



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

DÉBORA VILLETTI ZUCK

**A INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA E A
FORMAÇÃO NA UNILA**

CAMPINAS
2021

DÉBORA VILLETTI ZUCK

A INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA E A FORMAÇÃO NA UNILA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ESTUDANTE DÉBORA VILLETTI ZUCK E ORIENTADA PELO PROF. DR. SÉRGIO EDUARDO MONTES CASTANHO

CAMPINAS
2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Z831i Zuck, Débora Villetti, 1982-
A integração da América Latina e a formação na UNILA / Débora Villetti
Zuck. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Sérgio Eduardo Montes Castanho.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. 2. Ensino superior. 3. Integração latino-americana. 4. Desenvolvimento. 5. Sociedade. I. Castanho, Sérgio Eduardo Montes, 1940-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Integration of Latin America and training at UNILA

Palavras-chave em inglês:

Federal University of Latin American Integration

Higher education

Latin american integration

Development

Society

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Sérgio Eduardo Montes Castanho [Orientador]

Olinda Maria Noronha

Lalo Watanabe Minto

Mário Luiz Neves de Azevedo

Nilson Araujo de Souza

Data de defesa: 25-05-2021

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-5996-7203>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/9294507735302497>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**A INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA E A
FORMAÇÃO NA UNILA**

Autora: Débora Villetti Zuck

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho

Profª. Dra. Olinda Maria Noronha

Prof. Dr. Lalo Watanabe Minto

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo

Prof. Dr. Nilson Araujo de Souza

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

DEDICATÓRIA

Aos que lutam por uma educação e uma sociedade mais humanas...

AGRADECIMENTOS

Num momento tão adverso da existência humana, expresso e limitado pela letalidade da pandemia, novas e velhas questões reafirmam que é preciso estar vivo para fazer história e que só a luta muda a vida. É ainda mais difícil, pois parte de um contexto em que as condições de vida estão cada vez mais degradadas e precarizadas para os trabalhadores. A própria possibilidade de cursar pós-graduação *stricto sensu* se insere nessa situação e, ao mesmo tempo, na busca por aplacar necessidades, de conhecimentos, de formação, de melhores condições de vida...

Estudar a educação e a integração latino-americana, que habita “coração e mente”, levou-me à Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Para quem é “a fim” do tema, a UNILA não passa despercebida. E para quem vem do “interior” do Paraná, a possibilidade de formação na UNICAMP representa como que um sonho concretizado, a partir da vinculação ao Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR)/Gupo de Trabalho (GT) – Campinas. Mas chegar até aqui, resultado de dedicação, esforço e inspiração, só foi possível pela formação precedente em escolas e universidades públicas, sob condições e circunstâncias determinadas.

Entre as inúmeras horas de estudo e os vários mil quilômetros percorridos semanalmente, entre Foz do Iguaçu, Cascavel e Campinas e, posteriormente, mais esparsamente, entre Foz do Iguaçu, Palotina e Campinas, muitas lembranças ficaram da organização minuciosa e do planejamento sistemático a cada semana, das leituras e atividades dos dias após o trabalho, de fim de semana, no ônibus, em casa (e a pergunta recorrente: “mas onde você mora?”), das mochilas e malas feitas e desfeitas incontáveis vezes, para trajetos viajados tantas vezes e sempre feliz da vida, mesmo quando (e após) literalmente “no caminho tinha uma pedra”, que não está mais lá. As condições para quem estuda e trabalha são mais difíceis, já dizia minha orientadora de mestrado...

Por tudo que foi e pelo que ficou (já estou com saudade!), agradeço às pessoas e às instituições que, diretamente, contribuíram para a e/ou participaram da realização deste estudo:

À minha família, especialmente ao meu esposo Marcos e ao meu filho José Mateus, por vivenciar comigo a elaboração da tese, dias, noites e feriados de estudo (algo comum a uma estudante de doutorado e dois estudantes de graduação), pela compreensão, paciência, força, pelo companheirismo, carinho, incentivo, pelos diversos tipos de apoio durante esse percurso tão desejado, intenso e, muitas vezes, distante (e ausente), mas necessário... por me aturar

quando estava insuportável, de “lua” e intensidade máxima (quase sempre! – afinal, tem que ser com emoção), por estar presente nos momentos de ansiedade, aflição (e, na preocupação, fazer as perguntas – algumas “imperguntáveis” – que não queriam calar: “ainda falta muito?”, “deu certo?”, “tá quase?”, “mas já não tinha terminado?”, “não vai dormir/comer?”, “foi dormir que horas?” rrsrs), enfim, por compartilhar a vida, sorrisos, lágrimas e abraços... Aos meus pais, principalmente à minha mãe Sofia pelo apoio, por ensinar desde cedo a importância do conhecimento, da educação e do trabalho na vida de uma mulher, que nunca é tarde para estudar e, assim como meu *dziadzio* (*in memoriam*), para enfrentar injustiças e desafios. Ao meu irmão Lucas, à minha cunhada Ju e aos meus parentes mais próximos (ainda que distantes geograficamente), à minha prima/amiga/parceira (de bate-papo, baralho, bagunça, festa) Cessa, à minha madrinha Cecília e à *baptka*, pela preocupação e expectativa. Aos compadres Ander, Clair e Felício, e também à Camila, ao André e aos “quase compadres gaúchos, meio cariocas”, pelos momentos de diversão e descanso, chopes e caipirinhas pra espairecer e comemorar. Por mais momentos juntos (com todos!) no pós-pandemia...

À Faculdade de Educação da UNICAMP, pela possibilidade de formação. Aos professores do HISTEDBR, pela acolhida, receptividade, pelas discussões, interlocuções e orientações nas atividades de pesquisa e do grupo, pelos ensinamentos e pelo rigor e compromisso com a educação. Aos professores do Programa de Pós-Graduação com os quais cursei disciplinas, o Zezo, o Lalo, o Régis e o Gamboa. Aos colegas do HISTEDBR, pelos momentos juntos compartilhados, de aprendizado, angústias, expectativas, especialmente à Sandra e à Magali, pela amizade, convivência e companhia, longas conversas, muitos cafés e quitutes, por essa “mais maranhense” ter dividido solidariamente sua morada temporária em Campinas. À Secretaria do Programa, pelo atendimento sempre atencioso e prestativo ao dirimir dúvidas e fornecer apoio. À Biblioteca da UNICAMP, principalmente às unidades da Faculdade de Educação, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e do Instituto de Economia, pelo acervo indispensável disponibilizado e atividade. Ao Comitê de Ética em Pesquisa, pelo auxílio nas questões da pesquisa de campo. À Diretoria de Educação a Distância, pelo suporte na realização da banca durante o período de suspensão das atividades presenciais na universidade.

Ao meu orientador, professor Sérgio, pelas orientações e pelo diálogo, sempre atento, preciso e cordial, pela seriedade, confiança e autonomia concedida, pelo incentivo, por ensinar a se desprender de detalhes secundários e de preciosismos desnecessários, pela relação pedagógica estabelecida e pela personagem em uma de suas crônicas [:)]. Aos membros do exame de qualificação e da banca de defesa, que gentilmente se dispuseram a ler a tese e participar, pelas elucidações, discussões e questões para o avanço da pesquisa. À professora

Olinda, pelas contribuições e indicações de leitura, desde as discussões do projeto nas atividades de pesquisa com os professores do grupo. Ao professor Sanfelice (*in memoriam*), pelo rigor teórico e metodológico, instigando-me a aguçar uma coisa que já estava materializada, a fim de elaborar uma tese sólida. Ao professor Mário, pelas sugestões em relação ao estudo da UNILA e a pesquisa de campo. Ao professor Lalo, que aceitou participar como suplente da banca examinadora na qualificação e que também contribuiu com a leitura atenta do projeto de pesquisa. Aos membros da banca de defesa, à professora Olinda e aos professores Nilson, Mário e Lalo, pela arguição, pelos depoimentos, apontamentos e pelas sugestões. Vocês foram muito gentis! Às professoras Fabiana e Roberta e aos professores Paulino e Gustavo, que aceitaram participar como suplentes da banca. Gratidão!

À UNILA, inicialmente, pela possibilidade de conciliar o horário de trabalho e de estudo e, posteriormente, pelo afastamento concedido que viabilizou as condições propícias para concluir a tese. Espaço formativo e de atuação, objeto e sujeito de um projeto que move (ou não) seres. Ah, se move... À gestão, pela autorização da pesquisa de campo. Aos servidores envolvidos no atendimento das solicitações de informações, pelos encaminhamentos e respostas. Às amigas/colegas de trabalho que estiveram próximas, especialmente à Vanessa, com quem (desde que cheguei na instituição) dividi expectativas e dificuldades, por ser uma referência profissional, a mais “top” e dedicada, e à Jamily, pela companhia e pelo *up* no caminho do “pedagogizando a UNILA”. Ao professor Gustavo, pelo acompanhamento das atividades e pela conversa sobre o estudo, que foi decisiva à realização da pesquisa de campo, bem como por, juntamente com o Geraldino e o Michael, tornar possível o afastamento. Aos professores Célio, Nilson e Laura, pelo diálogo e pelos materiais. Aos egressos e aos docentes da UNILA que participaram da pesquisa e, gentilmente, responderam os questionários.

À unileira argentina Cinthia, pela leitura e revisão da minha tradução do resumo para o espanhol. À Ana Maria, pela revisão e tradução do resumo para o inglês. À Paula, pela revisão textual da tese pré-banca de defesa. À Belinha, pela presença mesmo além-mar e troca de “figurinhas” sobre as teses. À Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), pelas formações acadêmicas propiciadas, pelos cursos de línguas ofertados, pela realização da proficiência e pelo acesso a materiais da Biblioteca e do Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais (GPPS). À Universidade Estadual de Maringá (UEM), pela disciplina que cursei como estudante especial, especialmente às professoras Maria Cristina e Terezinha.

Às pessoas que, indiretamente, com seu trabalho, possibilitaram que essa pesquisa fosse elaborada.

Obrigada!

“Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”
Fernando Birri

“Nada é impossível de mudar.”
Bertold Brecht

RESUMO

Esta tese versa sobre a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Trata-se do estudo de uma instituição de educação superior dentro de uma problemática mais ampla, que é a política educacional, e voltada para uma questão ainda mais abrangente, a da integração latino-americana. Essa integração teve diferentes formas históricas, desde a que concebia a América Latina como uma “Pátria Grande” até a mais atual e hegemônica, que a entende como um mercado a ser fortalecido por uma política de desenvolvimento, via blocos e mecanismos. Mesmo esta não é monolítica, pois existem projetos antagônicos. A pesquisa objetiva compreender a relação entre a política de educação superior, de formação na UNILA, e a integração da América Latina, a fim de explicitar a categoria de integração que a universidade apresenta. Foi realizada por meio de revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo com egressos dos cursos de graduação e docentes que atuaram no Ciclo Comum de Estudos (CCE). Verifica-se que a integração latino-americana atravessa a práxis educativa da UNILA, em diferentes medidas entre atividades e âmbitos, e se expressa na “missão” institucional, em objetivos, princípios e no currículo da graduação com o CCE. Este Ciclo é central no projeto pedagógico da universidade – pela integração “solidária”, bilíngue (português e espanhol), “interdisciplinar”, “intercultural”, entre outros princípios, e põe em questão formas, conteúdos e destinatários latino-americanos – e de sua “missão”. Embora indicada a partir de eixos como o econômico, o político, o tecnológico, o social, o cultural, o demográfico ou o físico (infraestrutura), a integração ainda precisa ser devidamente conceituada, em especial nos processos formativos. Seja qual for a lógica de que se parte, da predominante à alternativa, é necessário que se leve em conta o fulcro solidário da integração, ou seja, seu escopo de “integrar povos”, bem como a especificidade da América Latina. Na UNILA, a formação de “recursos humanos” contribuiria com (ou para) a integração, o desenvolvimento e o intercâmbio cultural, científico e educacional regional. Este aspecto, dentre outros, traz implícito um nó: a educação como indutora da integração e do desenvolvimento. Defende-se a tese de que a vinculação entre educação superior e integração latino-americana se insere na relação educação-desenvolvimento e, propriamente, na esfera que determina o social e o educacional. A integração é um processo econômico, social e historicamente situado que permeia a educação e sua concepção, sob influência de organismos internacionais e blocos regionais. Entende-se que os fundamentos da integração latino-americana e da educação superior estão relacionados a posições filosóficas sobre a sociedade. Aponta-se que nos processos formativos da UNILA, como é o caso do CCE, há lacunas, desafios e, também, potencialidades, como o estudo da América Latina. A universidade pesquisada apresenta especificidades, mas não está descolada de problemáticas da educação superior pública brasileira. Em suma, a relação compreendida é perpassada por disputas.

Palavras-chave: UNILA; Educação superior; Integração latino-americana; Desenvolvimento; Sociedade.

ABSTRACT

This thesis deals with the Federal University of Latin American Integration (UNILA). It is the study of a higher education institution within a broader issue, which is educational policy, focused on an even more comprehensive issue, that of Latin American integration. This integration took on different historical forms, from the conception of Latin America as a “Great Homeland” to the most current and hegemonic, which understands it as a market to be strengthened by a development policy, via blocks and mechanisms. Even this is not monolithic, as there are antagonistic projects. This research aims at understanding the relationship between the policy of higher education, education at UNILA, and Latin American integration, to explain the integration category that the university shows. It was carried out based on bibliographic review, documentary analysis and field research with graduated students from undergraduate courses and professors who worked in the Common Cycle of Studies (CCS). It can be seen that Latin American integration overpasses UNILA's educational praxis, in different measures among activities and scopes, and expresses in its institutional “mission”, in goals, principles and regarding the undergraduate curriculum with CCS. This cycle is essential to the university's pedagogical project - due to “solidary”, bilingual (Portuguese and Spanish), “interdisciplinary”, “intercultural” integration, among other principles, and questions forms, contents and Latin American recipients - and their “mission”. Although indicated from axes such as economic, political, technological, social, cultural, demographic or physical (infrastructure), integration still needs to be properly conceptualized, especially in training processes. Whatever the logic from which it is based, from the predominant to the alternative, it is necessary to take into account the solidary fulcrum of integration, that is, its scope to “integrate peoples”, as well as the specificity of Latin America. At UNILA, the “human resources” training would contribute with (or to) integration, development and cultural, scientific and regional exchange. This aspect, among others, implies a problem: education as an inducer (of integration and) of development. The thesis points out that the association between higher education and Latin American integration is part of the education-development relationship and, properly, between education and the sphere which determines the social and the education. Integration is an economic, social and process historically situated that goes through education and its conception, under the influence of international organizations and regional blocs. The groundwork of Latin American integration and higher education are related to philosophical positions on society. It is pointed out that in the training processes of UNILA, as is the case of the CCS, there are gaps, challenges and also potentialities, such as the study of Latin America. The researched university has specificities, but it is not detached from the problems of Brazilian public higher education. In short, the understood relationship is pervaded by disputes.

Keywords: UNILA; Higher education; Latin American integration; Development; Society.

RESUMEN

Esta tesis trata de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA). Es el estudio de una institución de educación superior dentro de un tema más amplio, que es la política educativa, enfocado en una cuestión aún más integral, de la integración latinoamericana. Esta integración tuvo distintas formas históricas, desde la concepción de América Latina como una “Gran Patria” hasta la más actual y hegemónica, que la entiende como un mercado a ser fortalecido por una política de desarrollo, vía bloques y mecanismos. Incluso esta no es monolítica, ya que hay proyectos antagónicos. La investigación tiene como objetivo comprender la relación entre la política de educación superior, de formación en la UNILA, y la integración de América Latina, con el fin de hacer explícita la categoría de integración que presenta la universidad. Se realizó a través de revisión bibliográfica, análisis documental e investigación de campo con egresados y profesores que trabajaron en el Ciclo Común de Estudios (CCE). Se verifica que la integración latinoamericana atraviesa la praxis educativa de UNILA, en diferentes medidas entre actividades y ámbitos, y se expresa en la “misión” institucional, en objetivos, principios y en el currículo de las carreras de grado con el CCE. Este ciclo es central en el proyecto pedagógico de la universidad – debido a la integración “solidaria”, bilingüe (portugués y español), “interdisciplinar”, “intercultural”, entre otros principios, y pone en cuestión formas, contenidos y destinatarios latinoamericanos – y su “misión”. Aunque señalada desde ejes como el económico, político, tecnológico, social, cultural, demográfico o físico (infraestructura), la integración aún necesita ser conceptualizada adecuadamente, especialmente en los procesos de formación. Sea cual sea la lógica de la que parta, de la predominante a la alternativa, es necesario tener en cuenta el ámbito solidario de la integración, es decir, su finalidad de “integrar pueblos”, así como la especificidad de América Latina. En la UNILA, la formación de “recursos humanos” contribuiría con (o para) la integración regional, el desarrollo y el intercambio cultural, científico y educativo. Este aspecto, entre otros, enmarca un nudo: la educación como inductora (de la integración y) del desarrollo. Se defiende la tesis de que el vínculo entre la educación superior y la integración latinoamericana se inserta en la relación educación-desarrollo y, propiamente, entre la educación y el ámbito que determina el social e la educación. La integración es un proceso económico, social e históricamente situado que atraviesa la educación y su concepción, bajo la influencia de organismos internacionales y bloques regionales. Se entiende que los fundamentos de la integración latinoamericana y la educación superior están relacionados con posiciones filosóficas sobre la sociedad. Se señala que en los procesos de formación de UNILA, como es el caso de la CCE, existen brechas, desafíos y también potencialidades, como el estudio de América Latina. La universidad investigada tiene especificidades, pero no se desvincula de los problemas de la educación superior pública brasileña. En resumen, la relación entendida está impregnada de disputas.

