

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CAMPUS PATO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

DANIELA BOACIK

INTERCULTURALIDADE: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DA/NA UNIVERSIDADE

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2021

DANIELA BOACIK

INTERCULTURALIDADE: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DA/NA UNIVERSIDADE

INTERCULTURALITY: EXPERIENCES AND CHALLENGES IN/OF UNIVERSITY

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientadora: Profa. Dra. Marlice Rubin-Oliveira.

Coorientadora: Profa. Dra. Franciele Clara Peloso.

PATO BRANCO

2021



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Atribuição – Uso Não Comercial (CC BY-NC) - Permite que outros remixem, adaptem e criem obras derivadas sobre a obra licenciada, sendo vedado o uso com fins comerciais. As novas obras devem conter menção ao autor nos créditos e também não podem ser usadas com fins comerciais. Porém as obras derivadas não precisam ser licenciadas sob os mesmos termos desta licença.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Pato Branco



DANIELA BOACIK

INTERCULTURALIDADE: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DA/NA UNIVERSIDADE

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável.

Data de aprovação: 19 de Maio de 2021

Prof.a Marlize Rubin Oliveira, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Diana Araujo Pereira, Doutorado - Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)

Prof.a Hieda Maria Pagliosa Corona, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 19/05/2021.

Aos meus pais, Zelinda e Tadeu, por sempre me apoiarem e incentivarem em todos os momentos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Cada pessoa é um mundo.

Clarice Lispector.

Em meio a tantas pessoas a quem quero agradecer esta conquista, permito-me iniciar agradecendo a Deus, que deve ser o grande responsável não apenas por eu ter conseguido realizar esse meu objetivo, mas, principalmente, pela coragem de ir buscá-lo e trilhar um caminho novo e desconhecido que me possibilitou extensos aprendizados e a olhar com sensibilidade aos Outros.

Agradeço aos meus pais, Zelinda e Tadeu, verdadeiros mestres em minha vida, a qual sempre me incentivaram a buscar novos conhecimentos, olhando com amor e sensibilidade aos processos, desafios e conquistas alcançados. À meu irmão, Mauro, que está sempre comigo, compartilhando vivências e momentos que proporcionam lembranças com afeto.

Agradeço à minha querida e doce orientadora, Marlize Rubin-Oliveira, pelo privilégio da orientação. Humanamente sensível a orientar com responsabilidade, comprometimento e amor todo o caminho, não mediu esforços para que o processo de construção do EU e dessa dissertação, fosse leve e de muito aprendizado.

Agradeço à minha amada coorientadora Franciele Clara Peloso, que com sua amorosidade e engajamento permitiu outros olhares a esse caminho desafiador, mas que com seu profissionalismo voltado às sensibilidades, contribuiu para a minha formação, humana e docente.

Agradeço às professoras da banca, Hieda Maria Pagliosa Corona e Diana Araujo Pereira, pelo pronto aceite em participar, ler e colaborar no processo de construção dessa dissertação. As considerações foram essenciais e necessárias para aguçar o olhar crítico e sensível ao objeto de pesquisa e campo de investigação.

Agradeço às amigas que conquistei devido ao mestrado, Graziela Bristot Nesello, Helen Junara Balbinotti Zangrande e Rebeca Ribeiro Traça, dividir com vocês essa trajetória foi especial. As angústias, medos, dúvidas ficaram mais leves e as alegrias, diálogos e conquistas foram sentidas e comemoradas com maior intensidade.

Agradeço aos integrantes do GEU/UTFPR pelo acolhimento, diálogos, sorrisos e aprendizados. A interação e troca de saberes com distintos humanos foi fundamental para a minha inserção nesse campo de pesquisa e principalmente, pela possibilidade de conhecer o outro lado história, contada pelos leões.

Agradeço pelo aprendizado adquirido nas disciplinas cursadas durante o mestrado. Professoras/es comprometidas/os em ensinar com responsabilidade e amor.

Agradeço aos colegas da “10ª melhor turma de mestrado”, os diálogos e o apoio de cada um foi fundamental para a trajetória ser intensamente produtiva e carinhosamente coletiva.

Agradeço à Adriani Michelin e Carline Marquetti, secretárias do PPGDR, que sempre estiveram prontas a nos atender nos trâmites burocráticos, solucionando problemas, ouvindo e compartilhando os desafios dessa caminhada.

Agradeço às/os minhas/meus amigas/os, que viveram a realização desse sonho comigo, além dos conselhos, apoio e escuta sensível, me ajudaram nos desafios tecnológicos e entenderam as ausências.

Agradeço aos servidores da UNILA que disponibilizaram seu precioso tempo para as entrevistas. Ouvir as experiências de cada um/uma permitiu aproximação com o lócus, pois em tempos de pandemia o contato físico ficou impossibilitado, e também possibilitou refletir sobre as significações e desafios da prática intercultural que perpassam o cotidiano da Universidade.

Agradeço a UNILA, por ser um lugar que se preocupa com a diversidade cultural, resistindo ao modelo de universidade moderna/colonial propagando a interculturalidade.

Por fim, agradeço à todas as pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa trajetória em minha vida.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. The right to be different!, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros.

Antonio Flavio Pierucci (1999, p. 7)

RESUMO

BOACIK, Daniela. **Interculturalidade: experiências e desafios da/na universidade**. 2021. 134 fls. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Câmpus Pato Branco.

Essa dissertação está inserida no campo de investigação da Educação Superior (ES) com foco na interculturalidade no contexto da internacionalização da ES. A internacionalização é um tema que passou a ocupar a agenda de pesquisa nos últimos 20 anos, tanto de pesquisadores/as, organismos internacionais e governos como da gestão de instituições de ES. Já a categoria interculturalidade relacionada a internacionalização ainda é pouco explorada. Diante disso, o objetivo aqui proposto é analisar as categorias de pensar e operar interculturalidade, a partir da sociogênese constitutiva do projeto da UNILA (Universidade Federal de Integração Latino Americana) e de experiências de servidores/as desta Universidade, bem como compreender a internacionalização da ES no contexto da modernidade/colonialidade ocidental. A escolha da UNILA se justifica por ser uma instituição localizada na tríplice fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai) e por ter como missão ser uma universidade internacional, em que a diversidade de etnias e culturas está presente. A perspectiva decolonial trouxe bases epistêmicas necessárias a construção da dissertação a partir de autores como Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Enrique Dussel e Walter Dignolo. A decolonialidade bem como, a interculturalidade para estes autores/as tem oferecido possibilidades de ampliar processos de resistências ao modelo hegemônico e apresentam potencial de mudança, tanto nos modos como vivemos, como na possibilidade de fazer e pensar a universidade, possibilitando desenvolver sensibilidades de mundo principalmente àqueles/as invisibilizados, que tiveram saberes, culturas e liberdades encobertos pelo padrão moderno/colonial. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir da pesquisa exploratória e análise documental. A pesquisa ocorreu por meio da busca de documentos no sítio eletrônico da UNILA e entrevistas semi-estruturadas com servidores/as. Os principais resultados demonstram que a interculturalidade é parte da missão da Universidade, construída a partir de um projeto distinto, da grande maioria das universidades brasileiras; a inclusão é parte de seu projeto constitutivo e procura desenvolver ações e iniciativas voltadas à interculturalidade potencializando saberes não hegemônicos. O cotidiano impõe tensionamentos entre projetos e ações, no entanto, é possível afirmar que a universidade é um lugar privilegiado para aprofundar vivências de inclusão e respeito as democracias.

Palavras-chave: Educação Superior. UNILA. Internacionalização. Decolonialidade.

ABSTRACT

BOACIK, Daniela. **Interculturality: experiences and challenges in/of university.** 2021. 134 fls. Dissertation. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Câmpus Pato Branco.

This thesis is inserted in the Higher Education (HE) research field with a focus on interculturality in the context of the internationalization of Higher Education. Internationalization is a theme that has come to occupy the research agenda in the last 20 years, both for researchers, international organizations, governments and for the management of Higher Education institutions. The interculturality category related to internationalization is still little explored. That said, the objective proposed here is to analyze the categories of thinking and operating interculturality, from the constitutive sociogenesis of the UNILA (Universidade Federal de Integração Latino Americana) project and from the experiences of faculty and staffs of this University, as well as understanding the internationalization of the HE in the context of Western modernity/coloniality. The choice of UNILA is justified because it is an institution located on the Triple Frontier (Argentina, Brazil and Paraguay) and because its mission is to be an international university, in which the diversity of ethnicities and cultures is present. The decolonial perspective brought epistemic bases necessary for the construction of the dissertation from authors such as Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Enrique Dussel and Walter Dignolo. Decoloniality as well as interculturality for these authors has offered possibilities to expand processes of resistance to the hegemonic model and present potential for change, both in the ways we live and in the possibility of doing and thinking about the university, making it possible to develop world sensibilities. Mainly to those who were invisible, who had knowledge, cultures and freedoms covered by the modern/colonial standard. It is a qualitative research, based on exploratory research and documentary analysis. The research took place through the search for documents on the UNILA website and semi-structured interviews with civil servants. The main results demonstrate that interculturality is part of the University's mission, built from a different project, from the vast majority of Brazilian universities; inclusion is part of its constitutive project and seeks to develop actions and initiatives aimed at interculturality, leveraging non-hegemonic knowledge. Daily life imposes tension between projects and actions, however, it is possible to affirm that the university is a privileged place to deepen experiences of inclusion and respect for democracies.

Keywords: Higher Education. UNILA. Internationalization. Decoloniality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------------|--|
| CI-UNILA | Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana |
| CPLP | Comunidade dos Países de Língua Portuguesa |
| EIB | Educação intercultural bilíngue |
| Enem | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ES | Educação Superior |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| GEU | Grupo de Estudos sobre Universidade |
| GATS | Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços |
| GATT | Acordo Geral sobre Tarifas Aduaneiras e Comércio |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IC | Iniciação Científica |
| IC-AF | Iniciação Científica Ações Afirmativas |
| IC-EM | Iniciação Científica do Ensino Médio |
| IES | Instituições de ensino superior |
| IMEA | Instituto Mercosul de Estudos Avançados |
| IRI/PUC | Instituto de Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro |
| MERCOSUL | Mercado Comum do Sul |
| OCDE | Organização Mundial para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| PAME-UDUAL | Programa Académico de Movilidad Educativa da Unión de Universidades de América Latina y el Caribe |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PET | Programa de Educação Tutorial |
| PIBIC | Programa Institucional de Iniciação Científica |
| PIBITI | Programa Institucional de Iniciação ao Desenvolvimento Tecnológico e Inovação |
| PIVICTI | Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica e Iniciação ao Desenvolvimento Tecnológico e Inovação |

| | |
|--------|--|
| PPGDR | Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional |
| PPGIES | Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade |
| PROMA | Programa de Monitoria Acadêmica |
| Provão | Exame Nacional de Cursos |
| PTI | Parque Tecnológico de Itaipu |
| PVCC | Programa de apoio à Vivência dos Componentes Curriculares |
| REUNI | Programa e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| Saeb | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| Sinaes | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TCUIVS | Termo de Consentimento de Uso de Imagem, Voz e Som |
| TIC's | Tecnologias de Informação e Comunicação |
| UNILA | Universidade Federal da Integração Latino-Americana |
| UTFPR | Universidade Tecnológica Federal do Paraná |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1: Síntese do processo de construção da dissertação..... | 9 |
| Figura 2: Localização do Município de Foz do Iguaçu – Paraná, Brasil..... | 44 |
| Figura 3: Projeto Arquitetônico de Oscar Niemeyer para o futuro Campus da UNILA..... | 46 |
| Figura 4: Obras inacabadas da sede da UNILA..... | 47 |
| Figura 5: Resultados gerais da UNILA em 2019..... | 57 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Quadro síntese: Processo de Bolonha..... | 36 |
| Quadro 2: Finalidade e Competências..... | 48 |
| Quadro 3: Objetivos institucionais..... | 49 |
| Quadro 4: Representação dos macroprocessos finalísticos e de Apoio..... | 50 |
| Quadro 5: Representação das categorias de ensino, pesquisa e extensão..... | 51 |
| Quadro 6: Organização institucional..... | 53 |
| Quadro 7: Diversidade cultural na UNILA em 2019..... | 58 |
| Quadro 8: Síntese das categorias substantivas..... | 72 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 01 INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 02 PERPASSANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS..... | 10 |
| 03 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM PROJETO MODERNO/COLONIAL..... | 18 |
| 3.1 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO MODERNO/COLONIAL: UM OLHAR HISTÓRICO E SUAS IMPLICAÇÕES..... | 18 |
| 3.2 UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR..... | 29 |
| 3.3 UNILA: UM PROJETO DE INTERNACIONALIZAÇÃO..... | 40 |
| 04 INTERCULTURALIDADE: SIGNIFICAÇÕES E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS..... | 61 |
| 4.1 INTERCULTURALIDADE: EXPERIÊNCIAS EM CONSTRUÇÃO..... | 72 |
| 05 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 100 |
| REFERÊNCIAS..... | 105 |
| APÊNDICES..... | 116 |

01 INTRODUÇÃO

*Temos o direito de ser iguais quando a
diferença nos inferioriza e a ser diferentes
quando a igualdade nos descaracteriza.*
Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 75).

A trajetória para construção dessa dissertação foi um processo pessoal de transformações epistêmicas e sensibilidades com o Outro e do/no mundo. O olhar curioso e sensível durante o instigante e desafiador caminho de reconstituir-se das “verdades impostas”, possibilitou o exercício crítico constante das significações e adversidades experienciadas no pluriverso. Nesse movimento de desaprender para aprender, emerge investigações relacionadas às perspectivas que se (re)conhecem com a historicidade de povos e culturas e visam transformar essa concepção, fornecendo possibilidades outras de viver com o distinto de maneira diversa e inclusiva.

De caminhos escolhidos, trajetórias coletivas, laços estreitados, olhares esperançosos e trocas é que a presente dissertação desabrocha, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR/UTFPR) na Área de Concentração em Desenvolvimento Regional junto à linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento. Está inserida, também, nos estudos e debates do GEU/UTFPR (Grupo de Estudos sobre Universidade) que tem se dedicado, nos últimos 10 anos, entre outros temas, a aprofundar o campo de estudo da internacionalização da Educação Superior (ES). Um estudo recente (Nilson de FARIAS¹, 2019) realizado no âmbito do GEU sobre políticas de internacionalização da ES e no contexto da Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA) e da Universidade Nacional de Córdoba (UNC). O estudo teve por objetivo analisar concepções e ações de internacionalização da Educação Superior em universidades latino-americanas. No decorrer da pesquisa, Farias (2019) identificou três categorias: interculturalidade, integração solidária e cidadania democrática. Desse modo, “as

¹ Nesta dissertação, para valorizarmos as autoras/es, a opção foi por escrever os nomes completos na primeira vez que são citados, na sequência usa-se a norma padrão da ABNT.

concepções e estratégias identificadas nas instituições pesquisadas não estão concluídas e por isso necessitam ser revisitadas e recolocadas nos espaços de debate e diálogo” (op. cit, 2019, p. 89). Aprofundar a categoria da interculturalidade no contexto da internacionalização da ES é uma questão fundamental a projetos que tem como perspectivas inclusões, democracia e diversidades. A UNILA, é uma instituição fronteiriça (Argentina, Brasil e Paraguai) e este lugar traz distintas características às demais universidades brasileiras, principalmente no que se refere a internacionalização e diferenças socioculturais constituintes em sua sociogênese. O conceito de sociogênese, nessa dissertação, é utilizado de acordo com Mignolo (2013, p. 15-16) em que afirma que

La sociogénesis lo incorpora todo: desprendimiento, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica; desprendimiento de las opciones filogenéticas y ontogenéticas, de la dicotomía del pensamiento territorial moderno. La sociogénesis es, en la esfera de la corpo-política, semejante a la lógica de la Conferencia de Bandung en la esfera de la geopolítica: no es un concepto híbrido, sino la apertura de una gramática de la decolonialidad. La sociogénesis es un concepto que no se basa en la lógica de la de-notación (al contrario que la filo- y la ontogénesis), sino en la lógica del ser clasificado, en el racismo epistémico y ontológico: eres ontológicamente inferior y por tanto también lo eres epistémicamente; eres inferior epistémicamente, y por tanto también lo eres ontológicamente. El concepto de sociogénesis surge en el momento mismo en que se toma conciencia de ser 'negro', no por el color de la piel, sino a causa del imaginario racial del mundo colonial moderno: has sido hecho 'negro' por un discurso cuyas reglas no puedes controlar y que no deja lugar para la queja. La sociogénesis surgió del pensar y habitar en las fronteras y del pensar decolonialmente.

Nas últimas duas décadas o tema da internacionalização da ES passou a ocupar a agenda, tanto de organismos internacionais e governos como da gestão de instituições de ES. Nesse contexto, docentes, discentes e técnicos administrativos também passam a viver cotidianamente esses movimentos e políticas. Além disso, o tema passou a fazer parte da agenda de pesquisadores da área de ES. A interculturalidade no que diz respeito a internacionalização se intensificou no sentido da mobilidade acadêmica. O fluxo de docentes e discentes transitando em outras universidades e países cresceu consideravelmente, também houve um crescimento de publicações, congressos e financiamentos que possibilitou expansão internacional, como também houveram iniciativas entre universidades para elaboração de pesquisas e projetos de ensino e extensão potencializando inter-relações. Entretanto no que se refere a pesquisa o tema da interculturalidade ainda é periférico ou pouco explorado quando vinculado a internacionalização da ES. Milton Santos (2005), ao analisar o

fenômeno da globalização afirmou que, nunca fomos tantos e tão diversos em espaços territoriais tão pequenos. Este fenômeno, na análise do autor, nos traz possibilidades de repensar fronteiras do conhecimento. É pensando que a interculturalidade encontra na internacionalização uma possibilidade de diálogos entre sujeitos em lugares diversos que esta pesquisa se debruça.

Essa pesquisa tem como objetivo geral, analisar as categorias de pensar e operar a interculturalidade, a partir da sociogênese constitutiva do projeto da UNILA e de experiências de servidores/as desta Universidade. E tem como objetivos específicos: Compreender a internacionalização da ES no contexto da modernidade/colonialidade ocidental; Identificar perspectivas de interculturalidade presentes em documentos da UNILA e; Identificar e analisar significações e experiências de interculturalidade entre o projeto da Universidade e o cotidiano vivido por servidores/as.

A escolha pela UNILA, se justifica pela continuidade de alguns estudos do GEU, e também porque ela já nasce com características de ser uma Universidade internacional, ou seja, no seu projeto de criação a internacionalização está como uma proposta para atender estudantes da tríplice fronteira e da América Latina e Caribe. Dessa forma, a Universidade possui em sua sociogênese vocação voltada para a internacionalização e diversidade cultural.

Diante disso, o termo Educação Superior² é usado nesta dissertação pela força do tempo no campo de investigação da educação, no entanto é compreendido aqui, como universidade, um lugar diverso, de distintas características, pluralidades epistêmicas e práticas pedagógicas. Essa diversidade possibilita que o pensamento crítico se difunda na práxis e potencialize olhares e ações voltados para desigualdades e exclusões sociais dos seres humanos. Assim, o termo assume características de um lugar epistêmico, no qual se trabalha com conhecimentos científicos nas relações, seja por meio do diálogo nas interações ou pelo distanciamento e interiorização individual, em consonância com conhecimentos empíricos que cada ser humano traz a partir do lugar e das experiências vividas, os quais, quando entram em contato, produzem novas percepções e compreensões do

² O termo assume um sentido ampliado de “universidade” como o proposto por Christophe Charles e Jacques Verger (1996, p. 7) que atribuem à palavra “o sentido relativamente preciso de ‘comunidade’ (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em nível superior”.

espaço geográfico e da realidade em que se está. Luciane Stallivieri (2006) comenta com base na Lei de Diretrizes e Bases, que “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, investigação, extensão, domínio e cultivo do saber humano”. Nesse sentido, afirmamos que a universidade é um *locus* privilegiado para desenvolver e potencializar conhecimentos adquiridos.

Diante deste contexto e justificativas, busca-se responder aos seguintes questionamentos: Que perspectivas de interculturalidade estão presentes na sociogênese do projeto de criação/implementação da UNILA? Que significações de interculturalidade estão presentes nas experiências de servidores e em documentos oficiais da Universidade? Como a internacionalização está presente no contexto da modernidade/colonialidade ocidental?

Essa dissertação busca na perspectiva decolonial bases epistêmicas a partir de autores como Enrique Dussel (1993); Walter D Mignolo (2017); Aníbal Quijano (2000); Catherine Walsh (2005a), com um olhar para/das epistemologias do Sul (Boaventura de SOUSA SANTOS, 2000; 2014). A escolha desta perspectiva justifica-se por entender que ela tem oferecido possibilidades de ampliar processos de resistências aos modelos hegemônicos de produzir conhecimento. Ao se observar possibilidades e potencialidades de transformar modos como vivemos, a perspectiva decolonial se constrói como um caminho para repensar paradigmas hegemônicos (r)existentes e poder apresentar possibilidades de mudanças no fazer e pensar a universidade e a internacionalização da ES.

Diante do cenário atual do sistema-mundo-moderno e das necessidades de se pensar, para além do modelo hegemônico de fazer ciência e conhecimento, a educação precisa consolidar seu objetivo e missão de bem público e social, valorizando diversidades como um eixo central. A ES vinculada ao processo atual do sistema-mundo-moderno, é atravessada pelas demandas e movimentos, tanto no que se refere a sua organização administrativa, quanto nas estruturas de ensino, pesquisa e extensão. É possível perceber nos últimos 20 anos um aprofundamento de políticas e ações institucionais com relação a internacionalização, nesse processo, distâncias parecem ter se encurtado com o avanço da tecnologia, o fluxo migratório – voluntário ou involuntário – e a expansão da Educação Superior, vinculada principalmente a busca de novas organizações educacionais.

A internacionalização da Educação Superior “é baseada em relações entre nações e suas instituições” e surge “como qualquer esforço sistemático que tenha como objetivo tornar a Educação Superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho” (Marília MOROSINI, 2006a, p. 192). Jane Knight (2014, p. 2) esclarece que a internacionalização “é um processo de mudança feito sob medida para atender às necessidades e interesses de cada instituição de ensino superior. Não há uma fórmula pronta de internacionalização”. Ou seja, as condições para uma possível estratégia de igualdade dependem das necessidades e dos investimentos de políticas públicas e de cada universidade. Dessa forma, podemos observar que a problemática da internacionalização ganha cada vez mais força também como campo de estudos. Nesse movimento, o tema da interculturalidade se constrói como uma necessidade de pesquisa.

A interculturalidade para a perspectiva decolonial teve maior aprofundamento com os estudos de Walsh (2000; 2005a; 2006), a qual entende como uma possibilidade de diálogo entre culturas, do reconhecimento as diferenças, de outras formas de pensar e atuar na sociedade, ou seja,

a interculturalidad entendida críticamente aun no existe; es algo por construir. Allí su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y también epistémico – de saberes y conocimientos –, proyecto que afianza para la transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, racialización, subalternización e inferiorización de seres, saberes y modos, lógicas y racionalidades de vida. De esta manera, la interculturalidad crítica pretende intervenir en y actuar sobre la matriz de la colonialidad, siendo esta intervención y transformación pasos esenciales y necesarios en la construcción misma de la interculturalidad (WALSH, 2012, p. 66).

Dessa maneira, a perspectiva decolonial ajuda a compreender esse processo distinto de outras teorias. A chamada perspectiva decolonial, “é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 13). E “um dos objetivos da opção decolonial é a de nos naturalizarmos em vez de nos modernizar-mos. [...] e a modernidade é tão só outra opção e não o desenvolvimento ‘natural’ do tempo” (idem p. 26). O conceito de modernidade (QUIJANO 2000, p. 126), refere-se as alterações materiais e subjetivas das relações sociais que se iniciaram em um período histórico mundial em conjunto com a constituição da América, ou seja,

“a partir de América un nuevo espacio/tempo se constituye, material y subjetivamente”. Ou seja, aqui reside o conceito de modernidade desta dissertação.

No contexto da perspectiva decolonial, outras iniciativas, movimentos e organizações estão se mobilizando a fim de contribuir para superar adversidades e consequências que o modelo hegemônico proporcionou, são as chamadas globalizações contra hegemônicas. Segundo Boacik, Rubin-Oliveira e Corona (2020, p. 195) a globalização contra hegemônica está ocorrendo dentro da globalização hegemônica, ou seja, “as iniciativas por detrás desse processo surgiram por meio de ideias e lutas das minorias principalmente em países periféricos que, observando a progressão dessa dimensão hegemônica, optaram por olhar e atuar de forma diferente, a incluir os excluídos”.

Nesse sentido, “é preciso fazer com que o local contra-hegemônico também aconteça globalmente” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 74) e potencialize ideais cooperativos e inclusivos. Dessa maneira, as lutas contra hegemônicas estão despontando com o intuito de incorporar novos seres humanos e lugares, possibilitando essa expansão e conquistando novos adeptos. De acordo com Boacik, Rubin-Oliveira e Corona (2020) intentar estimular ações para que representantes da sociedade civil nesse trabalho, fazendo com que o olhar desses poderes se voltem para questões de desigualdade e exclusão e possam ser repensadas e revistas em suas agendas, pode ser uma alternativa para que a mudança ocorra. Só assim, reconhecendo potencialidades, dificuldades e lugar do outro, com a possibilidade de pensar e agir cooperativamente por uma causa maior, é que a mudança no futuro de todos os desiguais e excluídos poderá ser transformado e vivenciado de maneira coerente e igualitária aos direitos e riquezas oferecidos pelo mundo.

É nesse movimento de reflexão e transformação que a interculturalidade emerge, possibilitando distintos olhares e ações. Assim, interculturalidade entendida aqui como “a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais” (Vera CANDAU, 2012, p. 243). Segundo Walsh (2000, p. 7), interculturalidade significa “*entre culturas*” e deveria ser entendida como um processo de relações, comunicações e aprendizagens entre pessoas, grupos, conhecimentos, “*valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales*”.

As práticas interculturais podem tensionar o modelo de globalização, propondo rupturas no modelo hegemônico, tentando superar dificuldades impostas pelos epistemicídios (SOUSA SANTOS, 2008), empenhando-se em iluminar as diversidades, ao invés de promover as desigualdades e exclusões, e de certa forma em agregar novas possibilidades de convivência, propiciando que as diferenças não anulem a comunicabilidade e aprendizagem entre pessoas e entre as relações, favorecendo a reciprocidade, o respeito, a troca de conhecimento e experiências, a convivência sem querer mudar a individualidade do outro e a sua diversidade, instigando o potencial criativo de cada um em conjunto com distintas relações criadas a partir dessa integração.

Assim, aprofundar estudos e pesquisas sobre a interculturalidade, a partir de uma abordagem decolonial, pode ser um caminho para compreender e aproximar culturas, favorecer inter-relações e com isso, fortalecer vínculos e produzir conhecimentos distintos, dentre outras rupturas epistemológicas, para desprender-se de modelos hegemônicos. A interculturalidade deve ser entendida como um agente transformador e ativo em todas universidades para promover integrações, visando aprofundar relações democráticas, buscando interconexões sem anular diversidades e particularidades do outro, fomentando e fortalecendo potenciais criativos de cada ser humano e de seu contexto, na busca pelo respeito, valores, conhecimentos e saberes de seres distintos.

As escolhas teórico-metodológicas forneceram a sustentação teórica/analítica e auxiliaram no processo de construção da escrita da dissertação. Dessa forma, a organização do texto perpassa as escolhas metodológicas e epistemológicas a fim de, elucidar o caminho percorrido e apresentar ao longo do texto conceitos e narrativas que compuseram a pesquisa. A dissertação está organizada em três capítulos e por fim as considerações finais. Os capítulos buscam olhar, sensibilizar e pensar processos de construção da modernidade/colonialidade no contexto das universidades, apontando alternativas para transformar relações culturais e sociais em busca de uma vivência inclusiva e diversa.

Esta introdução apresenta os objetivos da pesquisa, a problemática, o campo da investigação, bem como, situa o aporte epistemológico destacando a perspectiva decolonial como base para a dissertação e a interculturalidade como categoria central da pesquisa. O capítulo dois "Perpassando caminhos metodológicos", apresenta as fases e etapas da pesquisa fundamentadas epistemologicamente. O capítulo explana

as escolhas e os processos de investigação, *lócus* de pesquisa, entrevistas, construção de categorias emergentes à categoria central e análises.

O capítulo três “Internacionalização da Educação Superior: um projeto moderno/colonial” perpassa a produção de conhecimento moderno numa perspectiva decolonial, destacando o padrão moderno/colonial que invisibilizou culturas e povos. Aborda também a construção da universidade moderna, processos de globalização e internacionalização da ES, finalizando com a descrição do *lócus* de pesquisa que traz na sua sociogênese características da universidade moderna/colonial, ao mesmo tempo que busca tensionar o modelo vivenciando e criando alternativas e ações interculturais.

O capítulo quatro “Interculturalidade: significações e experiências vividas” apresenta significações epistemológicas e experiências de interculturalidade vivenciadas na UNILA pelos/as interlocutores/as entrevistados/as, bem como destaques presentes em documentos analisados.

Por fim, as considerações finais dedicam-se a apresentar as ponderações que delinearão a pesquisa destacando que a perspectiva decolonial e a interculturalidade tem possibilidade de transformar o sistema-mundo-moderno visando a inclusão, respeito, democracias de seres humanos invisibilizados, e no contexto das universidades essas alternativas podem ser um lugar privilegiado para aprofundar essas vivências.

A fim de elucidar e sintetizar o processo de construção da dissertação, a figura abaixo busca demonstrar o caminho percorrido, desde o contexto da problemática até as categorias emergentes.

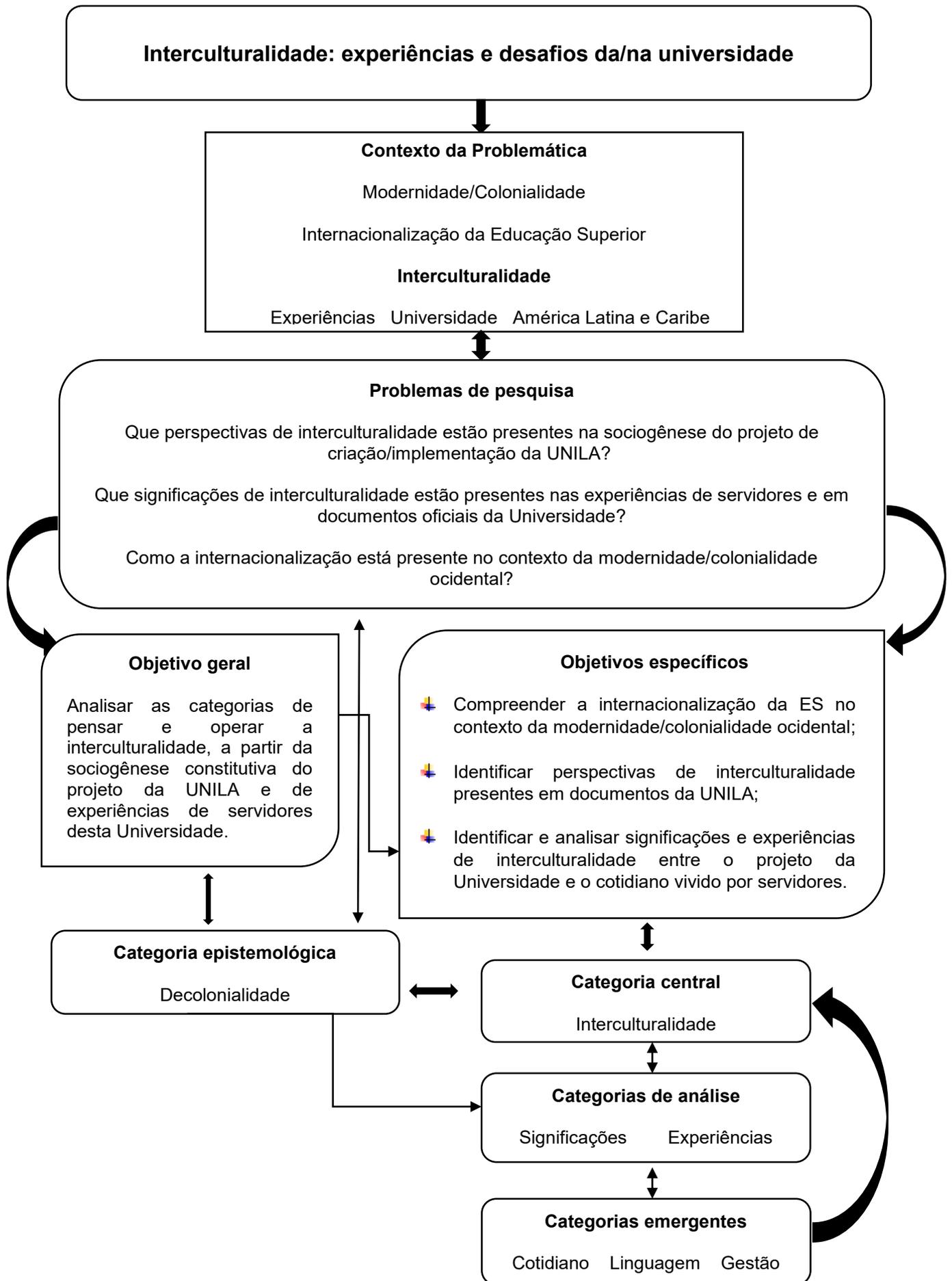


Figura 1: Síntese do processo de construção da dissertação.

