de analizar las concepciones contemporáneas de universidad cuestionada y universidad necesaria, y así poder distinguir el correlato de estas concepciones en el proceso de internacionalización de la universidad latinoamericana.

Antes de la realización de la investigación, cuando llegó la hora de definir el tema, surgió el interrogante que tal vez el lector de este trabajo también comparte: ¿Por qué tomar como objeto empírico la Unila? E inmediatamente después de esta pregunta podría resultar un ejercicio interesante observar el actual contexto internacional,

<sup>2</sup> El Centro de Estudios Internacionales en Educación (Ceie) es un espacio académico que promueve actividades de diálogo y reflexión en torno a la temática de la internacionalización de la educación superior. Para mayores informaciones: <[www.unisinos.br/ceie/](http://www.unisinos.br/ceie/)>.



regional y nacional. Crisis climática; exacerbación del individualismo en las personas; concentración de recursos en un porcentaje pequeño de la población; crecimiento de la pobreza; aumento de las corrientes migratorias desde África, Medio Oriente y América Latina (Haití, Venezuela, Bolivia, Paraguay etc.); resurgimiento de sectores conservadores y de fundamentalismos religiosos; entre otras tendencias transversales a nuestra realidad actual. Frente a esta coyuntura, Quijano (2014) nos alerta que a América Latina [...] “es el primer espacio/tiempo histórico donde ha comenzado a ser producido un horizonte histórico no solamente no-eurocéntrico, sino alternativo” [...], y es esta alternativa la que actúa como motor de la transformación social. Bajo estas condiciones, la Unila surge como una institución dispuesta a problematizar los paradigmas hegemónicos que sustentan al actual sistema de dominación epistémica (SANTOS, 2007) y colonialidad del saber (LANDER, 2000); aunque esta contienda no se encuentre ajena de tensiones y disputas que delimitan y condicionan el devenir institucional. Por tal motivo, las preguntas principales de este estudio fueron ¿cuáles son los límites y potencialidades que se encuentran en la Unila, para desarrollarse como una experiencia de internacionalización necesaria, y cómo se relacionan estas fuerzas (límites y potencialidades) hacia el interior de dicha la institución?

A continuación se presentará el camino recorrido para contribuir con estos interrogantes. En una primera parte se abordará la dimensión teórica y epistemológica del trabajo investigativo, en donde se analizarán las tres temáticas principales del estudio: los antagonismos y similitudes de la identidad latinoamericana, la universidad con sus respectivas concepciones, al igual que la internacionalización. En un segundo momento se presentarán los recorridos metodológicos transitados para llevar a cabo la investigación, seguido de la descripción, interpretación y análisis de los datos. Por último, se expondrán las consideraciones finales sobre lo desarrollado a lo largo del trabajo y sobre los principales desafíos para la Unila en el actual contexto regional.

## **3.2. Dimensión teórica**

En esta dimensión se utilizaron autores clásicos y contemporáneos que colaboraron para el estudio de la identidad y pensamiento latinoamericano, así como también teóricos que reflexionan acerca de la universidad y la internacionalización como objeto de estudio. Vale destacar que luego de la recopilación bibliográfica de cada una de estas temáticas, surgió el interés en la identificación y el análisis de tensiones que fueron apareciendo entre diversas fuerzas y concepciones.

### **3.2.1 América Latina: entre antagonismos y similitudes**

La primera de ellas fue el análisis de América Latina a partir de la confrontación entre antagonismos y similitudes acerca de su concepción identitaria, geográfica e histórica. En su libro *América Latina: a patria grande* (1986), Darcy Ribeiro se realizaba la siguiente pregunta: ¿Existe una América Latina? Para intentar dar una respuesta a este interrogante, desarrolló una argumentación sobre la dificultad de considerar esta región como un todo homogéneo. Según Ribeiro (1986), algunas de estas dificultades estaban marcadas por el factor geográfico o por la procedencia de la colonización y el tipo de relación con las metrópolis coloniales. Por otra parte, Dussel (1997) destacó otro interrogante acerca de la heterogeneidad de cultura latinoamericana, cuestionando si estas diferencias, presentes en un país y en otro, realmente son tan profundas para afirmar que somos culturas completamente diferentes. A partir de estos dos aportes podemos considerar que cada cultura es rica en sus particularidades que la hacen diferentes de otras pero que, al mismo tiempo, esas características que la conforman constituyen una cultura e identidad regional, aquello que Dussel (1997) denomina “estructura cultural latinoamericana”, conformada a partir de la identificación de elementos comunes en todas las culturas nacionales.

Otros aportes que colaboraron para este análisis fueron los conceptos de “antropofagia” de Osvald de Andrade (1928) y *Caliban*, de Roberto Fernández Retamar (2006). Para Andrade (1928) la antropofagia representa la unión entre el acto de devorar la cultura extranjera y la digestión de la misma de una forma alterada con nuestra realidad. La incorporación de esta cultura exógena tiene un vínculo innegable con el origen de ese alimento (la civilización moderna), por lo cual en el proceso de deglución se tratará de incorporar las virtudes y descartar las miserias de esa civilización. Tomando como referencia este último aspecto, Andrade (1928) se inspira para colocar en forma de manifiesto una crítica al enaltecimiento de otras culturas, a tal punto de ingerirlas de forma directa, provocando un desprecio por la cultura autóctona.

El otro concepto, que dialoga con el de antropofagia, es Caliban (deformación de la palabra “canibal”, que hace alusión al feroz devorador de carne humana), quien representa la figura del esclavo salvaje y deforme en la obra *La tempestad*, de William Shakespeare (1611), en la cual Próspero (que representa al Duque de Milán) roba la isla perteneciente al Caliban, luego lo esclaviza y le enseña su idioma. Conforme argumenta Retamar (2006), *La tempestad* de Shakespeare es el escenario simbólico del continente americano, siendo el Caliban una mitificación del Caribe y Próspero una personificación del colonizador. En este escenario, el lenguaje se utiliza como un instrumento de dominación pero al mismo tiempo es una herramienta de discusión y de cuestionamiento del Caliban a los colonizadores. De esta forma, Retamar (2006, p. 15) se pregunta “[...] ¿de qué otra manera pued[e] hacerlo, sino en una de sus lenguas, que es ya también nuestra lengua, y con tantos de sus instrumentos conceptuales, que también son ya nuestros instrumentos conceptuales”.

Si bien ambos autores (Retamar y Andrade) utilizaron diferentes conceptos de forma metafórica, los une la crítica hacia el proceso de colonización y las consecuencias que trajo aparejado para la conformación de la identidad latinoamericana. En este sentido, podemos encontrar otros autores, considerados “clásicos” de nuestra región

(entre ellos Simón Bolívar, José Martí, José Cárlos Mariátegui, entre otros), que también fueron parte de esa crítica al poder colonial, protagonizando el movimiento de resistencia frente a esta dominación. Las figuras mencionadas resaltaron la necesidad de desarrollar proyectos políticos que involucraran un conocimiento autónomo y representativo de la realidad latinoamericana para poder comprenderla desde sus propias características. Sin embargo, en el trabajo de investigación no se pretendió rechazar algunos aportes de autores de otras regiones ya que se entendió que los mismos podían contribuir con el análisis, siempre y cuando sea desde una perspectiva crítica y colabore respetando la identidad de esa realidad autóctona.

### ***3.2.2. Universidad cuestionada y universidad necesaria***

La segunda temática que formó parte de la dimensión teórica de la investigación fue la universidad y la tensión que se manifiesta entre una concepción hegemónica y una crítica y alternativa. Para caracterizar esta disputa se tomó como referencia el abordaje teórico de Ribeiro (1975), en el cual estas dos concepciones son identificadas como: universidad cuestionada y universidad necesaria.

La universidad cuestionada se inserta dentro de la concepción de la educación como un servicio, el cual se puede vender para generar lucro y donde los estudiantes son considerados clientes. La dominación-dependencia es una de las relaciones dialécticas que se encuentra en la base de esta concepción de universidad. Para comprender este proceso, Dussel (2000) argumenta que el origen las relaciones internacionales desiguales se puede remontar a la invasión de los españoles en América Latina, que dio inicio a la Modernidad Eurocéntrica. Se denomina de esta forma “[...] porque indica como punto de partida de la Modernidad fenómenos intra-europeos, y el desarrollo posterior no necesita más que Europa para explicar el proceso” (DUSSEL, 2000, p. 5), aunque necesite de la periferia, resultante de la división del sistema-mundo, para ejercer y perpetuar su dominio

colonial. Este último fue posible gracias a la racionalización del mito de la modernidad, según el cual la civilización moderna es superior y gracias a esta superioridad es un deber moral (de Europa) civilizar, catequizar y desarrollar a los primitivos. Mediante el proceso independentista de los países latinoamericanos, el dominio colonial no se extinguió, sino que trascendió el ámbito geográfico y mutó hacia una forma de dominación, llamada colonialidad, que ejerció (y ejerce) su dominio en las esferas del poder, del ser, del saber y de la naturaleza (MIGNOLO 2010; QUIJANO, 1992; LANDER, 2000; entre otros).

Mediante la colonialidad del saber/conocimiento, se estableció una geopolítica del conocimiento hegemonizada por el poder colonial/moderno/eurocentrado (QUIJANO, 2014) que determinó cuál ciencia, para qué fin y cuál es el lugar para desarrollarla. Este proceso dio como resultado la valoración de saberes producidos en los centros hegemónicos de conocimiento, localizados en Europa, Canadá y Estados Unidos, con énfasis en determinadas áreas como la salud, física, matemática y ingeniería, en detrimento de saberes producidos en otras regiones (América Latina, Asia, África), por otras culturas (como los pueblos), que involucran saberes vinculados a las ciencias humanas y sociales. En el aspecto educativo y, en particular, la educación superior, esta jerarquización se pudo observar en los *rankings* internacionales promovidos por organismos o corporaciones internacionales, en donde se establecen parámetros de evaluación que no representan la realidad de la totalidad de los países, sino de unos pocos que son aquellos que establecen las reglas de juego.

Ahora bien, de acuerdo con esta concepción de universidad cuestionada, la educación se concibe como un privilegio para un porcentaje pequeño de la población, es decir, para aquellos que se encuentran en la cúspide de la pirámide, reforzando el carácter elitista y excluyente de esta “torre de marfil”. Asimismo, a través de este proceso, la universidad y sus actores se mantienen distanciados de la sociedad y de sus conflictos ya que el mantenimiento del orden vigente, junto con los mecanismos de dominación, son preferibles frente a la transformación de las condiciones de vida de la población. De

acuerdo con el aporte teórico de Gramsci sobre educación, plasmado en los *Cuadernos de cárcel*, cuando la universidad se aísla del contexto social en el cual se encuentra inserta, el proceso educativo se centra indiscutiblemente en el nivel molecular, es decir, se prioriza al individuo, su capacidad y sus particularidades como si este fuese un sujeto dentro de una estructura universitaria neutra, objetiva y ahistórica (TAVARES DE JESUS, 1989).

En base a lo mencionado anteriormente, se eligieron tres categorías que sintetizan la esencia de la universidad cuestionada: dependencia, exclusión y relación inorgánica entre universidad y sociedad. Con el objetivo de realizar un resumen de estas tres categorías, Tavares de Jesus (1989, p. 45) colabora con la siguiente síntesis:

A educação, posta ao serviço de uma classe dominante [...], não passa de um mecanismo que: a) ajusta os indivíduos à ordem social vigente, pela transmissão de um saber elitista e definido pelo poder estabelecido; b) oculta as contradições sociais por meio de discursos dissimuladores da realidade; c) mantém coesa toda a sociedade, através de discursos homogêneos, igualitários e até renovadores.

Por otro lado, la universidad necesaria es proyectada por Ribeiro (1975) como aquella institución deseada para América Latina. En este sentido, la primera característica radica en la importancia de concebir un proyecto propio de universidad que represente las aspiraciones y los deseos de las clases subalternas, y que se niegue a “[...] servir desígnios estranhos e a prosperidade alheia [...]” (RIBEIRO, 1975, p. 30). De esta forma, la dependencia hacia los países “centrales” se transforma en un desarrollo autónomo, capaz de dirigir su destino y de ser la motivación para la superación de la situación del pueblo proletario.

A política autonomista pretende transfigurar a universidade como um passo no sentido da transformação da própria sociedade, a fim de permitir-lhe [...] evoluir da situação de proletariado externo – limitado a satisfazer condições de vida e de prosperidade de outras nações – à dignidade de povo para si, senhor do comando de seu des-

tino e disposto a integrar-se na civilização emergente como nação autônoma (RIBEIRO, 1975, p. 26).

Según este autor, la propuesta autonomista representa la lucha para liberarse de la dependencia y subordinación, que ha caracterizado y todavía caracteriza las relaciones entre el norte y el sur, así como la posibilidad de valorizar un núcleo de saber local y la promoción de una concepción crítica de mundo.

Frente al carácter excluyente que observamos en el modelo de universidad cuestionada, se contraponen un diálogo intercultural como una característica de carácter crítica que atraviesa de manera horizontal las relaciones entre la universidad y la sociedad, entre las propias universidades, y entre estas y sus actores principales (estudiantes, profesores, investigadores, cuerpo administrativo etc.). Según Dussel (2016), la interculturalidad debe ser un intercambio sincero que no sea desde el lugar de la superioridad o la jerarquización de las culturas, sino que las diferencias dialoguen de forma transversal, es decir, que indique un movimiento desde el sur y para el sur. “‘Transversal’ indica aquí que el movimiento se da a partir de la periferia para la periferia [...] as ‘diferenças’ dialogam a partir de suas várias negatividades, distintas, sem necessidade de atravessar o ‘centro’ da hegemonia” (DUSSEL, 2016, p. 62), lo cual implica que los otros externos a la totalidad de la modernidad, es decir, grupos de inmigrantes, campesinos, obreros, mujeres, estudiantes internacionales, entre otros, se vinculen internacionalmente a través de las fronteras físicas de sus países, sin intermediarios y bajo sus propios códigos. Por su parte, el aporte crítico a la interculturalidad genera un proceso reflexivo desde la propia cultura, es decir, un diálogo auténtico entre aquellos que resistieron al silenciamiento y a la negación de su existencia.

Luego de describir la relación inorgánica entre universidad y sociedad, como una categoría perteneciente a la Universidad Cuestionada, surge la siguiente pregunta: ¿Cómo puede desarrollarse un vínculo orgánico entre universidad y sociedad? A través de este

interrogante entra en escena el concepto de “intelectuales”, concebidos por Gramsci (1982) como funcionarios de la superestructura y como aquellos agentes propiciadores del terreno en el cual los integrantes de las masas populares toman consciencia de los conflictos que se desarrollan en la estructura. De esta forma, los intelectuales son los encargados de asegurar la organicidad del vínculo entre estructura y superestructura, entre la teoría y la praxis; y en virtud de ello, crean un nexo y se vinculan estrechamente con las clases subalternas para que el vínculo se muestre de forma concreta y no sea solamente como una aspiración teórica.

Ahora bien, ¿cómo podemos relacionar este aporte teórico de Gramsci para analizar el vínculo universidad y sociedad bajo el modelo de universidad necesaria? En este sentido, se pueden destacar dos aspectos. Por un lado, en la relación dialéctica entre estructura y superestructura, la sociedad forma parte de la primera, mientras que la universidad se encuentra comprendida en la segunda. Y, por el otro, para mediar este vínculo de una forma orgánica se encuentran los intelectuales, personificados, dentro de la estructura universitaria, en los profesores, graduados y estudiantes que serán futuros profesionales que actuarán en el campo social. De esta forma, los intelectuales cumplen con la función de conectar la universidad y todo lo que allí se produzca, con el pueblo y viceversa. También cumplen con la función de dar visibilidad a las clases subalternas, atender sus demandas/preocupaciones y retirarlas de las sombras donde fueron colocadas por las clases dominantes. Así, de acuerdo con Giroux (1990, p. 278), como intelectuales, “[...] los educadores pueden contribuir a desvelar y sacar a luz aquellas formas de conocimientos históricos y sojuzgados que apuntan hacia las experiencias de sufrimiento, conflicto y lucha colectiva”.

Las ideas expuestas nos llevan a caracterizar la relación universidad-sociedad como orgánica, lo cual comprende un compromiso entre las fuerzas de la estructura y la superestructura para promover la transformación social, y el desarrollo, por parte de los intelectuales, de acciones humanísticas y solidarias. Según Darcy Ribeiro (1975, p.



262), en la Universidad Necesaria se debe capacitar para “Desenvolver e difundir, entre docentes e alunos, uma atitude solidária para com a maioria da população, incitando-os a aceitar os valores opostos aos até agora prevalentes – de competição individualistas [...] derivados do caráter privatista [...] da velha ordem”. En este contexto, el conocimiento adquiere un valor ético-político, pedagógico y transformador (MARTINS, 2008) que lo lleva a disputar visiones de mundo, relacionando orgánicamente teoría y práctica. Finalmente, se destaca una frase de Darcy Ribeiro (1975, p. 251) que retrata el reto que enfrentan actualmente las universidades en relación a la producción de conocimiento: “Nosso desafio é nada menos do que o de refazer a ciência [...] criando os estilos de pesquisa úteis às nossas sociedades como ferramentas de aceleração evolutiva e de autosuperação.”

En función de los aportes teóricos mencionados anteriormente acerca de la universidad necesaria, se escogieron las siguientes categorías que sintetizan las principales características de esta concepción de universidad, a saber: autonomía, dialogo intercultural crítico y transversal y relación orgánica entre universidad y sociedad. Para finalizar acerca de la conceptualización de la universidad necesaria, el siguiente párrafo de Tavares de Jesus (1989, p. 45) la caracteriza como:

Uma educação visada pela classe que tenta uma contra-hegemonia se caracteriza pela luta por uma nova concepção de mundo, pela contraposição ao poder estabelecido e pela negação da dicotomia saber/trabalho. Esta educação se opõe à estrutura capitalista de relações sociais, isto é, à divisão de classes, possibilitando a apropriação coletiva do saber que se compromete com os interesses básicos da classe dominada. Porque o saber é revelador do real, ele permite que as contradições sejam percebidas, pondo em perigo o saber oficial, então negado e contraditório.

Luego del análisis de las dos concepciones de universidad, inspirados, llevo a cabo un proceso de identificación de las propuestas de internacionalización que estas concepciones presentan, las cuales

denominamos utilizando los mismos conceptos de “cuestionada” y “necesaria”, desarrollados por Darcy Ribeiro (1975). De esta forma, aparece en escena la tercera temática de la investigación, siendo una de las principales de este trabajo: la internacionalización

### ***3.2.3. Internacionalización universitaria: entre una concepción cuestionada y una necesaria***

En la actualidad, el proceso de internacionalización ha adquirido una gran relevancia como temática en las agendas de los organismos gubernamentales, encargados de la educación, y en las agendas de las propias universidades (DIDOU AUPETIT, 2007; MOROSINI, 2011). Inclusive, parece que la internacionalización se ha transformado en un mandato que las universidades deben cumplir, un especie de mantra que repetimos y que, de no llevarse a cabo, corremos el riesgo de quedarnos aislados del mundo.

Si analizamos la temática desde la academia y desde la gestión de las universidades, veremos como aparece un inconveniente que radica en la escasez de cuestionamientos, tales como: ¿Qué es la Internacionalización? ¿Para qué internacionalizarse? ¿Cómo hacerlo? ¿Con quién? ¿Cuál será el impacto de este proceso? Ante la carencia de estos interrogantes, las universidades colaboran para mantener su posición de dependencia frente a los centros hegemónicos de conocimiento, lo cual reafirma ese lugar en la jerarquización de la geopolítica del conocimiento. Por tal motivo, se considera necesario promover un proceso de reflexión crítica acerca de la internacionalización, teniendo en cuenta las múltiples visiones que analizan este fenómeno ya que las principales referencias de la internacionalización, las que representan la visión hegemónica o *mainstream*, se encuentran concentradas en un grupo pequeño de autores donde la mayoría de ellos realiza un trabajo investigativo en aquellos países en los que se encuentran esos centros hegemónicos de conocimiento. Ahora bien, independientemente de la localización geográfica de

estos centros, la visión sobre internacionalización que los autores del circuito *mainstream* propagan se encuentra en estrecha relación con la concepción de universidad cuestionada, analizada anteriormente. Frente a ello, surge el interrogante ¿Existe una concepción sobre la internacionalización alternativa a la hegemónica? Por tal motivo, a continuación se presentarán dos concepciones de internacionalización, descubiertas luego de la revisión bibliográfica sobre la temática.

La concepción de internacionalización cuestionada caracteriza este proceso sobre la base de los siguientes aspectos: a) es neutral y objetiva; b) es una temática nueva; c) es solo para la educación superior; d) involucra únicamente aspectos referentes a la movilidad internacional, y e) tiene un mayor retorno, en términos de calidad, si es realizada con universidades localizadas en los países del “norte”. En trabajos anteriores (STRECK; ABBA, 2018) se han analizado algunas de estos puntos como mitos del proceso de internacionalización que la visión hegemónica propagó. Asimismo, la lengua inglesa es otro de los aspectos que se asume como única vía para el proceso de internacionalización, poniendo en riesgo el aprendizaje (DE WIT, 2011) y la supervivencia (FABRICIUS; MORTENSEN; HABERLAND, 2017) de otros idiomas.

Algunas de estas orientaciones sobre la internacionalización son promovidas por organismos como el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial del Comercio (OMC), la Unión Europea (UE), entre otros. Según Darcy Ribeiro (1975, p. 38-39), es indispensable reflexionar sobre las intenciones de financiamiento de estos organismos internacionales ya que, de acuerdo con el autor, detrás de ese financiamiento se encuentran contenidos políticos no explícitos:

A única forma de resposta a esta política intencional de colonização cultural é fazer a análise seria de toda sua fachada generosa, tratando de desnudar seus propósitos ocultos e, sobretudo, de formular explicitamente o modelo de universidade conveniente a nossos países,

com base em estudo [...] realista dos problemas do ensino superior e da investigação científica e tecnológica com que nos defrontamos.

Por otro lado, la internacionalización necesaria se caracteriza por la promoción de la cooperación horizontal, solidaria y recíproca, que prioriza los intercambios sur-sur. Asimismo, esta perspectiva considera que la internacionalización debe estar basada en un proceso de democratización e inclusión, con vistas a promover un pensamiento crítico y (des)colonial. En este sentido, resultan importantes las contribuciones que se han realizado “desde el sur” para el análisis de la internacionalización en el contexto latinoamericano (CUNHA, 2016; PERROTA, 2016; RINESI, 2013; TANGELSON, 2014; ARAYA, 2015), a través de las cuales también se ha avanzado en el análisis que ha permitido quitar el manto de neutralidad y objetividad del proceso de internacionalización, destacando su intencionalidad política en el contexto internacional.

Esta visión también recupera un análisis endógeno de la identidad y de las características de nuestro contexto regional, muchas veces abandonado a la interpretación de una ciencia extranjera (ROJAS MIX, 2005). El contexto para el desarrollo de esta perspectiva de internacionalización es aquel que fue planteado en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en Cartagena de Indias (2008), en el cual se proponía la generación de espacios académicos comunes que fuesen promotores de la integración regional y la cooperación sur-sur, bajo una perspectiva de internacionalización solidaria (GAZZOLA, 2008). El fortalecimiento de los lazos con nuestros pares latinoamericanos no es un planteamiento novedoso ya que se asume como una necesidad desde el siglo XIX, época en la cual las figuras que tuvieron un papel fundamental en el proceso de independencia de los centros coloniales, como José Martí y Simón Bolívar, destacaban que la única forma de lograr la autonomía era a través de la unión de los pueblos de la Patria Grande y de Nuestra América.

Vale destacar que esta caracterización acerca de dos concepciones de internacionalización también fue abordada de forma semejante en otros trabajos, por ejemplo: internacionalización fenicia y solidaria (PERROTA, 2016), internacionalización exógena y endógena (TABORGA *et al.* 2013; ABBA, 2017), internacionalización activa y pasiva (LIMA; MARANHÃO, 2009), internacionalización lucrativa y solidaria (LÓPEZ SEGRERA, 2007), entre otros. Comprende se que estas concepciones no representan dos visiones de forma aislada, sino que ambas se relacionan de forma dialéctica en el proceso de internacionalización llevado a cabo en todos los ámbitos.

### **3.3. Dimensión metodológica**

De acuerdo con Minayo (2010, p. 14), la metodología es el camino del pensamiento y la práctica llevada a cabo en el análisis de la realidad, es decir, contempla al mismo tiempo [...] a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). En este camino, se optó por realizar una investigación de tipo cualitativa con base en un enfoque histórico (TRIVIÑOS, 2012), mediante el cual se busca analizar críticamente la realidad social de los sujetos y contextos estudiados, a través de su carácter histórico, para luego desarrollar transformaciones dinámicas y complejas que generen una alternativa para el campo de estudio.

En cuanto a la estrategia de investigación, se optó por el estudio de caso (YIN, 2001), y dentro de este el estudio multicaseos (TRIVIÑOS, 2012), como herramienta de análisis de fenómenos sociales complejos dentro de un contexto determinado. Debido a ello, según Yin (2001, p. 32), el estudio de caso utiliza diversas fuentes de datos para “[...] preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos [...], relações internacionais e

a maturação de alguns setores”. En este sentido, en la investigación se utilizaron diversas fuentes de datos, atendiendo a la complejidad del estudio de caso (Unila), de las unidades de análisis (curso de Medicina) y del grupo de estudio (profesores y estudiantes del curso de Medicina, y gestores de la institución). Si bien al inicio de la investigación el objetivo fue incorporar al análisis el curso de Relaciones Internacionales e Integración de la Unila, por ser el más próximo de la temática de estudio, ocurrieron dificultades para contactar a las autoridades de dicho curso. En este sentido, se escogió el curso de Medicina debido a que es el único curso ofrecido en la otra institución que fue objeto empírico de estudio y también porque la carrera de Medicina históricamente ha sido una de las más tradicionales en las universidades y resultó interesante analizar esa relación hacia el interior de una universidad con características diferentes, como lo es la Unila.

### ***3.3.1. Instrumentos y técnicas metodológicas***

Teniendo en cuenta el argumento de Yin (2001) sobre la utilización de una multiplicidad de fuentes de datos en el estudio de caso, para la investigación los instrumentos metodológicos de registro y recolección de datos fueron las entrevistas semi-estructuradas (para profesores y gestores), cuestionarios (para estudiantes), observaciones registradas en cuaderno de campo y registro fotográfico; mientras que las técnicas de tratamiento de los datos consistieron en la triangulación, el análisis documental y análisis de contenido.

Según Deslandes (2010) y Triviños (2012), la entrevista semi-estructurada es uno de los principales instrumentos que el investigador tiene para efectuar la colecta de datos en la investigación cualitativa. Este tipo de instrumento tiene la característica de combinar “[...] perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão, sem se perder à indagação formulada” (MINAYO, 2010, p. 64). Atendiendo a estas

características, en la investigación se realizaron entrevistas semi-estructuradas a tres profesores del curso de Medicina de la Unila y a gestores representantes de tres Pro-Rectorías: Pro-Rectoría de Investigación y Posgrado, Pro-Rectoría de Relaciones Institucionales e Internacionales y Pro-Rectoría de Grado.

El segundo instrumento para la obtención de datos primarios fue la aplicación de un cuestionario, aplicado en el primer grupo de estudiantes que ingresó al curso de Medicina de la Unila en 2014, y que al momento de la salida al campo empírico se encontraban en el sexto semestre de la carrera. El objetivo de la implementación de este cuestionario consistió en la caracterización de determinado grupo, conforme aspectos generales que fueron presentados en campos cerrados (por ejemplo datos personales de los estudiantes) y otros aspectos de carácter abierto, vinculados a la temática central, a los objetivos y a los interrogantes de la investigación.

La tercera herramienta que se utilizó fue el cuaderno de campo, también llamado diario de campo, que se implementó como instrumento de trabajo de la observación. De acuerdo con Triviños (2012), la observación es otra de las herramientas de suma importancia en la investigación cualitativa ya que atiende a las principales necesidades de este tipo de investigación como es la relevancia del grupo de estudio y de los sujetos que allí se encuentran. Así, el autor destaca que “Observar [...] não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características [...]” (TRIVIÑOS, 2012, p. 153).

De esta forma, el cuaderno de campo y la fotografía fueron utilizados como registro de diversos eventos, tales como congresos, seminarios y coloquios, así como en las salidas de campo en las cuales se buscó una aproximación con el grupo de estudio y la implementación de los instrumentos metodológicos de registro y recolección de datos. En el caso de la Unila, el primer viaje se realizó en noviembre de 2014. En esa oportunidad, además de participar del Fórum Latino-Americano de Educação Superior (Flaes), se recabaron diversos

tipos de materiales (documentos institucionales, libros, folders, artículos, entre otros) y se estableció contacto con las autoridades de la institución, para solicitar autorización para efectuar la investigación, y con los integrantes del grupo de estudio (profesores, gestores y estudiantes). También se realizó un registro de las observaciones, en el cuaderno de campo, en audios e imágenes. El segundo viaje a esta institución se realizó en junio de 2017, y tuvo por objetivo implementar los cuestionarios a un grupo de estudiantes de Medicina, entrevistar a profesores y gestores y realizar observaciones registradas en el cuaderno de campo y un registro fotográfico. En este viaje también se adquirieron materiales como libros y folletos institucionales. En cuanto al registro de las observaciones, en los dos viajes el mismo se abocó a las visitas realizadas a la Unila y a las actividades desarrolladas en esta institución, por ejemplo: asistencia a una clase del curso de historia; recorrido por las diversas sedes de la institución y visita guiada; contacto con profesores, gestores y estudiantes.

En cuanto a las técnicas de tratamiento de los datos, en primer lugar se utilizó el análisis de contenido del material recopilado durante los cuatro años de la investigación. Este material estuvo compuesto por informes, *editais*, proyectos pedagógicos, planes de estudio, leyes, resoluciones ministeriales, entre otros documentos vinculados al estudio de caso de la Unila.

Para la organización de este material, fue importante la contribución teórica de Pimentel (2001) sobre la sistematización y clasificación de los documentos recopilados en una investigación, y el aporte de Bardin (2011) sobre el análisis de contenido. En este sentido, la primera etapa consistió en la recopilación del material y en la organización de los documentos en tres niveles (institucional, nacional y regional). Luego, en un segundo momento, se procedió a la selección de algunos de estos documentos para realizar el análisis de contenido desarrollado por Bardin (2011), el cual propone la organización del material en tres fases: pre-análisis, exploración del material y tratamiento, inferencia e interpretación de los resultados.



El segundo instrumento utilizado para la interpretación del material colectado fue la triangulación de datos ya que, conforme argumenta Yin (2001), es la herramienta metodológica más adecuada cuando se utilizan varias fuentes de datos. En este sentido, la triangulación de datos fue el procedimiento mediante el cual se buscaron puntos de intersección que permitieron ofrecer una comprensión sobre el objeto investigado, además de otorgar una mayor validez a las fuentes de datos utilizadas (STAKE, 1998). Para llevar a cabo la triangulación de datos, primeramente, se definieron los ejes, categorías y dimensiones de la investigación para luego proceder al establecimiento de intersecciones y relaciones entre estos tres puntos. Este proceso derivó en la construcción de una matriz de análisis (Cuadro 3.1) que se presenta a continuación.

*Cuadro 3.1. Matriz de análisis (caso de estudio Unila)*

| Ejes de análisis | Categorías de análisis                              |   | Dimensiones   | Instrumentos  | Técnicas   |
|------------------|---|---|---------------|---|--|
|                  | Universidad Cuestionada                             | Universidad Necesaria                             |               |   |  |
| EJE 1            | Dependencia   | Autonomía/emancipación                            | Institucional | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Entrevistas</li> <li>· Cuestionarios</li> <li>· Observación (cuaderno de campo)</li> <li>· Registro Fotográfico</li> <li>· Levantamiento documental</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Análisis Documental</li> <li>· Triangulación de datos</li> <li>· Análisis de contenido</li> </ul> |
|                  |   |   | Docentes      |   |  |
|                  |   |   | Estudiantes   |   |  |
| EJE 2            | Exclusión   | Diálogo intercultural crítico y transversal       | Institucional |   |  |
|                  |   |   | Docentes      |   |  |
|                  |   |   | Estudiantes   |   |  |
| EJE 3            | Universidad y sociedad bajo una relación inorgánica | Universidad y sociedad bajo una relación orgánica | Institucional |   |  |
|                  |   |   | Docentes      |   |  |
|                  |   |   | Estudiantes   |   |  |

Fuente: Elaborado por la autora.

Como se puede observar en el Cuadro 3.1, cada eje de análisis representa la relación dialéctica existente entre las categorías de la universidad cuestionada y la universidad necesaria. Por su parte, las dimensiones fueron constituidas conforme el grupo de estudio y el objetivo de la investigación, a saber: dimensión institucional,

dimensión de docentes y dimensión de estudiantes. Las últimas dos columnas de la tabla corresponden a las fuentes de datos utilizadas, que fueron anteriormente descriptas, y a las técnicas escogidas para el tratamiento de los datos: la triangulación, análisis documental y análisis de contenido.

### **3.3.2. La dialéctica como método**

En consonancia con el enfoque histórico (TRIVIÑOS, 2012), se escogió la dialéctica como el método de carácter transversal a todo el trabajo investigativo. La dialéctica es un concepto que viene siendo estudiado desde la filosofía antigua a través de exponentes como Platón y Aristóteles. En aquella época la dialéctica representaba el método de “[...] extraer consecuencias de hipótesis contrarias entre sí [...]” (GADAMER, 1988, p. 11). Luego el concepto fue tomado y restaurado por la filosofía clásica alemana, entre los que se encontraban Kant, Hegel, Fichte, entre otros, reconociendo en la dialéctica “[...] una posibilidad peculiar de la razón humana para trascender los límites del entendimiento [...]” (GADAMER, 1988, p. 11). Hegel argumentaba que la dialéctica trataba de pensar la realidad y que, por lo tanto, no se podía considerar como un fenómeno estático y abstracto, sino como un movimiento dinámico. De esta forma, la lógica de la dialéctica se encontraba compuesta por el ser, la nada (o el no-ser) y el devenir; donde la unidad del ser y el no-ser desencadenaba en un tercer momento: el devenir.

La dialéctica también fue interpretada por el materialismo, principalmente a través de las figuras de Marx y Engels. Según esta corriente del materialismo, la lógica de la dialéctica se encontraba en el condicionamiento que generaba el mundo real sobre el plano de la idea, es decir del pensamiento; y no en la relación inversa como fue planteado por Hegel. Asimismo, criticaban de Hegel su posición idealista y su consideración acerca de que las contradicciones nacían en el espíritu ya que, para ellos, la dialéctica tenía sentido a través de la

contraposición de intereses materiales que se daba en la realidad y en el plano racional.

Otro autor que reflexionó sobre la dialéctica fue Gramsci, quien la consideró como una técnica pero también como un “[...] nuevo pensamiento, una nueva filosofía” (GRAMSCI, 1999a, p. 151). Si para Hegel la negación de la negación generaba un único momento (síntesis) de resolución de las contradicciones, en donde las dos posiciones son conservadas en su versión de ser y no-ser, para luego retomar a la posición inicial (tesis); para Gramsci en el tercer momento los opuestos pueden no llegar a una resolución (síntesis) y devenir así en una catástrofe de destrucción recíproca o, este tercer momento, puede dar lugar a dos síntesis opuestas (PRESTIPINO, 2017). En este sentido, critica la confrontación dialéctica colocada por el marxismo entre estructura y superestructura, reflexionando que ambos opuestos se encuentran vinculados en “[...] uma relação simbiótica de correlação ativa e não necessariamente conflitiva [...]” (PRESTIPINO, 2017, p. 198). Gramsci utiliza varias categorías como bloque histórico, sentido común, intelectuales, organicidad, entre otras, que están atravesadas por una relación dialéctica como la que existe entre estructura y superestructura, en donde la reciprocidad “[...] es precisamente el proceso dialéctico real [...]” (GRAMSCI, 1999b, p. 309). De esta forma, presenta una modalidad de oposición en la cual cada opuesto es distinto y mantiene una relación de tensión dialéctica con el otro mediada por la reciprocidad y no por la lucha.

De todas las contribuciones e interpretaciones teóricas sobre la dialéctica, para este trabajo se utilizó como referencia esta última, ya que se consideró que el aporte de Gramsci es el más adecuado para el análisis de la relación dialéctica entre los límites y potencialidades que se encuentran al interior de la Unila para desarrollarse como una experiencia de universidad y de internacionalización necesaria. En este sentido, los límites representan las dificultades y las contradicciones que atraviesa la institución, mientras que las potencialidades son aquellos aspectos que colaboran para desarrollarse como una experiencia de universidad alternativa al modelo hegemónico.

Tomando como referencia el aporte de Gramsci sobre la dialéctica, estas dos fuerzas (límites y potencialidades) no pueden jerarquizarse de forma que una elimine la otra, sino que ambas conviven bajo una relación de tensión, que no las anula y que las aproxima convirtiéndolas en un nexo necesario y vital. A continuación, se presentará la dimensión correspondiente al trabajo de descripción, interpretación y análisis de los datos obtenidos de la Unila, con el objetivo de comprender los límites y potencialidades, así como la relación entre estas dos fuerzas.

### **3.4. Descripción, interpretación y análisis de los datos**

Esta sección se encuentra organizada en dos momentos. Por un lado, se expondrán los resultados organizados conforme la matriz de análisis y, por el otro, se realizará una descripción y análisis de los límites y potencialidades de la Unila, identificados a partir de las diferentes dimensiones (institucional, docentes y estudiantes). Vale destacar que, debido a la cantidad de datos obtenidos en función de la multiplicidad de elementos utilizados para la recolección e registro de datos, se presentará una parte de los datos obtenidos en las entrevistas, en los cuestionarios y en los documentos analizados.

#### ***3.4.1. Presentación de los datos de acuerdo con la matriz de análisis***

##### *3.4.1.1. Eje 1: Dependencia versus autonomía*

El eje 1 representa la relación de tensión existente entre la categoría dependencia, correspondiente a la universidad cuestionada, y la categoría de autonomía, enraizada en la universidad necesaria. En la dimensión institucional, la categoría dependencia se identificó mediante la manifestación de algunos gestores entrevistados que destacaron la tensión que genera gestionar una universidad que, por

un lado, tiene un perfil particular, en este caso de promotora de integración regional, cooperación solidaria e interculturalidad, y, por el otro, que pertenece a un grupo de universidades federales brasileñas condicionada por un sistema de educación superior, con sus normativas y exigencias. Esta tensión desencadenó un análisis acerca de cómo es la institucionalidad de las universidades federales brasileñas y si esa institucionalidad puede servir en una universidad como la Unila, con ese perfil particular. En este sentido, los gestores entrevistados destacaron:

Tem um obstáculo que eu acho que, coisas reais da universidade poderiam ser flexibilizadas... tem às vezes coisas que são virtuosas do modelo [...]. E aí o que fazer com isso? Como lidar com essa questão? A institucionalidade da universidade brasileira, ela é suficiente para isso que a gente quer fazer de inovador? Ou seria talvez melhor fazer dentro de outra institucionalidade não como universidade? Como uma [...] e aí eu nem sabia dizer que tipo de institucionalidade [...] (GESTOR A, 2017).

A gente tem um desafio que é que a gente tem que estar dentro das normativas de ensino superior do Brasil [...] (GESTOR B, 2017).

Nos últimos tempos as universidades novas começaram a ter temáticas [...]. Essa é uma peculiaridade que não é só da Unila [...], que é muito diferente do que era antes, porque antes era a universidade do lugar [...], agora não, agora é universidade federal do tema. Qual é o assunto que está em pauta na universidade [...]. Isso gera um certo conflito porque se é um tema, se supõe que ele vá ser trabalhado na tentativa de superar alguma coisa e depois que se supera, que acontece? (GESTOR, B, 2017).

De acuerdo con el último fragmento de las entrevistas, el gestor B destaca que el hecho de que la Unila sea una universidad federal con una temática específica, genera una condicionalidad respecto de ese tema y se pregunta acerca de cuál sería el próximo paso luego de cumplir ese objetivo para el cual la universidad fue creada. La Unila formó parte, junto con la Universidade da Integração Internacional

da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), de una política del gobierno brasileño de crear universidades federales de vocación internacional, orientadas hacia regiones de interés geopolítico, como fue el caso de América Latina y África (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). También respondió a la política de expansión de la red de educación superior en Brasil que se inicia a partir del primer gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva en 2003. En la Exposición de los Motivos interministeriales 00331/2007/MP/MEC, para la creación de la Unila, el entonces Ministro de Educación, Fernando Haddad, y el Ministro de Planificación, Presupuesto y Gestión, Paulo Bernardo Silva, colocaron la “[...] expansão da rede de ensino superior e sua interiorização em áreas mais distantes dos centros urbanos desenvolvidos; a ampliação do acesso à educação superior, promovendo a inclusão social; o incremento do investimento em ciência e tecnologia [...]” (BRASIL, 2007), como algunos de los objetivos del gobierno federal para la creación de la Unila.

Este aspecto de la dependencia de la Unila a la institucionalidad de la universidad brasileira también se puede vincular con el siguiente fragmento de una de las entrevistas realizadas a los profesores del curso de Medicina de dicha institución:

[...] esse é um grande problema que eu vejo para nós. Eu acho que a gente atrairia, aqui na universidade, pessoas muito mais qualificadas para trabalhar e para estudar, se a gente tivesse melhores condições. Não condições de trabalho, por que elas [...] não são boas, não são boas! Acho que sim pode melhorar, mais eu acho que elas poderiam ser mais facilitadas. E eu vejo que esse é um grande problema nosso, sabe? Essa burocracia, tudo é difícil, tudo engessado [...] e a universidade reflete muito isso, sabe? Ela é uma universidade nova, mas ela tem muito vícios de Administração Pública, de nossa administração, que ela acaba prejudicando isso (PROFESSOR A, 2017).

El entrevistado destacó que a pesar de ser una universidad nueva, la Unila posee varios aspectos de la administración de los órganos públicos federales, resaltando la burocracia dentro de la

institucionalidad de la universidad. Vinculado con este aspecto, otro de los puntos señalados en las entrevistas realizadas, por ejemplo, a los gestores de la Unila, fue el hecho de que la universidad fue creada en un contexto político diferente al actual, destacando esto como uno de los principales desafíos:

Agora é um outro cenário político nacional, a nossa obra custa muito para ser concluída, a gente já não tem tanta abertura política no Ministério de Educação e nos demais ministérios para então olhar que essa é uma prioridade de nação, de Estado. Então eu vejo assim... que uma das nossas dificuldades nesse momento é o momento da política brasileira. Então é uma diferença. A porta aberta que nós tínhamos em 2014, 2015, 2016 e 2017 não é a mesma. Então a gente vive um conflito não só de manutenção dessa estrutura, dessas instalações, como do próprio projeto da universidade. A temática pode estar ameaçada, se não for entendida e compreendida como uma política externa brasileira, como uma política de aproximação e fortalecimento de todo o bloco da América Latina e o Caribe, como uma contribuição do Brasil para isso [...] (GESTOR C).