Palabras clave: UNILA; Educación superior; Integración latinoamericana; Desarrollo; Sociedad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Logomarca da UNILA	55
Figura 2 – Portal do Conhecimento.....	56
Figura 3 – Organograma institucional.....	68
Figura 4 – Quantidade de mobilidade nos países por ano	278

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo dos participantes	292
Gráfico 2 – Faixa etária dos participantes	292
Gráfico 3 – Cor/raça dos participantes	293
Gráfico 4 – País de origem dos participantes	293
Gráfico 5 – Local de residência atual dos egressos da graduação da UNILA.....	294
Gráfico 6 – Curso de graduação concluído na UNILA	295
Gráfico 7 – Ano/semestre de conclusão do curso de graduação na UNILA	295
Gráfico 8 – Principal motivo de ter escolhido a UNILA para cursar a graduação.....	296
Gráfico 9 – Alcance das expectativas iniciais em relação à UNILA ao concluir a graduação	301
Gráfico 10 – Ano/semestre de vinculação profissional à UNILA, segundo os docentes	302
Gráfico 11 – Principal motivo de ter escolhido a UNILA para trabalhar.....	303
Gráfico 12 – Forma pela qual a missão institucional específica da UNILA foi propiciada na trajetória acadêmica, segundo os egressos	304
Gráfico 13 – Adequação com que a missão tem sido propiciada, segundo os docentes	305
Gráfico 14 – Frequência de participação dos estudantes em atividade(s) ou programa(s) acadêmico(s) que contribuíram para a missão.....	306
Gráfico 15 – Frequência de desenvolvimento pelos docentes de atividade(s) ou participação em programa(s) acadêmico(s) que contribuíram para o alcance da missão institucional específica da UNILA	307
Gráfico 16 – Forma pela qual os princípios da UNILA, estabelecidos no PPI, orientaram as práticas, segundo os egressos	308
Gráfico 17 – Forma pela qual os princípios da UNILA, estabelecidos no PPI, orientaram as práticas, segundo os docentes.....	309
Gráfico 18 – Componentes curriculares ministrados no CCE, segundo os docentes.....	310
Gráfico 19 – Outros componentes curriculares ministrados.....	310
Gráfico 20 – Como os egressos classificam o CCE	311

Gráfico 21 – Avaliação, pelos egressos, dos pilares que sustentam o projeto da UNILA que o CCE projeta	311
Gráfico 22 – Avaliação, pelos docentes, dos pilares que sustentam o projeto da UNILA que o CCE projeta	312
Gráfico 23 – Atuação dos docentes em termos dos pilares, segundo os egressos.....	312
Gráfico 24 – Autoavaliação da atuação profissional docente em termos dos pilares.....	313
Gráfico 25 – Formação continuada à atuação profissional docente proporcionada pela UNILA em termos dos pilares	313
Gráfico 26 – Cumprimento das finalidades dos componentes curriculares dos eixos do CCE, segundo os egressos.....	314
Gráfico 27 – Contribuição em relação à formação bilíngue, segundo os egressos	315
Gráfico 28 – Contribuição em relação aos conhecimentos e às práticas bilíngues, segundo os docentes	316
Gráfico 29 – Contribuição em relação à formação sobre a missão, segundo os egressos.....	317
Gráfico 30 – Contribuição em relação aos conhecimentos e às práticas sobre a missão, segundo os docentes.....	318
Gráfico 31 – Conhecimentos sobre a América Latina em FAL, segundo os docentes	318
Gráfico 32 – Frequência da inter-relação entre conteúdos do CCE e do curso de graduação, segundo os egressos.....	329
Gráfico 33 – Frequência da inter-relação entre conteúdos do CCE e dos cursos de graduação, segundo os docentes	329
Gráfico 34 – Avaliação da contribuição dos conteúdos do CCE em relação a alguns aspectos, segundo os egressos.....	344
Gráfico 35 – Avaliação da contribuição dos conteúdos do CCE em relação a alguns aspectos, segundo os docentes	345
Gráfico 36 – O CCE e o desenvolvimento de uma integração solidária, segundo os participantes	346
Gráfico 37 – Avaliação da internacionalização, segundo os participantes.....	348
Gráfico 38 – Aptidão dos egressos com a formação propiciada pela UNILA a contribuir com a missão institucional	349

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cátedras Latino-Americanas	45
Quadro 2 – Cursos de graduação e programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> por Instituto .	61
Quadro 3 – Primeiro Ciclo de Estudos.....	259
Quadro 4 – Organização do Eixo Sociedade, Cultura e Integração Latino-Americana.....	260
Quadro 5 – Organização curricular implementada em 2012.....	264
Quadro 6 – Organização curricular do CCE	267
Quadro 7 – Ementas e objetivos de FAL I, II e III.....	269
Quadro 8 – Expectativas ao ingressar na UNILA, segundo os egressos da graduação	297
Quadro 9 – Como a interdisciplinaridade é propiciada à formação acadêmica dos estudantes, segundo os docentes	319
Quadro 10 – Como a interdisciplinaridade foi propiciada na formação acadêmica, segundo os egressos.....	324
Quadro 11 – Aspectos relevantes do CCE, positivos e negativos, apontados pelos docentes	330
Quadro 12 – Aspectos relevantes do CCE, positivos e negativos, detectados na formação acadêmica, segundo os egressos.....	337

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de cursos de graduação e pós-graduação da UNILA por ano	60
Tabela 2 – Relação entre vagas, ingressos, matrículas e concluintes na graduação por ano...	62
Tabela 3 – Nacionalidade dos estudantes matriculados na graduação por ano	63
Tabela 4 – Quantidade de docentes da UNILA por ano	65
Tabela 5 – Quantidade de pesquisas e atividades de extensão por ano	72
Tabela 6 – Quantidade de convênios internacionais por ano	278
Tabela 7 – Quantidade de egressos da graduação por nacionalidade, entre 2014 e 2019	291
Tabela 8 – País de origem dos docentes que atuaram no CCE, entre 2010 e 2020.....	291

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AID – Associação Internacional de Desenvolvimento
- AIU – Associação Internacional de Universidades
- AIT – Associação Internacional dos Trabalhadores
- ALADI – Associação Latino-Americana de Integração
- ALALC – Associação Latino-Americana de Livre Comércio
- ALBA – Alternativa Bolivariana das Américas
- ALBA-TCP – Aliança Bolivariana os Povos de Nossa América-Tratado de Comércio dos Povos
- ALC – América Latina e Caribe
- ALCA – Área de Livre Comércio das Américas
- ALCSA – Área de Livre Comércio Sul-Americana
- ARCUSUL – Sistema de Acreditação Regional de Cursos Superiores dos Estados membros e associados do MERCOSUL
- ASEAN – Associação das Nações do Sudeste Asiático
- APEC – Associação Ásia-Pacífico de Cooperação Econômica
- AUGM – Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu
- BCIE – Banco Centro-Americano de Integração Econômica
- BI – Bachilleratos Institucionales/Bacharelados Interdisciplinares
- BIUNILA – Biblioteca Latino-Americana
- BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
- BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
- CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CAF – Corporação Andina de Fomento
- CALC – Cúpula da América Latina e do Caribe
- CAN – Comunidade Andina
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CARICOM – Comunidade do Caribe
- CARIFTA – Associação de Livre Comércio do Caribe
- CCE – Ciclo Comum de Estudos
- CEBEAL – Centro Brasileiro de Estudos da América Latina
- CECA – Comunidade Europeia do Carvão e do Aço
- CEE – Comunidade Econômica Europeia
- CEEA/EURATOM – Comunidade Europeia da Energia Atômica

CELAC – Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE – Conselho Federal de Educação
CHS – Ciências Humanas e Sociais
CIAH – Centro Interdisciplinar de Antropologia e História
CICN – Centro Interdisciplinar de Ciências da Natureza
CICV – Centro Interdisciplinar de Ciências da Vida
CIES – Centro Interdisciplinar de Economia e Sociedade
CI – Comissão de Implantação
CIIRI – Centro Interdisciplinar de Integração e Relações Internacionais
CIRI – Coordenadoria de Informação e Regulação Institucionais
CILA – Centro Interdisciplinar de Letras e Artes
CITAD – Centro Interdisciplinar de Território, Arquitetura e Design
CITI – Centro Interdisciplinar de Tecnologia e Infraestrutura
CMES – Conferência Mundial de Educação Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
COMECON – Conselho para Assistência Econômica Mútua
COMESA – Mercado Comum do Leste e Sudeste da África
CONDECA – Conselho de Defesa Centro-Americano
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUN – Conselho Universitário
COSECCTI – Conselho Sul-Americano de Educação, Cultura, Ciência, Tecnologia e Inovação
COSIPLAN – Conselho Sul-Americano de Infraestrutura e Planejamento
COSUEN – Comissão Superior de Ensino
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CRES – Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e Caribe
CRESALC – Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil
CRISCOS – Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica
CSC – Conselho Sul-Americano de Cultura
CSCTI – Conselho Sul-Americano de Ciência, Tecnologia e Inovação
CSE – Conselho Sul-Americano de Educação

CSN/CASA – Comunidade Sul-Americana de Nações
DACICLO – Departamento de Acompanhamento do Ciclo Comum
DCE – Divisão de Temas Educacionais
EEES – Espaço Europeu de Educação Superior
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
ENLACES – Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior
ERES – Espaço Regional de Educação Superior do MERCOSUL
ESG – Escola Superior de Guerra
e-SIC – Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
EUROSTAT – Escritório Estatístico da União Europeia
FAL – Fundamentos de América Latina
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FLAES – Fórum Latino-americano de Educação Superior
FMI – Fundo Monetário Internacional
FOCEM – Fundo de Convergência Estrutural do MERCOSUL
FoMerco – Fórum Universitário MERCOSUL
GATS – Acordo Geral sobre Comércio de Serviço/*General Agreement on Trade in Services*
GATT – Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio
GERES – Grupo Executivo de Reformulação do Ensino Superior
GPPS – Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais
GTRE – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
IBESP – Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
ICAL – Integração Contemporânea da América Latina
IELA – Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos
IELA – Instituto de Estudos Latino-Americanos
IES – Instituições de Ensino Superior
IESALC – Instituto Internacional para Educação Superior na América Latina e Caribe
IESME – Instituto de Avaliação e Acompanhamento das Metas Educacionais
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IFPR – Instituto Federal do Paraná
IHEAL – Instituto de Estudos Avançados da América Latina
IIRSA – Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana

ILAACH – Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História

ILACVN – Instituto Latino-Americano Ciências da Vida e da Natureza

ILAESP – Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política

ILATIT – Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território

IMEA – Instituto MERCOSUL de Estudos Avançados/Instituto MERCOSUR de Estudios Avanzados

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPPDH – Instituto de Políticas Públicas de Direitos Humanos

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

ISM – Instituto MERCOSUL Social/Instituto Social del Mercosur

ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica

LAI – Instituto de Estudos Latino-Americanos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MARCA – Programa de Mobilidade Acadêmica Regional

MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

MRE – Ministério das Relações Exteriores

MCCA – Mercado Comum Centro-Americano

MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia

MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MEXA – Mecanismo Experimental de Credenciamento

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NAFTA – Área de Livre Comércio do Atlântico Norte

NIELI – Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Língua(gem) e Interculturalidade

OCDE – Cooperação e Desenvolvimento Econômico/Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico

ODECA – Organização dos Estados Centro-Americanos

OEA – Organização dos Estados Americanos

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

OLA – Observatório Latino-Americano

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte

OTCA – Organização do Tratado de Cooperação Amazônica

OUI – Organização Universitária Interamericana

PARLACEN – Parlamento Centro-Americano

PARLASUL – Parlamento do MERCOSUL

PARLATINO – Parlamento Latino-Americano e Caribenho

PASEM – Programa de Apoio ao Setor Educacional do MERCOSUL

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEAS – Plano Estratégico de Ação Social

PEC-PG – Programa de Estudantes – Convênios de Pós-Graduação

PET – Programa de Educação Tutorial

PIB – Produto Interno Bruto

PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência

PICE – Programa de Integração e Cooperação Econômica

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PROINT – Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais

PROLAM – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina

PROSUL – Foro para o Progresso da América do Sul

REDMACRO – Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe

RME – Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SADEC – Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral

SAI – Sistema Andino de Integração

SECOM – Secretaria de Comunicação Social

SELA – Sistema Econômico Latino-Americano

SEM – Setor Educacional do MERCOSUL

SESu – Secretaria de Educação Superior

SICA – Sistema de Integração Centro-Americano
Sisu – Sistema de Seleção Unificada
SITEAL – Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina
TAEs – técnicos-administrativos em educação
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEC – Tarifa Externa Comum
TIAR – Tratado Interamericano de Assistência Recíproca
TISA – *Trade in Services Agreement*
TLC – Tratado de Livre Comércio
UASB – Universidade Andina Simón Bolívar
UDF – Universidade do Distrito Federal
UDUAL – União de Universidades da América Latina e Caribe
UE – União Europeia/Unión Europea
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UFABC – Universidade Federal do ABC
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNAE – Universidad Nacional de Educación
UNASUL – União das Nações Sul-Americanas
UNB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNLP – Universidad Nacional de la Plata
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USMCA – Acordo entre os Estados Unidos, México e Canadá
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	27
CAPÍTULO I - A UNILA: PONTO DE PARTIDA PARA ENTENDER A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA.....	38
1.1 Os antecedentes históricos e o processo de criação da UNILA.....	38
1.1.1 A universidade latino-americana e do MERCOSUL.....	38
1.1.2 O Instituto MERCOSUL de Estudos Avançados: unidade precursora da UNILA	42
1.1.3 O projeto de lei e as motivações à criação da UNILA.....	46
1.1.4 A Comissão de Implantação da UNILA	49
1.1.4.1 A concepção acadêmico-pedagógica e os desafios da Comissão de Implantação	53
1.2 UNILA em movimento: uma instituição federal de educação superior em Foz do Iguaçu	56
CAPÍTULO II - AMÉRICA LATINA: A QUESTÃO DO DESENVOLVIMENTO NOS MARCOS DO CAPITALISMO DEPENDENTE E PERIFÉRICO.....	74
2.1 O conceito de América Latina	74
2.2 A inserção da América Latina no modo de produção capitalista: desenvolvimento, subdesenvolvimento e dependência.....	77
2.3 O desenvolvimento do Brasil nos marcos de um capitalismo dependente e periférico	91
CAPÍTULO III - A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE E OS “MODELOS” INSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	101
3.1 A origem e constituição da universidade.....	101
3.2 A universidade no Brasil	105
3.2.1 O surgimento da educação superior na transição da Colônia para o Império: os cursos superiores e as faculdades isoladas.....	105
3.2.2 A educação superior na República: a universidade conglomerada.....	108
3.2.3 A educação superior na ditadura militar: a reforma universitária de 1968.....	112
3.2.4 As reformas da educação superior a partir dos anos 1990.....	116
3.3 Os “modelos” de universidade: subsídios para entender a organização institucional	124
3.3.1 A Reforma de Córdoba: referência para uma concepção latino-americanista de universidade.....	134
CAPÍTULO IV - A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO E A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE.....	138
4.1 A função social da universidade a partir da relação entre sociedade, cultura, Estado, desenvolvimento e educação	138
4.2 Educação superior e desenvolvimento.....	146
4.3 A crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo: a educação como fator de desenvolvimento.....	155

CAPÍTULO V - INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA: ASPECTOS HISTÓRICOS E FUNDAMENTOS	161
5.1 As formas históricas da integração latino-americana	161
5.1.1 O início da integração nos processos de independência hispano-americana.....	161
5.1.2 A integração no processo de industrialização: uma política de desenvolvimento.....	166
5.1.3 A integração na crise imperialista e sob a influência do neoliberalismo: o “regionalismo aberto”	175
5.1.4 A integração no século XXI: continuidade e desafios.....	183
5.2 Os fundamentos da integração na relação com as teorias sobre a sociedade	192
5.3 As teorias sobre a integração regional: perspectivas em disputa.....	195
5.4 Integração solidária e alternativa?	203
CAPÍTULO VI - INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA E EDUCAÇÃO SUPERIOR: INFLUÊNCIAS EXTERNAS, INTERNACIONALIZAÇÃO E A SIMBIOSE DA UNIVERSIDADE COM O MERCADO.....	210
6.1 Integração latino-americana e educação superior.....	210
6.2 A educação superior nos blocos de integração latino-americana	215
6.2.1 ALADI: cooperação e intercâmbio de bens e serviços culturais, educacionais e científicos.....	215
6.2.2 CAN: uma universidade para a integração andina.....	215
6.2.3 UNASUL: políticas a partir de um plano operacional.....	216
6.2.4 ALBA-TCP: alfabetização e acordos na educação superior.....	217
6.2.5 CELAC: educação para o “desenvolvimento sustentável”	217
6.2.6 MERCOSUL Educacional: políticas, planos, programas e projetos à integração pelo conhecimento no espaço regional.....	218
6.2.6.1 O Processo de Bolonha para uma “economia baseada no conhecimento” e a europeização do MERCOSUL	224
6.3 A simbiose da universidade com o mercado: influência de organismos externos, educação superior como mercadoria e internacionalização	229
6.3.1 A influência de organismos internacionais e de conferências mundiais e regionais na educação superior	230
6.3.2 Educação superior: serviço, “bem público” ou direito?	233
6.3.3 A internacionalização da educação superior.....	237
CAPÍTULO VII - UNILA: EDUCAÇÃO SUPERIOR, INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, DESENVOLVIMENTO E OS PROCESSOS FORMATIVOS NO CICLO COMUM DE ESTUDOS	245
7.1 A universidade “da integração latino-americana”	245
7.1.1 Os objetivos, a missão institucional específica e a finalidade da UNILA.....	245
7.1.2 “Integração solidária”: um dos princípios do Projeto Pedagógico Institucional	250

7.2	A integração latino-americana na organização curricular: o Ciclo Comum de Estudos.....	255
7.2.1	O germe do Ciclo Comum de Estudos: as contribuições da Comissão de Implantação da UNILA para o Primeiro Ciclo de Estudos.....	256
7.2.2	O Primeiro Ciclo de Estudos e América Latina: Sociedade, Cultura e Integração e Seminários Temáticos.....	259
7.2.3	A organização curricular implementada em 2012 e a modificação para Fundamentos de América Latina Una e Diversa.....	263
7.2.4	O Ciclo Comum de Estudos e Fundamentos da América Latina	265
7.3	A integração latino-americana e sua relação com a interdisciplinaridade, a interculturalidade e o bilinguismo nos processos de formação	271
7.4	Internacionalização, integração latino-americana e desenvolvimento	278
7.5	A UNILA e os “modelos” institucionais: uma universidade inovadora?	282
7.6	A voz de egressos da graduação e de docentes que atuaram no Ciclo Comum de Estudos: questões, desafios e disputas na práxis educativa da UNILA.....	287
7.6.1	Aspectos metodológicos da pesquisa de campo	288
7.6.2	Os resultados dos questionários	290
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	353
	REFERÊNCIAS.....	374
	Apêndice 1 – Levantamento das pesquisas realizadas sobre a UNILA.....	413
	Apêndice 2 – Apreensão da categoria integração latino-americana no PDI 2013-2017	419
	Apêndice 3 – Interface de alguns âmbitos com a missão no PDI 2019-2023	421
	Apêndice 4 – A missão nas autoavaliações da CPA da UNILA	423
	Apêndice 5 – Questionário para egressos dos cursos de graduação da UNILA.....	425
	Apêndice 6 – Questionário para docentes que atuaram e/ou atuam no CCE da UNILA	437
	Anexo 1 – Parecer(es) Consubstanciado(s) do CEP/CHS/UNICAMP de aprovação da pesquisa de campo.....	449

INTRODUÇÃO

O termo integração remete ao verbo integrar, que significa “1. Tornar inteiro; completar; integralizar. 2. Fazer parte de [...] 3. Juntar [...] 4. Tornar-se parte integrante; incorporar-se” (FERREIRA, 2008, p. 484). Tais acepções, todavia, não se explicam por si mesmas e implicam, entre outros aspectos, o que, com quem, como e para que integrar.