02 - Perpassando caminhos metodológicos

O método, quando incorporado a uma forma de trabalho ou de pensamento, leva o indivíduo a adquirir hábitos e posturas diante de si mesmo, do outro e do mundo que só têm a beneficiar a sua vida tanto profissional quanto social, afetiva, econômica e cultural.

Maria Joaquina Pinto (2009, p. 4).

As escolhas metodológicas são de extrema importância e representam o cerne desta pesquisa. Neste capítulo, o objetivo é apresentar as escolhas metodológicas realizadas na busca de significações de interculturalidades, tanto no projeto constitutivo da UNILA quanto nas experiências de servidores da Universidade.

As escolhas metodológicas nesta dissertação, buscam sustentação epistemológica na perspectiva decolonial. Esta se constitui por uma modificação epistemológica e crítica desde América Latina em relação ao eurocentrismo. Nesse sentido, a perspectiva busca considerar o Outro como um ser distinto e não diferente (DUSSEL, 1977), que possui particularidades e experiências diferentes e proporciona que novas formas de viver no mundo possam emergir, tais como a interculturalidade.

A perspectiva decolonial como perspectiva teórico/metodológica estimula repensar e reflexionar os processos históricos impostos pela modernidade/colonialidade, que instaurou no mundo um padrão de poder mundial que classificou as populações invisibilizando muitos povos e culturas. Segundo Edgardo Lander (2005) a perspectiva decolonial nos dá possibilidade de identificar um elemento importante para essa transformação e tentativa de superação moderna/colonial, é a subjetividade da percepção de uma mudança histórica do mundo todo, desencadeada na ideia do futuro, que é o espaço/tempo em que essas mudanças podem ocorrer. Desse modo, a perspectiva decolonial pressupõe uma postura que se constitui pelas ações, intervenções, decisões e construções de políticas que se materializem, que pode ser projetado, produzido e ainda assim, fazer sentido. Por isso, a decolonialidade nos permite olhar para essas construções

históricas de poder e dá possibilidade de buscar realizar ações que desenvolvam nossa sensibilidade de mundo e que ajudem a criar uma mudança histórica futura.

Esta pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, em bases de pesquisa exploratória e documental. De acordo com Antonio Gil (1999) a abordagem qualitativa não se preocupa com aspectos numéricos ou quantitativos, e sim, com a compreensão de grupos ou organizações. Complementando, Maria Cecília Minayo (2009, p. 21) explica que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, isso significa que toda essa abrangência é “entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

A abordagem qualitativa teve como uma das finalidades aprofundar conhecimentos por meio da investigação e/ou indagação, também é o meio pelo qual estabeleci processos durante as fases para buscar os resultados pretendidos.

A pesquisa exploratória segundo Antônio Severino (2007, p.123), “se caracteriza, sobretudo, por ter delimitado um campo de trabalho, objetivar levantar informações sobre um determinado objeto e mapear as condições de manifestação desse objeto”. Para Minayo (2000, p.89), a fase exploratória da pesquisa “compreende a etapa de escolha do tópico de investigação, de delimitação do problema, de definição do objeto e dos objetivos, de construção do marco teórico conceitual, dos instrumentos de coleta de dados e da exploração do campo”.

O primeiro passo foi a definição do *lócus* de pesquisa. Em seguida, por meio de buscas no sítio eletrônico da UNILA, comecei a explorar o câmpus para compreender e entender como a Universidade está organizada, dessa forma, optei por olhar em cada um dos itens listados na página inicial, que contém informações necessárias e importantes para quem precise esclarecer dúvidas ou entrar em contato com algum departamento da Universidade. A minha busca perpassou pelos itens que delineiam a estrutura da Universidade, sua localização, cursos de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, eventos promovidos pela Universidade para as comunidades interna e externa. Mas, um dos itens me chamou atenção, o qual se destina à internacionalização e aborda as questões sobre as relações internacionais, convênios e mobilidade acadêmica de discentes estrangeiros, assim pude perceber

que a Universidade está comprometida em atender não somente discentes da tríplice fronteira, mas também de toda América Latina e Caribe.

Em meio a esse primeiro processo de pesquisa exploratória, estava em andamento meu aprofundamento da perspectiva decolonial, do contato com o tema da internacionalização da ES e da interculturalidade nesse contexto. Esse entrelaçamento de teoria e levantamentos dos estudos me permitiu vislumbrar a abrangência desses estudos e da necessidade de explorar temas como a interculturalidade relacionada a internacionalização. O grupo de estudo GEU foi fundamental para a compreensão da teoria, cada encontro e cada texto lido e discutido me permitiu dialogar, tirar dúvidas e principalmente conhecer o outro lado da história, a dos invisibilizados. Os encontros e diálogos informais com os integrantes, bem como a troca de conhecimentos e vivências me permitiu viver a interculturalidade no meu contexto de universidade, a UTFPR, por isso, a experiência teórica em um grupo sensível ao mundo e as pessoas, foi essencial para a construção dessa dissertação. As disciplinas obrigatórias e optativas do Programa também foram um espaço que me possibilitou a construção e aprofundamento de conceitos necessários presentes nessa dissertação.

Outra característica importante da pesquisa exploratória é à pesquisa documental, que se assemelha a pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (1999, p. 51) a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. E se caracteriza da seguinte forma:

o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc (GIL 1999, p. 51).

Nesta etapa da pesquisa exploratória foi possível perceber que os estudos referentes a internacionalização da Educação Superior são amplos e as últimas duas décadas cresceu de maneira exponencial. No entanto, o tema da interculturalidade, no que se refere a internacionalização da Educação Superior, ainda é periférico.

A **primeira fase** da pesquisa se organizou em duas etapas que aconteceram simultaneamente. A primeira etapa se caracterizou pela abordagem qualitativa, que

permitiu desde o início do estudo, conhecer o *lôcus* de pesquisa e aprofundar estudos sobre o escopo da Universidade e os possíveis sujeitos da pesquisa, essa primeira etapa de reconhecimento de campo foi realizada por meio de pesquisa no sítio eletrônico da UNILA, diálogos com outros pesquisadores e orientadora e também através do acesso a pesquisas (FARIAS, 2019; Mónica SZURMUK e Robert IRWIN, 2009) já realizadas sobre a Universidade, que tinham relação com o tema da dissertação. Esse momento proporcionou a compreensão da realidade a ser pesquisada e do delineamento da pesquisa.

A segunda etapa refere-se a pesquisa exploratória que ocorreu no ano de 2019, de busca e levantamento de dados, nas plataformas de publicação científica (Portal de Periódicos Capes) foi possível perceber que grande parte dos estudos que têm o foco na interculturalidade e Educação Superior (Daniel MATO, 2015; Yasmani SANTANA COLIN, 2015; León AVILA ROMERO, 2016; Elizabeth CASTILLO GUZMÁN e José CAICEDO ORTIZ, 2016; María VILLAGOMEZ RODRIGUES, 2018), estão voltados as análises da cultura indígena. Estes estudos importantes e necessários à ES ampliam e trazem distintas possibilidades de debate ao campo de investigação, no entanto, quando o levantamento foi recortado com o foco na internacionalização da ES e interculturalidade, os resultados encontrados naquele momento, indicaram um tema pouco explorado. Por outro lado, a temática tem sido apontada como necessária à problemática da internacionalização.

A **segunda fase** é composta por quatro etapas. A primeira se deu com o encaminhamento do projeto de pesquisa para tramitação na Plataforma Brasil, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UTFPR (33393120.8.0000.5547), a fim de, buscar evitar riscos psíquicos e intelectuais nos/nas interlocutores/as.

Na segunda etapa, ocorreu a qualificação do projeto de dissertação e foi um momento de diálogo intenso, com percepções, sugestões e indicações significativas que possibilitaram outras sensibilidades à problemática proposta e ao andamento das etapas seguintes. O olhar cuidadoso e comprometido da banca contribuiu para a fase seguinte, de aproximação maior com os/as interlocutores/as.

A proposta inicial da escolha dos/das interlocutores/as apresentada à banca ocorreu devido as buscas realizadas no sítio eletrônico. Em uma dessas buscas me deparei com o Edital N° 1/2018 IMEA-PROINT-PRAE-PROEX-PROGRAD-REITORIA, o qual descrevia 18 projetos de acompanhamento e gestão de ações de

acolhimento a estudantes ingressantes na UNILA em 2019. A intenção era realizar entrevistas com um professor/pesquisador coordenador de cada um dos 18 projetos. No entanto, a contribuição essencial da professora da banca, também docente da UNILA, permitiu-nos repensar a escolha dos/das interlocutores/as, pois, esses projetos de acolhimento aos discentes ingressantes já não estavam ativos.

Nessa etapa da pesquisa exploratória e depois de algumas orientações em diálogo com uma interlocutora qualificada e novas buscas no sítio eletrônico da Universidade auxiliou a definição dos/das interlocutores/as: servidores da UNILA.

A escolha pelos/as interlocutores/as se justifica por serem servidores que estão diretamente em contato com ações que buscam promover a interculturalidade, bem como são sujeitos que têm interação tanto com discentes, docentes e técnicos-administrativos, quanto com a comunidade externa e outras instituições de ensino.

Nesse processo, a pesquisa exploratória também auxiliou na busca e seleção dos documentos oficiais da UNILA. Nessa quarta etapa, o intuito foi identificar documentos que trouxessem, no seu teor, elementos para compreensão de processos de internacionalização e interculturalidade na Universidade. Os documentos institucionais escolhidos para análise foram: o Plano de Desenvolvimento Institucional (2019), o Relatório Integrado de Gestão (2019) e a Lei de criação (2010). A aproximação com esses documentos permitiu conhecer como surgiu as ideias iniciais de construir uma Universidade voltada para a internacionalização e a estratégica implantação geográfica, bem como, os princípios e objetivos que regem a UNILA e os desafios e ações que perpassam o cotidiano e as pessoas que por ela transitam.

Assim, o processo de pesquisa exploratória e documental auxiliou na construção dos objetivos específicos e delineamento das etapas seguintes. Dessa forma, buscou-se: (1) Identificar perspectivas de interculturalidade presentes em documentos da UNILA e (em 2) Identificar e analisar significações e experiências de interculturalidade entre o projeto da Universidade e o cotidiano vivido por servidores.

Na **terceira fase** da pesquisa, com a finalidade de aprofundar os objetivos da pesquisa e aproximação com o cotidiano dos/das interlocutores/as, delimitou-se a técnica de entrevistas semiestruturadas (Apêndice A). Minayo (2009, p. 64) explana que, as entrevistas semiestruturadas, “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Minayo (2000, p. 114) também explica que “a entrevista não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma

situação de interação na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador”.

No ano de 2020, devido a pandemia, as visitas *in loco* ficaram impossibilitadas de serem realizadas, sendo assim, o primeiro contato com os/as interlocutores/as ocorreu através de e-mail, em que houve a apresentação pessoal bem como, o envio da proposta de pesquisa. Após o retorno aceitando contribuir com a pesquisa, os/as interlocutores/as receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) e o Termo de Consentimento de Uso de Imagem, Voz e Som (TCUIVS) (Apêndice C). Na sequência, utilizamos de redes sociais para facilitar o contato, dessa forma, conforme disponibilidade de cada interlocutor foram determinados data e horário para cada entrevista. As entrevistas ocorreram por meio de plataforma de vídeo chamada e foram realizadas nos meses de Outubro e Novembro de 2020, as entrevistas foram gravadas com o consentimento de todos os/as interlocutores/as. Durante a realização das entrevistas, houve a contribuição da Maria Luisa Dalla Costa³, que acompanhou o relato dos/das interlocutores/as fazendo suas anotações e, no espaço entre uma entrevista e outra, dialogávamos sobre as experiências relatadas, sua percepção, atenção e olhar sensível as falas, me permitiu olhar de outras maneiras para as entrevistas, isso possibilitou aprofundar ainda mais minha sensibilidade em relação as falas dos/das interlocutores/as.

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas por perguntas pré-estabelecidas, mas os/as interlocutores/as tinham a liberdade de acrescentar ou pontuar o que considerassem relevante, dessa forma, essa interação entre pesquisadora, interlocutores/as e objeto de pesquisa possibilitou uma aproximação maior com o tornar as concepções mais esclarecidas e as informações serem mais completas.

Após a realização das entrevistas, as falas dos/das interlocutores/as foram transcritas e depois seguiu-se o trabalho de organização. Cada interlocutor recebeu uma numeração, de i(1) a i(16) – i simboliza o interlocutor -, com o intuito de preservar o sigilo das entrevistas e um melhor ordenamento, bem como para redação da dissertação. Nesse processo, a organização, leitura e releitura dos documentos e entrevistas é fundamental. A cada nova leitura e releitura, novos elementos são identificados e a categoria interculturalidade, categoria central da dissertação, foi

³ Maria Luisa Dalla Costa é graduanda do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, integrante do GEU e bolsista de Iniciação Científica.

(re)visitada a partir das percepções que consegui captar a partir das entrevistas e dos documentos.

A **quarta fase** da pesquisa destinou-se a análise dos documentos e das entrevistas. Segundo Menga Ludke e Marli André (1986, p. 38), a análise documental busca identificar informações, fatos e destaques em documentos escritos, estes incluem “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. A análise documental constitui uma fonte poderosa que evidencia afirmações e informações do contexto pesquisado, outra vantagem é o baixo custo pois, os documentos escritos podem ser revisitados quantas vezes forem necessárias (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Nesta pesquisa, foi considerado como documento os documentos oficiais da UNILA e as transcrições das entrevistas. Para Ludke e André (1986, p. 42), depois de “organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias”.

Assim, as análises foram permeadas pela construção de categorias analíticas agrupadas. “Analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45). Minayo (2000, p. 93) afirma que “aos conceitos mais importantes dentro de uma teoria denominamos categorias”. Dessa forma, as informações foram analisadas a fim de buscar identificar “relações e inferências num nível de abstração mais elevado” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45).

Nesse processo, a opção foi a construção de quadros, definidos como verticais. Cada entrevista foi analisada em separado, visando identificar/perceber a centralidade de cada fala. Assim, olhando para os objetivos propostos nesta dissertação pude fazer destaques em cada quadro que perpassaram pelas significações e experiências vividas com a interculturalidade pelos servidores, tanto na Universidade quanto na comunidade externa.

Na etapa seguinte, um segundo quadro foi construído, denominado de horizontal no qual se encontravam todos os destaques feitos nos quadros individuais anteriores. Esse quadro tinha por objetivo identificar aproximações/convergências e

distanciamentos de cada interlocutor/a e assim, identificar categorias analíticas emergentes. Nesse processo, os destaques dos documentos analisados também vieram compor as categorias identificadas.

No processo de construção da dissertação a categoria interculturalidade foi central para dar sensibilidade as análises propostas. A partir das análises tanto dos documentos, quanto das entrevistas, 3 categorias foram construídas no processo: (a) cotidiano, (b) linguagem, (c) gestão. Por fim, um último quadro (Quadro 8) foi construído com objetivo de sistematizar as significações e experiências, a partir das falas dos/das interlocutores/as e dos documentos institucionais, no diálogo com a perspectiva teórico/metodológica da dissertação. Sendo assim, as escolhas teóricas e metodológicas auxiliaram toda a caminhada da pesquisa, desde as reflexões, percepções e análises possibilitando a construção dessa dissertação.

Dessa forma, os caminhos percorridos possibilitaram a compreensão e o aprofundamento da perspectiva decolonial, da internacionalização da ES e da interculturalidade no contexto da Universidade. As escolhas metodológicas permitiram ampliar minha sensibilidade de mundo com um olhar sensível para com o Outro distinto e entender os processos históricos que invisibilizou e encobriu humanos e culturas. Também foi importante para a construção do eu como pesquisadora, pois me possibilitou entender esse pluriverso de leituras, escolhas, fases metodológicas, dúvidas e incertezas e superar cada uma dessas etapas, aprendendo imensamente à cada diálogo, disciplinas cursadas e principalmente na escrita e reescrita dos textos.

3 - INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM PROJETO MODERNO/COLONIAL

*Hasta que los leones tengan sus propios
historiadores, las historias de cacería
seguirán glorificando al cazador.*

Provérbio africano

O objetivo deste capítulo é refletir sobre a internacionalização da Educação Superior (ES) como um projeto moderno/colonial. Para tanto, é fundamental compreender a produção de conhecimento e ciência hegemônica que encontra na universidade um *locus* privilegiado para consolidação e significações, mas também encontrar nela um lugar de contradições, (re) existências e lutas. Nesse processo, busca-se também compreender a internacionalização a partir de movimentos mundiais da ES e como a UNILA traz em sua sociogênese um projeto internacional e intercultural.

3.1 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO MODERNO/COLONIAL: UM OLHAR HISTÓRICO E SUAS IMPLICAÇÕES

Na sociogênese do conhecimento está contida as múltiplas relações estabelecidas no processo de (con)viver, (re)existir e partilhar dos humanos com eles mesmos, com a natureza e com infinitas dimensões. O conhecimento humano é base constitutiva da espécie, transitou de geração em geração repassando costumes e experiências. Os conhecimentos, dos povos originários, foram/são desconsiderados e invisibilizados, principalmente a partir da modernidade/colonialidade. No período, que se denominou de período colonial, os nativos utilizavam dos conhecimentos das pessoas mais experientes e dos recursos que obtiam da natureza para viver, fazer remédios, fogo, vestimentas, construir suas moradas e colher seus alimentos, tudo isso, passado de geração para geração com forte presença da oralidade. Segundo

Dussel (1993), a produção de conhecimento moderno tem relação com “a conquista” da “colonização”, em que a colonialidade impôs aos nativos conhecimentos e experiências dos colonizadores. A modernidade se constituiu a partir de um modelo de conhecimento eurocentrado, masculino, branco, que expropriou a humanidade da natureza, e esse modelo trouxe um conhecimento de perspectiva única “encobrimdo” (DUSSEL, 1993) e invisibilizando formas de conhecimentos distintos.

A colonialidade é compreendida pela continuidade do padrão de poder exercida desde a chegada às Américas em 1492 (DUSSEL, 1993) até os dias atuais. Segundo Quijano (2014, p. 285), a colonialidade é um dos elementos específicos e constitutivos do padrão mundial de poder capitalista, e se estabelece na imposição de *“una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América”*.

A produção de conhecimento e sua aplicabilidade bem como o controle das formas de pensar e agir estão vinculadas à colonialidade. Segundo Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010, p. 15),

La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo[que el colonialismo] que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados.

Essa colonialidade definida como “epistemicídios” (SOUSA SANTOS, 2008) é o processo em que a partir do genocídio, do encobrimento e invisibilização de povos originários, também ocorre o mesmo com saberes e outras formas de pensar que não os científicos, produzem um modelo único e universal referenciando o eurocentrismo como perspectiva única do conhecimento. Dessa forma, podemos elencar “três esferas principais de colonialidade: a colonialidade do poder, do saber e do ser” (QUIJANO, 2000).

A colonialidade do poder (QUIJANO, 2000) refere-se à classificação social das populações mundiais e se ancora na questão da raça, da racialização dos povos colonizados pelos colonizadores, de um sistema de exploração para o controle de todas as formas de trabalho visando a hegemonia do sistema-mundo, bem como do

eurocentrismo ser o centro da hegemonia e do conhecimento. Dessa forma, María Lugones (2014) complementa que esse termo, colonialidade, não só fez com que os povos fossem classificados em gênero e raça, mas também a forma com que esse processo desumano conseguiu reduzir esses povos tornando-os aptos para essa classificação e sujeitificação de hierarquização, tornando os colonizados menos que seres humanos.

As questões de gênero⁴ estão profundamente ligadas as questões de raça e classe, porque “*‘gênero’ es un constructo mental fundado en las diferencias sexuales, que expresa las relaciones patriarcales de dominación y que sirve para legitimarlas*” (QUIJANO, 2000, p. 103) e a questão da raça⁵ contribuiu para a divisão de classes, ocasionando a divisão social e sexual do trabalho. Consequência disso, são as narrativas de que mulheres, negras(os), indígenas e pobres não poderiam frequentar as universidades por não terem capacidade. “*Los pueblos colonizados eran razas inferiores y –por ello– anteriores a los europeos*” (idem, p. 119). Essa inferiorização racial ocorreu por que os homens brancos se denominaram como superiores e quem não portasse esse estereótipo era considerado como inferiorizado/subalterno, ou seja, “*en otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población*” (idem, p. 110). Para Angela Davis (2016) e Quijano (2000), a ideia de raça não existia até o colonialismo da América, essa divisão se originou para classificar os humanos e diferenciá-los entre os colonizadores e os colonizados.

A colonialidade do saber refere-se a dimensão epistemológica da colonialidade do poder. Quijano (2014, p. 128) define colonialidade do saber como “*una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos*”, ou seja, de uma forma que todos os outros conhecimentos e saberes sejam dominados e encobertos. Segundo Restrepo e Rojas (2010, p. 136) colonialidade do saber “*se refiere al efecto*

⁴ O conceito de gênero nessa dissertação é utilizado de acordo com Lugones (2014, p. 942) em que afirma que “o sistema de gênero é não só hierárquica mas racialmente diferenciado, e a diferenciação racial nega humanidade e, portanto, gênero às colonizadas. [...] Gênero é uma imposição colonial. Não apenas por se impor sobre a vida vivida em sintonia com cosmologias incompatíveis com a lógica moderna das dicotomias, mas também por habitar mundos compreendidos, construídos”

⁵ Segundo Quijano (2000, p. 111) “*raza es una categoría aplicada por primera vez a los ‘indios’, no a los ‘negros’. De este modo, raza apareció mucho antes que color en la historia de la clasificación social de la población mundial. La idea de raza es, literalmente, un invento. No tiene nada que ver con la estructura biológica de la especie humana*”.

de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto”. É constituída por um padrão de classificação e hierarquização global dos conhecimentos, ou seja, alguns conhecimentos se sobressaem a outros e emergem como um conhecimento autêntico e relevante e outros conhecimentos que são inferiorizados, silenciados e expropriados, tanto que depois de algum tempo esses conhecimentos aparecem como superstições ou ignorâncias (RESTREPO, 2018). Todas as outras formas de conhecimento que não estivessem associadas a Europa eram discriminadas, inferiorizadas e encobertas, exemplo disso é o que podemos destacar nas universidades, em que só poderiam frequentar quem fosse considerado da elite, destacando sua superioridade para com os demais. Para Walsh (2005a, p. 19),

[...] la colonialidad del saber, [debe ser] entendida como la represión de otras formas de producción del conocimiento (que no sean blancas, europeas y “científicas”), elevando una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y negando el legado intelectual de los pueblos indígenas y negros, reduciéndolos como primitivos a partir de la categoría básica y natural de raza.

Os conhecimentos foram classificados evidenciando a categoria da raça, o eurocentrismo e a geopolítica do conhecimento. Não eram todas as pessoas, de qualquer lugar geográfico que poderiam obter e produzir conhecimento, o acesso aos conhecimentos era direcionado às elites europeias, que poderiam frequentar as universidades e assim, apreender todo o conhecimento necessário para então pensar, produzir e delimitar os saberes a partir da localidade, de quem irá receber e os contextos onde serão executados.

Já a colonialidade do ser para QUIJANO (2000) refere-se a classificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma suposta estrutura biológica diferente que classificava uns em situações naturais de inferioridade em relação à outros, por conta disso, os conquistadores assumiram essa ideia como um elemento principal constitutivo das relações de dominação e conquista. *“Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder”* (idem, p. 108/109). A colonialidade do ser refere-se a dimensão ontológica da colonialidade do poder, mais precisamente, *“la experiencia vivida del sistema mundo moderno/colonial en el que se inferioriza deshumanizando total o parcialmente a determinadas poblaciones, apareciendo otras*

como la expresión misma de la humanidad” (RESTREPO e ROJAS, 2010, p. 156). Portanto, a colonialidade do ser ocorre quando alguns seres humanos dominantes impõem sobre os subalternos suas culturas, conhecimentos e discursos encobrendo a autonomia do ser humano subalterno. Segundo Gayatri Spivak (2010), essa invisibilidade e encobrimento de outros grupos, que foram subalternizados, referenciam-se às mulheres, negras, homens negros, indígenas e pobres, pertencentes a uma categoria hierarquizada inferior ao homem branco que não tinham o acesso a alguns direitos, como por exemplo, frequentar universidades e outros lugares que os homens brancos frequentavam. Dessa forma, Lugones (2014) complementa que esse termo, colonialidade, não só fez com que os povos fossem classificados em gênero e raça, mas também a forma com que esse processo desumano conseguiu reduzir esses povos tornando-os aptos para essa classificação e sujeitificação de hierarquização, tornando os colonizados menos que seres humanos.

A “conquista”, de acordo com Dussel (1993, p. 44), é um processo do tipo prático, militar, violento, que inclui o Outro como o ‘si-mesmo’. O Outro como ser distinto, “é negado como Outro e é sujeitado, subsumido, alienado a se incorporar à Totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido, como ‘encomendado’, como ‘assalariado’ [...], ou como africano escravo [...]”. Já o conquistador, “é o primeiro homem moderno activo, prático, que impõe sua ‘individualidade’ violenta a outras pessoas, ao Outro” (idem, p. 43).

O conquistador e/ou colonizador, ao impor a sua superioridade, acabou encobrendo os conhecimentos e saberes dos nativos, empregando a sua cultura, experiências, práticas e informações, o que acabou se tornando o começo de uma domesticação, seja de estruturação quanto de uma tentativa de humanização moderna. “Os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (QUIJANO, 2005, p. 118). Assim, os conhecimentos dos povos nativos não interessavam aos colonizadores, e sim, o que poderiam oferecer, sendo pela servidão, exploração do trabalho, escravidão, e dessa forma,

O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer (QUIJANO, 2005, p. 120).

Na medida em que os colonizadores detinham o controle do trabalho, iam-se extinguindo os traços, conhecimentos e cultura dos nativos. “Os índios vêem negados seus próprios direitos, sua própria civilização, sua cultura, seu mundo... seus deuses em nome de um ‘deus estrangeiro’ e de uma razão moderna que deu aos conquistadores a legitimidade para conquistar” (DUSSEL, 1993, p. 58). Outrossim, a colonização se deu não apenas em relação a dominação pelo trabalho, mas também, pelo domínio exercido sobre o “imaginário [...] do nativo” (idem, p. 58).

Em detrimento, “os índios eram considerados ‘rudes’, ‘crianças’, ‘imatuross’ [...] que necessitavam da paciência evangelizadora. Eram bárbaros⁶” (DUSSEL, 1993, p. 63). Dessa forma, precisavam de ensinamento religioso, por isso a “‘conquista espiritual’ deve ensinar-lhes a doutrina cristã, as principais orações, os mandamentos e preceitos, de cor, cada dia” (idem, p. 63). Sendo assim, dos povos nativos foi-se tentado encobrir as crenças, a cultura, a honra, para que os colonizadores pudessem exercer o controle sobre os colonizados, impondo a sua ideologia.

No mais tardar, segundo Quijano (2005, p. 120), essa forma de colonialidade de controle do trabalho corroborou para uma distribuição geográfica das formas integradas no capitalismo mundial. Ou seja, determinou a geografia social do capitalismo, em que se articulavam as formas de controle do trabalho, dos recursos e dos produtos. Contudo, essa relação social específica foi concentrada, geograficamente, na Europa e entre todos os europeus pelo mundo capitalista afora, é por isso que “a Europa e o europeu se constituíram no centro do mundo capitalista” (idem, p. 120) e também porque “o capitalismo mundial foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado” (ibidem, p. 120).

Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005, p. 121).

Conforme Quijano (2005), esse processo levou os colonizadores a desenvolver algumas operações, para dar conta, das condições que levaram à uma

⁶ Segundo José de Acosta, em um excerto no livro *1492 – o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*, de Enrique Dussel (1993) aponta que bárbaros são “os que rejeitam a reta razão e o modo comum dos homens, e assim se comportam com rudeza bárbara, com selvagismo bárbaro”.

configuração desse novo universo de dominação entre a Europa e o europeu sobre as demais regiões e populações do mundo, as quais estavam sendo atribuídas novas identidades geoculturais. A primeira, foi a expropriação das populações colonizadas, ou seja, aqueles que estavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em prol de benefícios para o centro europeu. A segunda, instituíram a repressão tanto quanto puderam, em diversas medidas de acordo com os casos, “as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade” (QUIJANO, 2005, p. 121). A terceira, forçaram, também em medidas diferentes cada caso, os colonizados a aprenderem a cultura dos colonizadores em tudo que fosse possível para a reprodução da dominação, seja no campo de atividade material, tecnológica, como no campo da subjetividade, e em especial a religiosa. Todo esse processo implicou “no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura” (idem, p. 121).

Com isso, a Europa se colocou no centro do mundo e desenvolveu o etnocentrismo propagando o padrão de poder mundial sobre os outros povos. “Às Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo” (Ramón GROSGUÉL, 2008, p. 122). Nesse sentido, o que chegou às Américas foi uma estrutura variável de poder, mais ampla, vasta e perversa. “A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas” (SANTOS, 2005, p. 10).

Desse processo resultaram as desigualdades e exclusões que até hoje imperam e extinguem conhecimentos e saberes. A ciência passou por transições ao longo dos anos, e “o ponto central de interesse da ciência moderna era a sua crença e ambição na capacidade humana de compreender, construir e manipular o mundo” (Elisabete PEREIRA, 2014, p. 2), ou seja, “as raízes dessa nova forma de pensar o mundo e de construir o conhecimento sobre ele consolidou-se no método experimental que, tomado como o método científico, foi sendo construído com a contribuição de importantes pensadores” (idem, p. 2).

Estávamos então em meados do século XVIII, numa altura em que a ciência moderna, saída da revolução científica do século XVI pelas mãos de Copérnico, Galileu e Newton, começava a deixar os cálculos esotéricos dos seus cultores para se transformar no fermento de uma transformação técnica e social sem precedentes na história da humanidade. Uma fase de transição, pois, que deixava perplexos os espíritos mais atentos e os fazia refletir sobre os fundamentos da sociedade em que viviam e sobre o impacto das vibrações a que eles iam ser sujeitos por via da ordem científica emergente (SOUSA SANTOS, 1988, p. 47).

A modernidade/colonialidade ocidental que se colocou como modelo de ciência e padrão de comportamento para o mundo, é de origem Europeia, masculino, branco, e sua base está no método, proposto por Descartes no século XVI. Considerado o pai da modernidade, ele e outros grandes nomes como Galileu Galilei, Newton, Bacon, entre outros, propuseram meios que constituíam numa construção da racionalidade técnico-instrumental, ou seja, a emancipação do homem em relação ao domínio da natureza. “Tais meios racionais constituem os procedimentos de conhecimento da realidade em todos os seus aspectos. Conhecer emancipa porque o conhecimento traz consigo o domínio da realidade” (Franklin SILVA, 1997, p. 11). Tanto Bacon quanto Descartes “tiveram de acoplar à atividade de conhecer o domínio da realidade, pois é a técnica dominadora que estabelece condições para o aprimoramento da vida” (SILVA, 1997, p. 13), por isso num primeiro momento verificaram que a invenção e a consolidação dos meios de dominação “proporcionados pelo conhecimento é tarefa de uma racionalidade instrumental; num segundo momento, o estabelecimento das finalidades a que tais meios deveriam servir para a consecução dos fins constitui o objetivo de uma racionalidade prática” (idem, p. 13-14).

Descartes propôs o método que ficou conhecido como método cartesiano, em que se fazia uso da razão para a compreensão da natureza. A ideia do método era consolidar à verdade como sendo uma só e única. Esse método, ainda vigente nos dias atuais, no pensar e agir cartesianamente, alicerçado pelo uso da consciência matemática. “Para Descartes, a matemática ilustra histórica, factual e heurísticamente o método, mas não determina a sua natureza” (César BATTISTI, 2010, p. 574).

É por meio da razão e da técnica, que chegamos a essa relação com os conhecimentos/objetos da natureza e dos saberes da sociedade. Descartes, abordou esse método e tentou expandir a outras áreas para que fosse popularizado. Dessa forma, “o método de análise expressa o *modus operandi* da racionalidade humana

quando voltada à produção do saber; a análise é o método que ilustra, por excelência, o cerne do processo de produção do conhecimento humano em geral” (BATTISTI, 2010, p. 574).