Dos semanas después del viaje realizado a la Unila para desarrollar el trabajo de campo (junio de 2017), el diputado federal Sérgio Souza del Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) del estado de Paraná presentó una Enmienda Aditiva (Medida Provisoria 785/2017) que proponía alterar la Ley 12.189/2010 que dio nacimiento a la Unila, y crear la Universidade Federal do Oeste do Paraná (UFOPR). La justificativa esgrimida en la Enmienda fue que la UFOPR atendería la “[...] demanda de ensino superior público, de qualidade e gratuito na Região Oeste do Paraná [...]” y se constituiría como un “[...] fator essencial ao desenvolvimento da região a partir da transformação da Universidade da Integração Latino-Americana (Unila) que, por sua vez, neste momento funciona aquém do potencial para o qual foi concebida” (BRASIL, 2017). De esta forma, la enmienda proponía la transformación de la Unila en una nueva universidad, extinguiendo su misión de integración latinoamericana y cooperación

solidaria, además de poner en peligro la autonomía universitaria (UNILA, 2017b). Inmediatamente después de presentada la enmienda, se creó un movimiento, llamado Unila Resiste, compuesto por “[...] estudiantes, profesores/as, técnicos/as administrativos/as, e têm contado com o apoio de diversas pessoas e instituições da sociedade política e civil organizada [...]” (UNILA-RESISTE, 2017). Este movimiento realizó diversas actividades en defensa del proyecto original de la Unila, entre las que se destacan: realización de la Campaña de la Verdad de la Unila, realización de una petición pública en defensa del proyecto original, participación en una audiencia pública en el Consejo Deliberante del municipio de Foz de Iguazú, participación de una audiencia pública en la Comisión de Derechos Humanos y Legislación Participativa en el Senado Federal, en Brasilia, entre otras. En esta última, una graduada uruguaya de la Unila y estudiante de una de las maestrías de la institución, en su intervención manifestaba lo siguiente:

Eu quero muito, em representação de todos os estrangeiros que estudamos na Unila, eu quero muito agradecer ao povo brasileiro aqui na sua casa, que às vezes é tomada de arrebato, mas vocês foram eleitos por esse povo e esse povo nos dá a oportunidade de poder estudar. Muitas vezes se diz que os estrangeiros viemos ao Brasil a roubar as vagas dos brasileiros, eu queria só manifestar que quem rouba a vaga dos brasileiros é o corte do investimento na educação pública, não são os estrangeiros [...]. Eu sou da periferia do Uruguai, eu venho da periferia... o chão da minha casa é de chão batido. Eu sei o que é passar fome e eu sei o que é ser a primeira, dentro de uma família de três irmãs a ter ensino superior. Então essas universidades não estão atendendo as elites dos outros países, elas estão atendendo as periferias para a gente encontrar em conjunto essa solução [...] (YACOVENCO, 2017).

El accionar del movimiento Unila Resiste y la campaña en torno a la defensa del proyecto fundador de la institución causó repercusiones en nivel nacional, regional e internacional. Frente a este contexto,



en 15 de agosto de 2017, el diputado del PMDB retiró la enmienda; pero, como ya advirtieron algunos de los gestores entrevistados, el desafío de la Unila continúa siendo el vínculo con el actual escenario político. En este sentido la categoría de dependencia entra en conflicto con las bases que dieron nacimiento a la Unila como una institución destinada a contribuir con la integración regional, la solidaridad, la equidad y la socialización del conocimiento. Según el Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de la institución, los principios filosóficos y metodológicos que orientan la educación, la investigación y la extensión en la Unila son la interdisciplinariedad, la interculturalidad, el bilingüismo y multilingüismo, la integración solidaria y la gestión democrática (UNILA, 2013). Asimismo, en este documento se coloca una descripción acerca del perfil del egresado de la institución:

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).

Los principios filosóficos y metodológicos, al igual que el perfil del egresado que se espera de la Unila, se aproximan a la categoría de autonomía perteneciente a la universidad necesaria de Darcy Ribeiro (1975). A través de un saber académico intercultural e interdisciplinario, en un ambiente de integración y solidaridad, el estudiante toma consciencia de la situación de alienación, concibe críticamente su entorno y promueve acciones para transformarlo. Se inicia así un camino de emancipación, un camino de autonomía, marcado por

conflictos y disputas con el orden hegemónico vigente. En este sentido, cuando fue consultado sobre los mayores aprendizajes que le otorgó la Unila, uno de los gestores entrevistados argumentó:

[...] foi o interesse por estudar e por conhecer melhor a nossa região. Eu acho que para quem nunca tinha tido contato com essa temática, rompe um pouco com aquela visão eurocêntrica, sabe? [...] e você começa a se apaixonar pela sua região e pelas relações que são estabelecidas e começa querer estudar e compreender esse processo (GESTOR C, 2017).

De la misma forma, los profesores entrevistados también fueron consultados sobre los aprendizajes adquiridos luego de trabajar en la Unila. Al respecto, los profesores respondieron:

[...] o professor que eu sou hoje, não é o professor que eu fui há três anos quando eu cheguei aqui. Completamente diferente. Acho que tudo isso faz parte do aprendizado. Tipo hoje, jamais daria a mesma aula que dei há três anos atrás. Não dou mais expositiva, dou aula mais pensando em grupos menores, grupos tutoriais, e isso faz toda a diferença [...] (PROFESSOR A, 2017).

[...] quando eu vim trabalhar na Unila, eu descobri que o que eu fazia antigamente não era realmente um papel de uma professora. Eu era simplesmente uma professora de conteúdo. Lá, na faculdade privada que eu dava aula, dava aula teórica ou prática sem envolver o aluno como centro do processo de aprendizagem, sem fazer com que eles desenvolvam o pensamento crítico. Então isso foi uma transformação na minha vida, enquanto docente. Hoje me vejo de uma forma muito diferente [...]. Eu vejo que eu me transformei [...] (PROFESSOR B, 2017).

Nossa... eu sou professor há 20 anos e eu mudei muito a minha maneira de abordar. Não no ensino, mas a metodologia, aonde você tem uma proatividade, chamamos de metodologias ativas [...]. E eu acho isso bom, isso acaba tornando o professor uma figura que tem que estar mais alerta do que normalmente estaria se fosse um professor tradicional [...] (PROFESSOR C, 2017).

Como se puede observar en los fragmentos, los profesores manifestaron que desde que trabajan en el curso de Medicina de la Unila, se modificó su esencia profesional, generando un antes y un después de su trabajo en la Unila. Asimismo, reconocieron un giro en su profesión, que fue desde el desarrollo de una práctica más tradicional (antes de ingresar en la Unila), a una que contemple metodologías activas, de grupos tutoriales, así como una prioridad para el desarrollo del pensamiento crítico (después del ingreso a la Unila).

#### *3.4.1.2. Eje 2: Exclusión versus diálogo intercultural crítico y transversal*

La construcción del eje 2 de la matriz de análisis se realizó con el objetivo de estudiar las disputas que se encuentran en la Unila entre las categorías de exclusión confrontada con el diálogo intercultural crítico y transversal. El primer aspecto que surgió fue el levantamiento de datos acerca de la interculturalidad. Sobre ello, existen varios documentos institucionales, como Informes, PDI, libros (Consulta Internacional y Unila en construcción); en los que se destaca la interculturalidad como uno de los ejes rectores de la institución. En este sentido, según el PDI (UNILA, 2013, p. 16):

A Unila valoriza, na construção da integração regional: o diálogo e a comunicação intercultural, respeitando as diversidades existentes e possibilitando uma construção solidária e legítima; os saberes e experiências tradicionais colocando-os em interação com as diversas inovações científico-tecnológicas; e a história das diferenças e semelhanças entre culturas dos povos latino-americanos e caribenhos.

Dentro de la categoría de diálogo intercultural, el aspecto de la lengua fue considerado por los gestores entrevistados como algo relevante hacia dentro de la institución. El bilingüismo y multilingüismo aparecieron como condiciones culturales esenciales de la institución, ya que no solo se atiende una región donde se habla el español o el portugués, sino también se encuentran otras lenguas como el quechua,

el guaraní o, en el caso de los haitianos, el creole. Sobre este aspecto dos de los gestores manifestaron:

O que chamou a atenção na época, do projeto da Unila [...], foi a parte do bilinguismo e da integração com a América Latina. Então para mim era isso o que tinha de inédito no projeto da universidade. Que era a primeira universidade que ia permitir falar espanhol dentro da universidade e que ia ter reserva de vagas para pessoas da América Latina e não só do Brasil [...] (GESTOR B, 2017).

[...] A questão do idioma, que eu acho que é a coisa mais saliente, que está o tempo inteiro lidando com o espanhol, corrigindo trabalhos em espanhol, etc., tendo mais contato com professores estrangeiros, e isso ajuda em questões de pesquisa e algo que normalmente não existe em outras instituições (GESTOR A, 2017).

Existe una iniciativa, denominada Tándem, que se lleva a cabo en la Unila a partir de 2014 que tiene por objetivo el “[...] aprendizaje lingüístico e cultural, generalmente entre duplas, em contexto autêntico de comunicação e de cooperação” (UNILA, 2017a). Originalmente el significado de la palabra tándem fue atribuido a las bicicletas que cuentan con dos lugares para pedalear, y luego fue utilizado para hacer referencia a formas de trabajos y formas de enseñanza-aprendizaje colaborativas. El proyecto Tándem permite el acceso democrático y gratuito a idiomas extranjeros, a través del contacto con personas nativas que hablen esas lenguas, permitiendo no solo el aprendizaje lingüístico, sino también el enriquecimiento cultural a través del intercambio de experiencias.

De esta forma, el proceso de integración entre los estudiantes se constituye como una herramienta de colaboración para la superación de las barreras generadas por el idioma. Sobre este aspecto, el gestor A destacó:

Me parece que até aqui, na Unila, a dimensão, essa funciona melhor [...]. Você tem vários estudantes estrangeiros com vários brasileiros [...]. São pessoas que vão conviver com pessoas de países muito di-

ferentes por 4 anos, dessa fase muito importante da vida e eles vão carregar esse patrimônio para sempre. Eles vão ter contato tanto de amizade quanto profissional [...]. Então, essa dimensão para mim é o que funciona, é o que a universidade já conseguiu consolidar e vai ser uma herança positiva que a Unila faz. E incluindo um pouco essa dimensão social, porque quando você pega por exemplo a seleção de alunos estrangeiros, a Unila pensa numa política de dar assistência estudantil para essas pessoas que vem de fora [...]. Então, a gente não recruta [...] elites de países estrangeiros, que é o que acontece normalmente (GESTOR A, 2017).

En este fragmento, el gestor A hace referencia a la integración como una dimensión prevaleciente en la Unila, por ser una institución compuesta por estudiantes de diversas nacionalidades. Asimismo, coloca otro aspecto importante que es la dimensión social de la institución, contraponiendo la experiencia de la Unila con la tendencia de disputa de estudiantes internacionales pertenecientes a las elites de sus países. En consonancia con este argumento, cuando fue consultado sobre las particularidades de la Unila, el gestor B destacó:

A Unila está pensada para que estudantes latino-americanos tragam essa diversidade à universidade. E isso é muito bom. Eu acho que um dos papéis da universidade é esse, é causar aquele incômodo, aquele conflito de você conviver com pessoas muito diferentes do que você está acostumado [...]. Da mesma forma, [...] outro tipo do que está pensada, é do tipo da inclusão social. De não só beneficiar as pessoas que já tem mais oportunidades na vida, que para elas conseguir um ingresso na universidade seria mais fácil, pela própria formação e recursos que ela tem. Também para esse tipo de estudantes que teriam mais dificuldade de acesso. Isso não foi só a Unila, também toda a expansão da rede federal de ensino superior no Brasil nestes últimos 10 anos, foi nessa linha de inclusão das pessoas (GESTOR B, 2017).

Relacionado con el aspecto de la inclusión social, en el PDI (UNILA, 2013, p. 21), en la sección sobre la política de ingreso en el nivel de grado, se coloca:

A Unila, com base na Lei de Cotas – Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 – priorizará estudantes que tenham cursado o ensino médio em instituições públicas, além de autodeclarados negros, pardos e índios quando em situação de vulnerabilidade econômico-social, considerando, assim, os princípios de inclusão, de respeito à diversidade e da interculturalidade. A Unila poderá criar e implementar uma política de ações afirmativas próprias visando a inclusão, permanência e ingresso de estudantes socioeconomicamente vulneráveis e historicamente excluídos da educação, principalmente do ensino superior.

De la misma forma, en la entrevista realizada al gestor C, el funcionario amplía algunas informaciones acerca de la dimensión social de la universidad, así como de los cambios que surgieron con motivo de los recortes del presupuesto nacional destinado a las universidades federales brasileras:

[...] hoje eu entendo que nós somos uma universidade muito mais voltada para questão da inclusão social, porque nosso perfil de estudante [...] é de estudantes oriundos da classe C e D. Então, são estudantes oriundos de escolas públicas [...] Mas para você acessar a uma universidade federal, longe da sua casa... no começo tínhamos a perspectiva universal de atendimento dos auxílios da assistência estudantil, então a gente atraía um grande número de estudantes de uma condição socioeconômica bem vulnerável [...]. Hoje, como o orçamento da assistência estudantil não acompanhou o número de crescimento de estudantes, a gente começa a mudar o perfil do estudante que acessa a universidade. Porque alguns, se vierem de fora ou mesmo se forem da cidade, precisam ter condições de se manter, condições financeiras, né? Então, eu acho que teve uma mudança na expectativa de quem a gente entendia que poderia chegar nessa universidade (GESTOR C, 2017).

Aquí surgen las primeras dificultades vinculadas con la categoría de análisis de la exclusión. Como fue mencionado en el eje 1, las fuentes de datos trabajadas permitieron identificar que uno de los mayores desafíos que atraviesa actualmente la institución se encuentra

vinculado con los cambios políticos desarrollados en los últimos años en nivel nacional, regional e internacional. Así, con el cambio de gestión presidencial en Brasil en 2016, mediante un golpe institucional, se restringieron y eliminaron políticas de inclusión social, derechos humanos, educación, salud, entre otras; impactando en el funcionamiento y configuración de las instituciones de educación superior. En el caso de la Unila, los gestores entrevistados manifestaron que los impactos se sintieron con mayor intensidad en lo que respecta a la liberación del presupuesto para la continuación de las obras del *campus*, liberación de presupuesto para concursos de docentes y técnicos administrativos, y disminución de presupuesto para asistencia estudiantil. Sobre este último aspecto, el gestor C afirmó:

Até 2016, a gente tinha recurso para brasileiro e não brasileiro. No ano passado e neste, a gente não tem recurso para nenhum estudante [...]. Desde o ano passado a gente tem tido um contingenciamento de recursos, então se não têm novas bolsas, não tem para nenhum [...]. Aí alguns países têm programas de bolsa de complementação, que já foi mais [...] até porque é uma situação frágil e delicada. O custo da vaga do estudante na universidade, numa universidade pública federal brasileira, é caríssimo e, querendo ou não, o Brasil já faz essa contrapartida. Então, o que eles têm buscado são as parcerias com esses órgãos para ver se minimamente a permanência do estudante com bolsa a gente tem a contrapartida do país de origem. A situação ideal seria se o Brasil tivesse condições, porque tem países com realidades sociais muito piores do que a nossa e eu posso citar o exemplo do Haiti. Como [...] negar aos haitianos o direito a essa perspectiva de formação? Mas hoje a gente faz muitos esforços e prioriza o orçamento da universidade para atendimento de estudantes [...]. Eu acho que essa é uma questão que você vai ver na gestão da universidade. Essa preocupação com a permanência dos nossos estudantes aqui, porque é um investimento muito alto, principalmente não só um investimento financeiro, mas são perspectivas de vida, são histórias de vida que são marcadas. Então, cada estudante que vai embora é um

projeto de vida que pode ter sido desfeito, então a gente se preocupa muito com isso (GESTOR C, 2017).

En este fragmento, además de retratar la dificultad en cuanto a los cortes de los recursos federales para la asistencia estudiantil, el entrevistado destacó desde la gestión se ha priorizado la asistencia estudiantil para ayudar a la permanencia de los estudiantes; y que, frente al nuevo contexto político que vive el país, los funcionarios responsables están buscando contrapartidas por parte de los países de origen de los estudiantes internacionales para su permanencia en la Unila.

En el cuestionario aplicado a los estudiantes, una de las preguntas vinculada a este eje de análisis de las categorías de exclusión y diálogo intercultural crítico y transversal fue ¿Considera que hubo dificultades cuando comenzó a estudiar en la Unila? ¿Cuáles? ¿Continúan actualmente? De un total de 9 estudiantes internacionales, 7 respondieron que el idioma representó una dificultad pero que en la actualidad ya no es una dificultad. Otras de las dificultades señaladas fueron: cultura, hábitos, profesores, incomprensión, coordinación del curso, financieras, cultura regional, dificultades vinculadas a la implementación de una universidad nueva (burocracia, estructura, permanencia estudiantil). Uno de los estudiantes también colocó “sim, encontrar moradia em Foz de Iguazu é difícil. Além [de que] o foz-iguazuense é preconceituoso com os alunos da Unila”. En esta afirmación se puede percibir un aspecto, que será analizado en el siguiente eje, que es la relación de la Unila con la ciudad de Foz de Iguazú. Sin embargo, desde este eje de análisis número dos, interesa observar el temor frente a la llegada de un otro, diferente a la totalidad, que pueda perturbar el orden establecido y poner en peligro, en este caso, las características de los padrones sociales del lugar.

Otra de las preguntas fue acerca de la participación de iniciativas llevadas a cabo por la institución para promover la aproximación y el intercambio entre diversas culturas. De los 22 estudiantes, 14 contestaron que no participaron de ninguna actividad, 4 se



manifestaron por afirmativamente y 4 no respondieron la pregunta. De las respuestas afirmativas, dos de ellas especificaron que fueron actividades vinculadas a fiestas y una comentó que participó de un “multirão” para ayudar a los extranjeros a matricularse en la universidad. En este sentido, estos resultados pueden colaborar para reforzar lo manifestado en las dimensiones anteriores (institucional y docentes) sobre la falta de una política institucional de recepción, acogida y soporte continuo para los estudiantes.

Otro interrogante estuvo orientado a saber si los estudiantes desarrollaron algún tipo de relacionamiento con estudiantes de otras nacionalidades durante el curso. En este interrogante, 10 estudiantes no respondieron, 7 contestaron que se relacionan más con estudiantes de su propia nacionalidad, solamente dos respondieron que se relacionan con estudiantes de otras nacionalidades, otros 2 que se relacionan de igual forma con estudiantes su nacionalidad y de otras, y un estudiante que colocó: “En un comienzo me relacioné con los de mi propia nacionalidad, por cuestiones de la lengua. Actualmente con otras nacionalidades, pero conservo las otras relaciones.” En esta pregunta llamó la atención la cantidad de estudiantes que decidieron no dar respuesta, así como el número de alumnos que se relacionan con estudiantes de su propia nacionalidad. Como el grupo en donde fue aplicado el cuestionario fue el primero en ingresar a la carrera de Medicina, el hecho de agruparse de acuerdo con su nacionalidad es un aspecto que puede vincularse con lo mencionado en las entrevistas de los profesores acerca de que los primeros grupos que ingresaron a la carrera no se mezclaban entre diversas nacionalidades como si lo hicieron los grupos que recientemente ingresaron.

En relación a este último interrogante, otro punto que resultó interesante fue consultar a los estudiantes si estudiar con otros colegas de diversas nacionalidades contribuyó o no para su formación académica y personal. Siguen, a continuación, las respuestas colocadas en esta pregunta por los estudiantes que completaron el cuestionario:

- No contribuyó, ni perjudicó.
- Sí, trae visión de mundo y expande el horizonte de los alumnos. Creo que eso contribuye mucho para quebrar preconceptos y tabúes.
- Contribuyó para la formación personal, en la medida en que permitió el punto de vista en relación a la cultura de diversos países de América Latina.
- Sí, muchas veces los extranjeros son mucho más amigables.
- Académico no, personal si.
- No.
- Sí, otras formas de vista y conocimientos previos.
- Sí, principalmente en los aspectos lingüísticos, de costumbres y culinarios.
- Sí, diferentes perspectivas, contribuyo para la empatía y respeto al diferente.
- Sí, discusión de material de referencias extranjeras, realidades distintas de diferentes sistemas de salud.
- Sí, ya que me dio la posibilidad de conocer otras lenguas y culturas.
- Sí, aprender el español.
- Sí, porque entiendo más sobre cómo tratar con cuestiones políticas y de convivencia.
- Sí, es más enriquecedor.
- En mi clase, solo hay paraguayos y brasileños. No soy indicado para responder esta pregunta.
- Sí, el idioma es reforzado.
- Sí, conocer muchas culturas.
- Sí, es diverso, nuestros pacientes serán diversos.

Como se puede observar, en la mayoría de las respuestas la opción es afirmativa, ponderando aspectos como el cultural, el idioma, la culinaria, la política, entre otros. También algunas colocaciones destacan como importante la diferencia y a la diversidad, y como ello contribuyó para generar procesos de empatía, de respeto y de quiebra tabúes. Finalmente, dos respuestas hicieron referencia a las contribuciones generadas a partir del intercambio de diversos sistemas de salud, así como el cultivo de esa diversidad ya que en su profesión como médicos deberán atender a pacientes que también serán diversos.

#### *3.4.1.3. Eje 3: Relación inorgánica entre universidad-sociedad versus relación orgánica entre universidad-sociedad*

El eje 3 de la matriz de análisis representa la tensión existente entre una relación orgánica y una inorgánica de la universidad con la sociedad. En este sentido, uno de los elementos que apareció en la dimensión institucional fue acerca del vínculo de la Unila con la ciudad de Foz de Iguazú. Según el relato de dos gestores de la universidad, desde la creación de la Unila se presentó una relación marcada por dificultades con la sociedad de Foz de Iguazú. En este sentido, los gestores B y C destacaron:

No início houve um certo choque entre a Unila e a região de Foz de Iguaçu [...] parece que o pessoal local, da cidade ou da região meio que não se sente parte da universidade, como se a universidade fosse um ser externo que veio causar conflitos e mudanças na região. Ele causa mudanças, causa conflitos, mas é uma coisa boa e que dos últimos tempos para cá, acredito que desde o 2015, as pessoas da região começaram a abraçar a universidade, ainda timidamente, mas já estão começando a ter uma integração melhor. As pessoas estão mais acostumadas com esta universidade aqui na região [...]. Estamos nos conhecendo: Unila e Foz de Iguaçu. Mas está muito bom, já foi muito mais conflituoso, agora está bem mais harmônica a situação (GESTOR B, 2017).

A gente tem uma dificuldade com relação ao vínculo da universidade com a sociedade, eu posso dizer pela sociedade local. A gente tem, em Foz de Iguaçu, uma universidade pública-estadual, a Unioeste, mas é uma universidade que tem um outro perfil de estudante, é uma universidade estadual que tem 5 ou 6 *campi* no Estado, aqui na região oeste do Paraná, mas que atende assim... o aluno trabalhador, o aluno da classe A e B [...]. Uma universidade federal atrai docentes, técnicos e estudantes com perfil às vezes mais alternativo. Pessoas mais descoladas, com outros hábitos e aí a sociedade local às vezes tem dificuldade de trabalhar com isso. Foz de Iguaçu é uma cidade aberta para novas etnias, mas muito conservadora do ponto de vista dessa juventude [...]. Às vezes num grande centro fica dissipado, mas em Foz de Iguaçu quando começam a chegar, por exemplo, 80 bolivianos, eles têm uma característica física, de vestimenta de costumes [...] são outras realidades, que as pessoas não estão acostumadas e o pessoal do interior às vezes é um pouco mais resistente (GESTOR C, 2017).

En el primer párrafo, el entrevistado hace mención a que las personas que viven en Foz de Iguazú e incluso ciudadanos de otros municipios de la región se sienten que no forman parte de la universidad. En el relato de nuevo aparece la figura del otro, diferente a la totalidad, que llega a perturbar el conjunto social, con sus normas legales y morales, sus padrones, sus costumbres etc. Ya el gestor C explica un poco más detallado acerca de por qué este vínculo se caracterizaba como conflictivo. Ambos entrevistados destacaron que esta relación particular de la Unila y Foz de Iguazú se llevó a cabo durante los primeros años de funcionamiento de la Unila, sin embargo afirmaron que en la actualidad la relación ha mejorado. En este sentido, el gestor C expresó:

[...] quando vai mudando o perfil de estudante que ingressa na universidade e os alunos da região vão acessando nossos cursos de graduação, de pós-graduação, vão se formando, vai mudando um pouco essa perspectiva e principalmente a interferência que os programas de pesquisa e pós-graduação têm na comunidade local por que então

a universidade vai para comunidade, tenta auxiliar a comunidade na resolução de um problema que é comum e aí então a sociedade reconhece a universidade como parceira. Eu acho que a relação da universidade com a sociedade já foi pior [...]. Hoje é uma questão do choque com outras realidades, mas que as pessoas precisam aceitar o outro e as diferenças e é um papel da universidade contribuir também para quebrar com esses estigmas, romper com essas barreiras, não só romper a barreira das pessoas terem acesso ao ensino superior federal [...]. Então, a partir do momento em que as pessoas vão tendo contato com a universidade e recebendo aquilo que a universidade tem para oferecer, seja em termos de ensino, pesquisa e extensão, vai mudando um pouco essa perspectiva (GESTOR C, 2017).

Sobre el vínculo universidad-sociedad, los docentes entrevistados destacaron que la creación de la carrera de Medicina colaboró para el mejoramiento de la relación entre la Unila y Foz de Iguazú:

Então, o curso tem o bom vínculo com a sociedade, até porque nós estamos inseridos em todos os campos de prática assistenciais de saúde do município. Existe um certo preconceito da sociedade iguaçuense em relação a universidades [...] só que a gente tem conseguido quebrar algumas coisas disso em função do curso, até porque eles estão inseridos em todo o serviço assistencial [...]. Acho que tem muita coisa para crescer, mas a gente tem conseguido construir boas relações. Principalmente, por meio das ações acadêmicas e ações de extensão (PROFESSOR A, 2017).

Com a sociedade de Foz de Iguaçu a gente, vamos dizer, estamos melhorando a inserção de nossos estudantes cada vez mais no cenário de prática. Geralmente, a sociedade, ela reconhece o trabalho do curso de Medicina, diferentemente da Unila, porque a Unila ela não tem uma boa visão na sociedade aqui de Foz, devido ao perfil diferenciado dos estudantes, que são estudantes de várias culturas diferentes. Então, esse é um choque de realidade para a população [...]. Então, quando a gente fala do curso de Medicina, já melhorou muito, por quê? [...] nós no curso de Medicina, a gente já nasceu com uma res-

ponsabilidade social muito grande. Então a gente já vai no serviço e pergunta “o que que vocês estão precisando?” (PROFESOR B, 2017).

De acuerdo al relato de los profesores, las prácticas de los estudiantes de Medicina de la Unila se realizan mayoritariamente en el sector público, en toda la red de atención a la salud, con énfasis en la Atención Primaria de la Salud (APS).

Ahora bien, continuando con el análisis del curso de Medicina y su relación con la sociedad de Foz de Iguazú, en los siguientes fragmentos los entrevistados expresaron que la creación de dicho curso fue algo muy esperado por la sociedad debido a la carencia de médicos en la localidad, así como de posibilidades para estudiar esa profesión:

O curso de Medicina era um anseio antigo da cidade de Foz de Iguaçu. Era muito importante que ele existisse enquanto estrutura, existisse enquanto campo de ação da saúde do município. Então ele era esperado. Demorou muito anos para acontecer e foi festejado quando o curso chegou (PROFESOR C, 2017).

[...] o curso de Medicina é um anseio local e regional muito grande, por que como a gente é uma ponta de um estado, as pessoas ficam mais nos outros microcentros. O curso de Medicina mais próximo do nosso é Cascavel [...] Foz de Iguaçu sempre careceu muito de mão de obra médica [...]. Mas ainda é um curso que precisa formar as primeiras turmas para a sociedade ver que então tem mais médicos permanecendo e então que tem essa contribuição. Há um anseio muito grande [...] (GESTOR C, 2017).

De la misma manera, cuando el profesor B fue consultado sobre las potencialidades de la institución, destacó que una de las potencialidades se podrá percibir a futuro, cuando los estudiantes de Medicina se gradúen y retornen a sus países de origen, en el caso de los internacionales, para efectuar cambios en sus territorios:

Eu acho que é uma questão que só tem a melhorar com o tempo, acho que é uma potencialidade. E de formação de alunos... que retornem

depois a seus países e façam mudanças lá. Eu acho que isso vai ser uma questão futura de impacto. Os haitianos, imagina eles se formarem em Medicina, em saúde preventiva, retornarem a seus países, ajudarem na reconstrução de seus países. Eu acho que isso é um ganho que a gente imagina num futuro (PROFESOR B, 2017).

El profesor B coloca el ejemplo de la importancia de la formación en los estudiantes haitianos que, una vez graduados, retornarán a su país para colaborar en reconstrucción. Luego de la presentación de los datos de cuerdo a los tres ejes de análisis, a continuación se presentarán los límites y potencialidades identificados en la Unila.

#### ***3.4.2. Identificación de los límites y potencialidades de la Unila***

Luego del proceso de triangulación de datos correspondiente al material empírico de la Unila, se detectaron determinados límites y potencialidades que esta institución presenta para desarrollarse como una experiencia de universidad y de internacionalización necesaria. En el caso de los límites de esta universidad, lo primero que se puede mencionar es el hecho de ser una universidad de reciente creación. Este aspecto incluye una disputa hacia el interior de la universidad sobre la concepción de institución que debe ser.

Otro de los límites encontrados en las tres dimensiones fue la falta de infraestructura y organización institucional, también vinculadas a la corta edad de la universidad. En el caso de la dimensión institucional, el hincapié se realizó en la falta de institucionalidad de la Unila. El hecho de ser una universidad temática también se plasmó como un límite, identificado principalmente desde la dimensión institucional. El planteo sobre este aspecto fue acerca de la condicionalidad que representa el ser una universidad creada para la integración latinoamericana y la dificultad que genera cuando ese objetivo se cumple parcialmente o, por ejemplo, cuando los profesores no tienen en cuenta la diversidad de los estudiantes en sus aulas. Vinculado con ello, otro de los límites fue la escasez de una política

institucional de recepción, cuando los estudiantes llegan, y de apoyo, durante el transcurso de la carrera.

El idioma fue señalado en las tres dimensiones como representante de una barrera a la hora de la comunicación e inclusive en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, algunos actores también lo destacaron como una potencialidad característica de la Unila. En el caso de la dimensión de los estudiantes, estos colocaron que el idioma fue un problema al inicio del curso pero que después mejoró con el tiempo. Otro de los límites identificados fue el vínculo de la Unila con el local en el cual se encuentra inserta. Este aspecto también apareció en las tres dimensiones, aunque con mayor énfasis en la institucional y en la de docentes.

La vulnerabilidad al contexto político-económico actual fue otro de los límites destacados en las tres dimensiones del estudio. Como la Unila fue creada durante un gobierno liderado por un partido político, frente a los cambios de gestión y las reestructuraciones presupuestarias realizadas como consecuencia de estos cambios, la universidad se vio afectada en lo que respecta al recorte de los recursos y al enfrentamiento por la defensa del proyecto de universidad ante las fuerzas políticas que intentan extinguirlo. Al respecto, resulta interesante traer nuevamente el aporte de uno de los principales autores de este trabajo. En su libro *A Universidade necessária*, Darcy Ribeiro (1975) se realizaba la pregunta “[...] pode a universidade converter-se em um instrumento de mudança intencional de nossas sociedades? [...]” (RIBEIRO, 1975, p. 21), y respondía que eso sería una tarea muy difícil, ya que las clases dominantes harían todo lo posible para impedir esa transformación. En el caso de lo ocurrido en 2016 mediante la aprobación del proceso de *impeachment* de la Presidenta Dilma Rousseff, Darcy Ribeiro nos ayuda a reflexionar a través de la siguiente afirmación: “Quando violada a legalidade democrática [...], embora a universidade se recolha a uma atitude reservada, evitando contatos com os novos corpos governamentais, estes terminam entrando em choque com ela” (RIBEIRO, 1975, p. 34). En este sentido, el proceso de consolidación de la Unila se vio afectado por el grupo político que



asumió en 2016, representante de los intereses de las clases altas, así como de aquellos sectores más conservadores. El recorte de presupuesto destinado a la universidad, trajo aparejado dificultades en la construcción del *campus* de la Unila, la disminución de posibilidades brindadas en la asistencia estudiantil y disminución de la incorporación de personal técnico administrativo y de nuevos profesores para los cursos recientemente creados.

Un aspecto vinculado a este último límite fue la embestida en julio de 2017, tras la presentación de la Enmienda Aditiva que proponía desmontar el proyecto de la Unila. Luego del análisis acerca de este hecho, se consideró que todo lo ocurrido en torno de él puede ser destacado como una potencialidad de la Unila, ya que se encuentra vinculado a la articulación de una resistencia frente a los embates políticos. Si bien uno de los límites identificados fue la tensión entre diversos actores hacia dentro de la institución, frente al intento de extinguir el proyecto de la Unila, la comunidad universitaria se unió para la defensa de la universidad, bajo el argumento de que el proyecto Unila no debe ser considerado una iniciativa partidaria, o una decisión de un gobierno; sino que la creación de la Unila fue proyecto de Estado, una universidad federal orientada hacia la integración latinoamericana, y como tal debe ser defendida. La promoción de la integración también fue un aspecto destacado en todas las dimensiones como una potencialidad que la institución posee. Asimismo, esta potencialidad trajo aparejada otras cualidades que fueron identificadas como la interculturalidad, la diversidad y el bilingüismo/multilingüismo dentro de la institución. Por ejemplo, en el caso de la dimensión de los estudiantes, estos manifestaron aprendizajes personales y académicos a partir de la convivencia con una figura que representa un otro diferente de la totalidad. En la dimensión de los profesores, se destacó el cambio en las metodologías de enseñanza y los desafíos enfrentados en torno a un idioma diferente, lo cual hizo que se percibieran como profesores totalmente diferentes a cuando ingresaron a trabajar en la Unila.

Aun con el agravante de la disminución del presupuesto que limita el margen de maniobra de la universidad, la gratuidad de la enseñanza se identificó como una potencialidad, al igual que la inclusión social como un aspecto relevante en la institución. Sobre este último, si bien durante los primeros años de funcionamiento de la Unila fue en un grado mayor, actualmente continúa otorgando asistencia estudiantil para aquellos alumnos que lo necesiten, así como becas de extensión y de iniciación científica. En los documentos institucionales analizados se percibió una preocupación por el desarrollo del pensamiento crítico, así como la formación de profesionales comprometidos con la realidad latinoamericana y con los problemas que la afectan. También en los documentos, así como en las visitas realizadas al campo empírico, se identificó la prevalencia de valores como el de la solidaridad y el humanismo. Con solo recorrer las instalaciones de la Unila, en sus múltiples sedes, son aspectos que se pueden observar fácilmente.

A continuación, en el Cuadro 3.2 se presenta un resumen sobre los límites y potencialidades detectados en la Unila luego de la triangulación de los datos.

*Cuadro 3.2. Límites y potencialidades detectados en el estudio de caso Unila*

| <b>Límites</b>   | <b>Potencialidades</b>   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Universidad de reciente creación</li> <li>• Disputa sobre el tipo de concepción de institución que debe ser</li> <li>• Relación compleja entre diversos actores universitarios</li> <li>• Falta de infraestructura y organización institucional</li> <li>• Universidad temática</li> <li>• Falta de política institucional de recepción y apoyo a los estudiantes</li> <li>• Vulnerabilidad al actual contexto político-económico</li> <li>• Vínculo Unila – Foz de Iguazú</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción de la integración regional</li> <li>• Interculturalidad, diversidad, bilingüismo / multilingüismo</li> <li>• Enseñanza pública y gratuita</li> <li>• Inclusión social</li> <li>• Preocupación por el desarrollo de un pensamiento crítico</li> <li>• Solidaridad y humanismo</li> <li>• Resistencia frente a los embates políticos</li> </ul> |

Fuente: Elaborado por la autora en base al trabajo de campo realizado en la Unila.

Sobre este proceso de identificación de límites y potencialidades resulta interesante destacar que, mientras algunos aspectos representaron un límite hacia adentro de la institución, al mismo tiempo también fueron desencadenadores de una potencialidad. Por ello, el objetivo del trabajo investigativo no fue comprender estas fuerzas de forma aislada u opuesta, sino entenderlas a través de un proceso dialéctico de correlación de fuerzas, sustentado en la concepción gramsciana, donde la tensión generada entre dos fuerzas no necesariamente desencadena en un conflicto. Esta confrontación puede representar una nueva potencialidad que permita encontrar un camino de posibilidad frente a las adversidades de los límites.

### **3.5. Consideraciones finales**

A lo largo del trabajo, mediante el análisis teórico y el análisis de los datos recabados en el campo empírico, se pudo evidenciar que la Unila se presenta como una experiencia alternativa, frente al actual paradigma hegemónico de educación superior. Sin embargo, esta resistencia de una institución federal brasilera, de carácter latinoamericano, no estuvo exenta de tensiones y disputas. De allí que el objetivo central de la investigación fue analizar los límites y las potencialidades que se encuentran en la Unila para desarrollarse como una experiencia alternativa, que denominamos en esta investigación “internacionalización necesaria”, y cómo se relacionan estas fuerzas (límites y potencialidades) hacia el interior de dicha universidad.

Como el método de análisis fue la dialéctica, se definieron diversas relaciones de tensión que guiaron la investigación, a saber: antagonismos/similitudes, cuestionada/necesaria y límites/ potencialidades. Como fue mencionado, de acuerdo con la concepción gramsciana de dialéctica, el hecho que estas relaciones se encuentren bajo tensión no implica que una elimine a la otra, sino que ambas conviven en una relación de disputa. Además, en la práctica estas concepciones no se manifiestan en su estado puro. En lo que

respecta a la internacionalización, por ejemplo, podemos encontrar universidades que tienen una misión institucional enmarcada sobre la perspectiva de una internacionalización cuestionada y en su interior, tener prácticas o experiencias acordes a una concepción de internacionalización necesaria; o viceversa. Es por ello que resultó interesante analizar, desde la teoría y la práctica, una experiencia universitaria particular vinculada a un proceso de internacionalización regional, considerando a América Latina como una región diversa, de una vasta flora y fauna, de una multiplicidad de culturas y de una historia en común.

Al investigar la Unila, se logró obtener una gama de resultados que permitieron fortalecer y dar cuerpo a una concepción de universidad y de internacionalización alternativa y crítica, que se presenta como necesaria frente a una concepción hegemónica. Entre los resultados encontrados como potencialidades para este tipo de internacionalización se pueden destacar la promoción de la integración regional, la interculturalidad, la diversidad, el bilingüismo y multilingüismo, la inclusión social, la preocupación por el desarrollo de un pensamiento crítico, la solidaridad y el humanismo como valores transversales en la triada investigación-docencia-extensión, la resistencia frente a los embates políticos, entre otros. Asimismo, estos resultados se pueden enmarcar dentro de las tres categorías de análisis de la universidad necesaria: autonomía, dialogo intercultural crítico y transversal y la relación orgánica entre la universidad y la sociedad. Como vimos, aunque también se presentaron diversos límites vinculados a estas categorías, la existencia y resistencia de la Unila permiten corroborar que la universidad y la internacionalización necesaria no son solamente un deseo utópico plasmado en un papel, sino que lograron materializarse en determinadas experiencias, como es el caso de la Unila, para representar las aspiraciones y las demandas de las clases subalternas, para defender la educación como un derecho y no como un privilegio, para promover un desarrollo autónomo que valore el saber local/regional, y para continuar sembrando una visión crítica de mundo.

Como fue mencionado, este camino no estuvo (y no está) exento de confrontaciones que amenazan los objetivos fundacionales de la universidad, vinculados al fomento de la integración regional sobre la base de valores solidarios y humanistas. Frente al incremento de diversas formas de mercantilización de la educación superior y ante la construcción de barreras que recrudescen las fronteras entre los Estados/Nación, la Unila representa la esperanza de que otro tipo de universidad y de internacionalización son posibles. Los principales desafíos que se pueden apuntar no son simples: resistir y mantenerse frente a la actual coyuntura política nacional y regional, de avance de fuerzas conservadoras y neoliberales; mantener el proyecto fundacional de la universidad; y conseguir una estructura edilicia propia. Siendo una universidad de reciente creación, este recorrido está iniciando y necesita un colectivo hermanado que defienda esta universidad federal brasilera pensada en clave latinoamericana.

## Referencias bibliográficas

ABBA, María Julieta. Olhares desde o Sul? Aportes para a compreensão da internacionalização da educação superior desde uma perspectiva endógena. In: FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; VARELA, Bartolomeu Lopes; PACHECO, José Augusto; GALVÃO-BAPTISTA, Marcelo (orgs.). *Educação superior, desenvolvimento e cooperação sul-sul*. Belém: Universidade Federal do Pará, 2017, p. 187-212.

ANDRADE, Osvald de. *Manifesto antropófago e manifesto da poesia pau-brasil*. Porto Alegre, 1928. Disponible en: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf>>. Acceso en: 15 jul. 2016.

ARAYA, José María (comp.). *Aportes para los estudios sobre internacionalización de la educación superior en América del Sur*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Exposição de Motivos Interministerial 00331/2007/MP/MEC, 11 de dezembro de 2007*. Disponible en: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2007/331%20-%20MP%20MEC.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2007/331%20-%20MP%20MEC.htm)>. Acceso en: 4 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. *Medida Provisória 785, 12 de julho de 2017*. Altera a Lei 12.189, de 12 de janeiro de 2010, para criar a Universidade Federal do Oeste do Paraná (UFOPR) e dá outras providências. Disponible en: <[http://apufpr.org.br/wp-content/uploads/2017/07/DOC-Avulso\\_106-111.pdf](http://apufpr.org.br/wp-content/uploads/2017/07/DOC-Avulso_106-111.pdf)>. Acceso en: 5 nov. 2017.

CUNHA, María Isabel da (org.). *Internacionalização e democratização: uma tensão na qualidade da educação superior?* São Leopoldo: Oikos, 2016.

DE WIT, Hans. Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. *International Higher Education*, n. 64, p. 6-7, summer 2011. Disponible en: <<https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/8556/8321>>. Acceso en: 4 jul. 2016.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 31-60.

DIDOU AUPETIT, Sylvie. La internacionalización de la educación superior en América Latina: oportunidades y desafíos. *Conferencia dictada en el Pabellón Argentina de la Ciudad Universitaria*, Córdoba, 2007.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2000.

\_\_\_\_\_. *Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação*. São Paulo: Paulinas, 1997.

\_\_\_\_\_. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, en-abr. 2016. Disponible en: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100051](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051)>. Acceso en: 4 jul. 2016.

FABRICIUS, Anne; MORTENSEN, Janus; HABERLAND, Hartmut. The Lure of Internationalization: Paradoxical Discourses of Transnational Student Mobility, Linguistic Diversity and Cross-Cultural Exchange. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, v. 73, n. 4, p. 577-595, s/l., marzo 2017. Disponible en <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10734-015-9978-3.pdf>>. Acceso en: 15 abr. 2017.

GADAMER, Hans George. *La dialéctica de Hegel*: cinco ensayos hermenéuticos. Traducción de Manuel Garrido. Madrid: Catedra, 1988.

GAZZOLA, Lúcia. Cooperación universitaria: internacionalización solidaria. *Educación Superior y Sociedad*, v. 13, n. 1, p. 125-136, Nueva Época, 2008.

GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales*: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona/Madrid: Paidós/Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.

GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de la cárcel*, t. 2. 2ª edición. Ciudad de México: Era/Puebla/Buap, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Cuadernos de la cárcel*, t. 3. 2ª edición. Ciudad de México: Era/Puebla/Buap, 1999b.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4ª edición. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber*: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2000.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação*, v. 14, n. 3, p. 583-690, Campinas, 2009.

LÓPEZ SEGRERA, Francisco. Educación superior: reforma y prospectiva. ¿Internacionalización o transnacionalización? In: LEAL, M. A. N.; RODRÍ-

GUEZ, I. S. *Transformación mundial de la educación superior*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana de Puebla, 2007, p. 13-60.