Grosso modo, a integração pode ser entendida como um processo social e histórico que ocorre: i) em nível interno, no interior de um país (como, por exemplo, quando se alude à integração de determinada região ao seu contexto nacional); ou ii) em nível externo, entre países e/ou regiões (como é o caso da integração europeia ou da América Latina) que, por interesses afins ou objetivos que isoladamente não conseguiriam atingir, integram-se, juntam-se, passam a fazer parte ou se tornam integrantes e formam um conjunto de abrangência regional, um bloco. Mas não necessariamente, pois a integração pode ser estabelecida também por e entre países e/ou regiões por meio de mecanismos (leis, acordos, convênios, redes, instituições) que contribuam para uma finalidade integracionista e que, nem por isso, conformam ou estão vinculados a um bloco. É nesse sentido, como integração entre países e/ou regiões, sinônimo de integração regional, que a expressão será utilizada aqui.

Social e historicamente situada, a integração é marcada por conflitos, disputas políticas e contradições em torno de princípios, objetivos, finalidades, planos e compromissos definidos, do envolvimento de sujeitos e esferas (Estados, governos, presidentes, ministros, embaixadores, partidos políticos, movimentos, classes sociais) e das áreas de abrangência e de atuação (comércio, trabalho, infraestrutura, saúde, educação, entre outras), que têm sido contempladas. Pode-se dizer que entre os processos de integração ao longo da história, a integração econômica ou, melhor, de viés comercial, conduzida pelo âmbito governamental, tem sido sua forma hegemônica em nível mundial. Mas será que se restringe a isso?

No que tange ao Brasil, a temática da integração latino-americana compõe a política externa brasileira, as relações diplomáticas estabelecidas com os países da região e sua inserção em blocos e mecanismos. A base da integração está expressa no preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), junto aos princípios fundamentais que regem as relações internacionais, pois o parágrafo único do artigo 4º define que o país “buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (BRASIL, 1988, p. 5).

Especificamente na área da educação, na qual se insere esta pesquisa, a busca da integração entre o Brasil e outras regiões levou o governo brasileiro a formular uma política de

aproximação com países e povos de outras latitudes por meio da criação, em 2010, de novas universidades, como é o caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), voltadas, respectivamente, para a integração com a América Latina e com os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, especialmente os africanos.

Considerando o processo de integração regional em distintos âmbitos, inclusive no educacional, esta pesquisa tem como objeto de estudo a categoria¹ integração da América Latina na política de educação superior da UNILA, particularmente os processos formativos do Ciclo Comum de Estudos (CCE).

A UNILA é uma instituição federal brasileira de educação superior pública, sediada em Foz do Iguaçu, na região oeste do Paraná, na fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai, que tem a integração latino-americana, o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural como parte do seu projeto universitário (BRASIL, 2010a). A universidade almeja uma integração “solidária” e este tema atravessa vários âmbitos, inclusive a organização curricular, como é o caso do CCE.

O CCE é parte da formação acadêmica que todos os estudantes que ingressam nos cursos de graduação desta universidade percorrem nos semestres iniciais e um diferencial em relação à maioria das Instituições de Ensino Superior (IES), pois abrange, entre outros, conhecimentos sobre a América Latina, a integração, o desenvolvimento da região e línguas (espanhol para brasileiros e português para estrangeiros).

Esta pesquisa objetiva, centralmente, compreender a relação entre a política de educação superior, de formação na UNILA, e a integração da América Latina, a fim de explicitar a categoria de integração que a UNILA apresenta. Para dar conta deste objetivo, foram elencados os seguintes objetivos específicos: a) apreender a categoria integração da América Latina nos documentos orientadores da UNILA: Lei nº 12.189 de 12 de janeiro de 2010; Estatuto; Regimento Geral; Plano(s) de Desenvolvimento Institucional (PDIs) 2013-2017 e 2019-2023; e Projeto Pedagógico do CCE; b) identificar a função da UNILA em relação à integração latino-americana, os eixos centrais da integração, seus contornos e quem são os

¹ Busca-se trabalhar, conjuntamente, categorias e conceitos. Entende-se que a unidade é o conceito, abstração máxima que só pode existir em nível de pensamento, pois no real não há universal, mas processo histórico. O conceito é complexo, simples, tem múltiplas determinações que o compõem, porque é capaz de explicar coisas diversas que a ele se remetem, conseguindo chegar à medula, ao esqueleto; quanto mais elaborado um conceito mais simples ele é, mas mais distante do mundo real. A diversidade é a categoria, o que está no real, no concreto, que posso apreender. A particularidade expressa materialmente o momento histórico em que foi criado, “as categorias, portanto, exprimem formas de vida, determinações de existência, e amiúde somente aspectos isolados dessa sociedade determinada” (MARX, 2008, p. 263). Nem todo conceito é uma categoria, mas toda categoria é um conceito.

sujeitos desse processo; c) entender os fundamentos teóricos-metodológicos e as especificidades da educação superior para a, na e/ou com a integração latino-americana nesta instituição; d) analisar se há disputas, confrontos, convergências e/ou a influência de proposições internacionais e/ou de mecanismos integracionistas, como é o caso do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), na política educacional efetivada na UNILA.

Tomando como referência a realidade – ponto de partida e de chegada no processo de produção do conhecimento, mas que não se apresenta de forma imediata ao sujeito, não está dada, por isso, é preciso apreendê-la em seus pormenores, uma vez que se a aparência coincidissem com a essência não seria necessária a ciência (MARX, 1985) –, questiona-se: Qual é a função desta universidade “da”, “na” e/ou “para a” integração latino-americana? Ao abordar a educação superior relacionada à integração latino-americana, a função social da educação na UNILA pode ser considerada como um “fator de integração e de desenvolvimento”? Se sim, como entende o desenvolvimento? Que perspectiva de integração defende? Como esta se expressa na formação? Quais os fundamentos da integração por meio da educação? Qual sua vinculação com a internacionalização da educação superior? E, se é possível falar numa “integração solidária”, em que termos e quem seria o sujeito dessa integração? Sua tessitura é compatível à ênfase propensa dada ao MERCOSUL, que defende a integração como via para o desenvolvimento da região e inserção competitiva no mercado mundial sob a égide do capital? Estas são algumas questões que permeiam a realização deste estudo.

Para que os interesses em questão sejam trabalhados, é necessário explicitar os princípios que estão na base da educação e da integração, uma vez que os mecanismos e blocos integracionistas estão articulados ao comércio e ao mercado. Isso pois a integração regional, sob a perspectiva neoliberal, é entendida enquanto via para o desenvolvimento e a inserção econômica e, para atingi-la, distintos âmbitos são focados, entre eles, a educação. Dessa forma, faz-se necessário verificar se e como a integração da América Latina, pela educação superior na UNILA, está atrelada ao *slogan* da “educação para o desenvolvimento”. Recupera-se, por isso, o “velho” discurso da teoria do capital humano *versus* a lógica de desenvolvimento econômico e social do Brasil, e que é este que determina a educação, não o inverso, e considera-se a crítica às concepções neoprodutivista e neotecnicista de educação.

Em razão dos interesses de classes presentes nos blocos e mecanismos de integração, a educação superior tem servido a negócios, à lógica de mercantilização entendida como um serviço, regulado por acordos comerciais, de cooperação e internacionalização, em confronto direto, e diametralmente oposto, ao entendimento de educação como direito. A formação de “recursos humanos” sob essa lógica ou do “conhecimento para a competitividade”

poderia corresponder a uma subsunção da educação superior pública e do conhecimento às necessidades do processo produtivo, da acumulação capitalista. Não sem disputa pelo caráter da integração, pois há projetos com conteúdos de classe antagônicos (TOUSSAINT, 2009).

Seguindo o movimento da sociedade, também a educação parece secundarizada nos blocos de integração, em relação a outras áreas, mas, ao mesmo tempo, a constituição de espaços formativos, como a UNILA, poderia supostamente fomentar a integração e o desenvolvimento da região. De forma contraditória, com limites e desafios, embora também determinante, em última instância parece inscrever a educação como elemento necessário e relevante para o desenvolvimento econômico e social dos países latino-americanos, logo, mais funcional ao sistema e determinado por este, com a incorporação de orientações externas.

A formação, então, pode ser um elemento de difusão, de socialização e/ou de (re)produção de práticas integracionistas, sob determinado viés de integração, que permita um desenvolvimento humano unilateral ou, na contradição, quiçá para além dele. Circunscrita à lógica de produção e reprodução capitalista ou, então, que enseja transformação social, pois há concepções de sociedade no processo de formação humana.

Sendo assim, o problema que se propõe a investigar é: Os processos de formação na UNILA, por meio de sua política de educação superior, têm contribuído para afirmar qual integração? Essa educação integracionista considera a unidade na diversidade latino-americana e dirige-se para o plano dos direitos ou prima pelo desenvolvimento capitalista? Em outras palavras, trata-se de investigar como a questão da integração latino-americana foi inserida e propiciada na educação superior da UNILA, a fim de desvelar a categoria de integração, seu arcabouço teórico-metodológico e as especificidades que permitem pensar a educação em relação à integração (e ao desenvolvimento) nessa universidade.

Considera-se, neste estudo, que a função social da UNILA está relacionada, fundamentalmente, à integração latino-americana, a fim de se constituir em uma universidade “sem fronteiras” para a América Latina. Mas qual é a capacidade e o sentido da integração com uma universidade situada no Brasil? Trata-se não apenas de ver na universidade sua função social, mas de como ocorre a relação dinâmica entre a universidade e a sociedade – ou seja, não se trata de uma visão funcionalista, que vê no objeto sua função, mas da relação entre a parte e o todo –, permeada por questões estruturais e conjunturais que precisam ser consideradas.

A partir disto, sustenta-se a seguinte tese: há uma vinculação entre educação superior e integração latino-americana que se insere na relação educação-desenvolvimento e, propriamente, entre a educação e a esfera econômica que interfere e determina as práticas sociais – pois o modo de produção determina o processo de vida social, político e intelectual

(MARX, 2008) – e, portanto, as políticas de Estado do Brasil para a educação superior, inscritas nos documentos oficiais e legais, explicitam a referida temática – como é o caso, predominantemente, da instituição de educação superior estudada. Tanto a educação quanto a integração são práticas sociais e não estão desvinculadas do âmbito econômico. Defende-se que a relação compreendida aparece invertida, especialmente na missão institucional da UNILA.

Vale mencionar que a escolha do objeto da pesquisa não é neutra nem desprovida de interesse, e que o envolvimento com um determinado objeto não dispensa o compromisso com o rigor científico e a busca da objetividade da realidade. Considerando que “Todo ato de pesquisa é um ato político” (ALVES, 1984 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 6) e que “Pesquisamos a realidade precisamente porque não a conhecemos por inteiro ou porque nunca a conhecemos de modo suficiente” (DEMO, 2008, p. 76), o tema investigado é um desdobramento de estudos realizados anteriormente, em processos formativos e em grupo de pesquisa², e de interesse:

a) acadêmico-profissional: em continuidade, tangencialmente, a estudos realizados, poderá lançar luz a novas questões, relações e inter-relações; e em razão da formação e do cargo que desempenho³, poderá contribuir com as atividades e ações da instituição, em sua práxis⁴ educativa, pois os conhecimentos da educação são necessários a toda comunidade acadêmica;

b) científico: pela relevância social de sua realização à educação e às ciências humanas, pois poderá contribuir para o conhecimento e para uma melhor compreensão das condições, características e especificidades desta instituição de educação superior, particularmente do CCE; para a ampliação de estudos sobre a UNILA⁵ e a integração (tratada principalmente a partir das relações internacionais e da economia), porque a comunidade acadêmica conta com uma política “diferenciada”, contraditória, criticada pela população, mas pouco conhecida em seus pormenores; é pertinente, ainda, pois estudar a UNILA permite estudar questões fundamentais da atualidade.

² Com dissertação sobre a integração latino-americana na educação venezuelana, ligada ao GPPS/UNIOESTE. No doutorado, vinculada à Linha “Filosofia e História da Educação” e ao HISTEDBR/GT-Campinas.

³ Enquanto pedagoga na UNILA.

⁴ A práxis remete à “unidade da teoria e da prática”, entre a produção de fins e conhecimentos e a atuação, a ação efetiva, a atividade material transformadora, as quais mantêm uma relação de dependência e de autonomia (VÁZQUEZ, 2007, p. 257). Conforme Vázquez (2007, p. 262), “a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; isto é, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”.

⁵ O levantamento das teses e dissertações sobre a UNILA, disponíveis no sítio eletrônico do Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), consta no Apêndice 1. É um panorama, pois podem existir pesquisas realizadas fora do Brasil, pesquisas de graduação, entre outras. Dos 215 resultados do parâmetro de busca “UNILA” foram selecionados os que a citavam no título e no resumo, e excluídos os que não a tinham como objeto de estudo.

A instituição educacional é um importante objeto de análise à história da educação. O estudo sobre uma instituição no contexto atual possibilita compreender: i) como as políticas nacionais foram apropriadas, como é o caso da política externa e interna, social e educacional, na constituição e consolidação da UNILA; ii) a educação superior em meio às questões sociais, políticas e econômicas que permeiam o contexto. Desse modo, esta pesquisa pretende dar sua contribuição à história da educação brasileira e latino-americana, às políticas de educação superior e também à práxis, tendo em vista que

[...] a história da educação se ocupa do fenômeno educativo na medida em que este se transforma. Basicamente, o campo do fenômeno educativo, na sociedade moderna (pós-medieval), abarca as práticas predominantemente escolares [...] da educação, suas representações (o pensamento, as propostas educacionais) e a regulamentação dessa atividade (legislação, políticas educacionais), em suas transformações no espaço e no tempo (CASTANHO, 2010, p. 90).

A UNILA é uma instituição de educação escolar, de nível superior, nos termos da legislação vigente (BRASIL, 1996), uma instituição de educação superior, logo, sua abordagem e compreensão exige referenciais e elementos sobre o estudo da história das instituições.

Esta pesquisa começa (e se trata de um estudo) do particular, mas é importante explicitar sua relação dialética com o geral, pois “O objeto singular não se explica em si mesmo” (SANFELICE, 2008a, p. 15), daí a necessidade de “explicitação da tensão e do movimento contraditório entre o singular e o universal” (SANFELICE, 2009, p. 192).

[...] o singular – uma instituição específica – é um objeto único, delimitado no espaço e no tempo, dentre outras múltiplas instituições inter-relacionadas [...]. Para se captar o que é a singularidade de uma instituição torna-se necessário olhar o universal (a totalidade). Se o singular não existe por si, uma vez que está contido no universal, o universal não se institui sem as contraditórias relações das múltiplas singularidades (SANFELICE, 2009, p. 198).

O particular é expressão do geral, mas ao mesmo tempo guarda especificidades e confere materialidade a este. Não se trata, então, de uma pesquisa de “micro-objeto”, fragmentado e isolado das relações sociais estabelecidas neste modo de produção, da totalidade.

Conforme Sanfelice (2008a, p. 12), “o estudo da história de uma instituição escolar é o estudo de um objeto singular [...] que pode resultar de uma possível fragmentação”, mas “nenhum objeto, por mais singular que seja, está interdito a um pesquisador que queira se comprometer com a visão de totalidade histórica”.

As instituições não são recortes autônomos de uma realidade social, política, cultural, econômica e educacional. Por mais que se estude o interior de uma instituição, a explicação daquilo que se constata não está dada de forma imediata em si mesma. Mesmo admitindo que as instituições adquirem uma identidade, esta é fruto dos laços de determinações externas a elas e, como já dito, ‘acomodadas’ dialeticamente no seu interior (SANFELICE, 2007, p. 78-79).

A criação da UNILA relaciona-se, então, à forma pela qual a sociedade produz sua existência. Compartilha-se do entendimento de Nosella e Buffa (2006, p. 8) que defendem “uma linha metodológica que descreve o particular, explicitando suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural, dialeticamente relacionados”, bem como que

[...] a instituição escolar exerce apenas uma parcela das práticas educativas que cada sociedade desenvolve. E, só se justifica o estudo histórico do objeto singular, no caso, a história das instituições escolares, se tais esforços trouxerem mais luzes para compreendermos o fenômeno educativo geral de uma sociedade historicamente determinada (SANFELICE, 2008a, p. 16).