Essa tomada de consciência é o momento de transição, marcada como transição paradigmática por Sousa Santos (2000). A transição paradigmática, está ocorrendo com a intenção de transformar e progredir humanamente para uma sociedade mais disposta à modificações e interações entre as culturas de todos os povos. Segundo Sousa Santos (2000, p. 50) “o pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado, [...] pelo princípio do mercado [...] e pelo princípio da comunidade”. Todos esses princípios regem na “obrigação política vertical entre cidadãos e Estado, [...] na obrigação política horizontal individualista e antagónica entre os parceiros de mercado [...] e na obrigação política horizontal solidária entre membros da comunidade e associações”. Já o princípio da emancipação “é constituído pelas três lógicas da racionalidade: a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia e a racionalidade moral-prática da ética e do direito”. No princípio da emancipação, o que mais se desenvolveu foi a racionalidade cognitiva-instrumental, limitando possibilidades de emancipação social ao aprofundamento da técnica e da ciência.

Segundo Sousa Santos (2000), o paradigma da modernidade intenciona um desenvolvimento recíproco e harmônico entre os pilares da regulação e da emancipação, e intenciona também que esse desenvolvimento se transfigure para uma racionalização da vida individual e coletiva. O modelo de racionalidade, ainda hegemônico, foi constituído no século XVI, mas desenvolvido nos outros séculos. Compreende-se que a Europa ao se colocar na centralidade do mundo e da história mundial possibilitou que a constituição das outras culturas se tornasse sua periferia, e “ainda que toda cultura seja etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com a ‘universalidade-mundialidade’” (DUSSEL, 2005, p. 30). Ademais, “antes do *ego cogito* existe o *ego conquiro* (o “eu conquisto” é o fundamento prático do “eu penso”)” (DUSSEL, 1977, p. 10), ou seja, o “eu conquisto” precedeu o “eu penso” por meio da imposição de poder sobre as demais culturas existentes. Grosfoguel (2013, p. 38-39) explana essa relação:

Sin embargo, aún hay un enlace ausente entre el «yo conquisto, luego existo» y el «yo pienso, luego existo». No existe una condición inherente y necesaria de derivar del «yo conquisto, luego existo» el «universalismo idólatra» (la visión del ojo de Dios) ni el «racismo/sexismo epistémico» (la inferioridad de todos los conocimientos procedentes de seres humanos clasificados como no-occidentales, no-masculinos o no-heterosexuales) del «Yo pienso, luego existo». Lo que conecta el «yo conquisto, luego existo» (ego conquiro) con el idólatra «yo pienso, luego existo» (ego cogito) es el racismo/sexismo epistémico producido por el «yo extermino, luego existo» (ego extermino). Es la lógica del genocidio/epistemicidio juntos lo que sirve de mediación entre el «yo conquisto» y el racismo/sexismo epistémico del «yo pienso» como nuevo fundamento del conocimiento en el mundo moderno/colonial. El ego extermino es la condición socio-histórica estructural que hace posible la conexión del ego conquiro con el ego cogito.

É de fato, uma constituição articuladamente baseada na força e no poder dos dominantes sobre os subalternos, já que “o ser que se refugia no centro termina por ser pensado como a única realidade. Fora de suas fronteiras está o não-ser, o nada, o barbárie, o sem-sentido” (DUSSEL, 1977, p. 11).

Em se tratando da modernidade/racionalidade com vistas ao conhecimento científico, a ciência moderna se constituiu a partir das ciências da natureza, porém, esse paradigma também incluiu as ciências sociais. Esse modelo, é considerado global ou melhor dizendo ocidental, que “sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SOUSA SANTOS, 2000, p. 61).

Essa racionalidade, caracterizada como um paradigma dominante, está pautada na ideia de “ruptura fundante” (SOUSA SANTOS, 2000, p.61) e possibilita só uma forma de conhecimento ser a verdadeira e desconsidera as outras formas”.

E isto porque um paradigma não é uma simples maneira de “ver” as coisas, de interrogar ou de interpretar resultados. Um paradigma é, antes de mais nada, da ordem da prática. O que se transmite não é uma visão de mundo, mas uma maneira de fazer, uma maneira não somente de avaliar os fenômenos, de lhes conferir um significado teórico, mas também de intervir, de submetê-los a situações inéditas, de explorar a menor das consequências ou o menor efeito implicado pelo paradigma para criar uma nova situação experimental (Isabelle STENGERS, 2002, p. 64).

Nas características desse paradigma científico moderno está calcada “uma nova visão do mundo e da vida” (SOUSA SANTOS, 2000, p. 61) entre “conhecimento científico e conhecimento do senso comum, por um lado, e entre natureza e pessoa humana, por outro” (idem, p. 62). “Isto é, instala-se uma perspectiva de dualidade, de

fragmento e de divisão” (BOACIK, RUBIN-OLIVEIRA e PAGLIOSA CORONA, 2020, p. 198).

Entre a separação do ser humano e da natureza, revela-se que o ser humano visa conhecer para depois dominar e controlar a natureza, e para conhecer, se faz necessário associar conhecimentos científicos e do senso comum, dessa forma, ao se fazer ciência o humano se torna capaz de dominar a natureza, bem como de construir vários outros conhecimentos. Ao definir-se ciência, observa-se que o termo tal como a sua função, é ambígua.

A definição da “ciência” nunca é neutra, já que, desde que a ciência dita moderna existe, o título de ciência confere àquele que se diz “cientista” direitos e deveres. Toda definição, aqui, exclui e inclui, justifica ou questiona, cria ou proíbe um modelo. Deste ponto de vista, as estratégias de definição por ruptura ou por procura de um critério de demarcação distinguem-se de maneira muito interessante, A “ruptura” procede estabelecendo um contraste entre “antes” e “depois” que desqualifica o “antes”. A busca de um critério de demarcação procura qualificar positivamente os pretendentes legítimos ao título de ciência (STENGERS, 2002, p. 35).

Essa busca por um critério de demarcação de ciência, nada mais é do que uma “tentativa de dar uma definição ‘positiva’ da ‘verdadeira’ ciência” (STENGERS, 2002, p. 39). Já que uma ciência se constitui contra as opiniões e subsequente aos interesses, sejam eles da “vida” ou de “espírito”. Ou seja, “a ciência normal explica menos o que preexiste a ela do que cria aquilo que ela explica” (idem, p. 65).

A Ciência⁷ - com letra maiúscula - segundo Stengers (2015), é a Ciência posta, aquela à que todos, inclusive os cientistas, servem e seguem, uma Ciência histórica, construída por saberes, que defende a concretude e o tradicional, ao espírito crítico próprio dela. A Ciência é objetiva e faz uso de vários objetos para conseguir a sua utilização em diversos seguimentos, visando se aproximar de quaisquer seres humanos para ser utilizada e impor suas concepções e conceitos.

Segundo Stengers (2015) a ciência com letra minúscula, é os saberes que são múltiplos. Ou seja, são aqueles saberes que se juntam, de diversos campos de conhecimento e pessoas em sua individualidade, que reunidos por um bem comum, estão dispostos a essa troca de experiências por uma causa, isto é, estão abertos a novos conhecimentos e a questionar os saberes impostos pela Ciência posta,

⁷ Ciência com letra maiúscula e minúscula nesta dissertação é utilizado de acordo com Stengers (2015), que faz referência a uma perspectiva de Ciência hegemônica de saberes impostos em contraponto a uma perspectiva de ciência de saberes múltiplos.

hierárquica na ideia de ser única e verdadeira, “eles seriam engajados por um tipo de êxito, próprio a cada campo, cuja eventualidade obriga aqueles que pertencem a esse campo, os força a pensar, a agir, a inventar, a objetar, ou seja, a trabalhar juntos, uns dependendo dos outros” (STENGERS, 2015, p. 85).

Sendo assim, há essa distinção entre Ciência e ciência, as quais fazendo parte de um pluriverso e de um mundo em movimento e dito globalizado, procuram defender suas ideologias e por consequência disso, “as ciências com múltiplos saberes questionam e se posicionam frente a uma Ciência perpetuada como à verdadeira” (BOACIK, RUBIN-OLIVEIRA e PAGLIOSA CORONA, 2020, p. 199).

Si hay límites para los saberes culturales, los hay igualmente para los conocimientos científicos; una buena medida para evaluar estos límites es la eficacia contextual y situacional en que los conocimientos y saberes culturales son aplicados. En casi todos los casos, como ya hemos señalado, la ciencia moderna aplicada opera con una racionalidad abstracta y no se interesa por los contextos en los cuales es aplicada. Lo que es válido para algunas circunstancias tiene que generalizarse a todos los casos. Es así que la ciencia normal es enseñada y practicada (Dimas FLORIANI e Nelson VERGARA, 2015, p. 21).

Dessa forma, diversos são os conhecimentos e saberes construídos e interiorizados ao longo da vida e da história, a Ciência é a base da modernidade e imperou sua tradicionalidade em diversos países deixando marcas e resquícios que são vivenciados na contemporaneidade, contudo, novas perspectivas, saberes e tomadas de consciência estão tensionando a definição de Ciência e se constituindo para modificar essa ideia/conceito, com a intenção de unir saberes, experiências e trocas de epistêmes para fortalecer as inter-relações e integrar cada vez mais os distintos e diversos seres humanos.

3.2 UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Desde a universidade medieval até a universidade moderna é possível perceber características de uma educação com um viés internacional (CHARLES e VERGER, 1996), voltada às elites. No contexto da globalização e do capitalismo global que a ideia de internacionalização da Educação Superior (ES) ganhou força e

se consolidou como uma forma hegemônica, impondo as universidades um conceito de internacionalizar para maior qualidade. Nesse contexto, a ideia de internacionalização contribui para expandir o sistema-mundo em lugares diversos, com diferentes intensidades. Assim a internacionalização está diretamente ligada a mecanismos e dimensões locais, regionais e nacionais para promover e ampliar um modelo de ES, hegemônico baseado em rankings e distantes muitas vezes das realidades locais.

Conceituando os processos de globalização, a origem com o sentido que conhecemos hoje, de ser “um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 26) datam da metade do século XX e se intensificou no século XXI. A globalização tem uma prescrição, composta por várias prescrições e está sustentada no consenso hegemônico, mais conhecido como consenso neoliberal ou Consenso de Washington (SOUSA SANTOS, 2002, p. 27). Essa forma capitalista neoliberal instituiu o padrão/matriz da globalização hegemônica (Denise LEITE e Maria Elly GENRO, 2012), dessa forma, hegemonia no sentido gramsciano, é entendida “como capacidade econômica, política, moral e intelectual de estabelecer uma direção dominante na forma de abordagem de uma determinada questão” (SOUSA SANTOS e Leonardo AVRITZER, 2002, p. 43). Os processos de globalização resultam das interações entre as várias dimensões da sociedade com o intuito de universalizar o capitalismo e sobrepor os princípios do mercado em relação aos interesses do Estado e da comunidade.

Para Sousa Santos (2008, p. 144), a globalização “é um processo de translocalização concreto, protagonizado por forças económicas, políticas e culturais concretas”, sendo uma expressão de hierarquia entre o centro e as periferias, e também segundo Alessandro Leme (2010), a globalização se constitui no entendimento desses novos processos e formas de organização das relações sociais.

Essa tendência constituiu as diferenças de classes e oportunidades, principalmente em relação ao conhecimento e a aquisição do mesmo. “Isto é assim porque a globalização é hoje o marcador hegemônico dos termos do conflito social histórico criado pelo capitalismo. A globalização é simultaneamente o conflito (a ideia da força) e os termos do conflito (a força da ideia)” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 152).

A globalização hegemônica ocasionou entre outras coisas, exclusões, conflitos e desníveis nas possibilidades e oportunidades para cada indivíduo, bem

como para os setores da sociedade. No que se refere ao âmbito educacional, “a lógica mercantil acirrou a mercadorização da educação” (LEITE e GENRO, 2012, p. 23), processo esse que se “produziu com o concurso da ação política dos atores globais privados e das agências financeiras internacionais” (idem, p.23). Sob essa ótica, instituíram-se os desinvestimentos nas instituições, uma educação voltada para o mercado de trabalho, a valoração da meritocracia, a homogeneização dos currículos, avaliação, a captação de alunos com destaque para desenvolver pesquisas e auxiliar no desenvolvimento da sociedade etc, reforçando sempre os interesses do capital. É por isso que,

Com o advento da globalização, o mundo tem se tornado mais complexo, o que amplia o desafio para sua compreensão. Ao lado de novas possibilidades, a internacionalização dos fluxos e processos políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais trouxe benefícios que não se distribuíram de forma equânime e que geraram ou tornaram mais intensas crises, em diversos âmbitos (UNILA, 2019b, p. 32).

Por isso que Santos (2005, p. 10) aponta para uma globalização perversa, pois “as bases materiais do período atual são, em outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada”. É esse mecanismo global que resulta em uma globalização perversa, a valoração do dinheiro, das informações que sobrepõe-se as necessidades pessoais e globais, obscurecendo a utopia de uma vida humana com características igualitárias. “A globalização mata a noção de solidariedade, devolve o homem à condição primitiva do cada um por si e, como se voltássemos a ser animais da selva, reduz as noções de moralidade pública e particular a um quase nada” (SANTOS, 2005, p. 32).

E isso, torna ainda mais notável as desigualdades e exclusões no mundo. Pois, “não é de estranhar, [...], que a realidade e ideologia se confundam na apreciação do homem comum, sobretudo porque a ideologia se insere nos objetos e apresenta-se como coisa” (SANTOS, 2005, p. 20). Esse mundo dos objetos, do capitalismo, de poder ter e apreciar a conquista material, eleva a competitividade, a ganância e diminui a busca pelo conhecimento adquirido e interiorizado, o valor real e significativo de um bem humano, das relações humanas, da troca e proximidade com o Outro.

Portanto, “*globalization is positioned as part of the environment in which the international dimension of higher education is becoming more important and*

significantly changing” (KNIGHT, 2004, p. 8). E a internacionalização da ES, segundo Knight (2012) é uma das respostas dadas pelos indivíduos frente aos diversos níveis do fenômeno da globalização, sejam estes, estudantes, professores, instituições, universidades, governos e os sistemas nacionais de educação superior.

Para Knight (1993, p. 7) internacionalização da ES caracteriza-se como sendo um “processo no qual se integra uma dimensão internacional e intercultural ao ensino, à pesquisa e aos serviços de uma instituição”. Mais tarde, aperfeiçoando os seus estudos em relação a internacionalização, ela complementa que a “internacionalização em nível nacional, setorial e institucional é definida como o processo no qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta de educação pós-secundária” (KNIGHT, 2003, p. 2).

Para Sharon Stein (2019), com o crescimento da internacionalização nas universidades, surge as preocupações com as implicações que podem ser prejudiciais a essa ação. A autora explana que as abordagens positivas e depolíticas de internacionalização são tendências que podem dominar nas universidades e com isso, podem continuar efetuando padrões eurocêntricos de produção de conhecimento, desigualdades e exclusões. No entanto, Stein (2019) afirma que a perspectiva decolonial enfatiza mudanças nas formas e padrões sistêmicos de dominação, tanto epistemológicos quanto ontológicos, e procura reconhecer o padrão moderno/colonial apontando para outras possibilidades de (re)existências e práticas. Sendo assim, as mudanças advindas da perspectiva decolonial podem vir a nos preparar para reavaliarmos e repensarmos nosso senso de superioridade, com os outros e com o mundo. Pois, segundo Stein (2019) essa teoria da mudança está ainda emergindo, no entanto, essas mudanças estão ocorrendo nas rachaduras de instituições, por isso não são tão visíveis e reconhecíveis como internacionalização.

Dialogando com a conceituação, é possível perceber que a Política de Internacionalização da UNILA preza pelo compromisso com as demandas sócio-históricas do continente e privilegia a inserção tanto local quanto regional, assim, “propõe a consolidação das diretrizes matriciais da instituição (a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão), confluentes com a interculturalidade, o bilinguismo e a interdisciplinaridade, ou seja, com os três pilares da nossa Universidade” (UNILA, 2019b, p. 48).

Essa integração materializa-se na transição entre instituições e países, no tocante à troca de conhecimentos, seja por pesquisas, culturas, experiências, ações

e incentivos. Para Morosini (2006b, p. 108), “a internacionalização é marca das relações entre as universidades” e também é “qualquer esforço sistemático que tem como objetivo tornar a Educação Superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho” (MOROSINI, 2006a, p. 192). É possível afirmar que conceitos de internacionalização da ES ainda preponderantes estão instituídos no padrão colonial/moderno e parecem promover pouca ênfase na interculturalidade, no diálogo de saberes e no pluriverso, pois ainda estão arraigados nesse sistema-mundo que instaurou uma visão única reforçando a competitividade, a mercantilização e o individualismo.

Foi possível perceber nos documentos e entrevistas realizadas que a UNILA compreende que é de suma importância essa relação e parceria com universidades de diversos países, pois isso possibilita a criação de laços de integração e o fortalecimento das relações internacionais estabelecidas pela Universidade em seu caráter latino-americano. Visto que, é por meio de relacionamentos entre a UNILA e demais universidades ou órgãos relacionados ao ensino superior que estimula-se a mobilidade acadêmica de estudantes e docentes, da cooperação acadêmica e do fortalecimento de redes de estudo (UNILA, 2019b. p. 67). Olhando para o conceito de internacionalização da ES observa-se o conceito de redes e cooperações muito forte e presente na UNILA, visto que é uma característica elementar na Universidade devido a vocação ser voltada para a América Latina e Caribe, e isso sobrepuja o conceito que Morosini (2006a) aborda anteriormente, em que retrata e reforça os desafios da internacionalização relacionadas ao sistema-mundo e não às saídas encontradas para o enfrentamento desses tensionamentos.

Deve-se levar em conta que, apesar de toda essa diversidade envolvida no sistema de internacionalização da ES, a sua construção vem tendo por base “as políticas, programas e estratégias utilizadas nos níveis nacional, setorial e institucional, que por sua vez vêm sendo pautadas por aquelas estabelecidas paulatinamente pelas organizações internacionais” (Sonia LAUS, 2012, p. 40), tais como, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial. Essas organizações influenciam, por meio de suas políticas institucionais, ações, documentos, indicadores e relatórios, as funções e políticas da ES.

Na visão da OCDE, segundo Armando Daros Jr (2013) a educação possui papel central em resposta às exigências de reestruturação do capitalismo e dos impactos sociais dela decorrentes, especialmente, desde o neoliberalismo nos anos 1980-1990 do século XX. Ela propõe, portanto, focalizar a necessidade do indivíduo para uma economia que requer uma formação profissional em que estejam preparados para os desafios de flexibilidade e do emprego. “Elementos como inovação, preparação para as rápidas transformações do mercado de trabalho, investimento no capital social e humano fazem parte do discurso do desenvolvimento econômico com equilíbrio social” (idem, p. 16). Ou seja, a OCDE é o ponto central do neoliberalismo pois defende uma educação voltada para o desenvolvimento econômico da sociedade e para o mercado de trabalho.

O Banco Mundial e o FMI realizaram por meio de programas de ajustamento estrutural, reformas macroeconômicas para condicionar a organização dos países beneficiários de seus empréstimos. Já as organizações internacionais, com destaque para a OMC, integraram em sua esfera o Acordo Geral sobre Tarifas Aduaneiras e Comércio (GATT) e o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS), que incluiu o serviço regulado também para a educação, e tinha como lógica a possibilidade de exploração mercadológica em nível mundial, o que possibilitaria sua abertura à participação estrangeira (LAUS, 2012, p. 50). Ou seja, a ES, seria vista como um produto suscetível de ser comercializada pela forma de serviços educativos por meio das tecnologias de informação e comunicação (tic's) e,

Assim, além da mobilidade dos alunos e dos professores como consumidores e fornecedores, o Acordo previa a mobilidade e oferta no exterior de programas e de estabelecimentos de ensino, em quatro modalidades. Essas seriam: o fornecimento de educação superior trans-fronteiriça (onde o fornecedor e o consumidor permanecem cada um em seus países e somente o serviço é oferecido no exterior, como por exemplo, os serviços on line e a Educação a Distância); o fornecimento para consumo no exterior (onde o consumidor recebe o serviço no país do provedor, por exemplo, mobilidade internacional de estudantes); presença comercial (fornecimento do serviço de educação pela presença comercial no exterior, como por exemplo, os campi satélites, centros de formação empresariais privados) e presença de pessoas físicas (mobilidade internacional de professores) (LAUS, 2012, p. 50-51).

Toda essa construção de modalidades e projetos advém da movimentação das organizações nacionais e internacionais, que utilizando de suas políticas e interesses, influenciam o setor da ES em todos os seus seguimentos, fortalecendo assim, o giro do capital, a mercadorização da educação entre países, os interesses

do Estado, bem como, o estreitamento e relacionamento em nível global entre os governos nacionais e suas políticas, para que assim, possam vir a efetuar suas diretrizes e ações.

Porém, tais organismos não levam em consideração as diferenças, potencialidades, especificidades, dificuldades e carências que existem específicas em cada país, em suas mais diversas culturas e demandas populacionais, o que acaba tornando mais notável as diferenças de classes e oportunidades entre os indivíduos, o que favorece para que as desigualdades e exclusões que já assolam os seres humanos, possam cada vez mais influenciar e distanciar os indivíduos.

Contudo, no findar do século XX, inaugura-se um processo intergovernamental que poderia vir a transformar a universidade da Europa, e talvez, as universidades em outras partes do mundo. O Processo de Bolonha, segundo José Dias Sobrinho (2007) e Hamilton Wielewicki e Marlize Rubin-Oliveira (2010), teve início em 1998 a partir de uma reunião na Sorbonne, quando ocorreu um encontro em que os ministros da educação de quatro países, França, Alemanha, Grã Bretanha e Itália assinaram a “Declaração conjunta sobre harmonização da arquitetura do sistema de educação europeu” (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 111).

Em 1999, houve um novo encontro, com 29 países, que resultou na Declaração de Bolonha e tinha por objetivo:

pôr em prática um sistema de titulações compatível e comparável, que também permita a expedição de um diploma suplementar ou “Suplemento Europeu de Título”; adotar um sistema facilmente comparável de dois níveis: Graduação e Pós-Graduação (este constituído de mestrado e doutorado); aplicação generalizada do Sistema Europeu de Crédito (ECTS), que estabelece critérios para a equivalência de créditos; promover a mobilidade; promover a cooperação entre os sistemas educativos europeus para assegurar a qualidade; promover a dimensão europeia na educação superior. Os traços mais importantes são a compatibilização dos dois ciclos, a transferência de créditos permitindo maior mobilidade estudantil e a atratividade (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 112).

A Declaração de Bolonha visa transformar a ES europeia para que conduza “a uma Europa da ciência e do conhecimento” (WIELEWICKI e RUBIN-OLIVEIRA, 2010, p. 224), podendo assim, fazer com que a ES responda aos desafios, problemas, demandas e oportunidades decorrentes da globalização hegemônica. Daí a “necessidade de adaptar os currículos às demandas e às características do mercado de trabalho, impulsionar a mobilidade de estudantes, professores e funcionários e,

não menos importante, tornar a educação superior atraente no mercado global” (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 112).

O Processo de Bolonha, segundo Leite e Genro (2012, p. 50) estabeleceu padrões comuns e uma construção dos currículos que facilitaria a “mobilidade estudantil entre instituições europeias e latino-americanas dentro do marco de padrões de qualidade das IES a ser confirmado sucessivamente através de avaliações”. Dessa forma, na América Latina também se estabeleceu uma norma, por meio do Projeto Tuning, que “*se trataba de poner a tono a los instrumentos de la grande y muy diversa orquesta universitaria europea*” (Hugo ABOITES, 2010, p. 31). Nesse caso, o autor critica esse projeto, por ter uma visão mercantilista e o pensamento em competências únicas, com isso, essas competências seriam comparadas a pílulas que administradas aos estudantes seriam manipuladas pelos países e pelos serviços mercantis de todo o mundo.

Muitas reuniões e debates em torno e a partir do Processo de Bolonha foram sendo agregados, o quadro síntese abaixo proporciona uma visão geral dos pontos mais importantes decorridos desde o primeiro encontro.

Quadro 1: Quadro síntese: Processo de Bolonha

| Data | Documento | Pontos de destaque |
|------|-----------------------|---|
| 1999 | Declaração de Bolonha | Necessidade de retomar o papel da Europa na Educação Superior no contexto global – a Europa do conhecimento. |
| 2000 | Projeto Tuning | Projeto piloto para sintonizar as estruturas educativas da Europa. |
| 2001 | Comunicado de Praga | Indicação de três linhas de ação: 1) Aprendizagem ao longo da vida; 2) envolvimento dos estudantes na gestão; 3) promoção da atividade do espaço europeu de ES. |
| 2003 | Comunicado de Berlim | Reafirma objetivos de Bolonha e Praga e adiciona: 1) Vínculos mais estreitos entre ES e pesquisa; 2) ampliação do sistema de 2 ciclos, incluindo um terceiro, para doutoramento e cooperação pós-doutoramento. Defesa da diversidade dos perfis acadêmicos. Dilema - convergência x padronização. |
| 2005 | Comunicado de Bergen | Ministros desejam, até 2007, avançar, nos seguintes aspectos: Elaboração das referências e das linhas de orientação para a garantia da qualidade, tal como proposto pelo relatório da ENQA (rede europeia para a garantia da qualidade no ensino superior); estabelecimento dos quadros nacionais de qualificações; emissão e reconhecimento de diplomas conjuntos, incluindo em nível de doutoramento; criação de oportunidades para percursos flexíveis de formação no ensino superior, incluindo existência de disposições para validação dos acervos. |
| 2007 | Comunicado de Londres | Esforços de avanço na questão de mobilidade e comparabilidade da certificação são reportados e reiterados. Internacionalização ganha destaque tanto no relato como nos compromissos futuros. |

| | | |
|------|-----------------------|--|
| | | Dimensões de qualidade da UNESCO e OCDE como parâmetro para diálogo internacional. Empregabilidade dos egressos como uma questão central. Retomar a visão inicial do Processo como pauta para os desafios futuros, para além de estruturas e ferramentas. |
| 2009 | Comunicado de Louvain | Balanço positivo da primeira década do Processo. Reiterados os fundamentos do Processo de Bolonha como base para a pauta até 2020. Termos presentes (em contraposição à crise econômica atual): inovação, criatividade, modernização. Autonomia universitária indissociável de financiamento público à ES. |

Fonte: Wielewicki e Rubin-Oliveira (2010).

Todos esses projetos, encontros e comunicados, aconteceram para que esse processo fosse instaurado nas instituições de cada país de maneira mais próxima a realidade de cada um. Mas esses projetos reforçam “a Europa do Conhecimento como centro hegemônico e a América Latina como um centro subordinado” (LEITE e GENRO, 2012, p. 17). Ou seja, as universidades retrocedem em relação a sua autonomia e passam a ser controladas por um processo que viabiliza homogeneizar a educação a partir do modelo de educação da Europa, elevando-a como centro do conhecimento e inferiorizando os países denominados periféricos.

Esse processo adquiriu muita força com ações e participações seja de governos, das instituições, organismos multilaterais, agências, redes e associações entre outros. Contudo, esse processo estabeleceu padrões europeus de efetivação, e na América Latina a realidade é outra, portanto, inaplicável sem as devidas mudanças, tanto estruturalmente nas universidades como na abordagem de ensino para os estudantes.

Aboites (2010) diz que essa iniciativa é um problema à medida que copia um modelo europeu e se pretende efetuar sem modificações. Dessa forma, essa iniciativa abriria espaço para que as empresas pudessem influenciar as universidades, instituindo o “pensamento único” de competências transmitidas para os currículos sem levar em consideração a diversidade social, cultural e política das regiões de cada país, o que acabaria oferecendo aos estudantes uma prática pedagógica fragmentada e impactando negativamente os docentes em suas identidades quando nas suas atividades.

A Declaração de Bolonha (1999, p. 2), ressalta a busca de resgatar a Europa como centro do mundo, e

Em especial, deve-se ter em conta o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a

eficiência de qualquer civilização podem medir-se pela atração que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos de assegurar que o sistema europeu do Ensino Superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao das nossas extraordinárias tradições cultural e científica.

De qualquer forma, o Processo de Bolonha e suas derivações implicam em um decréscimo na educação, tanto na parte dos estudantes quanto na dos professores e instituições. Pois deixa em voga, o real significado de ensino, das relações, da prática do conhecimento, da liberdade de pensamento e construção de sujeitos e saberes, de ver o mundo com os olhos de entusiasmo/curiosidade e não apenas para servir a mercantilização e uniformização profissionalizante.

Outro sistema que também se consolidou no Brasil influenciado pelo movimento de internacionalização da ES, no final do século XX, foram os sistemas de avaliação, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (Provão), que posteriormente foi substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Nesse contexto de mercantilização e avaliação, o que vem se instituindo entre todas as universidades é a competição. Diante deste cenário, “os *rankings* introduziram uma dinâmica de competitividade em sistemas nacionais, o que foi visto como uma influência (positiva) no comportamento institucional, capaz de levar à melhora da qualidade” (Ellen HAZELKORN, 2009, p. 46).

Os *rankings* estabelecem critérios para promover a competitividade entre as universidades e com isso, classificá-las. Hazelkorn (2009) explana que essa competição global se reflete à medida que cresce a importância e a popularidade dos *rankings*, que tenta medir a capacidade de atração dos talentos das instituições de ensino superior (IES). “Para sobreviver, as instituições de ensino superior estão usando os *rankings* para ajudar o planejamento estratégico, estabelecer objetivos e definir prioridades” (HAZELKORN, 2009, p. 43).

Nesse contexto, muitos professores, assim como as universidades, utilizam dos *rankings* para fortalecer seu campo profissional e garantir um status mais alto, por isso, a competição vai além do local e passa a ser global. Com estudantes isso também acontece, pois “os *rankings* estão servindo de base para a escolha do destino de muitos estudantes do mundo todo em busca de uma formação internacional” (Antonio MAZZETTI; et al, 2019, p. 22).

Quem acaba ganhando com isso é a modernidade/colonialidade, pois há uma crescente mobilidade acadêmica e de docentes que transitam entre os países e suas universidades buscando o melhor para a sua formação e profissionalização. Dessa forma, segundo Mazzetti et al (2019), as universidades internacionais abrem as portas para estudantes e exportam serviços educacionais, até mesmo pelo ensino à distância. Isso garante a formação e estadia por muito mais tempo, favorecendo a entrada no mercado de trabalho no país de sua formação, que ao contribuir com o desenvolvimento de pesquisas, em toda e qualquer extensão, e melhorias nas cidades, em troca recebem bons salários e benefícios para permanecer nesses países em que estudaram, ajudando a aprimorar, potencializar e de certa forma, enriquecer e promulgar a economia local.

Os *rankings* perderam a inocência, eles tratam de uma mercadoria chamada conhecimento, da economia do conhecimento, de sua produção e disseminação. Faz-se necessário destacar que os *rankings* não estão a atingir apenas as ies. Os *rankings* medem o conhecimento que um país produz. Ou seja, o quanto de valor financeiro o conhecimento, a inovação e as tecnologias da informação agregam (LEITE e GENRO, 2012, p. 74).

Diante desse contexto, a educação internacional é uma realidade antes mesmo do movimento denominado de globalização, porém, ganhou mais força a partir dos avanços tecnológicos que possibilitaram a mobilidade de discentes e docentes em universidades entre países do mundo. Com isso, despertou o interesse do padrão colonial moderno que viu uma possibilidade de alavancar a economia, categorizando a educação como serviço comercializada por meio das tecnologias, proporcionando a profissionalização de discentes para a entrada no mercado de trabalho e acelerando o processo de expansão da ES em quase todos os países.

Para Morosini (2006a, p. 206) a era neocolonialista da ES refere-se a “uma nova era de poder e influência, na qual corporações multinacionais, conglomerados de mídia e grandes universidades procuram dominar o mercado do conhecimento não só por razões políticas e ideológicas, mas, principalmente, por ganhos comerciais”. Por essa razão, se instituiu na sociedade e nas universidades a competitividade, os *rankings*, os processos de avaliação por classificações, a meritocracia, entre outros, estimulando uma sociedade mais individualista e egocêntrica, tudo isso, para firmar o padrão de conhecimento moderno.

Dessa forma, a globalização e a era neocolonial, vigente ainda nos dias de hoje, instituiu alguns preceitos e influências bastante consolidadas, os quais ainda são

vivenciados nas universidades e na sociedade. A internacionalização da ES tornou-se estratégia do capital, em que a educação é mais uma mercadoria permeada pela competitividade e pela meritocracia.

Cabe pontuar que, as universidades estão inseridas nos contextos hegemônicos, permeadas pela competição, rankings e avaliações, no entanto, os tensionamentos e resistências são típicos desse lugar de produção de saberes, desta forma essa realidade possibilita potencializar diferentes iniciativas de ensino, pesquisa e extensão, fomentando ações e projetos voltados à integração, às relacionalidades, à solidariedade, trocas e experiências, respeito, entre outras iniciativas que podem resistir ao padrão moderno/colonial.

Entretanto, também pode ser um espaço em que a mobilidade de discentes, docentes e técnicos, promova o diálogo entre conhecimentos e saberes entre culturas, em que os saberes distintos podem ser potencializados a partir de uma perspectiva intercultural em que a ES seja um lugar do diverso e das possibilidades múltiplas.