MARTINS, Marcos Francisco. *Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?* Campinas/Americana: Autores Associados/Unisal, 2008.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 61-77.

MOROSINI Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista*, v. 27, n. 1, p. 93-112, 2011. Disponible en: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982011000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982011000100005&script=sci_arttext)>. Acceso en: 13 abr. 2013.

PERROTTA, Daniela. *La internacionalización de la Universidad: debates globales, acciones regionales*. Buenos Aires/Los Polvorines: IEC – Conadu/Universidad Nacional General Sarmiento, 2016.

PIMENTEL, Alessandra. Método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>>. Acceso en: 4 jul. 2016.

PRESTIPINO, Giuseppe. “Orgânico” [verbete]. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 588-589.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/razionalidad. *Revista Perú Indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponible en <<http://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>>. Acceso en: 15 abr. 2017.

QUIJANO, Aníbal (org.). *Des/colonialidad y bien vivir: un nuevo debate en América Latina*. Universidad Ricardo Palma, Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder Lima: Universitaria, 2014.



RETAMAR, Roberto Fernández. *Todo Caliban*. Habana: Fondo Cultural del Alba, 2006.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. *América Latina: a pátria grande*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RINESI, Eduardo (coord.). *Ahora es cuando: internacionalización e integración regional universitaria en América Latina*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013.

ROJAS MIX, Miguel. Siete preguntas sobre la Universidad Latinoamericana del siglo XXI. In: PUGLIESE, Juan Carlos (ed.). *Educación superior: bien público o bien de mercado*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias, 2005, p. 46-74.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 78, p. 3-46, Coimbra, 2007. Disponível em: <<https://rccs.revues.org/753>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Coimbra: s/n., 2012.

STAKE, Robert. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1998.

STRECK, Danilo Romeu; ABBA, María Julieta. Internacionalização da educação superior e herança colonial na América Latina. In: KORSUNSKY, L.; DEL VALLE, D.; MIRANDA, E. *et al.* (comp.). *Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC – Conadu/Clacso, 2018, p. 113-131.

TABORGA, Ana Maria *et al.* La internacionalización de la Universidad en Argentina a principios del siglo XXI: desde una “orientación exógena” hacia una “orientación endógena. In: MARTÍNEZ DE ITA, María Eugeni; PIÑERO, Fernando Julio; DELGADO, Silvana Andrea Figueroa (coords.). *El papel de la Universidad en el desarrollo*. Buenos Aires: Clacso/Universidad Autónoma de Puebla/Universidad Nacional del Centro de la Provincia de

Buenos Aires, 2013. Disponible en: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140211121020/universidad.pdf>>. Acceso en: 4 jul. 2016.

TANGELSON, Guillermo. *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización*. Lanús: UNLa, 2014.

TAVARES DE JESUS, Antonio. *Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo/Campinas: Cortez/Unicamp, 1989.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 21ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

UNILA-RESISTE. [*Informe n° 2 do movimento Unila-Resiste*]. Menlo Park, 23 ago. 2017. Disponible en: <<https://www.facebook.com/UNILARESISTE/posts/163907724166177>>. Acceso en: 4 nov. 2017.

UNILA (UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA). *Extensão*. Foz do Iguaçu, 2017a. Disponible en: <<https://www.unila.edu.br/noticias/extensao-46>>. Acceso en: 5 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. *Nota da Reitoria: sobre as ações para frear a Emenda Aditiva à MP 785/2017*. Foz do Iguaçu, 8 ago. 2017b. Disponible en: <<https://www.unila.edu.br/noticias/nota-da-reitoria-0>>. Acceso en: 5 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017*. Foz do Iguaçu, 2013. Disponible en: <<https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>>. Acceso en: 4 jul. 2016.

YACOVENCO, Besna. [*Discurso*] 25 ago. 2017. (5 min 37 s). Pronunciado pela estudante da Unila na 57ª reunião, extraordinária, da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa realizada Senado Federal, Anexo II, Ala Senador Nilo Coelho, Plenário 6, sob as Presidências dos Senadores Regina Sousa, Paulo Paim e Fátima Bezerra. Senado Multimídia. Brasília: Senado Federal, 15 ago. 2017. Disponível en: <<https://www12.senado.leg.br/multimidia/evento/75218>>. Acceso en: 5 nov. 2017 (2 h 55 min 08 s – 3 h 00 min 45 s).

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## Capítulo 4

# Intercomprensión entre lenguas neolatinas y contacto lingüístico en la UNILA

## Comunicación en contexto académico plurilingüe

*Angela Erazo Munoz y Francisco Calvo del Olmo\**

### 4.1. Introducción

No es sorprendente observar el papel esencial que juegan las lenguas en la era de la globalización y dentro de un orden mundial que progresivamente se está volviendo multipolar. Así lo apunta Ofelia García (2011, p. 31) al asegurar que el lenguaje juega un rol fundamental en el mundo globalizado y tiene un lugar en la educación cada vez más importante. En este sentido, los modelos educativos desempeñan un papel central en la difusión del plurilingüismo y contribuyen en los procesos de integración y movilidad académica, promoviendo

\* **Angela Erazo Munoz** (angela.erazo@cchla.ufpb.br). Doutora em Sciences du Langage, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil. **Francisco Calvo del Olmo** (francisco.olmo@ufpr.com), Doutor em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.

el contacto entre lenguas, saberes y culturas (BARRIOS, 2006; HAMMEL, 2013).

El contexto latinoamericano, a pesar de sus particularidades, no escapa a esta dinámica y se torna un agente activo de tales transformaciones. América Latina presenta, por un lado, un espacio formado bajo la idea de cierta unidad lingüística, adoptando las lenguas heredadas de la colonización –el español y el portugués– como idiomas oficiales y hegemónicos, que en parte han permitido generar una identificación colectiva y una cohesión entre los diversos pueblos que conforman dicho espacio. Por otro lado, este continente también se caracteriza por su enorme diversidad lingüística, y por ende cultural, resultado de siglos de resistencia, hibridación y contacto entre poblaciones autóctonas y alóctonas. Nos referimos aquí a las lenguas de los pueblos ancestrales, a las lenguas criollas nacidas del contacto entre las poblaciones esclavizadas y los colonizadores europeos, a los idiomas traídos por los emigrantes en los siglos XIX y XX y también a los códigos mixtos surgidos de tales contactos lingüísticos. Del mismo modo, los debates contemporáneos, en el ámbito de la integración regional, apuntan constantemente a la necesidad de establecer programas de educación bilingüe e intercultural como el Plan Nacional de Bilingüismo 2004-2019 (Colombia) o la oferta de enseñanza de español y de portugués, en países como Argentina, Uruguay y Brasil, con el propósito de consolidar las lenguas del Mercosur (De Castilho, 2008, p. 142).

Dentro del marco brevemente esbozado, este trabajo de investigación se planteó, esencialmente, la exploración de las diversas interpretaciones y prácticas lingüísticas que emergen de un terreno bilingüe y de contacto lingüístico y cultural como el que propone la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (Unila). Fundada en 2010 y situada en frontera entre Puerto Iguazú (Argentina), Foz do Iguaçu (Brasil) y Ciudad del Este (Paraguay), la Unila asume los conceptos de interdisciplinariedad, bilingüismo e integración, como bases para la construcción de un saber descolonizado. Desde su creación, la Unila recibe estudiantes de varios países y de diversos

ambientes escolares y socioculturales, que acceden a un espacio en donde se ven enfrentados a convivir y desarrollar procesos de aprendizaje en lenguas y culturas diferentes.

A partir de este contexto, comenzamos a indagar los aspectos relacionados con las formas y situaciones en las que los intercambios comunicativos se manifestaban dentro de la institución y, paralelamente, propusimos una lectura comparada entre la documentación institucional y las prácticas comunicativas que efectivamente se atestiguan. El interés por centrar nuestro estudio en esta institución se debe al carácter inédito de un proyecto académico así en Suramérica, ya que se trata de una institución bilingüe en portugués y español (lenguas romances). Todo ello ofreció un terreno amplio y una amalgama en prácticas intercomprensivas, como veremos a continuación. De este modo, en primer lugar, se presentan los motivos que justifican estudios sobre comunicación plurilingüe, así como las etapas y objetivos del presente trabajo. En la segunda parte, se analiza el contexto de las instituciones universitarias en América Latina y particularmente de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana como espacio elegido para la observación de fenómenos lingüísticos. Así mismo, serán abordadas las cuestiones y elecciones metodológicas que acompañaron dicho proceso. Por último, se discutirán los resultados y las conclusiones más relevantes de este trabajo como forma de entrelazar el tejido que deja la observación del contacto lingüístico en sus diversas modalidades de expresión dentro de una institución universitaria.

## **4.2. La universidad como espacio de contactos lingüísticos y culturales**

El interés por centrar nuestro estudio en el ambiente académico de una institución universitaria latinoamericana tuvo como punto de partida la observación de una realidad general –el multilingüismo y

el contacto humano— presente en cualquier contexto social, conjugado con una serie de experiencias personales y profesionales.

Los autores contaban con sus experiencias personales de enseñanza, aprendizaje y prácticas docentes en universidades tanto latinoamericanas como europeas (Colombia, España, Francia e Italia); sumado a ello, ambos trabajamos como docentes en universidades públicas federales brasileñas, lo que nos llevó a reflexionar sobre las dificultades que pueden presentarse en cuanto a la comunicación dentro de ambientes internacionales plurilingües, aún más cuando conviven varias lenguas de comunicación. Observaciones realizadas en ambientes académicos como congresos, seminarios o equipos de investigación muestran que la comunicación entre hablantes de lenguas tan similares, con elementos culturales compartidos, pueden llegar a producir situaciones muy diversas que bien facilitan o simplemente bloquean el contacto, la comprensión y, por consiguiente, la comunicación, lo que nos motivó para comenzar a elaborar esta reflexión. Así, dentro de las posibilidades de espacios de observación para realizar un estudio adaptado a universos académicos, llamaron nuestra atención las propuestas educativas y de universidades bilingües o plurilingües, debido a que —en congresos, encuentros y eventos— las posibilidades de observación y de trabajos se condicionan a un tiempo corto, a un lenguaje específico y al hecho de que sus participantes no están en su lugar cotidiano de trabajo y estudio, sino en una situación que puede llegar a ser, en muchos casos, atípica o provisoria.

De este modo, considerando demasiado ambicioso poder abarcar todas las cuestiones relativas a la comunicación y a las políticas lingüísticas dentro del espacio internacional, nuestro estudio delimitó un contexto específico: la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (Unila), donde se evidencia la necesidad de la comunicación mediante la negociación de significados en más de una lengua. Para esta investigación, obtuvimos datos sobre prácticas comunicativas en el intervalo de cuatro años, de 2010 a 2014, observando las clases y demás experiencias dentro del aula mediante un

estudio centrado en los estudiantes que circulaban dentro de este ambiente académico oficialmente bilingüe en portugués y español. En este punto, conviene recordar que:

[...] cuanto más nos esforzamos por estudiar el bilingüismo, más nos damos cuenta de que existen maneras de vivir el estado de bilingüismo como individuos bilingües, [ya que] cuando hablamos de lengua, hablamos de comunicación, de decir cosas, de expresarse. (ABDELLAH-BAUER, 2007, p.12).

Así, nuestro interés residió principalmente en comprender la pluralidad de sentidos y prácticas que se pueden derivar del fenómeno del bi-plurilingüismo, integrando en el los conceptos de contacto lingüístico e intercomprensión. Por ello, las siguientes preguntas tienen una importancia central en nuestra investigación ¿Cuáles son los procedimientos que los estudiantes y los profesores utilizan para comunicarse y entenderse mutuamente, en el entorno bilingüe/multilingüe que propone la Unila? ¿Cuáles son las principales posibilidades y limitaciones de la intercomprensión como forma de comunicación dentro del mencionado contexto académico?

Debido a la complejidad del tema, nuestra intención para este capítulo no es la de responder a estas dos preguntas, pero sí orientar la discusión y aportar elementos para la comprensión temática a partir de estos cuestionamientos.

### **4.3. Bilingüismo e interculturalidad como ejes para la integración en la Unila**

La Universidad ha tenido y tiene un lugar esencial en la construcción política, social y cultural de América Latina. Los debates en torno a la educación superior y a la entidad universitaria han acompañado buena parte de los varios procesos históricos, económicos y políticos del continente, desde la colonización hasta la actualidad.

A pesar de los avatares políticos que se están produciendo en los países latinoamericanos y a los golpes de timón de varios gobiernos, el contexto actual sigue presentando cierto interés en el fortalecimiento de bloques regionales, ya sea con una visión social o con una visión mercantilista. Los bloques principales de los que participan los países de América Latina son el Mercado Común del Sur (Mercosur), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), la Unión de Naciones Suramericanas (Unasur), la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP). Ello exige una seria reflexión acerca del papel de la educación, la cooperación académica y movilidad de docentes, alumnos e investigadores dentro de los procesos de integración regional. Por ello, la creación del Mercosur Educativo y la Conferencia Regional de Educación Superior (Cres), por ejemplo, revelan el reconocimiento que se le otorgó a la educación en la consolidación y proyección del proceso de integración regional. Asimismo, en 2008, se establece el programa Universitario Mercosur, como una medida de apoyo a la movilidad de estudiantes en la educación superior. Fue en el seno de esta reflexión integracionista y de movilidad que nació la primera propuesta para la fundación de una universidad que impulsara la mencionada entidad supra-nacional, que posteriormente daría lugar a la Unila.

Esta demanda surge de “la necesidad de una estructura que permita conectar los resultados de la enseñanza y de la investigación con las necesidades reales de la integración y del desarrollo de las sociedades suramericanas” (BRICEÑO RUÍZ, 2011, p. 251). Sin embargo, debido a varios inconvenientes de orden económico y político, el proyecto de la creación de la universidad no fue aprobado por todos los países miembros del Mercosur. En ese momento, el Ministerio de Educación de Brasil se encargó de presentar el proyecto de ley para la creación de la Unila, en instancias previas para ser aprobado por el Congreso de esa nación y sancionado durante el segundo mandato del presidente de la República de Brasil Luiz Inácio Lula da Silva mediante la aprobación de la mencionada ley en 12 de enero de 2010. La



bonanza económica que vivía Brasil durante dicho período y el compromiso del gobierno de Lula con la educación superior permitieron que su ejecutara el proceso de implantación de una Universidad para el Mercosur que tomó forma como institución pública brasileña de carácter internacional. El objetivo de promover el intercambio de conocimientos y la integración regional quedaba de manifiesto el propio nombre de la institución.

A la luz de los documentos oficiales que describen este proyecto, la Unila se edifica sobre los principios filosóficos y metodológicos formulados para direccionar la gestión universitaria y sus prácticas en la enseñanza, investigación y extensión. Estos principios son: interdisciplinariedad, interculturalidad, bilingüismo, multilingüismo, integración solidaria y gestión democrática (PDI, UNILA, 2013, p. 15).

Así, en una búsqueda de la frecuencia de la palabra bilingüismo y bilingüe en los dos documentos oficiales sobre las bases y la concepción de la universidad *Unila em Construção, consulta internacional*, t. I, 169 p.; y t. II, 432 p., Instituto Mercosul de Estudos Avançados. Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2009, la palabra “bilingüismo” aparece una sola vez, y la palabra ‘bilingüe’ aparece cinco veces (en el tomo I) y seis veces (en el tomo II); y con respecto a la palabra “integración”/“integração” (– integracionista), esta aparece 216 y 151 veces en los mismos documentos, y la palabra “interdisciplinariedad”, 56 veces en el tomo I y 55 veces en el tomo II. Por supuesto, no será a partir de la frecuencia léxica que interpretaremos el tema, pero, en todo caso, estos elementos nos pusieron frente a un presupuesto que decidimos explorar: el hecho de cierta “ausencia” de directivas o lineamientos que estipularan el uso de las lenguas y su contexto dentro la universidad.

#### **4.4. Abordajes metodológicos e interdisciplinaridad**

Nuestra investigación, enfocada en el área de las ciencias del lenguaje, una disciplina que integra líneas tales como: antropología,

ciencias de la educación, comunicación, psicología, filología, informática y ciencias de la información y comunicación, entre otras, nos permite el tránsito interdisciplinario, así como la adopción y aplicación de métodos de investigación desarrollados por diversas áreas. En todo caso, a pesar de la pluralidad teórica y metodológica que abarca la investigación cualitativa y sus múltiples definiciones, podemos afirmar que es un método de investigación de las ciencias sociales el que permite el estudio de fenómenos sociales y humanos. Aunque cada investigación tiene una finalidad diferente, las investigaciones cualitativas se distinguen por tener como prioridad la descripción y la comprensión profunda de acciones y/o manifestaciones sociales de índole extraordinaria, interacciones y situaciones dentro de determinado contexto. En el caso de la investigación cualitativa educativa, consideramos pertinente recordar la definición de Sandin, citada por Bisquerra Alzina (2009, p. 276):

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento (SANDÍN, 2003, *apud* ALZINA, 2009, p. 276).

Entendemos que nuestro estudio encaja con las características de este enfoque debido a que la investigación cualitativa orientada a la comprensión tiene como fundamento la descripción e interpretación de la realidad desde adentro. Además, como espacio de investigación, esta universidad, nos procuró una serie de condiciones favorables para el estudio etnográfico: una universidad relativamente pequeña (en el momento de la realización de este estudio en 2014, la institución contaba con aproximadamente 2.000 alumnos), bilingüe (portugués/español), que recibe estudiantes de muchos países, principalmente de América Latina, lo que constituye un entorno multicultural apropiado para una inmersión certera y de gran provecho para la observación, pues también durante un cierto periodo tuvimos la posibilidad de trabajar como docentes en la institución. Por

ello, nuestra intención fue recurrir a una investigación de carácter etnográfico y cualitativo, centrada en las experiencias lingüísticas y de aprendizaje de los estudiantes de este contexto académico.

En este orden de ideas, consideramos que la principal razón de nuestra investigación se centró en la descripción y el estudio del bi-plurilingüismo, dentro de la comunicación, en el ambiente académico de la Unila, en concordancia con los postulados de Luci Nussbaum,

Estas miradas sobre el multilingüismo y la diversidad son fuerzas desestabilizadoras en el sentido que rompen con las prácticas investigadoras habituales en los campos del contacto de lenguas, del análisis de la interacción y del aprendizaje (NUSSBAUM, 2012, p. 279).

Fue así como abordamos la temática con el método cualitativo, basándonos en que las características de este tipo de investigación se hacen evidentes desde la elección del tema. Además de ellos, este método comprende a los sujetos dentro de su propio marco de referencia; por ello, su aplicación nos permitió observar y describir el proceso comunicativo de estudiantes en ambientes multilingües académicos.

Los datos cualitativos que constituyeron el *corpus* fueron compuestos de observaciones, entrevistas y grupos focales. Estos permitieron la construcción de un conjunto de narrativas personales y colectivas que, posteriormente, fueron tejiéndose con los conceptos teóricos en el análisis, con el fin de crear, en un sentido analógico, nuestra propia *mola kuna*; es decir, un tejido multicolor a varias voces conformado por la superposición de capas que, aunque de cerca parece un laberinto, observado a distancia, crea una imagen global y un paisaje compuesto de elementos entrelazados, como resultado de la experiencia investigativa.

No obstante, en este capítulo nos limitaremos a analizar los testimonios colectados en los grupos focales que se aplicaron a los estudiantes de la Unila entre 2010 y 2014 según su año de ingreso, nacionalidad e instituto al cual pertenecen (divididos por áreas de conocimiento). Esta técnica cualitativa recurre entrevistas colectivas, o

sea, integra los testimonios de un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el asunto de investigación. Así en los grupos focales como entrevista colectiva, la discusión se centra en un número concreto de tópicos, variables o dimensiones de estudio. Nosotros propusimos los siguientes a cada grupo de estudiantes tópicos: experiencias con las lenguas, bilingüismo, intercomprensión y formas de comunicación en contexto académico. La elección por la metodología de grupos focales se basó en nuestra convicción de que el proceso del lenguaje y, por tanto, del bilingüismo como fenómeno particular surge de manera relacional. Es por esto que se fomentó el debate sobre las experiencias de los estudiantes con respecto a sus impresiones y vivencias en un mundo académico bilingüe. A partir de ello, se realizará un análisis holístico de tales testimonios. La siguiente tabla nos permite visualizar la composición de los grupos focales:

Algunos trabajos en investigación educativa y bilingüismo coinciden en apuntar que el uso de la narrativa es un tipo de discurso que aparece tanto en la biografía lingüística como en entrevistas familiares. Entre ellos podemos citar *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*, de Wei y Moyer, 2008. Dentro de esta obra colectiva, Mistry 1993 (citada por PAVLENKO, 2008, p. 311) brinda la siguiente definición de la narrativa: el término de narrativa, tal como se usa aquí, hace referencia a todo tipo de discurso en los que el material estructurado del evento se comparte con lectores u oyentes, incluidas historias ficticias, narrativas personales, relatos y recuentos de eventos (reales o imaginarios).

De este modo, nuestros datos incluyen relatos basados en los conocimientos y vivencias de los hablantes, a partir de su propia realidad. Nuestros informantes respondieron a una serie de preguntas y compartieron sus experiencias dentro del marco social de una conversación y no a partir de ejercicios o técnicas de recolección de datos como evaluaciones, encuestas o preguntas cerradas, en los que la imaginación y la ficción intervienen como forma de elaborar y hacer emerger un discurso.

Cabe aclarar que la adopción y aplicación de una metodología cualitativa no significó trazar un único camino para el estudio del tema propuesto; otras herramientas de investigación y análisis pudieron incidir en diversos casos, y podrán, eventualmente, contribuir en un futuro.

Para el análisis de los datos, optamos por una técnica utilizada en las ciencias sociales, denominada análisis de contenido (BARDIN, 2013), ya que esta técnica nos permite clasificar, codificar y establecer categorías de análisis de los enunciados u opiniones, considerando la comunicación como un proceso y no como un producto final. Esta técnica puede ser utilizada para la verificación de hipótesis, cuestionamientos o afirmaciones provisionarias, pues su objetivo es dar un soporte o justificación a las impresiones, “expandiendo las impresiones y prejuicios intuitivos” (BARDIN, 2013, p. 47), que emergen en la comunicación con el fin de obtener operaciones estructuradas y categorizaciones.

Además del análisis de contenido, nuestra propuesta de categorización y análisis se inspira en metodologías, líneas de estudio y tipologías discutidas en diversas investigaciones sobre el lenguaje, el bilingüismo, el contacto entre lenguas y culturas, los contextos educativos, adaptados a las necesidades y a los objetivos del trabajo de tesis de doctorado de la cual inspiramos este capítulo. Así, debido a la imposibilidad de mostrar todas las categorías analizadas, presentamos aquí un breve recorte (grupos focales) centrado en las temáticas que aborden la intercomprensión y experiencias de comunicación dentro del espacio académico formal.

La suma de los instrumentos metodológicos que presentamos configura un marco sólido en el que se encuadra el análisis de los datos recolectados y nos permite examinar el impacto de las decisiones tomadas desde el nivel institucional en las prácticas efectivas de los estudiantes así como en las narrativas que ellos mismos construyen sobre esas experiencias plurilingües.

#### **4.5. Plurilingüismo, prácticas lingüísticas e intercomprensión**

Como ya lo hemos explicado, comenzamos indagando los aspectos relacionados con las formas y situaciones en la que los intercambios lingüísticos y comunicativos se manifestaban dentro de la institución y, al mismo tiempo, hacemos una lectura comparada entre la documentación institucional y las prácticas sociales. En esta etapa, percibimos que existe cierta ausencia de lineamientos por parte de las directivas de la Unila, que estipularan el uso de las lenguas y su contexto dentro de la universidad.

Tal como determina el artículo 111 del Reglamento General de la Universidad (RGU, 2013), “O ensino na Unila, bilíngue e interdisciplinar, em consonância com sua missão institucional [...]”. De este modo, “ensino/enseñanza” hace referencia a todas las actividades que implican la acción de enseñar, instruir, la cual está unida de forma íntima a la acción de aprender. Aunque el término *ensino* puede cubrir todo tipo de actividades, es interesante recalcar que, en el reglamento oficial, de los tres términos que hacen parte del vocabulario de la educación superior: *ensino*, *pesquisa e extensão*, – docencia, investigación y extensión –, sólo se nombra aquí uno de ellos. Lo que nos lleva a cuestionar, por un lado, si la noción de bilingüismo en el reglamento hace referencia a la acción de enseñar (instruir – relación profesor/estudiante) y si dicha actividad se caracteriza por ser “bilíngüe”. Por el otro, si el término “ensino” hace referencia a la enseñanza en todos sus aspectos (incluida la investigación y la extensión universitaria), la cual es definida como bilíngüe y que, según el mismo reglamento, estas tres actividades deben producirse en constante simbiosis.

Cabe recordar aquí las cuestiones presentadas en las primeras páginas de nuestro estudio sobre los procedimientos que estudiantes y profesores utilizan para comunicarse en el entorno multilingüe de la Unila y cuáles son las principales posibilidades y limitaciones

de la intercomprensión como forma de comunicación dentro del mencionado contexto académico. Ambas cuestiones nos remiten a un ambiente académico y pedagógico que aproxima docentes y discentes. Ahora bien, en las narraciones de los estudiantes que participaron en los grupos focales encontramos que, en las clases, en las actividades de enseñanza, la posibilidad de usar las dos lenguas de la Unila se presenta como algo posible<sup>1</sup>.

[...] Mas eu lembro que tinha uma professora de Metodologia Científica, que ela falava em espanhol na aula mesmo sendo brasileira. (*Estudiante de Brasil, 2012*)

Al profesor sí le puedes preguntar en español o en portugués y él te responde igual, en español o en portugués. Ahora los profesores, la mayoría, sí, son bilingües. (*Estudiante de Ecuador, 2012*)

Sin embargo, la situación cambia fuera de las aulas debido al riesgo de no ser entendidos; principalmente en todos aquellos aspectos vinculados a la administración y a cuestiones técnicas.

Con los funcionarios es increíble, porque ellos, no sé, está en la disposición de ellos, en la disposición que ellos tienen cuando se acerca un estudiante, mismo porque hay estudiantes también que tienen una mala disposición con ellos, pero yo por lo menos siento que voy en tono normal, y, sí, me pasa mucho y me molesta mucho, porque en realidad ellos no tienen ninguna, ninguna sensibilidad, ninguna flexibilidad, ninguna comprensión con nada con la persona que (recurre a ellos) y yo intento hablar bien, lo más neutral y claro posible y no da, y no da, es casi imposible. (*Estudiante de Colombia, 2012*)

O que contribui para esses problemas da universidade em geral é o despreparo da grande maioria dos técnicos da universidade nessa

<sup>1</sup> Para resaltar los discursos de los datos obtenidos en los grupos focales, presentaremos los relatos de los entrevistados en un formato de letra más pequeño acompañado de la nacionalidad del estudiante, así como del año de ingreso a la Unila. Todas las informaciones relativas a los permisos, procedimientos y protocolos realizados para este trabajo de colecta de datos y transcripción se encuentran presentados en la tesis de doctorado de Erazo Munoz, 2016.

questão do idioma. Não estão preparados para receber *tampouco* brasileiros, que dirá, *hispano hablantes*. A questão de toda a documentação formal ser sempre em português. (*Estudiante de Brasil, 2011*)

Así se constata que en espacios formales como las clase el español y el portugués eran las lenguas principales de uso, en concordancia con las directivas institucionales; no obstante, en otras instancias administrativas se encuentran problemas de comunicación al no existir documentación formal disponible en las dos lenguas y las limitaciones del personal administrativo integrado exclusivamente por funcionarios brasileños que no poseían, en su grande mayoría, competencias comprensivas o/y comunicativas en español. En todo caso, se evidencia que en el ambiente bilingüe de aprendizaje hay una diversidad de combinaciones posibles para el uso de las lenguas de enseñanza (como cada uno hablar su idioma y entender la del otro, hablar los dos la misma lengua, hablar en la lengua del otro etc.) a la que se suman también otras formas de lenguaje como el lenguaje no verbal, alternancia de lenguajes y situaciones de interlengua. Este contexto permite una gran libertad y flexibilidad en la comunicación.

[...] pelo menos o que eu tenho visto na Unila, é que eles [se refiere a los profesores] sempre dão muita liberdade ao bilinguismo e muito respeito a isso [...]. (*Estudiante de Brasil, 2014*)

Podemos decir que diversas manifestaciones de práctica plurilingüe son observadas; no obstante, notamos en los relatos que la intercomprensión es una forma de comunicación y medio de instrucción bastante utilizado en este entorno. Nos referimos aquí a la intercomprensión como la capacidad de comprender otras lenguas, a partir del propio conocimiento de una de ellas, lo que permite una comunicación plurilingüe en la que cada uno se expresa en su (s) lengua(s) y comprende la(s) lengua(s) del otro.

Tipo, é como ela [em referencia a otra estudiante que participa del su grupo focal 2014] falou assim, ela está falando em espanhol e eu



estou compreendendo, pergunta algo em espanhol, eu respondo em português, eu não consigo. É muito difícil para minha mente ainda articular, organizar e falar fazendo sair alguma coisa bonitinha, perfeitamente gramatical, assim, bonitinha, não rola, não sai. (*Estudiante de Brasil, 2014*)

Sem dúvidas, um primeiro ponto que os professores e alunos frisam, a todo o momento, é a liberdade de falar na língua em que você foi educado, na língua que você se sente mais confortável, desde que uma delas seja espanhol ou português. E a todo o momento eu ouço isso, todos os dias eu ouço isso pelo menos uma vez, que esta é uma universidade bilíngue e eu posso falar na língua que eu me sinto mais confortável. (*Estudiante de Brasil, 2014*)

Igualmente, frente a las dificultades de comunicación, los actores sociales recurren a una serie de estrategias y procedimientos, con el fin de resolver sus problemas comunicativos, interrelacionando conocimientos adquiridos y nuevos repertorios, para potencializar la efectividad de la comunicación y las actividades de enseñanza y aprendizaje;

É, o mesmo, acho que a questão é foco mesmo, tem que estar focado na aula. E, no começo, a gente tinha que parar a aula o tempo todo para perguntar, principalmente pela diferença de sotaque entre os professores. (*Estudiante de Brasil, 2014*)

Yo, igual, hacía lo de la listita con las palabras que no entendía. (*Estudiante de Colombia, 2014*)

O que eu percebia era que no começo, pelo menos para mim, quando eu escutava em espanhol, eu tinha que traduzir para o português para depois entender, aí, agora, já dá para escutar e entender as coisas [...] (*Estudiante de Brasil, 2014*)

Desde nuestro punto de vista, la falta de una política lingüística ambigua (los estudiantes tienen virtualmente el derecho de expresarse en portugués y en español, pero los técnicos y funcionarios no tienen la obligación de conocer ambas las lenguas) y de un plan coherente

de implementación delega la responsabilidad del mantenimiento del bilingüismo en los miembros particulares de la comunidad académica (profesores, estudiantes y técnicos). Estos se ven obligados así adaptar sus estrategias lingüísticas, dando prioridad a aquellas que resulten más eficaces o, en otros casos, levantando barreras o lapsos en la comunicación.

Y... también hubo una vez un profesor y una chica le hizo una pregunta en español, y él la ignoró completamente la pregunta porque no la entendió y la chica hizo la misma pregunta tres veces. Ahí esta chica le dijo: “profesor, ¿usted no tiene pensado aprender español?”. Y el profesor le dijo: “sí, voy a aprender después de terminar mi doctorado”. (*Estudiante de Bolivia, 2011*)

[...] he hecho trabajos en portugués, porque cuando uno hace algo en grupo, generalmente, somos dos compañeros brasileños y un hispano hablante, entonces como ellos te mandan su parte del trabajo en portugués y tu parte en español no da, hay que traspasarlo a portugués. Y también los correos que uno le envía a los profesores, los manda en portugués, yo, por lo menos, los mando en portugués... Porque siento que así el profesor va a entender lo que quiero expresar, siento que, a veces, con el español, como que no entienden todo lo que estoy diciendo. (*Estudiante de Chile, 2012*)

En este sentido, queda claro que tanto profesores como estudiantes tienen una responsabilidad en este proceso. Sin embargo, la obligatoriedad de aprender las dos lenguas de la universidad está solo a cargo de los estudiantes, pues garantiza formación en portugués y español obligatoria para ellos independientemente de la carrera que cursen.

Entende-se que o ensino de português e espanhol como línguas adicionais deve buscar desenvolver a compreensão e produção de textos e discursos na língua-alvo, sensibilizar os estudantes para o multilinguismo regional, problematizando os discursos monoculturais e etnocêntricos, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural latino-americana e promovendo atividades de interação sistemática

com diversos modos de viver e de se expressar. (*Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos 2013, p. 14*)

Es claro que la enseñanza de lenguas es necesaria en el ámbito académico que propone la Unila, y la disciplina se integra a los presupuestos de la institución. No obstante, aparece en el discurso cierta carga y responsabilidad implícita delegada a esta disciplina lingüística, como una forma de garantizar el bilingüismo en la institución, sin nombrar o considerar otro tipo de posibilidades. Asimismo, constatamos en las narrativas de los estudiantes discursos positivos al respecto las clases de español o de portugués; pero también experiencias no siempre satisfactorias, estableciendo así una diferencia entre un “nosotros” formado por los hispanohablantes, extranjeros en Brasil y en situación de inmersión lingüística en portugués, y un “ellos”, formado por sus colegas brasileños.

[...] nosotros ya estamos inmersos en el idioma portugués. No salimos de la clase y empezamos a hablar español como si nada, o sea, cualquier cosa que necesitamos tenemos que recurrir y hablar en portugués. En cambio, *ellos* [referencia a los estudiantes brasileños], no [...] tienen ocho horas semanales, donde se tienen que esforzarse de verdad en mostrarle al profesor, a veces sí, a veces no, y después salen y como que vuelven a su mundo, ¿no? Entonces ahí tienen las cosas positivas y las cosas negativas, para los dos casos, nosotros estamos siempre ahí, casi siempre presionados, pero tiene su lado positivo, porque, digamos, aprendemos más rápido. En cambio, *ellos* [los brasileños], no, tienen como... en menor intensidad, les va a llegar de menos, y también dependen mucho del interés personal. (*Estudiante de Uruguay, 2014*)

Que haya clases, que haya profesores extranjeros, y, bueno, el curso de portugués del comienzo, que algunos dicen que no les sirvió, pero a mí, sí, me obligaba a redactar en portugués, que después no lo volví a hacer más, obligadamente no, sino para practicar. (*Estudiante de Argentina, 2010*)

[...] es muy lindo cuando ellos [referencia a los estudiantes brasileños] salen de la clase de español y nosotros de la de portugués, porque nos juntamos y ellos quieren salir hablando español y nosotros portugués (risas) [...]. (*Estudiante de Argentina, 2014*)

En los años que abarca nuestro estudio, la Unila ofreció algunos cursos de extensión de lengua española destinados a técnicos y profesores como medida para diseminar el aprendizaje y el uso de las dos lenguas. No obstante, la abertura de grupos dependía de la disponibilidad de los profesores concursados de lengua española para asumir esta carga de trabajo adicional. Además, la participación en esos cursos era voluntaria (muchas veces en horarios nocturnos o en fin de semana) y no daba acceso a certificación oficial por lo que los técnicos y profesores no tenían un incentivo real para hacerlos. Otras posibilidades de promoción habrían sido la producción de blogs, revistas, videos u otros elementos audiovisuales plurilingües que, no obstante, fueron solamente testimoniales, quizá por que la universidad se encontraba en la fase incipiente caracterizada por el déficit de infraestructuras (falta de *campus*, laboratorios, editorial universitaria etc.). Cabe añadir que la presencia equilibrada de obras escritas en ambas lenguas, tanto en la bibliografía de las disciplinas de todos los cursos como en los fondos de la biblioteca universitaria, habría sido una medida que podría contribuir al desarrollo efectivo del bilingüismo, pero, de nuevo aquí, los documentos emanados por la Unila (como los Proyectos Pedagógicos de los Cursos) ignoran u omiten esta cuestión.

Ante esta situación, consideramos que una reflexión en torno a los enfoques plurales y al aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras representa una contribución importante para el proyecto institucional pues el papel o la función de las clases de lengua viene a integrar los principios básicos de la Unila (bilingüismo, interdisciplinaridad e integración).

Asimismo, no podemos negar la importancia del contexto al hablar de prácticas lingüísticas pues es evidente que la inscripción de

la Unila en el espacio nacional (Brasil) y local (Foz do Iguazu) afecta directamente el equilibrio del uso y la percepción de las dos lenguas (español y portugués) y de sus hablantes. De este modo, la situación de aprendizaje lingüístico de los hispanohablantes se aproxima más a la situación de un inmigrante y del aprendizaje de una L2, mientras que los brasileños se encuentran en situación de aprendizaje de una lengua extranjera, a pesar de la proximidad con usuarios y territorios de lengua española. Cabe decir que esta reflexión no está contemplada en ninguna directiva o justificativa institucional y nos llama la atención que las disciplinas de lenguas en contenidos y carga horaria son iguales para las dos lenguas, siendo que comprendemos públicos diferentes. En concordancia con eso, los testimonios apuntan:

[...] os *hispano-hablantes* se esforçam muito mais, se esforçaram muito mais pra aprender o português do que os brasileiros, que se sentiram mais acomodados. Isso é fato. (*Estudiante de Brasil, 2010*)

[...] Porque, por ejemplo, los brasileños no tienen problema, digamos, si ellos tienen que ir a comprar alguna cosa, o al súper, o sea, nosotros vamos a la farmacia a pedir unas pastillas o remedios. (*Estudiante de Argentina, 2014*)

Yo creo también, en relación a lo que tu decías, o sea, tampoco afirmo que soy bilingüe, porque en la escrita, creo que tengo gran dificultad. O sea, probablemente pueda entender a alguien de otra región de Brasil y puedo defenderme con eso, hablando portugués cotidiano, entendible, pero cuando voy a escribir algo, un pequeño texto académico, por ejemplo, hay una gran carencia de conectores, de palabras, de vocabulario, y yo creo que si, la Unila se ha esforzado en generar en nosotros un cierto bilingüismo, ha sido un bilingüismo muy oral, muy cultural. (*Estudiante de Colombia, 2012*)

En todo caso, un dato que resaltó en toda la investigación – un fenómeno por lo demás común en espacios multilingües – es que en este ambiente bi-plurilingüe y de contacto lingüístico, las relaciones entre lenguas y hablantes no son homogéneas. Observamos en

nuestros datos etnográficos indicios de situaciones asimétricas en cuanto a las lenguas y sus usuarios, los cuales analizamos a partir de la noción de diglosia. Si bien este término puede evocar una situación conflictiva, para autores como Lüdi y Py (2003), es a través de la noción de diglosia que puede observarse la relación funcional de dos lenguas en una comunidad. Por su parte, Fishman (1967) combina la noción de bilingüismo y diglosia proponiendo cuatro categorizaciones en nivel social: bilingüismo con diglosia, bilingüismo sin diglosia, diglosia sin bilingüismo y ni bilingüismo ni diglosia. En algunos casos, podríamos acercarnos a la situación de la Unila a una intersección de las tres primeras categorías, pues el panorama presenta características y elementos mixtos. De todos modos, dichas relaciones asimétricas están presentes en el contexto de la Unila y se reflejan principalmente en el uso y, a veces, hasta en la imposición del portugués como lengua de comunicación privilegiada en el contexto académico e institucional. Lo cual, a su vez, acaba repercutiendo incluso en las prácticas personales y/o informales.

Em alguns casos, no caso em sala de aula, a gente consegue perceber que tem alguns colegas que enfrentam bem mais dificuldades que outros... na questão de idioma. E isso... nos primeiros semestres foi inclusive um dos fatores que levaram muita gente a realmente reprovar nas disciplinas. (*Estudiante de Brasil, 2011*)

Yo como hispano hablante tengo que hacer un esfuerzo por aprender la lengua del brasileño, pero el brasileño no hace ningún esfuerzo por aprender mi lengua, me parece que es una relación media como de poder. Yo lo interpreto de esa manera. (*Estudiante de Colombia, 2012*)

Creo que debería capacitar primeramente mucho mejor a sus profesores en general. Me parece que un profesor que no está dispuesto a entender a un estudiante que habla otra lengua, es una actitud violenta hacia el estudiante y es algo que, a mí, realmente me indigna cuando los profesores hacen eso. (*Estudiante de Chile, 2012*)

Creo que los brasileños les cuesta más entender el español, por ejemplo, cuando en Biología llegó un profesor que era argentino y que hablaba en español, los brasileños se quejaban que no entendían nada, entonces el profesor tuvo que dar las clases alternadas en español y en portugués. Y hasta ellos no sabían porque no habían aprendido, porque ya había pasado un año y [...] como que nosotros ya podíamos perfectamente tener clases en portugués. (*Estudiante de Argentina, 2010*)

Amparado por las leyes nacionales brasileñas y justificado por la alta presencia de lfonos (frente a la población minoritaria hispanohablante), el uso privilegiado del portugués sobre el español es una realidad. Esta asimetría no solo se refleja en el uso de las lenguas sino también se traduce en las relaciones de estatus social y de poder (funcionarios luso hablantes frente a estudiantes hispanohablantes). No resulta difícil deducir de todo ello que las dificultades de aprendizaje y socialización, resultantes de esta situación, impactan en la reprobación de disciplinas, en dificultades psicológicas para los estudiantes y en la deserción escolar. Cubería al rectorado y a las autoridades universitarias investigar de forma detallada esas cuestiones y proponer estrategias para solucionarlas.

Como ya lo hemos mencionado, una vez más, se pone en evidencia la necesidad de una reflexión colectiva sobre la política lingüística de la universidad que implique a todos los actores sociales (profesores, alumnos, técnicos, instituciones y órganos) y que genere cohesión social y permita el desarrollo, el mantenimiento y una funcionalidad del bi-plurilingüismo académico. Es decir, a pesar de la voluntad inicial de la institución por promover el bilingüismo, las directivas lingüísticas formales o las prácticas de facto pueden llegar a ser contradictorias con los objetivos de promoción plurilingüe.

## 4.6. Consideraciones finales

Como ya lo hemos mencionado, este capítulo se planteó, esencialmente, la exploración de las diversas interpretaciones y prácticas lingüísticas que emergen el contexto bilingüe y de contacto lingüístico y cultural de la Unila. En este sentido, comenzamos por indagar los aspectos relacionados con las formas y situaciones en la que los intercambios lingüísticos y comunicativos se manifestaban dentro de la institución y, al mismo tiempo, hacer una lectura comparada entre la documentación institucional y las prácticas que efectivamente utilizaban los varios actores de la comunidad académica.

Así partimos inicialmente de la premisa de cierta ausencia de lineamientos por parte de las directivas de la Unila, que estipularan el uso de las lenguas y su contexto dentro de la universidad. Al mismo tiempo, hallamos un vacío en la reflexión o sustento teórico respecto al concepto del bilingüismo como pilar de un proyecto pedagógico descolonizador. Sin embargo, esta situación de ausencia de lineamientos, aunque puede tener múltiples interpretaciones, proporciona cierta libertad al hablante para la elección del código lingüístico que prefiere utilizar en una u otra circunstancia y permite potencializar las posibilidades de comprensión mutua y las prácticas intercompresivas (DEGACHE; GARBARINO, 2017).

Frente a ello, consideramos que, si bien se constatan dificultades a la hora de las interacciones entre hablantes de diferentes lenguas, la intercomprensión se revela como un instrumento de comunicación y de transmisión de saberes privilegiado en este entorno. Esta posibilidad de comunicación bi-plurilingüe es, en primera instancia, una herramienta de contacto entre las poblaciones hispanohablantes y lusófonas y facilita las actividades didácticas e institucionales. Cabe recordar, en esta altura, la diversidad existente al interior tanto del español como en del portugués, ambas lenguas plurales. Por tanto, la negociación de significados se hace necesaria también en el seno de cada comunidad. Las clases en la Unila son impartidas en las dos



lenguas y los trabajos académicos presentados por los estudiantes tienen este mismo perfil, lo que contribuye a una visión lingüística integrada en los estudiantes y estimula el desarrollo de habilidades comunicativas en el ámbito bi-plurilingüe.