Assim, metodologicamente, para explicar e entender o objeto de estudo, esta pesquisa tem em vista o movimento que o constitui e transforma, a contradição e a dimensão de totalidade, balizando-se a partir do materialismo histórico dialético enquanto instrumento de análise para compreensão e transformação da realidade. Trata-se de uma concepção materialista, dialética, objetivista e histórica do conhecimento (LOMBARDI, 2009). Já que abordar uma realidade em movimento exige um instrumento adequado, dotado de movimento (CASTANHO, 1996).

Com uma abordagem quantitativo-qualitativa, a pesquisa é explicativa quanto aos objetivos, a fim de ir para além da descrição e da aparência do objeto de estudo. Preocupa-se não apenas com as características do fenômeno estudado e suas relações, mas com identificar os fatores que o determinam ou contribuem para sua ocorrência, aprofundando o conhecimento da realidade (GIL, 2007).

Quanto às fontes, esta pesquisa é bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa tomou a UNILA como ponto de partida e de chegada da reflexão, enquanto um princípio que embasou a busca, seleção e análise das fontes (RIBEIRO, 2004). Construídas historicamente na relação que o pesquisador estabelece, as fontes são registros que “possam apresentar-nos indícios que nos permitam compreender a história das instituições escolares” (SAVIANI, 2004, p. 7-8), são produções humanas e, no plano do conhecimento, “são o ponto de origem, a base e o ponto de apoio para a produção historiográfica que nos permite atingir o conhecimento da história da educação brasileira”, ou seja, à reconstrução do objeto estudado, cuja escolha depende do objeto, dos objetivos da pesquisa e da delimitação, do recorte efetuado (SAVIANI, 2004, p. 9). Recorte no sentido “de privilegiar a análise de um objeto específico”, no caso, a UNILA, e não de isolá-lo (SANFELICE, 2004, p. 98). Ademais, “As fontes para a história das políticas educacionais não são necessariamente distintas daquelas fontes que se oferecem à história da educação, pois uma implica necessariamente a outra” (SANFELICE, 2004, p. 103).

Cabe, enquanto pesquisadora, “construir o conhecimento do objeto”, isto é, “reconstruí-lo no plano do pensamento” (SAVIANI, 2007a, p. 15). A reconstrução histórica de uma instituição educativa, como a UNILA, significa, então, a reprodução, no plano do conhecimento, das condições efetivas em que ocorreu e ocorre.

Essa reconstrução histórica implicou caracterizar a instituição: em sua visibilidade mais imediata, nas condições físicas e de organização das práticas educativas; no sentido da função desempenhada, envolvendo as memórias, a bibliografia, o planejamento, os modelos pedagógicos, estatuto, currículo e a disposição dos agentes à constituição da atividade da instituição; nas práticas pedagógicas mediante as quais se realizam o processo formativo; bem como, na correlação da instituição às condições sociais na qual emergiu, conforme um contexto histórico-geográfico determinado, e seu público-alvo, a quem se destina e que resultados pretende atingir (SAVIANI, 2007a).

Considerando estes aspectos, a revisão bibliográfica⁶ buscou se aproximar da temática pertinente ao problema e recorreu às fontes em que se manifesta teoricamente, ou seja, na literatura sobre educação superior, universidade e sua função social, desenvolvimento, integração da América Latina e sobre a UNILA. Dessa maneira, foram tomados um conjunto de estudos e autores que se dedicaram a essas matérias.

A pesquisa documental⁷ envolveu os documentos legais e as publicações oficiais da referida universidade, tais como leis, planos, projeto pedagógico, relatórios, os quais estabelecem orientações para as práticas da comunidade universitária. Os documentos oficiais “são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização [...] facilmente obtidos via *internet*” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

Interessa fazer a crítica aos documentos, desconstruí-los e decifrá-los, “para ler o que dizem, mas também para captar o que ‘não dizem’” e não “em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política [...] como objeto de interpretação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 239), em busca de possíveis contradições, lacunas e a estrutura subjacente a eles.

⁶ A partir do contato do pesquisador com o que já foi produzido sobre o tema, uma vez que, segundo Severino (2007), a pesquisa de fonte bibliográfica é desenvolvida com base nos registros decorrentes de pesquisas anteriores.

⁷ Documentos já elaborados, entre eles documentos oficiais, de primeira mão (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Por sua vez, a pesquisa de campo⁸, devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Ciências Humanas e Sociais (CHS) da UNICAMP⁹, envolveu a coleta de dados com seres humanos, por meio da aplicação de questionários, enquanto técnica de pesquisa. Os questionários tiveram como objetivo conhecer a opinião dos sujeitos envolvidos nas práticas educativas – os egressos dos cursos de graduação da UNILA e os docentes que atuaram e/ou atuam no CCE – sobre a formação propiciada pelo CCE em relação à integração latino-americana. Subsidiaram, pois, a compreensão da função, as condições, características e especificidades dos processos formativos do CCE e o exame das práticas sociais internas da universidade. Não à reconstrução da opinião individual destes agentes, e sim para o desvendamento de ideologias de classe nas práticas sociais e nas manifestações de opinião, pois buscou apreender a memória coletiva expressa no âmbito das instituições (CASTANHO, 2010).

Dentre as preocupações, atenta-se às dificuldades de estudos sobre aspectos da história e das políticas educacionais do tempo em que se vive, nem por isso interditados (SANFELICE, 2004), e busca-se, diante do paradoxo do pedagogo-historiador, romper com leituras reducionistas do fenômeno educativo na história, de “modo que o objeto da história da educação nem seja diluído no geral e nem se perca no seu específico” (NORONHA, 2007, p. 172).

A apreensão do objeto iniciou pelo concreto, condição prévia e efetiva, pois

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2008, p. 256-257).

Tal método consiste em proceder do todo caótico e atingir, pela abstração, o todo concreto, isto é, da aparência à essência, num exercício que se refere ao movimento do pensamento que, ao partir do concreto, estabelece as múltiplas relações e busca as determinações, reconstruindo o objeto e explicando-o, enquanto concreto pensado. Por isso o concreto é resultado, mas também é ponto de partida do conhecimento, que tem em vista a representação do “fragmentário e abstrato” ao conceito, “máximo de concretude do real na sua riqueza de determinações” e o trabalho filosófico com categorias, expressão dos conceitos, cuja validação é histórica, pois o critério de verdade é a práxis social (CASTANHO, 1996, p. 19).

⁸ A fonte é abordada em seu ambiente próprio, com a coleta de dados realizada nas condições em que o fenômeno ocorreu. Via questionários, um conjunto de questões articuladas foram destinadas a levantar informações escritas por parte dos pesquisados, a fim de conhecer sua opinião sobre o assunto estudado (SEVERINO, 2007).

⁹ Conforme o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 25553319.1.0000.8142, cujos documentos de aprovação – Parecer(es) Consubstanciado(s) do CEP/CHS/UNICAMP – constam no Anexo 1 (em atendimento ao § 6º do artigo 1º da Informação nº 001/2019, da Comissão Central de Pós-Graduação da UNICAMP).

A explicação decorre do acúmulo provisório do todo, da totalidade da realidade que se busca conhecer, na qual as partes mantêm relações entre si e com o todo em processo de mútuas determinações, trata-se do conjunto, já que se “obcecado pelas árvores, não consegue ver o bosque” (ENGELS, 1986, p. 47).

Para compreender como a educação superior e a integração latino-americana se relacionam entre si na UNILA, foi necessário estudar estes elementos separadamente, captar detalhadamente suas alterações, o encadeamento dos fatos, as continuidades e daí rastrear as conexões, a relação recíproca, interação e contradições, para, então, expor o movimento, pois com os resultados, o caótico passa a ser ordenado, aí se inicia a exposição, “cujo método representa uma inversão em relação à investigação. É que na exposição o começo já contém o fim”, trata-se da explicitação de uma totalidade conquistada (CASTANHO, 1996, p. 20).

[...] o modo de exposição se tem de distinguir formalmente do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar do material em pormenor, de analisar as suas diversas formas de desenvolvimento e de seguir a pista do seu vínculo interno. Somente depois de completado este trabalho pode o movimento real ser exposto em conformidade (MARX, 1982, p. 5).

Na organização da sistematização do estudo¹⁰, os resultados da pesquisa foram estruturados nesta tese da seguinte forma:

O primeiro capítulo apresenta o processo de criação da UNILA, principalmente a partir da Universidade do MERCOSUL, de sua unidade precursora, da lei de criação e suas motivações e do trabalho da Comissão de Implantação à concepção institucional. Sua implementação, vinculada às políticas da época, e a caracterização também são contemplados.

O segundo capítulo aborda o desenvolvimento capitalista dependente do Brasil e da América Latina, enquanto parte de um modo de produção que incide nos processos e nas instituições sociais que dele fazem parte, bem como a compreensão sobre subdesenvolvimento, desenvolvimento e dependência e sua inserção na divisão internacional do trabalho.

O terceiro capítulo trata da universidade e sua história ao longo dos tempos, parte de um projeto de sociedade, na qual se insere sua criação, a partir das políticas e reformas realizadas em distintos períodos e, também, tendo em vista os diversos “modelos” de organização institucional, desde os clássicos até os de ocasião.

O quarto capítulo perpassa a função da universidade não descolada das condições sociais e a relação entre educação superior e desenvolvimento, suas nuances e aspectos difundidos, como a crítica a educação como fator de desenvolvimento e a crença na concepção produtivista de educação, sua revitalização e implicações.

¹⁰ As citações foram normalizadas segundo o novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa.

O quinto capítulo compreende os aspectos teóricos e as formas históricas de integração regional, as práticas integracionistas realizadas por meio de blocos regionais, vinculados aos processos sociais do desenvolvimento capitalista e suas políticas. Também explicita os princípios que estão na base da integração e discute a questão da integração “solidária” e alternativa.

O sexto capítulo situa a educação superior em relação ao processo de integração latino-americana e como o âmbito educacional se apresenta nos blocos regionais. Trata, ainda, da vinculação desses elementos ao mercado, as influências externas que incidem em ambos, as concepções de educação superior e sua internacionalização, sob a mundialização do capital.

A partir desses substratos, o sétimo capítulo analisa a integração da América Latina na UNILA. Traz elementos da história da organização curricular do primeiro ciclo, proposto em 2010 e suas alterações até chegar no CCE, algumas interfaces da integração com outros princípios institucionais, a internacionalização e os “modelos” de universidade, bem como os resultados da pesquisa de campo com os egressos da graduação e os docentes que atuaram no CCE sobre os processos formativos propiciados.

Por fim, estão dispostas algumas considerações finais, provisórias e relativas, em relação ao objeto de estudo e à tese defendida.

CAPÍTULO I

A UNILA: PONTO DE PARTIDA PARA ENTENDER A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

Este capítulo aborda o processo de criação dessa universidade, situa quando e como surge, sob quais influências e antecedentes históricos, bem como apresenta sua implementação – enquanto uma instituição de educação superior brasileira, parte da política educacional e da política externa daquele momento – e algumas de suas características. À compreensão da UNILA, este é um primeiro contato com essa realidade viva, existente e em movimento.

1.1 Os antecedentes históricos e o processo de criação da UNILA

Os antecedentes históricos da UNILA podem ser encontrados na ideia de uma universidade voltada ao âmbito latino-americano e do MERCOSUL e na criação do Instituto MERCOSUL de Estudos Avançados (IMEA) como unidade precursora da instituição. Mas é principalmente com o projeto de lei de criação da UNILA e o trabalho da Comissão de Implantação (CI) que se materializa esse processo.

1.1.1 A universidade latino-americana e do MERCOSUL

A discussão sobre uma universidade da integração tem suas raízes nas proposições de Universidade do MERCOSUL e, anteriormente, de uma universidade latino-americana. A necessidade de que a universidade fosse voltada à América Latina remonta à década de 1960, em assembleia da União de Universidades da América Latina e Caribe (UDUAL), ocasião em que foram estabelecidas recomendações às instituições participantes, que se tornariam precursoras das ações à integração regional no âmbito universitário (UNILA, 2013a).

Se, inicialmente, a vinculação entre universidade e integração regional não estava posta pela UDUAL, na sua V Assembleia “em 1967, no entanto, o papel das Universidades no processo da integração foi estabelecido, ao definir que as Universidades devem assumir um papel de liderança no processo de integração da América Latina” (BERNHEIM, 2009 apud RICOBOM, 2010a, p. 3.747).

A Assembleia adotou uma Resolução específica sobre o papel das Universidades para a integração, recomendando, entre outras ações: que fossem criados centros de investigação comum entre várias universidades; a intensificação do intercâmbio de professores e alunos, com a facilitação da homologação dos títulos de graduação; a criação de centros multinacionais especializados na cultura latino-americana; que as Universidades promovam a revisão dos textos de história para contribuir com a formação da consciência integradora da América Latina e especialmente que a integração não constitua uma esquemática e empobrecedora síntese de aspirações comuns, senão que

se realize em detrimento do tesouro cultural de cada país (RICOBOM, 2010a, p. 3.747).

As discussões sobre esse tema foram retomadas nos anos 2000, no âmbito do MERCOSUL Educacional, quando, em relação à educação superior, os Ministros de Educação do bloco se comprometeram a elaborar uma proposta que viabilizasse um Espaço Regional de Educação Superior do MERCOSUL (ERES), a fim de promover a cooperação acadêmica solidária entre os países da região (UNILA, 2013a; ALMEIDA, 2015).

No final de julho de 2006, a criação da Universidade do MERCOSUL, uma “instituição universitária pública que atenda à região sul do continente”, cujos cursos “devem priorizar a integração regional”, foi tema da audiência entre o ministro da Educação Fernando Haddad e o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e o “embrião da universidade” parte de um protocolo de cooperação firmado entre este ministro brasileiro e Daniel Filmus, ministro argentino da Educação, Ciência e Tecnologia (LORENZONI, 2006, p. 1).

Outras notícias veiculadas em agosto também dão conta de que esta universidade poderia ter sua sede no Parque Tecnológico Itaipu (PTI), em Foz do Iguaçu, objetivava formar profissionais em diversas áreas, seria bilíngue e com diplomas válidos nos países do bloco (ITAIPU BINACIONAL, 2006; KÜNZEL, 2006).

O tema Universidade do MERCOSUL fez parte do Seminário Educação Superior e Integração Regional, realizado em setembro de 2006, em Foz do Iguaçu, “para a constituição do espaço universitário do Mercosul” e foi retomado como parte da agenda da XX Reunião da Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior, em outubro de 2006, em Curitiba (MERCOSUL, 2006a, p. 2).

A “Universidade do MERCOSUL: Diretrizes gerais que deverão orientar os estudos sobre a possibilidade de constituição da universidade (item II do Relatório do Seminário)” compunha a agenda da referida reunião (MERCOSUL, 2006a, p. 10). Conforme Almeida (2015, p. 70), este documento é o “único no âmbito do bloco a mencionar o termo ‘Universidade do Mercosul’”.

Nesta pauta da agenda, ficou registrado que existia consenso entre os países quanto à pertinência e à necessidade do espaço universitário do MERCOSUL, e foram discutidas: i) as diretrizes gerais que deveriam orientá-lo e possibilidades de articulação com as universidades dos países para o desenvolvimento de projetos regionais; e ii) a possibilidade de apresentar à Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL (RME) a proposta de constituição de um grupo de alto nível para elaboração da proposta do referido espaço. Ademais, ficou acordada a

continuidade das discussões e da forma mais indicada para a sua materialização, além de levar à RME a proposta acordada entre os países (MERCOSUL, 2006a).

Em decorrência, na 31ª RME, realizada em novembro de 2006, em Belo Horizonte, há menção à aprovação da criação de um grupo de alto nível com o objetivo de elaborar o projeto do ERES, bem como, na ocasião do Fórum de Educação Superior – Desafios e Perspectivas, dos rumos da educação superior nos países do bloco (MERCOSUL, 2006b).

Conforme documento elaborado pelo governo brasileiro sobre essa RME (BRASIL, 2006), o compromisso com a integração latino-americana por meio da Universidade do MERCOSUL, da aproximação dos povos e do reconhecimento mútuo de títulos acadêmicos foi selado por representantes de Estados na 31ª RME. Estes “endossaram o papel da educação para acelerar o processo de integração dos países da América Latina e assumiram o compromisso de implementar políticas educativas conjuntas necessárias para aproximar as nações e desenvolver o bloco”, pois por meio da educação os cidadãos latino-americanos teriam “seu território de atuação ampliado”, somariam “esforços de desenvolvimento” e o MERCOSUL cresceria no cenário mundial (BRASIL, 2006, p. 6).

No documento encaminhado pelos ministérios, a educação é assumida como um direito humano universal, inalienável e irrenunciável, opondo-se à concepção de mercadoria, subordinada ao mercado. [...] é preciso criar um novo modelo de integração regional nos países do Mercosul, pautado pela primazia dos direitos dos cidadãos sobre o comércio, pela inclusão social e pela participação da sociedade civil (BRASIL, 2006, p. 7).

Naquela ocasião, o ministro da Educação, Fernando Haddad, trouxe aos representantes dos demais países a proposta: “O presidente Lula propõe a criação da Universidade do Mercosul como um espaço para formar capital humano com pensamentos voltados para a integração” (BRASIL, 2006, p. 7). A Universidade do MERCOSUL seria multicampi, com as primeiras unidades em caráter experimental, e formaria profissionais especialistas em integração regional (CANDEAS, 2006 apud UFMG, 2006). Seria uma instituição de *status* supranacional, com *campi* nos diversos países do bloco sul-americano, mas não se concretizou (ALMEIDA, 2015).