Observa-se que essa potencialidade de seres e saberes diversos e distintos é uma característica na UNILA, isso pode ser percebido na fala do interlocutor(1) “pela diversidade de países que compõe a política de acesso e acessibilidade aos estrangeiros” em detrimento disso, a Universidade possui ações de diversidade, interculturalidade e epistêmes, pois ocorrem “tanto na essência dos documentos oficiais da Universidade como no dia-a-dia” como afirma o i(12). Dessa forma, é perceptível que a UNILA é um lugar do diverso e das inter-relacionalidades, o que potencializa esse pluriverso intercultural e dinâmico do cotidiano.

Portanto, olhar para a UNILA é perceber que a Universidade, localizada na fronteira, busca a internacionalização de maneira diversa e inclusiva, tentando se desprender dos moldes históricos instituídos pelo modelo hegemônico moderno/colonial. Sendo assim, a Universidade tem a possibilidade de ser distinta ao modelo hegemônico, visando dar visibilidade a povos latino-americanos e caribenhos que sempre foram invisibilizados, e enfrentando na prática desafios que esse modelo ocasionou.

3.3 UNILA: UM PROJETO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

O objetivo dessa seção é olhar para a UNILA como uma Universidade que, apesar de recente no contexto da história da universidade, tem suas raízes no modelo de universidade moderna. A UNILA se apropria dessa composição moderna/colonial e busca construir outra trajetória por meio de “políticas e ações” (FARIAS, 2019) de perspectivas teóricas e saberes dos seres humanos que a compõe, constituindo-se como uma Universidade Latino-Americana e Caribenha e se desprendendo da visão e moldes eurocêntricos.

Para aproximar o lócus de pesquisa com os objetivos propostos elegeu-se a UNILA por ser uma Universidade que tem na sua sociogênese a internacionalização voltada principalmente para a América Latina e Caribe. Nessa etapa de aproximação, a pesquisa documental foi importante para aprofundarmos a investigação no lócus escolhido, assim, foram utilizados os documentos oficiais – PDI (2019), Relatório Integrado de Gestão (2019) e a Lei de Criação da UNILA (2010) disponíveis no sítio eletrônico da UNILA.

A UNILA visa também a inclusão de povos indígenas, refugiados e portadores de visto humanitário, e também porque segundo o i(3), “a Unila tem na sua base de fundação a questão da interdisciplinaridade, da diversidade e da interculturalidade”, elementos esses que dialogam com a abordagem epistemológica e metodológica selecionadas para essa dissertação.

Ademais, promover a inter-relação entre pessoas, sociedade local e global requer alguns processos que possibilitem estreitar os laços e proporcionar os elementos acima citados. Partindo desse pressuposto, a UNILA fundamenta-se na interdisciplinaridade, visando essa integração dos processos pedagógicos, culturais e de gestão, favorecendo as relações pessoais, acadêmicas e administrativas em seu dia a dia. Isso é observado no PDI da Universidade, em que

Cria-se, assim, uma cultura interdisciplinar em toda a comunidade universitária. Em um contexto de multiplicidade e de diálogo intercultural, a interdisciplinaridade deve inserir-se como prática constante de construção de conhecimentos através da interação e complementaridade, visando a produção de perspectivas e soluções mais amplas e consistentes para os desafios enfrentados pelos povos latino-americanos e caribenhos (UNILA, 2019b, p. 34/35).

A construção da UNILA desde a decisão em criar uma Universidade Latino-Americana e Caribenha até a implantação geográfica onde está localizada hoje, passou por muitos movimentos. Conforme descrito no PDI (2019), as origens da

UNILA datam do ano de 2006, em que durante o Fórum Educação Superior no Mercosul, realizado em Belo Horizonte-MG, Ministros da Educação dos diversos países da América Latina ficaram incumbidos de elaborar um projeto para viabilizar o Espaço Regional de Educação Superior do Mercosul, favorecendo a cooperação solidária entre os países. Dentre outras propostas, sugeriu-se a constituição de uma Universidade com sede em vários países da América Latina, voltada para a integração regional e ao desenvolvimento do ensino e pesquisa nas mais diversas áreas do conhecimento. Essa proposta ficou conhecida como a Universidade do Mercosul, todavia não foi aprovada por dois países do Mercosul, inviabilizando a implantação.

Por ser uma proposta que se vinculava ao projeto de governo daquele momento, o Ministério da Educação do Brasil procurou outras alternativas. A criação do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA) foi aprovada por todos os Ministros de Educação e suas atividades permeariam a cooperação interuniversitária no nível de pós-graduação. Na sequência, decidiu-se expandir o objetivo da proposta buscando um Novo Projeto de Lei. Em dezembro de 2007, foi enviado pelo Ministério da Educação ao Presidente da República Federativa do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, o Projeto que propunha a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, e teria como sede a cidade de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná. A localização foi estrategicamente pensada para favorecer a interação regional e o diálogo, devido a confluência das fronteiras entre Brasil, Argentina e Paraguai (UNILA, 2019b). Sendo assim,

A nova Universidade agiria a partir do enfrentamento de problemas fronteiriços e de diferentes áreas do conhecimento, atuando no desenvolvimento científico e tecnológico, com vocação latino-americana potencializada por intercâmbios distribuídos no conjunto do continente, em especial as instituições da Associação de Universidades do Grupo de Montevideú –AUGM (UNILA, 2019b, p. 24).

O Projeto da UNILA começou a ser desenhado academicamente e institucionalmente em 2008, quando o Ministro da Educação Fernando Haddad instalou a Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (CI-UNILA). Para que a proposta da criação fosse homologada e a sua finalidade tivesse êxito, muitos estudos, debates, reflexões e reuniões acerca da concepção da nova Universidade tiveram que ser realizadas. Após a aprovação e tramitação no Poder Legislativo e sancionada pelo Presidente da República, o Projeto foi convertido na Lei nº 12.189, em 12 de Janeiro de 2010 (UNILA, 2019b). O art. 1º

da referida Lei estabeleceu que: “Fica criada a Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, de natureza jurídica autárquica, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná” (BRASIL, 2010). O art. 2º desta Lei, indica as áreas de conhecimento a serem desenvolvidas pela Universidade:

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, 2010).

Assim, a UNILA deu início as suas atividades em agosto de 2010 em sede provisória na Fundação Parque Tecnológico de Itaipu (PTI), com cerca de 200 alunos oriundos da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, subdivididos em seis cursos de graduação, “Ciências Biológicas; Ciências Econômicas; Ciência Política e Sociologia; Engenharia de Energias Renováveis; Engenharia Civil de Infraestrutura e Relações Internacionais e Integração” (UNILA, 2019b, p. 25). Com o passar dos anos, novos cursos foram implementados e por isso, a UNILA é uma Universidade com uma organização inovadora e com uma idealização acadêmica e científica, que está aberta aos novos avanços tecnológicos, humanísticos, culturais da atualidade e do futuro. A Universidade está localizada na cidade de Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná – Brasil. A cidade fica localizada no Extremo Oeste do Estado, há aproximadamente 636 km de distância da capital Curitiba, faz divisa com as cidades de *Puerto Iguazú* na Argentina e *Ciudad del Este* no Paraguai. Segundo dados do IBGE (2010) a cidade possui uma densidade demográfica de 414,58 hab/km² e com uma população estimada em 258. 248 pessoas. Com uma área de 617,7 km² a cidade é famosa pelos pontos turísticos do Parque das Aves e das Cataratas do Iguaçu. É uma cidade que recebe vários turistas de diferentes nacionalidades e de acordo com o i(7)

[...] a interculturalidade se dá justamente nessa mistura, fora das, pelo que eu tenho referência mais de 500 etnias, que existem em Foz do Iguaçu. Então, a interculturalidade ela se dá não só a nível de diferenças culturais mesmo por serem de diferentes países como também de diferentes etnias de cada país que vem.

Portanto, pela cidade perpassam inúmeras culturas, etnias e idiomas e isso contribui com o desenvolvimento econômico e social da cidade, dando visibilidade a

preservação desses pontos turísticos e a outros aspectos que existem na cidade, tais como a Itaipu Binacional e a UNILA. Abaixo a localização da cidade de Foz do Iguaçu - PR.

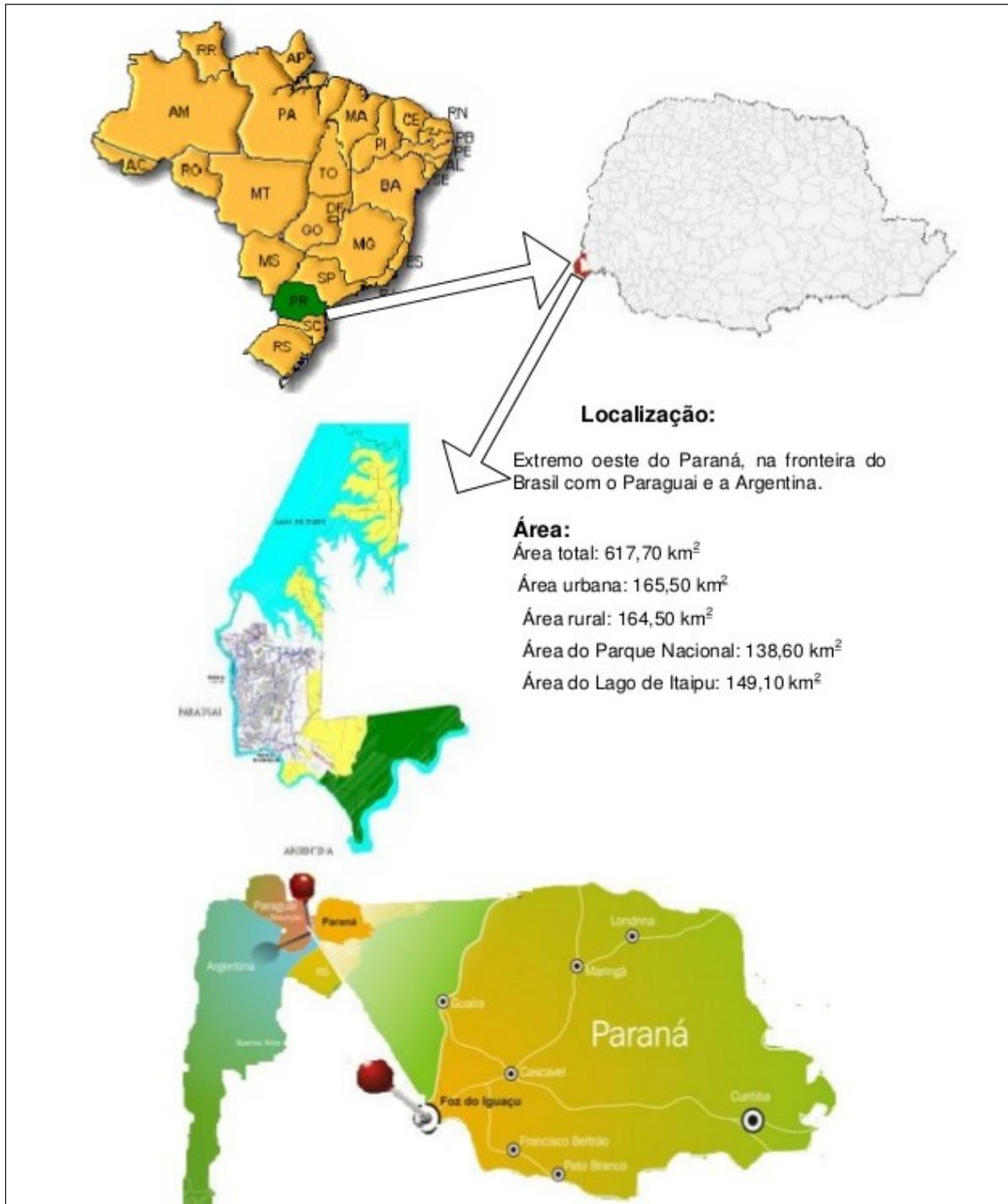


Figura 2:Localização do Município de Foz do Iguaçu - Paraná, Brasil.
Fonte: Foz do Iguaçu (2012).

Ademais, em uma das falas do i(2) ele explana que “a condição geográfica que a UNILA foi instalada foi muito pensada e o local muito bem escolhido, por ser uma cidade não só turística mas também com um entroncamento de pessoas, de formas de transporte que chegam aqui na nossa região, facilita a chegada das pessoas de toda a parte do mundo”. Pois, “a cidade possui uma composição étnica muito variada, abrigando mais de 72 nacionalidades. Apesar da existência de três fronteiras, a região assiste a um acelerado processo de integração econômica, cultural e demográfica, num fenômeno único na América Latina” (UNILA, 2020). Isso fica claro no Relatório de Gestão Integrado (2019a, p. 15),

A escolha de Foz do Iguaçu como sede de uma universidade de vocação latino-americana ocorreu com base em dois pontos cernes. De um lado, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) trazia consigo a interiorização e a democratização de vagas no ensino superior gratuito federal. De outro, a localização estratégica da cidade – com facilitado acesso a países vizinhos – e suas características multiculturais foram vislumbradas como elementos favorecedores do intercâmbio acadêmico e da cooperação solidária, vocações institucionais apregoadas na Lei 12.189/2010.

Por estar estrategicamente localizada na zona de fronteira com vistas a internacionalização, a integração e ao diálogo intercultural, a UNILA no ano de sua implantação centralizou suas atividades em “instalações cedidas pelo Parque Tecnológico de Itaipu (PTI)” (IMEA, 2009, p. 18), contudo, com a criação de cursos e programas, a Universidade precisava de um espaço próprio para suprir suas demandas. O terreno concedido pela Itaipu Binacional (IB) que abrigaria a UNILA contava com projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer (EON), como podemos observar na imagem abaixo.

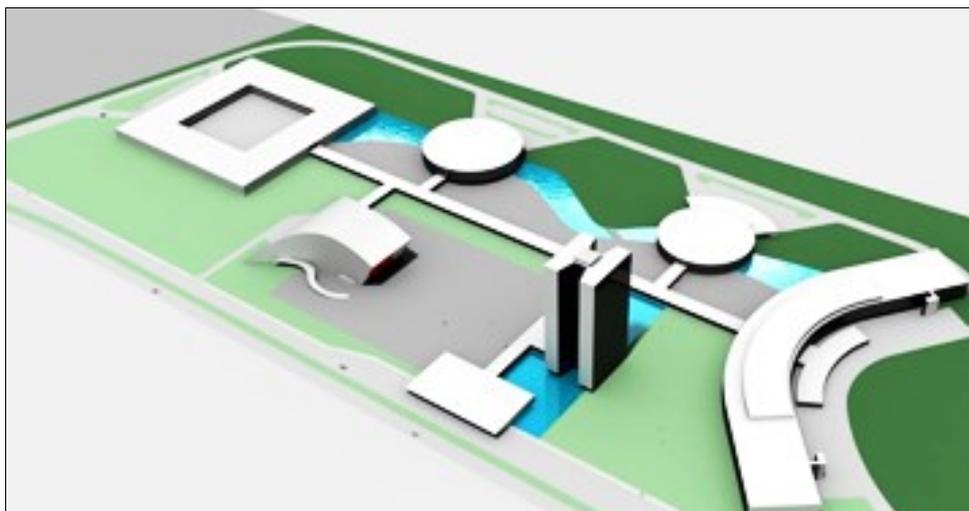


Figura 3: Projeto Arquitetônico de Oscar Niemeyer para o futuro Campus da UNILA.
Fonte: IMEA (2009, p. 06).

As obras iniciaram em 2011, porém sua construção foi paralisada no ano de 2014 devido a problemas com a construtora. Em 2017, “houve o entendimento de que a continuidade da construção do Campus Niemeyer mostrava-se inviável, tanto pelo recurso necessário para a finalização de sua construção, quanto pelo alto custo de manutenção e serviços requeridos nesse tipo de edificação” (UNILA, 2019b, p. 27). Assim,

diante da informação do Ministério da Educação de que não haveria recursos para a continuidade do empreendimento e de que, nos termos do Acórdão 1339/2017 - TCU-Plenário, a Escritura Pública do terreno, fruto de doação da Itaipu, mantinha cláusula condicionante que poderia futuramente ocasionar a reversão da propriedade à donatária, a universidade iniciou tratativas para a reversão da doação sem prejuízos dos recursos empregados na construção paralisada. Após um ano de paralisação das tratativas, as negociações foram retomadas em 2019, mas sem resultados positivos até a presente data (UNILA, 2019a, p. 97).

Portanto, o terreno e as obras inacabadas continuam à mercê do tempo. Na sequência, segue imagem da construção inacabada da UNILA.



Figura 4: Obras inacabadas da sede da UNILA

Fonte: Dante Quadra (2017).

Atualmente, a UNILA atua em algumas unidades localizadas na Itaipu Binacional e na cidade de Foz do Iguaçu. Tais unidades estão assim distribuídas,

- Unidade Administrativa - Vila A - localizada à Avenida Silvio Américo Sasdelli, nº 1842, Edifício Lorivo, Vila A.
- Parque Tecnológico Itaipu - PTI - localizado no interior da área da Itaipu Binacional, à Avenida Tancredo Neves, nº 6731.
- Jardim Universitário - localizado à Avenida Tarquínio Joslin dos Santos, nº 1000, Jardim Universitário.
- Edifício Rio Almada - localizado à Avenida Tancredo Neves, nº 3838, Porto Belo.
- Unidade Almojarifado Portal da Foz - localizado à Rua Macucos, nº 131, Portal da Foz (UNILA, 2019a, p. 116).

Apesar de relativamente nova, a UNILA passou por percalços para construção de sua sede própria, porém, continua com suas atividades e os resultados são favoráveis, evidenciando assim, que independentemente de ter uma construção própria, os sujeitos que fazem parte do dia a dia da Universidade seguem realizando ações, projetos e saberes que contribuem para o andamento e consolidação dos objetivos da instituição.

O quadro abaixo traz a finalidade e as competências que a Universidade predispõe a realizar, incluindo os princípios que a regem para tornar a execução possível.

Quadro 2: Finalidade e Competências.

| | |
|--------------------|--|
| DEFINIÇÃO | A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com sede na cidade de Foz do Iguaçu/Pr, é uma Instituição Federal de Ensino Superior pública, brasileira, vinculada ao Ministério da Educação, mantida pela União, dotada de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial. |
| OBJETIVO | Ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária. |
| 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, especialmente no Mercado Comum do Sul – MERCOSUL. |
| CARACTERÍSTICAS | A UNILA caracteriza sua atuação nas regiões de fronteira, com vocação para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina. Os cursos ministrados na UNILA são, preferencialmente, em áreas de interesse mútuo dos países da América Latina, sobretudo dos membros do Mercosul, com ênfase em temas envolvendo exploração de recursos naturais e biodiversidades transfronteiriças, estudos sociais e linguísticos regionais, relações internacionais e demais áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e integração regionais. |
| PRINCÍPIOS/VALORES | I – a universalização do conhecimento, a liberdade de ensino e pesquisa e o respeito à ética; II – o respeito a todas as formas de diversidade; III – o pluralismo de ideias e de pensamentos; IV- o ensino público e gratuito; V – a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI – a diversidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos; VII – a qualidade acadêmica com compromisso social; VIII – educação bilíngue: português e espanhol; IX – promoção da interculturalidade; X – valorização do profissional da educação docente e técnico; XI – a defesa dos direitos humanos, da vida, da biodiversidade e da cultura da paz. |

Fonte: UNILA (2018).

Nesse quadro, fica claro a sociogênese da Universidade, pensada e instituída justamente para oferecer ES à discentes de toda América Latina e Caribe, englobando gênero, raça, classe e idiomas distintos. Para pôr em prática a finalidade e competências, a UNILA possui alguns objetivos institucionais que auxiliam na execução dessa práxis. São eles:

Quadro 3: Objetivos institucionais da UNILA.

| |
|---|
| I – Formar cidadãos, com competência acadêmico-científica e profissional, para contribuir para avanço da integração latino-americana e caribenha promovendo o conhecimento dos problemas sociais, políticos, econômicos, ambientais, científicos e tecnológicos dos diferentes países da América Latina e Caribe; |
| II – promover a cooperação para o desenvolvimento regional, nacional e internacional na produção de conhecimentos artísticos, científicos e tecnológicos que respondam às demandas de interesse da sociedade latino-americana e caribenha; |
| III – formular e implementar projetos de ensino, pesquisa e extensão, políticas acadêmicas, e programas de cooperação que concretizem suas atividades-fim, respeitando a princípios éticos; |
| V – atuar no ensino superior, visando à formação, com qualidade acadêmica e profissional, nos diferentes campos do saber, estimulando a produção cultural e o desenvolvimento do espírito científico, humanístico e do pensamento reflexivo; |
| V – desenvolver pesquisa e atividades criadoras nas ciências, nas letras e nas artes tendo como objetivos precípuos a geração, o desenvolvimento e a aplicação de conhecimentos, visando a articulação dos saberes para a melhor qualidade da vida humana; |
| VI – construir diálogos entre saberes, fundamentado em princípios éticos, que garantam condições dignas de vida, com justiça social na América Latina e no Caribe; |
| VII – buscar o desenvolvimento social, político, cultural, científico, tecnológico e econômico, aberto à participação da comunidade externa e articulada com instituições nacionais e internacionais, com respeito e responsabilidade no uso e preservação do patrimônio natural; |
| VIII – contribuir para a integração solidária entre as nações, povos e culturas, mediante a cooperação internacional, o intercâmbio científico, artístico e tecnológico e o conhecimento compartilhado; |
| IX – promover o diálogo da Universidade com a sociedade, por intermédio de amplo e diversificado intercâmbio com instituições, organizações e a sociedade civil organizada; |
| X – praticar a interdisciplinaridade no conhecimento e em suas concepções pedagógicas, no ensino, na pesquisa e na extensão; |
| XI – reconhecer o caráter universal do ensino, pesquisa extensão, em consonância com os objetivos da UNILA; |
| XII – garantir a igualdade de acesso e condições de permanência na UNILA, adotando políticas de inclusão social; |
| XIII – combater todas as formas de intolerância e discriminação decorrentes de diferenças linguísticas, sociais, culturais, nacionais, étnicas, religiosas, de gênero e de orientação sexual; |
| XVI – promover a difusão de programas sobre temas da integração latino-americana em rádio e televisão educativa, sem finalidade comercial. |

Fonte: UNILA (2012).

Ou seja, a UNILA é uma instituição que além de oferecer ES, se preocupa com o desenvolvimento humano de cada um, por isso, procura promover alternativas e ações que englobem ensino, pesquisa e extensão, permanência estudantil, diálogo com a comunidade externa e outros países, buscando potencializar uma prática interdisciplinar, internacional e intercultural.

A UNILA agrega valores à sociedade, atuando academicamente na execução de atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma

Os citados macroprocessos finalísticos da universidade, assim como os macroprocessos de apoio ou de sustentação – responsáveis por alicerçar os primeiros –, estão alinhados com os princípios e os objetivos institucionais delineados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento estratégico por meio do qual se planeja a gestão acadêmica e de governança (UNILA, 2019a, p.16).

Abaixo, a representação da cadeia de valores da UNILA, explicitando os macroprocessos finalísticos e os macroprocessos de apoio.

Quadro 4: Representação dos Macroprocessos Finalísticos e de Apoio.

| CADEIA DE VALORES DA UNILA | | |
|---|---|---|
| Missão | | |
| Formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul – MERCOSUL | | |
| 1 – Macroprocessos Finalísticos | 2 – Macroprocessos de Apoio | |
| 1.1 – Ensino, Pesquisa e Extensão | 2.1 – Governança e Gestão Administrativa | 2.2 – Gestão de Pessoas |
| | 2.3 – Serviços, Infraestrutura e Tecnologia da Informação | 2.4 – Internacionalização, Acesso, Acolhimento, Acompanhamento e Permanência Estudantil |



| |
|---|
| <p>Cidadãos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com intercâmbio científico e educacional da América Latina</p> <p>Produção de conhecimento científico e tecnológico capaz de promover o desenvolvimento sustentável da sociedade</p> |
|---|

Fonte: Relatório Integrado de Gestão da UNILA (2019a).

Dado o exposto, é possível observar que há toda uma junção de processos que desencadeiam para que a UNILA desempenhe seu papel de Universidade concretizando a sua missão e objetivos. Para isso, busca promover práticas e ações por meio de projetos que auxiliem nessa caminhada, haja vista que um dos pilares da UNILA é a internacionalização, com isso, o intuito da Universidade é “contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina” (UNILA, 2019a, p. 19).

A UNILA desde sua criação, está preocupada em atender os diferentes países da América Latina e Caribe, as diversas culturas, etnias, religiões e saberes, assim, destaca-se a promoção da interculturalidade, visto que no art.2º “§ 1º A Unila caracterizará sua atuação nas regiões de fronteira, com vocação para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina” (BRASIL, 2010). Em conformidade com a Lei nº 12.189,

A UNILA, levando em conta que a Educação Superior possui um papel estratégico aos países da região, cuja aspiração compartilhada é alcançar um lugar relevante na divisão internacional do conhecimento, tem como tarefa desenvolver a integração solidária, fundada no reconhecimento mútuo e na equidade, no compartilhamento recíproco de recursos e de conhecimentos científicos e tecnológicos com professores e estudantes de toda a América Latina (UNILA, 2019b, p. 33).

Assim, a consolidação de ensino, pesquisa e extensão se faz presente para compor com as características da sociogênese da Universidade. O quadro abaixo explana, como campo bilíngue e interdisciplinar em consolidação com a missão da Universidade, os requisitos em cada uma das habilidades.

Quadro 5: Representação das categorias de ensino, pesquisa e extensão

| | |
|--------|--|
| ENSINO | <p>Art. 49 O ensino na UNILA, bilíngue e interdisciplinar, em consonância com sua missão institucional, compreenderá:</p> <p>I – cursos de graduação abertos preferentemente a candidatos latino-americanos e caribenhos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;</p> <p>II – cursos de pós-graduação em todos os níveis, inclusive em cooperação com instituições nacionais ou estrangeiras, abertos a candidatos latino-americanos e caribenhos, diplomados em cursos de graduação reconhecidos na forma da lei, sem prejuízo de outras nacionalidades;</p> <p>III – cátedras, cursos de curta duração e outras modalidades de educação superior, abertos a candidatos que atendam os requisitos estabelecidos pela Universidade;</p> <p>IV – cursos de extensão, de educação continuada e similares;</p> <p>V – cursos experimentais compatíveis com a vocação da Universidade e que atendam aos requisitos exigidos pela legislação em vigor;</p> <p>VI – Programas de ensino, pesquisa e extensão, e em parceria com instituições nacionais e estrangeiras, com movimentos sociais nacionais e internacionais, especialmente da América Latina e Caribe, visando o desenvolvimento socioeconômico, cultural, científico e tecnológico.</p> <p>Art. 50 Os cursos de educação superior habilitarão à obtenção de graus acadêmicos ou profissionais, correspondentes ou não a carreiras reguladas em lei.</p> |
|--------|--|

| | |
|----------|---|
| | <p>Art. 51 As exigências e requisitos para o ingresso discente, assim como a estrutura, o funcionamento dos cursos e programas, serão fixados pelo Conselho Universitário, de acordo com o que dispuser o Regimento Geral da Universidade.</p> <p>§ 1º O Regimento Geral da Universidade estabelecerá as diretrizes do sistema de avaliação do rendimento dos alunos, cabendo a cada Instituto o estabelecimento de normas específicas complementares, de acordo com os projetos pedagógicos dos cursos da respectiva área de conhecimento;</p> <p>§ 2º A cada ano letivo, a UNILA disponibilizará informações sobre programas de curso, sua duração, requisitos, qualificação do corpo docente, recursos disponíveis e critérios de avaliação;</p> <p>§ 3º O aproveitamento de estudos de cursos de educação superior será disciplinado pelo Regimento Geral da Universidade.</p> |
| PESQUISA | <p>Art. 52 A pesquisa é função indissociável da Universidade, voltada à busca de novos conhecimentos, destinada ao desenvolvimento de uma atitude e cultura científicas indispensável à formação de nível superior;</p> <p>Art. 53 O desenvolvimento da pesquisa dar-se-á em todos os níveis de ensino, em permanente interação entre a Graduação, Pós-Graduação e a Extensão;</p> <p>Art. 54 As atividades de pesquisa obedecerão às diretrizes estabelecidas pelo Conselho Universitário, considerando o compromisso com o desenvolvimento e a integração da América Latina e do Caribe, sem prejuízo do caráter universal de toda investigação científica e sua relação;</p> <p>Art.55 Cabe à Universidade promover o desenvolvimento da pesquisa, a difusão da produção acadêmica e prover recursos próprios para induzi-la, apoiando, através da Pró-Reitoria competente, a busca de financiamento junto às agências de fomento.</p> |
| EXTENSÃO | <p>Art. 56 A extensão é processo educativo, científico, tecnológico, social, e cultural, articulado ao ensino e a pesquisa e realizada pela interação entre a Universidade e a sociedade, que visa promover, por meio de ações interdisciplinares, a formação cidadã, a produção e a difusão dos conhecimentos;</p> <p>Art. 57 As atividades de extensão obedecerão às diretrizes estabelecidas pelo Conselho Universitário;</p> <p>Art. 58 Cabe à Universidade promover o desenvolvimento da extensão em todas as suas modalidades, prover recursos próprios para induzi-la, apoiando, através da Pró-Reitoria competente, a busca de financiamento junto aos programas de fomento na área;</p> |

Fonte: UNILA (2012).

É possível observar a partir dos documentos analisados que a UNILA possui em sua estrutura acadêmica uma organização que apresenta alguns indicativos com vistas a “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2010, p. 7). Uma Universidade,

constituída e construída em um lócus fraturado⁸, na zona de fronteira e que visa efetuar uma práxis distinta do modelo tradicional, com algumas ações e práticas interculturais internas e externas. De acordo com o i(15) “tem muito uma noção de instituição federal brasileira, quando na verdade a UNILA não se encaixa num padrão de universidade federal tradicional, ela não é Universidade tradicional, a UNILA tem outro perfil”. À vista disso, segundo o i(5) “a organização da UNILA foi pensada e está dividida em quatro institutos com grandes áreas de saber e do conhecimento, e são todos institutos latino-americanos”, cada instituto está dividido em dois centros interdisciplinares, os quais compõem os cursos que tem aproximação de áreas. O quadro a seguir demonstra essa organização.

Quadro 6: Organização institucional.

| INSTITUTOS | CENTROS | CURSOS |
|--|--|--|
| Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH) | Centro de Antropologia e História Centro Interdisciplinar de Letras e Artes | Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana; Cinema e Audiovisual; História – Licenciatura; História - América Latina; Letras, Artes e Mediação Cultural; Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras; e Música |
| Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza (ILACVN) | Centro Interdisciplinar de Ciências da Vida Centro Interdisciplinar de Ciências da Natureza | Biotecnologia; Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade; Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química; Engenharia Física; Matemática; Medicina; Química – Licenciatura; e Saúde Coletiva. |
| Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política (ILAESp) | Centro Interdisciplinar de Economia e Sociedade Centro Interdisciplinar de Integração e Relações Internacionais | Administração Pública e Políticas Públicas; Ciência Política e Sociologia; Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento; Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar; Filosofia; Relações Internacionais e Integração; e Serviço Social. |
| Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território (ILATIT) | Centro Interdisciplinar de Tecnologia e Infraestrutura | Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil de Infraestrutura, Engenharia de Energia, Engenharia de |

⁸ Nesta dissertação, lócus fraturado é utilizado de acordo com Lugones (2014, p. 943), a autora explicita que “o lócus fraturado inclui a dicotomia hierárquica que constitui a subjetificação dos/as colonizados/as. Mas o lócus é fraturado pela presença que resiste, a subjetividade ativa dos/as colonizados/as contra a invasão colonial de si próprios/as na comunidade desde o habitar-se a si mesmos/as”.

| | | | |
|--|---|---|----------------------------------|
| | Centro Interdisciplinar de Território, Arquitetura e Design | Materiais, Química, (licenciatura) e (bacharelado). | Engenharia Geografia e Geografia |
|--|---|---|----------------------------------|

Fonte: UNILA (2020).

Podemos observar no quadro acima que o nome escolhido para os institutos e os centros nos dão pistas da perspectiva intercultural presente na Universidade. Ao olharmos para os centros interdisciplinares e para os institutos latino-americanos percebemos que mesmo sendo uma Universidade que carrega características da universidade moderna/colonial, a UNILA está se desprendendo desse modelo com uma sensibilidade de mundo voltada para os povos do Sul com foco na interdisciplinaridade, elementos esses que potencializam um olhar para os povos considerados subalternizados e para as inter-relações entre culturas, sendo fundamentais para a constituição da UNILA.