De forma más general, podemos decir que el espacio latinoamericano y caribeño presenta como característica a diferencia de la Unión Europea, que las lenguas oficiales y co-oficiales de los países, que componen los bloques transnacionales citados, en su mayoría son el español, el portugués y el francés, lo cual supone una gran ventaja para el desarrollo y la implantación de propuestas de intercomprensión entre lenguas neolatinas, sin negar la importancia de las lenguas indígenas, vernaculares y de inmigración declarados en varios países como co-oficiales. Todas estas lenguas pueden incluirse en las dinámicas de intercomprensión, lo cual no solo permitiría la promoción del plurilingüismo sino también un proceso de ciudadanía, respeto y sensibilización hacia lenguas y lenguajes que fueron durante mucho tiempo silenciados, negados y hasta exterminados del panorama público, nacional e internacional. En este sentido, recordamos la posición de Hamel:

La nueva relación que emerge entre el español y el portugués como lenguas de integración regional en el Mercosur refleja de hecho una orientación que pretende ampliar y potencializar los “campos enunciativos” de ambas lenguas y crear un bi-plurilingüismo aditivo. Cualquier política lingüística que impulse este objetivo no podrá ceñirse a las tradicionales políticas homogeneizadoras del Estado Nacional que se limitaron a estandarizar las lenguas en sus territorios nacionales (Hamel 2008, p. 73).

Cada vez son más las propuestas y las necesidades de abrir espacios de intercambio económico, social y cultural, que promuevan la movilidad, la cooperación y los contactos, pero, para que estas propuestas se puedan llevar a cabo, son indispensables diversos puentes de comunicación, esfuerzos de comprensión y la implantación de políticas lingüísticas coherentes. Algunos investigadores apuntan hacia

el estudio y la práctica del plurilingüismo no solo como realidad sino como necesidad en el mundo globalizado. Según indica Calvet (2001):

Podemos pensar, o esperar, que el plurilingüismo, por la pluralidad y la diversidad que pone en evidencia, por la coexistencia que impone y por los intercambios que permite puede ser un factor de participación, de convivencia, de apertura hacia los demás (2001, p. 6).

Así, conscientes de que este trabajo no presentó en todas las dimensiones posibles la amalgama de elementos que pudieron ser observados, descritos y analizados, es importante enunciar algunos aspectos que, por razones teóricas, dificultades técnicas y limitaciones humanas, no fueron contemplados en la investigación, pero que permitirán dar un primer paso en la dirección de futuras reflexiones.

A pesar de las limitaciones mencionadas, nuestro análisis concluye que la intercomprensión es una herramienta válida facilitar la adquisición de contenidos, democratizar la comunicación e integrar los varios miembros de la comunidad académica de la Unila. En este orden de ideas, Gajo y Fonseca analizan esta posibilidad bajo el nombre de intercomprensión integrada: “este enfoque plurilingüe presenta la ventaja de relacionar y trabajar a partir de varias lenguas semejantes contenidos escolares importantes de diferentes áreas disciplinares (matemáticas, ciencia, historia, etc.)” (2014, p. 95). Actualmente, la mayoría de los currículos educativos incluye un nuevo propósito: no solo aprender lenguas y asignaturas, sino también aprender a aprender, aprender nuevas formas de ver el mundo, aprender a convivir, a entendernos y a aceptar las diferencias que constituyen la riqueza de nuestra América Latina, para convertir todos estos elementos en instrumentos de transformación social.

## Referencias bibliográficas

ABDELILAH-BAUER, Bárbara. *El desafío del bilingüismo: crecer y vivir hablando varios idiomas*. Madrid: Morata: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, 2007.

ALZINA, R. B. (org.). *Metodología de la investigación educativa*. 2ª edición. Madrid: La Muralla, 2009.

BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. 2ª edición. Paris: PUF, 2013, [1977].

BARRIOS, G. Minorías lingüísticas y globalización: el caso de la Unión Europea y el Mercosur. *Revista Letras*, n. 32, p. 11-25, Santa Maria, 2006.

BLANCHET, P. *La linguistique de terrain, méthode et théorie: une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2012.

BRICEÑO RUÍZ, J. (org.). *El Mercosur y las complejidades de la integración regional*. Buenos Aires: Teseo, 2011.

CALVET, L.-J. Identidades y plurilingüismo. In: *Tres espacios lingüísticos ante los desafíos de la mundialización Actas del Coloquio Internacional*, París, 20 y 21 de marzo de 2001 (p. 93-104). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, Servicio de Publicaciones, 2001. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=376664>>.

DE CASTILHO, A. Integrando a América Latina através da pesquisa linguística. In: HORA, D. da; LUCENA, R. Marques de (orgs.). *Política linguística na América Latina*. João Pessoa: Ideia, 2008, p. 141-147.

DEGACHE, C.; GARBARINO, S. (orgs.). *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension*. Grenoble: Ellug, 2017. Collection Didaskein.

ERAZO MUNOZ, A. *L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (Unila): expériences, contact et interaction plurilingue*. Director de Tesis Christian Degache, Lidilem, Université Grenoble Alpes, 6 jul. 2016. Disponible en: <<http://www.theses.fr/2016GREAL001>>.

FISHMAN, J. A. Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, v. 23, n. 2, p. 29-38, 1967.

GAJO, L.; FONSECA, M. Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée à la lumière d'Euromania. *Revista Moara*, n. 42, p. 83-98, Universidade Federal do Pará, jul. 2014.

GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: a Global Perspective*. 2<sup>a</sup> edición. Malden: Wiley-Blackwell, 2011.

HAMEL, R. E. (2008). La globalización de las lenguas en el siglo XXI entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. En *Política Lingüística na América Latina* (ALFAL, pp. 45-79). Brasil: Idéia, Editora Universitária.

HAMEL, R. E. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52.2, p. 321-384, 2013.

\_\_\_\_\_. La globalización de las lenguas en el siglo XXI entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. In: *Política Lingüística na América Latina* (Alfal, p. 45-79). Brasil: Ideia, 2008.

INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS-IMEA. *Unila Consulta Internacional: Contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila* (v. II). Brasil: Instituto Mercosul de Estudos Avançados, 2009b.

LÜDI, G.; PY, B. *Être bilingue*. 3<sup>a</sup> edición. Bern: Peter Lang, 2003 [1986].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL); Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)/Gabinete de Reitoria. *Estatuto 32 Portaria 32 de 11 abr. 2012*, 27, 2012. Disponible en: <[https://unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA\(1\).pdf](https://unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA(1).pdf)>.

\_\_\_\_\_. *Unila. Reglamento General de la Universidad*. Disponible en: <[https://sig.unila.edu.br/sigrh/public/colegiados/anexos/regimento\\_geral\\_unila\\_2015.pdf](https://sig.unila.edu.br/sigrh/public/colegiados/anexos/regimento_geral_unila_2015.pdf)>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, COLOMBIA. *Programa Nacional de Bilingüismo- Colombia 2004-2019*, 2004. Disponible en: <[220](http://www.minedu-</a></p></div><div data-bbox=)

cacion.gov.co/1621/articles-132560\_recurso\_pdf\_programa\_nacional\_bilinguismo.pdf>.

NUSSBAUM, L. De las lenguas en contacto al habla plurilingüe (*post-scriptum*). In: UNAMUNO, V.; MALDONADO, Ángel (orgs.). *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina* (Creip, p. 273-284). Barcelona/Buenos Aires: Universitat Autònoma de Barcelona, 2012.

PDI, UNILA. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)*, relativo ao quinquênio 2013-2017. Ministério da Educação (MEC), set. 2013. Disponible en: <<http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>>.

PAVLENKO, A. Chapter 18: Narrative Analysis. In: WEI, L.; MOYER, M. G. (orgs.). *Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Malden: Blackwell, 2008, p. 311-325.

UNAMUNO, V.; Maldonado, Á. (orgs.). *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina* (Creip). Barcelona/Buenos Aires: Universitat Autònoma de Barcelona, 2012.

WEI, L.; MOYER, M. G. (orgs.). *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Malden: Blackwell, 2008.



## Capítulo 5

# Políticas linguísticas na UNILA

## Relações entre as línguas na proposta educacional bilíngue

*Simone da Costa Carvalho e Margarete Schlatter\**

### 5.1. Introdução

Em uma crítica à hegemonia do inglês como idioma de domínio do campo da produção científica e de seu reflexo nas políticas linguísticas em escala global, Hamel (2013) nos convoca a pensar modelos para o português e o espanhol como línguas de formação, promoção e divulgação da produção científica na América Latina, apontando para a importância de fortalecer e ampliar as políticas de linguagem que já existem no âmbito do Mercosul e do subcontinente latino-americano. A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) pode ser entendida como parte dessas ações:<sup>1</sup> instituída

\* **Simone da Costa Carvalho** (simone.carvalho@unila.edu.br). Mestra em Letras, Unila, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. **Margarete Schlatter** (margarete.schlatter@gmail.com). Doutora em Letras, UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>1</sup> Destacamos também a criação pelo governo brasileiro de outras universidades voltadas à integração regional, tais como a Universidade da Integração Internacional da

para promover a cooperação e o intercâmbio do conhecimento e da cultura entre os países da América Latina, por meio de uma política de educação bilíngue em português e espanhol voltada a questões do desenvolvimento do subcontinente, a instituição recebeu, no ano de 2018, estudantes de dezenove países latino-americanos e conta com expressivo número de docentes de português como língua adicional (PLA) e espanhol como língua adicional (ELA) atuando no ensino superior em uma universidade brasileira.<sup>2</sup> Esse cenário representa não só um avanço da área de ensino do português e do espanhol como línguas adicionais no ensino superior, mas também no âmbito da produção acadêmica e científica nessas línguas, constituindo um espaço de encontro e articulação de pesquisadores em torno de temas relativos ao continente.

Um dos aspectos fundamentais de uma política educacional nesse contexto é a afluência de atores sociais dos distintos países que o compõem e a área multilíngue<sup>3</sup> da tríplice fronteira onde se situa a universidade. Em um cenário superdiverso, complexo por sua constituição, a Unila está ainda em processo de construção das diretrizes de suas políticas linguísticas. Este capítulo tem por objetivo discutir as relações de *status* entre o português e o espanhol no cenário acadêmico nos primeiros semestres de funcionamento da universidade, focalizando principalmente o âmbito do ensino. Nos baseamos, majoritariamente, em dados gerados em pesquisa etnográfica de uma das autoras (CARVALHO, 2012), realizada no segundo semestre de funcionamento da universidade, e no diálogo deste com trabalhos de outros pesquisadores sobre a instituição (ERAZO MUÑOZ, 2016;

---

Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

<sup>2</sup> Em 2018, o grupo de Línguas conta com vinte professores efetivos de PLA e 22 de ELA.

<sup>3</sup> Adotamos aqui a definição de multilinguismo usada na Carta Europeia do Plurilinguismo, redigida pelo Observatório Europeu do Plurilinguismo: “chamamos de plurilinguismo a utilização de várias línguas por um indivíduo; tal noção se distingue da de multilinguismo, que significa a coexistência de várias línguas num grupo social” (OEP, 2005, p. 1).



CARVALHAL, 2016; MOREIRA; OLIVEIRA, 2017; FERREIRA, 2015; SPYER, 2016). Buscamos delinear um panorama das relações entre as línguas na construção da política educacional na Unila naquele período e assim oferecer subsídios que ajudem a pensar os rumos atuais das políticas linguísticas na instituição.

Iniciamos apresentando o cenário multicultural e multilíngue da universidade, bem como o entorno do Paraná e da Tríplice Fronteira. Na seção 5.3 apresentamos os pressupostos teóricos, com base nas noções de política linguística, política de aquisição e *status* linguístico, e em seguida expomos o percurso metodológico da pesquisa, descrevendo os procedimentos de geração e análise de dados realizados. Na seção 5.5 abordamos os resultados em relação a dois aspectos da política educacional: a política linguística expressa no material documental e um recorte das práticas sociais acadêmicas que mostra as relações de *status* entre espanhol, português e guarani na instituição. Concluimos levantando algumas implicações do estudo para a construção de políticas linguísticas em cenários multilíngues.

## **5.2. O cenário multilíngue e multicultural na Unila**

O estado do Paraná é constituído por diversas comunidades linguísticas de grupos étnicos de distintas origens advindos de correntes migratórias. Os descendentes de imigrantes europeus (italianos, alemães, poloneses, ucranianos, russos e holandeses) se estabeleceram majoritariamente nas regiões oeste e sudoeste, muitos deles advindos de colônias previamente estabelecidas no Rio Grande do Sul e Santa Catarina, incentivados pela “Marcha para o Oeste”, instituída na era Vargas. O estado também contou com a vinda de imigrantes asiáticos, como os japoneses, estabelecidos principalmente no norte e noroeste, e os chineses e árabes, que se instalaram nas regiões de fronteira. A esse contexto multilíngue e multicultural é preciso acrescentar ainda o contato, nas regiões de fronteira com a Argentina e o Paraguai, com falantes de espanhol e guarani, em relações

de trabalho e de comércio (CORBARI, 2014). Os municípios de Foz do Iguaçu e Ciudad del Este estão interligados pela ponte da Amizade, símbolo da fronteira comercial aberta e por onde cruzam diariamente muitos brasileiros e paraguaios que trabalham no país vizinho. A partir da década de 1970, com a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, o município sofreu um aumento populacional significativo e passou a receber investimentos maiores de infraestrutura. Posteriormente, o desenvolvimento do comércio de fronteira ocorrido entre 1980 e 1995 constituiu um dos grandes ciclos econômicos da cidade de Foz do Iguaçu, devido principalmente às operações comerciais realizadas em Ciudad del Este, o que estimulou o turismo de compras na cidade de Foz do Iguaçu, atraindo muitos novos imigrantes de origem árabe e asiática (PAES, 2003).

A criação da Unila foi proposta através do Projeto de Lei 2.878/2008, encaminhado pelo Ministério da Educação ao Presidente da República do Brasil. Enquanto o Projeto de Lei ainda tramitava na Câmara e no Senado, foi criado (com aprovação unânime pelos membros do Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná, então instituição tutora da Unila) o Instituto Mercosul de Estudos Avançados (Imea). O Imea iniciou suas atividades no segundo semestre de 2009, com o programa de Cátedras Latino-Americanas, nas quais professores e especialistas convidados desenvolveram seminários, conferências e encontros de trabalho com vistas a definir as bases inter e transdisciplinares dos componentes a constituir os currículos na futura universidade. Como unidade precursora da Unila, o Imea tinha por objetivo responder pela definição das linhas de pesquisa e pelas diretrizes para o ensino de graduação e pós-graduação. O instituto operava, então, na sede provisória da futura universidade, no Parque Tecnológico de Itaipu. Em terreno doado pela Itaipu Binacional para esse fim, seria construído o futuro *campus* com base em projeto arquitetônico elaborado por Oscar Niemeyer. Estava previsto o cumprimento, ao longo dos cinco anos seguintes, da meta de atingir o número de 10 mil alunos, 50% brasileiros e 50% provenientes dos demais países da América Latina. O corpo docente

seria composto de 250 professores efetivos (brasileiros, selecionados por concurso público) e 250 professores-visitantes temporários (provenientes dos demais países) (CI-UNILA, 2009a).

Na primeira fase do ensino de graduação (iniciada em agosto de 2010), foram disponibilizadas 300 vagas (50% para falantes de português, 50% para falantes de espanhol) em seis cursos de graduação,<sup>4</sup> e ingressaram na universidade cem estudantes brasileiros e 77 de outras nacionalidades. No ano de 2011, a Unila abriu seiscentas novas vagas e seis novos cursos de graduação,<sup>5</sup> tendo ingressado na instituição 245 estudantes do Brasil e 174 de outros países. Nesse período, os estudantes brasileiros foram selecionados pelo Enem, com margem de vantagem para aqueles que tivessem cursado o Ensino Médio (ou parte dele) na rede pública. Os demais foram selecionados pelos órgãos oficiais de educação de seus países de origem, com o acompanhamento da Unila. No ano seguinte (2012), a universidade ampliou o número de países participantes, recebendo alunos de Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Nicarágua, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela.

Os cursos de graduação e seus currículos foram primeiramente esboçados por grupos de trabalho compostos por especialistas latino-americanos indicados por membros da Comissão de Implantação da universidade (CI-Unila).<sup>6</sup> O resultado do trabalho desses especialistas foi, de acordo com a CI-Unila (2009a), um projeto pedagógico

<sup>4</sup> Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina; Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade; Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento; Engenharia Civil de Infraestrutura; Engenharia de Energias Renováveis; Relações Internacionais e Integração.

<sup>5</sup> Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana; Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química; Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar; Geografia – Território e Sociedade na América Latina; História da América Latina; e Letras – Artes e Mediação Cultural.

<sup>6</sup> A Comissão de Implementação da Unila foi instituída pelo MEC em 17/10/2008. Compunham a Comissão, presidida por Héglio Trindade: Alessandro Candeas, Carlos Roberto Antunes dos Santos, Célio da Cunha, Gerónimo de Sierra, Ingrid Sarti, Marcos Costa Lima, Mercedes Maria Loguercio Canepa, Paulino Motter, Paulo Mayall Guillayn, Raphael Perseghini Del Sarto, Ricardo Brisolla Balestrini, Stela Maria Meneghel. A equipe de Assessoria técnica contou com: Ana Paula Fett Dixon, Cyrillo Severo

inovador, com uma proposta bilíngue (português-espanhol) de ensino inter e transdisciplinar, e organizada a partir dos campos do saber denominados “núcleos temáticos”, a saber: 1) Espaço Interterritorial e Sociedade; 2) Interculturalidade e Comunicação; 3) Natureza e Vida; 4) Educação e Saúde Pública, a partir dos quais foram propostos os cursos de graduação e pós-graduação (p. 108). Todos os cursos de graduação incluíam o chamado Ciclo Básico (hoje denominado Ciclo Comum de Estudos), uma etapa formativa que abordava os fundamentos da cultura e da integração latino-americana, a formação metodológica e a introdução ao campo específico de estudo. Fizeram parte do primeiro semestre do Ciclo Básico, além de uma disciplina específica do curso escolhido, as disciplinas de América Latina, Português/Espanhol Língua Adicional (PLA/ELA) e Metodologia. As disciplinas de América Latina, Metodologia e Específica ocorriam em turmas mistas de falantes de português e espanhol. Já as aulas de língua oferecidas eram PLA para falantes de espanhol, e ELA para falantes de português. Além dos cursos de graduação, a universidade, mantinha em andamento dois cursos de pós-graduação *lato sensu*: Energias Renováveis com ênfase em Biogás e Saneamento Ambiental (na modalidade a distância) e Tecnologias Sociais para a Inclusão Socioeconômica, a Democratização Política e o Desenvolvimento Local.

Em 2011, a sede provisória da Unila localizava-se unicamente dentro do Parque Tecnológico Itaipu (PTI), um centro de ensino e pesquisa em educação, ciência e tecnologia pertencente à Usina Hidrelétrica Itaipu Binacional. Os prédios, que no passado serviram de alojamento para os operários que trabalharam na construção da barragem da Usina, foram reformados e constituem ainda hoje blocos de prédios horizontais com salas para aulas e administração.<sup>7</sup>

---

Crestani, Daniel Rodrigues, Eliane Vieira Rocha, Laura Janaina Amato, Luciana Haesbaert Balbuena, Luiz Carlos Ribeiro Bortolini.

<sup>7</sup> A construção do *campus* projetado por Niemeyer não foi concluída. A universidade ainda não possui prédio próprio e hoje ocupa quatro espaços distintos: além do *campus* no PTI, as atividades acadêmicas se desenvolvem no *campus* Jardim Universitário

Diferentemente de outras universidades federais, o acesso ao *campus* PTI só é permitido a pessoas devidamente identificadas, por ser essa uma área de segurança nacional. Na época da pesquisa, a Unila contava com duas residências estudantis (a antiga Pousada Salvattin Campestre e um hotel alugado no centro da cidade com capacidade para cerca de quinhentos estudantes). Desde sua criação, a proposta educacional da instituição contempla, como línguas oficiais, o par linguístico português-espanhol. No entanto, como veremos mais adiante, além das duas línguas oficiais, amplamente usadas no âmbito acadêmico, também circulam em vários espaços na universidade os idiomas guarani, quéchua<sup>8</sup> e aimará,<sup>9</sup> entre outros. Na seção seguinte delineamos a perspectiva teórica adotada para discutir de que modo essas línguas se constituem nos documentos e nas práticas sociais abordadas neste trabalho.

### 5.3. Perspectiva teórica: a área de políticas linguísticas

A área de Políticas Linguísticas<sup>10</sup> (doravante PLs), nas suas origens,<sup>11</sup> partiu de uma abordagem tecnicista, orientada para a “solução” de

---

e no edifício Almada; a reitoria e alguns setores administrativos estão lotados em um prédio no bairro Vila A.

<sup>8</sup> O quéchua (e suas variedades) é falado por mais de 12 milhões de pessoas distribuídas em seis países sul-americanos: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador e Peru. Fonte: <<https://www.ethnologue.com>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

<sup>9</sup> O aimará, juntamente com o quéchua, compõe o par de línguas dominantes da região central dos Andes. Correspondendo a uma família de diferentes dialetos, é falada por mais de 2,6 milhões de habitantes. Fonte: <<https://www.ethnologue.com>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

<sup>10</sup> Diferentes designações têm sido usadas para definir o campo e o conceito de políticas linguísticas, não havendo um consenso quanto ao uso do termo. Entre os termos utilizados na literatura internacional especializada estão: planificação linguística (COOPER, 1989); política linguística (HORNBERGER, 2006); política e planificação linguística (HORNBERGER, 2006); e política de linguagem (HAMEL, 2013). Neste artigo, adotamos o termo política linguística (PL), e mantemos os termos dos autores nas citações.

<sup>11</sup> As intervenções humanas sobre as línguas sempre fizeram parte da História, mas, como área teórica e de estudos, a Política Linguística nasceu no período que sucedeu a

problemas linguísticos, fundamentada na crença de que as políticas poderiam ser baseadas na avaliação objetiva de necessidades, processos e resultados das relações entre línguas. A partir da década de 1970, no entanto, surgiu na literatura da área a percepção de que os modelos de PLs propostos até então não eram adequados para atender às demandas que se apresentavam, dada a complexidade da tarefa e das inúmeras variáveis envolvidas, da dificuldade de avaliar as políticas implementadas e de “reconstruir” políticas de línguas em nações com longa história de colonização. Formou-se o entendimento de que ações efetuadas por educadores, legisladores, planejadores de políticas linguísticas, e outros ligados a possíveis modificações de *status* e de variedades linguísticas, não eram ideologicamente neutras, podendo, até mesmo, contribuir para preservar interesses econômicos e políticos dominantes. A partir dos anos 1990, houve uma ampliação no foco de estudos, por meio de abordagens que denotam a ideia de “contexto” e de “agentividade”, apontando que os esforços podem ser protagonizados por atores sociais diversos além do Estado, e em diferentes níveis (regional, local ou para usos específicos).

A Linguística Aplicada, durante um longo período, concebeu as PLs majoritariamente em termos de políticas nacionais (nível macro) de educação com o objetivo de influenciar as práticas linguísticas na sociedade. Embora esse tema continue sendo recorrente nos estudos da área, é crescente o número de trabalhos que focalizam ações em outros níveis, como o nível microlinguístico, que destaca a apropriação das PLs pelos atores (ver GARCÍA; MENKEN, 2010). Esse movimento de ampliar o escopo de investigação e focar no contexto microssocial ocorre, em grande parte, pela relação inter e transdisciplinar das PLs, especialmente com respeito às Ciências Humanas – para as quais a linguagem e o discurso têm grande importância.

---

Segunda Guerra Mundial, fruto principalmente do contexto político e social da época, marcado pelo processo de descolonização de países africanos e asiáticos, e por situações de afirmação e/ou construção de uma identidade nacional, por exemplo, os casos da Noruega, da Catalunha (na Espanha), da Malásia, da Indonésia, do Vietnã, entre outros (CALVET, 2007).

Ricento (2006, p. 6) postula que, para ser teoricamente adequadas, as abordagens devem “considerar a ideologia, a ecologia e a agentividade ao explicar como e por que as coisas são como são, e ainda avaliar de quem são os interesses e valores que estão sendo atendidos quando PLs são propostas, implementadas e avaliadas”. Desse modo, o campo das PLs, na busca por dar conta da complexidade de seu objeto de estudo, tem dialogado com áreas como a análise do discurso, a etnografia e a teoria social crítica.

A incorporação de noções como agentividade, ecologia e ideologia promoveu o entendimento de que o nexos entre as facetas “oficial” e “real” das políticas linguísticas é complexo, evidenciando que muitas vezes as políticas *de jure* não encontram correspondência nas políticas *de facto*:<sup>12</sup> a política na prática, coconstruída pelos atores sociais, pode ser distinta da política “oficial”, expressa documentalmente. Além disso, se em alguns contextos a PL “oficial” está declarada explicitamente em documentos oficiais tais como leis, declarações e, em ambientes educacionais, em testes e currículos, por exemplo, em outros contextos, as PLs não são explicitadas, mas podem ser inferidas por meio da análise das práticas de linguagem dos agentes que atuam naquele contexto (SHOHAMY, 2006).

Johnson (2009, p. 9) conceitua Política Linguística a partir de outros autores (entre eles Harold Schiffman, Bernard Spolsky e Teresa McCarty), ressaltando as várias instâncias que regulam a forma e a função das línguas no âmbito oficial, incluindo os diferentes agentes que atuam no cenário:

Política linguística é um mecanismo que impacta a estrutura, a função, o uso e a aquisição da linguagem e inclui:

Regulamentos oficiais – frequentemente instituídos na forma de documentos escritos, com o objetivo de causar mudanças na forma, função, uso e aquisição da linguagem – que podem influenciar oportunidades econômicas, políticas e educacionais;

<sup>12</sup> Entendimento análogo aos termos *de jure* e *de facto* carregam os termos *explícita* e *implícita*, bem como *overt* e *covert*. (SHOHAMY, 2006; McCARTY, 2011).

Mecanismos não oficiais, implícitos, *covert* e *de facto*, conectados às práticas e crenças linguísticas, que têm poder de regulação sobre o uso da linguagem e a interação dentro de comunidades, locais de trabalho e escolas;

Não apenas produtos, mas processos –“política” como um verbo, não como um substantivo– protagonizados por uma diversidade de agentes de política de linguagem através das múltiplas camadas de criação, interpretação, apropriação e instâncias de uma política;

Textos e discursos das políticas presentes em múltiplos contextos e camadas da atividade da política de linguagem, que são influenciadas por ideologias e discursos referentes àquele contexto (JOHNSON, 2009, p. 9).

Hornberger (2006) distingue assim os três tipos principais de PLs conforme a literatura da área: políticas de *status*, de *corpus* e de aquisição, definindo

[...] *políticas de status* como os esforços direcionados à alocação de funções das línguas e letramentos em uma dada comunidade de fala; *políticas de corpus* como os esforços relacionados à adequação da forma da estrutura das línguas e letramentos; e *políticas de aquisição* como os esforços para influenciar a alocação de usuários ou a distribuição de línguas e letramentos, através da criação ou aperfeiçoamento de oportunidades ou incentivo para aprender tais línguas e letramentos, ou ambos (HORNBERGER, 2006, p. 28).

Interessa-nos especialmente o conceito de políticas de aquisição, análogo neste texto ao termo políticas educacionais, e em particular a articulação que a autora faz entre as línguas e os letramentos. A partir do entendimento de que letramentos são conjuntos de práticas sociais mediadas por textos (STREET, 2003; MARTIN-JONES; JONES, 2000), a autora ressalta que, para discutir toda e qualquer política linguística, é preciso levar em conta as línguas e os letramentos.

As políticas de aquisição, especialmente as políticas bilíngues, também são correlatas a ações com vistas a influenciar o uso e a



função das línguas usadas nas práticas de ensino e de aprendizagem (ações sobre o *status*), pois relacionam-se à escolha de que línguas são usadas, quando, por quem e para fazer o quê; bem como as ações relacionadas à materialidade linguística (tais como materiais didáticos e bibliográficos) que viabilizam o ensino e a aprendizagem (ações sobre o *corpus*). Tais âmbitos estão interligados e não podem ser tomados separadamente: por exemplo, se se eleva o *status* de determinada língua, tal medida terá reflexos sobre os textos que circulam nessa língua (relacionado às políticas de *corpus*), a formação de professores e a decisão de quais línguas serão ensinadas (políticas de aquisição). O *status* diz respeito a uma dimensão de valor: a posição de uma língua com relação a outras em determinado contexto.

O *status* é largamente entendido, dentro da área de Política e Planificação Linguística, como o valor relativo percebido de uma dada língua, usualmente relacionado à sua utilidade social, a qual abarca seu assim chamado valor de mercado como um modo de comunicação, bem como características mais subjetivas enraizadas na cultura linguística de uma sociedade (RICENTO, 2006, p. 5).

Segundo Bourdieu (1998), uma relação de comunicação linguística é essencialmente uma relação de força simbólica, determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre a comunicação. A estrutura social é organizada pela troca de bens materiais e bens simbólicos e, conseqüentemente, pelas relações de força materiais e relações de força simbólicas. A língua é considerada um bem simbólico. Assim, as relações de comunicação linguística são relações de forças simbólicas, ou relações de forças linguísticas, que determinam por que, em uma interação verbal, determinados falantes exercem domínio sobre outros e certos produtos linguísticos são mais valorizados que outros.

Considerando o papel crucial da educação nas sociedades complexas contemporâneas e do seu alcance massivo e compulsório, Liddicoat (2007) chama a atenção para o aspecto ideológico que se encontra por trás de toda PL de aquisição:

Enquanto toda política linguística é fundamentalmente uma atividade política e simbólica, questões de língua no planejamento da educação são particularmente alocadas em uma moldura política e ideológica que dá forma à inclusão ou exclusão social, e dá valor a línguas e práticas linguísticas que são incluídas ou excluídas da educação (LIDDICOAT, 2007, p. 26).

Entendendo que PLs são construídas com base nas práticas discursivas e nas atividades dos atores envolvidos, na próxima seção apresentamos a metodologia usada para a análise de documentos oficiais e de contextos de ensino da Unila, com vistas a descrever as políticas de língua ligadas à educação, analisando possíveis reflexos quanto à legitimação ou à desvalorização das línguas que circulam nesse contexto.

#### **5.4. Procedimentos metodológicos**

O estudo adotou princípios e procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica e análise documental. Durante o trabalho de observação participante, “o etnógrafo participa, de modo explícito ou implícito, na vida diária das pessoas [...], observando o que acontece, ouvindo o que é dito, fazendo perguntas” (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1983, p. 2). Também foram feitas entrevistas qualitativas (entrevista livre ou semiestruturada), que, segundo Mason (1996, p. 38), são um conjunto de tópicos ou problemas sobre os quais o entrevistador quer conversar. Para compreender as relações de *status* entre as línguas na Unila, procurou-se observar quais práticas sociais eram realizadas pelos participantes no meio acadêmico e em que língua(s). Todos os participantes (professores, alunos e técnicos) foram informados sobre a pesquisa em relação aos procedimentos adotados, ao uso dos dados e ao comprometimento ético. Todos os nomes dos participantes que concordaram em participar por meio

de consentimento informado e, portanto, os nomes referidos neste texto, são pseudônimos.

A primeira etapa do trabalho, desenvolvida em 2010, consistiu na análise do material documental da e sobre a instituição constituído pelos Informativos da Comissão de Implementação da Unila (CI-Unila),<sup>13</sup> pela Lei Federal 12.189,<sup>14</sup> que criou a Unila, e por dois volumes institucionais publicados em 2009: *A Unila em construção: um projeto universitário para a América Latina* (CI-UNILA, 2009a) e *Unila Consulta Internacional: contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila* (CI-UNILA, 2009b). O primeiro volume, com 169 páginas, é um diagnóstico sobre a educação básica, graduação e pós-graduação no estado do Paraná e a oferta de cursos na América Latina, elaborado para o planejamento da universidade, e uma apresentação das etapas de concepção da proposta educacional acadêmica. O segundo, com 432 páginas, trata de uma consulta internacional feita com 46 especialistas e pesquisadores em instituições na América Latina e na Europa que se destacam em suas áreas de atuação, sobre sua visão dessa nova universidade. A consulta envolveu perguntas principalmente quanto à organização acadêmica, às formas de gestão e aos eixos estruturantes nas áreas de conhecimento, considerando o caráter inter e transdisciplinar da Unila e o contexto de integração latino-americano (CI-UNILA, 2009b, p. 13).

Além desses documentos, foram examinados textos diversos do *site* da instituição e, posteriormente, foram integrados ao *corpus* do material documental: a) o artigo de Vieira-Rocha (2011), que apresenta as etapas de gestação do projeto acadêmico, sistematizando as diretrizes pedagógicas e ações realizadas desde a criação da CI-Unila; e b) textos publicados no *site* da instituição sob o *link* “Projeto

<sup>13</sup> Os informativos eram periódicos elaborados pela comissão com notícias sobre a implementação da universidade. A primeira edição abrangeu o período de julho a agosto de 2008, e a sexta e última edição foi publicada em agosto de 2009.

<sup>14</sup> Lei de criação da Unila votada pelo Congresso Nacional em 2009 e sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva em 12/01/2010. Disponível em <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/b110756561cd26fd03256ff500612662/ec1c1999b01281a8832576aa00385bcd?OpenDocument>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

Pedagógico” (disponível em: <<http://www.unila.edu.br/>>), no menu da página principal. A análise do material documental buscou responder às seguintes perguntas: Qual é a PL bilíngue proposta? Quais são suas características? Quais são os usos e funções das línguas? Qual é o plano de implementação da proposta?

Se, por um lado, a Unila dispunha de um conjunto de textos oficiais denominado Projeto Pedagógico que apresentava princípios orientadores e diretrizes pedagógicas para as atividades na instituição, por outro lado, tais princípios constituíam linhas gerais, guias amplos de trabalho, e não expressavam explicitamente a política linguística educacional no seu aspecto prático (de implementação), sendo necessária uma análise interpretativa do material documental. A seção 5.5.1 deste capítulo é dedicada à análise da política educacional proposta a partir desses documentos.

A segunda etapa correspondeu ao trabalho de campo propriamente dito, realizado através de observação participante no *campus* da universidade e, eventualmente, nas moradias estudantis, durante o período de 8 de junho a 19 de julho de 2011.<sup>15</sup> O trabalho de geração de dados nessa etapa abrangeu três esferas de atuação na universidade: âmbito do ensino, âmbito burocrático e de socialização.<sup>16</sup> Foram usados os seguintes procedimentos para a geração de dados (Quadro 5.1):

<sup>15</sup> O primeiro contato com o ambiente de pesquisa ocorreu durante uma visita à Universidade dos dias 24 a 26 de janeiro de 2011. A visita em questão resultou de um convite da Unila à professora doutora Margarete Schlatter para a realização de uma reunião de trabalho com a coordenação de ensino e a equipe da área de Línguas da Universidade. A visita também serviu de oportunidade para a introdução no cenário a ser pesquisado e primeiro contato com o reitor da universidade e os professores em serviço.

<sup>16</sup> O âmbito que denomino “de socialização” abrange espaços onde a interação é de caráter não institucional. Ao contrário da sala de aula (âmbito do ensino) e dos espaços administrativos (âmbito burocrático), os espaços de socialização incluem práticas e interações cotidianas, seja no *campus* (restaurante, café, área externa aos prédios, auditório) ou nas moradias estudantis.

*Quadro 5.1. Procedimentos de geração de dados*

| Procedimentos  | Dados gerados  |
|--|--|
| 1) Observação-participante a) no âmbito do ensino (aulas, apresentações de trabalhos, palestras, reuniões de professores); b) no âmbito burocrático; c) em espaços de socialização da comunidade acadêmica (em momentos cotidianos da vida dos estudantes no <i>campus</i> , na moradia estudantil, nos quais as interações não eram tipicamente institucionais). Ao longo do trabalho de campo, foram observadas doze aulas, algumas de língua adicional para alunos de 1º e 2º semestres (português para hispanofalantes e espanhol para lusofalantes) e outras de disciplinas específicas ministradas por professores brasileiros e de outras nacionalidades. | Registros no momento da observação em notas de campo, gravações em áudio, notas gravadas em áudio e, posteriormente, organizadas como diário de campo  |
| 2) Entrevistas informais   | Registros em diário de campo e gravações em áudio  |
| 3) Entrevistas semiestruturadas com professores, alunos e funcionários para uma melhor compreensão dos três âmbitos analisados por parte desses atores <sup>17</sup>   | Gravações em áudio   |
| 4) Coleta e fotografias de material escrito afixado pelo <i>campus</i>   | Cartazes de divulgação, editais etc., materiais usados em atividades pedagógicas de aulas de língua adicional, materiais, textos diversos, ambiente linguístico no <i>campus</i> universitário |
| 5) Questionário sobre bilinguismo na universidade e questionário de avaliação das disciplinas de língua adicional  | Respostas dos participantes  |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nas aulas, o foco de atenção concentrou-se principalmente no uso das línguas: Em que língua(s) o(a) professor(a) ministra aula? Que

<sup>17</sup> Nas entrevistas com estudantes, o seguinte roteiro guiou a interação: a) experiência de estudar nesse ambiente multilíngue e multicultural; b) línguas usadas em sala de aula pelos alunos e professores; c) línguas utilizadas nos espaços burocrático e de socialização; d) comunicação e intercompreensão em todos os âmbitos (de ensino, burocrático e de socialização). As entrevistas com professores trataram dos seguintes temas: a) ensinar nesse ambiente multilíngue e multicultural; b) línguas usadas em sala de aula pelo professor (para ministrar aula, bibliografia, materiais didáticos) e pelos estudantes; c) língua(s) em que é (são) feita(s) a avaliação (trabalhos e provas); d) comunicação e intercompreensão em todos os âmbitos (de ensino, burocrático e de socialização).

ações são feitas pelos atores e em que língua(s)? Que textos circulam em sala de aula, e em que língua(s)? A turma observada é de brasileiros, não brasileiros, ou é uma turma mista? As reuniões de professores trataram principalmente de temas relativos à construção da proposta educacional da Unila: a) elaboração de matrizes curriculares dos cursos de graduação e b) discussão e votação do Estatuto da Unila. No primeiro caso, foram discutidas as matrizes, criados programas e ementas de disciplinas, e reunida bibliografia sobre Língua e Linguística para o Curso de Letras e Artes (atualmente Letras – Artes e Mediação Cultural), que depois foram articulados pela professora sênior<sup>18</sup> encarregada de coordenar a composição da matriz do respectivo Curso. No segundo caso, as reuniões trataram da proposição, discussão e votação do Estatuto da Universidade. Também foram observadas algumas reuniões de projetos de pesquisa e extensão ligados a questões linguísticas, com participação de professores e alunos de diferentes cursos.

O trabalho relacionado ao âmbito burocrático deu-se principalmente pela coleta de textos (editais, formulários, leis, informes dirigidos aos alunos etc.) circulantes no meio acadêmico, muitos deles afixados em murais no *campus* ou disponibilizados no *site* institucional. Buscou-se observar em que língua estavam esses materiais e também saber em que língua os atores interagiam nas práticas burocráticas, dados esses obtidos nas entrevistas e respostas dos alunos ao questionário bilíngue sobre as práticas sociais realizadas pelos participantes nesse âmbito.

O trabalho no âmbito de socialização incluiu a observação de práticas e uso das línguas em ambientes nos quais as interações eram menos monitoradas (áreas externas aos prédios do *campus*, os restaurantes, o café, o bar, e, fora do *campus*, as duas moradias estudantis, onde, muitas vezes um quarto era ocupado por dois ou três

<sup>18</sup> Os professores seniores eram docentes visitantes com larga experiência em sua área de atuação cujo papel era contribuir para a estruturação dos cursos da universidade.

estudantes, falantes de português e espanhol, às vezes de diferentes nacionalidades). Nas moradias estudantis, eram realizadas atividades culturais, como saraus, eventos temáticos, festas, envolvendo a participação de centenas de estudantes. Nas moradias, realizaram-se também a coleta e registros fotográficos de textos afixados nos murais.

Na época do trabalho de campo, uma das características da universidade era a programação intensa de eventos, e o programa de cátedras com palestras e conferências proferidas por especialistas de diferentes áreas. Um evento particularmente relevante foi o I Seminário de Bilinguismo e Educação Bilíngue, em 8 de julho de 2011, cujo objetivo foi discutir a planificação e implementação da PL institucional mediante reflexões sobre a educação e práticas multilíngues. O evento contou com a presença de especialistas na área e foi palco de um debate com palestrantes, docentes e discentes, além de uma reunião de trabalho com foco na proposta linguística da Unila, na qual foi feito um levantamento dos pontos discutidos e elaborado um documento (*Ata do I Seminário de Bilinguismo e Educação Bilíngue*). Também compõem o *corpus* deste estudo esse documento e as respostas a um questionário sobre o bilinguismo na universidade, que foi aplicado em versões nas duas línguas a 56 estudantes nas aulas de PLA e ELA com o objetivo de gerar subsídios para a reflexão e preparar a comunidade acadêmica para o evento.

Com base na triangulação dos dados gerados, buscou-se entender a quais funções e usos estavam ligados os idiomas na Unila: o que é dito sobre as línguas no material documental; quais são os textos e práticas que circulam no cenário acadêmico e em que línguas e quais são os discursos dos participantes sobre funções e usos das línguas no cenário acadêmico. Na seção de análise e discussão do presente capítulo, priorizou-se a análise do material documental e dados relativos a práticas no âmbito do ensino. Com relação ao primeiro ponto, na seção 5.1 descrevemos o modelo de bilinguismo proposto para a Unila, cotejando o que estava expresso nos documentos com os modelos e tipos de bilinguismo discutidos na literatura sobre educação

bilíngue (conforme HORNBERGER, 1991) e destacamos alguns macrofatores e variáveis interdependentes em programas dessa natureza (BAETENS BEARDSMORE, 2009).

Com relação ao segundo ponto, discutimos, na seção 5.5.2, aspectos das relações entre as línguas que mais se destacaram na análise dos dados da pesquisa de Carvalho (2012): a presença legitimada do português e do espanhol em práticas biletreadas no âmbito do ensino; o desequilíbrio na representatividade das duas línguas majoritárias no âmbito acadêmico; a presença do guarani em práticas sociais diversas na instituição. Para tal, serão analisados três excertos representativos dos dados discutidos em Carvalho (2012):

- o Excerto 1 descreve parte de uma aula da disciplina de Introdução às Relações Internacionais na qual se observa o uso das línguas na condução da aula pelo professor, na apresentação oral de trabalhos em grupos mistos de estudantes, em comentários efetuados pelo docente e por alunos;
- o Excerto 2 corresponde a um trecho de entrevista com um docente das disciplinas de História e de América Latina, na qual se tematiza a língua dos materiais bibliográficos; e
- o Excerto 3 descreve uma apresentação oral de trabalhos finais por um grupo misto de estudantes na disciplina de América Latina (Ciclo Básico), bem como negociações entre os estudantes prévias à apresentação.

Também são discutidos o uso de bibliografias em português e espanhol pelos docentes, a presença dos dois idiomas no cenário acadêmico e a circulação do guarani na instituição.