Dentre as manifestações sobre a proposta: i) para o ministro da Educação e Cultura do Uruguai, Jorge Brovetto, essa decisão evidenciava que havia demanda por um espaço comum de ensino superior, pois “Com a Universidade do Mercosul, os povos sentirão que são parte de uma região e que o destino de cada um é comum, a despeito de suas diferenças”; ii) para a ministra da Educação e Cultura do Paraguai Blanca Ovelar, “A proposta brasileira quer gerar conhecimento que contribua para a formação da consciência de integração, além de formar pessoas com opiniões integracionistas, que vão buscar o sentido de uma pátria grande,

unidas em prol de compartilhar problemas, valores e um destino comum”; e iii) conforme o secretário de Administração do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina Gustavo Iglesias, poderia ser uma universidade do bloco, um espaço de informação ou campus integrados de diferentes universidades e países, “Seja como for, o que importa é termos um espaço de formação que una o particularismo de cada um dos países, onde possamos aplicar a capacidade e o esforço da integração como um marco regional” (BRASIL, 2006, p. 7). Em que pese a receptividade, a proposta, porém, não foi aprovada, sob o argumento de que “seria muito precoce a criação de uma universidade transnacional na região” (IMEA, 2009a, p. 51).

Até há pouco tempo, circulava no meio acadêmico a notícia da possível criação de uma Universidade do Mercosul. Contudo, a despeito de muitas tratativas, os governos dos países membros não chegaram a encontrar a fórmula operacional que, a curto prazo, concretizasse a ideia de uma instituição supra-nacional (SARTI, 2008, p. 7 apud MARTINS, 2012, p. 79).

A não aprovação, devido às “dificuldades legais e operacionais”, inviabilizou a Universidade do MERCOSUL (UNILA, 2013a, p. 9), como se pode concluir da entrevista:

Para fazer uma retrospectiva rápida eu diria que o Brasil tentou criar com a proposta do MEC [Ministério da Educação] uma Universidade do Mercosul. [...] E o projeto fracassou por duas razões: Primeiro, porque o Paraguai não concordou em compartilhar os custos e mesmo a universidade, porque para o Paraguai talvez fosse um custo mais alto do que a capacidade que eles teriam para investir; e o Uruguai, porque no Uruguai só existe uma universidade, que é a Universidade de La Republica. E a constituição não permite criar uma segunda universidade pública. Então é um monopólio (TRINDADE, 2016 apud REISDORFER, 2018, p. 161).

Conforme Passos Subrinho (2013, p. 61), “inicialmente a UNILA foi imaginada como a Universidade do Mercosul, tendo sido objeto de consulta aos países membros. A não aprovação do projeto de universidade multinacional por todos os membros, com exceção do Brasil, levou a uma redefinição do projeto”. Diante das sucessivas vezes que as reuniões do grupo de alto nível de elaboração do ERES foram prorrogadas, entre 2006 e 2007, e dos impasses burocráticos, o governo brasileiro buscou outras articulações (ALMEIDA, 2015).

A viabilidade da Universidade do MERCOSUL, de certa forma, estava articulada ao ERES, cuja formação seria baseada: no ensino e na pesquisa de temas voltados à integração regional em diversos campos; na possibilidade de *campi* universitários nos países do bloco, a serem reconhecidos pelos respectivos ordenamentos jurídicos; com seleção de docentes, estudantes, pesquisadores e gestores aberta a cidadãos dos Estados parte e associados do MERCOSUL; projeto pedagógico dos cursos em nível de graduação e de pós-graduação, “respeitadas a legislação, as possibilidades e as prioridades do sistema educacional de cada Estado Parte e associado”; e na mobilidade acadêmica (MERCOSUL, 2008a, p. 2).

Porém a concretização desses princípios esbarra em debates em andamento no MERCOSUL, sobre acreditação, mobilidade acadêmica e cooperação interinstitucional, questões intergovernamentais que precisariam avançar à criação de instituições educacionais vinculadas ao Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) (PERROTTA, 2011 apud ALMEIDA, 2015), como era o caso da Universidade do MERCOSUL.

Entre entraves e obstáculos, “Os principais impedimentos percebidos para a concretização da universidade foram a restrição orçamentária, a necessidade de avanços na área de acreditação de títulos universitários para o exercício profissional e as dificuldades em construir instâncias supranacionais no bloco” (ALMEIDA, 2015, p. 84).

Tanto o Eres quanto a Universidade do Mercosul propunham a criação de mecanismos universitários compartilhados entre os países do bloco, estratégia distinta da adotada pelo governo brasileiro para a fundação da Unila. Enquanto os projetos fracassados propunham uma perspectiva institucional multilateral, nos moldes da Universidad Andina, a Unila é uma ação do Estado brasileiro como promotor de integração. O ordenamento jurídico, o orçamento e o conjunto de regras de funcionamento se dão dentro da lógica do sistema universitário brasileiro (REISDORFER, 2018, p. 161-162).¹¹

Dada a pertinência, o Brasil buscou alternativas, tais como: i) a criação do IMEA, cuja proposta foi acolhida pelo MERCOSUL; e ii) o projeto de lei de criação da UNILA, enviado, em 2007, ao Congresso Nacional brasileiro e aprovado em 2009 (IMEA, 2009a).

Para Almeida (2015), ambos foram inspirados e viabilizaram a existência do ERES, cujos princípios, em alguma medida, são semelhantes aos do IMEA e da UNILA, mas sem vínculo institucional ou financeiro com o MERCOSUL Educacional, dado que são instituições brasileiras e não do bloco. Também para Bertolleti (2017), a elaboração destas propostas ocorreu a partir do MERCOSUL Educacional.

1.1.2 O Instituto MERCOSUL de Estudos Avançados: unidade precursora da UNILA

Em maio de 2007, o governo brasileiro decidiu criar o IMEA, para ampliar o intercâmbio entre as instituições de ensino superior do MERCOSUL, no âmbito da pós-graduação (ALMEIDA, 2015).

A proposta de criação do IMEA foi apresentada e incluída no texto final da 32ª RME, em junho de 2007, em Assunção, no Paraguai, na agenda de discussão sobre a educação superior na região e a formação do ERES, enquanto esforço brasileiro para a formação deste espaço. Esta RME, “**Valoró** la propuesta de creación del Instituto MERCOSUR de Estudios

¹¹ Conforme depoimento do professor Nilson Araújo de Souza, na ocasião da defesa da tese, a proposição inicial da UNILA era atuar no âmbito da pós-graduação, como a Universidad Andina, o que foi alterado posteriormente. Outra ideia era que fosse uma universidade ambiental (pois a Itaipu, que sediou a UNILA, não era pró-integração).

Avanzados (IMEA), institución brasileira con sede en el Parque Tecnológico Itaipú, como parte del esfuerzo de construcción del Espacio Regional de Educación Superior del MERCOSUR” (MERCOSUL, 2007a, p. 3) [grifo do autor]. Também na 33ª RME, em novembro de 2007, em Montevideu, no Uruguai, a iniciativa brasileira de lançamento do IMEA foi valorizada (MERCOSUL, 2007b).

O IMEA surge, então, em 2007, mas é institucionalizado somente em 2009 (ALMEIDA, 2015). Essa institucionalização ocorre pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), universidade tutora da UNILA, mesmo antes de iniciar formalmente as atividades (CORAZZA, 2010).

A criação do IMEA¹² objetivava prover a UNILA “de condições administrativas e acadêmicas para a efetivação de suas finalidades” (UFPR, 2009a, p. 1) e “resultou de um trabalho precursor de cooperação de instituições que se engajaram ao projeto de implantação de uma instituição alternativa à Universidade do Mercosul” (IMEA, 2009a, p. 143).

Assim, o IMEA, que posteriormente

[...] seria incorporado ao projeto da UNILA, acabou, na prática, sendo sua unidade precursora. Quando a Comissão de Implantação encerrou seu trabalho (julho de 2009) ainda não havia previsão do tempo que o projeto tramitaria no Congresso [...] a implantação do IMEA se impôs para iniciar sua institucionalidade a sua criação; se fez como uma estratégia para preparar o início de fato das atividades da UNILA (TRINDADE, 2014, p. 117).

Como unidade precursora da UNILA, foi um órgão central e estratégico na constituição desta universidade e sua missão, e tinha por referência a experiência de institutos de estudos avançados de outras universidades do país e do exterior (IMEA, 2021a). Ainda que, conforme Trindade (2014), os Institutos de Estudos Avançados são criados décadas após a fundação das universidades, diferentemente do que ocorreu com a UNILA.

O IMEA tinha em vista “constituir-se no laboratório para a elaboração e definição das linhas de pesquisa, do ensino da graduação e pós-graduação da nova Universidade e espaço de reflexão acadêmico-científica e institucional” (IMEA, 2009a, p. 8).

Esta inovação institucional e acadêmica tem por objetivo reunir acadêmicos de nível e reconhecimento internacional para realizar seminários em sua área de conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para planejar, de forma integrada, as atividades de pós-graduação articuladas com as de pesquisa e de ensino de graduação da UNILA (IMEA, 2009b, p. 3).

¹² Aprovado pela Resolução nº 26/2009 do Conselho Universitário da UFPR. Tratado no processo nº 091715/2009-31, com parecer favorável da relatora que considerou “ser de competência da instituição tutora da UNILA provê-la de condições administrativa e acadêmica para a efetivação de suas finalidades”, “que o Projeto de lei 2878/2008 está em fase final de tramitação no Congresso Nacional” e “a necessidade de instalação de uma série de eventos acadêmicos em Foz do Iguaçu, como marco inaugural das atividades da UNILA” (UFPR, 2009b, p. 2).

Dentre suas finalidades estavam: formar professores e estudantes, em cursos de pós-graduação e pesquisas de ponta, por meio de parcerias e em cooperação com universidades da região; formar quadros acadêmicos, científicos e lideranças para construção da integração latino-americana; oferecer cursos, seminários e conferências para estimular a mobilidade de professores e estudantes; e interagir com o centro de documentação da biblioteca de referência latino-americana da UNILA e na difusão das suas atividades e produção científica, gerando uma sinergia permanente entre ambos”¹³ (IMEA, 2009b, p. 3).

Com isso em vista, o segundo semestre de 2009 foi marcado por diversas atividades que precedem a criação da UNILA: a instalação do IMEA e do Conselho Consultivo Latino-Americano¹⁴, em agosto; a realização do I Colóquio Internacional Educação para a Integração Latino-Americana, o qual “inaugura oficialmente” o IMEA e “assume também o caráter de evento fundador” da UNILA, em setembro; as Cátedras Latino-Americanas, entre setembro e dezembro; o Congresso Internacional do Fórum Universitário MERCOSUL (FoMerco)¹⁵ realizado na sede do IMEA, em setembro; e o Curso (de especialização) Latino-Americano de Políticas e Avaliação da Educação Superior, iniciado em outubro (IMEA, 2009a, p. 148).

Destas atividades, destacam-se as cátedras, pois abrangiam também reuniões de trabalho da UNILA (IMEA, 2009b). O Programa de Cátedras Latino-Americanas, nas diferentes áreas de conhecimento, tinha o objetivo de “reunir especialistas renomados e de promover conferências, debates públicos, cursos e seminários avançados presenciais e virtuais, bem como o de organizar e desenvolver atividades de pesquisa associadas ao ensino de graduação e de pós-graduação” (CORAZZA, 2010, p. 84). Sua função era discutir “as propostas de ensino e pesquisa nos diferentes campos de conhecimento” e, concomitantemente, “difundir para a América Latina” as conferências e seminários dos catedráticos (TRINDADE, 2014, p. 117).

Voltadas à participação de professores e estudantes de pós-graduação, contaram com participantes de várias localidades do país e da América Latina¹⁶. Cada cátedra teve um

¹³ Refere-se à Biblioteca Latino-Americana (BIUNILA). A interação em termos de documentação e difusão das atividades e produção científica foi mantida após a criação da universidade (UNILA, 2013b).

¹⁴ Compunha a estrutura inicial do IMEA, junto com o Colégio de Cátedras e a Coordenação Científica Colegiada (UNILA, 2019a). Posteriormente, com uma Coordenação colegiada e um Conselho científico (UNILA, 2013b).

¹⁵ Teve como tema “Fronteira, Universidade e Crise Internacional”. Uma década após, o Congresso foi realizado na UNILA e tratou da “América Latina, resgatar a democracia, repensar a integração”. O FoMerco constitui-se em uma rede de pesquisadores que discute e analisa implicações, trajetórias, problemas e avanços do processo de integração latino-americano e tem como missão “produzir, articular e disseminar conhecimento para aperfeiçoar a agenda das políticas públicas de integração no continente americano” (FOMERCO, 2021, p. 1).

¹⁶ Dos inúmeros inscritos, entre 30 e mais de 60 participantes registraram frequência (IMEA, 2009c). Foram financiadas com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e da Itaipu Binacional (IMEA, 2009b).

“patrono”, latino-americano que legou uma relevante contribuição acadêmico-científica, associada a uma área do saber, e um “fundador”, especialista de alto prestígio acadêmico e científico na respectiva área e com reconhecida “competência” internacional (IMEA, 2009a, p. 150; 2009b, p. 4), conforme disposto no Quadro 1.

Quadro 1 – Cátedras Latino-Americanas

Período de realização	Nome	Fundador	Patrono
agosto de 2009	Ciência, Tecnologia, Inovação e Inclusão Social	Hebe Vessuri	Amilcar Herrera
setembro de 2009	Economia e Desenvolvimento	Aldo Ferrer	Celso Furtado
setembro de 2009	Desenvolvimento Rural Sustentável e Segurança Alimentar	Jacques Chonchol	Octavio Ianni
outubro de 2009	Educação Superior Comparada	Carmen Guadilla	Andrés Bello
outubro de 2009	Integração e Identidade Latino-Americana	Miguel Rojas Mix	Francisco Bilbao
novembro de 2009	Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente	Ignacy	Josué de Castro
novembro de 2009	Literatura Latino-Americana	Flávio Loureiro Chaves	Augusto Roa Bastos
novembro de 2009	Ciências Físicas e as Novas Fronteiras Tecnológicas	Celso Pinto de Melo	Juan Jose Giambiagi
dezembro de 2009	Ciências da Vida: Evolução e Biodiversidade	Francisco Salzano	Crodowaldo Pavan
agosto de 2010	Saúde Pública na América Latina	Maria Isabel Rodriguez	Eugênio de Santa Cruz y Espejo
novembro de 2010	Neurociência e Inclusão Social	Miguel Ângelo Laporta Nicolelis	Bernardo Houssay
março de 2011	Comunicação, Democracia e Cidadania	Jesus Martin-Barbero	Carlos Quijano
junho de 2011	História, Sociedade e Cultura Guarani	Bartomeu Melià	León Cadogan
julho de 2011	Estado, Nação e Democracia no Peru	Julio Cotler	Juan Carlos Portantiero
agosto de 2011	Filosofia e Epistemologia da Ciência	Olga Pombo	Leopoldo Zea
novembro de 2011	História da América Latina	Leslie Bethel	Daniel Villegas
maio de 2012	Integração Regional em Perspectiva Comparada	Philippe Schmitter	Simón Bolívar
maio de 2013	Cinema Latino-Americano	Jorge Ruffinelli	Glauber Rocha
agosto de 2013	Direito Internacional	Antônio Augusto Cançado Trindade	Raul Fernandes
outubro de 2014	História Afro-Latino-Americana	Luiz Felipe de Alencastro	Edison Carneiro
maio de 2016	Estudos para a Paz	Francisco Rojas	-
2017 ¹⁷	Paulo Freire: Educação de Jovens e Adultos	-	Paulo Freire

Fonte: elaborado pela autora a partir de IMEA (2021b).

¹⁷ Lançada em novembro de 2011 (com a primeira edição dos Diálogos da Cátedra, com especialistas de vários países), organizada pela UNILA em parceria com o MEC e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) (UNILA, 2011a; 2011b).

Este programa teve continuidade, embora algumas cátedras foram encerradas, outras foram ampliadas, são permanentes e com atividades contínuas. A partir delas, além das atividades iniciais realizadas, foram criados núcleos, redes, grupos e linhas de pesquisas, vinculados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e aos programas de pós-graduação, entre outros.

Atualmente, além das cátedras, o IMEA desenvolve programas de apoio aos pesquisadores e grupos de estudos, a eventos interdisciplinares e transdisciplinares e ao desenvolvimento da ciência e de pesquisas teóricas e aplicadas (IMEA, 2021a)¹⁸.

Com a criação da UNILA, o IMEA foi incorporado na organização institucional como um órgão suplementar vinculado à Reitoria (UNILA, 2012), ou seja, como parte da estrutura, “cujas atribuições tenham abrangência transversal na Universidade, e que se destinam a cumprir objetivos especiais que coadunam com a missão da UNILA” (UNILA, 2013b, p. 16).

O IMEA antecede a UNILA no sentido de que a intenção inicial era criar uma universidade do Mercosul. Esta ideia, então, foi modificada e o Instituto foi incorporado pela UNILA, tornando-se um órgão suplementar da Reitoria e tendo como atribuições promover eventos científicos com o intuito de expor problemas e propor soluções para a integração política, econômica, social e cultural da América (POZZO; KENJU, 2016, p. 56).

Em sua configuração atual, o “Instituto Mercosul de Estudos Avançados da UNILA (IMEA-UNILA) ¹⁹ é a unidade de “altos estudos, com vocação internacional latino-americana, constituindo-se em laboratório para a elaboração de linhas de pesquisas avançadas e no espaço de reflexão acadêmico-científica, tendo como foco contribuir para a integração Latino-Americana e Caribenha” (UNILA, 2013b, p. 17). Lócus de fomento da pluralidade de ideias e do estímulo à reflexão sobre a integração regional pelo conhecimento nas áreas das Ciências Naturais, Engenharias, Humanidades, Letras, Artes, Ciências Sociais e Aplicadas (UNILA, 2019a).

1.1.3 O projeto de lei e as motivações à criação da UNILA

Em setembro de 2007, o MEC decidiu que o esforço na formação de um espaço regional de educação superior “deveria evoluir para um projeto universitário” (IMEA, 2009a, p. 143). Conforme Trindade (2014), com a rejeição da proposta brasileira de Universidade do MERCOSUL, a opção foi a criação do IMEA, a qual o presidente Lula considerou uma boa

¹⁸ Mais informações podem ser consultadas na página do IMEA e das Cátedras (IMEA, 2021b).