A UNILA tem características bastante diversas em relação à outras universidades, a começar pela proposta de criação, missão, vocação e objetivos, em seguida pela organização institucional, onde a proposta é englobar cursos de áreas semelhantes em um mesmo instituto com a contribuição dos centros interdisciplinares. O i(5) explica que essa organização inicial estava em andamento e

não previa uma coordenação de curso, previa a coordenação de centro. No desenvolver da UNILA, dessa ideia, ela se deparou com uma série de problemas, primeiro uma demanda nossa, de docentes, que não estamos acostumados com essa interdisciplinaridade do conhecimento, depois tem uma demanda externa, o Ministério da Educação chegava para avaliar os cursos, precisamos falar com o coordenador de curso, a gente falava: nos organizamos diferente, não temos coordenador de curso. Então, eles preenchem um relatório, é uma tabela, não tem coordenador é zero, baixava tremendamente nossa nota, não importa que a função é desempenhada de uma maneira um pouco diferente mas por outro cargo e outra pessoa, o MEC avalia o curso e uma das avaliações é o coordenador do curso, eles não param pra ver, conhecer a proposta da UNILA nem nada, eles preenchem uma tabela e tira ponto, bom, o que aconteceu, com o tempo foram criadas as coordenações de curso e ficou uma coisa mais tradicional.

Ou seja, a UNILA vivencia uma limitação na sua estruturação, imposta pela universidade hegemônica aos moldes europeus, e que advém do MEC, órgão responsável pelo sistema educacional brasileiro que tem por competência construir políticas educacionais. Diante de avanços e retrocessos no processo de organização institucional, a UNILA desempenha seu papel de ser uma Universidade com vocação internacional de forma a tentar superar essas adversidades. Pois como afirma o i(5),

existe uma demanda muito grande, eu acho que a UNILA foi pensada justamente para absorver isso, para criar e absorver essa demanda de trazer culturas diferentes, de trabalhá-las juntas nessa interculturalidade dentro do ambiente da Universidade, enfrentamos uma série de problemas econômico e de organização interna, a UNILA já não é mais tão nova mas ainda é nova, então enfrenta muitas dores do crescimento e a gente tem que lidar com isso.

A UNILA conta também com programas de pós-graduação *lato sensu*, os quais são: Especialização em Direitos Humanos na América Latina, Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais, Especialização em Ensino de História e América Latina, Especialização em Gênero e Diversidade na Educação, Especialização em Relações Internacionais Contemporâneas e Integração Paraguai-Brasil: Relações Bilaterais, Desenvolvimento e Fronteiras. Para isso, segundo o Relatório de Gestão Integrado da UNILA (2019a), a Universidade conta com o apoio de 436 docentes e 542 técnico-administrativos em educação. É possível perceber, pelos títulos, que os cursos *lato sensu* estão voltados a estudos e pesquisas da/para América Latina, bem como trazem uma preocupação com temas às diversidades e de grupos subalternos.

A Universidade também aloca o Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família, com o objetivo de “formar profissionais de saúde com conhecimentos, habilidades e atitudes para atuar na Estratégia de Saúde da Família e Núcleo de Apoio à Saúde da Família” (UNILA, 2020), com a perspectiva do “cuidado integral à saúde nos diferentes ciclos de vida familiar considerando o planejamento estratégico local, a organização do processo de trabalho em equipe e as abordagens interdisciplinares e interssetoriais no campo da saúde” (idem, 2020).

Os programas de Pós-Graduação *stricto-sensu* abrangem 12 cursos, com seus respectivos objetivos e tarefas. São eles: Mestrado em Biociências, Mestrado em Biodiversidade Neotropical, Mestrado em Economia, Mestrado e Doutorado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade, Mestrado em Engenharia Civil, Mestrado em Física Aplicada, Mestrado em História, Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina, Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos, Mestrado em Literatura Comparada, Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento e Mestrado em Relações Internacionais. No que se refere ao Doutorado, a UNILA dispõe de dois programas, o Doutorado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade (PPGIES) e o Doutorado Interinstitucional (IRI/PUC - RIO/UNILA). Os Programas *stricto sensu* também parecem trazer em suas propostas,

cursos com perspectivas para além de campos disciplinares específicos e alguns, voltados as perspectivas regionais.

A Universidade possui em sua matriz curricular, o Ciclo Comum de Estudos, que tem por objetivo “oferecer ao estudante uma base formativa interdisciplinar sustentada na elaboração de pensamento crítico, conhecimento contextual da região latino-americana e entendimento/manejo do espanhol ou português como língua adicional” (UNILA, 2013, p. 14). O Ciclo Comum de Estudos contempla os seguintes conteúdos: “a) Estudo compreensivo sobre a América Latina e o Caribe; b) Epistemologia e Metodologia e c) Línguas Portuguesa e Espanhola” (idem, p. 5) e está alicerçado em três pilares que sustentam o projeto da Universidade, que são: bilinguismo, interdisciplinaridade e criação de conhecimentos com olhar voltado à integração regional, por essas características, o Ciclo é considerado de caráter inovador e foi pensado para ser o grande diferencial na Universidade em relação à outras universidades brasileiras, “pois visa incentivar o pensamento crítico, o bilinguismo e um conhecimento básico da região latino-americana e caribenha” (ibidem, p. 3).

A UNILA também proporciona o apoio aos discentes, com o programa de auxílio estudantil, Programa Académico de Movilidad Educativa da Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (PAME-UDUAL), Programa de Monitoria Acadêmica (PROMA), Programa de Educação Tutorial (PET), Programa de Apoio à Vivência dos Componentes Curriculares (PVCC), Programa de Apoio à Realização do TCC e Programa de Apoio à Participação Discente em Eventos, Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) – nas modalidades de Iniciação Científica (IC), Iniciação Científica Ações Afirmativas (IC-AF) e Iniciação Científica do Ensino Médio (IC-EM); Programa Institucional de Iniciação ao Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI); Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica e Iniciação ao Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIVICTI) (UNILA, 2020).

Destarte, para consolidar a teoria e a prática, a UNILA possui uma estrutura organizacional (Apêndice C) subdividida em diversos setores e pró-reitorias que auxiliam e promovem ações locais e parcerias internacionais, para que a missão e vocação sejam concretizadas. Contudo, segundo o i(13), a UNILA “é uma Universidade relativamente nova, ela tem 10 anos, e por conta disso, muita coisa precisa ser construída em termos de documentação e, cabe aos gestores ou representantes dos coletivos que essa construção seja feita”.

Segundo o Relatório Integrado de Gestão (2019a, p. 36), publicado em 2020, a UNILA findou o ano letivo de 2019 com “3.861 (três mil oitocentos e sessenta e um) vagas ocupadas, sendo 2.625 (dois mil seiscentos e vinte e cinco) ocupadas por brasileiros, 1.236 (mil duzentos e trinta e seis) por estrangeiros, 14 (catorze) por indígenas e 19 (dezenove) por refugiados”. Essa diversidade acontece, como podemos observar na fala do i(2), porque há

uma facilidade com que as pessoas chegam pra ingressar na nossa Universidade. Para os brasileiros é 100% seleção pelo Sisu e os estrangeiros é por análise dos currículos, do histórico escolar deles, então faz-se um ranqueamento e esse ranqueamento nos traz as pessoas ingressantes nos cursos. Tem a peculiaridade de ser uma Universidade diferenciada em função de que 50% das vagas de discentes são garantidas para os estrangeiros e os outros 50% para os brasileiros, então essa peculiaridade não existe nas outras universidades federais que os discentes estrangeiros tem a possibilidade de entrar, é claro, mas entram pelo sistema de seleção convencional, vestibular ou o próprio Sisu que faz o enem, mas ai existe a questão da revalidação do currículo e também da carga horária do estrangeiro, questão que aqui na unila não há necessidade desse feito.

Ou seja, a UNILA tem em seus documentos vagas destinadas tanto para brasileiros como para estrangeiros na mesma equidade, o que facilita a entrada de discentes em suas mais diversas culturas, etnias e idiomas, possibilitando uma rica vivência de interculturalidade. Assim, a UNILA totalizou em 2019:

| | |
|---------------|---|
| Graduação | 289 Formados 3.658 Matriculados 29 Cursos de Graduação 1.718 Estudantes assistidos por assistência |
| Pós-Graduação | 332 Estudantes de Pós-Graduação 01 Doutorado 12 Mestrados |
| Pesquisa | 268 Artigos publicados em periódicos 395 Projetos de pesquisa 04 Empresas Juniores |
| Extensão | 200mil Pessoas contempladas nos projetos e ações 247 Programas, projetos e ações de extensão |

Figura 5: Resultados gerais da UNILA em 2019.

Fonte: Relatório Integrado de Gestão da UNILA (2019a).

É possível observar nesse resultado geral de 2019, que esses números representam a colaboração e o trabalho em conjunto de todos os servidores da UNILA. São diversos olhares e ideias que, quando compartilhadas somam para desempenhar ações e práticas em prol dos discentes e de toda a Universidade, desse modo, é possível idealizar e criar alternativas visando o bem-estar dos discentes em suas diversas etnias e culturas. No entanto, as dificuldades cotidianas estão presentes e permeiam ações, projetos e inter-relações devido a grande diversidade cultural, mas apesar desses desafios, a Universidade tenta atender as demandas dos discentes e servidores e também, busca possibilidades outras de incluir diferenças culturais.

Em se tratando da diversidade cultural presente na UNILA em 2019, foram registrados discentes de diferentes nacionalidades, como podemos observar na tabela abaixo.

Quadro 7: Diversidade cultural na UNILA em 2019.

| Nacionalidade | Graduação |
|----------------|-----------|
| Angolana | 1 |
| Argentina | 76 |
| Barbadiana | 1 |
| Beninense | 1 |
| Boliviana | 73 |
| Brasileira | 3.350 |
| Chilena | 49 |
| Chinesa | 1 |
| Colombiana | 276 |
| Congolesa | 1 |
| Costarriquenha | 8 |
| Cubana | 14 |
| Dominicana | 9 |
| Equatoriana | 50 |
| Francesa | 1 |
| Ganense | 2 |
| Guatemalteca | 4 |
| Guineense | 4 |
| Haitiana | 95 |
| Hondurenha | 9 |
| Japonesa | 1 |
| Mexicana | 6 |

| | |
|---------------|--------------|
| Nicaraguense | 5 |
| Panamenha | 6 |
| Paquistanesa | 1 |
| Paraguaia | 441 |
| Peruana | 127 |
| Russa | 1 |
| Salvadorenha | 24 |
| Síria | 1 |
| Uruguaia | 14 |
| Venezuelana | 53 |
| TOTAIS | 4.705 |

Fonte: Relatório Integrado de Gestão da UNILA (2019a).

Essa diversidade de nacionalidades que transita pela UNILA, é contemplada devido aos processos seletivos. A UNILA abre processo seletivo conforme as normas de editais próprios e possibilita a entrada de estudantes de diversos países da América Latina e Caribe, assim, os futuros discentes são classificados por meio do seu desempenho acadêmico, sua condição de vulnerabilidade socioeconômica e sua frequência na escola pública e gratuita, a UNILA também realiza seleções para estudantes indígenas, refugiados e portadores de visto humanitário (UNILA, 2019a). Assim sendo, segundo o i(7),

Nosso processo seletivo contempla esse tipo de ingresso, então nós temos 50% dos alunos estrangeiros, de seus 32 países, e não é só América Latina, é América Latina e Caribe e um pouco da América do Norte, pois nós temos o México que contempla com América Latina, e não são pessoas que vem direto das escolas, vem das comunidades indígenas dos países também. E nós temos mais um desafio porque também recebemos pessoas com deficiência, embora ela não é um processo seletivo, estamos discutindo justamente isso hoje na Universidade, mas então nós temos uma interculturalidade bastante forte, e isso se dá de diferentes formas dependendo do curso.

Portanto, a UNILA possui uma diversidade cultural marcante presente no cotidiano da Universidade, e isso se contempla por ter vocação internacional e por conta disso, intercultural. Isso se confirma na fala do i(3), em que ele diz: “além de ser uma proposição das bases, dos pilares da Universidade, vivencia isso no seu dia-a-dia com a presença principalmente de estudantes de toda América Latina, hoje já da América Central e também se estende para outros países também fora da América”. Isso porque a Universidade abrange a perspectiva intercultural e procura trabalhar com todas as dimensões, seja linguística, teórica, cultural, política, social e etc,

tentando acolher, segundo o i(11) “estudantes de diferentes faixas de renda e diferentes realidades étnico-raciais” e enfrentar as adversidades que surgem no cotidiano.

Por fim, cabe destacar que o objetivo aqui traçado foi refletir sobre a internacionalização da Educação Superior (ES) como um projeto moderno/colonial. Ao buscar os fundamentos da produção de conhecimento e ciência hegemônica, foi possível perceber que a Universidade é um lócus privilegiado para consolidação e significações da ciência moderna/colonial, mas também é um lugar de contradições e (re) existências e a UNILA como uma Universidade com um projeto de Universidade internacional é fruto de um tempo de transição paradigmática e traz na sua sociogênese o projeto internacional e intercultural.

4- INTERCULTURALIDADE: SIGNIFICAÇÕES E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

Pensar a diversidade é interpelar a pluralidade, é interrogar pelo lugar que essa pluralidade implica no contexto de uma educação multicultural. Dialogar com a diversidade é ter a consciência de que o outro não pode ser reduzido à lógica do mesmo, nem transformá-lo em 'postal ilustrado' para fruição do turista à procura do exótico. É compreender a necessidade de preservar o outro nas suas diferenças e na sua dignidade como pessoa. É libertar o ouvido para a escuta do outro, no comum e no diferente.

Anabela Pereira (2004, p. 28).

As ponderações desse capítulo giram em torno das significações e experiências interculturais de servidores na UNILA, bem como dos documentos institucionais. O objetivo é refletir sobre as experiências vividas contextualizando com os documentos oficiais e reflexionar como a perspectiva intercultural auxilia nesse processo de inter-relações distintas. Esse capítulo possui uma seção denominada de 4.1 Interculturalidade: experiências em construção, que objetiva analisar e descrever por meio as categorias substantivas emergidas da categoria interculturalidade.

No despontar da transição paradigmática, alguns termos surgiram para se pensar além do modelo hegemônico preponderante e ainda vigente. Nesse contexto emergiram três termos, intitulados de: interculturalidade, pluriculturalidade e multiculturalismo, os quais distintos em sua base, possibilitam a desconstrução dos modos de viver visando um olhar mais inclusivo para os invisibilizados e excluídos. Conforme Walsh (2008), esses três termos possuem genealogias e significados diferentes. O pluricultural e o multicultural são termos descritivos e servem para

caracterizar situações diversas e mostrar que existem múltiplas culturas em determinado local.

O multiculturalismo é o termo mais usado na esfera global e orienta políticas de inclusão transnacionais e estaduais dentro do modelo neoliberal que busca a inclusão dentro do mercado. O multiculturalismo tem suas raízes nos países ocidentais em um relativismo cultural que oculta a permanência das inequidades e desigualdades sociais (WALSH, 2008).

A pluriculturalidade é o termo mais utilizado na América do Sul e reflete a particularidade e realidade de cada região, dos povos indígenas e negros que coexistiram por muitos séculos com os mestiços brancos, e onde essa miscigenação desempenhou um papel significativo para as raças. Assim sendo, enquanto o multiculturalismo indica um conjunto de culturas singulares não relacionadas entre si e dentro dessa estrutura de cultura dominante, o pluri indica uma coexistência de culturas no mesmo espaço geográfico mesmo não tendo uma relação equitativa profunda (WALSH, 2008).

Já a interculturalidade é algo por se construir e vai muito além do respeito e do reconhecimento das diversas culturas, "*señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas*" (WALSH, 2008, p. 140), e não somente para as questões econômicas mas para uma cosmologia da vida, incluindo os saberes e conhecimentos, a memória ancestral e a relação com a natureza e a espiritualidade (WALSH, 2008).

O termo interculturalidade, segundo Walsh (2010), passou a ser reconhecido na década de 80 do Século XX, por meio das relações educativas propostas pelos povos indígenas, a fim de promover a inclusão dos mesmos. A interculturalidade surge como uma luta/ruptura dos moldes hegemônicos disseminados pela globalização. Dessa forma, perpassa os espaços em que vivem as minorias, os excluídos, tratados como diferentes e desiguais, até mesmo nas questões de sobrevivência.

Para Walsh (2010), a interculturalidade começa a se espalhar na América Latina em meados da década de 1980 do século XX, em relação às políticas educacionais incrementado pelos povos indígenas, ONG's e pelo próprio Estado, para que fosse disponibilizado uma educação intercultural bilíngue (EIB). Na reunião regional de especialistas sobre educação bilíngue, que aconteceu no México em 1982, enfatizou-se a necessidade de estabelecer políticas de plurilinguismo e

multietnicidade, propondo assim entre outras coisas, a oficialização nacional ou regional de línguas indígenas e políticas educativas globais. Assim, todos concordaram na mudança da denominação do termo educação bilíngue bicultural para educação intercultural bilíngue, reconhecendo dessa forma, que nenhuma comunidade humana se torna bicultural devido à natureza global e integrativa da cultura, mas em seu caráter histórico e dinâmico sempre é capaz de incluir novas formas e conteúdos, na medida que novas necessidades e condições de vida o exigem. A adoção do termo intercultural, usado primeiramente pelos povos andinos, foi assumida como um reflexo da condição cultural do mundo indígena, e não como um dever de toda sociedade.

Essa questão da interculturalidade voltada primeiramente para os povos indígenas também é possível constatar na fala do i(6), em que ele explana que “desde os anos 70, é tratada a questão da interculturalidade como essa relação entre culturas indígenas e culturas brancas ou branqueadas, a partir também da questão do bilinguismo, do espanhol e dos idiomas indígenas”. Desde então, a interculturalidade vem se consolidando a partir de lutas para diminuir as desigualdades, exclusões e o sistema de dominação e poder que ao longo do tempo, pela forma de governança, dividiu etnias e conhecimentos. Dessa maneira, para que a inclusão de povos e saberes pudessem ser ouvidos e utilizados de forma valorizada, a interculturalidade emerge para construir uma sociedade com uma convivência inclusiva por meio de um diálogo de saberes mútuo.

A UNILA possui em sua sociogênese essa vocação voltada para a internacionalização, e a interculturalidade surgiu como uma categoria central no estudo de Farias (2019), é por conta disso que o aprofundamento dessa categoria se faz necessário nessa pesquisa. A interculturalidade na UNILA é um desafio do cotidiano, pois é uma construção diária feita por todos os seres humanos que transitam e mantém uma aproximação com a Universidade. A interculturalidade na UNILA, segundo o i(1) “não é uma questão de papel no nosso caso, ela é uma questão viva, é na prática, no dia a dia, quer queira quer não”, ou seja, a interculturalidade não é algo explícito, dado, não se tem registros de como realizá-la, é uma construção conjunta por meio da convivência, do respeito com a diversidade, com os valores, culturas e idiomas.

Segundo Walsh (2010, p. 82), foi nos anos 90 do século XX, que essa política emergente conseguiu consolidação em quase todos os países da América Latina

dentro das suas reformas constitucionais. Reconhecendo a natureza multiétnica e multicultural da população e da existência de identidades étnico-culturais, concedeu a proteção e igualdade diante da lei, assim, se iniciou uma nova fase político-social, que ficou conhecida como constitucionalismo multicultural ou multiculturalismo constitucionalista. Essas mudanças resultaram nas várias demandas e lutas de movimentos sociais, principalmente de movimentos indígenas, tanto em nível nacional quanto internacional. No entanto, também devem ser vistos como desenhos do projeto neoliberal, que nos anos 90 ganhou força na América Latina *“incluir a todos, abarcando a los sectores históricamente excluidos, dentro del mercado -asegurando, con esta inclusión de los “excluidos”, su apaciguamiento-, ha sido una estrategia clave de su proyecto* (idem, p. 82).

Diante disso, a interculturalidade ganhou novas oportunidades de abrangência. Apesar da luta ser demorada e lenta, pois as forças políticas e sociais ao redor são fortes na sua proporção e extensão, a interculturalidade vem ganhando novos campos e novos adeptos e, com isso as possibilidades de um fazer inclusivo e pensante contra-hegemônico está se elastecendo.

Há várias formas de ver e viver o mundo intercultural. Muitas são as possibilidades tecnológicas que fizeram os vários povos de todas as nações se interconectarem diminuindo as distâncias. Novas descobertas auxiliaram os humanos a elastecer e transformar suas vidas. Contudo, o que era para aproximar, acabou separando e distanciando ainda mais as conexões humanas, dessa forma, o mundo foi dividido em duas linhas, que conforme Sousa Santos (2016, p. 27) aponta como o pensamento europeu e o pensamento ocidental, em que essas linhas dividem a realidade social em dois universos distintos, “o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’”, essa divisão é tal que, “o outro lado da linha” se extingue, desaparece enquanto realidade, tornando-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. “Inexistência, neste sentido, significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível” (idem, p. 27).

As divisões entre os países do Norte (geográficos) e países do Sul (incluindo América Latina, África e Ásia), ocasionou que os países do Sul passassem a ser considerados periféricos ou semi-periféricos, o que possibilitou a divisão entre “ricos” e “pobres”. “O Sul invoca uma geografia e uma cartografia, mas no sentido que aqui lhe atribuo, é uma metáfora do sofrimento humano injusto provocado pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (SOUSA SANTOS, 2014, p. 215), que remete

para os dominantes e dominados, movimentos e tendências e não exclusivamente das ações da Europa.

A UNILA está estrategicamente instalada na região da tríplice-fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai) no contexto do Sul do Brasil, e refere-se a um lugar que promove resistências à divisão Norte e Sul, por isso, está comprometida em abranger discentes, docentes e técnicos/as administrativos/vas da América Latina e Caribe oferecendo ES, possibilitando alternativas de inclusão, desconsiderando divisões geográficas/coloniais, oportunizando que humanos sujeitos a invisibilidade por conta dessa divisão possam ter suas vozes ouvidas e seus direitos considerados.

Os países do Sul sofrem com os resultados da dominação da Europa, os pensamentos que ainda vigoram são europeizados, o capitalismo e as formas de produção são alguns dos resquícios que ainda são vivenciados atualmente. As desigualdades e exclusões são partes das inconsequentes dominações que ocorreram pela divisão social que separou povos e impôs que o lugar do outro, fosse cada mais vez enfraquecido e até mesmo esquecido e abandonado. “Encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (Homi BHABHA, 2013, p.19). Isso porque “há uma sensação de desorientação, um distúrbio de direção, no ‘além’: um movimento exploratório incessante, que o termo francês *au-delà* capta tão bem – aqui e lá, de todos os lados, *fort / da*, para lá e para cá, para a frente e para trás” (idem, p.19).

Por isso, algumas perspectivas e tendências estão emergindo a fim de confrontar esse processo de dominação e separação dos povos e transfigurar para um novo olhar de mundo a partir das minorias, que incluem aproximar as diferenças e valorizar os conhecimentos de cada um, em suas particularidades e aprendizados. A interculturalidade é uma, entre tantas outras formas de tensionamentos que estão se consolidando e se alastrando, a fim de, tentar construir um mundo onde os saberes e conhecimentos sejam e estejam interconectados e, onde a humanização seja mais valorizada do que a ideia de buscar domínio e lucratividade.

Bhabha (2013, p. 19) utiliza a expressão “arte do presente” para salientar que diante dos fatos e consequências vividas atualmente, estamos nos atendo e nos posicionando para compreendermos as concepções e aos mitos que nos foram impostos, e conseqüentemente entender que “se formam sujeitos nos ‘entre-lugares’, nos excedentes da soma das ‘partes’ da diferença” (BHABHA, 2013, p. 20), ou seja,

pelos diferentes gêneros, raças e classes, e não em suas individualidades, excluindo os saberes do outro.

Nesse momento de transição paradigmática (Sousa Santos, 2008) há conhecimentos emergentes em diálogos com o intuito de transformar, desconstruir processos civilizatórios vivenciados até então, buscar resultados pelo coletivo e não individualmente, assim como a liberdade para reconhecer e conhecer o diferente, o outro e autonomia para escolher as alternativas. Segundo Arturo Escobar (2012, p. 25) *“estas tendências se ven unidas a cuestiones ontológicas y enactuando potencialmente la idea de avanzar hacia un pluriverso, en el sentido de crear las condiciones para la coexistencia de múltiples mundos interconectados”*.

A ideia de pluriverso se constitui pelo respeito a diferença de saberes múltiplos, pois há várias formas de produzir conhecimento, de pensar, viver e relacionar com os humanos e não-humanos e com o mundo, assim, a ideia de pluriverso perpassa algumas perspectivas emergentes, tais como: uma “ecologia de saberes” para Sousa Santos (2008) e/ou de um “diálogo de saberes” para Enrique Leff (2009), entre outras formas, como a interculturalidade para Walsh (2005b), complexidade para Edgar Morin (2010). Nesse pluriverso em movimento, a perspectiva decolonial nos ajuda a inverter lógicas modernas de exclusão e dominação. O diálogo entre saberes diversos pode nos permitir construir saberes pluriversos. Saberes pluriversos buscam incluir diferenças, respeito pelo lugar do outro, reflexão, interiorização e absorção dos conhecimentos e experiências vivenciados por outros grupos sociais, pelos diversos gêneros e ambientes em suas individualidades e potencialidades.

Para Bruno Latour (2004), o pluriverso é a cooperação entre ser humano e natureza, mediados pelas ciências. E, portanto, ao tornar visível a mediação das ciências, pode-se partir da natureza não em direção ao ser humano, mas, “tomando uma bifurcação em ângulo direito, em direção à multiplicidade das naturezas, redistribuídas pelas ciências, o que se poderia chamar de pluriverso, para marcar a distinção entre a noção de realidade exterior e o trabalho, [...] de unificação” (LATOUR, 2004, p. 76 – 77).

A transição para um mundo pluriverso requer a inclusão de dimensões, como a *“ontológica y epistémica”* (ESCOBAR, 2012, p. 39) e de olhar e repensar como a era da globalização proporcionou os pensamentos hegemônicos; as desigualdades e as soberanias de quem detinha o poder; a produção de conhecimento e trabalho em vista

do capitalismo; as questões ambientais que foram deixadas de lado e com isso acarretou nos problemas socioambientais que atualmente são vivenciados; e principalmente, os problemas nos países periféricos derivados da falta de investimentos e de um olhar inclusivo. Porém, só a humanidade tem a possibilidade de intervir na direção de uma outra globalização como afirma Santos (2005) de forma solidária, inclusiva, consciente de nossas responsabilidades com o lugar.

Portanto, com as mudanças e transformações que vem ocorrendo com os seres humanos e com o pluriverso, é preciso repensar as nossas ações no mundo olhando para os problemas e de fato pensar em soluções que englobem à todos e, principalmente, acolher as diferenças de maneira íntegra e responsável para com a vida do outro.

Desenvolvendo assim, os saberes fronteiriços, a interculturalidade é parte da criação do pluriverso e está sendo reconhecida e se disseminando aos poucos, contudo, ela já faz parte dos seres humanos, à medida que as convivências com os outros no dia-a-dia são experienciadas. Raúl Fornet-Betancourt (2009, s/p) afirma que

hay, por tanto, un saber práctico de la interculturalidad como experiencia que hacemos en nuestra vida cotidiana en tanto que contexto práctico donde ya estamos compartiendo vida, historia con el otro. Se trataría entonces de cultivar ese saber práctico de manera reflexiva, y con un plan para organizar nuestras culturas alternativamente desde él, para que la interculturalidad se convierta en una cualidad activa en todas nuestras culturas.

Sendo parte do cotidiano, a interculturalidade precisa se expandir globalmente como parte de um pluriverso que está sendo construído com o intuito de transformar o mundo dito globalizado. Nesse sentido, olhar a interculturalidade pelas minorias dos países periféricos e semi-periféricos nos mostra a necessidade de uma modificação nos pilares do diálogo e liberdade.

A interculturalidade emergiu no debate acadêmico e político por meio das questões de colonização, dos fatores de desigualdade e exclusão que são visivelmente encontrados em todos os países, bem como, da necessidade de superar o paradigma da modernidade,

En este sentido, la necesidad del diálogo intercultural en América Latina está conectada con la historia de la conquista y de la colonización del subcontinente en tanto que historia de un desastre continuado: la destrucción y opresión sistemáticas de las diferencias culturales. Al principio estaban las diferencias con sus universos específicos, pero con la invasión europea se trata de erradicar esa memoria destruyendo sus formas de vida social, política, cultural y religiosa. La diferencia del otro es "reducida", y el otro se

convierte en un objeto colonizado, es decir neutralizado social, cultural y políticamente, y es, en cuanto tal, sometido a un proceso de occidentalización que lo condena en definitiva a la marginalidad (FORNET-BETANCOURT, 2009, s/p).

Dessa maneira, a perspectiva intercultural juntamente com seus adeptos procura desenvolver, a partir de uma transformação nos moldes de convivência entre países e culturas, uma construção de um diálogo mútuo, para superar as formas de colonização impostas de maneira abrupta aos povos latino-americanos. O i(9) afirma que “Fornet-bettancourt fala de interculturalidade no sentido de igualdade de condições para poder conversar, trabalhar, discutir, considerar fórmulas, situações, soluções, sempre dentro de um diálogo, de respeito mútuo entre culturas”, dessa forma, essa necessidade de diálogo intercultural busca um olhar para os invisibilizados, para as relacionalidades, pelo respeito à outridade, pelas experiências e vivências que cada um em sua particularidade pode acrescentar.

A Interculturalidade na UNILA “se apresenta no cotidiano, em diferentes aspectos, inúmeros aspectos, desde o idioma, da linguagem, do vestuário, do gestual, do comportamental, do cultural também” segundo o i(13), e ainda na fala desse mesmo interlocutor, a interculturalidade na Universidade se apresenta em vários aspectos, tais como:

o idioma, que a gente quase chama de portunhol, que conversa com os diferentes idiomas, português e espanhol predominantemente. Ainda tem o crioulo, que é um idioma bastante presente na instituição por conta da comunidade haitiana. Se apresenta também na forma cultural, no sentido das vestimentas das pessoas, no seu comportamento, do seu gestual, e também no seu comportamental. É desta forma que ela se apresenta. Ela ocorre em todos os momentos onde tem as inter-relações entre as pessoas, entre os discentes, os docentes e nas relações também com os técnicos de educação. Ela ocorre em toda comunidade acadêmica, e aí claro, no seu entorno também, porque como a comunidade ela é muito grande, essa Interculturalidade ela é muito presente e muito ampla, ela também se dá no entorno da Universidade, em todas as ações que ocorrem para que a Universidade aconteça da forma que ela acontece.

É por isso que a interculturalidade visa a democracia, buscando a integração e a interconexão sem anular as diversidades e particularidades do outro, fomentando e fortalecendo os potenciais criativos de cada ser humano e de seu contexto. A perspectiva decolonial entende a interculturalidade “*como la posibilidad de diálogo entre las culturas*” (WALSH, 2010, p. 75), nesse sentido, o i(6) sugere

que fosse justamente voltada para uma interculturalidade crítica Decolonial onde possamos derrubar todos os preconceitos de raça, etnia, religião,

nacionalidade, região entre outros muitos preconceitos e aí sim então passar a ter um equilíbrio entre as culturas para que elas tenham o mesmo significado, seja o de Estado-nação ou no relacionamento cotidiano.

É por ter a possibilidade de desconstrução em todas as dimensões sociais que a interculturalidade na UNILA está no campo do desafio cotidiano, pois são inúmeras as adversidades enfrentadas e o esforço para se desprender do que a modernidade/colonialidade enraizou na consciência dos seres humanos. O i(4) declara que,

a interculturalidade é um processo dinâmico de relações, não é tão simples, não está numa caixinha, se você faz isso você é intercultural, se você faz aquilo outro você não é mais. São graus de negociações, de relações e de conexões que vão sendo vivenciados a cada dia com estudantes diferentes, com grupos diferentes, com línguas diferentes, então é muito variado, é muito dinâmico isso. É assim que eu entendo, e sim é muito mais no nível do desafio do que da conquista, ainda falta muito para que a UNILA tenha essa clareza e essa consciência, essa lucidez do que que é ser intercultural e como não tem modelo a gente está aí no trabalho cotidiano de ir construindo isso.

Walsh (2010) também reforça a ideia de que a interculturalidade não existe, e é algo para se construir, dessa forma, se entende por ser uma estratégia, uma ação e processo permanente de relação e negociação entre condições de respeito, simetria, legitimidade, equidade e igualdade. *“Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-”* (WALSH, 2010, p. 79), que afirma também, *“la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación”* (idem, p. 79).

Portando, a interculturalidade deve ser entendida como um projeto político, social, ético e epistêmico que visa a transformação da sociedade por meio da construção e contribuição de/entre todos os seres humanos distintos e suas culturas. Segundo Mignolo (2007, p. 45) *“la actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogias desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas ‘otras’”*. A interculturalidade entra como essa modalidade que oferece um novo pensamento.

Segundo João Munsberg e Gilberto Ferreira da Silva (2018, p. 148), enfatiza-se que a interculturalidade deva ser olhada sob uma perspectiva das relações entre as diferenças, entre todos os povos e culturas, entre os grupos distintos, para romper com uma visão de só olhar sob a perspectiva de uma ou outra cultura. A

interculturalidade se dispõe para além de reconhecer e tolerar as diferenças, ela intervém, transforma estruturas sociais injustas, reconstrói sob outras bases “estabelecendo outras/novas formas de relações, de existir e co-existir. Aprender a ser, estar e (con) viver com o outro” (idem, p. 148).