## 5.5. Políticas linguísticas em um contexto acadêmico multilíngue

Apresentamos a seguir uma síntese da política linguística expressa no material documental institucional, o que alinhamos, conforme Johnson (2009), ao processo de criação, isto é, como, por que e com que propósitos PLs foram construídas. Em seguida, focalizamos algumas práticas no âmbito do ensino, o processo de apropriação, isto é, o que aconteceu quando a política linguística é posta em ação no plano local, buscando visualizar como as políticas linguísticas são coconstruídas nas práticas sociais pelos atores, nesse cenário.

### 5.5.1. A política linguística nos documentos oficiais

As funções e os usos das línguas nos documentos oficiais da Unila podem ser analisados em relação a dois aspectos: a proposta inferida do material documental e o idioma de elaboração dos documentos, esse segundo marcando a presença e indicando o valor simbólico das línguas no contexto acadêmico. Entre os documentos analisados, os textos disponibilizados no *site* institucional sob o *link* “Projeto Pedagógico” e o artigo de Vieira-Rocha (2011) apresentam de modo geral diretrizes pedagógicas e princípios de funcionamento da instituição, mas não explicitam as políticas linguísticas educacionais no seu aspecto prático (de implementação).

A proposta acadêmica expressa nos documentos fundadores, além de abarcar diversos países latino-americanos em torno das problemáticas do continente, teve como uma de suas metas repensar a universidade como instituição, em termos de um “projeto universitário inovador e voltado para o século XXI” (CI-UNILA, 2009b, p. 11), de alcance inter e transdisciplinar, promovendo novas bases de produção do conhecimento. Para cumprir tal plano, na base da proposta acadêmica estão os conceitos de multiculturalidade, interdisciplinaridade e bilinguismo (português-espanhol), noções que

cruzam os documentos oficiais do projeto pedagógico esboçado pela instituição:

[...] o bilinguismo português-espanhol como ferramenta chave na integração cultural e intelectual dentro da comunidade acadêmica; a multiculturalidade e a interdisciplinaridade como conceitos básicos para o desenvolvimento do projeto pedagógico; uma abordagem multicultural que contemple a diversidade cultural dos atores; a promoção da integração, do diálogo cultural, e da produção de conhecimento a serviço do desenvolvimento latino-americano. Além disso, o material menciona explicitamente a meta de distribuição numérica equilibrada de falantes de espanhol e de português (50% de falantes de cada língua), bem como práticas de ensino nas duas línguas (CARVALHO, 2012, p. 8).

A questão linguística é mencionada nos documentos como “ferramenta-chave” para levar a cabo a construção conjunta de conhecimento e a integração cultural na universidade, especialmente considerando as noções de multiculturalidade e interdisciplinaridade que perpassam a proposta.

É uma universidade de caráter internacional, onde metade dos seus alunos e professores tem cidadania brasileira e a outra metade é originária de outros países. Estas características fazem com que a Unila seja uma instituição bilingue. Os idiomas português e espanhol fazem parte da rotina diária e o bilinguismo é uma ferramenta chave na integração cultural e intelectual dentro da comunidade acadêmica.<sup>19</sup>

Embora em seu material documental a universidade se entenda como bilingue, não há uma definição clara de que bilinguismo se pretende construir, tampouco diretrizes de implementação de tal proposta. De acordo com García (2009), um programa de educação multilíngue se diferencia de um programa de ensino de línguas tradicional na medida em que os programas tradicionais de língua

<sup>19</sup> Texto intitulado “Ensino inovador”, disponível em: <<https://unila.edu.br/conteudo/ensino-inovador>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

adicional ensinam língua como matéria escolar (aula de espanhol, de inglês, de francês etc.), enquanto os programas de educação multilíngue usam a(s) língua(s) como meio(s) de instrução (aula de Matemática, de História, de Geografia etc. ministradas na língua adicional). Embora não expreso nos documentos, conforme mencionado anteriormente, no caso da Unila, o programa se baseia tanto no uso da língua como meio de instrução quanto no ensino de língua.

Hornberger (1991) diferencia programas de educação bilíngue em modelos, segundo os objetivos concernentes a língua, cultura e sociedade, e em tipos, de acordo com características contextuais (estudantes e professores) e características estruturais (programa, línguas no currículo e no uso em sala de aula). Baetens Beardsmore (2009) apresenta uma série de variáveis cuja observação deve servir de guia para a elaboração e a implementação de políticas educacionais bilíngues. Os dados aqui analisados levaram em conta o quadro a seguir, composto pelo autor a partir de uma revisão do trabalho de Hornberger (1991) e outros, e no qual ele articula as principais macrovariáveis relativas a programas de educação bilíngue, dividindo-as em função de três fatores considerados mais relevantes: o fator situacional, o fator operacional e o fator de resultado (Quadro 5.2).

O autor lembra que todas as variáveis se inter-relacionam e são vitais às políticas de educação bilíngue. É importante considerar, evidentemente, que tais variáveis representam generalidades e que precisam ser consideradas caso a caso, de acordo com o contexto onde se quer desenvolver a educação bilíngue. Por exemplo, em regiões onde está previsto que toda a população acadêmica tenha acesso à educação bilíngue em línguas que estão amplamente disponíveis também em ambientes fora da instituição de ensino, a tarefa de desenvolver letramento em ambas as línguas tem maior probabilidade de êxito devido ao contato continuado com textos nos idiomas.

**Quadro 5.2. Macrofatores e variáveis interdependentes em políticas de educação bilíngue**

| <b>Fator situacional</b>  | <b>Fator operacional</b>  | <b>Fator de resultado</b>   |
|---|---|---|
| 1. Estudantes:<br>a. Estudantes-alvo<br>b. <i>Background</i> social<br>c. <i>Background</i> linguístico<br>2. Diversidade populacional<br>3. Política de língua<br>4. Oportunidades de uso da língua<br>5. Status das línguas<br>4. Características linguísticas<br>7. Atitudes<br>8. Economia<br>9. Religião, cultura e ideologias | 1. Currículo<br>2. Disciplinas<br>3. Letramento inicial<br>4. Critérios de saída<br>5. Materiais didáticos<br>6. Professores<br>7. Estratégias linguísticas<br>8. Envolvimento dos pais<br>9. A escola como um todo | 1. Linguístico:<br>a. Mudança<br>b. Adição<br>c. Manutenção<br>d. Revitalização<br>e. Desenvolvimento de língua minoritária<br>f. Desenvolvimento de múltiplas línguas<br>g. Desenvolvimento de plurilinguismo<br>2. Letramento:<br>a. Letramento em língua majoritária<br>b. Biletramento receptivo<br>c. Biletramento parcial<br>d. Biletramento total<br>3. Questões de conteúdo<br>4. Questões socioculturais |

Fonte: Baetens Beardsmore (2009, p. 138).<sup>20</sup>

Com base no que está expresso nos documentos analisados, o modelo de bilinguismo da Unila corresponderia ao que se denomina Modelo de Enriquecimento (HORNBERGER, 1991), caracterizado pelas seguintes metas: desenvolvimento linguístico, pluralismo cultural e autonomia social.<sup>21</sup> O cultivo do bilinguismo em português e espanhol como línguas de mesmo *status* pode ser interpretado

<sup>20</sup> Carvalho (2012) delineou características sociolinguísticas do cenário da Unila em relação a: estudantes, *status* das línguas, características linguísticas e atitudes (fator situacional); currículo, disciplinas, materiais didáticos e professores (fator operacional); desenvolvimento de plurilinguismo, letramento e questões socioculturais (fator de resultado). Este capítulo lança mão de algumas dessas características ao tratar das relações entre as línguas.

<sup>21</sup> Os outros dois modelos de educação bilíngue, segundo Hornberger (1991), são os Modelos de Transição (mudança linguística, assimilação cultural, incorporação social) e de Manutenção (manutenção linguística, identidade cultural fortalecida e afirmação dos direitos civis).

como “desenvolvimento linguístico”; o “objetivo cultural” pode estar expresso na política educacional que tem como base uma abordagem multicultural e a diversidade dos atores para promover a integração e o diálogo cultural, pressupondo espaço de igualdade às distintas culturas que compõem a comunidade acadêmica. Já com relação ao “objetivo social”, no caso da Unila busca-se “autonomia social”, uma vez que a meta seria promover uma ampliação do acesso dos atores a práticas sociais nas duas línguas, a fim de permitir a cooperação e a produção conjunta do conhecimento, bem como um trânsito acadêmico de alcance inter e transdisciplinar.

Quanto aos aspectos apontados por Beatens Beardsmore (2009), os documentos analisados não apresentam aspectos contextuais, estruturais e de resultado, tais como: a formação de professores para atuar em uma sala de aula com estudantes de distintos países, culturas e diferentes graus de letramento e de proficiência linguística; de que modo os materiais didáticos podem ser usados para implementar as diretrizes da proposta interdisciplinar em contexto bilíngue português-espanhol; quais as especificidades do ensino considerando as duas línguas tipologicamente próximas; como pode ser desenvolvido o uso da língua adicional nas práticas acadêmicas; como se poderia materializar e garantir a presença das duas línguas oficiais por meio do trabalho pedagógico e via materiais em sala de aula; que tipo de bilinguismo se quer implementar (receptivo, parcial, total) (CARVALHO, 2012, p. 10).

Outro aspecto relativo ao material documental institucional analisado ao longo da pesquisa é seu idioma de elaboração. Praticamente todos os textos examinados foram elaborados e publicados em língua portuguesa, com exceção de alguns textos do *site* institucional e da publicação Unila Consulta Internacional (2009b), que estão em português e espanhol, de acordo com a nacionalidade de cada especialista consultado. O quadro a seguir apresenta os textos institucionais analisados e a(s) língua(s) na(s) qual(is) foi(foram) publicado(s).

Com relação a documentos institucionais que circulam no âmbito burocrático, o *website* institucional figura como um dos veículos nos quais o conteúdo aparece em ambas as línguas, mas com textos majoritariamente em português. Durante o período do trabalho de campo, o *website* era utilizado para publicar as atividades acadêmicas, veiculando diferentes textos que iam desde notícias sobre a universidade, passando por textos mais relacionados ao âmbito do ensino (como calendário acadêmico, currículos dos cursos), até documentos específicos do âmbito administrativo (como editais, decretos, leis etc.). Documentos de orientação a novos alunos (como *Orientaciones generales para alumnos extranjeros*,<sup>22</sup> publicado em espanhol) e relacionados à Secretaria de Assistência Estudantil, que são de alta circulação entre os alunos, estavam disponibilizados em português e espanhol (por exemplo, *Informe aos acadêmicos aprovados no Processo Seletivo da Unila 2012/Comunicado a los Estudiantes aprobados en el Proceso Selectivo Unila 2012; Cadastrar socioeconômico/Cadastro socioeconómico*).<sup>23</sup> O site contava também com uma coluna denominada “Notícias da América Latina”,<sup>24</sup> em que se reproduziam notícias divulgadas na imprensa latino-americana em português e espanhol. No entanto, a maior parte dos textos relativos à universidade era disponibilizada somente em português (Quadro 5.3).

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://unila.edu.br/sites/default/files/files/Relaciones%20internacionales.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

<sup>23</sup> Fonte: <<http://www.unila.edu.br/paes>>. Acesso em: 15 ab. 2012.

<sup>24</sup> Fonte: <[http://www.unila.edu.br/listar\\_noticias\\_america](http://www.unila.edu.br/listar_noticias_america)>. acesso em: 15 abr. 2012. A equipe da Secom (Secretaria de Comunicação Social), em trabalho conjunto com estudantes de Relações Internacionais, fazia a triagem diária de notícias com foco nos seguintes temas: relações diplomáticas entre os países, política e economia regional, tecnologia e meio ambiente, segurança e território, análises comparativas entre os países e reflexões sobre o continente.

## Quadro 5.3. Língua de elaboração dos documentos institucionais

| Documentos institucionais  | Língua de elaboração e circulação  |
|--|--|
| <i>Informativos CI-Unila</i> (edições 1 a 6)   | Predominância do português, com alguns textos em espanhol. A edição 1 reproduz notícias em espanhol sobre a Unila em jornais e periódicos de países latino-americanos. As edições 2 e 3 têm presença mais equilibrada das duas línguas. A edição 4 tem poucos textos em espanhol. As edições 5 e 6 são integralmente em português. |
| Lei Federal 12.189   | Português.   |
| <i>Unila em construção</i> (trajetória da elaboração do projeto acadêmico bilíngue)            | Português.   |
| <i>Unila Consulta Internacional</i> (textos de especialistas latino-americanos)                | Alguns textos em português, outros em espanhol, de acordo com língua escolhida pelo autor/ especialista.   |
| Website institucional  | Durante o período da pesquisa, majoritariamente em português. A partir de outubro de 2011, ganhou novo desenho e alguns textos foram disponibilizados também em espanhol. No âmbito burocrático, a maioria dos documentos segue em português.  |
| <i>Ata do I Seminário de Bilinguismo e Educação Bilíngue</i>                                   | Versões em português e espanhol.   |
| Artigo “Metodologia adotada para a construção do projeto universitário da Unila”               | Publicado em português; disponibilizado no site institucional em português.  |
| <i>Relato de reunião de trabalho de Línguas Estrangeiras – Unila</i> (jan. 2011) <sup>25</sup> | Português.   |

Fonte: Carvalho (2012, p. 88).

Se levarmos em conta a dimensão de valor implícita em toda relação linguística, do ponto de vista das PLs, a escolha da(s) língua(s) de elaboração dos textos oficiais é por si só um ato de política linguística. O

<sup>25</sup> Relato de reunião de trabalho de Línguas Estrangeiras – Unila. Elaborado por Margarete Schlatter. Foz do Iguaçu, 24 a 25 de janeiro de 2011.

fato de tanto os documentos que fundamentam a essência do projeto da universidade como também a maior parte dos documentos institucionais que permeiam as práticas sociais no espaço acadêmico estarem em português dá a essa língua um espaço e um valor privilegiado, se entendemos que a língua é um bem simbólico, ao qual se atribui valor de acordo com a sua circulação e legitimação. De um lado, a presença dos textos que circulam em contexto burocrático é parte da formação do ambiente linguístico do cenário acadêmico e, por tal razão, promover uma circulação mais equilibrada do português e do espanhol, idiomas oficiais da Unila, nesse âmbito, fortaleceria esse aspecto basilar da proposta acadêmica. Além disso, entendemos que são os textos do âmbito burocrático que permeiam as práticas sociais levadas a cabo pelos atores sociais nesse contexto. Por isso, quanto mais textos em ambas as línguas estiverem disponíveis, maior é o número de sujeitos que poderão participar de tais práticas, em português e em espanhol.<sup>26</sup>

### **5.5.2. As línguas nas práticas de ensino**

A inexistência de diretrizes claras quanto à construção do *ethos* bilíngue em uma instituição abre espaço a distintas apropriações da proposta educacional pelos diversos agentes sociais que irão construir, a partir de ações cotidianas e também de suas próprias crenças sobre as línguas e seus usos, as PLs nesse contexto. Nesta seção, descrevemos o uso das línguas em uma aula da disciplina de Introdução às Relações Internacionais, na condução da aula pelo professor, na apresentação oral de trabalhos em grupos mistos de estudantes e

<sup>26</sup> Na época da pesquisa, a página dos Cursos de Graduação (*Carreras de Grado*), por exemplo, apresentava uma lista dos cursos ofertados e seus respectivos links. Apenas o título principal da página tinha opção bilíngue: as páginas individuais dos cursos, com a descrição de cada um deles, bem como suas respectivas grades curriculares, estavam em português. Atualmente, se disponibilizam as descrições dos cursos também em espanhol. Caberia novo estudo para avaliar o uso das línguas no âmbito administrativo da universidade. Disponível em: <<http://unila.edu.br/es/node/484>>. Acesso em: 15 jun. 2018.



em comentários feitos pelos participantes; mais adiante analisamos uma apresentação oral de trabalhos finais por um grupo misto de estudantes na disciplina de América Latina, bem como negociações prévias a sua apresentação. Também discutimos o uso de bibliografias em português e espanhol pelos docentes, a presença dos dois idiomas no cenário acadêmico e a circulação do guarani na instituição. Observamos de que modo os participantes coconstruíram os usos e as funções das línguas nesse cenário e as demandas que emergiram por meio dessas práticas, com vistas a refletir sobre como tais aspectos afetaram a política educacional em questão durante o período específico da pesquisa.

#### *5.5.2.1. Práticas bilingües e o (des)equilíbrio da presença das línguas no ensino*

Conforme dito anteriormente, a Unila oferece aulas de ELA e PLA,<sup>27</sup> e, ao mesmo tempo, o português e o espanhol são as línguas usadas como meio de instrução na educação acadêmica, de circulação dominante em aulas expositivas, apresentações orais, leitura e produção de textos acadêmicos, elaboração e uso de materiais didáticos. As turmas de alunos de disciplinas específicas, bem como as dos eixos América Latina e Metodologia (do Ciclo Comum de Estudos), são grupos mistos, compostos por alunos que provêm de países e culturas distintas, falantes de diferentes variedades do português e/ou do espanhol – e às vezes de outras línguas além desses dois idiomas majoritários. Nessas aulas, o uso das duas línguas é livre e legitimado, e os participantes são livres para escolher sua língua de interação.

<sup>27</sup> Estudantes brasileiros devem cursar os componentes Espanhol Adicional Básico e Espanhol Adicional Intermediário I e os de outras nacionalidades devem cursar Português Adicional Básico e Português Adicional Intermediário I, com cargas horárias de 102 horas ou 136 horas cada componente, dependendo do curso de graduação. Os componentes de Português/Espanhol Adicional Intermediário II (68 horas), ofertados no terceiro semestre, são obrigatórios em alguns cursos de graduação e facultativos em outros.

Desse modo, práticas bilingües nessas duas línguas são cotidianas nesses espaços. Como define Hornberger (2006, p. 97), bilingüismo é “toda e qualquer instância na qual a comunicação ocorre em duas (ou mais) línguas em linguagem escrita ou em torno dela”. O excerto a seguir, de Carvalho (2012), mostra práticas bilingües no ambiente de ensino, em uma aula da disciplina “Introdução às Relações Internacionais” destinada a apresentações orais de trabalhos por grupos compostos por estudantes de distintas nacionalidades. A observação foi combinada pouco antes do início da aula, que é conduzida por Carla, professora brasileira, falante de português e espanhol, que optou por conduzir a disciplina em espanhol.

#### *Excerto 1. Aula de Introdução às Relações Internacionais*

Quando chego, a professora já está lá. A sala ampla está com quase todas as classes ocupadas, com cerca de cinquenta alunos, todos eles do curso de Relações Internacionais. Sento próximo à porta de saída, em uma classe do fundo da sala. Ouvem-se vozes por todo o recinto, muitos conversam, se organizando para as apresentações que vão fazer. A turma tem estudantes de diferentes países: Bolívia, Paraguai, Uruguai, Brasil e Argentina, segundo me informou a professora. A sala tem mais ou menos 7 metros por 10, com mesas e cadeiras claras, de estofamento azul. Um quadro de giz de cor azul ocupa toda a parede frontal da sala, de canto a canto. No meio do quadro, vê-se uma tela de projeção branca suspensa. Cerca de 1,5 metro diante da tela, há duas classes sobre as quais estão um *laptop* e um projetor de imagens conectados. Todas as salas de aula são equipadas com projetor e, em geral, *laptop*. A professora Carla se dirige, em português, a um grupo pequeno de alunos, perguntando como estão (*Como estão os brasileiros?*) e se estão prontos para apresentar. A seguir, dirigindo-se a todos e falando em espanhol, dá início à aula, perguntando em seguida por que as classes estão tão desordenadas hoje. Um aluno responde, em português, que, quando chegaram, as classes já estavam posicionadas daquele jeito, por causa da aula anterior. Ela comunica à turma, em

espanhol, que hoje começam os três dias de apresentações de seminários e que, no final de cada apresentação, fará perguntas e haverá um espaço para debate sobre o tema apresentado (*Entonces, al final de cada presentación, yo voy hacer también preguntas para ustedes, vamos hacer un tiempo de debate acerca de lo que fue trabajado, de lo que fue dicho.*). Pede que todos prestem atenção e tenham o máximo de respeito pela apresentação dos colegas, que fechem os computadores e tomem nota das informações importantes (*Yo quiero mucha atención porque en general la gente está preocupada con su presentación e se olvida de prestigiar también los alumnos que están ahí hablando.*) A professora, então, dá instruções em espanhol sobre como deve ser a apresentação em termos procedimentais e abordagem de conteúdo. Em seguida, chama o primeiro grupo para começar as apresentações. Composto de quatro pessoas, um menino e três meninas, o grupo se organiza e projeta sua apresentação em PowerPoint. Posicionam-se dois de cada lado do telão. Na tela vê-se o logotipo da Opep – Organização dos Países Produtores de Petróleo. O estudante, brasileiro, começa apresentando, em português, a Organização dos Países Exportadores de Petróleo. Seus slides também estão em português. Na sequência, uma das alunas do grupo apresenta em espanhol. As outras duas colegas também apresentam em espanhol, todas com sotaques distintos, o que supõe que sejam de diferentes regiões latino-americanas. Seus slides estão em espanhol. O final da apresentação do grupo traz um pequeno áudio com som de aplausos. Todos riem e batem palmas também. Carla levanta, agradece ao grupo e pergunta se a classe tem dúvidas (*Alguma dúvida? A gente vai disponibilizar esse tempo aqui pra perguntas, então*). A seguir, faz comentários em espanhol sobre a Opep. Dois alunos da turma respondem a seus comentários. Ela comenta a apresentação do grupo, diz que foi coesa, que as partes estavam integradas entre si, que os colegas não leram simplesmente os slides, mas comentaram-nos (*Se pudo observar que el grupo estaba integrado, ellos hacen un trabajo, por más que muchas veces es difícil hablar en público, se puede observar cuando el grupo está integrado o no; y la estructura se puede entender bien*). Um aluno levanta a mão e faz um comentário em português sobre a Opep. A professora responde a seu comentário, em espanhol. Uma aluna sai de sua mesa no fundo da sala e caminha até a classe de um colega, que

fica quase ao lado da minha, trazendo um *pendrive*. Ficam lado a lado, ele sentado e ela de pé, ambos olhando para a tela do computador sobre a classe dele, tentando abrir um arquivo, enquanto conversam, ele fala em espanhol e ela, em português. Estão organizando a apresentação de seu grupo, feita em seguida.

Fonte: Carvalho (2012) (Diário de campo, 22/06/2011).

O excerto apresenta uma série de ações protagonizadas pelos atores em classe e que caracterizam práticas de ensino cotidianas nesse cenário acadêmico. Enfatizamos a presença constante do português e do espanhol perpassando os textos de apresentação do grupo e as interações em aula: a condução da aula pela professora (predominantemente em espanhol), a apresentação do trabalho pelos alunos e os comentários (em espanhol e português). Carla, que ao longo da aula sustenta sua posição de usar majoritariamente a língua espanhola, legitima as participações dos estudantes também em português. No entanto, pode-se perceber ao longo de sua fala o uso eventual do português (*Como estão os brasileiros?*, no início da aula; e, depois das apresentações: *Alguma dúvida? A gente vai disponibilizar esse tempo aqui pra perguntas, então.*), às vezes dirigido a um grupo específico, outras vezes ao grupo todo.

A apresentação dos alunos é feita em grupos mistos de falantes de português e de espanhol, na qual são usadas as duas línguas; as lâminas de apresentação projetadas na tela diante da sala estão parte em português, parte em espanhol, cada parte em correspondência com a língua em que o aluno a apresenta oralmente. Percebe-se o uso intercalado e ao mesmo tempo integrado do português e do espanhol, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita como uma prática bilingüe legitimada em sala de aula tanto pelas ações dos participantes como também pelo comentário avaliativo da professora (*Se pudo observar que el grupo estaba integrado, ellos hacen un trabajo, por más que muchas veces es difícil hablar en público, se puede observar cuando el grupo está integrado o no; y la estructura se puede entender*

*bien*). Da perspectiva de uso das línguas, a apresentação constitui um evento de bilinguagem levado a cabo nas duas línguas, através da exposição, em português e espanhol, e da discussão do texto elaborado pelos alunos, também nas duas línguas.

Se por um lado o Excerto 1 é representativo das práticas bilingües e da legitimidade do uso dos dois idiomas oficiais como aspectos cotidianos no âmbito do ensino, por outro lado, ele também ressalta, na opção de Carla pelo uso do espanhol para conduzir a disciplina, um dos aspectos de destaque observados ao longo da pesquisa de Carvalho (2012): um desequilíbrio na representatividade das duas línguas no âmbito acadêmico. Carla justificou sua escolha pelo fato de a maioria dos professores serem brasileiros e não proficientes em espanhol, de modo que as disciplinas específicas eram majoritariamente ministradas em português (Diário de campo, 22/06/2011). Uma das facetas dessa disparidade – já evidenciada pela presença preponderante do português nos documentos fundadores da universidade, no *website* institucional, nas práticas administrativas na comunidade acadêmica –, no âmbito do ensino, mostrou-se na diferença numérica entre professores (e alunos) falantes dessas línguas. A opção de uso do espanhol como língua de trabalho por professores brasileiros reforça essa diferença numérica e reitera os efeitos desse desequilíbrio no ambiente acadêmico, sinalizando uma demanda desse idioma em termos de *status*.

Em seu segundo semestre de funcionamento, o corpo discente da Unila contava com 419 alunos, dos quais 245 (58,47%) eram brasileiros e 174 (41,53%), de outras nacionalidades;<sup>28</sup> o corpo docente estava composto por 39 professores brasileiros e nove de outras

<sup>28</sup> Cabe destacar que a distribuição numérica mais equilibrada entre estudantes ocorreu nos primeiros semestres de funcionamento da instituição. Em 2012, por exemplo, ingressaram na Unila 282 brasileiros e 353 estudantes de oito países diferentes: pela primeira vez o número de ingressantes falantes de espanhol superou o de falantes de português. Atualmente, o índice de estudantes brasileiros está em torno de 80%, constituindo-se um desafio para a universidade alcançar uma maior representatividade de estudantes de outros países latino-americanos no corpo discente.

nacionalidades,<sup>29</sup> com percentuais, respectivamente, de 76,92% e de 23,08%. A maioria numérica de professores brasileiros acabou se refletindo também nas práticas de ensino, por meio das aulas ministradas e das bibliografias das disciplinas, nas quais predominava o português, gerando uma demanda por mais textos em espanhol na bibliografia, como ilustra a resposta do professor colombiano Raul (docente de História e do eixo América Latina, do Ciclo Comum), ao ser perguntado sobre em qual(is) língua(s) estavam os materiais recomendados aos alunos.

### *Excerto 2. Entrevista com professor Raul*

Raul: [...] no semestre passado houve, assim, que a maioria dos professores eram brasileiros, e poucos professores, especialmente dessa disciplina ou desse Ciclo, América Latina, eram estrangeiros ou latino-americanos, né? Aí então recomendaram que para o segundo semestre procurássemos, foi uma recomendação para todos, procurar mais é... textos em espanhol porque estavam também a maioria em português. Então, nesse sentido houve uma preocupação por parte nossa de poder pelo menos equilibrar e tentar procurar na internet esse texto que está em português, se também está em espanhol.

Fonte: Carvalho (2012) (Diário de campo, 14/07/2011).

A presença assimétrica entre o português e o espanhol vem sendo reiterada em pesquisas ao longo dos últimos anos (FERREIRA, 2015; ERAZO MUÑOZ, 2016; CARVALHAL, 2016; MOREIRA; OLIVEIRA, 2017). Moreira e Oliveira (2017), ao analisar as bibliografias das disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação, mestrado e especialização, presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs)

<sup>29</sup> Segundo Spyer (2016, p. 415), em 2016 a universidade contava com 352 docentes, sendo 337 efetivos e quinze visitantes/substitutos, provenientes de quinze países (Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia, Cuba, Espanha, França, Irã, Itália, México, Paraguai, Peru, Portugal e Senegal).

aprovados até o ano de 2016, reforçam esse desequilíbrio. As autoras constataram a prevalência de 78% dos textos indicados em português contra 10,9% dos textos em espanhol, conforme a Tabela 5.1. Observe-se que, no quadro geral, o inglês ocupa posição mais avantajada do que o espanhol, com 11% dos textos indicados nas bibliografias.

*Tabela 5.1. Relação do total de textos de cada idioma referenciados nas bibliografias dos cursos da Unila por nível acadêmico*

| <b>Nível Acadêmico</b> | <b>Espanhol</b>          | <b>Francês</b>        | <b>Inglês</b>          | <b>Português</b>       | <b>Outras línguas</b> | <b>TOTAL</b>            |
|------------------------|--------------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------|
| <i>Graduação</i>       | 906                      | 11                    | 840                    | 6708                   | 0                     | 8.464                   |
| <i>Mestrado</i>        | 76                       | 1                     | 166                    | 265                    | 0                     | 508                     |
| <i>Especialização</i>  | 23                       | 0                     | 9                      | 226                    | 0                     | 258                     |
| <b>TOTAL</b>           | <b>(10,9%)<br/>1.005</b> | <b>(0,13%)<br/>12</b> | <b>(11%)<br/>1.015</b> | <b>(78%)<br/>7.199</b> | <b>(0%)<br/>0</b>     | <b>(100%)<br/>9.230</b> |

Fonte: Moreira e Oliveira (2017, p. 5).

No caso específico da graduação, foram analisados 8.464 textos de bibliografias obrigatória e complementar, dos quais 79,3% escritos em português, 10,7% em espanhol e 9,9% em inglês. Ainda que o percentual de textos em espanhol seja levemente superior ao dos textos em inglês (idioma cuja projeção se pode inferir por sua importância global no mundo acadêmico-científico), as autoras afirmam que a proximidade entre os dois índices (espanhol e inglês) e a distância em relação ao índice de textos em português evidenciam o quanto o *status* do espanhol é inferior ao do português, considerando que a política explícita de planejamento propunha privilegiar o par linguístico oficial português-espanhol (conforme MOREIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 5). Do ponto de vista do fator operacional (BAETENS BEARDSMORE, 2009) da proposta educacional, essa diferença numérica afeta não só a variável “currículo” (a proporção de disciplinas/conteúdos na língua adicional) como também a organização e o uso de materiais didáticos, já que a maior parte dos professores brasileiros tende

a ministrar aulas e selecionar bibliografias em português, o que se reflete também nos gêneros orais e escritos referentes às práticas de ensino e de avaliação em sala de aula (aula expositiva, programa de disciplina, textos acadêmico-científicos, exercícios e instrumentos de avaliação), nos quais predomina o português.

Entre os fatores que contribuem para a manutenção desse desequilíbrio na presença do português e do espanhol são apontadas, por exemplo, as dificuldades administrativas para compra de materiais bibliográficos, para a contratação de servidores de outros países, bem como para o intercâmbio interinstitucional de professores brasileiros em universidades latino-americanas. Como afirma Spyer (2016),

[...] la universidad es brasileña con vocación internacional, pero sin flexibilidad legal para administrar esta vocación, lo que dificulta la gestión y vivencia universitaria en distintos aspectos. Por ejemplo, la ley que reglamenta las licitaciones en Brasil es muy restrictiva, lo que dificulta la compra de libros en los países de la región y los viajes al extranjero (SPYER, 2016, p. 428).

Cabe destacar, no entanto, que, embora a questão da diversidade latino-americana na composição do corpo docente seja estrutural para a edificação do projeto acadêmico do ponto de vista da integração e da produção do conhecimento compartilhada, o desenvolvimento do bilinguismo da proposta educacional não pode recair somente sobre esse fator. Segundo Baetens Beardsmore (2009), a proficiência linguística dos professores na língua adicional e a capacidade de ministrar conteúdos de sua especialidade nessa língua são variáveis centrais em programas de educação bilíngue, pois afetam diretamente as práticas de ensino e de avaliação e a efetividade do ensino e da aprendizagem. Em uma proposta de construção de um *ethos* bilíngue português-espanhol, seria desejável, por um lado, que tanto os docentes brasileiros quanto os de outras nacionalidades pudessem fazer uso de ambos os idiomas. Essa questão extrapola o limite das nacionalidades ou da restrição do vínculo língua-nacionalidade.



Por outro lado, embora a política expressa no material documental aponte como fatores de resultado o desenvolvimento do plurilinguismo e o biletamento total, outras formas de construção do bilinguismo poderiam beneficiar a política educacional. Segundo Erazo Muñoz (2016), um modo de estimular o uso das duas línguas seria a utilização mais efetiva da intercompreensão como ferramenta nas práticas acadêmicas, o que poderíamos dizer que acontece no Excerto 1 apresentado. A autora define intercompreensão como “un método y una práctica lingüística, que intenta desarrollar la capacidad de acceder a la comprensión de una lengua extranjera, mediante estrategias de decodificación basadas en el conocimiento de la propia lengua materna o de otras lenguas y culturas” (p. 66). Ao estudar as línguas em contato e o fenômeno da intercompreensão nas práticas de ensino em distintos cursos na Unila, a autora afirma que, no caso dessa instituição, a intercompreensão “constitui uma possibilidade prática de bilinguismo acadêmico” (p. 69):

[...] la intercomprensión conforma una práctica cotidiana y un método de comunicación, como se observó en las prácticas comunicativas entre estudiantes y profesores en la Unila; la segunda, que la intercomprensión, al proponer un método de comunicación donde cada uno recurre a su lengua y entiende la del otro, ha servido como medio de instrucción para la enseñanza y el aprendizaje de disciplinas lingüísticas y no lingüísticas en la Unila. De esta forma, podemos considerar que la intercomprensión, en el caso de esta universidad, constituye una posibilidad práctica de un bilingüismo académico (ERAZO MUÑOZ, 2016, p. 69).

Como ação complementar à questão linguística no sentido de potencializar a construção desse ambiente português-espanhol, Carvalho (2012) aponta os possíveis efeitos de uma formação docente (com palestras, cursos, compartilhamento de experiências pedagógicas, por exemplo) para atuação em ambiente multicultural e multilíngue que fosse oferecida pela instituição posteriormente ao ingresso dos

professores, considerando as especificidades de cada curso/área de atuação. De acordo com a autora,

[...] tais instâncias de sensibilização e formação continuada docente para atuação em um contexto específico, como é o caso da Unila, poderiam contribuir, por exemplo, para: o desenvolvimento de estratégias pedagógicas; a definição de critérios para elaboração de materiais didáticos mais coerentes com o contexto; a promoção de uma presença mais equilibrada das duas línguas da proposta por meio dos materiais e interações em classe, entre outros aspectos (CARVALHO, 2012, p. 18).

Se entendemos que os professores estão entre os principais agentes de letramento de uma política linguística educacional (GARCÍA; MENKEN, 2010), no âmbito do ensino, fatores como o número de professores capazes de usar o português e o espanhol e a seleção que fazem de materiais didáticos e bibliográficos nessas línguas podem ser relevantes para fortalecer ou não os letramentos que circulam nesse meio acadêmico, afetando o valor, as funções e os usos que os sujeitos dão às línguas, principalmente porque esses fatores se refletem nas práticas de ensino e na criação de oportunidades de participação mais efetiva em sala de aula para os falantes de ambas as línguas.

#### 5.5.2.2. *A presença do guarani na Unila*

Conforme mencionado, embora a política educacional da instituição contemple, como línguas oficiais, o par linguístico português-espanhol, o cenário acadêmico se caracteriza pela diversidade cultural dos países envolvidos e pela presença de falantes de diversas línguas. O português e o espanhol (e suas variedades) convivem com outros idiomas, especialmente línguas originárias como o guarani, o quéchua e o aimará, além de línguas de imigração como o alemão, o árabe, o italiano, entre outras, presentes nas comunidades que compõem o cenário acadêmico, bem como no entorno da região e do estado do

Paraná. Diante desse cenário, como afirma Spyer (2016, p. 421), “[p]romover el bilingüismo [português-espanhol] no es suficiente, ya que los países latinoamericanos y caribeños se caracterizan por el multilingüismo”. Na pesquisa de Carvalho (2012), destacou-se principalmente a presença do guarani.<sup>30</sup> Nessa época, a Unila contava com estudantes de sete países (Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Paraguai, Peru e Uruguai) e possuía um número representativo de paraguaios na comunidade discente,<sup>31</sup> sendo o Paraguai o país estrangeiro que mais enviou alunos à universidade, conforme tabela a seguir (Tabela 5.2), que contempla os três anos iniciais de funcionamento da instituição.

*Tabela 5.2. Alunos brasileiros e de outras nacionalidades (por país de origem) na Unila (2010-2012)*

| Ano  | Brasil | Paraguai | Argentina | Uruguai | Peru | Chile | Bolívia | Colômbia | Equador |
|------|--------|----------|-----------|---------|------|-------|---------|----------|---------|
| 2010 | 100    | 44       | 16        | 17      | X    | X     | X       | X        | X       |
| 2011 | 245    | 89       | 10        | 41      | 9    | 2     | 23      | X        | X       |
| 2012 | 282    | 90       | 25        | 24      | 56   | 13    | 34      | 41       | 70      |

Fonte: Carvalho (2012, p. 122).

O excerto a seguir mostra uma situação em que o guarani é usado ao lado do espanhol e do português no âmbito do ensino e descreve parte de uma apresentação final de trabalhos em grupo para a disciplina de América Latina, que consistia em apresentações orais sobre

<sup>30</sup> Em notas de diário de campo, Carvalho registra o uso frequente do guarani por estudantes paraguaios no *campus*, mediando práticas de interação informal: “Chama a atenção o número de conversas em guarani no *campus*. Hoje, transitando pelo corredor externo [...] passei por três pequenos grupos nos quais os estudantes interagiam em guarani. Esse uso também pode ser observado em outros espaços, como as moradias estudantis e as filas dos restaurantes no *campus*” (CARVALHO, 2012, Nota do Diário de campo, 17/06/2011). A universidade até então não havia recebido nenhum aluno brasileiro que tivesse o guarani como língua de seu repertório.

<sup>31</sup> O guarani (e suas variedades) é falado por cerca de 90% da população paraguaia; 67% da população do país é bilingue em espanhol e guarani. Fonte: Ethnologue: <https://www.ethnologue.com/country/PY/status>. Acesso em 15 jul. 2018.

temas de escolha dos discentes, pesquisados ao longo do semestre sob orientação de um dos professores que ministraram a disciplina. Os trabalhos eram apresentados para (e avaliados por) uma banca formada por dois ou três professores da disciplina. Anteriormente à apresentação e à chegada dos professores da banca à sala, o grupo se reuniu para organizar a ordem das falas, e uma estudante paraguaia (Carmen) manifestou aos colegas, aflita, que não se sentia em condições de apresentar sua parte do trabalho em espanhol, por não dominar suficientemente esse idioma. Argumentou que o tema era complexo e que havia partes difíceis de explicar em espanhol. Carmen, natural de uma comunidade do interior do Paraguai, tinha por língua materna o guarani, sendo tanto o português como o espanhol línguas adicionais. Após conversa com o grupo, a estudante decidiu apresentar sua parte do trabalho em guarani, com o auxílio de uma colega paraguaia, também integrante do grupo, que traduziria a fala para o espanhol. Ficou decidido, ademais, que o anúncio seria feito durante a apresentação para a banca (notas de Diário de campo, 12/07/2018).

### *Excerto 3. Yo voy a hablar en guaraní*

Os estudantes começam a apresentação. Anunciam o tema do trabalho do grupo: revoltas populares ocorridas em áreas rurais em diferentes países latino-americanos. Cada participante fala cerca de cinco minutos. Os dois primeiros estudantes são brasileiros e apresentam em português, respectivamente, sobre a revolta do Contestado e a revolta de Canudos. A terceira aluna a apresentar é Carmen, uma estudante paraguaia. Ela anuncia que vai falar sobre o Paraguai: “*Yo voy a hablar sobre Paraguay. Yo, Carmen, y Juana, yo voy a hablar en guaraní, quiero decir, jopará, y ella va a traducir. Bueno...*”. Então, começa sua apresentação. [...] Ela fala rápido, e frequentemente se volta para o quadro, apontando algum item da lista de títulos escrita a giz antes do começo da apresentação, enquanto explica os tópicos apontados. Carmen fala em fluxo contínuo cerca de um minuto, e Juana logo depois explica em es-

panhol o que a colega disse em jopará. As duas trabalham assim, numa espécie de tradução consecutiva, pois a fala de ambas é feita em blocos. Enquanto assisto à apresentação de Carmen, identifico na sua fala os empréstimos da língua espanhola muito comuns ao jopará. São termos referentes a períodos históricos, números, como “mil ochocientos once”, “campesino”, “Triple Alianza”. Os dois professores da banca estão sentados lado a lado, olhando atentamente a apresentação das duas alunas. Todos na sala estão atentos a Carmen apresentando seu trabalho em jopará, e logo à Juana, que traduz o que foi dito para o espanhol. Fonte: Carvalho (2012) (Diário de campo, 12/07/2011).

Vemos que Carmen anuncia que vai fazer sua apresentação em guarani ou jopará<sup>32</sup> (*Yo voy a hablar sobre Paraguay. Yo, Carmen, y Juana, yo voy a hablar en guaraní, quiero decir, jopará, y ella va a traducir*), o que indica que o uso dessa língua para apresentar um trabalho oral no âmbito do ensino não é um pressuposto compartilhado pelos ouvintes. Do mesmo modo, a preocupação de Carmen e a negociação prévia com o grupo em torno do tema mostraram ser esta uma ação não esperada nesse contexto. O guarani não goza do mesmo *status* do português e do espanhol: trata-se de uma língua cujo *status* é marcado, tendo em vista que o idioma não está entre as línguas oficiais da PL da universidade e seu uso em sala de aula, como indicaram dados de entrevistas com discentes e docentes, se dava nas interações entre alunos falantes do idioma, como “língua de grupo” (utilizada entre os estudantes, por exemplo, na execução conjunta de tarefas ou esclarecimentos acerca de conteúdos trabalhados em aula).

Hornberger (2009) afirma que desde o ponto de vista da ecologia da linguagem,

[...] planificar sobre una lengua en un contexto dado implica planificar sobre y para todas las lenguas en ese contexto. No se pueden ignorar las dinámicas de poder entre las lenguas y sus hablantes, ni

<sup>32</sup> O jopará é a designação dada a uma variedade do guarani falado no Paraguai que apresenta diversas influências do espanhol.

la importancia de levantar el uso de lenguas dominadas en todos los sectores de la sociedad: gobierno, educación, comercio, medios de comunicación, entre otros, si es que se quiere promover una sociedad multilingüe y la revitalización de las lenguas originarias (p. 107).

A autora nos faz refletir sobre a importância de considerar as demais línguas presentes nesse contexto no planejamento educacional, tendo em vista as complexas relações de toda troca linguística carregadas de força simbólica (BOURDIEU, 1998). Nesse sentido, para pensarmos sobre a integração e a valorização das línguas no contexto acadêmico da Unila, é preciso observar não somente as relações entre os dois idiomas majoritários (português e espanhol), mas também as relações desses com as demais línguas, em geral minorizadas em todos os países latino-americanos, como é o caso de muitas línguas nativas e de imigração. Essas complexas relações emergem nas práticas que se desenvolvem no ambiente acadêmico e compõem as identidades dos sujeitos. Dessa maneira, para que uma política linguística de integração latino-americana possa ser implementada,

[...] é importante ter em vista a forte tradição histórica associada à ideologia do monolinguismo (OLIVEIRA, 2007) e o fato de que a constituição das identidades nacionais está diretamente relacionada aos projetos coloniais por meio da construção de um imaginário monolíngue, de unidade nacional e unidade linguística (AUROUX, 1992), tendências que perpassam tanto as políticas de língua quanto a tradição acadêmica dos estudos de linguagem em diversos países latino-americanos (CARVALHO, 2012, p. 25).