¹⁹ No Estatuto aparece apenas como “IMEA” (UNILA, 2012). A especificação do Regimento Geral, provavelmente, foi utilizada para diferenciar sua atuação antes da implementação da UNILA.

alternativa, mas insistiu que o Instituto integrasse uma nova universidade, formada por estudantes latino-americanos e financiada pelo governo brasileiro.

A proposta de uma Universidade pública brasileira com vocação internacional teria como missão contribuir para o aprofundamento dos processos de integração regional, através da moeda mais democrática: o conhecimento compartilhado entre sucessivas gerações de estudantes, com foco no MERCOSUL, mas ampliando seu recrutamento da Argentina ao México (TRINDADE, 2014, p. 113).

Esta nova universidade foi mencionada na 33ª RME, em novembro de 2007, em Montevideú, a qual “**Valoró** las iniciativas presentadas por Brasil de lanzamiento del Instituto MERCOSUR de Estudios Avanzados (IMEA) y de la Universidad de Integración Latinoamericana (UNILA) como instituciones inspiradas en el marco del Espacio Regional de Educación Superior del MERCOSUR” (MERCOSUL, 2007b, p. 2) [grifo do autor].

No mês seguinte, o projeto de lei que visava à criação da UNILA, juntamente com a Exposição de Motivos Interministerial nº 331/2007 do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e do Ministério da Educação (assinada, respectivamente, por Paulo Bernardo Silva e Fernando Haddad), foi enviado à consideração da Presidência da República e, conforme a Mensagem nº 961/2007, encaminhado pelo presidente Lula ao Congresso Nacional (BRASIL, 2007a; 2007b, CI, 2008a).

De autoria do Poder Executivo e iniciativa da Presidência da República, na Câmara dos Deputados, foi numerado enquanto Projeto de Lei nº 2878/2008, apresentado em fevereiro de 2008, início do processo de tramitação no Congresso²⁰, e aprovado em setembro de 2009 (BRASIL, 2008a). No Senado Federal, enquanto Projeto de Lei da Câmara nº 186/2009, a tramitação iniciou em setembro de 2009²¹ e foi aprovado em dezembro de 2009. Então, foi

²⁰ Foi recebido pela Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público em março de 2008, tendo como relator o deputado Frank Aguiar (PTB-SP), e em julho seu parecer foi aprovado e publicado pela Coordenação de Comissões Permanentes. O projeto foi, então, encaminhado para a Comissão de Educação, na qual foi designado como relator o deputado Angelo Vanhoni (PT-PR), cujo parecer foi aprovado em dezembro de 2008 e publicado. Na Comissão de Finanças e Tributação teve como relator o deputado Cláudio Vignatti (PT-SC), sendo aprovado em maio de 2009 e publicado. Encaminhado para a Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania, teve como relator o deputado Dr. Rosinha (PT-PR), cujo parecer foi aprovado em agosto de 2009 e publicado. Com isso, a Mesa Diretora encaminhou o projeto para elaboração da redação final, pela Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania, na qual teve como relator o deputado Mendes Ribeiro Filho (PMDB-RS). A redação final foi aprovada em setembro de 2009 e o projeto remetido pela Mesa Diretora ao Senado Federal (BRASIL, 2008a).

²¹ Foi lido pelo Plenário em outubro de 2009 e encaminhado à Comissão Parlamentar Conjunta do MERCOSUL, cujo parecer avulso foi favorável. O projeto foi, então, apreciado no mês de dezembro pela Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional, cujo relator foi o senador José Agripino, com parecer favorável. Na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, teve como relatora a senadora Ideli Salvatti, também com parecer favorável. Devido ao entendimento das “lideranças da Casa”, o despacho inicial foi alterado e a matéria deixou de ser apreciada na Comissão de Educação, Cultura e Esporte e, em sua substituição, a senadora Marisa Serrano proferiu o parecer do Plenário favorável a aprovação do projeto (BRASIL, 2009).

enviado à sanção presidencial e transformado na Lei Ordinária nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010, que cria a UNILA²² (BRASIL, 2009).

Cabe mencionar que na Exposição de Motivos que acompanhou o projeto de lei, destacam-se, entre outros, os objetivos do governo federal de expandir a rede de ensino superior e interiorizá-la, de ampliar o acesso a este nível de ensino e de incrementar a formação de “recursos humanos” enquanto exigência do desenvolvimento (BRASIL, 2007a).

Do Plano Nacional então vigente, a Exposição de Motivos busca o que chama de as “bases” da “cooperação internacional das universidades”:

No mundo contemporâneo, as rápidas transformações destinam às universidades o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de *relevância*, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, *qualidade e cooperação internacional*. As universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade (BRASIL, 2001, p. 27).

Reconhece que o nível de acesso à educação superior no Brasil (11% da faixa etária dos 18 aos 24 anos) é um dos mais baixos da América Latina, que a proporção de estudantes nas instituições públicas (25%) reduziu, enquanto nas privadas é um dos mais altos na região (75%) (BRASIL, 2007a; 2001). E sugere que em um “contexto de integração regional na América Latina, as universidades são chamadas a interagir em termos nacionais e transnacionais, repartindo – solidariamente e com respeito mútuo, o saber e a tecnologia com os demais países latino-americanos” (BRASIL, 2007a, p. 1). Mas será que isto é possível nos moldes desta sociedade, na qual o conhecimento e a tecnologia são apropriados privadamente e restritos a determinada classe social?

Considerando que as universidades precisam ser pensadas em conexão com os desafios do país, como a superação das desigualdades e a construção do desenvolvimento, a universidade a ser criada se justificava, pois centralmente:

7. A UNILA pretende, no que diz respeito à Inclusão Social e Redução das Desigualdades, ampliar o acesso à educação e ao conhecimento; ao fortalecimento das bases culturais, científicas e tecnológicas de sustentação do desenvolvimento e ampliando a participação do País no mercado internacional, preservando os interesses nacionais; e à promoção dos valores e interesses nacionais, intensificando o compromisso do Brasil com uma cultura de paz, solidariedade e de direitos humanos no cenário internacional.
8. Considerando que a educação superior tem um papel estratégico para países latino-americanos que aspiram legitimamente ocupar um lugar relevante na divisão internacional do conhecimento, a Universidade Federal da Integração

²² Dado o recorte da pesquisa, não cabe aqui uma análise da matéria até a aprovação, dos pareceres dos relatores e emendas, tensões e posições nas votações (a favor, contra e votos em separado), retiradas de pauta, entre outros aspectos da história da tramitação do projeto de lei que cria a UNILA, os quais, embora relevantes, demandariam um estudo específico. A pesquisa se aterá, posteriormente, ao teor da lei aprovada.

Latino-Americana (UNILA) terá como missão desenvolver uma integração solidária através do conhecimento, fundada no reconhecimento mútuo e na equidade (BRASIL, 2007a, p. 1).

Depreende-se dessa passagem que as motivações à criação da UNILA a associavam à ampliação do acesso à educação e, desta, como parte da cultura, com o desenvolvimento, com uma “cultura da paz”, com a solidariedade e a integração solidária, aspectos que serão aprofundados ao longo da pesquisa, uma vez que perpassam, também, documentos legais e oficiais da universidade.

Além disso, dentre as motivações, a interação acadêmico-científica com os países da América Latina seriam potencializadas através “de uma instituição que tenha por missão fazer avançar o processo de integração para um novo patamar qualitativo, com uma ampla oferta de cursos em todos os níveis, abertos a estudantes brasileiros e dos demais países da América Latina” (BRASIL, 2007a, p. 2).

Tendo em vista os motivos para a criação da UNILA e a tramitação do projeto de lei para implantar a nova universidade, foi instituída sua CI.

1.1.4 A Comissão de Implantação da UNILA

A partir de 2008, o processo de criação da UNILA contou com o apoio da CI, instituída pela Portaria nº 43, de 17 de janeiro de 2008, da Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC²³, com o objetivo de “realizar estudos e atividades para o planejamento institucional, a organização da estrutura acadêmica e curricular e a administração de pessoal, patrimônio, orçamento e finanças, visando atender os objetivos no Projeto de Lei”, para isso, contou “com o apoio de especialistas, escolhidos por sua competência no âmbito latino-americano e internacional” e a fim de “atuar em rede com universidades brasileiras, em intercâmbio com instituições universitárias dos demais países da América Latina e organismos de integração regional” (BRASIL, 2008b, p. 1).

A CI trabalhou durante quase dois anos (TRINDADE, 2014) e parte do seu trabalho foi sistematizado e publicado por meio dos livros *A UNILA em construção: um projeto universitário para a América Latina* (IMEA, 2009a) e *UNILA: Consulta Internacional. Contribuições à concepção, organização e proposta pedagógica da UNILA* (IMEA, 2009d), os

²³ Formada por Hélio Henrique Casses Trindade, Alessandro Warley Candeas, Carlos Roberto Antunes dos Santos, Célio da Cunha, Marcos Ferreira da Costa Lima, Mercedes Maria Loguércio Cánepa, Gerónimo de Sierra, Ingrid Piera Andersen Sarti, Paulino Motter, Raphael Perseghini Del Sarto, Ricardo Brisolla Balestreri, Paulo Mayall Guillayn e Stela Maria Meneghel, sob a presidência do primeiro, empossados em março. A CI foi instalada no Departamento de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da SESu e sediada no PTI (BRASIL, 2008b).

quais constituem-se em registros importantes do processo de elaboração da organização acadêmica e institucional e de sua concepção²⁴.

Um aborda e documenta o trabalho desenvolvido pela CI, entre outros, os relatos (reprodução das atas) das reuniões ocorridas, entre março de 2008 e junho de 2009. O outro apresenta o resultado da consulta internacional, uma espécie de “Carta Consulta” sobre o projeto UNILA, cuja experiência foi inspirada na consulta realizada por Darcy Ribeiro, na época da criação da Universidade de Brasília (UnB) (IMEA, 2009a, p. 82).

Resgatando a ideia da consulta realizada por Darcy Ribeiro com cientistas, professores e intelectuais brasileiros, por ocasião da elaboração da proposta de criação de Brasília, decidiu-se encaminhar uma consulta, agora de âmbito internacional, com especialistas de várias áreas do conhecimento (IMEA, 2009d, p. 7).

Quer dizer, com “especialistas em educação superior, ciência e tecnologia latino-americanos, europeus e norte-americanos”, sendo que “O foco da consulta foi: como responder aos principais desafios na construção do projeto universitário, especialmente, como compatibilizar temas latino-americanos com o conhecimento universal numa perspectiva interdisciplinar” (TRINDADE, 2014, p. 114). Mais de 40 especialistas, sugeridos pelas ideias e pela trajetória acadêmica e profissional, participaram da consulta, encaminhada a partir de uma carta e de um roteiro, com a apresentação do projeto UNILA e questões²⁵ para coletar comentários, sugestões ou propostas²⁶ (IMEA, 2009d). Isso supõe que a CI queria as contribuições externas, mas com “a régua brasileira” que propôs o projeto.

Cabe mencionar que embora a consulta internacional, dentre as questões sugeridas, reconheça diversas abordagens e considerações ao se falar em integração latino-americana, não há nenhum conceito, apenas questionam-se os eixos centrais dessa integração. Também no trabalho da CI essa definição não é encontrada. Quem sabe, pelo entendimento de que “A

²⁴ Os Informativos da CI também ajudam a reconstruir a história da UNILA (CI, 2008a; 2008b; 2008c; 2008d; 2009a; 2009b; 2009c; 2009d), além de notícias veiculadas na imprensa nacional e internacional (CI, 2008e).

²⁵ As questões eram: “1. Como articular a missão da UNILA com o contexto da mundialização e do crescente diálogo entre as culturas? 2. Quando se fala em integração latino-americana, diversas abordagens e considerações, sob diversos ângulos, são referidas. Quais deveriam ser os eixos mais importantes dessa proposta no contexto de uma universidade pública brasileira? 3. Quais seriam, em sua avaliação, os eixos temáticos mais importantes e os cursos e programas de pesquisas decorrentes, que deveriam compor o plano acadêmico-científico da Unila? 4. Diante da tendência da inter e transdisciplinaridade, em função da complexidade das transformações do conhecimento, quais as implicações para a estrutura acadêmica, seu projeto pedagógico nos campos das ciências e/ou das humanidades? 5. Sendo um dos principais diferenciais da nova instituição recrutar professores e alunos oriundos de vários países latino-americanos, que inovações poderiam ser adotadas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão? 6. Qual a melhor forma de selecionar os futuros alunos da Unila para assegurar a igualdade de oportunidades entre os candidatos de diferentes países da América Latina? 7. Numa universidade voltada para os desafios da América Latina, como harmonizar o local, o regional e o universal?” (IMEA, 2009d, p. 13).

²⁶ Considerando o recorte desta pesquisa, não serão abordadas as contribuições da consulta aos especialistas, nem em que medida estas influenciaram o projeto UNILA, pois, dada a abrangência, caberia um estudo específico.

integração é um tema com várias perspectivas. A única solução é o pluralismo científico” (SIERRA apud IMEA, 2009a, p. 106). De qualquer forma, a integração pode variar de um país para outro, de um bloco para outro, como será visto em capítulo posterior, ou entre instituições.

No trabalho da CI, também foram avaliadas outras experiências, de universidades

[...] criadas no Brasil, a partir da experiência da USP [Universidade de São Paulo], em 1934, para compreender os diferentes modelos universitários e a importância da coerência entre a concepção da universidade e sua implementação, como uma questão crítica para preservar na prática institucional e acadêmica seu modelo originário (IMEA, 2009d, p. 7).

O projeto UNILA foi divulgado em diversas reuniões e encontros do MERCOSUL, do Parlamento do MERCOSUL (PARLASUL) e de cátedras da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em congressos, atos, visitas, cursos, seminários, colóquios, simpósios, fóruns e conferências, como a Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e Caribe (CRES), em 2008, na qual foi “acolhida como uma iniciativa do governo brasileiro de destacada importância para o aprimoramento da educação superior na região latino-americana” (IMEA, 2009a, p. 122). Isso porque, se trata de “um projeto que envolve políticas públicas educativas em nível internacional e, portanto, relações universitárias do Brasil com demais países latino-americanos” (IMEA, 2009a, p. 137).

Não houve nenhum país que tenha rejeitado a proposta da UNILA, reconhecendo que a nova universidade brasileira, com vocação internacional, não confundia sua vocação acadêmica em favor da integração latino-americana, com qualquer suspeição de hegemonia de ordem intelectual ou política (TRINDADE, 2014, p. 115).

A 34ª RME, em junho de 2008, em Buenos Aires, na Argentina, “**Se congratuló** por la propuesta brasileña de oferta de cupos para estudiantes y docentes en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA)” (MERCOSUL, 2008b, p. 3) [grifo do autor]. A UNILA foi apresentada como parte da agenda da 35ª RME, realizada em novembro de 2008, em Foz do Iguaçu, cuja programação incluiu a “Apresentação sobre progressos da UNILA” (MERCOSUL, 2008c, p. 12).

A CI da UNILA foi apoiada pela UFPR, com respaldo legal e apoio logístico, a fim de viabilizar as ações para sua implementação e funcionamento provisório no PTI, conforme estabelecido no Termo de Cooperação Técnica nº 019/08 – UFPR, celebrado pela União, representada pelo MEC e essa universidade, em 29 de maio de 2008 (IMEA, 2009a). Na implementação, a UNILA “continuou sob a tutela da UFPR até o dia 28 de maio de 2011, prazo final do Termo de Cooperação Técnica entre MEC e UFPR” (UNILA, 2013a, p. 69).

Também foi firmado o Termo de Cooperação Técnica nº 32/08 – UFPR, entre esta universidade e a Itaipu, a fim de conjugar esforços para a implantação da UNILA, viabilizar “a

organização da estrutura acadêmica e curricular e a administração de pessoal, patrimônio, orçamento e finanças”, para atender aos objetivos do projeto de lei (IMEA, 2009a). Nessa cooperação, cabia à UFPR (por meio de sua comissão específica para implantação da UNILA, em consonância com as diretrizes da CI) “as providências necessárias à efetivação de ações relativas à implantação e [ao] funcionamento da UNILA”, e à Itaipu:

a) a coordenação técnica dos trabalhos de proposta conceitual e elaboração do projeto básico da UNILA, com a necessária interface entre as partes envolvidas e o escritório responsável pela sua concepção e execução. b) arcar com os custos com o projeto básico de arquitetura e engenharia, observadas as normas aplicáveis. c) quando da conclusão e aprovação do projeto básico da UNILA e desde que autorizada pelo escritório responsável pela concepção do projeto, a ITAIPU se compromete a realizar doação dos mesmos à UFPR, sem qualquer tipo de ônus. **Parágrafo único** – A coordenação técnica compreende a interlocução com a equipe do escritório de arquitetura envolvida na elaboração do projeto, de modo a assegurar a perfeita sintonia entre o projeto político-pedagógico, a cargo da CI-UNILA, e a concepção arquitetônica do campus e suas instalações (IMEA, 2009a, p. 166)²⁷.

Além do apoio da Itaipu e da UFPR, a UNILA também contou com o apoio de um organismo internacional:

A CI-UNILA contou desde o início das atividades com o apoio da UNESCO. Esta colaboração foi muito diversificada e estratégica: começou com a contratação de consultores técnicos para apoiar o trabalho da Comissão, apoio a viagens internacionais, pelo acolhimento de reuniões de trabalho em seu espaço físico, na elaboração de documentos e na configuração dos primeiros Informes até a elaboração de trabalho especializado para a futura Biblioteca. Esta colaboração teve o apoio do Representante da UNESCO no Brasil, Vicent Defourni, mediado por Célio Cunha (IMEA, 2009a, p. 53).

Como será visto a seguir, não foi somente com este apoio, pois as concepções deste organismo influenciaram a concepção acadêmico-pedagógica proposta pela CI.