É nesse convívio com o outro distinto e buscando estabelecer inter-relações construtivas que, observamos na fala do i(7) que a interculturalidade se faz presente em “todos os âmbitos e fora dos âmbitos da UNILA” e acontece de forma inconsciente entre os docentes, discentes e técnicos administrativos. As pessoas envolvidas nesse processo cotidiano tem “maior ou menor consciência disso” segundo o i(4) devido a forma como a interculturalidade permeia a Universidade e de como se espraia para a cidade, pois essas distintas culturas como explica o i(14) “elas não vem só pra UNILA, vem para uma cidade” e isso ocorre pois a diversidade cultural é bastante presente na Universidade e porque “a interculturalidade aqui na UNILA, ela é meio que inerente, ela é natural no sentido da presença de diferentes etnias, diferentes povos da América Latina e Caribe e até agora com a questão dos refugiados” como afirma o i(1).

Na América Latina e Caribe está emergindo um novo olhar e uma atenção/percepção voltada para a diversidade cultural nos diversos âmbitos da sociedade com o intuito de “*confrontar la discriminación, racismo y exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural*” (WALSH, 2005c, p. 04), a fim de romper com a história hegemônica e tentar transformar os moldes da vida cotidiana para uma convivência de respeito, compreensão e ajuda mútua.

E a interculturalidade é uma que colabora para que essas percepções sejam praticadas por um maior número de pessoas na sociedade, pois

La interculturalidad es distinta, en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia la capacidad de actuar (WALSH, 2005c, p. 06/07).

É pela interculturalidade que a questão da identidade se torna mais evidente, pois esse ato de se relacionar de maneira solidária com as distintas pessoas, saberes, narrativas, sentidos e práticas culturais requer um autoconhecimento de quem se é, a

partir da própria identidade que forma e evidencia tanto a si próprio como as diferenças (WALSH, 2005c, p. 07).

Isso porque, as identidades são formadas culturalmente. E segundo Stuart Hall (1997) devemos pensar as identidades sociais como sendo construídas no interior da representação, ou seja, através da cultura e não fora delas. Pois, as identidades são um conjunto de experiências, circunstâncias, histórias, sentimentos, emoções e lugares, todos vivenciados e interiorizados individualmente. Portanto, “elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles)” (idem, p. 27).

Conforme Sousa Santos (2002, p. 505) aponta, “as identidades são, assim, relacionais e múltiplas, baseadas no reconhecimento por outros actores sociais e na diferenciação, assumindo a interacção um papel crucial neste processo”. Também é importante salientar a “necessidade de um sentimento individual de permanência identitária, permanência esta que é elaborada narrativamente, dentro dos discursos activados em contextos distintos” (idem, p. 505), que condicionam a construção, apresentação e preservação das identidades. “As identidades constroem-se no e pelo discurso, em lugares históricos e institucionais específicos, em formações práctico-discursivas específicas e por estratégias enunciativas precisas” (ibidem, p. 506).

Assim sendo, a interculturalidade significa, portanto, “[...] *una forma ‘otra’ de pensar y actuar com relación a y en la modernidad/colonialidad*” (WALSH, 2006, p. 35). Voltada à transformação da sociedade como estrutura e como modelo histórico, em que “*es práctica política y contrarrespuesta a la geopolítica hegemónica del conocimiento; es herramienta, estrategia y manifestación de una manera ‘otra’ de pensar y actuar*” (WALSH, 2005b, p. 47). A interculturalidade tem por objetivo questionar, criticar e transformar os contextos e os pensamentos a fim de formar uma sociedade contra-hegemônica por meio de um diálogo transversal, das periferias, entre as culturas, línguas, etnias e saberes, para o mundo, possibilitando a criação de um pluriverso com a inclusão de todos.

la interculturalidad no va a venir hacia nosotros, nosotros todos tenemos la necesidad y la responsabilidad de buscarla, de construirla. Solamente así podemos pensar en un país donde la diversidad cultural es elemento de enriquecimiento mutuo y donde la conciencia, responsabilidad y acción ciudadana se dirigen a la construcción de una sociedad verdaderamente plural, equitativa, democrática y justa (WALSH, 2005c, p. 63).

Portanto, a interculturalidade envolve uma diversidade cultural, local e global vasta em seus diversos âmbitos e perpassa o ambiente acadêmico, demonstrando que toda a sociedade está envolvida com essa pluralidade, muitas vezes não tendo consciência dessa amplitude e presença intercultural em seu meio social. A interculturalidade surge como uma perspectiva de transformar as relações culturais e é na universidade que encontra esse meio para se desenvolver, como é o caso da UNILA, que possui uma presença cultural distinta muito variada e intensa e aos poucos vai superando os desafios que encontra no cotidiano.

4.1 INTERCULTURALIDADE: EXPERIÊNCIAS EM CONSTRUÇÃO

As construções epistêmicas e analíticas que embasam essa dissertação possibilitaram um olhar atento e sensível nos documentos e nas entrevistas realizadas. A partir disso, com o exercício de leitura e releitura dos documentos e entrevistas transcritas, optou-se pela construção de um quadro síntese das categorias emergentes provenientes da categoria central interculturalidade. No quadro, são identificadas as três categorias construídas no processo de análise, denominadas de: (a) cotidiano, (b) linguagem, (c) gestão.

A construção do quadro é uma tentativa de síntese em que as categorias são identificadas e ao lado os destaques - retirados dos documentos e das entrevistas - são palavras e expressões agrupadas nas categorias. Os destaques se repetiram de diferentes modos e aqui ajudam a compreender ações, desafios, conquistas e processos de desconstruções vividos cotidianamente e que é possível perceber e experienciar através da pesquisa.

Quadro 8: Síntese das categorias emergentes

| Categorias emergentes | Destaques |
|-----------------------|-----------|
|-----------------------|-----------|

| | |
|-----------|---|
| Cotidiano | <ul style="list-style-type: none"> - vulnerabilidade socioeconômica; - criação de espaços culturais e alternativas; - atividades culturais e sociais; - cinestesia de sabores, aromas e línguas; - compartilhamento de elementos culturais; - ações contra o preconceito de gênero, raça e classe; - inter-relação social; - diversidade cultural; - materialidade; - compreensão e visibilidade da cultura e interculturalidade; - sensibilidade com o Outro. |
| Linguagem | <ul style="list-style-type: none"> - diversidade linguística; - enraizamento identitário discente; - aperfeiçoamento da língua espanhola; - dificuldade no acesso a outras línguas; - cooperação entre discentes; - protagonismo discente; - aproximação docente x discente; - estratégias para superar as dificuldades linguísticas; - metodologias diversificadas com disciplinas e temas voltados para a América Latina e Caribe; - diálogo e interlocução com outros idiomas; - bilinguismo. |
| Gestão | <ul style="list-style-type: none"> - nacionalidades distintas; - burocracia administrativa; - construção da documentação bilíngue; - falta de espaços para atendimento ao discente; - colaboração e cooperação transnacional; - construção de ações voltadas aos discentes; - trabalho mais próximo com os docentes; - carga profissional e cultural diferentes; - desatenção com discentes estrangeiros; - formulação de estratégias práticas para promoção da inter-relação social; - formulação de política de ações afirmativas para a Universidade; - ações efetivas para os discentes (permanência estudantil, auxílios, monitorias, etc...). |

Fonte: Dados Pesquisa (2020).

A categoria **cotidiano** da Universidade, abrange os destaques que dizem respeito ao dia a dia da UNILA e perpassam os espaços informais de convivência. As experiências vividas na Universidade se dão por meio das relações no convívio com seres humanos diversos em suas mais distintas características, idiomas, crenças e conhecimentos empíricos. Cada ser humano que perpassa a UNILA, seja docente, discente e técnico-administrativo traz consigo uma história de vida e um olhar para compreender o mundo e a realidade que está inserido nesse momento, por meio de

toda uma vivência pregressa à entrada na Universidade. Isso desvela a forma com que cada um encara os desafios do dia a dia e tenta solucioná-los.

Segundo Sousa Santos (2000), há um desassossego pairado no ar causando sensação de estarmos na beira do tempo entre um presente que está para terminar e um futuro que não nasceu ainda. Esse desassossego é resultado de uma experiência paradoxal e da vivência simultânea de excessos de determinismo e de indeterminismo, os excessos de determinismo residem na aceleração da rotina, pois as continuidades se acumulam e as repetições se aceleram, essa vivência da vertigem coexiste com a de bloqueamento. Os excessos de indeterminismo residem na desestabilização das expectativas, por isso, a possibilidade de desastres tanto pessoais quanto coletivos parece ser cada vez mais provável de acontecer. As rupturas e descontinuidades que ocorrem na vida e nos projetos pessoais corresponde a acumulação de riscos nas experiências, portanto a coexistência desses dois excessos suscitam polarizações extremas que se tocam e atribui ao nosso tempo um perfil especial, esse tempo caótico de ordem e desordem se misturam e causam combinações turbulentas, portanto, as rupturas e descontinuidades frequentes se tornam rotina trazendo perdas nos processos.

Vivemos em uma sociedade que está em transição paradigmática, “esta condição e os desafios que ela nos coloca fazem apelo a uma racionalidade activa, porque em transito, tolerante, porque desinstalada de certezas paradigmáticas, inquieta, porque movida pelo desassossego que deve, ela própria, potenciar” (SOUSA SANTOS, 2000, p. 42). Assim, com a sensibilidade de olhar para as experiências é possível perceber uma racionalidade das rotinas, rupturas e descontinuidades que causam desassossego ou estabilização e repensar a maneira de atuar cognitivamente, interacionalmente e socialmente.

Desse modo, Sousa Santos (2000) explica porque a razão indolente também retrata o desperdício das experiências na fase da transição paradigmática:

A razão criticada é uma razão cuja indolência ocorre por duas vias aparentemente contraditórias: a razão inerte perante a necessidade que só ela pode imaginar como lhe sendo exterior; a razão displicente que não sente necessidade de se exercitar por se imaginar incondicionalmente livre e, portanto, livre da necessidade de provar a sua liberdade. Bloqueada pela impotência auto infligida e pela displicência, a experiência da razão indolente é uma experiência limitada, tão limitada quanto a experiência do mundo que ela procura fundar. É por isso que a crítica da razão indolente é também uma denúncia do desperdício da experiência. Numa fase de transição paradigmática, os limites da experiência fundada na razão indolente são

particularmente grandes, sendo correspondentemente maior o desperdício da experiência. É que a experiência limitada ao paradigma dominante não pode deixar de ser uma experiência limitada deste último (SOUSA SANTOS, 2000, p. 42).

É por isso que, analisar as experiências vividas pelos servidores da UNILA, é uma forma de valorizá-las e dar visibilidade na tentativa de ultrapassar os limites que a transição paradigmática suscita e assim, evitar o desperdício de conhecer superficialmente o Outro, pois, a trajetória, os caminhos e as escolhas que cada um percorre/faz são importantes e devem ser ouvidas e compartilhadas.

É possível perceber que, por mais que a Universidade tenha um modelo de documentos e um perfil a ser seguido, as experiências variam de acordo com a diversidade cultural presente no cotidiano, e que a cada semestre ou ano, novas oportunidades de vivenciar novas experiências e desafios se apresentam e desconstroem racionalidades e certezas. E não somente quando chegam esses discentes novos, mas ao longo de sua estadia no campus, aos poucos revelam peculiaridades por se sentirem parte daquele lugar e dessa forma se constroem novos pensamentos e saberes por meio da troca de narrativas, de conhecimentos, de ajuda, respeito e da compreensão da vivência e particularidades distintas do outro. Conforme Escobar (2005, p. 63),

[...] o lugar – como experiência de uma localidade específica com algum grau de enraizamento, com conexão com a vida diária, mesmo que sua identidade seja construída e nunca fixa – continua sendo importante na vida da maioria das pessoas, talvez para todas. Existe um sentimento de pertencimento [...]

Podemos observar que esse sentimento de pertencimento é um desafio mas está presente no cotidiano da UNILA, pois, discentes, docentes e técnicos-administrativos passam a vivenciar e ter contato com distintas culturas e espaços acadêmicos, e nessa convivência diária há uma inter-relação social com troca de ideias e experiências, e a partir disso, visando melhorar o espaço em que ocupam, por meio de projetos e práticas interdisciplinares, criam alternativas e ações para transformar tanto o lugar físico em que a Universidade está instalada quanto a comunidade externa, pois também pertencem à cidade e sua cultura.

Essa diversidade cultural existente na UNILA é fruto de diversas lutas e movimentos que aconteceram em séculos anteriores. As lutas de gênero, raça e classe começaram a emergir na busca pelo acesso à universidade e aos conhecimentos científicos, pois segundo José Ortega y Gasset (1999, p. 8) “a ideia de

universidade remonta às fontes do pensamento filosófico e ao despertar da curiosidade científica”. Perfazendo caminhos históricos, a universidade nasce para ser de elite, e em consequência disso, somente um gênero, uma raça e uma classe poderia ter acesso a educação superior, o homem branco burguês, e assim, desfrutar dos ensinamentos e aprendizagens transmitidos pela universidade para ocupar cargos elevados. Já os filhos dos trabalhadores tinham a incumbência de seguir os ofícios dos pais, que era de servir e trabalhar sem ter condições ou oportunidades de obter conhecimento. A luta de classes está indubitavelmente conectada à luta para acabar com o racismo e contra uma monocultura do saber, que é o desafio mais complexo (Bell HOOKS, 2015; SOUSA SANTOS, 2008), pois o surgimento da universidade foi monocultural, sem diversidade de gênero, raça, classe, etnias, tornando mais enfático o silenciamento desses seres humanos. Vandana Shiva (2002, p. 21) explica como ocorre essa monocultura de saber:

O desaparecimento do saber local por meio de sua interação com o saber ocidental dominante acontece em muitos planos, por meio de muitos processos. Primeiro fazem o saber local desaparecer simplesmente não o vendo, negando sua existência. [...] Em geral, os sistemas ocidentais de saber são considerados universais. No entanto, o sistema dominante também é um sistema local, com sua base social em determinada cultura, classe e gênero. [...] Nascidos de uma cultura dominadora e colonizadora, os sistemas modernos de saber são, eles próprios, colonizadores.

Assim sendo, “a forma pela qual esse saber é gerado, estruturado e legitimado e a forma pela qual transforma a natureza e a sociedade geram desigualdades e dominação, e as alternativas são privadas de legitimidade” (SHIVA, 2002, p. 22), desse modo, o saber científico dominante cria uma monocultura mental, ao fazer desaparecer o espaço das alternativas locais. No entanto, Sousa Santos (2008, p. 154) explana que algumas constelações de saberes foram desenvolvendo “formas de articulação entre si e hoje, mais do que nunca, importa construir um modo verdadeiramente dialógico de engajamento permanente, articulando as estruturas do saber moderno/científico/ocidental às formações nativas/locais/tradicionais de conhecimento”.

Na América Latina, a Reforma Universitária de Córdoba (UNC, 2018) ocorreu em 1918, na Argentina, com alguns poucos estudantes oriundos da elite que foram às ruas e ocuparam o prédio principal da universidade, é um movimento que marca lutas e reformas da ES. Os estudantes da elite organizaram esse manifesto para expressar suas revoltas, buscando autonomia numa perspectiva liberal pois o governo da época

era ditatorial. Foi por meio dessa mobilização que os estudantes conseguiram influenciar toda a região e até hoje é um marco histórico e segue sendo referência aos movimentos estudantis. De acordo com Marco Dias (2018) os estudantes reunidos reivindicavam a autonomia, a formação integral de estudantes, a necessidade das universidades em manter vínculo com a sociedade e ajudá-la, a transferência de conhecimentos para a sociedade, a modificação científica dos programas e currículos, a democratização e a antecipação de movimentos de integração nas regiões. Muitas dessas reivindicações “*se concretizaron después cuando el movimiento logró que las autoridades interviniesen en la Universidad y cambiasen su organización y su estructura*” (DIAS, 2018, p. 32). Organizadas em cátedras vitalícias, uma espécie de poder divino, conferia aos professores um distanciamento do lugar e das problemáticas de seu tempo. O cerne da reivindicação estudantil era em torno do exercício da autoridade universitária e a revogação de princípios que impediam, mais do que a participação na administração, o desenvolvimento acadêmico (UNC, 2018).

Contudo, naquela época muitas questões que hoje são essenciais não eram discutidas, como por exemplo, a questão de gênero. Esse tema não estava na agenda da manifestação e muito menos na vivência, pois não haviam mulheres nesse movimento. A sociedade da época tinha muito para mudar e buscar uma solução para esse problema (DIAS, 2018). A declaração e o movimento estudantil de Córdoba deram abertura para que outros movimentos pudessem emergir e assim, reivindicar e buscar seus direitos. Segundo Dias (2018), no século XX, houveram três datas, todas elas terminadas em 8, que referem-se a movimentos que impactaram na reforma das estruturas das universidades, a de 1918 com a Reforma Universitária de Córdoba, em 1968 com manifestações estudantis pelo mundo exigindo uma universidade que estivesse mais ligada à sociedade, e em 1998 com a Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação Superior (CMES) em Paris. Nessa ocasião quase cinco mil participantes de todas as regiões do mundo, defenderam a tese de que a educação superior é um bem público e que deve ser acessível a todos, segundo os termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Na UNILA, a Reforma Universitária de Córdoba (1918) faz referência a criação e sustentação da Universidade, pois está comprometida com o rumo das sociedades latino-americanas e caribenhas, oferecendo ensino superior pensando nos povos dessas regiões, além disso, a UNILA engloba as questões de diversidade cultural

incluindo a todos os seres humanos dando visibilidade a essas vozes, buscando reconhecer suas particularidades.

Restrepo (2018, p. 19) aponta três estratégias para descolonizar as universidades, que são *“la interrupción genealógica, el giro decolonial y la provincialización de Europa”*. A interrupção genealógica é uma estratégia de historização radical dos múltiplos efeitos e das reivindicações de verdade e totalidade da Ciência. O giro decolonial questiona o eurocentrismo que desqualificou os conhecimentos dos seres humanos subalternizados mostrando que este eurocentrismo é uma expressão da colonialidade do saber, que se refere ao sistema mundo/moderno e a aposta do giro decolonial é promover a interculturalidade e a transculturalidade⁹ dentro das universidades. Já a provincialização da Europa significa desnaturalizá-la do centro da imaginação e narrativas históricas, epistêmicas, políticas e de práticas sociais (RESTREPO, 2018). Esse giro decolonial ocorre na UNILA, por meio das trocas de experiências, do diálogo entre saberes, das relacionalidades e interações das/nas diferenças, além disso, busca-se também, através das disciplinas ofertadas, reconhecer os padrões impostos pela colonialidade e tentar transformar características hegemônicas vivenciando possibilidades outras que incluam distintos seres.

Essas são algumas práticas que possibilitam resistir a monocultura do saber e transcender para um pluralismo de ideias e ações. Entretanto, Lugones (2014) fala de subjetividade, e já que não se pode sair da colonialidade é possível produzir nesses lugares que estão constituídos de sua hegemonia, como é o caso das universidades, lugar de resistência e de ações onde se pode produzir diversos saberes, críticas e realizar novas práticas e estudos, a fim de avançar para uma prática decolonizadora.

Lugones (2014) também explana que essa prática e diálogo não só é possível nessa diferença colonial como também é necessário para aqueles que resistem a uma desumanização nesses locais subalternizados. A autora salienta as ideias de Mignolo (2000) sobre o lócus fraturado e o pensamento de fronteira,

⁹ A transdisciplinaridade será utilizada no sentido proposto por Basarab Nicolescu (1999, p. 2), em que transdisciplinaridade, “como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. [...]A transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de Realidade ao mesmo tempo. A descoberta desta dinâmica passa necessariamente pelo conhecimento disciplinar. Embora a transdisciplinaridade não seja uma nova disciplina, nem uma nova hiperdisciplina, alimenta-se da pesquisa disciplinar que, por sua vez, é iluminada de maneira nova e fecunda pelo conhecimento transdisciplinar”.

O pensamento de fronteira [...] é uma consequência lógica da diferença colonial. [...] [O] lócus fraturado de enunciação a partir da perspectiva subalterna define o pensamento de fronteira como resposta à diferença colonial. [...] É também o espaço onde a restituição do saber subalterno está tomando lugar e onde o pensamento de fronteira está emergindo (MIGNOLO, 2000, p. x-xi).

Por estar instituída em uma zona de fronteira e com o objetivo de atender estudantes da América Latina e Caribe, a UNILA tem a missão de construir conhecimento científico, buscando criar alternativas para que a comunidade dialogue com conhecimentos empíricos e suas culturas, isso enriquece as aprendizagens e fortalece vínculos entre distintas culturas que perpassam a Universidade.

Nesse sentido, a UNILA reforça no cotidiano princípios de interculturalidade, a qual deve ser vista como uma perspectiva das relações distintas entre culturas. Walsh (2012) compreende interculturalidade “[...] *como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad*”. A UNILA busca promover o diálogo mútuo, a integração, a subjetividade, valorizar as experiências e vivências bem como, o potencial criativo de cada ser humano.

É no cotidiano da Universidade que são pensadas e desenvolvidas ações na UNILA e na comunidade externa, com parceria entre discentes, docentes e órgãos municipais, dessa forma, ao olhar para a realidade do Outro ocorre com sensibilidade de mundo em perceber vulnerabilidades, desigualdades e desafios que as pessoas enfrentam na busca pela sobrevivência. Segundo o i(4), com dificuldades financeiras, alguns discentes procuram alternativas que os ajudem na sua estadia, por isso

uma dessas saídas criativas e legais foi a criação do cantinho do sabor, então começou com um no corredor com a sua banquinha, no outro dia já tinha dois, daqui a pouco três, no final se organizou um espaço físico, porque era um espaço que estava meio vazio, ali se organizou então o cantinho do sabor, la você entra e encontra comida do Peru, um chá da Colombia, um doce não de outro lugar, você encontra ali uma riqueza muito grande de sabores, de cheiros, que vem desses lugares, agora por fim, tinha uma estudante que tinha trazido do Peru perfumes.

De acordo com Escobar (2005), o lugar que o outro ocupa, pode ser, e de fato é, desigual e por vezes de exclusão total e abandono, é por isso que, docentes ao instigarem discentes a desenvolver essa sensibilidade e percepção com a realidade do Outro, auxilia a pensarem e construírem ações para enfrentar desigualdades e vulnerabilidades sociais e econômicas.

A partir desse contato e diversidade cultural percebido através da pesquisa na UNILA, é possível refletir junto ao pensamento de Walsh (2012), a autora salienta que há três concepções de interculturalidade, a primeira denominada de relacional, limita-se ao contato e a troca entre culturas, deixando de lado as estruturas sociais que posicionam as diferenças culturais nos termos de superioridade, dessa forma, a perspectiva relacional intenta ocultar ou diminuir os conflitos de poder e dominação nas relações. A funcional, busca o reconhecimento da diversidade e diferença cultural tentando incluir todos na estrutura social, e a interculturalidade crítica que visa questionar as diferenças e desigualdades que surgiram ao longo da história e busca a transformação social entre os diversos grupos sociais, por meio do diálogo de saberes e das construções relacionais.

Na UNILA, podemos observar essa preocupação com a transformação social a partir de um olhar para as desigualdades, exclusões e para o enraizamento histórico do padrão colonial/moderno existente em cada ser humano. Por isso, a UNILA tem por base a interculturalidade crítica, pois docentes e técnicos administrativos promovem ações em colaboração com os discentes para ouvir, olhar, sensibilizar-se com invisibilizados, bem como, de promover diálogos, iniciativas, projetos, trocas e experiências, inter-relações que visem respeito às diferenças e as características individuais, além disso, contribuem realizando ações nas comunidades, e levando não apenas mantimentos, mas também atividades culturais em que moradores tem possibilidades de participação.

As atividades culturais e sociais são fundamentais para a vivência em sociedade e para promover a cultura e a interculturalidade nos espaços fora da Universidade. Por isso, é necessário pensar em alternativas dinâmicas com a possibilidade de envolver os distintos humanos e principalmente, de promover o acesso à materialidade da cultura e não apenas ficar no campo das subjetividades. É também por meio de atividades culturais, como projetos, festivais, exposições, amostras, visitas locais, troca de diálogos, criação de espaços e manifestações culturais, acolhimento e iniciativas realizadas com a comunidade externa que pode-se conhecer diferentes culturas, idiomas e saberes bem como identificar necessidades e dificuldades locais, e assim, essa experiência intercultural local pode contribuir na promoção de alternativas de intervenção que possibilita amenizar os impactos sociais causados pelo sistema-mundo ainda vigente. As experiências com atividades culturais e sociais promovidas em colaboração de docentes, técnicos-administrativos e

discentes da UNILA, visam a compreensão e buscam dar maior visibilidade à cultura e interculturalidade. Segundo Walsh (2013, p. 36) as atividades culturais

Son herramientas pedagógicas que dan presencia a la persistencia, insistencia y pervivencia de lo decolonial, a la vez que lo construye, representa y promueve pedagógicamente. Así, abren una ventana hacia las prácticas insurgentes políticas, sociales, culturales, epistémicas y existenciales que enseñan cómo rebelar, resistir, seguir, medrar y vivir pese a la colonialidad, no sólo desde su exterioridad —o desde la total autonomía— sino también y a la vez, desde las fronteras y la subversión de la misma colonialidad.

Ademais, é na promoção de atividades culturais que a perspectiva intercultural encontra espaço de consolidação, pois, de acordo com Walsh (2005c) a interculturalidade busca desenvolver uma interação entre pessoas, conhecimentos e práticas que são culturalmente distintas, essa interação que reconhece e parte das assimetrias econômicas, sociais e políticas do poder para considerar que o outro possa ser um sujeito distinto por meio de sua identidade e características únicas.

Esse contato intercultural acontece de formas e jeitos com diversos sujeitos que transitam na UNILA. Os contatos podem versar sobre diversos aspectos, alguns estão imbricados na concepção de interculturalidade que busca o respeito pela outridade, a ajuda mútua, a troca de conhecimentos e principalmente pela sensibilidade de olhar o outro como um ser distinto. Já outros, decorrem muitas vezes do estranhamento com o distinto, da dificuldade em considerar o Outro como um ser distinto e não diferente (DUSSEL, 1977), pois a concepção de um mundo moderno/colonial está tão arraigada na constituição das pessoas que é mais difícil lidar com o diverso.

É pensando nessa possibilidade de superação do padrão colonial/moderno que a UNILA é um campus que proporciona a interação entre diversas culturas, e essa convivência a partir da construção de relações intensas e duradouras apesar das disparidades entre idiomas, isso é o que torna a Universidade diversa e o que os une para ultrapassar dificuldades. É nas interações cotidianas que definem-se o grau de envolvimento entre pessoas, o que possibilita o reconhecimento das diferenças e também de encontrar maneiras de superar essas distinções, criando laços afetuosos com o Outro.

É no cotidiano que situações de desrespeito para com o distinto são vivenciadas, e a gestão procura diminuir conflitos entre servidoras/es e discentes, posicionando-se com o intuito de reverter e tentar transformar pensamentos

desrespeitosos. Contudo, mais do que apenas reconhecer e tolerar diferenças no cotidiano, Walsh (2010, p. 78) propõe uma abordagem crítica da perspectiva intercultural enfatizando a necessidade de considerar o

del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, [...]. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente [...]. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas.

É nesse contexto de inter-relações cotidianas vividas na Universidade que caracterizam o diverso que é possível perceber a presença do outro, pois esse ambiente abrange diferentes idiomas, fisionomias, habilidades e características únicas de cada ser humano, e esse compartilhamento/trocas culturais favorece o contato para além da sala de aula e dos deveres, isso aproxima e fortalece vínculos entre os próprios discentes e entre os discentes e docentes, o que acaba contribuindo para que a comunicação e a aproximação seja de uma troca mais amorosa e sensível para com o outro.

Contudo, relações com o distinto podem causar estranhamento e iniciar discriminações com o “diferente”, o padrão moderno/colonial construiu de forma efetiva conceitos de superioridade, dessa forma, práticas de ofensa, inferiorização e encobrimento do outro, esse outro que é um ser distinto e que tem liberdades, ainda são práticas a serem superadas. Nos relatos também foi possível observar que na Universidade ainda há discriminação e propagação de palavras ofensivas, muito por conta do que o padrão colonial/moderno instituiu ao longo dos anos com as questões de gênero e raça. Exemplo disso, é possível observar na fala do i(6):

Uma vez, um funcionário falou de forma lesbofóbica para um estudante da Unila, o que fizemos foi formação com todo o grupo, e pedimos para pessoas do grupo das feministas, das travestis, para um roda de conversa com todo o quadro de técnico-administrativos. Alguém falou: acha que essas pessoas vão mudar porque tem duas rodas de conversa? falei não, eu não me iludo, apenas meu papel é para que essas coisas não voltem a se repetir, agora se as pessoas mudam com duas rodas de conversa é maravilhoso, mas que por favor, não se repita essa ação novamente por parte de um técnico-administrativo contra uma estudante ou um estudante. E assim mesmo, uma professora que também veio com transfobia porque chamava pelo nome de registro a uma travesti, e então ela teve que ser chamada para uma roda de conversa também com seu colegiado, e se você continuar assim vai responder o processo.

Pensar o lugar do Outro, nos remete a considerar como se instituiu a hierarquia de gênero, raça e classe, e como ela é reproduzida. Com isso, é possível entender que o “lugar do Outro não deve ser representado [...] como um ponto fenomenológico fixo oposto ao eu, que representa uma consciência culturalmente estrangeira” (BHABHA, 2013, p. 95). O Outro deve ser visto como “a negação necessária de uma identidade primordial – cultural ou psíquica – que introduz o sistema de diferenciação que permite ao cultural ser significado como realidade linguística, simbólica, histórica” (idem, p. 95), pois se o eu-sujeito nunca será o eu mesmo que desejo ser, então o Outro não deve ser somente ‘aquilo mesmo’, condicionado a ser um sujeito com uma identidade verdadeira ou um equívoco do que desejamos que fosse. De certa forma, o Outro é sempre “citado, mencionado, emoldurado, iluminado, encaixado na estratégia de imagem/contraimagem” (ibidem, p. 65) e conseqüentemente, o Outro “perde o seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional” (BHABHA, 2013, p. 65).

Ou seja, cada ser humano possui características e particularidades que se diferenciam uns dos outros, e dependendo do quão interiorizado está o estereótipo do padrão colonial/moderno no outro, alguns embates, discriminações e desigualdades desnecessários que dificultam o convívio e afeta emocionalmente quem foi acometido. Na UNILA, casos como esses também acontecem, de acordo com alguns relatos, muito pela questão da diversidade cultural existente, pois a Universidade é um espaço cinestésico de idiomas, culturas, classes e gêneros distintos, e desse modo, podemos observar o quão presente está nos sujeitos a aversão ao outro, seja de gênero, classe, linguagem entre outros. Estas práticas, no contexto da Universidade, construída para ser lugar da diversidade, com projetos e ações de superação cotidiana, nos traz a certeza de que o caminho a percorrer é contínuo e necessário. Portanto, a interculturalidade é a tentativa de desconstruir esses pensamentos discriminatórios visando a integração na diferença, com o respeito e valorização do outro como um ser distinto, pois a interculturalidade para Walsh (2010, p. 79) deve ser entendida como

designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana.

O convívio com o distinto numa perspectiva intercultural proporciona uma sensibilidade de mundo que vai além da relação docente x discente de forma burocrática. Os acontecimentos e convivências cotidianas afloram um olhar de acolhimento com o outro, de perceber e sentir. É possível identificar nas falas dos/das interlocutores/as que no cotidiano acontecem várias situações na qual os servidores devem agir com sensibilidade, pois a realidade dos discentes que vem para a UNILA muitas vezes são desconhecidas. Essas situações perpassam questões de vulnerabilidade econômica, a expectativa de orgulhar os pais, a esperança de voltar para seu país e transformar a realidade da família, essas e outras questões muitas vezes afetam o estado psíquico dos discentes. É por isso que a perspectiva decolonial busca olhar o outro como um ser distinto, que tem características e habilidades diferentes, pensamentos, saberes, emoções e realidades distintas, porém, quando inter-relacionam-se, possibilita construções e ações críticas sociais e individuais. Ficou claro nas falas dos/das interlocutores/as essa preocupação não só com o ensino e a ciência, mas com a vida dos discentes, pois não são só alunos, são seres humanos que estão distantes de suas casas e da zona de conforto e que necessitam de um olhar fraterno daqueles que estão próximos nesse momento da vida, os docentes, técnicos administrativos e comunidade.