Relacionada também ao valor das línguas que circulam nesse contexto, a situação de Carmen é representativa de alguns estudantes da Unila advindos de comunidades onde são falados idiomas nativos, e para os quais o português e/ou o espanhol são línguas adicionais.<sup>33</sup>

<sup>33</sup> Atualmente há estudantes indígenas brasileiros e de outras nacionalidades cuja língua materna não é o português ou o espanhol em programas de pós-graduação da Unila. Também estão presentes na comunidade estudantil, desde 2015, alunos haitianos falantes de crioulo e francês.

Esse aspecto, que caracteriza a riqueza linguística desse cenário, consiste também em um desafio para as práticas pedagógicas na construção da política bilíngue e de uma comunidade que valorize a diversidade cultural e linguística. A variável sociocultural elencada no quadro de Baetens Beardsmore tem relação com o impacto que a educação bilíngue provoca nas atitudes dos aprendizes com relação a outras comunidades linguísticas e a sua habilidade de trabalhar junto com outros pares. No caso das línguas minoritárias ou minorizadas, programas bilíngues podem contribuir (ou não) para legitimar esses idiomas e conseqüentemente diminuir a insegurança linguística, promover a participação e aumentar a autoestima dos estudantes. No caso do Excerto 3, percebe-se que as práticas biletreadas envolvendo três línguas encontraram lugar e legitimação no evento específico supradescrito: seja pela atitude do grupo em apoiar Carmen, que aponta para um senso conjunto de cooperação com a colega falante de guarani que não domina o espanhol de registro formal acadêmico; seja pelo trabalho conjunto entre Carmen e Juana, utilizando a tradução como ferramenta, para que a apresentação acontecesse em guarani e espanhol. Do mesmo modo, a recepção positiva da banca e dos demais colegas da sala após a apresentação (Diário de campo, 12/07/2011) mostrou que a presença do guarani no evento apresentação de trabalho final na disciplina de América Latina foi legitimada naquele momento. A sustentação do uso dessa língua de *status* minoritário em uma prática de ensino como a descrita indica um aspecto positivo naquele momento específico no contexto acadêmico, alinhando-o ao que Hornberger (2009) caracteriza como educação multilíngue autêntica:

Es una educación que educa –en el sentido de conducir y preparar a todos y cada uno de los alumnos, sobre la base de los conocimientos que traen al aula y hacia su participación como miembros íntegros e indispensables en la construcción de una sociedad justa y democrática, en los niveles local, nacional, y global.

Además, la base de la educación en una sociedad multilingüe y plurinacional tiene que ser lo intercultural, el respeto mutuo y profundo entre los grupos étnicos y culturales, que sirve de fundamento para la construcción de una sociedad justa (HORNBERGER, 2009, p. 96).

Embora existam muitas dificuldades na construção da política educacional, como aponta Spyer (2016), em eventos como esse, é possível vislumbrar o potencial educacional da instituição no plano linguístico e cultural, e a possibilidade de, no plano epistemológico, dialogar com distintas formas de produzir conhecimento. Ainda que a multiculturalidade figure como aspecto central da proposta educacional, o tema é pouco presente nos principais documentos da instituição (tais como o Estatuto da Unila, 2012; o Regimento da Unila, 2013; e o Plano de Desenvolvimento Institucional, 2014), e a universidade carece da planificação e execução de uma política linguística institucional que fortaleça o bilinguismo, a multiculturalidade e a interdisciplinaridade (conforme Spyer, 2016). Um olhar mais atento ao tema e uma consciência maior sobre as orientações ideológicas presentes poderiam contribuir para tornar possível a construção mais efetiva de uma educação que “reconoce y valora el conocimiento y diálogo profundo entre diferentes vivencias y perspectivas culturales, dentro del aula, currículo y programa en general” (HORNBERGER, 2009, p. 96).

A presença do guarani e de outros idiomas na comunidade acadêmica remete a outra variável a ser considerada na proposta de um programa de educação bilíngue: a necessidade de conhecer o perfil dos estudantes que compõem a comunidade e seus *backgrounds* linguísticos e sociais<sup>34</sup> (variável situacional “estudantes-alvo” (BAETENS BEARDSMORE, 2009). No caso da Unila, os estudantes brasileiros, selecionados através do Enem, provêm de vários estados e regiões do país; os demais alunos vêm de distintos países da América Latina.

<sup>34</sup> O projeto de pesquisa “Políticas e realidades linguísticas na Unila” desenvolvido pelas professoras Bruna Macedo e Larissa Locoselli trabalha atualmente na realização do primeiro diagnóstico sociolinguístico da comunidade acadêmica da universidade.



Tanto no primeiro caso como no segundo, são grupos heterogêneos, com alunos de formações socioculturais diversas e com diferentes históricos escolares e de letramento. Durante a pesquisa de Carvalho (2012), a cultura e a língua guarani vinham sendo objeto de ações de valorização e reconhecimento nas práticas acadêmicas. Algumas ações e acontecimentos em nível oficial apontaram naquele momento para um reconhecimento da importância da cultura guaranítica nas diversas áreas do conhecimento na universidade e indicaram a presença dessa cultura na vida acadêmica. Entre as ações levantadas por Carvalho (2012) para fazer circular o guarani nas práticas acadêmicas estão: a inclusão da língua guarani na matriz curricular do curso de Letras-Artes e Mediação Cultural no segundo semestre de 2011; a realização da Cátedra Leon Cadogan, dedicada à língua e a cultura guarani, com palestras do jesuíta e antropólogo Bartomeu Melià; reunião de professores das áreas de Letras e Humanidades com Melià para discutir sobre o ensino da língua guarani; o curso de extensão de língua guarani, ministrado em 2011, que contou com a participação de cerca de trinta pessoas, entre estudantes, servidores e a comunidade, com aulas ministradas pelos próprios estudantes da Unila.<sup>35</sup> Nessa articulação de eventos, percebeu-se que a língua estava presente na universidade e que a comunidade acadêmica estava criando demandas de *status* para ela.

A presença e legitimação do guarani no cenário acadêmico, no entanto, tem sido observada de modo diverso em outros trabalhos sobre a universidade. Carvalhal (2016), ao avaliar os impactos das políticas de linguagem da Unila nas ideologias dos estudantes, observou efeitos tanto de convergência quanto de divergência com a proposta plural de integração regional.

<sup>35</sup> Os projetos de extensão e pesquisa envolvendo guarani estão presentes desde 2011 e têm se constituído em instâncias que permitem a muitos estudantes ressignificar o valor do seu idioma ao tornarem-se professores e participarem de instâncias de valorização dessa língua.

Numa perspectiva não mais monocultural e monolíngue, mas sim multicultural e multilíngue, verifica-se o reconhecimento de diferentes grupos culturais e de seus direitos, dentre os quais linguísticos, porém tal reconhecimento está inserido em práticas voltadas à assimilação. A orientação ideológica nesses casos é a de inclusão com subordinação (CARVALHAL, 2016, p. 103).

A autora observou, além disso, uma orientação ideológica voltada à exclusão e à desvalorização das línguas e culturas locais não hegemônicas,<sup>36</sup> afirmando especialmente com relação ao guarani que

[...] reconhecer, valorizar e atribuir funções sociais no ambiente educacional à língua guarani, falada nos três municípios fronteiriços, torna-se urgente. Ao provocarem o apagamento dessa língua num ensino superior voltado para a integração latino-americana, as ações de política e planejamento da linguagem da universidade agem no sentido contrário e, tal como visto, colaboram para a manutenção da discriminação e, possivelmente, para a substituição da língua (CARVALHAL, 2016, p. 113).

## 5.6. Considerações finais

Apresentamos neste capítulo alguns aspectos da política educacional da Unila com base em dados da pesquisa de Carvalho (2012), como forma de registrar a construção dessa política nos semestres iniciais de funcionamento da universidade e de gerar subsídios para pensar os rumos atuais dessa política bilíngue. Em tempos de intensa internacionalização das universidades e da presença quase hegemônica

<sup>36</sup> Um testemunho discente nesse sentido pode ser encontrado na seção de apresentação da dissertação de Mbo'y Jegua (2018), que neste ano finalizou seus estudos de mestrado na Unila. Nessa seção, a estudante do povo Guarani Kaiowá do estado do Mato Grosso de Sul conta sua experiência na universidade. Ver: MBO'Y JEGUA (CLARA ALMEIDA BARBOSA). A luta das mulheres Kaiowá e Guarani: quarenta anos de reconquista de seus territórios. Dissertação de Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina. Foz do Iguaçu: Unila, 2018. 148f.

do inglês como língua da produção científica, a política educacional da Unila, baseada no par linguístico português-espanhol, se apresenta como alternativa no âmbito latino-americano. Considerando os planos social, cultural, histórico e identitário que atravessam a história da América Latina, dando base às relações entre os países no continente e se refletindo nos vínculos entre as diferentes comunidades discursivas, muito há que se refletir e construir sobre as políticas linguísticas no âmbito da educação superior e da produção científica. Tais aspectos constituem, por isso, importantes temas para a área dos estudos da linguagem e das Políticas Linguísticas.

El hecho de que el lenguaje constituya la principal herramienta en toda actividad científica – aunque es más que una herramienta dócil, como ya hemos visto – justifica estudiar el campo científico como un espacio discursivo y comunicacional específico, donde se relacionan y se confrontan diferentes discursos y lenguas que compiten por su legitimidad y funcionalidad, siempre como expresión e instrumento de las relaciones de poder existentes entre los actores sociales (HAMEL, 2013, p. 353).

Hamel (2013), ao propor uma política linguística integrada do campo das ciências e da educação superior na América Latina, aponta como chave a questão da orientação monolíngue que marca os países latino-americanos e a necessidade de uma mudança na visão ideológica com relação às demais línguas.

[...] el éxito de una política plurilingüe como la propuesta aquí dependerá en buena medida de su capacidad de inducir un cambio en las visiones ideológicas y, por tanto, en la relación que los miembros de la comunidad científica establecen entre su lengua propia y las otras en el campo científico. Si no logramos una mudanza en las actitudes hacia el español o portugués como lenguas con un potencial pleno para funcionar en todos los espacios y disciplinas de las ciencias y si no avanzamos hacia una aceptación del plurilingüismo como modelo básico de operación, quizás poco se alcanzará para revertir las

tendencias actuales que apuntan hacia un monolingüismo científico en inglés (HAMEL, 2013, p. 375).

Alguns aspectos apontados na pesquisa de Carvalho (2012), pela limitação de espaço, não foram tratados neste capítulo, mas mereceriam maior profundidade em futuras investigações, dada sua relevância para a política linguística em exame. Entre eles, citamos o papel das aulas de línguas adicionais e do Ciclo Comum de Estudos<sup>37</sup> (CCE) na política educacional. O CCE, inicialmente pensado para ser o diferencial da Unila em relação a outras universidades brasileiras, tem por objetivos incentivar o pensamento crítico, o bilinguismo e um conhecimento básico de aspectos que definem, em sua complexidade, a cultura da América Latina (UNILA, 2013). Distribuído nos três primeiros semestres de formação de todos os cursos de graduação, é constituído por um conjunto de componentes curriculares obrigatórios distribuídos em três eixos: 1) Línguas; 2) Epistemologia e Metodologia; e 3) Fundamentos de América Latina. O ensino de PLA e ELA, no eixo de Línguas, “constitu[i] a única instância oficial e obrigatória de formação linguística na língua adicional” (CARVALHO, 2012, p. 19) e, por razão da diferença de *status* entre o português e o espanhol, parecem constituir-se em disciplinas bastante diferentes, PLA focalizando em práticas acadêmicas, e ELA, em outras práticas. Caberia uma análise dos objetivos e das práticas de ensino para estudar de que modo se relacionam com os objetivos da proposta de *ethos* bilíngue da Unila e das necessidades dos estudantes diante das demandas acadêmicas.

Outro ponto a destacar são os esforços da comunidade acadêmica na construção do ambiente multilíngue. Como vimos, na época do trabalho de campo da pesquisa de Carvalho (2012), a política linguística foi discutida e construída em distintas instâncias no cenário acadêmico: a) em reuniões relativas à elaboração do estatuto da universidade, reuniões do grupo de docentes de Línguas e de Letras, bem

<sup>37</sup> Um histórico da constituição do CCE na Unila, bem como os desafios para sua construção, é apresentado por Spyer (2016).

como de projetos de pesquisa e extensão ligados a questões linguísticas; b) na diversidade de atividades (cátedras, palestras, aulas da disciplina de América Latina) que contemplavam distintas línguas e perspectivas culturais, contribuindo para a integração linguístico-cultural; c) por ocasião do I Seminário de Bilinguismo e Educação Bilíngue (ocorrido em 08/07/2011), que teve por objetivo discutir a construção da política linguística institucional e gerou um documento sobre o bilinguismo na instituição a partir da discussão com especialistas e as comunidades docente e discente. Entre os temas discutidos estavam as características do bilinguismo na universidade; o fator de resultado (letramento) almejado pelos estudantes após cursar a graduação; a construção da integração na instituição, dentre outros. Seria importante comparar os resultados dessa época com uma análise atual na comunidade acadêmica, com vistas a avaliar os esforços para a construção da política bilíngue ou multilíngue.

Mesmo diante de muitos desafios para a concretização da política educacional bilíngue, por ser ponto de encontro de uma comunidade culturalmente diversa e espaço linguístico de integração, a universidade constitui um *locus* potencial para a reflexão e o estudo das políticas linguísticas, e para consequente fortalecimento de uma cultura de respeito pelas diferentes línguas e culturas que nos compõem como América Latina.

## Referências bibliográficas

BAETENS BEARDSMORE, H. B. Bilingual Education: Factors and Variables. In: GARCÍA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: a Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009, p. 137-158.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2ª edição. São Paulo: Edusp, 1998.

CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CARVALHAL, T. P. *Avaliação de Política e Planejamento da Linguagem: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional*. Tese de Doutorado em Estudos de Linguagem. Niterói: UFF, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, 2016. 150f.

CARVALHO, S. C. *As relações de **status** entre as línguas na implementação em processo de uma proposta acadêmica bilingue em um cenário institucional multilíngue latino-americano*. Dissertação de Mestrado em Letras. Porto Alegre: UFRGS: Programa de Pós-Graduação em Letras, 2012. 165f.

CI-UNILA. COMISSÃO DE IMPLANTAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS. *A Unila em construção: um projeto universitário para a América Latina*. Foz do Iguaçu: Imea, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Unila: Consulta Internacional: contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila*. Foz do Iguaçu: Imea, 2009b.

COOPER, R. L. *Language Planning and Social Change*. Avon: Cambridge University Press, 1989.

CORBARI, C. Atitudes linguísticas em uma localidade paranaense de colonização multiétnica. *Anais do XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (Alfal)*. João Pessoa, 2014. p. 1.179-1.791.

ERAZO MUÑOZ, A. M. *L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (Unila): expériences, contact et interaction plurilingue*. Tese de Doutorado em Ciências da Linguagem. Rhône-Alpes: Université Grenoble, 2016. 270f. Versão consultada em espanhol.

FERREIRA, L. M. L. Práticas de leitura e escrita ao longo dos cursos de graduação na Unila: subsídios para o ensino de línguas adicionais. *Revista Intercâmbio*, v. XXX, p. 29-50, 2015.

GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: a Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; MENKEN, K. Stirring the Onion: Educators and the Dynamics of Language Education Policies. In: GARCÍA, O.; MENKEN, K. (orgs.). *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policy Makers*. Nova York: Routledge, 2010, p. 249-261.

HAMEL, R. E. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 52, n. 2, p. 321-384, 2013.

\_\_\_\_\_. Regional Blocs as a Barrier against English Hegemony? The Language Policy of Mercosur in South America. In: MAURIS, J.; MORRIS, M. A. (orgs.). *Languages in a Globalising World*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography: Principles in Practice*. Nova York: Routledge, 1983.

HORNBERGER, N. Extending Enrichment Bilingual Education: Revisiting Typologies and Redirecting Policy. In: GARCÍA, Ofelia (org.). *Focus on Bilingual Education: Essays in honor of Joshua A. Fishman*, v. 1. Filadélfia: John Benjamins, 1991, p. 215-237.

\_\_\_\_\_. Frameworks and Models in Language Policy and Planning. In: RICENTO, T. (org.). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Oxford: Blackwell, 2006, p. 24-41.

\_\_\_\_\_. La educación multilingüe, política y práctica: diez certezas. *Revista Guatemalteca de Educación*, ano I, n. I, p. 95-138, Cidade da Guatemala, Universidad Rafael Landívar, jan.-jun. 2009.

JOHNSON, David Cassels. Ethnography of Language Policy. *Language Policy Journal*. Springer Netherlands Publisher. v. 8, 2009. Disponível em <http://www.springerlink.com/content/127q728180412470/>.

LIDDICOAT, A. Language Planning for Literacy: Issues and Implications. In: LIDDICOAT, A. (org.). *Language Planning and Policy: Issues in Language Planning and Literacy*. Bristol: Multilingual Matters, 2007.

MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (orgs.). *Multilingual Literacies*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

MASON, J. *Qualitative Researching*. Londres: Sage, 1996.

MBO'Y JEGUA (CLARA ALMEIDA BARBOSA). *A luta das mulheres Kaiowá e Guarani: quarenta anos de reconquista de seus territórios*. Dissertação de Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina. Foz do Iguaçu: Unila, 2018. 148f.

McCARTY, T. (org.). *Ethnography and Language Policy*. Nova York: Routledge, 2011, p. 204-229.

MOREIRA, M.; OLIVEIRA, B. O bilinguismo nas práticas de ensino, pesquisa e extensão da Unila: um diagnóstico, em números, de sua realidade de linguística. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 3, ed. especial, artigo n. 522, p. 1-12, dez. 2017.

OEP. OBSERVATÓRIO EUROPEU DO PLURILINGUISMO. *Carta Europeia do Plurilinguismo*, 2005. Disponível em: <[http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/04/Carta\\_Europeia\\_do\\_Plurilinguismo.pdf](http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/04/Carta_Europeia_do_Plurilinguismo.pdf)>. Acesso em: 5 jul. 2018.

PAES, M. L. N. *A paisagem emoldurada: do Éden imaginado à razão do mercado: um estudo sobre os Parques Nacionais do vulcão Poás, na Costa Rica, e do Iguaçu, no Brasil*. Tese de Doutorado em Estudos Comparados sobre as Américas. Brasília: UnB, 2003. 292f.

RICENTO, T. (org.). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Oxford: Blackwell, 2006.

SHOHAMY, E. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Londres: Routledge, 2006.

SPYER, T. M. La integración cultural latinoamericana como proyecto brasileño. La experiencia de la Unila. In: WEINBERG, L. (org.). *Historia comparada de las Américas: perspectivas de la integración cultural*. Cidade de México: Centro de Investigaciones sobre América Latina y Caribe, p. 413-435, 2016.



STREET, B. What's New in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, 2003, p. 77-91.

UNILA. *Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos*, 2013.

VIEIRA-ROCHA, E. Metodologia adotada para a construção do projeto universitário da Unila. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (Ries)*, v. II, n. 5, Cidade do México, Unam-Issue/Universia, 2011.



## Capítulo 6

# Estudantes da UNILA e o processo de adaptação em Foz do Iguaçu

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

### 6.1. Introdução

Quem chega à cidade de Foz do Iguaçu não precisa se esforçar muito para encontrar pessoas de distintas nacionalidades, perceptíveis pelos sotaques, atividades que realizam, maneiras de se vestir, aparência física etc. Foz do Iguaçu está localizada no extremo oeste do estado do Paraná. Trata-se de uma região trinacional; faz fronteira com os municípios Ciudad del Este (Paraguai) e Puerto Iguazú (Argentina). Em virtude das dinâmicas populacionais fronteiriças, os fluxos de imigração são contínuos, mas ganharam mais intensidade da década de 1970 em diante. Assim sendo, atualmente, a população da cidade reúne mais de oitenta nacionalidades.<sup>1</sup> As principais transferências populacionais

\* **Eloiza Dal Pozzo Chibiaqui** (superelo@gmail.com). Doutoranda em Desenvolvimento Regional, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Toledo-PR. **Manolita Correia Lima** (mclima@espm.br). Doutora em Educação, professora e coordenadora do Núcleo de Inovação Pedagógica da Escola de Propaganda e Marketing (ESPM), São Paulo-SP. **Oscar Kenji Nihei** (oknihei@gmail.com) Doutor em Ciências, Docente adjunto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Foz do Iguaçu-PR.

<sup>1</sup> Dados do Núcleo de Polícia de Imigração da Delegacia da Polícia Federal de Foz do Iguaçu (PR). Polícia Federal, 2018.

para a cidade são de pessoas originárias de regiões árabes e asiáticas,<sup>2</sup> predominantemente interessadas pela atividade comercial existente em Ciudad del Este. O fluxo de brasileiros originários de outros estados da Federação é igualmente representativo, atraídos pelas oportunidades abertas por algum ciclo econômico, principalmente por ocasião da construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, no curso das décadas de 1970 e 1980.

Em 2010, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) se instala na cidade. O nome da instituição já revela a âncora de sua missão: “formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina” (UNILA, 2016). Compreensivelmente, a universidade reserva vagas para estudantes brasileiros e internacionais (na proporção de 50%). Na época da pesquisa (2014), os 1.356 estudantes regularmente matriculados se distribuíam entre onze nacionalidades: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, El Salvador, Paraguai, Peru, Uruguai, Venezuela. Em junho de 2018, a população já atingia 4.358 estudantes. Destes 30,5% eram internacionais, e o número de nacionalidades foi significativamente ampliado, envolvendo países da América Central (Costa Rica, Cuba, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, e República Dominicana), apesar de as mais representativas serem a paraguaia, a uruguaia e a equatoriana, respectivamente.

Tanto quanto o Brasil, em 2010 a cidade se revelava satisfeita com algumas conquistas e otimista com as possibilidades que se descorriam. Reportagem publicada pelo jornal *Gazeta do Povo* traduz o otimismo da população em relação ao crescimento econômico da cidade, à melhoria das condições de vida da população, e às mudanças que se processavam na imagem de Foz do Iguaçu. Há pouco mais de

<sup>2</sup> Segundo Penner (1998), em pesquisa do Banco Central do Paraguai, realizada em 1998, a distribuição de frequência dos donos de comércio em Ciudad del Este era composta principalmente pelas seguintes nacionalidades: 28% paraguaios, 27% orientais, 24% árabes e 11% brasileiros.

dez anos, a cidade era conhecida pelo contrabando, clandestinidade e violência típicos das regiões de fronteira. Contudo, naquele momento havia a percepção de que sobressaiam imagens positivas relacionadas às belezas e ao turismo de natureza, à presença da maior usina hidrelétrica do mundo em geração de energia, à possibilidade de evoluir para um polo educacional e tecnológico. O trecho a seguir ilustra as expectativas sobre a instalação da universidade em Foz do Iguaçu: “O otimismo se apoia no desenvolvimento de um polo universitário na cidade – o que, a exemplo dos ciclos de Itaipu, dos sacoleiros e do turismo, tende a gerar efeitos em cadeia na economia da cidade” [...] (PARO, 2010).

Com a chegada dos primeiros estudantes da Unila (agosto de 2010), aos poucos, o otimismo presente no imaginário popular e na imprensa foi cedendo lugar a desconfianças, preconceitos, estigmas e rejeição, particularmente direcionados aos estudantes internacionais que a instituição atraía. Passados menos de três anos da matéria antes citada, o texto assinado por um colunista e publicado no Blog Empresariall (2 de setembro de 2013) evidencia o que foi afirmado: “jovens barbados, cabeludos, com roupas sujas, repletos de símbolos comunistas dividem espaço com livros e drogas”. Na continuidade, o autor denuncia que a Unila atraía pessoas “dos piores rincões da América do Sul” e trazidos para a cidade – o que seriam “os piores rincões” a que o autor se refere? Nesse contexto, não é estranho que os estudantes internacionais relatem experiências de discriminação e preconceito sofridas na cidade (BLOG EMPRESARIALL, 2014).

A imigração temporária, contudo, resultante do fluxo de estudantes brasileiros e internacionais, será contínua e crescente, uma vez que ela está em fina sintonia com a missão que justificou a criação da Unila. Assim sendo, investir em uma pesquisa que tem por propósito compreender o processo de adaptação dos estudantes da Unila em Foz do Iguaçu, levando em conta a percepção de vários atores sociais – moradores da cidade, estudantes brasileiros e internacionais –, parece ser muito oportuna. Equivale a colaborar para o avanço da

compreensão dos desafios de se viver em sociedades baseadas na diversidade cultural.

A abordagem teórica adotada foi proposta por Elias e Scotson (2010). Ao descrever as relações humanas estabelecidas na cidade de Winston Parva,<sup>3</sup> os autores concluem que os grupos “estabelecidos” e “*outsiders*” não diferiam em nacionalidade, origem étnica (ou racial), classe social, credo religioso ou nível de instrução; a principal diferença residia no fato de um grupo ser formado por antigos residentes (estabelecidos há duas ou três gerações) e o outro ser composto por grupos de recém-chegados à cidade (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 24). Se nesse contexto os recém-chegados relatam situações de tensão, desentendimento, preconceitos e exclusão social, acredita-se que em ambientes multiculturais, envolvendo universitários de distintas nacionalidades, não raro vivendo a primeira experiência longe da família, em uma idade marcada pela curiosidade, descoberta, certa ingenuidade e alguma dose de irreverência, mostrou ser importante campo de pesquisa.

Além de ouvir os estudantes, houve preocupação de levar em conta a percepção dos representantes da população de Foz do Iguaçu sobre a Unila e sobre os estudantes, particularmente os internacionais. Que tipo de relacionamento tem sido construído entre os estudantes e os moradores da cidade? Até que ponto o relacionamento existente entre eles favorece ou dificulta a adaptação dos jovens na cidade?

<sup>3</sup> Winston Parva é o nome fictício atribuído à cidade estudada por Elias e Scotson (2000) na década de 1950, na Inglaterra.

## 6.2. Lentes teóricas

### 6.2.1. A internacionalização da educação superior e a Unila sob a ótica da integração

A educação na América Latina é uma importante pauta de discussões há pelo menos cinquenta anos. Nas décadas de 1950 e 1960, o tema desenvolvimento aliado à Educação Superior motivou importantes debates. No artigo “Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina”, Guadilla (2013) afirma que durante esse período prevalecia um sentimento de esperança em relação ao futuro, com vistas à adoção de algumas políticas e movimentos, como o “Setor Educacional do Mercosul” (SEM), cuja atuação será descrita nos próximos parágrafos. A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) foi disseminadora da ideia de que o desenvolvimento econômico estava diretamente ligado ao acesso e qualidade da educação, e isso justificava a necessidade de investir na criação de universidades modernas, com condições de colaborar na realização dos planos nacionais aprovados.

Ao publicar vários textos sobre a universidade latino-americana, Darcy Ribeiro chama atenção para o distanciamento existente entre ela e a sociedade. Ao elaborar o Plano Orientador da Universidade de Brasília (1962), conceitualmente reforçado nos livros *A Universidade Necessária* (1969) e *Propuestas Acerca de la Renovación* (1970), ele se orienta pela matriz do pensamento universitário latino-americano, o Movimento de Córdoba (1918). Compreensivelmente, trabalha para fortalecer ideias e projetos que promovam a integração entre os países da América latina.

O projeto de criação da Unila busca se contrapor a uma universidade alheia às questões sociais e se compromete a colaborar para o processo de integração do continente latino-americano. Assim sendo, ao criar os primeiros cursos, busca promover qualificado diálogo entre os países e levar em consideração as necessidades da América

Latina. Os títulos atribuídos aos cursos de graduação são reveladores do que foi afirmado: “Antropologia: Diversidade Cultural Latino-Americana”; “Ciência Política e Sociologia: Sociedade, Estado e Política na América Latina”; “História: América Latina”; “Geografia: Território e Sociedade na América Latina”, entre outros. Interessante notar que não apenas os cursos que “carregam” o nome América Latina se concentram na agenda regional, mas todos eles possuem em sua matriz curricular disciplinas relacionadas aos fundamentos da América Latina.

Observando a história recente da região, constata-se que os temas diversidade, integração e diálogo intercultural vêm sendo abordados em diferentes contextos, organizações e documentos. O Mercosul foi criado com o objetivo de alcançar, por meio da união dos países, maior escala de atuação e influência, dados os processos de globalização da economia, percebidos mais notadamente a partir da década de 1980. No Tratado de Assunção (1991), os desenvolvimentos científico e econômico são colocados lado a lado: “convencidos de la necesidad de promover el desarrollo científico y tecnológico de los Estados partes y de modernizar sus economías para ampliar la oferta y la calidad de los bienes y servicios disponibles a fin de mejorar las condiciones de vida de sus habitantes”.<sup>4</sup>

A própria Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988), antes da assinatura do Tratado de Assunção, em seu artigo 4º, descreve os princípios que deveriam reger as relações internacionais, entre eles a igualdade entre os Estados, a cooperação entre os povos para o progresso da humanidade, entre outros. Consta ainda em parágrafo único que a “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”.

<sup>4</sup> Convencidos da necessidade de promover o desenvolvimento científico e tecnológico dos Estados-parte e de modernizar suas economias para ampliar a oferta e a qualidade dos bens e serviços disponíveis a fim de melhorar as condições de vida de seus habitantes (tradução livre).



No âmbito do Mercosul, em 1991 foi criado o “Setor Educacional do Mercosul” (SEM), espaço reservado à coordenação de políticas educacionais. Em 1996 foi aprovado o documento *Mercosul 2000: desafios e metas para o setor educacional*, cujo conteúdo destaca projetos de alcance regional com o intercâmbio de estudantes e professores (Sistema de Informação de Comércio Exterior, 1998). Em 2008 a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI), organismo internacional governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos, no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional, elaborou, como resultado de uma Conferência, o documento *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*.<sup>5</sup> O documento em tela estabeleceu metas tais como: a consolidação do espaço ibero-americano do conhecimento; favorecimento da conexão entre a educação e o emprego através da educação técnica profissional; a igualdade educativa e superação de toda forma de discriminação na educação. No documento em tela, é reforçada a importância de formar profissionais que tenham o sentimento de pertencimento ibero-americano.

De acordo com Araújo (2014, p. 3), o êxito de universidades com as características da Unila é estrategicamente importante para o continente. Assim sendo, não apenas a Educação, mas um conjunto de fatores faz parte do processo de desenvolvimento sustentável da América Latina, na medida em que busca harmonizar o crescimento econômico, técnico-científico, cultural e social.

O Projeto de Lei que cria a Unila (2.878/2008) destaca a “[...] urgência de promover, por intermédio do conhecimento e da cultura, a cooperação e o intercâmbio solidários com os demais países da América Latina, aspiração histórica que se tornou imperativa nos dias atuais”. No livro intitulado *A Unila em construção: um projeto universitário para a América Latina*, afirma-se textualmente que “a Unila

<sup>5</sup> Além de reunir todos os países da América Latina, a OEI inclui a Espanha e Portugal.

será a contribuição brasileira ao Espaço Regional do Mercosul” (CI-UNILA, 2009, p. 65).

Em um contexto de integração regional, as universidades constituem instituições privilegiadas para a instauração da cultura do respeito à diversidade, concomitantemente a uma interação compartilhada do conhecimento e da tecnologia. Emerge a necessidade de interiorizar e expandir a rede de instituições federais brasileiras nas regiões mais distantes dos centros urbanos desenvolvidos, inclusive nas regiões da fronteira com os países vizinhos da América do Sul (CI-UNILA, 2009, p. 15). Diante do exposto, observa-se que a internacionalização da educação, no âmbito da América Latina, tem como argumentos oficiais a importância de investimentos na formação educacional e no avanço científico e tecnológico, baseados em diversos documentos, para a formação de uma frente “sul-americana” com maior representatividade para a defesa de interesses da região.

### ***6.2.2. Sociedades baseadas na diversidade cultural – interação e processo de adaptação social***

#### *6.2.2.1. Unila e unileiros – diversidade social*

Os movimentos migratórios têm se intensificado em diferentes partes do mundo, e também envolvem a população estudantil. Em 1999 Chapman (p. 25) já previa que o novo milênio traria substancial aumento nas matrículas de estudantes “diversos”, no sentido do “não tradicional”, com livre circulação em vários países, e antecipava a existência de preocupações em torno de questões de relacionamento entre estudantes internacionais e destes com a população local.

Segundo o Institute of International Education (2004, *apud* HANASSAB, 2006, p. 159), resultados de uma pesquisa realizada nos Estados Unidos envolvendo a população formada por estudantes internacionais revelaram expressivo aumento no estoque de estudantes em circulação nos últimos cinquenta anos: de menos de 40 mil

na década de 1950, passou para 580 mil em 2001. De acordo com o referido instituto, o tema merece atenção e recomenda esforços no sentido de compreender as relações entre esses estudantes, tendo em vista a grande diversidade de nacionalidades, normas culturais, etnicidade, costumes, aparência física e bagagem linguística em contato cotidiano.

Foz do Iguaçu abriga oito instituições de educação superior (IES). Destas, duas são públicas: uma federal, a Unila, e outra estadual, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Em virtude da localização, observa-se que além de acolher estudantes originários da cidade, as instituições também recebem expressivo número de estudantes dos municípios próximos. Diariamente eles usam transporte coletivo para se deslocar até as instituições, a exemplo de Matelândia, Santa Helena e Itaipulândia, que estão em média a 80 quilômetros de Foz do Iguaçu.

O estilo de vida dos estudantes da Unila difere quando se leva em conta grande parte da população universitária da cidade. Entre as seis instituições particulares é comum a oferta de cursos de graduação no período noturno. Assim sendo, a cidade está habituada a conviver com o “trabalhador-estudante”.<sup>6</sup> Além disso, antes da criação da Unila não era comum a formação de repúblicas estudantis, uma vez que a maioria dos universitários vivia com as respectivas famílias. Na época da pesquisa (2014), a Unila tinha três moradias estudantis (repúblicas): duas localizadas no centro da cidade, na Vila Portes (região localizada próxima à Ponte da Amizade) e uma no Jardim Itamarati (próximo à rodoviária). A outra moradia localizava-se na região sul de Foz do Iguaçu, distante 10 quilômetros da sede provisória da universidade, no Parque Tecnológico Itaipu. As repúblicas estudantis foram, de certa forma, uma novidade para os moradores de Foz do Iguaçu.

<sup>6</sup> Estatuto do trabalhador-estudante. Disponível em <[www.ipv.pt/secretaria/992003.pdf](http://www.ipv.pt/secretaria/992003.pdf)>.

Até dezembro de 2018, a universidade funcionava em dois endereços: um localizado na antiga sede da Universidade Uniamérica, no bairro Jardim Universitário, e outro no Parque Tecnológico Itaipu, cedido pela Itaipu Binacional. A relação entre a Itaipu Binacional e a Unila data da origem da instituição, uma vez que a empresa foi representada na Comissão de Implantação-Unila. Além disso, a empresa viabilizou a infraestrutura que garantiu o funcionamento inicial da universidade. Salas de aula, laboratórios e institutos funcionam até hoje na área da usina. A Itaipu é considerada uma área de segurança nacional, ambiente industrial e de segurança estratégica. Por isso, adota protocolos de segurança, tendo em seu quadro funcional uma segurança especializada, inclusive com a presença de patentes militares. Em suas dependências, por exemplo, o uso de crachá é obrigatório; há áreas em que a permanência de pessoas estranhas às rotinas da empresa é vetada, e outras em que o acesso é restrito a poucos funcionários da empresa. Compreensivelmente, a presença de universitários neste ambiente gerou estranhamentos entre os funcionários e a população de Foz do Iguaçu.

Desde a criação da Unila que a população residente na cidade convive com jovens nacionais e internacionais. Os forâneos têm em comum diferenças que transitam entre aparência física (estatura, traços fisionômicos, maneira de vestir etc.) e traços culturais (sotaque, modo de se comportar, hábitos de consumo etc.) uma vez que são originários de países com matrizes culturais distintas, expostos ao ambiente urbano marcado por grandes cidades, mas também expostos ao ambiente rural em que vilas e vilarejos fazem parte da história de cada um. Esse caldo de culturas, de complexo entendimento, favorece a imaginação e a proliferação de estigmas por parte dos moradores da cidade.

Outros fatores têm contribuído para a construção de uma representação social negativa dos estudantes da Unila, particularmente dos internacionais. A primeira moradia estudantil foi criada em um antigo hotel da cidade, localizado ao lado de um hospital público. Algumas festas organizadas na moradia e a rotina dos estudantes

desencadearam atritos entre eles e a população das proximidades, não raro envolvendo a polícia local, recorrentemente era chamada para intervir em determinadas situações. Tratando-se de uma cidade relativamente pequena, tais episódios ganharam repercussão, uma vez que passaram a ser noticiados pela mídia televisiva. Pelo fato de os trabalhadores estudantes nunca terem sido alvo de notícias dessa natureza, a repercussão dos desentendimentos entre estudantes da Unila e a cidade contribuiu para a população alimentar imagens de forasteiros, aventureiros, boêmios, arruaceiros etc.

No início de 2012, novo grupo de estudantes internacionais chega à cidade. Na condição de uma jovem universidade, a Unila dava os seus primeiros passos, por isso ainda não dispunha de uma infraestrutura física capaz de responder aos desafios do projeto educacional em fase de implantação. Com a preocupação de não comprometer o projeto de formação dos estudantes que atraiu, foi criado um programa de inclusão digital a fim de suprir a inexistência de uma biblioteca universitária. Assim sendo, os estudantes ganharam *notebooks*. Quando a notícia chegou ao conhecimento da população local, desencadeou indignação – quantos brasileiros tinham condições de investir na compra de um *notebook*? Por que os impostos pagos por trabalhadores brasileiros teriam de cobrir não apenas despesas com o pagamento de auxílio moradia, transporte e alimentação, mas também com a compra e doação de um *notebooks* para os estudantes “estrangeiros”?

Por razões que não cabem discutir no escopo da pesquisa realizada, no mesmo ano (2012) os docentes da Unila promoveram um movimento grevista que ultrapassou cem dias de paralisação. Outro fato novo, uma vez que os movimentos grevistas são praticamente inexistentes entre as instituições particulares. Levando em conta que grande parte dos estudantes da Unila é originária de cidades e países nem sempre próximos (geograficamente), durante a greve não tinham como regressar às cidades/países de origem. E, com a interrupção das atividades acadêmicas por um período superior a três meses, eles tiveram a rotina substancialmente alterada, viviam

os espaços públicos com mais intensidade, reforçando a imagem de desocupados, descomprometidos etc. Em mais essa oportunidade, os moradores da cidade tiveram mais combustível para reforçar a percepção negativa sobre os estudantes da Unila.

No mesmo ano (2012), um estudante equatoriano foi encontrado sem vida no alojamento em que morava. A *causa mortis* foi atribuída à insuficiência cardíaca. Dois anos depois (2014) uma estudante uruguaia foi assassinada. A tragicidade dos fatos e a comoção durante o traslado dos corpos dos estudantes aos respectivos países de origem mantiveram o nome da universidade na mídia. E, em mais essa ocasião, por razões estanhas à agenda acadêmica.

Seria impossível desconsiderar que a Unila é um projeto fortemente associado ao governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e aos ideais de integração regional defendidos na fundação do Partido dos Trabalhadores, em 1980. Diante do exposto, a universidade é vista como uma instituição de educação superior replicadora dos ideais do partido. Inevitavelmente isso suscita sentimentos de simpatia por parte de um grupo e de rejeição por parte de outro, reforçando o ranço da população da cidade em relação à universidade e respectivos discentes.

Os fatos antes descritos reforçaram a representação social negativa dos estudantes da Unila por parte dos moradores de Foz do Iguaçu. É possível que separadamente eles não assumissem relevância, mas, quando associados, e fermentados pela mídia impressa, televisiva e digital, desencadearam preconceitos e visível sentimento de rejeição contra os estudantes da universidade, particularmente os internacionais.

#### *6.2.2.2. Unila e Foz do Iguaçu – interação e processo de adaptação social*

A diversidade cultural e a inclusão social são bandeiras muito fortes no projeto de criação da Unila. Ideias admiráveis, mas de complexa implantação no cotidiano da universidade. Aproximar pessoas

tão diferentes em quase tudo evidencia os pontos de convergência, complementaridade e singularidade. Segundo Gilberto Velho (2003, p. 39), “os indivíduos modernos nascem e vivem dentro de culturas e tradições particulares, como seus antepassados de todas as épocas e áreas geográficas. Mas, de um modo inédito, estão expostos, são afetados e vivenciam sistemas de valores diferenciados e heterogêneos”. Nessa inevitável coexistência, mesmo em grupos pequenos, há pontos de diferenciação, códigos de conduta próprios, crenças e costumes, ou seja, há o reforço dos fatores que apontam para um fenômeno de elevada complexidade.

Na coexistência de culturas, firmar relações de civilidade, aceitar ou apenas tolerar, ou seja, conviver pacificamente com os “eus” e “outros”, características intrínsecas de espaços marcados pela diversidade, pode constituir um cenário difícil, mas, segundo Lévi-Strauss (2000), constitui aspecto “natural” das sociedades humanas. Segundo o autor, as dinâmicas sociais são diversas. Com isso, não se pode estudar a cultura como uma dimensão estática. As culturas são dinâmicas e estão amparadas na diversidade. Lévi-Strauss (2000) assegura que a civilização é a coexistência de culturas que oferecem entre si o máximo de diversidade, e isso consiste na própria coexistência.

Ainda na ótica da diversidade, o autor adverte que esta não deve ser uma observação fragmentadora ou fragmentada; ela existe em função das relações que unem os grupos humanos, no que ele denominou terra habitada, isto é, “[...] cada cultura introduzirá nela tantas contribuições específicas que o historiador dos futuros milênios considerará legitimamente fútil a questão de saber quem pode, com a diferença de um ou dois séculos, reclamar a prioridade do conjunto” (LÉVI-STRAUSS, 2000, p. 18).

As impressões são originadas pelo conjunto dos aspectos comunicativos presentes nas relações sociais. Quando se trata do comportamento dos grupos de estudantes que integram o campo empírico da pesquisa, as condutas desviantes são aquelas que não estão em harmonia com os códigos e normas morais socialmente estabelecidos pelos moradores de Foz do Iguaçu. Essas normas não são universais e

não estão necessariamente escritas e/ou registradas, mas fazem parte dos valores da coletividade. Infringir esse código de conduta origina o comportamento desviante. Enfatiza-se que “[...] o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa faz, mas sim a consequência da aplicação por outrem de regras e sanções ao ‘transgressor’” (VELHO, 2003, p. 24).

Ao discutir estigma, Goffman elenca algumas comunidades como desviantes sociais. Na lista daquelas que apresentam o que o autor denomina “comportamento desviante” estão as prostitutas, os viciados em drogas, os músicos de *jazz*, os criminosos, os boêmios, os jogadores, entre outros. Cabe levar em conta que, diante de uma variedade de casos, o que pode ser considerado “normal” em dada sociedade pode ser um desvio de comportamento social em outra(s). Nas sociedades complexas – a exemplo do campo empírico da pesquisa realizada –, baseadas na diversidade, há entre as partes envolvidas nas relações sociais uma adaptação em mão dupla: de acordo com Velho (2003), os projetos individuais sempre interagem com outros dentro de um campo de possibilidades. Assim, o autor se refere à um “potencial de metamorfose”.

Ao indivíduo ou grupo social que apresentar comportamentos considerados desviantes serão atribuídas as características estigmatizantes, “[...] uma forma de classificação social pela qual um grupo – ou indivíduo – identifica outro segundo determinados atributos seletivamente reconhecidos pelo sujeito classificante como negativos ou desabonadores” (VELHO, 2003, p. 30). Ainda de acordo com Velho (2003), nesse processo, de um lado se situam os “desviantes” e, de outro, os grupos admitidos como “normais”, constituindo, assim, manifestações de categorização social.