No decorrer do trabalho, a CI se organizou em subcomissões: de cursos de graduação; de acompanhamento do Projeto Niemeyer (referente ao *campus*); de Biblioteca; e do Projeto Fundo de Convergência Estrutural do MERCOSUL (FOCEM): BIUNILA e IMEA²⁸. E em grupos de trabalho por áreas e/ou temas: Informativo CI-UNILA; para elaboração dos cursos e suas propostas curriculares; e para apresentação de proposta do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em espanhol com apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)²⁹ (IMEA, 2009a).

²⁷ A concepção do *campus* da UNILA foi projetada pelo (escritório do) arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer.

²⁸ Em 2009, durante a 37ª Reunião do Conselho do MERCOSUL, o projeto BIUNILA/IMEA foi aprovado pelo Conselho do MERCOSUL, para financiamento do FOCEM (CI, 2009c).

²⁹ Não avançou e, inicialmente, o processo de seleção de não brasileiros foi realizado via Ministérios de Educação dos países dos candidatos. Em 2014, a seleção deste público envolvia órgãos de educação internacionais e a UNILA. A partir de 2016 a seleção de estudantes internacionais é realizada pela instituição e de forma on-line.

1.1.4.1 A concepção acadêmico-pedagógica e os desafios da Comissão de Implantação

No desenho da concepção acadêmico-pedagógica da UNILA, dos aspectos abordados pela CI, destaca-se que a universidade teria um “projeto pedagógico de alcance inter e transdisciplinar”, consideraria o “diálogo intercultural”, pois “a busca da integração passa necessariamente pelo reconhecimento das diferenças entre as diversas culturas da América Latina” e seria “concebida com flexibilidade e versatilidade”, assumindo, em distintas passagens, que a América Latina estaria inserida na “sociedade do conhecimento” e/ou “sociedade da informação” (IMEA, 2009a, p. 17-18), o que pode indicar determinada influência na concepção acadêmico-pedagógica proposta pela CI.

O seu compromisso transcende reduções particularistas, tendo assim a pretensão de edificar-se e de ser referência para indicar e induzir caminhos que conduzam ao respeito mútuo e à reciprocidade de expectativas. Numa sociedade do conhecimento, a universidade precisa ampliar e fortalecer a sua tradição de referência. E, só o fará, à medida que conseguir reinventar-se e reconstruir-se à altura das incertezas e inseguranças que marcam nosso tempo. A ideia subjacente é que no futuro as sociedades dependerão, ao menos em parte, do grau de liderança intelectual e social das universidades. No contexto da América Latina, essa condição sobressai visivelmente tanto em decorrência da história da colonização do continente, como do papel que se reserva à América Latina para o avanço da democracia e da cultura de paz (IMEA, 2009d, p. 9).

Por isso teria uma “Vocação transnacional”, ou seja, “ser uma universidade cuja missão será a de contribuir para a integração latino-americana, com ênfase no MERCOSUL, por meio do conhecimento humanístico, científico e tecnológico e da cooperação solidária entre as universidades, organismos governamentais e internacionais” (IMEA, 2009a, p. 9). Esse também era o principal desafios da CI: assegurar a “vocação inovadora” da UNILA: “contribuir para a integração da América Latina e do Caribe, a partir do conhecimento compartilhado e da cooperação solidária com os governos, suas instituições educacionais e as universidades latino-americanas” (UNILA, 2013a, p. 10; 2019a, p. 24), pois a UNILA

[...] se propõe a atuar em rede na região, adotando uma concepção de **‘cooperação solidária’** entre as instituições de educação superior. A base de sua concepção e estratégia de ação **baseia-se no texto da Declaração Mundial no que concerne à cooperação internacional**: ao propor que esta seja **‘fundada na solidariedade e no reconhecimento e apoio mútuo**, uma autêntica associação que redunde, **de modo equitativo em benefício de todos** os interessados e a importância de por em comum os conhecimentos teóricos e práticos em nível internacional deveriam reger as relações entre os estabelecimentos de ensino superior **nos países desenvolvidos e em desenvolvimento**, em particular em benefício dos países menos desenvolvidos’ (IMEA, 2009a, p. 45-46). [grifo nosso]

Eis que essa proposta está vinculada com o ideário de organismo internacional. Mas não apenas, como será visto mais adiante. Em consonância com essa concepção, o projeto da

UNILA “para avançar em direção à integração regional [...] precisava ser construído com base em três direções-pilares” pela CI:

1. Interação em termos nacionais e transnacionais de forma solidária e com respeito mútuo; 2. Compromisso com o desenvolvimento econômico sustentável, tornando-o indissociável da justiça social e do equilíbrio do meio ambiente; 3. Compartilhamento recíproco de recursos e conhecimentos científicos e tecnológicos com professores e estudantes da América Latina (IMEA, 2009a, p. 16; 2009d, p. 10).

Esses aspectos, que também estavam na Exposição de Motivos, seguem na implementação da UNILA. Além do mais, a ideia de solidariedade e o adjetivo “solidária” já estavam presentes no discurso de posse da CI, atreladas: à “integração pelo conhecimento” e à “cooperação solidária entre os países do continente”, aos desafios da universidade na América Latina: i) “na visão de Boaventura [...] ‘o Estado nacional sempre e quando ele optar politicamente pela globalização solidária da universidade. Sem esta opção, [...] acaba por adaptar-se [...] às pressões da globalização neoliberal’”; e ii) para “Mix ‘es preciso desarrollar la solidaridad internacional. [...] Asumir nuevos conceptos de educación, indispensables si consideramos las exigencias de la aceleración del tempo”, comprometida com a política de cooperação acadêmica; e a tarefa de “Construir una América Latina solidaria, en que la moneda de su integración equitativa sea el conocimiento, con respecto mutuo, en una cultura de paz” (TRINDADE, 2008, p. 2-3).

Mas caberia questionar (1) se há uma globalização solidária, com quem e em que termos, bem como (2) o ajustamento da educação às demandas presentes e o conhecimento como valor de troca, ou seja, uma mercadoria (!), além (3) do que fundamenta a “cultura da paz”, pois há uma determinada compreensão de sociedade subjacente.

Conforme a CI, seu primeiro desafio foi pensar uma “universidade sem fronteiras, no contexto da região trinacional, envolvendo o nordeste da Argentina, o leste do Paraguai e o oeste brasileiro” (IMEA, 2009a, p. 7), daí a necessidade de mapeamento da oferta de cursos na tríplice fronteira e, de forma ampla, a América Latina – o que inclui o Brasil.

O *slogan* da UNILA, “uma universidade sem fronteiras”, está presente desde o primeiro veículo oficial de comunicação social: o Informativo UNILA nº 0 da CI e também nos livros que relatam o trabalho da CI. Ambos explicitam que a UNILA

[...] haverá de ser uma universidade sem muros e sem fronteiras, que combine o avanço da ciência e da tecnologia com a interação entre os saberes elaborados pela academia com os saberes produzidos pelos mais diversos segmentos sociais, com vistas a fazer do conhecimento um instrumento de promoção humana (CI, 2008a, p. 5); IMEA, 2009a, p. 18; 2009b, p. 12).

A interação e a alusão de que não existem fronteiras ou limites geopolíticos dividindo os países latino-americanos também figuram na simbologia do mapa que representa a UNILA. A logomarca da universidade “representa uma concepção estilizada, de inspiração em traços indígenas da América Latina, que interliga de forma contínua todos os países” (CI, 2009a, p. 8)³⁰, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Logomarca da UNILA



Fonte: IMEA (2009a, p. 140).

O símbolo da UNILA “foi desenhado com a utilização de uma linha única, sem início ou fim, percorrendo todo o mapa da América Latina e terminando no mesmo ponto, num ciclo infinito que representa o conceito: UNILA: diversos povos, diversas culturas, um único caminho” (IMEA, 2009a, p. 140). Considera a América Latina, em sua unidade e diversidade, “não apenas imaginária, mas real em suas contradições e convergências” (IMEA, 2009a, p. 11). E é uma expressão da instituição até os dias de hoje.

Conforme Corazza (2010, p. 79), a UNILA poderia “representar um novo marco” no processo de integração, “uma vez que foi criada com a missão específica de promovê-la” e “será uma universidade sem fronteiras que visa unir os países latino-americanos [...] trata-se de uma universidade federal brasileira com vocação latino-americana”.

Para Trindade (2009, p. 151), “O grande desafio é o de construir uma instituição que responda simultaneamente à sua vocação brasileira e latino-americana”. Uma universidade “transnacional e bilíngue” (TRINDADE, 2014, p. 114).

Pretende-se que o *campus* seja uma cidade universitária educadora, onde os valores da modernidade defendidos pela UNESCO em nome de seus países-membros venham a ser cultivados em todos os espaços como parte da formação cidadã que a UNILA propõe-se a desenvolver. Além disso, a UNILA pretende ser uma universidade sem muros e sem fronteiras (TRINDADE, 2009, p. 153).

³⁰ O trabalho de identidade visual, realizado pela Verdi Design, segundo um dos sócios-fundadores, foi doado à UNILA como forma de retribuir à sociedade a oportunidade de estudar em universidade pública (IMEA, 2009a).

Nesse excerto, de um membro da CI que logo seria reitor *pro tempore* da instituição, novamente aparece a vinculação da universidade com esse organismo internacional, a qual perpassa a implementação.

Também o Portal do Conhecimento, cuja imagem (fotografia) está disposta na Figura 2, é considerado “o símbolo da integração” (CI, 2009b, p. 6) e dos laços iniciais que unem a Itaipu e a UNILA.

Figura 2 – Portal do Conhecimento



Fonte: Lopez (2019).

Trata-se de uma escultura, em mármore branco, do artista plástico argentino Alfi Vivern. O Portal do Conhecimento foi erguido em frente ao espaço de construção do campus da UNILA junto ao PTI, como é possível perceber na imagem (ao fundo). No chão (lado direito da imagem), há uma placa, que registra sua inauguração e na qual está inscrito:

Marco comemorativo dos 35 anos da Itaipu Binacional, que celebra a capacidade de paraguaios e brasileiros, dedicado à UNILA [...], portadora dos sonhos e esperanças de todos os homens e mulheres do continente que compartilham a utopia da integração solidária, fundada no conhecimento, na liberdade, na justiça social e no respeito à diversidade étnico-linguística e cultural dos povos da América Latina (CORAZZA, 2010, p. 87-88).

Para Corazza (2010), essa inscrição traduz o ideal da UNILA. Junto ao Portal do Conhecimento está a Cápsula do Tempo da UNILA, lacrada em 2010, com milhares de mensagens, e que deverá ser aberta em 2060.

1.2 UNILA em movimento: uma instituição federal de educação superior em Foz do Iguaçu

Criada pela Lei nº 12.189 de 12 de janeiro de 2010, a UNILA é uma instituição federal de educação superior, pública, vinculada ao MEC, mantida pela União, dotada de

autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, com sede na cidade de Foz do Iguaçu (Brasil) (UNILA, 2012).

Este município, no qual a UNILA está situada, no extremo oeste do Paraná, na região da tríplice fronteira, faz divisa com *Puerto Iguazu* (Argentina) e *Ciudad del Leste* (Paraguai). Possui 608,357 km², está a 630,20 km da capital do estado, tem uma população estimada de 258.248 habitantes (2020), Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* de R\$ 56.703 (2018) e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,751 (2010) (IPARDES, 2021).

Suas principais atividades econômicas são o turismo (é um dos destinos mais visitados do país, conhecido principalmente pelas Cataratas do Iguaçu), a geração de energia elétrica (pela Usina Hidrelétrica de Itaipu Binacional, entre Brasil e Paraguai), o comércio internacional (baseado, principalmente, na importação de bens de consumo) e a produção agropecuária no entorno regional (PASSOS SUBRINHO, 2013). Dentre sua população há uma grande variedade étnica, com cerca de 80 nacionalidades, tais como: paraguaios, libaneses, chineses, argentinos, japoneses, coreanos, franceses, bolivianos, chilenos, árabes, marroquinos, portugueses, indianos, ingleses, israelenses, entre outros (FOZ DO IGUAÇU, 2021).

A escolha da sede da UNILA em Foz do Iguaçu se justifica “devido à confluência nessa cidade da fronteira de três países sul-americanos”, assim como as características culturais e as variedades étnicas, que poderiam favorecer “a ideia de diálogo e interação regional” (IMEA, 2009a, p. 15; UNILA, 2013a). E, junto a isso, a compreensão da necessidade de implementação dessa universidade numa região então carente de vagas universitárias, especialmente públicas, à ampliação do acesso às camadas menos favorecidas economicamente, em consonância, à época, com a política do governo federal de expansão e interiorização da rede de ensino superior (UNILA, 2013a). Logo,

São a história de vinculação com o REUNI e os caracteres inclusivo, integracionista e latino-americano e caribenho da UNILA as diretrizes institucionais, as quais devem orientar o planejamento, a organização, a coordenação, a execução e a avaliação de processos, programas, projetos e atividades desenvolvidos pela Universidade (UNILA, 2019a, p. 47).

Isso pois “a confluência das duas ações políticas, expansão universitária e maior protagonismo do Brasil no cenário internacional contribuíram para a viabilização de propostas de universidades voltadas para a internacionalização e com propósitos regionais delimitados”, como a UNILA (PASSOS SUBRINHO, 2013, p. 61).

A UNILA nasce, portanto, de uma iniciativa do poder Executivo, do governo federal brasileiro, de promover a integração latino-americana por meio da educação superior, ou seja, a partir da articulação e da confluência das políticas: i) externa, de compromisso com

a integração sul-americana, orientada por um maior protagonismo regional; e ii) interna, social, de compromisso com a inclusão social, e de educação superior, direcionada à expansão e interiorização do ensino superior público (ALMEIDA, 2015; MENEGUEL; AMARAL, 2016).

Internamente, a UNILA é parte do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – instituído tendo em vista o papel estratégico das universidades, especialmente as públicas, para o desenvolvimento econômico e social, cujas metas, entre outras, propunham diminuir as desigualdades sociais no país – como uma das ações que compunham o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRACKMANN, 2010).

A SESu foi responsável pelas metas do REUNI e estabeleceu três fases ou ciclos de expansão da educação superior: 1) de 2003 a 2007, estabelecia a interiorização do ensino superior público; 2) de 2008 a 2012, execução do REUNI, expansão, ampliação do número de vagas e consolidação dos novos *campi* e, em paralelo, um processo de integração regional e internacionalização da educação superior; e 3) continuidade das propostas anteriores e sua complementação com iniciativas específicas de desenvolvimento regional (BRASIL, 2014a).

Concomitantemente ao período da interiorização e reestruturação, ocorreu a fase da integração regional e internacional com a criação de quatro universidades: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que integra os estados fronteiriços da região Sul do Brasil; Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), que é a universidade da integração amazônica; **Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), voltada para todos os países da América Latina;** e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), cujo objetivo é a aproximação entre os países falantes da língua portuguesa em outros continentes, como África e Ásia (WESKA *et al.*, 2012, p. 11). [grifo nosso]

Pode-se dizer que a implementação da UNILA, na segunda fase, inclui características de ambas as fases, pois localizada no interior do estado do Paraná, numa faixa de fronteira e periférica, amplia as vagas e democratiza o acesso, uma vez que o “todos”, no caso dessa instituição, abrange brasileiros e pessoas de outras nacionalidades latino-americanos, é uma universidade com “vocação internacional” e projeto pedagógico peculiar, de integração e desenvolvimento regional (BRASIL, 2014a, p. 77). A internacionalização invocaria a “dimensão transfronteiriça da educação superior” (BRASIL, 2014a, p. 70).

Externamente, naquele contexto, a integração sul-americana, para o Itamaraty, era “um assunto estratégico da política externa brasileira” (RICOBOM, 2010b, p. 69). A orientação da política externa era a de estreitar os laços políticos, econômicos e sociais com os países da região e de retomada do MERCOSUL, entendido como uma das plataformas de internacionalização do Brasil, já que a integração latino-americana era um objetivo de longo prazo (AMORIM, 2009 apud ALMEIDA, 2015).

Tendo isso em vista, segundo Speller (2010), a UNILA busca a integração com a América Latina e Caribe, com foco imediato na América do Sul. E, além de um símbolo da integração, reflete a crescente busca dos países pela integração regional no âmbito da educação superior (SPELLER, 2015).

Para Ricobom (2010b, p. 69), “a UNILA é antes de tudo resultado do fortalecimento dos processos de integração da América Latina, de uma etapa autêntica, de retomada de uma consciência, valorização e ressignificação do continente e do povo latino-americano”. Decorre de uma aproximação do país com a região e para além do MERCOSUL.

Nesse sentido, a UNILA é parte da política externa brasileira (BRACKMANN, 2010) e “a incorporação da temática educacional na estratégia de inserção internacional do Brasil reflete uma expansão de temas e de atores na política externa brasileira para o MERCOSUL” (BECHARA, 2008, p. 1 apud BRACKMANN, 2010, p. 37).

Ao assumir unilateralmente a criação da UNILA, “um projeto ousado e de difícil concretização devido às suas dimensões”, o governo brasileiro reafirmou seu compromisso com o MERCOSUL e a integração sul-americana e latino-americana (ALMEIDA, 2015, p. 103). Para a autora, essa universidade se insere em e decorre de políticas de integração via educação no MERCOSUL Educacional, ou seja, de formação à integração, ao passo que a educação passou a ocupar um papel estratégico dentro do projeto de integração regional.

De acordo com Bertolletti (2017, p. 153): “Estrategicamente, a proposta de criação de uma universidade como a UNILA não apenas atendeu às demandas de expansão da educação superior pública, e grupos sociais dos mais diversos países, mas serviu de instrumento de inserção política do Brasil na América Latina”.

[...] não obstante ser voltada para a integração dos países latino-americanos, o pacto estabelecido pela UNILA com as autoridades do MEC contemplava diversos cursos de interesse do desenvolvimento local da região da tríplice fronteira, bem como às diretrizes nacionais brasileiras de expansão das universidades federais (PASSOS SUBRINHO, 2013, p. 63).