Os obstáculos envolvendo as significações e práticas interculturais são grandes, pois é um desafio para quem vivencia com a diversidade, e saber lidar com o distinto é uma desconstrução individual diária, pois envolve muito a percepção, o respeito pelo outro independente de gênero, raça, classe e etnia. Envolve também, desconstruir o padrão hegemônico enraizado. É pensando em questões como essa, que Walsh (2012, p. 66) se preocupa em incluir e expandir a interculturalidade em outras universidades, porém é

Más que “incluir” de manera multiculturalista, el esfuerzo ha sido de construir, posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar “desde” y “con”, alentando procesos y prácticas “praxísticas” de teorización —del pensar-hacer— e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor.

É possível constatar que no cotidiano da UNILA acontecem situações, tanto no sentido de potencializar a diversidade cultural na perspectiva decolonial, com ações e iniciativas visando a interculturalidade, quanto dificuldades cotidianas de

enfrentamento de padrões hegemônicos de exclusão e desigualdades. Entretanto, é possível afirmar que o projeto de Universidade que foi idealizado, com ações concretas de interculturalidade são uma realidade e têm contribuído para superar o padrão moderno/colonial de desigualdades e exclusões, trazendo à Universidade a possibilidade de olhar para o Outro, por meio da sensibilidade de mundo, da desobediência epistêmica e da interação entre culturas.

A **categoria linguagem** está presente no cotidiano da Universidade em seus diversos aspectos, como na escrita, oralidade e expressões gestuais. Nas universidades observamos práticas e sujeitos distintos em suas particularidades e é nesse contexto que o desenvolvimento e a promoção da interculturalidade podem encontrar espaço, possibilitando que esses sujeitos adquiram um olhar sensível para os acontecimentos históricos e sociais e uma formação humana que aprofunda suas potencialidades e habilidades, bem como, proporciona as interações com o distinto. Ademais, *“incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros”* (WALSH, 2005c, p. 11). Dessa forma, a interculturalidade está presente perceptivelmente nas universidades por conta das práticas e projetos que são realizadas nesse local, muitas vezes sem essa consciência e compreensão intercultural.

Es decir, para tener un verdadero impacto en los alumnos y en la sociedad, la interculturalidad tiene que partir de la experiencia de los alumnos y de la realidad sociocultural en que viven, incluyendo los conflictos internos, inter e intragrupal, los desequilibrios sociales y culturales que ellos confrontan. También tiene que desarrollar conocimientos y habilidades que permitan conceptualizarla, interiorizar su ejercicio y asumir compromiso y conciencia (WALSH, 2005c, p. 12).

Por conta disso, é importante que as universidades desenvolvam um trabalho que valorize as experiências dos discentes, acolham essas diversidades linguísticas, epistêmicas e sobretudo culturais, para que haja uma vivência ainda mais concreta de interculturalidades múltiplas, visando superar a perspectiva do sistema mundo/moderno e as desigualdades e intolerâncias advindas do padrão moderno/colonial presente na subjetividade hegemônica.

Quijano (2000) e Walsh (2005a) abordam a questão da colonialidade do saber, ser e poder e, sobre tudo o que esse processo causou na humanidade,

contudo, nada disso aconteceria sem a utilização da linguagem, pois ela permeia todas essas relações e foi significativa na colonização. Na UNILA, políticas e ações estão sendo planejadas para o aperfeiçoamento da língua espanhola, mas o português ainda é a língua predominante por conta da localização da Universidade, em espaço brasileiro, mas ainda há dificuldades no acesso à outras línguas, dessa forma, é possível perceber a presença do padrão hegemônico ao se eleger uma/duas línguas como língua padrão da instituição, isso acaba colaborando para a invisibilização dos outros idiomas.

É perceptível nas falas dos entrevistados, como na do i(3) que “a Universidade não é a detentora de todos os saberes, mas que essas culturas podem também inclusive, trazer para dentro da Universidade visões de mundo e formas de manutenção inclusive dessas culturas, como por exemplo, a língua e as etnias”, por isso a UNILA busca valorizar as diversas línguas e idiomas que acompanham os discentes, até porque, eles trazem consigo um enraizamento identitário muito forte e questionam a “verdade” explanada pelos docentes. Contudo, o português e o espanhol sendo as línguas mais utilizadas na Universidade acabam sobrepondo-se as demais, ou seja, há uma hierarquia linguística na própria Universidade que busca diariamente superar esses padrões coloniais/modernos, porém ainda existem resquícios internalizados nas ações e comportamentos humanos.

Diante desse contexto, Walsh (2009b) reitera a necessidade de construir um outro caminho para transformar esse enraizamento colonial, que seria por meio da perspectiva decolonial juntamente com a interculturalidade crítica, pois esta, além de questionar o problema estrutural-colonial, não se limita somente às esferas políticas, sociais e culturais, a interculturalidade

se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, ‘naturalizando’ a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior (WALSH, 2009b, p. 23).

Dessa forma, a interculturalidade busca pensar e transformar a ES para além da transmissão de saber, buscando uma forma de incluir as diversas identidades e histórias ancorada na realidade de cada ser humano. E ainda, busca re(conhecer) a estrutura de poder que encobre e mantém os invisibilizados num patamar inferior, muitas vezes desumano e perverso, mas também procura “maneiras diferentes de

ser, viver e saber, [...] que não só articulam e fazem dialogar as diferenças [...] mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos outros – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras” (WALSH, 2009b, p. 25). É por isso que, a interculturalidade e a decolonialidade “são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir” (idem, p. 25).

A UNILA como um espaço de diversidade cultural e linguística preponderantes, pelo seu projeto e localização geográfica, busca desenvolver ações e iniciativas para diminuir disparidades e dificuldades que perpassam a Universidade. Por isso, servidores e gestores buscam criar estratégias para superar dificuldades linguísticas e o acesso à outras línguas, possibilitando que discentes também participem e colaborem na execução dessas estratégias. É importante esse contato entre discente, docente, técnicos-administrativos e comunidade, porque diminui o entendimento de que só o docente é protagonista. Abertura para discentes participarem dessas ações, possibilita o engajamento e o protagonismo de cada um, elastecendo ideias e projetos em busca de um bem-estar comum. Por ventura, esse trabalho em conjunto entre discentes, docentes e técnicos-administrativos, fortalece os vínculos e a interação acadêmica, pois é fato que cada ser humano carrega empiricamente conhecimentos e saberes adquiridos durante as experiências vividas, e quando chegam à universidade, um espaço novo e distinto, encontram nas interações e trocas, o acolhimento que necessitam, propiciando relacionais e expansão dos contatos interculturais.

Além disso, cada ser humano possui uma bagagem identitária com suas particularidades e características únicas e, quando relacionam-se com o Outro, tem a possibilidade de potencializar o aprendizado e a cooperação, seja nas escolhas epistemológicas e sociais, nos pensamentos e práticas, na linguagem, subjetividade, identidade e nas diferenças. Segundo Hall (1997) as identidades são um conjunto de experiências, circunstâncias, histórias, sentimentos, emoções e lugares, todos vivenciados e interiorizados individualmente. Portanto, “elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles)” (idem, p. 27).

Conforme Sousa Santos (2002, p. 505) aponta, “as identidades são, assim, relacionais e múltiplas, baseadas no reconhecimento por outros atores sociais e na diferenciação, assumindo a interação um papel crucial neste processo”. Também é importante salientar a “necessidade de um sentimento individual de permanência identitária, permanência esta que é elaborada narrativamente, dentro dos discursos ativados em contextos distintos” (idem, p. 505), que condicionam a construção, apresentação e preservação das identidades. Assim, por meio do diálogo, do convívio com pessoas e lugares, com conhecimentos, saberes e ideias, é que se constrói culturalmente o ser humano, pois “a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997, p. 29).

Ficou claro na fala dos entrevistados que os discentes entram na UNILA com um enraizamento identitário internalizado, pois cada um conhece sua história, as lutas e movimentos e a realidade de onde vem, dessa forma, fazem com que os docentes repensem suas práticas e metodologias criando estratégias para incluir diferentes culturas e etnias presentes na Universidade. Nessa percepção e construção diária de novas estratégias é importante incluir discentes nessas atividades e também na sala de aula, pois cada um conhece a história da realidade que vem, tanto de sua cidade quanto do seu país, isso pode contribuir para dinamizar o ensino e o protagonismo discente.

Também foi possível perceber que tanto nos documentos quanto nas entrevistas, a diversidade linguística está presente na sociogênese da Universidade em decorrência dos editais e processos seletivos lançados pela Universidade para atender discentes da América Latina e Caribe. Por conta disso, a Universidade é permeada por diversos idiomas e sotaques, isso favorece o diálogo e a interlocução com outros idiomas, porém também dificulta o acesso a outras línguas, pois na UNILA, os idiomas preponderantes são o espanhol e o português. No entanto há outras línguas que permeiam a Universidade além do português e espanhol, são idiomas que os próprios discentes e docentes trazem consigo da sua região de origem, tais como, o Guarani, o Quechua, Inglês, Francês, e variações da língua espanhola. Desse modo, é importante equilibrar as línguas majoritárias, necessárias e importantes para o andamento e construção dos documentos universitários, mas também incluir as línguas nativas como forma de acolhimento e cooperação visando estratégias para

superar dificuldades linguísticas advindas dessa diversidade. Segundo Walsh (2017, p. 418)

Este equilibrio entre pueblos requiere de la interculturalidad, una praxis de vida armónica entre diferentes con base en su identidad como colectividad y como individuo, la construcción del respeto mutuo en base a la relación horizontal entre pueblos y culturas, considerando a todos por igual desde la diferencia.

Porque sendo uma Universidade com vocação internacional, dentre todo um conjunto de processos, a questão da língua é a primeira a envolver o contato físico com o outro, o que possibilita a troca de conhecimento, de auxílio, de acolhimento e por isso, precisa ser fomentada com mais vivacidade e de fato praticada por todos os servidores no dia a dia, pois as dificuldades com outros idiomas sempre irão existir. A questão do idioma é um desafio na Universidade pois não depende apenas do discente aprender, há também docentes estrangeiros que também passam por essa dificuldade e técnicos que não falam uma das línguas majoritárias, por isso, se faz necessário que todos, independentemente do cargo, tenham apropriação dessas línguas e cabe à Universidade planejar e implantar estratégias que minimizem essas disparidades linguísticas.

Apesar da dificuldade linguística encontrada pelos discentes, tanto nos ambientes informais da Universidade quanto nas salas de aulas, os discentes praticam a interculturalidade de forma cooperativa, mesmo sem ter consciência disso. Segundo a fala dos/das interlocutores/as, a sala de aula é o ambiente onde é possível notar essa prática de cooperação discente, pois é nesse espaço onde há o encontro dos distintos idiomas e culturas, e é também onde a ajuda mútua, o diálogo e a interlocução acontecem, pois os próprios discentes se ajudam traduzindo a fala dos discentes para um idioma passível de entendimento a outro discente que não compreende a língua portuguesa ou espanhola, faladas em sala. Nesse sentido, essa aproximação entre discentes e culturas permite o contato e a aproximação, objetivando superar dificuldades encontradas num espaço intercultural. Segundo Walsh (2009a, p. 41)

al contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.

É por isso que a interculturalidade possibilita as inter-relações entre culturas no sentido da igualdade de aprendizagem, e isso só acontece quando há a troca de conhecimentos e ajuda mútua. Assim, ao promover a diversidade cultural na Universidade, a UNILA também proporciona a prática da interculturalidade e vivencia os seus princípios no cotidiano, além disso, nos documentos de criação está descrito a promoção da interculturalidade como um dos princípios para o desenvolvimento da sua missão e vocação internacional.

Segundo Candau (2013), do período colonial até as primeiras décadas do século XX, pode ser caracterizado como um período em que a imposição da cultura hegemônica e violência eurocêntrica acontecem sobre as populações indígenas, o ápice do período colonial era eliminar o outro. No entanto, desde as primeiras décadas do século XX, outra forma de eliminação se instaurou, conhecida como assimilação, com base na construção da hegemonia requerida pelos Estados nacionais modernos, nesta segunda etapa, surgiram as primeiras escolas bilíngues destinadas aos povos indígenas, e pela primeira vez outras línguas, além da oficial, foram introduzidas no espaço escolar. Contudo, salvo raras exceções, essas escolas viam o bilinguismo somente como uma etapa de transição necessária, era um modo de alfabetizar e civilizar com mais facilidade todos os povos. Essa concepção de bilinguismo, de ser uma etapa de transição influenciou as políticas educativas direcionadas as comunidades indígenas de toda América Latina até a década de 1970, ano em que a terceira etapa de desenvolvimento da educação indígena iniciou, com a associação entre alternativas protagonizadas pelas lideranças comunitárias, universidades e setores da igreja católica. Neste novo período, produziram-se materiais didáticos e programas de educação bilíngue, que apesar de procurar uma maneira de integração aos grupos e sociedades nacionais, reconhecia-se o direito desses povos indígenas em fortalecer e manter seus costumes e sua própria cultura. Segundo Candau (2013, p. 147)

El bilingüismo deja de ser visto solamente como un instrumento civilizatorio para ser considerado de importancia fundamental para la continuidad de los propios grupos minoritarios. En la nueva configuración, el bilingüismo pasa a ser insertado en un discurso más amplio, donde la perspectiva intercultural presiona el modelo escolar clásico e incluye en éste no sólo diferentes lenguas, sino, sobre todo, diferentes culturas.

Para Candau (2013), com a inserção do bilinguismo nas escolas indígenas, diferentes línguas deram o passo inicial para a dinamização de um diálogo entre diferentes culturas. A partir dos anos 80, as lutas dos povos indígenas começaram a emergir na busca pelo reconhecimento e espaço internacional, além dos povos indígenas outros grupos contribuíram para a ampliação da discussão de uma educação bilíngue e intercultural, como por exemplo, os movimentos negros da América Latina que lutavam contra o racismo e foram caracterizados pela resistência contra o racismo estrutural. De acordo com Candau (2013, p. 149) *“otro elemento importante que viene siendo incorporado por varios países son las políticas de acción afirmativa dirigidas a los afrodescendientes en diferentes ámbitos de la sociedad, del mercado de trabajo a la enseñanza superior”*, essas propostas questionam a disseminação do discurso e as práticas eurocêntricas dos processos sociais e colocam em voga, questões referindo-se a construção de relações étnico raciais nos contextos latino-americanos (CANDAU, 2013).

Candau (2013) também salienta um outro movimento que promoveu a interculturalidade no continente, foi entre os anos 1980 e 1990, em que um grande número de países latino-americanos reconheceram em suas constituições o caráter multiétnico, pluricultural e multicultural de suas sociedades, dessa forma, foram criadas políticas públicas na área da educação para contemplar as diferenças culturais e assim, com as reformas educacionais incorporaram a perspectiva intercultural como um dos eixos para introduzir questões e temas da diferença cultural como relevantes.

A partir dessas lutas e movimentos visando uma educação bilíngue, Walsh (2019, p. 9) aponta que, a interculturalidade é mais do que um simples conceito de inter-relações, a perspectiva intercultural *“aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade”*. Ou seja, a interculturalidade é uma perspectiva que possibilita repensar toda a construção moderna/colonial que invisibilizou e extinguiu seres humanos e culturas, visando construir um pensamento outro baseado em novos modos de viver, ser e pensar a partir dos povos da América Latina e Caribe.

A UNILA também promove, dentre as condições culturais para realização do projeto de integração América-Latina e Caribe, o princípio do bilinguismo (português e espanhol), porque se articula nos diversos âmbitos da Universidade, administrativos,

científicos e pedagógicos. Por meio do incremento e investigação do bilinguismo, a UNILA objetiva desenvolver competências necessárias para a participação nos diálogos e processos interculturais locais, regionais e internacionais (UNILA, 2019b). Contudo, na prática é um processo que ainda precisa ser desempenhado e efetivado por meio da construção de uma política bilíngue, com documentos e ações ampliadas e pelas pessoas que fazem parte do dia a dia, porém, há elementos com a intencionalidade da prática intercultural.

Desse modo, para que se cumpra essa missão institucional para efetivação do bilinguismo é necessário a “produção e emissão de documentos, práticas de ensino, planejamento curricular, atendimento a comunidade acadêmica, entre outras” (UNILA, 2019b, p. 48/49). No entanto, ficou claro nas falas dos entrevistados que a realidade dessa prática está longe de ser perfeita, pois como a UNILA é uma Universidade relativamente nova, ainda estão construindo alguns documentos basilares da instituição, e a documentação bilíngue também está sendo produzida em meio a todos os outros processos.

Para diminuir essa discrepância, a UNILA promove ações e projetos que auxiliam na construção do bilinguismo, tais como, as disciplinas do Ciclo Comum de Estudos. São ofertadas disciplinas de português para estrangeiros e espanhol para brasileiros, essas disciplinas auxiliam discentes a superar algumas barreiras linguísticas e dificuldades que se apresentam por conta da diversidade cultural que há na UNILA, bem como potencializa a interação entre os distintos discentes.

Portanto a UNILA oferece algumas ações e projetos que auxiliam os discentes nessa questão do bilinguismo e que são de extrema importância para o contexto da Universidade e para o convívio entre a comunidade. Contudo, a Universidade enfrenta desafios de expandir para toda a comunidade acadêmica esse bilinguismo, já que nem todos, incluindo docentes, possuem o domínio da língua espanhola. Para isso, são necessárias ações, projetos e formação docente para lidar com os desafios cotidianos presentes na Universidade. Ademais, é importante essa construção docente bilíngue para articular metodologias diversas a fim de, lidar de uma forma inclusiva com as diversas línguas que encontram na sala de aula, e também para promover um ensino voltado às questões da América Latina e Caribe, suleando o olhar e as vivências, incluindo diversidades linguísticas e culturais com a possibilidade de viver a perspectiva intercultural, inclusiva e democrática.

Na análise é possível afirmar que a linguagem é o elemento base para a construção das relações e interações humanas e também, para criar ações e iniciativas que acolham discentes e servidores estrangeiros e de diferentes etnias. No contexto da UNILA há uma grande diversidade linguística devido a proposta de criação da Universidade, de ser internacional voltada para atender discentes de toda América Latina e Caribe, desse modo, desafios diários são encontrados tanto em sala de aula quanto em outros espaços acadêmicos, pois a Universidade abrange diferentes línguas, mas também, é um lugar onde a cooperação é presente, pois com essa diversidade é necessário praticar a interculturalidade como cotidiano, e essa perspectiva carrega práticas de solidariedade, respeito e a cooperação, elementos fundamentais no contexto da Universidade.

A **categoria gestão** perpassa aspectos burocráticos e administrativos, bem como é o elemento chave para a formulação de documentos, leis, normas e projetos internos e externos. Também, é responsável pelo bom andamento da instituição e pelos acordos nacionais e internacionais que potencializam a internacionalização e a interculturalidade. É dentro da universidade que se aprimora o conhecimento científico, por isso, “um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a ideia de ordem e de estabilidade” (SOUSA SANTOS, 1988, p. 51). A formulação de documentos na UNILA é pensada e construída para distintas pessoas que transitam no espaço acadêmico, pois a diversidade cultural e linguística é notória, sendo assim, gestores tem a incumbência de olhar para os documentos oficiais, o espaço geográfico e a missão da Universidade e formular regras que atendam tanto a sociogênese constitutiva quanto as diversas realidades que perpassam a Universidade.

É possível perceber na fala dos/das interlocutores(as)/gestores(as) que pela UNILA ser uma instituição jovem, alguns documentos base que delineiam a Universidade ainda estão sendo construídos, e os desafios que permeiam esse ofício são encontrados diariamente. É pois, no cotidiano que surgem adversidades que precisam ser refletidas e resolvidas. Nesse sentido, a gestão precisa equilibrar os tensionamentos formulando políticas de ações internas e externas que busque atender necessidades de docentes, discentes, técnicos-administrativos e comunidade externa distintas e diversas.

Por abranger distintos sujeitos da América Latina e Caribe, a UNILA encontra na interculturalidade e na perspectiva decolonial um suporte/equilíbrio para lidar com

adversidades encontradas devido as diversidades culturais e linguísticas. Segundo Walsh (2017, p. 418)

Este equilibrio entre pueblos requiere de la interculturalidad, una praxis de vida armónica entre diferentes con base en su identidad como colectividad y como individuo, la construcción del respeto mutuo en base a la relación horizontal entre pueblos y culturas, considerando a todos por igual desde la diferencia.

O primeiro contato com distintas nacionalidades que chegam na UNILA ocorre pela parte administrativa, através dos editais e documentos, por conta disso, é necessário a construção de ações voltadas aos discentes para que ao ingressarem na Universidade se sintam acolhidos e respeitados, em seu gênero, raça, classe e idioma. Pois, segundo Santos (2005, p. 48), quanto maior for a diversidade em determinado espaço, “quanto mais movimento, maior se torna a complexidade das relações internas e externas”, dessa forma, a gestão, ao criar políticas e leis que sejam claras e funcionais para o andamento da instituição, precisa ter a sensibilidade com distintos e diversos grupos que chegam com culturas e costumes distintos, e incluí-lo nesses documentos, para que possam compreender esse espaço dinâmico, permeado pela convivência diversa com rigor científico e acadêmico.

Foi possível observar que algumas falas atentaram para desatenção com discentes estrangeiros, isso se dá muitas vezes, por conta da carga profissional de professoras/es que, além de trabalhar na parte da gestão são docentes ativos. Outro aspecto está relacionado ao idioma. A Universidade abarca discentes de diversas regiões e países, e a questão da variação linguística é uma dificuldade sentida por grande parte das interlocutoras/es que não possuem o domínio de outras línguas, então são adversidades que criam conflitos e distanciamentos entre servidores e discentes ingressantes, e principalmente da prática decolonial e intercultural.

Walsh (2013, p. 288-289) destaca que a interculturalidade não é algo acabado e sim, uma meta para se alcançar, é “*un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad*”, além disso, interculturalidade significa

- *Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente diferentes, [...]*
- *Un espacio de negociación y de traducción en donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no se mantienen ocultos, sino que se los reconoce y se los confronta.*

• *Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad (WALSH, 2013, p. 288-289).*

A gestão da UNILA, apesar das dificuldades encontradas nas questões burocráticas e no cotidiano, está empenhada na promoção de iniciativas que promovam os princípios fundamentais da prática intercultural na Universidade, reforçando assim, o comprometimento de sua sociogênese, de ser uma Universidade com vocação internacional e intercultural, oferecendo ES para povos invisibilizados da América Latina e Caribe.

Ademais, com a colonidade do poder, saber e ser (QUIJANO, 2000), saberes e liberdades foram invisibilizados, porém, práticas decolonizadoras emergiram com possibilidades de transformar e resistir ao padrão moderno/colonial. Para Walsh (2017) decolonizar o saber requer uma capacidade de dialogar com diferentes maneiras de ver e viver no mundo, de complementar diferentes conceitos sem hierarquizá-los, respeitando o ativismo em seu modo particular e subjetivo, praticando metodologias coletivas e valorizando histórias e memórias como um saber tão válido quanto os saberes acadêmicos. Por isso, é necessário formular ações que promovam reflexões e possibilitem práticas que promovam essa tomada de consciência possibilitando viver, dialogar e considerar diversos saberes e experiências entre distintos e assim, decolonizar vivências interiorizadas e baseadas na colonialidade, pois conforme Walsh (2017, p. 423) reitera, é na universidade onde fluem ideias, pensamentos e teorias diversificadas, por isso, os universitários jamais podem ser neutros, pois seria como navegar sem um bússola *“La academia comprometida y los y las universitarios/as tienen su deber histórico no solo de acompañar al activismo social, sino de empujarlo y proyectarlo por el camino de la resistencia como una opción de vida, de liberación y de amor”*.

Sousa Santos (1997) aborda competências e princípios da universidade juntamente com as crises que decorrem das contradições. A primeira, refere-se a crise de hegemonia, ela ocorre sempre que certa condição social deixa de ser considerada como necessária, exclusiva e única. No contexto universitário, sofre-se essa crise quando a universidade desempenha funções contraditórias levando grupos sociais mais atingidos a buscar outras alternativas para atingir seus objetivos. A segunda, que abrange a hierarquização e democratização é definida como crise de legitimidade, ou seja, quando dada condição social não é consensualmente aceita, portanto, a

universidade sofre esse tipo de crise na medida que “torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos” (idem, p. 15). E a terceira contradição, é aquela entre a autonomia institucional e produtividade social, conhecida como crise institucional, e ocorre quando certa condição social, estável e autossuficiente deixar de garantir os requisitos para assegurar seu andamento. Para Sousa Santos (1997, p. 15) “a universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes”.

Sousa Santos (1997) aponta algumas medidas que podem contribuir para a superação das crises da universidade, como por exemplo, se tornar um espaço intercultural onde diferentes saberes possam dialogar e serem valorizados, empreender uma nova epistemologia que abarca a pluriversidade e a ecologia de saberes, bem como noções de compreensão, cooperação e inter-relação, a formulação de ações e projetos políticos pautados em uma outra globalização, e também promover e ampliar a democratização interna e externa, pois “a ‘abertura ao outro’ é o sentido profundo da democratização da universidade, uma democratização que vai muito além da democratização do acesso à universidade e da permanência nesta” (idem, p. 52-53), para isso o autor compreende que, a universidade para ser democrática deve saber usar/gerenciar seus saberes hegemônicos para possibilitar a resistência e o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, que são gerados nas classes e grupos considerados inferiores, dado que, segundo Sousa Santos (1997, p. 52) “a universidade deve ser um ponto privilegiado de encontro entre saberes” e não, na classificação de saberes.

Outra contribuição é a formulação de políticas de ações afirmativas e projetos em colaboração e cooperação nacional e transnacional, para que estratégias e alternativas possam ser exploradas no sentido da interdependência e da responsabilidade social, visando a expansão de práticas de pesquisa, da expansão, acesso e permanência universitária. Foi possível perceber na fala dos/das interlocutores/as que tem-se a necessidade de criar/formular políticas de ações afirmativas na UNILA, bem como, de estratégias práticas para inter-relações sociais, pois a Universidade é permeada pela diversidade cultural e linguística, dessa forma distintos humanos circulam e convivem nos mais diversos ambientes por alguns anos, portanto, é fundamental que se pense em ações que promovam o reconhecimento

das diversidades, o respeito, a subjetividade para que, seja possível corrigir desigualdades sociais começando dentro da Universidade.

Segundo Sousa Santos (2008), as perspectivas culturais “têm vindo a permitir o reconhecimento da existência de saberes plurais, alternativas à ciência moderna ou que com esta se articulam em novas configurações de conhecimentos”, ou seja, para que outras maneiras de conviver com as diversidades reconhecendo suas pluralidades sejam um exercício permanente em todos os setores da sociedade. Santos (2005) delinea a possibilidade de pensarmos na construção de um outro mundo, por outra globalização, já que existem dois fenômenos que indicam essa nova mudança histórica, o primeiro, é a mistura entre povos, culturas, raças, costumes, gostos e idiomas em todos os continentes, e o segundo, é a aglomeração da população em áreas cada vez menores, crescendo ainda mais a mistura de povos e saberes. No contexto da UNILA, é possível observar que esses fenômenos são perceptíveis no cotidiano, por isso, se faz necessária a construção de documentos institucionais que cada vez mais, fomentem convivências respeitadas pautadas na “ecologia de saberes” (SOUSA SANTOS, 2008, p.154).

Por ser uma universidade relativamente nova alguns documentos precisam ser construídos visando a Lei de criação, a missão institucional e a vocação internacional. A construção da documentação está acontecendo aos poucos, principalmente da documentação bilíngue, necessária à inclusão de distintos sujeitos que frequentam a Universidade.

É perceptível na análise, tanto dos documentos oficiais quanto na fala dos/das interlocutores/as que, a construção de documentos é um desafio para a gestão porque como a UNILA está situada no Brasil, a maior parte da legislação está na Língua Portuguesa, então, a Universidade precisa seguir preceitos brasileiros de funcionamento, porém, dada a diversidade linguística e à necessidade dos discentes, docentes e técnicos-administrativos e pela Universidade ter o português e o espanhol como línguas majoritárias, a construção da documentação irá contribuir tanto para os sujeitos quanto para o estímulo intercultural, pois dessa forma, daria mais possibilidade de dinamização de idiomas.

No entanto, a UNILA vivencia experiências com outras línguas, dessa forma, a gestão precisa formular projetos e iniciativas que visem a inclusão de línguas de povos originários, trazidas pelos diversos sujeitos como parte da formação na Universidade, assim, a interculturalidade se potencializará com o equilíbrio das

diversas línguas e dos distintos sujeitos, que têm no ambiente acadêmico a oportunidade de expandir conhecimentos científicos em diálogos pluriversais.

Ademais, a construção de documentos e a efetivação da língua espanhola em todos os setores da UNILA, tanto de docentes quanto dos técnicos-administrativos que também convivem com os discentes, facilitaria o entendimento da parte burocrática e também do aproveitamento em sala de aula e dos projetos de extensão. Pois, foi possível observar na fala dos/das interlocutores/as que as dificuldades encontradas ao não entendimento de outra língua, desafia docentes e discentes em sala de aula e com a gestão, no atendimento aos discentes, bem como, nas normas e documentos.

Também foi possível analisar, pela fala dos/das interlocutores/as, que a gestão da UNILA tem um trabalho mais próximo com os docentes, pela questão da formulação de documentos e ações que promovam o bem-estar, atividades culturais e projetos para os discentes, por isso, esse trabalho fica mais restrito à trocas de diálogos e experiências entre docentes, contudo, gestores/as estão dispostos a ouvir sugestões e atender/entender dificuldades que possam acontecer com algum discente, pois a parte administrativa colabora efetivamente com a criação de ações efetivas para os discentes, tais como, permanência, mobilidade, auxílios e monitoria.

Essas ações efetivas são partes fundamentais para que os discentes possam permanecer na Universidade, muitos vão para a UNILA sem condições de sobreviver em uma cidade totalmente diferente da sua origem, por isso, é essencial que essas ações sejam garantidas e expandidas. O apoio universitário, seja com aspectos relacionados às questões econômicas, sociais e culturais e, principalmente, com a questão do apoio psicológico/emocional, é um dos pontos centrais que colaboram para que os discentes consigam alcançar seus objetivos.

Um dos objetivos institucionais da UNILA é: “XII – garantir a igualdade de acesso e condições de permanência na UNILA, adotando políticas de inclusão social” (UNILA, 2019b, p. 28), contudo, por conta do momento histórico brasileiro e os cortes na educação a permanência estudantil ficou debilitada, a universidade por sua vez tenta criar políticas e ações para essa permanência porém não dá conta de atender as demandas, por isso, os discentes em uma tentativa de superar as necessidades que decorrem da mobilidade, criam alternativas para a estadia na cidade e para a conclusão do seu curso, sendo assim, compartilham alimentos, perfumes entre outros produtos relativos ao seu país, e assim, partilham um pouco da sua cultura com a

Universidade, isso faz com que a UNILA seja permeada por aromas, sabores e cores dos mais diversos países que ali transitam, possibilitando criar uma atmosfera de aconchego e bem-estar entre as pessoas.

Outra dificuldade sentida na fala dos/das interlocutores/as é com a falta de espaços físicos para atendimento aos discentes, atualmente, os docentes fazem o atendimento dividindo espaço com outros docentes, ou seja, a Universidade necessita de um espaço que seja destinado ao atendimento, diálogos e orientações, para que assim, o trabalho do docente com os distintos discentes possa ser ainda mais efetuado com maestria.

Dessa forma, entre inúmeros desafios e conquistas, a gestão parece estar comprometida em realizar ações e projetos voltados à diversidade cultural e linguística preponderantes na Universidade. O contexto universitário atualmente necessita de políticas e ações que possibilitem pensar e vivenciar a interculturalidade, por uma outra globalização (SANTOS, 2005) voltada ao Sul. A UNILA instituída para abranger ES para a América Latina e Caribe tem potencializado ações inclusivas a povos invisibilizados com saberes encobertos e a perspectiva decolonial e intercultural pode ser um caminho para intensificar possibilidades de vida que aprofunde espaços democráticos, de partilha e respeito aos distintos.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Unidade na diversidade não significa, de modo algum, que os diferentes diluam suas diferenças em favor de um [...] Unidade na diversidade não é o mesmo que unidade sem diversidade ou unidade para a diversidade. [...] A igualdade de nós e dos objetos pode viabilizar a unidade na diferença. Enquanto a falta de unidade entre os diferentes conciliáveis ajuda a hegemonia do diferente antagônico.

Paulo Freire (2013, p. 110)

A aproximação epistemológica e metodológica com o objeto de estudo, significações e experiências de interculturalidade no contexto da UNILA, possibilitou tecer essas considerações finais. O objetivo geral da dissertação foi analisar as categorias de pensar e operar a interculturalidade, a partir da sociogênese constitutiva do projeto da UNILA e de experiências de servidores desta Universidade. Para isso, três objetivos específicos foram elencados: Compreender a internacionalização da ES no contexto da modernidade/colonialidade ocidental; Identificar perspectivas de interculturalidade presentes em documentos da UNILA e; Identificar e analisar significações e experiências de interculturalidade entre o projeto da Universidade e o cotidiano vivido por servidores. Interligada com os objetivos, a fim de, buscar compreender esse pluriverso de possibilidades e potencialidades, a problemática permeia toda a estrutura escrita da dissertação, por isso, alguns questionamentos foram elencados: Que perspectivas de interculturalidade estão presentes na sociogênese do projeto de criação/implementação da UNILA? Que significações de interculturalidade estão presentes nas experiências de servidores e em documentos oficiais da Universidade? Como a internacionalização está presente no contexto da modernidade/colonialidade ocidental?