### **6.3. Escolhas metodológicas**

A pesquisa está em consonância com os objetivos da investigação exploratória. Para tanto, levaram-se em conta dois grupos de interesse:



enquanto o primeiro é formado por moradores de Foz do Iguaçu e envolve uma amostra intencional composta por cinquenta respondentes, com idade igual ou superior a 18 anos, o segundo é formado por estudantes da Unila, por isso mesmo subdividido entre estudantes brasileiros e internacionais, ambos com idade igual ou superior a 18 anos. Os dois grupos foram ouvidos sobre questões complementares. Enquanto o primeiro esclarece as percepções que têm sobre os estudantes da Unila, o segundo explica como são recebidos pelos habitantes da cidade, as facilidades e as dificuldades do processo de adaptação à cidade.

A pesquisa de campo com os estudantes considerou aqueles regularmente matriculados no ano acadêmico de 2014, segundo lista fornecida pela secretaria acadêmica da Unila. Cada um foi identificado com um número. No referido ano havia um total de 1.356 estudantes matriculados, originários de onze países, incluindo o Brasil.

Adotou-se amostra probabilística e aleatória, por constituir o tipo de amostragem que oferece, na média, dados fidedignos sobre dada população. Foi calculada uma amostragem aleatória e estratificada segundo a nacionalidade do estudante, considerando um erro amostral de 4% e intervalo de confiança de 95% (BOLFARINE; BUSSAB, 2005). Para o sorteio dos estudantes se utilizou o recurso de randomização (Tabela 6.1).

A técnica de coleta de dados foi um questionário semiestruturado, composto por questões objetivas, envolvendo múltipla escolha, de acordo com a escala de Likert de cinco pontos. Incluíram-se ainda questões abertas, fundamentadas e adaptadas do Relative Acculturation Extended Model (Raem), recurso utilizado em investigação anterior, cujo propósito consistiu em avaliar o processo de adaptação e aculturação de imigrantes na Espanha (NAVAS *et al.*, 2005).

*Tabela 6.1. Unila – Composição da amostra: estudantes regularmente matriculados (2014)*

| <b>Nacionalidade</b> | <b>Total</b> | <b>%</b>    | <b>Amostra mínima</b> | <b>Amostra sorteada (+30%)</b> |
|----------------------|--------------|-------------|-----------------------|--------------------------------|
| Brasileiros          | 721          | 53,1%       | 221                   | 250                            |
| Paraguaios           | 251          | 18,5%       | 77                    | 100                            |
| Uruguaios            | 82           | 6,0%        | 25                    | 35                             |
| Equatorianos         | 60           | 4,4%        | 18                    | 35                             |
| Colombianos          | 57           | 4,2%        | 18                    | 35                             |
| Peruanos             | 55           | 4,1%        | 17                    | 35                             |
| Bolivianos           | 53           | 3,9%        | 16                    | 35                             |
| Argentinos           | 46           | 3,4%        | 14                    | 35                             |
| Venezuelanos         | 17           | 1,2%        | 5                     | 17                             |
| Chilenos             | 9            | 0,7%        | 3                     | 9                              |
| Salvadorenhos        | 5            | 0,4%        | 2                     | 5                              |
| <b>TOTAL</b>         | <b>1.356</b> | <b>100%</b> | <b>416</b>            | <b>591</b>                     |

Fonte: Elaborada por Eloiza Dal Pozzo Chibiaqui, 2016.

Não havia, no entanto, intenção de se aprofundar o conceito de aculturação. Entende-se que o ser social está em permanente construção, passando por modificações voluntárias e involuntárias ao longo de sua existência. Para Hall (2006, p. 12), o sujeito pós-moderno tem uma identidade fragmentada. Assim sendo, ela “torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e continuamente transformada em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”, ideia reforçada por Velho (1981, p. 21) ao afirmar que “a cultura não é, em nenhum momento, uma entidade acabada, mas sim uma linguagem permanentemente acionada e modificada por pessoas que não só desempenham ‘papéis’ específicos, mas que têm experiências existenciais particulares”.

Inicialmente os questionários foram aplicados a um reduzido número de respondentes, levando em conta cada público envolvido – comunidade iguaçuense e estudantes brasileiros e internacionais – na forma de pré-teste. Buscavam-se identificar ajustes que se faziam necessários na formulação das perguntas e alternativas de respostas, visando ampliar a adesão dos respondentes, quando a versão final do questionário fosse aplicada. Os sujeitos escolhidos para o pré-teste não foram incluídos na amostra.

A aplicação do questionário ocorreu em locais onde havia presença da comunidade iguaçuense e convívio com os estudantes da Unila: hospitais, distritos policiais, transporte coletivo, panificadoras, supermercados, lanchonetes, bares, lojas comerciais, farmácias, Itaipu Binacional, Parque Tecnológico Itaipu, entre outros.

Concluído o preenchimento dos questionários, as respostas de múltipla escolha foram tabuladas utilizando-se o programa Excel versão 2010, e as respostas às questões abertas foram reunidas em um arquivo do programa Word versão 2010. Os dados foram interpretados com base na técnica estatística descritiva (média, percentual, desvio-padrão).

## **6.4. Descrição, interpretação e análise**

### ***6.4.1. Percepção da população de Foz do Iguaçu***

Ouvir a população de Foz do Iguaçu foi uma forma de ampliar a visão a respeito das relações sociais estabelecidas pelos moradores da cidade, na busca de conhecer as percepções que eles têm em relação aos estudantes da Unila, particularmente os estudantes internacionais. Os respondentes do questionário integram um grupo formado por cinquenta pessoas residentes em Foz do Iguaçu, das quais apenas treze nasceram na cidade. Os demais são originários de outras cidades do Paraná, de outros estados brasileiros ou de outros

países. Contudo, é possível notar que o sentimento de pertencimento à cidade é particularmente intenso entre os 37 que autodefiniram “iguazuenses de coração”. Entre os respondentes (cinquenta) há predominância de pessoas jovens (média de 33,2 anos), do gênero masculino (58%). Coerentes com o conjunto da população brasileira, mais da metade (62%) adota alguma religião, predominantemente a católica (34%) e a evangélica (10%). Entre os 37 que se autodefiniram “iguazuenses de coração”, o tempo médio de residência na cidade corresponde a dezessete anos, suficiente para criar raízes, estreitar os laços sociais com os nativos, sentir-se parte integrante da sociedade local e se sentir no direito de não apenas contribuir para a determinação dos códigos morais, mas também de sentir ter mais direitos do que os “imigrantes estrangeiros”; situação oposta aos estudantes da Unila, sejam eles brasileiros, mas não iguazuenses, ou internacionais, uma vez que se trata de uma população flutuante, que permanece na cidade por um período relativamente breve (não ultrapassa cinco anos) porque envolve apenas o tempo exigido pela realização de um curso de graduação.

Mais da metade dos respondentes (66%) tem renda familiar mensal igual ou inferior a R\$ 5.068,00. Enquanto a renda de 22% variava entre R\$ 724,00 e R\$ 2.172,00; a renda de 44% variava entre R\$ 2.172,00 e R\$ 5.068,00. Apenas 16% asseguraram ter renda entre R\$ 5.068,01 e R\$ 7.240,00, e 16% ter renda acima de R\$ 7.240,00. Os dados revelam que 98% têm renda familiar, possivelmente trabalham, e a faixa salarial aponta para uma classe média em clara ascensão, situação oposta à grande maioria dos estudantes da Unila, como ficará evidente nas próximas páginas do capítulo.

Questionados sobre o que pensavam sobre os estudantes internacionais da Unila, inicialmente as respostas assumiram conotações positivas, “um ponto bom é que temos contato com outros países sem sair do Brasil, apenas fazendo amizade com os estrangeiros”. A presença desses jovens na cidade representa uma oportunidade de estabelecer “troca de culturas”, “integração com a população local” e “oportunidades de promover interação” (24%). Revelando não

desconhecer totalmente o assunto tratado, os respondentes ainda ressaltaram que os estudantes “buscavam oportunidades” (18%) e de alguma forma reforçavam a “identidade institucional da universidade” (12%).

Apesar de em menor proporção, também manifestaram visões negativas em relação aos estudantes internacionais. Sem estimulação (respostas abertas) afirmaram que eles “tiravam a vaga de alunos brasileiros” (10%), a “maioria é usuária de drogas” (10%), “perturbam a ordem” (6%); “são pessoas de comportamento estranho” (4%) e “não se integram com a comunidade local” (2%). Algumas imagens associadas aos estudantes internacionais flertam com os achados da investigação conduzida por Esteva Fabregat (1984, p. 103, *apud* OLIVEIRA, 2000, p. 12), tendo os imigrantes residentes em Barcelona (Espanha) como campo empírico. A autora chama atenção para o que nomeou “desconsideração moral”, reação em que a população local faz uso de argumentos de ordem econômica para referir-se aos imigrantes, nos termos “volte para tua terra, tu vens para nos tirar o pão!”.

A associação entre a presença dos estudantes internacionais e o aquecimento da economia local é inevitável: “eles movimentam o comércio em todos os ramos”, contribuem para gerar “mais rotatividade no comércio, como em mercados, lojas e outros, pois esses estrangeiros precisam se alimentar, se divertir. A questão econômica vinculada aos *outsiders* também chamou a atenção de Elias e Scotson (2000, p. 33). Nos termos dos autores,

[...] quando os grupos de *outsiders* são necessários de algum modo aos grupos estabelecidos, quando têm alguma função para estes, o vínculo duplo começa a funcionar mais abertamente e o faz de maneira crescente quando a desigualdade da dependência, sem desaparecer, diminui – quando o equilíbrio de poder pende um pouco a favor dos *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 33).

Uma questão tratou diretamente dos aspectos positivos, associados à presença dos estudantes internacionais. As respostas sinalizam um

bom conhecimento acerca da questão: em mais esse tópico os respondentes destacam a oportunidade de estabelecer “trocas, interação e integração entre diferentes culturas” (56%), o “benefício econômico para a cidade” (26%), o “benefício social” (24%), o “conhecimento sobre a América Latina” (12%) e as “oportunidades de qualificação abertas para os jovens” (2%). Aqui, apenas 10% dos respondentes se abstiveram de responder à questão.

Ao serem, porém, diretamente questionados sobre os aspectos negativos associados à presença dos estudantes internacionais, as respostas ganham em riqueza de detalhes e contundência na medida em que destacam o “gasto de dinheiro público com estrangeiros” (12%) e que, apesar disso, eles “não se adaptam aos costumes do Brasil” (8%). Além do mais, são considerados um “mau exemplo para os brasileiros” (8%). Revelam-se convencidos de que a “maioria é usuária de drogas” (12%) e contribui para a “perturbação da ordem” (8%), sem falar que exerce uma espécie de “ativismo político” (8%), estranho aos demais universitários da cidade. Em menor proporção, eles associam os estudantes forâneos ao aumento de “furtos e roubos” na cidade (2%). Tudo isso, segundo alguns respondentes, contribui para a “população de Foz manifestar preconceito, discriminação, e xenofobia” em relação aos estudantes internacionais (12%).

Os resultados antes descritos justificam mais uma consulta à obra de Elias e Scotson (2000, p. 27) em virtude da convergência nas narrativas. De acordo com os autores, “[...] os *outsiders* são vistos pelo grupo estabelecido como indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros” (p. 27). Essa correlação proposta pode ser ilustrada com o resgate do extrato que segue: “os alunos que eu conheci não estão dando valor a este benefício [estudar em uma universidade pública]. Vêm para a Unila só para afrontar, fazer baderna. Não estudam como deveriam”.

Segundo Gilberto Velho (2003, p. 121), “existe um ambiente potencialmente favorável ao surgimento de ‘cruzadas’ moralistas”. Observa-se que as referências associadas aos estudantes internacionais da Unila carregam as tintas em preconceitos, formam uma visão

estigmatizada, enfatizando a presença de comportamentos desviantes. Essa representação social dos estudantes internacionais pode justificar a emergência de situações que envolvem incompreensão, tensão, conflito, violência, rejeição, ambiente pouco favorável ao acolhimento, ao convívio, a relações pautadas pelo respeito capaz de gerar processos de integração e adaptação social.

De acordo com Link & Phelan (2001, p. 371), “as pessoas são estigmatizadas quando são rotuladas e associadas a características indesejáveis, dando-lhes uma sensação de perda de *status* e discriminação”. Goffman (1988), por sua vez, assegura que o indivíduo estigmatizado reage de distintas maneiras: há quem reaja com indiferença, mas há quem reaja com tristeza, medo, insegurança, indignação, agressividade, revolta, porque a atitude de reduzir um ser humano a um estigma é de difícil assimilação para que é a vítima. O absurdo da situação remete ao absurdo da interpretação para um estudante brasileiro. O que pode suscitar sentimentos de discriminação na população de Foz do Iguaçu é o fato de alguns colegas “terem aparência indígena”, percepção assumida por um estudante boliviano ao afirmar que “talvez a discriminação aconteça pela minha estatura!”.

#### **6.4.2. Percepções dos estudantes internacionais da Unila**

Um total de 238 estudantes internacionais responderam ao questionário aplicado. A amostra mínima foi atingida quando se considera a maioria das nacionalidades, exceto a paraguaia e a uruguaia (a amostra mínima de estudantes uruguaios era de 25, participaram 19; a amostra mínima de paraguaios era de 77, participaram 76).

Quanto ao perfil, observa-se certo equilíbrio de gênero: enquanto 47,5% é do sexo masculino, 50,8% é do sexo feminino. Trata-se de pessoas muito jovens. Por ocasião da coleta de dados, eles tinham idade média de 22,2 anos. O tempo médio de residência em Foz do Iguaçu não ultrapassava 2,5 anos. Possivelmente a maioria ingressou na Educação Superior com idade estranha ao padrão internacional

(17-21). Apesar de a sociedade latino-americana ser conhecida pela religiosidade, em grande parte reforçada pelo empreendimento colonial, é curioso que mais da metade dos respondentes (52,1%) tenha afirmado não se orientar por qualquer religião. Entre os 46,6% que se orientam por alguma, prevaleceu a católica (38,2%).

Quanto à renda familiar, impressiona o que foi informado, na medida em que uma parte expressiva sequer atinge o equivalente a um salário mínimo (35,7% afirmam dispor de até R\$ 724,00 por mês) e aproximadamente 3/4 (69,7%) informam que o valor da renda mensal é igual ou inferior a R\$ 1.448,00 (34% afirmam que a renda mensal varia entre R\$ 724,01 e R\$ 1.448,00). Levando em conta que precisam arcar com as despesas que transitam entre moradia, alimentação, transporte etc., não é uma equação simples de resolver.

Compreensivelmente, um pouco mais da metade dos respondentes (55%) se mantém com o auxílio fornecido pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil,<sup>7</sup> e um percentual bem menor é favorecido com a ajuda da família (9,7%) ou dos governos do país de origem (5%). Apesar de os cursos que realizam serem em período integral, 1,7% firmam trabalhar para se manter. O restante (26,5%) assinalou mais de uma alternativa de resposta, ou seja, a renda provinha de, pelo menos, duas fontes. Diferentemente dos países com forte tradição no acolhimento de estudantes internacionais – a exemplo dos Estados Unidos, Reino Unido e Austrália –, fica evidente que a mobilidade acadêmica internacional no Brasil, particularmente na Unila, não se justifica por razões mercantis.

Ao serem questionados sobre as motivações que os levaram a se mobilizar para realizar parte da formação superior na Unila, 29% sinalizaram a importância que o projeto de criação da universidade

<sup>7</sup> O Pnaes é uma política do Ministério da Educação que visa auxiliar a permanência dos jovens na Educação Superior pública federal. São atendidos, prioritariamente, estudantes oriundos de escola pública de educação básica, com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Integra ações que objetivam contribuir para a igualdade de oportunidades entre os estudantes e para a melhoria do desempenho acadêmico, com medidas que buscam combater repetência e evasão.



confere à integração da América Latina e ao interesse que eles nutrem sobre a questão. Nas palavras de alguns,

O projeto [da universidade] tem grande potencial para o futuro. (*Estudante colombiano*)

A eleição da universidade se mantém até hoje por causa da ideia de integração latino-americana. (*Estudante colombiano*)

Pela proposta de integrar estudantes de vários países da AL e pensar em construir um pensamento próprio, além de fortalecer as redes de relações sociais para trabalhar projetos comuns que busquem a reduzir a pobreza e desigualdade no continente. (*Estudante peruano*)

Porque desde sempre tive a visão de transformar a realidade da nossa região a partir da integração latino-americana. (*Estudante paraguaio*)

Outras motivações podem ser destacadas: “por causa do curso de graduação pretendido” (18%), “para conhecer pessoas de outros países da América Latina” (11%), “pela ideologia/proposta da Unila” (10%), “pela oportunidade de trocar ideias, conhecimento sobre a América Latina” (10%), “por causa do método de ensino adotado”, “pela oportunidade de desenvolvimento pessoal”.

Levando em conta a renda familiar de quase 3/4 dos estudantes, não surpreende que para mais de 1/4 (26%) dos respondentes o aspecto que determinou o interesse pela Unila se deve ao fato de ser uma universidade pública, gratuita e integrar o Programa Nacional de Assistência Estudantil, o que reforça o caráter inclusivo da universidade:

Porque sou de família humilde (*Estudante boliviano*).

Pela proposta de universidade de ser distinta e multicultural, além disso pela qualidade educativa do Brasil em comparação a muitos outros países da América do Sul, incluindo o meu país, o Paraguai. A Unila também me trouxe a possibilidade de estudar com auxílios, visto que eu não tenho uma família tão bem estruturada economicamente (*Estudante paraguaio*).

Porque minha família é de escasso recurso e aqui tenho assistência (*Estudante colombiano*).

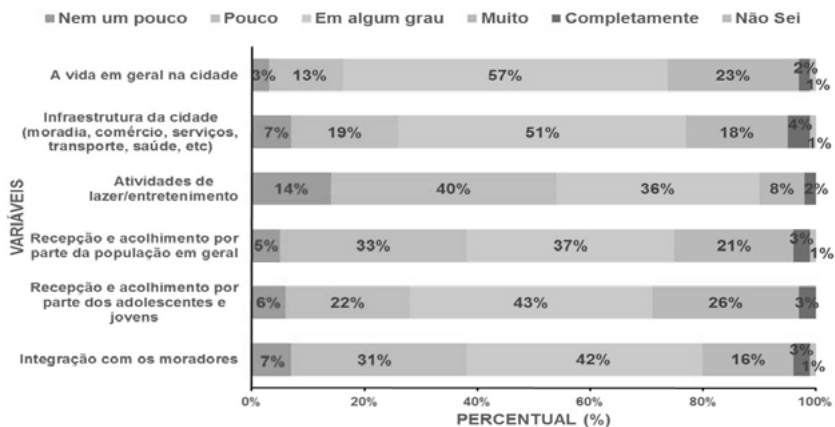
Porque era a única oportunidade que tinha para estudar em uma universidade internacional, já que meus pais não possuem o dinheiro suficiente para manter-me em uma universidade privada (*Estudante argentino*).

Quando questionados sobre o grau de satisfação em relação à vida em Foz do Iguaçu, observa-se que poucos sinalizam “muito satisfeitos” e muito poucos sinalizam “completamente satisfeitos” (Figura 6.1). Os aspectos mais críticos estão relacionados ao acesso às atividades de lazer/entretenimento (8%) e à integração com a população local (19%). Esse último aspecto expõe contradições entre a visão dos moradores e a visão dos estudantes internacionais. Resgatando o que já foi destacado, “um ponto bom é que temos contatos com outros países sem sair do Brasil, apenas fazendo amizade com os estrangeiros”, a presença desses jovens na cidade representa uma oportunidade de estabelecer “troca de culturas”, “integração com a população local” e “oportunidades de promover interação”.

No primeiro caso, possivelmente isso se deva ao fato de a cidade ser muito orientada para o turismo internacional e as alternativas de lazer serem onerosas para estudantes com o perfil socioeconômico descrito. No segundo caso, talvez se deva ao fato de a população local ter formado uma imagem estereotipada dos estudantes internacionais e por isso mesmo tender a rejeitá-los, apesar de enaltecer as vantagens de viver em ambientes multiculturais.

Os aspectos que ganharam maior pontuação positiva (muito satisfeito e completamente satisfeito), contudo, foram a recepção e acolhimento por parte dos jovens (29%) e a vida em Foz do Iguaçu (25%). Ou seja, há uma parcela dos respondentes que tem experimentado experiências positivas com a população local e com a cidade.

Figura 6.1. Estudantes internacionais da Unila – satisfação com a vida social em Foz do Iguaçu (Escala de Likert de 5 pontos).

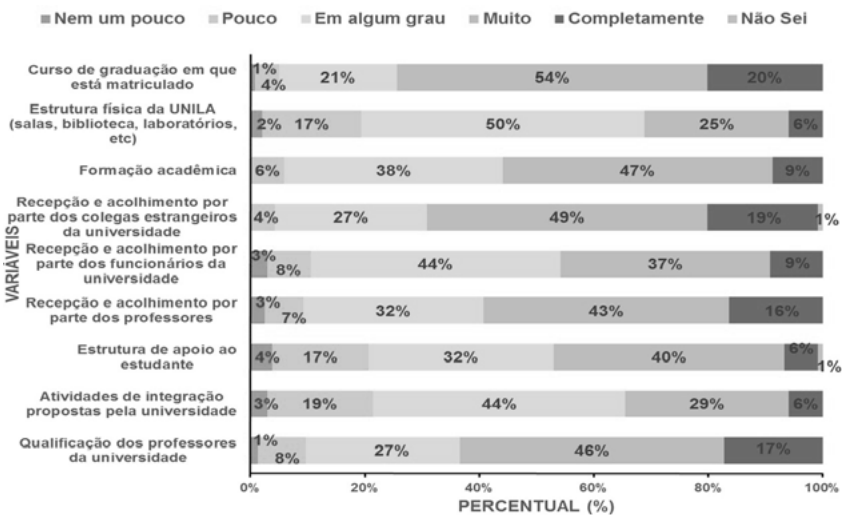


Fonte. Elaborada por Eloiza Dal Pozzo Chibiaqui, 2016.

Quando questionados sobre o grau de satisfação em relação aos aspectos típicos da vida acadêmica, o percentual de “muito satisfeitos” e “completamente satisfeitos” é incomparável com o grau de satisfação em relação a vida na cidade de Foz do Iguaçu (Figura 6.2). Dos nove aspectos questionados, para mais da metade dos respondentes, o grau de satisfação transita entre muito e completamente satisfeitos, tanto no que se refere aos aspectos diretamente relacionados à formação acadêmica – satisfação com o curso que realiza (74%), qualificação do corpo docente (63%), satisfação com a qualidade da formação acadêmica (56%), – até aos aspectos afetivos associados à recepção dos estudantes internacionais (68%) e dos professores (59%). Os aspectos que revelaram menor grau de satisfação podem ser associados a uma universidade que no momento da pesquisa contava com quatro anos de existência: satisfação com a estrutura física (31%) e com a oferta de atividades de integração por parte da universidade (35%).

Possivelmente, a qualidade da experiência acadêmica seja um fator que reafirma cotidianamente as razões que justificaram eles deixarem o país de origem, afastarem-se da família e amigos, e mesmo muito jovens enfrentarem os desafios de viver sob a orientação de outra cultura – isso implica aprender a se comunicar em um idioma que não é o deles, a conviver com estranhos, a se comportar de acordo com outro código de conduta etc. O ambiente universitário é o que os une, gera uma identidade comum a todos – a de estudantes universitários!

Figura 6.2. Estudantes internacionais da Unila – satisfação com a vida acadêmica.



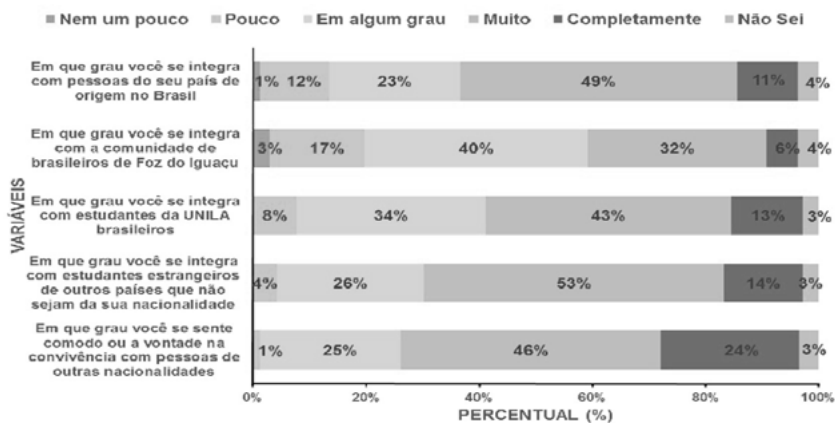
Fonte: Elaborada por Eloiza Dal Pozzo Chibiaqui, 2016.

Os dados reunidos na Figura 6.3 reforçam a percepção de que na rede de relações interpessoais, o elo mais frágil é a relação entre estudantes internacionais e a população local. Mesmo assim, a satisfação com a integração social envolvendo brasileiros que moram em Foz do Iguaçu

não é modesta: 38% classificam-na entre muito e completamente satisfatória. Mas quando se leva em conta a satisfação com a integração social estabelecida com outros grupos sociais, o percentual é visivelmente superior. Curiosamente, o nível de satisfação relativa à integração com o conjunto dos estudantes internacionais (67%) é superior ao nível de satisfação relativa à integração com os compatriotas (60%). Essas médias sinalizam que os pilares que sustentam o projeto de criação da Unila têm contribuído para formar outra mentalidade entre os jovens estudantes. Entusiasmo saber que 70% dos respondentes asseguram que se sentem à vontade para conviver com pessoas de distintas nacionalidades porque isso revela a formação de vínculos afetivos entre eles.

Não há dúvidas de que as relações afetivas são determinantes para o bem-estar de qualquer pessoa, independentemente da idade e da condição humana, mas Tedesco (2010) ressalta a importância que as relações de amizade exercem entre os imigrantes. De acordo com o autor, “[...] as redes de amizade funcionam como efetiva estratégia de resistência à exclusão, de uma maior segurança na inserção num novo contexto social” (Tedesco, 2010, p. 229).

Figura 6.3. Unila – Estudantes internacionais: grau de integração social



Fonte. Elaborada por Eloiza Dal Pozzo Chibiaqui, 2016.

Sem estimulação de respostas, questionaram-se os fatores facilitadores e dificultadores que os respondentes atribuíam ao processo de adaptação à cidade de Foz do Iguaçu. Observa-se que a possibilidade de estabelecer relações de “amizade” foi considerado o fator preponderante para 26%. Contudo, os demais aspectos recorrentes nas narrativas, de forma direta ou indireta, reforçam essa ideia, uma vez que “conviver com pessoas da mesma nacionalidade” (13%), “interagir com outras pessoas da América Latina” (13%), “ter alguma fluência nos idiomas utilizados” (13%), “estar geograficamente próximo do país ou cidade de origem” (11%), “construir boas relações com as pessoas da universidade, com os professores e colegas de curso” (10%), “o ambiente acolhedor da moradia estudantil” (7%), “boa receptividade da população” (7%), “conviver com pessoas na mesma situação” (5%), convergem para a possibilidade de estabelecer relações de afeto, de amizade e dispor de uma rede de apoio, importantíssima para o equilíbrio emocional. Os extratos que seguem ilustram o que se deseja destacar,

Conhecer pessoas ‘veteranas’ de Foz do Iguaçu foi o que mais me ajudou na adaptação. O viver em uma moradia estudantil, creio que também facilitou muito a minha adaptação. (*Estudante uruguaio*)

Os benefícios aportados pela Unila e a confiança de alguns habitantes da cidade. Por um lado, o respaldo da universidade instaurou espaços para a convivência e adaptação, desde os auxílios (moradia, alimentação, transporte), até editais de participação estudantil (viagens, publicações etc.). E por outra parte existe a resistência conservadora da cidade, existem indivíduos constituintes de diálogo e tolerância. Por exemplo: recebi doações de roupa, alimentação e inclusive bons conselhos (*Estudante colombiano*)

Os fatores pouco citados, reveladoramente, distanciam-se de aspectos que envolvem pessoas, interações, sentimentos, afetos etc. – evocam “clima”, “alimentação”, entre outros.

A resposta “interagir com outras pessoas da América Latina” (13%) pode revelar que, para uma parte dos estudantes internacionais, os

brasileiros, em geral, e os iguaçuenses, em particular, não integram culturalmente a América Latina. Possivelmente isso se deve às diferenças decorrentes da matriz colonial espanhola e portuguesa ou de estranharem a pouca presença da cultura indígena nos ambientes fortemente associados ao Brasil e a Foz do Iguaçu.

Os resultados da pesquisa realizada dialogam com os resultados da investigação conduzida por Orozco, Rhodes e Milburn (2009) junto a “estudantes imigrantes” nos EUA. De acordo com os autores, as relações de amizade dos estudantes com os pares pode ser um valioso suporte emocional para o desenvolvimento de competências psicossociais significativas na juventude. Ao tratar de aspectos que contribuem para processos de adaptação bem-sucedidos, os autores reconhecem o apoio social da instituição educacional e a qualidade das relações sociais como fatores determinantes porque tendem a cumprir funções de proteção e a gerar sentimento de pertença ao local.

In addition, connections with teachers, counselors, coaches, and other supportive adults in school are important in the academic and social adaptation of adolescents in general [...] and appear to be particularly important to immigrant adolescents [...]. These youths are often undergoing profound shifts in their sense of self and struggle to negotiate changing circumstances in relationships with their parents and peers (RHODES, 2002, *apud* OROZCO; RHODES; MILBURN, 2009, p. 156).

E quais seriam os fatores que mais contribuiriam para frear o processo de adaptação dos estudantes internacionais em Foz do Iguaçu? Apesar de o “idioma” ter sido reconhecido por 13% como um fator facilitador, aqui ele é reconhecido por 32% como dificultador. Convém não desconsiderar que, para esse grupo, o tempo médio de residência em Foz de Iguaçu não ultrapassou 2,5 anos e que os semestres iniciais são particularmente exigentes para os estudantes forâneos – tudo é novo, são problemas inéditos que precisam resolver, não raro, sozinhos.

Grande parte dos professores é bilíngue. Apesar de as aulas serem ministradas em português ou em espanhol, os estudantes interagem no idioma que convier. Contudo, eles são expostos a situações acadêmicas (inscrição no curso, escolha de disciplinas, acompanhamento das disciplinas em andamento etc.) e pessoais (moradia, alimentação, deslocamentos etc.) cujos encaminhamentos requerem alguma fluência em português! Nos termos de uma respondente: “Não tive muitas dificuldades, a princípio me custava falar português, mas aprendi em grande parte” (Estudante paraguaia).

Outros fatores que com diferentes intensidades comprometem a adaptação social dos estudantes internacionais foram associados às “diferenças nos hábitos alimentares” (24%), “clima” (16%), “diferenças nos costumes” (9%), “falta de espaços dedicados ao lazer e à cultura” (12%), “hostilidade no comportamento da população” (7%), “estar só, longe da família” (6%), “alto custo de vida no Brasil” (5%), “sofrer preconceito” (4%), “problemas no sistema público de saúde” (3%), “problemas no transporte público” (7%), “problemas de segurança pública” (2%), “infraestrutura geral” (2%), “movimento no centro da cidade” (1%) e “horário do comércio” (0,4%). Para 7% dos respondentes não houve qualquer dificuldade no processo de adaptação.

A alimentação dificultou minha adaptação, pela ausência de sopas ou a diferença de condimentos, que me deixaram enferma. (*Estudante equatoriana*)

Idioma, clima. Alto preço das coisas, dos produtos, o baixo câmbio da moeda boliviana para o real. (*Estudante boliviano*)

Os fatores que mais dificultaram foram estar só, a princípio, sem meus pais, ou seja, sem minha família e a alimentação muito diferente do meu país. (*Estudante boliviano*)

Considero que as dinâmicas nesta cidade são bastante diferentes do meu ritmo de vida em Bogotá, a cidade de onde venho. A negação dos moradores de Foz ante os estudantes da Unila faz com que eu perceba a cidade como hostil. No entanto, gosto muito de sua carac-



terística de fronteira e a possibilidade de trânsito que representa esse espaço. (*Estudante colombiano*)

No começo a língua, alimentação e transporte público. Depois, o preconceito generalizado com os unileiros em várias formas e em algumas instituições públicas como polícia federal e hospitais. (*Estudante equatoriano*)

Xenofobia, idioma, clima (muito calor), saúde péssima, racismo, violência contra as mulheres, violência policial, preconceito com estudantes da Unila, transporte escasso, vida social inativa, poucos planos culturais. (*Estudante colombiano*)

A presença de termos como *hostilidade*, *preconceito*, *racismo*, *violência* e *xenofobia* preocupa na medida em que envolvem pessoas muito jovens (uma média de 22,2 anos) que procuram o Brasil para concretizar um projeto de formação acadêmica, muitas vezes impossível de ser realizado nos respectivos países de origem.

Conclui-se o questionário com duas questões complementares – o respondente já viveu ou presenciou alguma situação de grande tensão envolvendo estudantes da Unila e a população de Foz do Iguaçu? As respostas sinalizam que eles vivenciaram mais do que presenciaram. Apenas 42% nunca viveu ou presenciou situação dessa natureza. Aqueles que vivenciaram repetem o que já foi apontado na questão anterior: existe um ambiente marcado pela “hostilidade da população”, “tensão envolvendo agentes policiais”, “preconceito”, “discriminação”, “ações que envolveram xenofobia”, “manifestação de racismo”. Seguem alguns extratos das narrativas dos estudantes:

Se pode presenciar um preconceito constante por parte dos cidadãos com os alunos, tachando-lhes de drogados, ladrões, e o que mais se escuta é que pensam que gastam dinheiro dos brasileiros para atender os estrangeiros. (*Estudante paraguaio*)

Sim, já passei por cidadãos que nos discriminaram porque estudamos na Unila, por melhores que sejam as pessoas. (*Estudante argentina*)

Uma das respostas dos alunos é interessante do ponto de vista de que não cita a vivência direta do preconceito, mas ilustra a tensão presente no cotidiano:

Eu em particular nunca fui vítima de situações extremas de preconceito ou maus-tratos, no máximo foram olhares ou gestos distintos. *(Estudante paraguaio)*

Temos sofrido prejuízo ao entrar em alguns lugares, sobretudo no comércio. Quase sempre é pela forma como andamos vestidos e porque não falamos português, assim identificam que somos estrangeiros. Quando mencionam que somos da Unila, o trato e a reação das pessoas são diferentes. Uma vez, ao pagar a conta em um local, fizeram alusão a que o Estado brasileiro mantém os alunos estrangeiros da Unila. Disseram: ‘você só passa o cartão, nós é que pagamos’. As razões são: desconhecimento, desinformação, prejuízo e xenofobia. *(Estudante chileno)*

As duas últimas questões não foram preenchidas por 15% dos respondentes.

#### **6.4.3. Percepção dos estudantes brasileiros da Unila**

Um total de 187 estudantes brasileiros responderam o questionário. A amostra mínima calculada foi de 221, de forma que 34 (15,4%) estudantes sorteados não foram localizados ou não aderiram ao convite de colaborar com a pesquisa. Nesse caso, o erro amostral inicialmente estimado foi superior a 4%.

O perfil dos estudantes brasileiros é muito próximo ao que já foi salientado em relação aos estudantes internacionais: no que se refere a gênero há certo equilíbrio (52,4% são do sexo masculino e 47,1% do feminino). Quanto a idade, são um pouco mais velhos. No momento da aplicação do questionário tinham idade média de 23,7 anos; sobre religião, 47,1% não se orientam por qualquer religião. Entre os 52,4% restantes prevalecem os católicos (24,1%), cristãos (7,5%)

e evangélicos (5,3%). Possivelmente, uma parte deles veio para Foz do Iguaçu por razões alheias à formação superior, uma vez que o tempo médio de residência na cidade era de 7,5 anos (cinco a mais que os estudantes internacionais). A renda familiar também é acanhada: 7% afirmaram dispor de uma renda de até R\$ 724,00; 24,6%, uma renda entre R\$ 724,01 e R\$ 1.448,00; e 17,1%, uma renda entre R\$ 1.448,01 e R\$ 2.172,00.

Questionados acerca das motivações que os levaram a estudar na Unila, os estudantes brasileiros se posicionaram de forma distinta dos colegas internacionais: enquanto para 29% dos estudantes brasileiros a principal motivação foi a chance de realizar o “curso pretendido”; para 29% de estudantes internacionais foi “a importância que atribui à integração da América Latina”. Para estes, o “curso pretendido” aparece em quarto lugar.

Exceto por essa diferença, as demais respostas convergem sobremaneira: “pela importância atribuída à integração da América Latina” (22%), “em virtude da ideologia, projeto de criação da Unila” (21%), “possibilidade de trocar ideias, conhecimento sobre a América Latina” (20%), “por ser uma universidade federal, pela qualidade de ensino” (18%). Apesar do perfil socioeconômico dos dois grupos ser muito próximo, enquanto a existência do “programa nacional de assistência estudantil” e Unila oferecer “educação gratuita” serem determinantes para 4% dos estudantes brasileiros, foram considerados fatores determinantes para 26% dos estudantes internacionais.

Duas motivações são exclusivas dos estudantes brasileiros: “localização da Unila” (17%), “ter sido aprovado (a) na universidade” (5%). Os estudantes esclarecem o fato de terem conquistado uma vaga na universidade por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), plataforma alimentada pelo Ministério da Educação, ou em virtude do resultado alcançado com a participação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Seguem alguns extratos ilustrativos:

Porque foi onde passei pelo Sisu. *(Estudante brasileiro)*

Na verdade, eu não conhecia a universidade, me inscrevi no Sisu e tive a sorte de passar. (*Estudante brasileiro*)

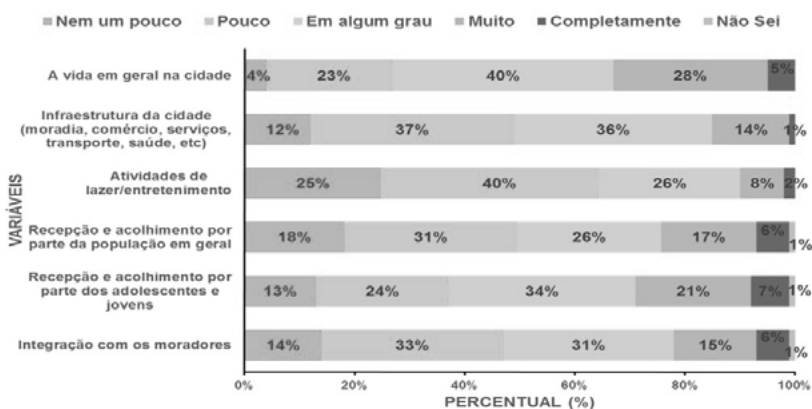
Em artigo dedicado à discussão sobre as motivações dos imigrantes e a adaptação dos jovens ao contexto escolar, Hagelskamp, Suárez-Orozco e Huges (2010, p. 719) afirmam que a imigração de uma família ou de um indivíduo é recorrentemente moldada por distintas motivações: busca de educação de melhor qualidade, dificuldades econômicas, perspectivas de trabalho e renda etc., e essas motivações podem influenciar no processo de adaptação. Quando envolve um projeto educacional, as expectativas dos imigrantes tendem a ser muito positivas no que se refere à possibilidade de sucesso relacionada às conquistas proporcionadas pelo acesso à educação. Quando questionados acerca das motivações que justificam a escolha da Unila, as expectativas associadas à oportunidade de estudo em uma universidade reconhecida pela qualidade do ensino foram apontadas por estudantes internacionais e brasileiros.

A experiência de estudo na Unila também influi para elevação do capital linguístico dos estudantes brasileiros: 34% consideram dominar muito ou completamente o espanhol, fator que influi e é influenciado pelas relações interculturais proporcionadas por uma universidade orientada pela internacionalização solidária.

Como os estudantes brasileiros avaliam a vida em Foz do Iguaçu? Aproximadamente 1/3 (33%) se revela muito ou completamente satisfeito com a vida na cidade. Curiosamente, o grau de insatisfação com a cidade é maior quando comparado ao dos estudantes internacionais. Apontam para as limitações relativas à infraestrutura existente na cidade: 15% estão “muito” ou “completamente” satisfeitos com ela e 10% se dizem “muito” ou “completamente” satisfeitos com as alternativas de lazer/entretenimento. Acreditam que faltam espaços comuns para realização de atividades que envolvem lazer e cultura” e isso é considerado um fator que dificulta a adaptação dos estudantes na cidade.

Quando são convidados a pensar em questões que envolvem relacionamento interpessoal, a surpresa é ainda maior: apenas 28% se dizem muito ou completamente satisfeitos com a recepção dos jovens da cidade. O percentual é menor (23%) quando se referem à população em geral, sobretudo quando avaliam a integração com os moradores da cidade (21%). Convém lembrar que esse grupo vive, em média, há 7,5 anos na cidade. Segundo Ward (2013), há fortes evidências de que a integração social é benéfica para o bem-estar psicológico e as relações interculturais, sendo aspectos fundamentais do processo de adaptação dos imigrantes (Figura 6.4).

Figura 6.4. Unila, estudantes brasileiros – satisfação com a vida social em Foz do Iguaçu.



Fonte Elaborada por Eloiza Dal Pozzo Chibiaqui, 2016.

Quão satisfeitos se sentem em relação a vida acadêmica? Nessa bateria, composta por nove questões, percebem-se convergências entre a percepção de estudantes brasileiros e internacionais, apesar de as médias apresentarem ligeira diferença em oito das nove questões (Figura 6.5). É possível afirmar que os fatores mais críticos se concentram em variáveis relativas à infraestrutura da universidade (salas

de aula, biblioteca, laboratório, 31%; recepção por parte dos funcionários administrativos, 39%; atividades de integração promovidas pela universidade, 36%), e os fatores mais bem avaliados se referem aos aspectos prioritariamente acadêmicos (satisfação com a qualidade acadêmica dos professores (72%), com o curso em andamento (64%), com a formação acadêmica promovida pela universidade (50%), com a recepção por parte dos professores (57%) e dos estudantes internacionais (61%).

Figura 6.5. Unila – Estudantes Brasileiros: satisfação com a vida acadêmica

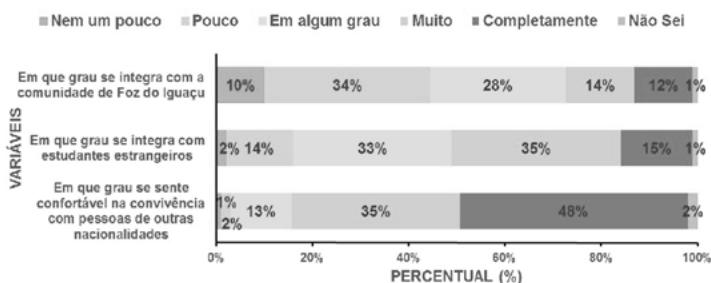


Fonte. Elaborada por Eloiza Dal Pozzo Chibiaqui, 2016.

Os estudantes brasileiros também são convidados a pensar a respeito de sua integração no ambiente social interno e externo à universidade (Figura 6.6). Vale salientar que o tempo médio de residência dos estudantes brasileiros na cidade corresponde a 7,5 anos (três vezes mais do que os estudantes internacionais), e há expectativas de isso influir sobre as respostas. Em mais essa oportunidade as respostas

surpreendem: enquanto 1/4 (26%) dos respondentes afirma estar muito e completamente satisfeita com o grau de integração com a população local, 2/4 (50%) afirmam o mesmo em relação à população formada de estudantes internacionais e 84% se dizem confortáveis no convívio com pessoas de diferentes nacionalidades. Apesar de muito jovem e dos desafios enfrentados durante a implantação de seu projeto de criação, a Unila parece se encaminhar para a concretização da missão que justifica sua existência.