A dissertação foi estruturada em capítulos e se alicerçou na perspectiva decolonial, buscando compreender/desconstruir a perspectiva de sistema-mundo-moderno e apresentar outras possibilidades de vivências e experiências na sociedade, pautadas na inclusão, respeito, democracia, sensibilidade de mundo, diálogos e inter-relações.

Sendo assim, a categoria central dessa dissertação foi a interculturalidade, que possibilitou dar sensibilidades à construção da dissertação. Ao buscar identificar significações e experiências no contexto da UNILA, destaques, tanto dos documentos quanto das entrevistas, ajudaram a compreender, desafios, conquistas, ações e desconstruções. Desse processo, três categorias emergiram no processo de análise: (a) cotidiano, (b) linguagem, (c) gestão, indicando que é possível, apesar das adversidades, vivenciar e fomentar a interculturalidade principalmente a partir da internacionalização na universidade. Para tanto, é preciso aliar políticas e ações com o empenho de todas/os, para fortalecer e ampliar perspectivas que possibilitam conviver com o distinto e suas particularidades, entendendo processos históricos instituídos para invisibilizar sujeitos e saberes.

Saberes e conhecimentos que foram construídos ao longo de vidas e histórias, tendo como base a Ciência que, marcou dicotomias e exclusões à produção de conhecimento. Contudo, novas perspectivas tensionam essa Ciência, propondo diferentes sensibilidades, com o intuito de revisitar experiências e saberes invisibilizados entre diversas culturas e distintos humanos como parte de um pluriverso.

A UNILA tem por característica potencializar seres e saberes distintos em seu cotidiano, buscando integrar a pluralidade cultural e linguística com a formulação de ações para diversidades, epistêmes e interculturalidades, pois é notório que a Universidade é um lugar que, pode vir a ser, das inter-relacionalidades e do pluriverso. Nesse sentido, olhar para a UNILA e para a sua localização, na fronteira, é perceber que a Universidade busca a internacionalização incluindo diversidades, tentando se desconstruir e desprender das barreiras eurocêntricas do sistema-mundo-moderno. Portanto, a Universidade, visando dar visibilidade a povos latino-americanos e caribenhos, historicamente considerados subalternos, tem a possibilidade de ser distinta ao modelo hegemônico de universidade, porém, enfrenta em seu cotidiano desafios e adversidades que esse modelo ocasionou e que ainda é parte constitutiva.

A UNILA é um espaço construído com fundamentos da produção de conhecimento e da ciência moderna/colonial, contudo, é um lugar de resistências e contradições ao modelo de universidade moderna, tem na sua sociogênese a internacionalização e a interculturalidade, elementos do espaço/tempo de transições paradigmáticas. A interculturalidade engloba diversidade cultural, local e global em todos os âmbitos e perpassa principalmente, a universidade, pois hoje é um espaço do diverso e do distinto, por isso, a perspectiva intercultural demonstra que a sociedade está envolta com pluralidades, porém, muitas vezes, não tem dimensão da multiplicidade e da presença intercultural existente no meio social. A perspectiva e ações interculturais surgem como uma maneira de transformar relações sociais e culturais, e encontra na universidade um meio para se desenvolver e expandir, por conta disso, a UNILA, que possui uma diversidade variada em seu cotidiano encontra na interculturalidade um aporte para tentar superar desafios cotidianos.

É no **cotidiano** da UNILA que diversas situações acontecem no sentido de potencializar a diversidade cultural, perspectivas decoloniais parecem pautar ações e projetos de interculturalidade, como também, do enfrentamento das adversidades, desigualdades e exclusões. Assim, a Universidade possui ações concretas visando a interculturalidade, refletindo e tensionando o padrão moderno/colonial, vivenciando inclusões, sensibilidades de mundo, interações entre culturas e solidariedades.

É também no cotidiano da Universidade que os desafios em relação as diversidades e as inter-relações ficam perceptíveis, pois envolvem distintas pessoas e suas características. Apesar da Universidade formular ações de inclusão, é necessária que haja uma desconstrução diária, envolvendo o respeito pelo outro, pelo diverso e distinto. Dessa forma, a perspectiva intercultural de acolhimento e diálogo potencializa reflexões e ações inclusivas.

Nesse sentido, a **linguagem** é um elemento primordial das relações e interações humanas. A UNILA é permeada pela diversidade linguística, devido a criação de ações de acolhimento as distintas pessoas que frequentam a Universidade, dessa forma, com os diferentes idiomas trazidos pelos discentes, docentes e técnicos-administrativos, desafios cotidianos são perceptíveis nos diversos espaços de convivência, no entanto, a cooperação também está presente, pois conscientemente ou não, a interculturalidade é praticada nessas ações de colaboração, de respeito ao próximo, de inclusão e solidariedade. Ademais, se faz necessário ainda equilibrar as línguas majoritárias da Universidade, espanhol e português, essenciais para o

andamento e construção de documentos, com as línguas de povos originários, a fim de, incluir o conjunto de diversidades imbricadas em cada humano, desse modo, a Universidade potencializará a interculturalidade já presente no cotidiano.

Assim, a **gestão** têm seu papel fundamental na formulação de leis, normas, regras, projetos e ações voltados à diversidade cultural e linguística existente na Universidade. A UNILA, potencializa ações de inclusão e cooperação em espaços geográficos, tanto da Universidade quanto da sociedade, pois está instituída para abranger ES para América Latina e Caribe, por isso, intenta dar visibilidade a povos que foram subalternizados, possibilitando dar vez e voz a epistêmes e culturas encobertas, com isso, parece encontrar na perspectiva decolonial e intercultural a sustentação para intensificar novas vivências e experiências.

Os documentos de criação da Universidade trazem descritos, a promoção de interculturalidade, ou seja, a UNILA quando foi pensada e instituída a interculturalidade era uma contradição, no sentido de vir a ser. Na época, talvez não havia consciência de como fazer a interculturalidade ser vigorada e vivida, no entanto, a internacionalização e diversidades cada vez mais presentes na Universidade, iniciativas, projetos e ações foram criados e outras possibilidades de vislumbrar a interculturalidade e de realmente praticá-la foram vivenciadas. A contribuição de atividades culturais, pesquisas e estudos nessa temática, possibilitaram outros olhares e compreensões dessa perspectiva.

Assim, significações de interculturalidade são experienciadas diariamente nos espaços da Universidade, e tiveram mais ênfase quando as inter-relações demandaram respeito e inclusão com o distinto e diverso, dessa forma, a interculturalidade é vivenciada no cotidiano, ou seja, não cabe dentro das formalidades, é uma ação que acontece informalmente. Entretanto, é possível experienciar práticas interculturais formais, nos projetos e ações culturais que docentes, discentes e técnicos-administrativos formulam e desenvolvem. Cabe destacar que, na UNILA, ainda é necessário fomentar a perspectiva intercultural de maneira que todos possam reconhecê-la e vivenciá-la todos os dias com consciência do que a perspectiva possibilita. Nesse sentido, a universidade tem que ser um espaço de diálogos e interações, e um lugar que se deve aprofundar estudos sobre a interculturalidade. A UNILA sendo uma Universidade que promove essa prática pode ser um lugar ainda maior de referência no que se refere a pluralidades de saberes e culturas.

No que se refere a internacionalização da ES o tema vive num cenário de disputas entre perspectivas hegemônicas no qual os *rankings* são elementos centrais e sinônimo de qualidade e, possibilidades outras como a perspectiva decolonial em que a interculturalidade é compreendida como possibilidade de diálogos transversais, das/nas periferias, em espaço de fronteira, entre culturas, línguas, etnias e saberes possibilitando um espaço pluriverso.

Por fim, o processo de investigação e construção da dissertação fica explícito a necessidade de mais e distintos estudos referentes ao tema, por isso, da pesquisa aqui construída novas pesquisas precisam ser formuladas abrangendo tanto a UNILA como outras universidades. A diversidade cultural existente no mundo, e em especial na América Latina e Caribe, requer que sejam construídas ou reformuladas as universidades para que incluam e resgatem experiências de diversidades culturais e povos invisibilizados e silenciados. A perspectiva intercultural, tem contribuído para que a UNILA potencialize relações de distintas nacionalidades, culturas, sujeitos distintos em suas etnias, gêneros, raças e classes, suleando, sensibilidades e práxis para a história da América Latina, e acima de tudo, vem favorecendo nova tomada de (re)existência ao modelo de universidade moderna/colonial/eurocêntrica. Assim, no contexto das políticas públicas atuais de desmonte do espaço público e cerceamento de liberdades acadêmicas a UNILA é uma das tantas formas de (re)existências necessárias.

REFERÊNCIAS

ABOITES, Hugo. La educación superior en América Latina y el proceso de bolonia: de la comercialización al proyecto tuning de competencias. **Educación Superior y Sociedad** (Caracas). Vol. 15, nº 1. 2010.

AVILA ROMERO, León Enrique et al. Associação comunitária e diálogo do conhecimento no ensino superior intercultural do México. **RMIE**, México, v. 21, n. 70, p. 759-783, setembro de 2016. Disponível em <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300759&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 de junho de 2020.

BATTISTI, César A. O método de análise cartesiano e o seu fundamento. **Scientiæ studia**, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 571-96, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ss/v8n4/04.pdf> > Acesso em: 10 de junho de 2019.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BOACIK, Daniela; RUBIN-OLIVEIRA, Marlize; PAGLIOSA CORONA, Hieda. M. Pluriverso e interculturalidad: una construcción de diálogos más allá de las fronteras. **Integración y Conocimiento**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 190–208, 2020. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/29592>. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

BRASIL. **LEI nº 12.189, de 12 de Janeiro de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA e dá outras providências.

CANDAU, Vera Maria F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf> > Acesso em 21 de junho de 2019.

CANDAU, Vera Maria F. Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales** Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Ed. Abya-Yala. Quito-Ecuador, Novembro 2013.

CASTILLO GUZMAN, Elizabeth; CAICEDO ORTIZ, José Antonio. Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. **Nómadas**, Bogotá, n. 44, p. 147-165, Jan. 2016. Available from <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502016000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 de junho de 2020.

CHARLES, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. 1996.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n.1, p. 171-188, Jan. 2002.

CRES - III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe. **Declaração Córdoba**, Argentina, 14 de junho de 2018.

DAROS JR, Armando. **A presença da OCDE no Brasil no contexto da avaliação educacional**. 2013. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/jpe13_pp13-20.pdf < Acesso em: 03 de Dezembro de 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA 1999. Disponível em: <http://www.ufabc.edu.br/images/stories/pdfs/declaracaodebolonhaportugues.pdf> < Acesso em: 08 de Dezembro de 2019.

DIAS SOBRINHO, José. O processo de Bolonha. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.9, n. esp., p. 107-132, dez. 2007. Disponível em: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/7344/ssoar-2007-esp-sobrinho-o_processo_de_bolonha.pdf?sequence=1&isAllowed=y&Inkname=ssoar-2007-esp-sobrinho-o_processo_de_bolonha.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/7344/ssoar-etd-2007-esp-sobrinho-o_processo_de_bolonha.pdf?sequence=1&isAllowed=y&Inkname=ssoar-2007-esp-sobrinho-o_processo_de_bolonha.pdf) < Acesso em: 02 de Dezembro de 2019.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. CRES 2018: ¿Una nueva reforma de Córdoba? Prioridad a la esperanza y a la utopía contra la opresión y el oscurantismo. In: SUASNÁBAR, C. et al. (coord.). **Balance y desafíos hacia la CRES 2018: Aportes para pensar la universidad Latinoamericana**. CRES, 2018. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU, CLACSO, 2018.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**. São Paulo: Edições Loyola, 1977. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/29.Filosofia_da_libertacao.pdf > Acesso em: 05 de Janeiro de 2021.

DUSSEL, Enrique. **1492 – o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. 2005. In: DUSSEL, Enrique. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf > Acesso em: 05 de Janeiro de 2021.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

ESCOBAR, Arturo. **Más allá del desarrollo**: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/38821953.pdf> > Acesso em: 26 de Julho de 2019.

FARIAS, Nilson de. **Olhares do Sul**: Políticas de Internacionalização da Educação Superior. 2019. 107 fls. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Câmpus Pato Branco.

FLORIANI, Dimas; VERGARA, Nelson. Hacia un pensamiento socioambiental: aproximaciones epistemológicas y sociológicas. **Desenvolv. Meio Ambiente**, v. 35, p. 11-27, dez. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/19966652/Hacia_un_pensamiento_socioambiental_aproximaciones_epistemol%C3%B3gicas_y_sociol%C3%B3gicas > Acesso em 27 de Julho de 2019.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **La filosofía intercultural**. In: DUSSEL, Enrique-Eduardo MENDIETA-Carmen BOHÓRQUEZ (eds.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000)*. *Historia, corrientes, temas, filósofos*, CREA/Siglo XXI, México 2009. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/412.pdf> > Acesso em: 01 de Agosto de 2019.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Apostila do Município Geografia e História**. 2012. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/RaquelBecker/apostila-do-professor-municipio-de-foz-do-iguau-2012> > Acesso em: 13 de Fevereiro de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 80 | 2008, colocado online no dia 01 outubro 2012, criado a 30 abril 2019. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/697>; DOI: 10.4000/rccs.697.

GROSGOUEL, Ramón. Racismo / sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios / epistemicidios del largo siglo XVI. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 19. Dezembro de 2013. Disponível em http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892013000200002&lng=en&nrm=iso > Acesso em: 05 de Janeiro de 2021.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p. 5, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514> > Acesso em: 10 de fevereiro de 2020.

HAZELKORN, Ellen. Os rankings e a batalha por excelência de classe mundial: estratégias institucionais e escolhas de políticas. **Higher Education Management and Policy**, vol. 21, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/os-rankings-e-a-batalha-por-excelencia-de-classe-mundial-estrategias-institucionais-e-escolhas-de-politicas> < Acesso em: 28 de Novembro de 2019.

HOOKS, Bell. Mulheres Negras moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.16, p. 193-210, jan/abr, 2015.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2010. **Censo Brasileiro de 2010**. Foz do Iguaçu: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/panorama> > Acesso em: 27 de Dezembro de 2020.

IMEA – Instituto Mercosul de Estudos Avançados. **A Unila em construção**. 2009. Disponível em: https://portal.unila.edu.br/institucional/arquivos/copy_of_Unilaemconstruo.pdf > Acesso em: 28 de Dezembro de 2020.

KNIGHT, Jane. Internationalization: management strategies and issues. **International Education Magazine**, v. 9, 1993.

KNIGHT, Jane. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, Chestnut Hill, v. 33, n. 3, p. 2-3, 2003.

KNIGHT, Jane. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, Vol. 8 No. 1, Spring 2004 5-31. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315303260832> > Acesso em: 30 de Novembro de 2019.

KNIGHT, Jane. Student Mobility and Internationalization: trends and tribulations. **Research in Comparative and International Education**, Oxford, n. 7, v. 1, 2012.

KNIGHT, Jane. **Universidades apostam na internacionalização**. Entrevista. Extra, Julho, 2014. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2014/07/universidades-apostam-na-internacionalizacao/> > Acesso em: 08 de Julho de 2019.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**. Tradução: Carlos Aurélio Mota de Souza. Bauru, SP: EDUsc, 2004.

LAUS, Sonia Pereira. **A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. 331 f.: il. Disponível em: http://www.adm.ufba.br/sites/default/files/publicacao/arquivo/sonia_pereira_tese_final.pdf < Acesso em: 23 de Novembro de 2019.

LEFF, Enrique. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 03, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9515> > Acesso em: 29 de Julho de 2019.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. Quo vadis? Avaliação e internacionalização da educação superior na América Latina. In: LEITE, Denise et.al. **Políticas de evaluación universitaria em América Latina: perspectivas críticas**. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Instituto de investigaciones Gino Germani, 2012.

LEME, Alessandro André. Neoliberalismo, globalização e reformas do estado: reflexões acerca da temática. **Barbarói**. Santa Cruz do Sul, n. 32, jan./jul, 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/1045/1083> > Acesso em: 04 de Janeiro de 2020.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. 2014. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.22, n.3, p. 935-952, set./dez., 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. – São Paulo: EPU, 1986.

MATO, Daniel. Pueblos indígenas, Estados y educación superior: Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. **Cuad. antropol. soc.**, Buenos Aires, n. 41, p. 5-23, July 2015. Available from <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2015000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 de Junho de 2020.

MAZZETTI, Antônio Carlos et al. Relação centro x periferia: uma universidade em debate. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 35, e193459, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100430&lng=en&nrm=iso> < Acesso em: 09 de Dezembro de 2019. Epub 25 nov 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698193459>.

MIGNOLO, Walter D. **Local Histories/Global Designs**: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura – un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-45.

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

MIGNOLO, Walter. Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. **Revista de Filosofía**, Nº 74, 2013.

MIGNOLO, Walter. Prefacio. 2000. In: PALERMO, Zulma; QUINTERO, Pablo (Orgs.). **Aníbal Quijano: textos de fundación**. Buenos Aires: Del Siglo, 2014.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), PP.12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645> > Acesso em: 20 de Junho de 2019.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. Ed. – São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social**. 2009. Disponível em: <http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/MINAYO-M.-Cec%C3%ADlia-org.-Pesquisa-social-teoria-m%C3%A9todo-e-criatividade.pdf> > Acesso em 17 de Junho de 2019.

MORIN, Edgar. O desafio da Complexidade. In: **Ciência com Consciência**. (13ª ed.). Editora Bertrand Brasil, Rio de Janeiro. 2010.

MOROSINI, Marília C. Internacionalização da Educação Superior: um modelo em construção? In: AUDY, Jorge L. N.; MOROSINI, Marília C. (Orgs.). **Inovação e empreendedorismo na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, P. 189-210, 2006a.

MOROSINI, Marília C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006b. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf> > Acesso em 01 de Abril de 2019.

MUNSBURG, João Alberto S; FERREIRA DA SILVA, Gilberto. **Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação**. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/9175/7151> > Acesso em: 02 de Agosto de 2019.

NICOLESCU, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade**. 1999. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/leprans/arquivos/conhecimento.pdf> > Acesso em 18 de Março de 2021.

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da Universidade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

PEREIRA, Anabela. **Educação Multicultural – Teorias e práticas**. Porto: Edições Asa. 2004.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. **Revista de Ensino Superior**. Unicamp. n 14, jul-set/2014.

PIERUCCI, Antonio Flavio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINTO, Maria Joaquina Fernandes. A Metodologia da Pesquisa Científica como ferramenta na Comunicação Empresarial. In: **Congresso Brasileiro de Comunicação Empresarial**, 2009.

QUADRA, Dante. Unila confirma intenção de trocar obra inacabada por área de Itaipu. **Rádio Cultura Foz**. Foz do Iguaçu, 22 de Dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.radioculturafoz.com.br/2017/12/22/unila-confirma-intensao-de-trocar-obra-inacabada-por-area-de-itaipu/> > Acesso em 27 de Dezembro de 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. 2000. In: PALERMO, Zulma; QUINTERO, Pablo (Orgs.). **Aníbal Quijano: textos de fundación**. Buenos Aires: Del Siglo, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. 2005. In: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf > Acesso em: 02 de Janeiro de 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. 2014. In: QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf> > Acesso em: 05 de Janeiro de 2021.

RESTREPO, Eduardo. ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. 1ª Ed. Popayán, Samava. 2010.

RESTREPO, Eduardo. Decolonizar la universidad. In: BARBOSA, Jorge Luis; PEREIRA, Lewis. **Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos**. Sincelejo (Colombia): Cekar, 2018.

SANTANA COLIN, Yasmani. Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos. **Rev. colomb. educ.**, Bogotá, n.69, p.97-119, July 2015. Available from <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162015000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 de Junho de 2020.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2002.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Conhecimento e Razão Instrumental. **Psicol USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 11-31, 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100002

> acesso em: 10 de junho de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100002>.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; AVRITZER, Leonardo. 2002. Para ampliar o cânone democrático em SOUSA SANTOS, Boaventura de. (org.) **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa** (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira).

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. 1988. **Estudos Avançados**, 2(2), 46-71. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007 > Acesso em: 03 de Janeiro de 2020.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Da Ideia de Universidade a Universidade de Ideias. In: SOUSA SANTOS, Boaventura. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A globalização e as ciências sociais**. – São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Epistemologies of the South**. Justice against Epistemicide. Boulder/Londres: Paradigm Publishers, 2014.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, nº 43, set/dez 2016. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Nova%20Vis%C3%A3o%20da%20Europa_Sociologias_2016.pdf > Acesso em: 01 de Agosto de 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STALLIVIERI, Luciane. **O sistema de ensino superior do Brasil características, tendências e perspectivas**. 2006. Disponível em: https://www.uces.br/site/midia/arquivos/sistema_ensino_superior.pdf > Acesso em 07 de Julho de 2019.

STEIN, Sharon. **Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges**. Studies in Higher Education, 2019. DOI: 10.1080/03075079.2019.1704722.

STENGERS, Isabelle. **A invenção das ciências modernas**. São Paulo: Editora 34, 2002.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes** – resistir à barbárie que se aproxima. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SZURMUK, Mónica; IRWIN, Robert Mckee. **Diccionario de estudios culturales latino-americanos**. México: Siglo XXI. Editora: Instituto Mora, 2009.

UNC - Universidad Nacional de Córdoba. **Manifiesto Liminar**. Disponível em: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar/> > Acesso em: 19 de Março de 2021.

UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Estatuto**. Foz do Iguaçu, 2012. Disponível em: <https://unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20D%2009%282%29%281%29%281%29.pdf> > Acesso em: 27 de Janeiro de 2020.

UNILA. **Projeto pedagógico Ciclo Comum de Estudos**. Foz do Iguaçu, 2013. Disponível em: <https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PPC2%20do%20CICLO%20COMUM.pdf> > Acesso em: 10 de Junho de 2021.

UNILA. **Relatório de Gestão do Exercício de 2018**. Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/arquivos/RelatriodegestoUNILA2018.pdf> > Acesso em: 27 de Janeiro de 2020.

UNILA. **Relatório Integrado de Gestão 2019**. Foz do Iguaçu, 2019a. Disponível em: https://portal.unila.edu.br/institucional/arquivos/Relato_Integrado_de_Gesto_UNILA_20192020__web_180820.pdf > Acesso em: 27 de Janeiro de 2020.

UNILA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Foz do Iguaçu, 2019b. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/proplan/planejamento/pdi-unila-2019-2023.pdf> > Acesso em: 27 de Janeiro de 2020.

UNILA. **Portal UNILA**. 2020. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/> > Acesso em 27 de Janeiro de 2020.

VILLAGOMEZ RODRIGUEZ, María Sol. Otras Pedagogías: La experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS. **Alteridad**, Cuenca, v. 13, n. 1, p. 30-41, June 2018. Available from http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422018000100030&lng=en&nrm=iso Acesso em: 13 de Junho de 2020.

WALSH, Catherine. **Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación**. 2000. Disponível em: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter63.PDF> > Acesso em: 17 de Março de 2021.

WALSH, Catherine. Introducción. In: WALSH Catherine (ed.), **Pensamiento crítico y matriz colonial**. Quito, UASB-Abya Yala. 2005a.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad**. Signo y Pensamiento, Bogotá, v. XXIV, n. 46, 39-50. 2005b.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la Educación**. Peru: Ministério de Educación, 2005c. Mimeografado. Disponível em: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3310/La%20interculturalidad%20en%20la%20educaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y> > Acesso em: 08 de Julho de 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. In: **Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia**: la nación en el mundo andino. Quito: Academia de la Latinidad, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala. 2009a.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009b.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANÃ Jorge; TAPIA Luis; WALSH Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. 2010. Disponível em: <https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educacic2a6n-intercultural1.pdf> > Acesso em: 02 de Agosto de 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez., 2012.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I. Ed. Abya-Yala. Quito-Ecuador, Novembro 2013.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II. Ed. Abya-Yala. Quito-Ecuador, Fevereiro 2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder**: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/viewFile/15002/10532> > Acesso em: 06 de Abril de 2021.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; RUBIN-OLIVEIRA, Marlize. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. **Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr./jun. 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes Ltda, 2009. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4284077/mod_resource/content/1/cap%C3%](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4284077/mod_resource/content/1/cap%C3%93)

ADtulo%20I%20-%20Woodward%20-%20IDENTIDADE-E-DIFERENCA-UMA-INTRODUCAO-TEORICA-E-CONCEITUAL.pdf > Acesso em: 11 de Fevereiro de 2020.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)/TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM SOM E VOZ (TCUISV)

Título da pesquisa:

Interculturalidade: experiências e desafios da/na universidade

Pesquisadores:

Daniela Boacik (mestranda)

Rod. PR 467 – Km 01 – Pato Branco – PR

(46) 3225-2511 – Email: danyboacik@hotmail.com

Dra. Marlize Rubin Oliveira (orientadora)

Rod. PR 467 – Km 01 – Pato Branco – PR

(46) 3225-2511 – Email: rubin@utfpr.edu.br

Dra. Franciele Clara Peloso (coorientadora)

Rod. PR 467 – Km 01 – Pato Branco – PR

(46) 3225-2511 – Email: clara@utfpr.edu.br

Local de realização da pesquisa:

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR)

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Campus Pato Branco

Rod. PR 467 – Km 01 – Pato Branco – PR (46) 3225-2511

<http://portal.utfpr.edu.br/cursos/mestrado-e-doutorado/ppgdr>

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. Apresentação da pesquisa.

Você está convidado a participar de uma pesquisa desenvolvida no PPGDR/UTFPR e tem como foco o tema da interculturalidade. A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) foi a instituição selecionada para a coleta de dados.

2. Objetivos da pesquisa.

Analisar as categorias de pensar a interculturalidade, a partir da sociogênese, tendo como referência o projeto da Unila, bem como, experiências de servidores desta Universidade.

2. Participação na pesquisa.

Ao participar deste estudo você será solicitado a responder algumas perguntas, via videoconferência, sobre internacionalização da Educação Superior e interculturalidade no âmbito da gestão do instituto e do núcleo interdisciplinar e na coordenação da Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais.

As suas respostas serão por mim anotadas e, se for de seu consentimento, também gravadas em arquivo de áudio. O tempo estimado para a entrevista é de trinta a quarenta minutos.

4. Confidencialidade.

Os dados fornecidos serão utilizados apenas para as finalidades da pesquisa como parte do trabalho de dissertação e estarão protegidos pelo sigilo. Apenas eu e as pesquisadoras orientadora e coorientadora terão acesso ao questionário e em eventual divulgação de resultados não serão mencionados seu nome ou outros dados que possam identificá-lo.

5. Riscos e benefícios.

5.1 – Riscos: Risco mínimo de constrangimento ao responder o questionário. Se houver constrangimento, a entrevista poderá ser interrompida a seu critério.

5.2 – Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, a pesquisa acrescentará estudos sobre a interculturalidade, o que poderá gerar benefício para as universidades de forma geral e para a Universidade na qual você trabalha (UNILA) de forma específica.

6. Critérios de inclusão e exclusão.

6.1 – Inclusão: servidor responsável pela pró-reitoria de internacionalização da Universidade pesquisada (UNILA)

6.2 – Exclusão: Não se aplica.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

Você tem a liberdade de não participar e pode, ainda, caso concorde em participar, interromper sua participação em qualquer fase da pesquisa sem qualquer prejuízo. Você tem a liberdade de recusar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento sem penalização. Sempre que quiser, você poderá pedir mais informações sobre o estudo contatando os seguintes e-mail's: danyboacik@hotmail.com; rubin@utfpr.edu.br; clara@utfpr.edu.br.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja do seu interesse:

() quero receber os resultados da pesquisa (e-mail para envio: _____)

() não quero receber os resultados da pesquisa.

8. Ressarcimento e indenização.

Embora sua participação no estudo não implique qualquer dispêndio financeiro ou material de sua parte, você será devidamente ressarcido de despesas comprovadamente feitas por si em função de sua participação no estudo, bem como indenizado por qualquer dano que, comprovadamente, tenha sofrido em função de sua participação, de acordo com o disposto na Resolução 466/2012 – CNS.

B) CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

DO TCLE/TCUISV

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo. Além disso, tenho ciência de que haverá gravação de áudio da entrevista, sobre a qual também estou de pleno acordo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

| | | | | | |
|-----------------------|--|---------------------|--|---------------------|--|
| NOME: | | | | RG: | |
| Data de Nasc.: | | Telefone 01: | | Telefone 02: | |
| Endereço: | | | | | |
| CEP: | | Cidade: | | Estado: | |
| Assinatura: | | | | Data: | |

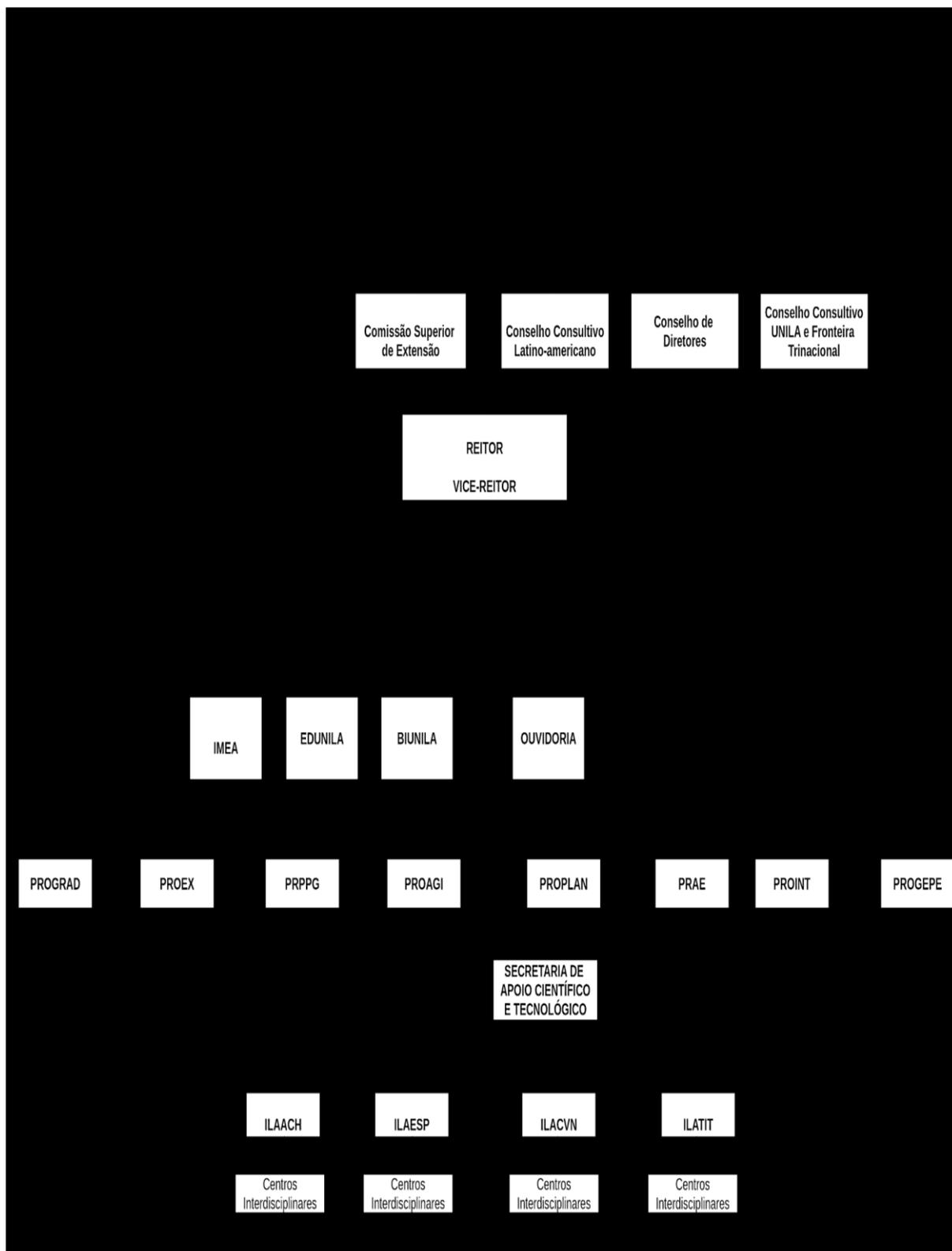
Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas sobre o formulário e o processo.

| | | | |
|--------------------|----------------|--------------|--|
| NOME: | Daniela Boacik | RG: | |
| Assinatura: | | Data: | |

OBS: este documento deve conter 2 (duas) vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra ao participante da pesquisa.

APÊNDICE C

ORGANOGRAMA INSTITUCIONAL



Fonte: https://portal.unila.edu.br/proplan/planejamento/organograma_unila.pdf