Figura 6.6. Unila – Estudantes brasileiros: grau de integração social.



Fonte: Elaborada por Eloiza Dal Pozzo Chibiaqui, 2016.

A penúltima questão proposta no instrumento de coleta aplicado aos estudantes brasileiros não estimula a resposta e objetiva identificar os fatores que facilitam e dificultam a integração com os estudantes internacionais. Em mais essa oportunidade, o ambiente acadêmico ganha protagonismo porque parece ser aquele que aproxima todos eles, independentemente da língua, dos costumes ou da visão de mundo. Bem mais de 1/4 (30%) dos respondentes sinaliza a composição da sala de aula, a realização de trabalhos em grupo, a participação em projetos de extensão universitária ou atividades propostas pela universidade. Na visão dos estudantes brasileiros, a disciplina “Fundamentos da América Latina”, que integra o Ciclo Comum de todos os cursos de graduação oferecidos pela Unila, foi determinante

para a aproximação qualificada entre os estudantes originários de diferentes países. Essa percepção vai ao encontro do que a universidade deseja despertar com a inclusão do Ciclo Comum no currículo dos cursos de graduação: “incentivar o pensamento crítico, o bilinguismo e um conhecimento básico da região latino-americana e caribenha e a possibilidade da criação de um código partilhado em uma universidade naturalmente diversa” (UNILA, 2013, p.5).

A segunda resposta mais presente nas narrativas remete à ideia de “convivência” (22%). A convivência social ou o conviver com pessoas requer respeito (e não apenas tolerância) às diferenças dos outros. No caso do grupo estudantil, essa convivência ganha amplitude: pode ocorrer tanto nos ambientes internos quanto externos à universidade. No que se refere aos ambientes internos, a percepção reforça o que foi escrito anteriormente, e no que se refere aos ambientes externos, percebe-se que eles envolvem desde ambientes mais íntimos (moradia estudantil) até espaços abertos que facilitam a convivência coletiva, como a prática de esporte, atividades de lazer, festas etc. Por se tratar de uma cidade relativamente pequena e de uma população com limitados recursos financeiros, os jovens frequentam os mesmos locais e integram as mesmas redes de relacionamento. Isso termina reforçando a convivência e estreitando os laços de amizade, independentemente da nacionalidade.

Para parte dos estudantes brasileiros, porém, a atitude de abertura diante do novo e do diferente conta muito. É uma atitude considerada necessária a estudantes, professores e técnicos educacionais que escolhem a Unila para estudar e trabalhar. Nos termos de um respondente, “a disposição de estar abertos ao novo, pois ao se inscrever na Unila são conscientes da grande troca de experiência”. Certamente essa percepção ajudou que 12% dos respondentes assegurassem não ter enfrentado qualquer tipo de dificuldade no processo de integração social e de adaptação ao ambiente.

Quanto aos fatores que dificultaram a integração com os estudantes internacionais, prevaleceram as “diferenças de costumes” (29%) e o “idioma” (28%). De forma residual apareceram “diferenças



ideológicas” (6%) e “diferenças religiosas (2%). Levando em conta os dados sobre o perfil, a questão da religião não chama atenção em nenhum dos grupos. Nos limites do instrumento de coleta, não é possível perceber o que desejam expressar por diferenças religiosas.

Outro fator considerado dificultador da integração intercultural aponta para a tendência de estudantes de uma mesma nacionalidade se integrarem entre si e formarem barreiras que inibem a integração com estudantes de outras nacionalidades. Um deles registrou que “pessoas do mesmo país interagem mais entre si”, e outro afirmou que isso dificulta o processo de integração: “é comum pessoas do mesmo país interagirem mais entre si, por seus costumes, idiomas. Acho que isso dificulta a integração”. Essa percepção não é corroborada pelos estudantes internacionais na medida em que o nível de satisfação relativa à integração com o conjunto dos estudantes internacionais (67%) é superior ao nível de satisfação relativa à integração com os compatriotas (60%)!

Finalmente, questiona-se se os estudantes brasileiros presenciaram alguma situação de tensão entre estudantes internacionais e a população da cidade. Enquanto 35% responderam negativamente, 40% dos estudantes internacionais afirmam o mesmo. Apesar de não ter presenciado, uma parte deles ouviu a descrição de episódios que envolveram “preconceito” (11%), “conflito com agentes policiais” (7%), “xenofobia” (7%), “hostilidade” (6%), violência física, acusação de furto e de uso de drogas ilícitas – narrativas que reforçam o estigma que parte da população de Foz do Iguaçu nutre em relação aos estudantes internacionais. Nas palavras dos respondentes,

Não presenciei, porém sempre escuto dizer que há um preconceito com os alunos em geral da Unila. (*Estudante brasileiro*)

Presencio constantemente o preconceito com a natureza da universidade, lamentável tal situação, pois além de moradora da cidade sou aluna da Unila e observo que o que motiva tal situação é a falta de conhecimento sobre a universidade. (*Estudante brasileira*)

Por que esse fenômeno ganha amplitude? Para alguns estudantes, isso se deve ao fato de a “população da cidade não aceitar a cultura e os costumes dos alunos” (7%), e “considera-se que estudantes da Unila são dependentes do dinheiro dos brasileiros” (4%). Reforçando o que foi afirmado, outro estudante registra:

Sim, já presenciei. O preconceito e a ignorância da comunidade local em aceitar os costumes dos estrangeiros, seja na forma de vestir, pensar e viver. Acredito que isso deve-se a falta de concepção e ou compreensão do que é a Unila para Foz do Iguaçu e América Latina, qual seu papel local e internacional e o que poderá contribuir para os povos.

## 6.5. Considerações finais

O fenômeno migratório integra a história do homem (HARARI, 2015). Contemporaneamente, ele ganha evidência pelo volume de pessoas em mobilidade física e pela diversidade de motivações envolvidas (LIMA; RIEGEL, 2015). No campo da educação, a mobilidade acadêmica faz parte da gênese da universidade. Com a internacionalização da educação superior, em alguns países ela ganha o *status* de política de Estado (LIMA; CONTEL, 2011). O Brasil tem se inserido nesse movimento em direção à internacionalização de forma passiva, enviando acadêmicos para estudar em universidades que se notabilizaram em algum campo de conhecimento, acolhendo pesquisadores e comprando serviços educacionais oferecidos pelos países centrais (LIMA; CONTEL, 2011). Nesse contexto, a criação da Unila ganha dupla importância: alterar essa lógica de investimento em iniciativas que fomentam uma internacionalização mais ativa, capaz de atrair acadêmicos que tenham interesse de estudar e trabalhar no país, promovendo uma internacionalização inclusiva, generosa, capaz de quebrar a lógica mercantil que tem prevalecido no mundo desenvolvido.

Diante do exposto, é possível afirmar que o Brasil tem pouca experiência no acolhimento de estudantes internacionais. A sociedade e as universidades públicas brasileiras estão aprendendo a conviver com essa realidade, e os resultados da investigação podem colaborar para esse processo. Se ao iniciar a investigação se intencionava compreender como tem ocorrido o processo de adaptação dos estudantes da Unila, particularmente dos estudantes internacionais, na sociedade iguaçuense o processo de investigação foi sinalizando questões auxiliares: quem são esses estudantes? O que eles têm de singular, quando comparados aos demais estudantes universitários? De onde eles vêm? Por que, mesmo tão jovens, decidiram mudar de país e vir estudar na Unila? Como vivenciam o cotidiano, seja no âmbito da universidade ou da cidade? Quais são os principais desafios que enfrentam? Quais são os fatores que favorecem ou dificultam o processo de adaptação na sociedade local? Como avaliam a experiência de estudar em um país, em uma sociedade, e em uma universidade que exigem elevada capacidade de resolver problemas inéditos, jamais vividos em etapas anteriores da vida, sem o suporte emocional da família? O fato de Foz do Iguaçu ser uma cidade de fronteira, com reconhecida experiência na recepção de imigrantes e de turistas nacionais e internacionais, contribui para o acolhimento de estudantes internacionais?

Trata-se de uma pesquisa exploratória. Para discutir as questões antes detalhadas, levaram-se em conta os dados resultantes da aplicação de três questionários aplicados aos habitantes da cidade, aos estudantes brasileiros e internacionais. Buscou-se ultrapassar as limitações da coleta de dados realizada por meio de questionário restrito a questões de múltipla escolha, introduzindo questões abertas. Os dados foram tabulados, inclusive as narrativas derivadas das questões abertas, e se investiu em um exercício sistemático de análise descritiva.

Observou-se que o grupo de estudantes brasileiros e internacional, que integra a amostra, reúne algumas características em comum. Dois aspectos colocam em dúvida a imagem de um continente

conservador no que se refere à família e à religião. Percebe-se grande simetria entre os gêneros, e isso aponta para o fato de a Educação Superior ser um projeto que embala o sonho de meninas e meninos, além das respectivas famílias. Além disso, as estudantes forâneas estão batalhando para vencer o desafio de sair da casa dos pais, não para casar e constituir uma família, mas para enfrentar o desconhecido, qualificar-se na expectativa de ter como conciliar projetos de família e profissional, cientes de que vivenciam uma experiência que modificará a vida de cada uma e influenciará indelevelmente escolhas futuras. Em um continente que se afirma profundamente católico, é curioso que praticamente metade dos respondentes não se identifique com nenhuma religião.

Os dois grupos de estudantes são latino-americanos e estão mobilizados por um projeto educacional possível de ser realizado pelo fato de a Unila ser uma universidade pública, gratuita e distribuir recursos financeiros derivados do Programa Nacional de Assistência Estudantil. Isso implica dizer que, de acordo com os dados fornecidos pelos estudantes, a grande maioria é originária de famílias humildes, sem recursos financeiros que os permitam realizar a formação superior em instituições particulares. Assim sendo, para um número expressivo, a decisão de vir estudar no Brasil e em Foz do Iguaçu está diretamente relacionada à oportunidade de poder investir em um projeto de formação superior. A motivação pela Unila é fortemente associada à especificidade do projeto de criação da universidade, ou seja, a instituição estar orientada para a integração da América Latina por meio do conhecimento e da cultura. Assim sendo, apesar de muito jovens, estão dispostos a enfrentar o que for necessário porque acreditam que a oportunidade de realizar a formação superior pode mudar o próprio destino e influir sobre o futuro das respectivas famílias. Mas grande parte traduz em palavras a consciência de ser estigmatizado por um grupo de moradores da cidade.

Foz do Iguaçu é uma cidade bem servida em termos de instituições de ensino superior privadas. Apesar de as instituições locais atraírem não apenas moradores da cidade, mas também das

localidades próximas, há muito estranhamento em relação aos estudantes da Unila, particularmente dos estudantes internacionais. O fator que distingue os estudantes da Unila dos demais reside no fato de eles serem estudantes a tempo pleno. Como na vida “adulta”, estudar parece uma atividade menor, transitória e complementar a uma vida “produtiva”, a condição de estudante nem sempre assume um caráter positivo, respeitável. Nesse contexto, a imagem de desocupado, vagabundo, baderneiro, irresponsável, dependente etc. emerge no imaginário dos (de fato) adultos. Tal imagem é reforçada pelo comportamento típico de jovens que ainda se conhecem pouco e estão se iniciando em quase tudo. Assim sendo, a possibilidade de cometerem excessos é maior – mas isso não faz parte do processo de formação de um adulto?

Além disso, possivelmente o projeto de criação da Unila contraria o ideal de universidade presente na cidade. Afinal, a expectativa inicial era que a Unila promovesse a cidade a um polo educacional e tecnológico e não que acolhesse “jovens barbados, cabeludos, com roupas sujas, repletos de símbolos comunistas...”. Como bem escreveu Gilberto Velho (2003, p. 121), “existe um ambiente potencialmente favorável ao surgimento de ‘cruzadas moralistas’”.

Ao iniciar a investigação, acreditava-se que a população local estranhava, rejeitava e estigmatizava o estudante internacional. Contudo, os resultados não confirmam isso. De acordo com os dados reunidos, tanto de representantes da população local quanto dos estudantes da Unila, a rejeição é geral, apenas ganha matizes mais violentas quando envolve o grupo formado por estudantes internacionais, temporariamente desenraizados em termos de país e cultura de origem. Os demais estudantes universitários são prioritariamente trabalhadores, estão verdadeiramente ocupados (trabalham durante o dia e frequentam as aulas no período noturno), vivem com as respectivas famílias, amparados pela sua cultura e país de origem.

Foz do Iguaçu é uma cidade que reúne diversas matrizes culturais e isso tem favorecido um discurso cujo conteúdo enaltece seu caráter cosmopolita. Até que ponto o adjetivo não ultrapassa um discurso

pouco fundamentado? Primeiramente, cabe distinguir os imigrantes mobilizados por projetos que os fixa à cidade dos imigrantes temporários, a exemplo de turistas e estudantes da Unila. Historicamente, os imigrantes (brasileiros e internacionais) que chegaram a Foz do Iguaçu se integraram à sociedade na medida em que se inseriram no setor produtivo – vieram embalados pelas perspectivas abertas pelos diversos ciclos econômicos.

A população flutuante, formada pelos turistas, não extrai os recursos do país, seja em *expertise* ou programas sociais. Ao contrário, está disposta a comprar os serviços oferecidos pelo setor de turismo e deixar divisas. Permanece por pouco tempo; as expectativas transitam entre sair da rotina, vivenciar experiências significativas, aprender um pouco etc. Apesar de grande parte dos estudantes da Unila fazer parte de uma população flutuante, diferentemente dos turistas, são mais numerosos, permanecem na cidade por mais tempo, expõem as diferenças culturais, tem baixa capacidade de consumo, e parte expressiva é dependente do governo brasileiro.

Quando essa percepção é associada ao pouco conhecimento sobre a América Latina e sobre o sentido da Educação Pública (republicana), desencadeia todo tipo de preconceito, sobretudo em relação aos estudantes internacionais, uma vez que eles não são, tampouco se comportam, como os demais estudantes universitários da cidade! Contrariando a imagem de cidade cosmopolita, um estudante que participou da pesquisa de campo afirma textualmente: “em Foz do Iguaçu se coexiste, não se convive”.

O cotidiano dos estudantes é fortemente centrado no ambiente acadêmico. Por quê? Primeiramente porque se envolvem com a rotina de estudo (aulas, trabalhos em grupo, atividades de estudo e pesquisa) e secundariamente porque se sentem acolhidos, preservados, protegidos contra sentimentos de rejeição externalizados por parte dos moradores de Foz de Iguaçu. As moradias estudantis representam mais um refúgio, tranquilizam-se por estarem entre iguais, jovens com poucos recursos financeiros, em busca de uma educação

que possa mudar o próprio destino, apesar dos desafios de viver fora de seu “lugar”, desenraizados!

A cidade é hostil, não os conhece, não os entende, possivelmente não os quer. Os estudantes, por sua vez, precisam aprender os códigos de conduta e convivência necessários para (sobre)viver da melhor forma possível o *séjour* de estudo. Esse aprendizado requer tempo, reafirma-se: trata-se de pessoas muito jovens e que possivelmente vivenciam a primeira experiência de sair de casa, para uns, e de sair de seu país, para outros!

Por se tratar de uma jovem universidade (tinha quatro anos de existência no momento em que houve a coleta de dados), a infraestrutura deixa a desejar, mas a competência acadêmica dos professores, associada à percepção de qualidade dos cursos, ajuda os estudantes a reafirmar a decisão de estudar na Unila, a renovar as forças para vencer as dificuldades que emergem longe de casa, da família, e dos amigos. Uma universidade recém-criada tem um projeto, mas dá os primeiros passos em quase tudo. Apesar de contar com serviços orientados pelas demandas do corpo discente, tem faltado braços para construir as pontes entre a universidade e a cidade. Isso não tem ajudado a cidade entender a Unila, a valorizar seus talentos, a respeitar sua especificidade como universidade pública, a reconhecer o potencial de desenvolvimento local que ela representa. Se o projeto de criação da UnB foi entendido pelo professor Leher (2017, p.146) como “uma linda rajada de ventos renovadores que abriu novas possibilidades para a universidade pública brasileira”, possivelmente o projeto de criação da Unila seja uma linda rajada de ventos renovadores que abrirá novas possibilidades para o processo de internacionalização da universidade pública brasileira.

Compreensivelmente, os fatores que mais favorecem o processo de adaptação dos estudantes internacionais ao ambiente local reúnem questões afetivas e emocionais que potencializam as possibilidades de integrar redes de relacionamentos pautados pela amizade. Amizade traduz o sentimento de compreensão, aceitação, pertencimento e respeito. O que pode dificultar a construção disso torna-se o

fator que inibe o processo de integração: a fluência em português ou em espanhol!

Ao finalizar a pesquisa, não cabe apontar aspectos positivos ou negativos, apenas acreditar que os resultados atingidos suscitarão discussões, reflexões e ações por parte de representantes da universidade e da cidade, capazes de alterar a realidade apreendida em 2014, momento em que a coleta de dados ocorreu. Que sirvam de inspiração para investigações que avancem na compreensão das implicações de políticas que envolvam a promoção de mobilidade acadêmica internacional, numa perspectiva mais qualitativa, difícil de ser empreendida no tempo reservado a um mestrado acadêmico.

## Referências bibliográficas

ARAÚJO, Danielle Michelle Moura de. Nos caminhos da integração e da interculturalidade: os desafios da Unila. *Revista Digital do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História*, n. 3, p. 1-17, 2014. Disponível em: <<https://revistas.UNILA.edu.br/index.php/sures/article/view/173/191>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

BLOG EMPRESARIALL. *Unila: o perigo mora ao lado*, 02/09/2013. Disponível em: <http://empresariall.blogspot.com/2013/09/unila-o-perigo-mora-ao-lado.html>. Acesso em: 23 jun. 2016.

BOLFARINE, H; BUSSAB, W.O. *Elementos de amostragem*. ABE – Projeto Fisher. São Paulo: Blucher, 2005.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Artigo 4º. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2018.



CHAPMAN, M. Perry. *The Campus at the Millennium: a Plea for Community and Place*. Planning for Higher Education, 1999. Disponível em: <http://jsi.sagepub.com/content/6/4/305.refs> Acesso em: 22 out. 2016.

CHIBIAQUI, E. D. P. *A vida em comum em sociedades multiculturais: análise das relações sociais e da adaptação dos alunos da Unila em Foz do Iguaçu-PR*. Dissertação de Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras). Foz do Iguaçu: Unioeste, 2016.

CI-UNILA. COMISSÃO DE IMPLANTAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. *A Unila em Construção: um projeto universitário para a América Latina*. Foz do Iguaçu: Imea, 2009.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.

FABREGAT, Claudio Estevam. *Estado, etnicidad y biculturalismo*. Barcelona: Península, 1984.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª edição. Rio de Janeiro, LTC, 1988.

GUADILLA, Carmen García. Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* v. IV, n. 9, 2013. Disponível em: <<https://ries.universia.net/article/download/98/156>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

HAGELSKAMP, Carolina; SUAREZ-OROZCO, Carola; HUGHES, Diane. Migrating to Opportunities: how Family Migration Motivations Shape Academic Trajectories among Newcomer Immigrant Youth. *Journal of Social Issues*, v. 66, n. 4, p. 717-739, 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

HANASSAB, Shideh. Diversity, International Students, and Perceived Discrimination: Implications for Educators and counselors. *Journal of Studies in International Education*, v. 10, n. 157, p. 157-172, 2006.

HARARI, Yuval Noah. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. Porto Alegre: L&PM, 2015.

INSTITUTE OF INTERNACIONAL EDUCATION. *Open Doors 2004: Report on International Education Exchange*. Nova York, 2004.

LEHER, Roberto. Darcy Ribeiro e a universidade (cada vez mais) necessária. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 3, n. 2, p. 145-153, Rio de Janeiro, jul.-out. 2017.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Raça e história*. Lisboa: Presença, 2000.

LINK, B. G.; PHELAN, J. C. Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology*, n. 27, p. 363-385, Nova York, 2001.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fábio B. *Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Alameda, 2011.

LIMA, Manolita Correia; RIEGEL, Viviane. Mobilidade acadêmica *made in south*: refletindo sobre as motivações de estudantes brasileiros e colombianos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 8, n. 16, p. 109-132, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.mams>>.

NAVAS M. *et al.* Relative Acculturation Extended Model (Raem): New Contributions with Regard to the Study of Acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, v. 29, p. 21-37, 2005.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Os (Des) Caminhos da Identidade. *Revista Brasileira de*

*Ciências Sociais*. v. 15, n. 42, 2000. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v15n42/1733.pdf>> Acesso em: 20 de dezembro de 2015.

OROZCO, Carola Suárez; RHODES, Jean; MILBURN, Michael. Unraveling the Immigrant Paradox: Academic Engagement and Disengagement among Recently Arrived Immigrant Youth. *Youth & Society*, v. 41, n. 2, p. 151-185, 2009.

PARO, Denise. *Um novo ciclo para Foz do Iguaçu*. Gazeta do Povo, 27/02/2010. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/economia/conteudo.phtml?id=978026>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

PENNER, Reinaldo. *Movimiento comercial y financiero de Ciudad del Este: Perspectivas dentro del proceso de integración*. Banco Central del Paraguay. Assunção, Paraguai, 1998. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/64881148/Movimiento-Comercial-y-Financiero-de-Ciudad-del-Este-y-sus-Perspectivas-dentro-del-Proceso-de-Integracion-BCP-PortalGuarani>>. Acesso em: 6 de dezembro de 2015.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. \_\_\_\_\_. *Propuestas acerca de la renovación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Comisión de Autoestudio y Planeamiento, 1970.

TEDESCO, João Carlos. *Estrangeiros, extracomunitários e transnacionais: paradoxos da alteridade nas migrações internacionais*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2010.

TRATADO DE ASSUNÇÃO. Disponível em: <[http://www.mercosur.int/innovaportal/file/719/1/CMC\\_1991\\_TRATADO\\_ES\\_Asuncion.pdf](http://www.mercosur.int/innovaportal/file/719/1/CMC_1991_TRATADO_ES_Asuncion.pdf)>. Acesso em 14 jun. 2016.

UNILA. *Institucional*, 2016. Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/conteudo/institucional>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Projeto pedagógico – Ciclo comum de estudos*. Foz do Iguaçu, 2013. Disponível em: <[https://unila.edu.br/sites/default/files/anexo\\_da\\_resolucao\\_009-2013\\_-\\_ppc\\_ciclo\\_comum\\_de\\_estudos.pdf](https://unila.edu.br/sites/default/files/anexo_da_resolucao_009-2013_-_ppc_ciclo_comum_de_estudos.pdf)>. Acesso em: 5 fev. 2016.

VELHO, Gilberto (org.). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. 4ª edição. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. 3ª edição. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003.

WARD, Coleen. Probing Identity, Integration and Adaptation: Big Questions, Little Answers. *International Journal of Intercultural Relations*, v. 37, n. 4, p. 391-404, 2013. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176713000539>>. Acesso em: 16 jun. 2018.



## Capítulo 7

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

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

### 7.1. Introdução

Possivelmente a universidade<sup>1</sup> seja a instituição contemporânea que mais dedica tempo para refletir sobre si mesma e não raro essa reflexão nutre um processo de renovação. Nas palavras de Santos e

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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



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

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

## **7.2. Lentes teóricas**

### ***7.2.1. Os significados da internacionalização na universidade contemporânea***

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

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

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

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

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

financeiros para empresas e grandes corporações<sup>2</sup>. A universidade pública ao ser submetida à lógica mercadológica se vê obrigada a diversificar as fontes de seu financiamento, fazê-lo passa a constituir ingrediente primordial para a sua sobrevivência institucional. Frente ao exposto, o exercício crítico-reflexivo associado a processos de transformação da sociedade se esvazia.

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

Assim, a universidade que conquista o referido selo não é, necessariamente, uma instituição internacional ou uma universidade internacionalizada. Knight (2015) argumenta que os indicadores utilizados pelos *rankings* globais são relevantes<sup>4</sup>, mas são incapazes de definir a universidade internacional uma vez que “não

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

### **7.3. Escolhas Metodológicas**

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

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

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

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

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

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

perfis levados em conta (GODOI; MATTOS, 2010; OLIVEIRA; FREITAS, 2010). Dados secundários – tais como atas de reuniões de conselhos universitários, relatórios técnicos e de gestão, reportagens produzidas pelas mídias impressa e digital, anuários estatísticos, entre outros – foram considerados de forma complementar, durante o exercício interpretativo. As entrevistas foram realizadas em um dos *campi* da UNILA, em quatro etapas: março de 2014<sup>5</sup>, agosto de 2015, outubro de 2015 e maio de 2017 (Apêndice B, C e D). A escolha dos entrevistados levou em conta a importância de ouvir atores sociais que, na ocasião, tinham em comum o fato de viverem intensamente o ambiente da universidade: representantes de pró-reitorias, institutos<sup>6</sup> e cursos oferecidos pela universidade; estudantes, professores e técnicos-educacionais de diferentes nacionalidades. Esses critérios tiveram o intuito de trazer à tona as distintas realidades vivenciadas no interior da universidade, considerando as diversidades de pontos de vista, consensos, contradições e tensões, além de considerar distintas perspectivas (STAKE, 2005). Ao total, foram realizadas quarenta e cinco entrevistas individuais e três grupos focais, totalizando sessenta horas de gravação de áudio e quinhentos e noventa e oito páginas transcritas.

Os dados qualitativos derivaram do contato com sessenta e cinco pessoas (trinta e um estudantes, vinte e seis professores e oito técnicos-educacionais. Entre os professores e técnicos, dezessete tinham experiência em gestão universitária) originárias de onze nacionalidades<sup>7</sup>. Apesar da diversidade de nacionalidades, grande parte das entrevistas e posterior transcrição do áudio foram realizadas na

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

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

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

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

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

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

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

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

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

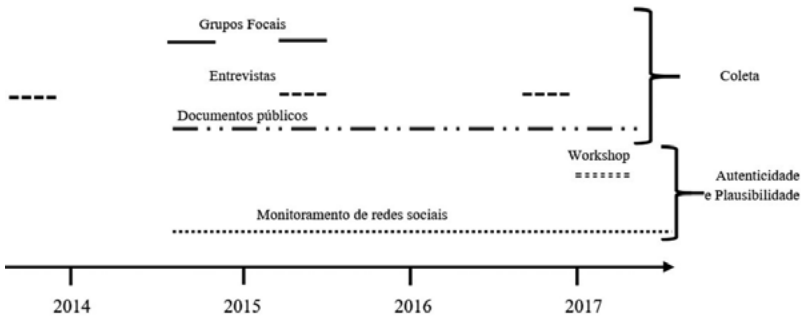
*Terceira:* as *quotations* de cada código foram relidas e atribuídos a elas novos códigos, conforme os sentidos, significados e padrões encontrados. Após esta etapa foram criados quinhentos e cinquenta novos códigos, com mil seiscientos e um *quotation*;

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

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

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

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



Fonte: Elaborada pelos autores.

## 7.4. Resultados e discussão

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

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

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



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

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

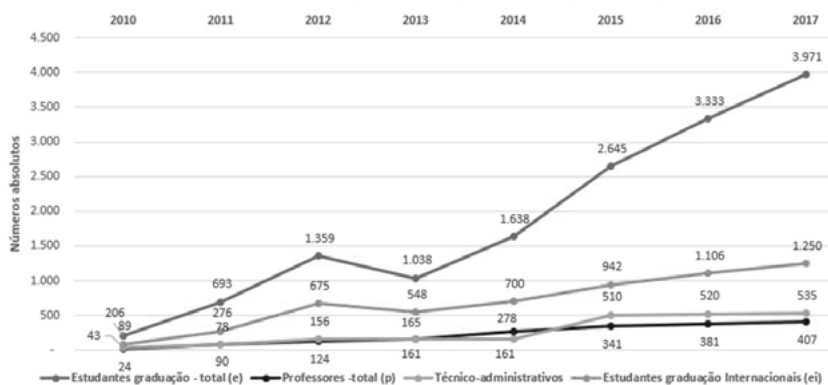
(IMEA, 2009b, p. 11) até o fim do quinto ano de existência da instituição, que seria o ano de 2015.

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

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

Fonte: Dados extraídos de UNILA (2016c)

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



Fonte: Dados extraídos do INEP/MEC (2018)

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

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

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

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

como reitor<sup>8</sup>, o segundo (2013 – 2017) conta com o professor Josué Modesto dos Passos Subrinho<sup>9</sup>, ambas as reitorias foram *pr o-tempore*. Apesar de terem perfis muito distintos, penetração internacional incomparável, visão de universidade e da UNILA diferentes, as duas avançaram na implantação do projeto de criação da universidade.

A *primeira reitoria* (2010-2013) teve a oportunidade de presidir a Comissão de Implantação (CI-UNILA), instituída pela SESu/MEC, por meio da Portaria n  43, publicada em 2008. Juntamente com mais doze participantes, Trindade foi responsável pela elaboração do Projeto Político-Pedagógico e Administrativo da instituição e por isso mesmo ganhou legitimidade para conduzir a instituição em seus primeiros passos. De acordo com os entrevistados, a primeira gestão da UNILA se orientava pela missão e pelos ideais de uma universidade comprometida com a “*integração latino-americana*” (26:17pb-g), ideal considerado a “*alma [...] do projeto original*” (16:37pb-g).

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

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

<sup>9</sup> Doutor em Ciência Econ mica pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); professor, vice-reitor e reitor da Universidade Federal de Sergipe (UFS); reitor *pro tempore* da UNILA; ex-secretário da Fazenda e secretário de Educação do estado de Sergipe; com experiência no ensino e na pesquisa em Economia Regional, Educação Superior e H storia Econ mica.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 7.4.2.1. A *dinâmica de concretização conceitual*

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

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

| Temas de 1º ordem: narrativas dos entrevistados  | Temas de 2ª ordem: realização/sustentação                             | 3º Ordem: dinâmica de concretização do projeto UNILA |
|--|---|--|
| <p>Maior desafio da UNILA é ela ser compreendida (29:2pb); afinal das contas, o que é o Projeto UNILA, o que é o projeto? (18:1pb-g); a UNILA não sabe onde chegar (17:15pb-g); <i>es muy ideológica y las cosas no salen del papel</i> (7:24e); falta definição básica do que é ensino bilingue, [...] integração econômica e cultural – cada um entendendo o que quer (17:10pb-g); textos originários ambíguos (34:170pb)</p> <p>Algo central é ter muitos estudantes de graduação de fora do País (34:185pb); del aula em uma sala que tinha 13 países (16:31pb); essa riqueza somos nós, os estudantes (35:7e); equilíbrio de nacionalidades/ aspecto básico para que funcione como universidade de integração (36:28pb); adoro andar pelo corredor e ver o povo falando (39:69pb); intercambiar experiências, fazer esta integração não só educacional, cultural e social. (28:2eb); <i>la integración especialmente cultural en la que vivimos, porque yo nunca viví tantas experiencias culturales como lo estoy viviendo ahora</i> (63e)</p>   | <p>Subjetividades</p> <p>Essências</p>                                | <p>Conceitual</p>                                    |
| <p>Mudanças governamentais e econômicas (39:91b); UNILA perde força como projeto de integração regional (12:54e); a legislação é um forte impeditivo (33:67pb); conflito jurídico [...] na contratação de professores e na assistência estudantil (6:6110b-g); desafio de conseguir não ser nacional, no mínimo supranacional (30:35pb); relação aos países, [...] acredito que os países ainda não acreditam no projeto da universidade (25:199eb); não tem aporte dos países (17:77b-g); problema de reconhecimento de diplomas (4:51p)</p>  | <p>Aspectos Exógenos</p>  | <p>Institucional</p>                                 |
| <p>Divisão em quatro <i>campi</i> dificulta nos reconhecermos como UNILA (15:80pb); queremos integrar e estamos fragmentados (38:84pb); Moradia 1 - único prédio da universidade (32:113e); não ter uma gestão própria, fica frágil a fatores externos (15:106pb); desenho idealizado não se encaixa na prática (18:219pb-g); reproduzindo o estereótipo de universidades tradicionais (6:6103b-g); maioria das aulas em português (9:15p-g); servidores perfil jovem, ipara muitos al primeira experiência no serviço público (15:19pb); [corpo docente com] concepção de integração teórica, [sem] vivência, e produção acadêmica latino-americana (46:20b-g)</p>  | <p>Aspectos Endógenos</p>   | <p>Tensionamentos</p>                                |
| <p>Universidade bastante heterogênea, [...] pessoas de muitos lugares do Brasil e da América Latina (29:92pb); divisões [...] não são estrangeiros e brasileiros, [são] sobre política e como deve ser a universidade (34:79pb); a gente foi atacado pelo Senador (28:26ab); cortando ainda mais o orçamento, corta o projeto na raiz, deixa de ser latino-americano e passa a ser brasileiro (15:104pb); poucos estudantes estrangeiros vêm de famílias ricas, [...] a questão de dinheiro [...] ameaça [...] essa internacionalização do ponto de vista estudantil (34:163pb);</p>   | <p>Aspectos</p> <p>Institucionais (natureza acadêmico-pedagógica)</p> | <p>Integração intrínseca</p>                         |
| <p>Ciclo comum: cerne da universidade (22:188pb); integração explícita nos PPCs – Fund. América Latina (38:14pb); programas extracurriculares: aulas de línguas (guarani, quechua...), oficinas de dança típicas dos países (45:8p-b-g); programa de extensão contribuído com a inserção dos alunos em vários locais (da cidade) (39:18b); extensão oportuniza experimentar a América Latina a partir do que vem dos alunos (47:14pb-g); intercâmbio internacional mais forte (34:155pb)</p> <p>Integração é maior entre os estudantes (39:7b); a parte da vivência com os estudantes estrangeiros [...] a experiência é muito rica (32:22e); <i>el tiempo ayuda a comprender varias cosas</i> (6:91e); ambiente multicultural existe depois do terceiro semestre (9:11p-g); convivência de quatro/cinco anos (6:10e); <i>los lazos que creamos con los amigos son los más importantes aquí, son nuestra familia</i> (13:12e); <i>Integración [...] en fluxos, em intercâmbios, em trocas, [...] acontece muito nas férias (18:43pb-g); viajando por los lugares en donde establece una relación de amistad</i> (11:5e); a longo prazo vai gerar um movimento real de integração da América Latina (29:36pb)</p> | <p>Ambiente e o reforço da integração</p>                             | <p>Integração intrínseca</p>                         |

Fonte: Elaborada pelos autores.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### *7.4.2.2. A dinâmica de concretização institucional*

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



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

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

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

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

Os *aspectos endógenos* estão relacionados a questões internas típicas de instituições jovens, criadas fora dos grandes centros urbanos. Sobre esse aspecto, os entrevistados convergem sobre cinco elementos: *i*) inexistência de instalações físicas próprias, associada à divisão da universidade em quatro *campi* provisórios e dispersos; *ii*) descontinuidades das gestões *pró-tempore*, associadas à centralização de uma e à pouca legitimidade da outra<sup>10</sup>; *iii*) organização e funcionamento das estruturas acadêmica e administrativa alinhadas ao *modus operandi* das demais universidades públicas federais; *iv*) supremacia do idioma português nos ambientes acadêmico-pedagógicos; e *v*) presença predominante de servidores (técnicos e professores) jovens, com pouca ou nenhuma experiência profissional em relação a trâmites administrativos, com pouco ou nenhum conhecimento, vivência ou produção acadêmica em temas que aprofundem

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

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

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

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

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

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

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

#### *7.4.2.3. A dinâmica de concretização – integração intrínseca*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

### **7.4.3. Inter-relação entre as dinâmicas de concretização**

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

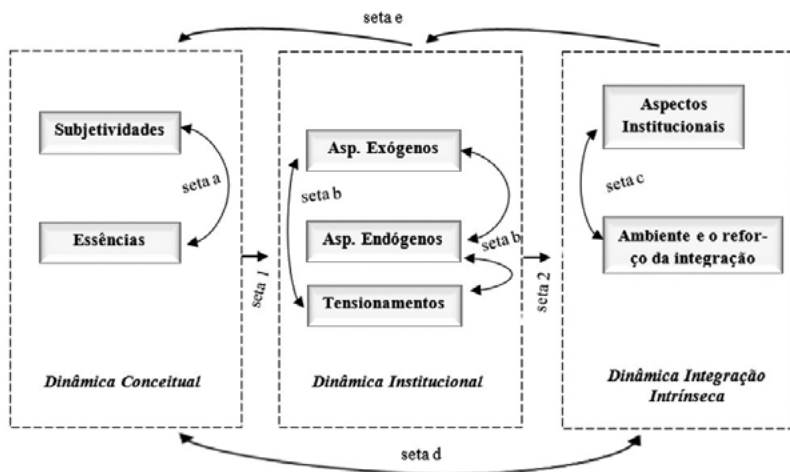
<sup>11</sup> Para efeito comparativo, todos os dados foram equalizados com referência ao ano de 2016.

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

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

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

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



Fonte: Elaborada pelos autores.

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

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

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

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

## 7.5. Considerações finais

O capitulo elaborado corresponde a um recorte de um projeto de pesquisa mais extenso. Compreender aspectos relacionados ao contexto que influenciou a invenao da UNILA; ao projeto que justificou a sua criaao; e aos desafios envolvidos no processo de implantaao em curso, levando em conta os atores e interesses implicados, tem mobilizado extenso grupo de academicos originarios de diferentes regioes geograficas, instituioes educacionais, campos de conhecimento, mas que tem em comum o interesse por projetos de universidade consoantes as exigencias do Seculo 21.

Ao construir lentes teoricas, escolher percursos metodologicos, reunir indicios e evidencias resultantes de pesquisas documental e de campo, investir em exercicios interpretativos, tinha-se por proposito superar o discurso oficial e ultrapassar as leituras romantizadas sobre a dinamica institucional de concretizaao do arrojado projeto que justificou a criaao da UNILA. Ambicionava-se dispor de bases para construir um discurso metodico sobre a arquitetura conceitual do projeto de fundaao da referida universidade, levando em conta o desafio de preterir uma internacionalizaao orientada por resultados economicos e colaborar para promover uma integraao horizontal, generosa, solidaria, capaz de respeitar a diversidade ao investir em um projeto de educaao inclusivo, que valoriza o conhecimento compartilhado. No contexto de um pais e no ambito de um continente que historicamente convivem com profundas desigualdades, um projeto de universidade orientado por tais propositos representa o que Boaventura de Sousa Santos nomeia de microutopia (SANTOS, 2013). Mas e impossivel desconsiderar que experiencias anteriores, em pouco tempo, foram transfiguradas. Resta saber o que e possivel aprender com elas?

A arquitetura conceitual e sua dinamica de concretizaao revelam que o processo de implantaao e consolidaao da UNILA ocorrem em meio as subjetividades que o termo “integraao” e seus

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Referências bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 11 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei 10.172/2001*, de 9 de Janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação – PNE, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei 12.189*, de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração LatinoAmericana Unila e dá outras providências, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/L12189.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12189.htm)>.

\_\_\_\_\_. *Lei 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, 2012. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 16 ago. 2018.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LORENZO, D. D. La movilidad estudiantil como estrategia de internacionalizaci3n de la educaci3n superior. In: ARAYA, J. M.; OREGIONI, M. S. (orgs.). *Internacionalizaci3n de la universidad en el marco de la integraci3n regional*. Tandil: Grafikart, 2015, p. 120-131.

LUSA. *Universidade do Porto bate recorde de alunos estrangeiros e ultrapassa fasquia dos 4 mil*, 2017. Dispon3vel em: <[www.publico.pt/2017/09/19/sociedade/noticia/uiversidade-do-porto-bate-recorde-de-alunos-estrangeiros-e-ultrapassa-fasquia-dos-4-mil-1786003](http://www.publico.pt/2017/09/19/sociedade/noticia/uiversidade-do-porto-bate-recorde-de-alunos-estrangeiros-e-ultrapassa-fasquia-dos-4-mil-1786003)>. Acesso em: 25 ago. 2018.

MELLO, A. F. D. *Globaliza3o, sociedade do conhecimento e educa3o superior: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da Am3rica Latina*. Bras3lia: UnB, 2011.

MELLO, A. F. D.; ALMEIDA FILHO, N. D.; RIBEIRO, R. J. Por uma universidade socialmente relevante. *Atos de Pesquisa em Educa3o*, v. IV, n. 3, p. 292-302, 2009.

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

NASSIF, N. La interculturalidad: abordaje para la acci3n universitaria. In: SUASNÁBAR, C.; DEL-VALLE, D. *et al.* (orgs.). *Balance y desafios hacia la Cres 2018*. Buenos Aires: IEC/Conadu/Clacso, 2018, p. 139-150.

OECD. *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, 2017. Dispon3vel em: <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

OLIVEIRA, F. C. Tutora da Unila, UFPR assina coopera3o com Itaipu, 2008. Dispon3vel em: <[www.ufpr.br/portalufpr/noticias/tutora-da-unila-ufpr-assina-cooperacao-com-itaipu/](http://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/tutora-da-unila-ufpr-assina-cooperacao-com-itaipu/)>. Acesso em: 6 ago. 2018.

OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. Focus Group: instrumentalizando o seu planejamento. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. *et al.* (orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estrat3gias e m3todos*. 2ª edi3o. S3o Paulo: Saraiva, 2010, p. 325-346.

OLIVEIRA, P. C. D. *Teoria substantiva dos fatores que influenciam a utiliza3o do AVA na gest3o da educa3o a dist3ncia em uma universidade p3blica*.



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. *Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos*, Foz do Iguaçu, 2013c. Disponível em: <[https://unila.edu.br/sites/default/files/anexo\\_da\\_resolucao\\_009-2013\\_-\\_ppc\\_ciclo\\_comum\\_de\\_estudos.pdf](https://unila.edu.br/sites/default/files/anexo_da_resolucao_009-2013_-_ppc_ciclo_comum_de_estudos.pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. *Regimento geral da universidade*, 2013d. Disponível em: <[www.unila.edu.br/acessoainformacao/regimento-geral](http://www.unila.edu.br/acessoainformacao/regimento-geral)>. Acesso em: 16 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. *Resolução 009/2013*. Aprova o Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Foz do Iguaçu, 2013e. Disponível em: <[www.unila.edu.br/sites/default/files/resolucao\\_009\\_2013\\_ciclo\\_comum\\_estudos.pdf](http://www.unila.edu.br/sites/default/files/resolucao_009_2013_ciclo_comum_estudos.pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2018.

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

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

\_\_\_\_\_. *Unila em números* – Sala de Imprensa, 2018b. Disponível em: <[www.unila.edu.br/saladeimprensa/unilaemnumeros](http://www.unila.edu.br/saladeimprensa/unilaemnumeros)>. Acesso em: 7 ago. 2018.

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

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

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

# UNI LA



O presente livro reúne sete capítulos, assinados por quatorze autores, que nutrem o interesse de conhecer o projeto de criação e o processo de implantação de uma universidade pública brasileira – a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Apesar de se tratar de uma jovem universidade, a singularidade de seu projeto e os enormes desafios enfrentados no processo de implantação têm mobilizado a atenção de acadêmicos dispostos a desenvolver dissertações e teses cujos temas aprofundam distintas questões, apoiados em diferentes abordagens, mas que têm em comum o interesse por uma instituição que busca ser alternativa à concepção hegemônica de universidade no Ocidente. A riqueza das pesquisas desenvolvidas entre 2012 e 2019, associada à importância de publicizar os resultados alcançados, justificam uma coletânea em que a preocupação dos organizadores consistiu em oferecer ao leitor um quadro de referência revelador de uma instituição que apesar dos desafios internos e externos, caminha no processo de consolidação. O texto corresponde a um desdobramento de um projeto de pesquisa financiado pelo CNPQ, cujo propósito residiu em investigar a contribuição da Unila para o processo de integração regional.



**CLACSO**

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