A Lei definiu que a atuação da UNILA se caracteriza nas regiões de fronteira, com “vocaçãõ” para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com os países latino-americanos (BRASIL, 2010a). Também indicou que os cursos seriam, preferencialmente, em áreas de interesse mútuo dos países latino-americanos, sobretudo do MERCOSUL, com ênfase em temas que envolvessem exploração de recursos naturais e biodiversidades transfronteiriças, estudos sociais e linguísticos regionais, relações internacionais e demais áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regional (BRASIL, 2010a).

Por isso “la parte más emprendedora de este proyecto es el desarrollo de la política pedagógica. ‘Queremos que salgan de esta universidad profesionales formados para destrabar el proceso integracional y para eso es necesario ofrecer cursos diferentes de los ofrecidos en las universidades tradicionales’” (HADDAD, 2008 apud PARLASUR, 2008, p. 1).

A UNILA iniciou oficialmente suas atividades em janeiro de 2010. Os primeiros estudantes foram selecionados em junho de 2010 e as aulas começaram em agosto, com seis cursos de graduação. Em 2011, entraram em funcionamento mais sete cursos, em 2012 quatro, em 2014 um e em 2015 mais doze cursos³¹. O quantitativo de cursos de graduação e pós-graduação da UNILA por ano está disposto no Tabela 1.

Tabela 1 – Quantidade de cursos de graduação e pós-graduação da UNILA por ano

Curso / Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Cursos de graduação	6	13	17	17	18	30 ³²	29	29	29	29
Cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	0	0	0	0	2	2	5	7	8	13

Fonte: elaborado pela autora a partir de UNILA (2013a; 2019a; 2020a).

Atualmente, a universidade possui 29 cursos de graduação (SISTEMA E-MEC, 2021) e 12 programas de pós-graduação *stricto sensu* (um deles oferta mestrado e doutorado) (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2021), além de cursos de especialização.

Os cursos estão vinculados aos Centros Interdisciplinares e aos Institutos Latino-Americanos³³: i) de Arte, Cultura e História (ILAACH); ii) de Ciências da Vida e da Natureza (ILACVN); iii) de Economia, Sociedade e Política (ILAESP); e iv) de Tecnologia, Infraestrutura e Território (ILATIT), conforme disposto no Quadro 2.

³¹ Em 2010: Ciências Biológicas: Ecologia e Biodiversidade; Ciências Econômicas: Economia, Integração e Desenvolvimento; Ciência Política e Sociologia: Sociedade, Estado e Política na América Latina; Engenharia Civil de Infraestrutura; Engenharia de Energias Renováveis; e Relações Internacionais e Integração. Em 2011: Antropologia: Diversidade Cultural Latino-Americana; Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química; Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar; História – América Latina; Letras, Artes e Mediação Cultural; Letras Expressões Literárias e Linguística (com ingresso somente neste ano, posteriormente extinto); e Geografia – Território e Sociedade na América Latina. Em 2012: Arquitetura e Urbanismo; Cinema e Audiovisual; Música; e Saúde Coletiva (UNILA, 2013a). Em 2014: Medicina. E em 2015: Administração Pública e Políticas Públicas; Biotecnologia; Engenharia de Materiais; Engenharia Física; Engenharia Química; Filosofia; Geografia; História; Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras; Matemática; Química; e Serviço Social (UNILA, 2019a). Há mais 12 cursos que, em 2014, o Conselho Universitário (CONSUN) aprovou a criação (Arqueologia, Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Biológicas – Licenciatura, Ciência da Computação, Design, Educação do Campo, Educação Intercultural Indígena, Jornalismo, Farmácia, Música – Licenciatura e Pedagogia), mas que não foram implementados pois dependem “da existência de viabilidade orçamentária, em função de contingenciamento de recursos do Governo Federal, e da liberação de vagas de docentes” (UNILA, 2019a, p. 26).

³² Letras Expressões Literárias e Linguística funcionou até 2015 e aí foi extinto, logo, é contabilizado até esse ano.

³³ Os Institutos são as unidades acadêmicas de formação em graduação e pós-graduação, integradas por Centros Interdisciplinares, que são as subunidades. A cada Instituto compete “a gestão do ensino, da pesquisa e da extensão em sua área de competência acadêmica, de caráter interdisciplinar, com autonomia acadêmica e administrativa” (UNILA, 2012, p. 13).

Quadro 2 – Cursos de graduação e programas de pós-graduação *stricto sensu* por Instituto

Instituto	Centro Interdisciplinar	Curso de Graduação	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> ³⁴
ILAACH	Centro Interdisciplinar de Antropologia e História (CIAH)	Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana	História Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (IELA) Literatura Comparada
		História (licenciatura)	
		História da América Latina	
	Centro Interdisciplinar de Letras e Artes (CILA)	Cinema e Audiovisual	
		Letras, Artes e Mediação Cultural	
		Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (licenciatura)	
		Música	
ILACVN	Centro Interdisciplinar de Ciências da Natureza (CICN)	Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química (licenciatura)	Física Aplicada
		Engenharia Física	
		Matemática (licenciatura)	
		Química (licenciatura)	
	Centro Interdisciplinar de Ciências da Vida (CICV)	Biotecnologia	Biodiversidade Neotropical
		Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade	
		Medicina	
		Saúde Coletiva	
ILAESP	Centro Interdisciplinar de Economia e Sociedade (CIES)	Administração Pública e Políticas Públicas	Economia Políticas Públicas e Desenvolvimento Integração Contemporânea da América Latina (ICAL)
		Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento	
		Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar	
		Filosofia (licenciatura)	
		Serviço Social	
	Centro Interdisciplinar de Integração e Relações Internacionais (CIIRI)	Ciência Política e Sociologia	Relações Internacionais
		Relações Internacionais e Integração	
ILATIT	Centro Interdisciplinar de Tecnologia e Infraestrutura (CITI)	Engenharia Civil de Infraestrutura	Engenharia Civil Energia & Sustentabilidade
		Engenharia de Energia	
		Engenharia de Materiais	
		Engenharia Química	
	Centro Interdisciplinar de Território, Arquitetura e Design (CITAD)	Arquitetura e Urbanismo	
		Geografia (licenciatura)	
		Geografia – Território e Sociedade na América Latina	

Fonte: elaborado pela autora a partir de UNILA (2021a), Sistema e-MEC (2021) e Plataforma Sucupira (2021).

Na graduação – 22 bacharelados e 7 licenciaturas, com cursos que funcionam em período matutino (1), vespertino (5), noturno (10) e integral (13) –, 1.415 vagas anuais são

³⁴ Outros programas e cursos foram criados, mas ainda não implementados.

ofertadas para ingresso de estudantes, com expectativa prevista de metade por brasileiros e metade pelos demais latino-americanos, por meio de processo seletivo³⁵.

Para cumprir sua vocação institucional, as ofertas de vagas nos cursos de graduação e pós-graduação buscarão uma distribuição em 50% das vagas para estudantes do Brasil e 50% para estudantes dos demais países da América Latina e Caribe. Será permitido o ingresso de estudantes procedentes de outras partes do mundo, em Editais específicos voltados para o ingresso de grupos historicamente excluídos com o objetivo de cumprir o papel de transformação social inerente à universidade (UNILA, 2019a, p. 38)³⁶.

Com tal percentual, o objetivo do governo brasileiro era “abrir oportunidades de formação a esses estudantes para que, ao retornarem aos seus países, contribuam com o desenvolvimento e a integração” (LORENZONI, 2009, p. 1), com a missão da UNILA.

Os dados sobre a relação entre a quantidade de vagas, ingressos, matrículas e concluintes na graduação por ano e a nacionalidade dos estudantes matriculados por ano, nas Tabelas 2 e 3, ajudam a entender a expansão da UNILA e algumas características.

Tabela 2 – Relação entre vagas, ingressos, matrículas e concluintes na graduação por ano

Item / Ano	2010	2011	2012	2013 ³⁷	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Vagas*	300	600	775	0	815	1415	1415	1415	1415	1415
Ingressos (vagas novas)**	200	461	670	0	641	1097	1030	1161	1269	1351
Ingressos (vagas totais)^{38**}	206	518	752	3	781	1335	1221	1369	1413	1491
Matrículas^{39*}	202	557	956	870	1407	2247	2764	3219	3629	3991
Concluintes*	0	0	0	0	92	123	162	184	199	304

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da instituição (UNILA, 2020b; 2020c) e INEP (2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2018a; 2018b; 2018c; 2019; 2020). *INEP. **UNILA.

³⁵ Na política de ingressos, a ocupação de vagas ocorre por processos seletivos diferenciados e complementares: Sistema de Seleção Unificada (Sisu); processo seletivo próprio (cursos que preveem provas de habilidades específicas); internacional (para outras nacionalidades latino-americanas e caribenhas); por motivações humanitárias (pessoas em situação de vulnerabilidade migratória, refugiados); de indígenas (“reconhecendo a importância dos povos originários para o cumprimento da missão institucional e da necessidade de promover e ampliar o acesso democrático à Universidade Pública, assegurando a sua diversidade étnico-racial”); complementar (vagas remanescentes); de vagas ociosas; de aluno especial; transferência compulsória ou de ofício; judicial, de convênio cultural ou cortesia diplomática; mobilidade acadêmica (UNILA, 2019a, p. 38).

³⁶ A política de ingresso anteriormente também contemplava esse percentual (UNILA, 2013a), cuja ideia é veiculada antes mesmo da implementação: no caso da UNILA e UNILAB “terão 50% dos alunos e 50% dos professores brasileiros e a outra metade de estrangeiros” (LORENZONI, 2009, p. 1). Reisdorfer (2018), ao verificar essa informação, amplamente difundida na comunidade acadêmica, observa que não existe essa determinação na Lei, no Estatuto ou no Regimento Geral. Aparece no PDI de 2013, mas é regulamentada apenas em 2014, pela Resolução da Comissão Superior de Ensino (COSUEN) nº 016, de 27 de agosto de 2014, o que a torna frágil e suscetível a interesses. Com sua revogação, em 2015, a regulamentação em vigor estabelece que a seleção será desenvolvida de forma a assegurar a vocação da UNILA “conforme §1º, Art. 2º da Lei 12.189/2010”, que “Para cumprir sua vocação legal e com fulcro no Inciso IV, Artigo 14, da Lei 12.189/2010” a seleção de estudantes de graduação objetivará o preenchimento de suas vagas com 50%, por curso e turno, de brasileiros e, igualmente, de naturais e residentes nos demais países da América Latina e “Não havendo preenchimento do percentual de vagas com brasileiros e/ou com estrangeiros [...] as mesmas poderão ser reciprocamente remanejadas” (UNILA, 2015a, p. 1).

³⁷ Devido à greve nacional de docentes, ao atraso no ano letivo e à ausência de infraestrutura predial, a Reitoria optou por não realizar processo de seleção em 2013. Os ingressos são em vagas ociosas de ano(s) anterior(es).

³⁸ Considerando vagas novas e outras vagas, como remanescentes, ociosas e/ou outras, ofertadas no ano.

³⁹ Refere-se ao quantitativo correspondente em 31 de dezembro de cada ano, para o Censo da Educação Superior.

Tabela 3 – Nacionalidade dos estudantes matriculados na graduação por ano

Nacionalidade	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total em 2019
Angolana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Argentina	22	12	26	0	16	24	24	24	16	13	76
Barbadiana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Beninense	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Boliviana	0	28	34	0	15	32	13	5	12	10	73
Brasileira	117	324	326	3	584	1008	916	1040	1127	1184	3350
Chilena	0	2	15	0	0	30	13	15	8	12	49
Chinesa	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	1
Colombiana	0	0	44	0	24	20	76	77	63	88	276
Congolesa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Costarriquenha	0	0	0	0	0	0	3	2	2	2	8
Cubana	0	0	0	0	0	0	4	4	5	5	14
Dominicana	0	0	0	0	0	0	1	1	3	4	9
Equatoriana	0	1	70	0	13	15	8	8	4	17	50
Francesa	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
Ganense	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Guatemalteca	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	4
Guineense	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	4
Haitiana	0	0	0	0	0	75	10	3	38	26	95
Hondurenha	0	0	0	0	0	0	0	1	2	6	9
Japonesa	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Mexicana	0	0	1	0	0	0	2	6	3	2	6
Nicaraguense	0	0	0	0	0	0	0	1	1	4	5
Panamenha	0	0	0	0	0	0	2	3	1	1	6
Paquistanesa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Paraguaia	49	99	101	0	106	120	124	123	80	63	441
Peruana	0	10	61	0	2	7	14	57	36	29	127
Russa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Salvadorenha	0	0	6	0	0	6	11	7	3	3	24
Siria	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Uruguaia	18	42	29	0	19	10	2	2	1	2	14
Venezuelana	0	0	40	0	1	1	5	4	19	22	53

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da instituição (UNILA, 2020b; 2020c).

Se, em 2010, há registro de ingresso de estudantes oriundos apenas de países membros do MERCOSUL, essa situação se alterou e, ao longo dos anos, passou a contar com estudantes de toda a América Latina, Caribe, África, Ásia e Europa. Essa ampliação não ocorreu de modo proporcional, uma vez que oscilou em termos de nacionalidades, entre uma e outra (algumas apresentam mais ingressos, outras menos), e mesmo na própria nacionalidade (alguns anos há mais ingressos, outros menos ou sem ingresso). Isso leva a pensar nos motivos (não atendimento de requisitos previstos, pois, nos últimos 5 anos, a quantidade de inscritos estrangeiros no processo seletivo foi superior ao percentual de vagas ofertadas; desconhecimento; perda de interesse; condições de manutenção em outro país; distância; e inúmeros outros), e que a instituição ainda deixa muito a desejar em termos de uma “universidade de caráter integracionista e internacional” (UNILA, 2019a, p. 24; 2013a).

Fato é que se considerados os ingressos (vagas totais) na graduação, em 2010, dos 206, 117 eram brasileiros, por sua vez, em 2019, dos 1.491, 1.184 eram brasileiros. Do total de 4.705 estudantes matriculados na graduação em 2019, 3.350 eram brasileiros. Se no início do funcionamento da instituição existia um equilíbrio em termos de nacionalidade (brasileiros e estrangeiros, considerando o percentual de 50% para cada) esta não foi a tendência seguinte. A constante foi o quantitativo predominantemente brasileiro de estudantes matriculados, o que pode ser explicado pelo remanejamento de vagas, pois à medida que o percentual de vagas com estrangeiros não foi preenchido, as vagas restantes foram remanejadas. Mas a questão que fica é: por que o percentual de vagas para estrangeiros não tem sido preenchido?

Entre a quantidade de vagas totais de ingresso e as matrículas, de um ano para o outro, é possível perceber um fluxo de evasão⁴⁰. Em termos de ocupação das vagas, observa-se, nos últimos dois anos, que a quantidade de vagas novas preenchidas esteve mais próxima de alcançar as vagas novas ofertadas, o que é resultado de um trabalho institucional que atuou em várias frentes para elevar o ingresso⁴¹. Ademais, também pode ser parte do reconhecimento da universidade, que passa a figurar, senão em nível internacional, entre as opções de educação superior dos candidatos em nível nacional, estadual e local⁴².

Oficialmente, a UNILA foi criada em 12 de janeiro de 2010, quando foi assinada a Lei nº 12.189. Porém, foi em 16 de agosto de 2010 que começaram as aulas na instituição. Com seis cursos de graduação, a UNILA recebeu, em 2010, 213 estudantes de sete estados do Brasil e também do Paraguai, da Argentina e do Uruguai. A instituição nasceu com a proposta de **contribuir para a integração latino-americana** por meio da educação superior, mas também com um forte **compromisso de auxiliar no desenvolvimento de Foz do Iguaçu e do Oeste do Paraná**. [...] O corpo discente já ultrapassa os 5 mil alunos. E, embora a UNILA tenha uma grande comunidade internacional – hoje, são 32 nacionalidades representadas –, ela também é conhecida como a universidade federal dos iguaçuenses. Atualmente, a maior parte dos estudantes – cerca de 2.400 – é de Foz do Iguaçu e do Oeste do Paraná (UNILA, 2020d, p. 1).[grifo nosso]

⁴⁰ Que pode ser do curso, da UNILA ou do ensino superior, mas, dado o recorte e a especificidade, essa temática não será contemplada neste estudo.

⁴¹ Outra questão importante são as condições que viabilizem a permanência desses estudantes, evitem a evasão e propiciem a conclusão do curso. Alguns dados a esse respeito podem ser consultados em UNILA (2020c). A constituição de equipes com profissionais de várias áreas do conhecimento – assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), enfermeiros, médicos – é importante, trabalhando conjuntamente tais aspectos, numa mesma unidade, ou sob foco em ações, apoios, auxílios e atendimentos em questões pedagógicas, de saúde física e mental, moradia, assistência sócio-econômica, acolhimento e orientação, programas acadêmicos. Na UNILA, tais profissionais estão na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Há apoio aos estudantes brasileiros e estrangeiros, o que inclui também profissionais da Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais (PROINT), para a permanência dos estudantes estrangeiros regulares e em mobilidade internacional, e, de uma forma geral, da instituição como um todo. A redução da evasão e a ampliação da política de assistência estudantil está prevista no REUNI e no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), além de normativas internas.

⁴² Foz do Iguaçu conta com um *campus* da UNIOESTE, do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e instituições privadas.

Nos espaços da UNILA convivem estudantes provindos de todas as regiões do Brasil, discentes hispanofalantes das mais variadas origens (regiões fronteiriças com o Brasil, altiplano andino, Caribe), estudantes cujo idioma nativo é o francês, inglês, creole ou dos povos originários (guarani, aimara, quechua, entre outros) e que não tem o português nem o espanhol como primeira língua (BIESDORF, 2019). E também docentes de 17 nacionalidades (UNILA, 2020c). Em 2019, a instituição contava com um total de 451 docentes⁴³, conforme disposto na Tabela 4, e 538 técnicos-administrativos em educação (TAEs) (INEP, 2020).

Tabela 4 – Quantidade de docentes da UNILA por ano

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
24	90	124	165	278	341	381	407	440	451

Fonte: INEP (2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2018a; 2018b; 2018c; 2019; 2020).

Vale lembrar que à medida que as universidades brasileiras foram aderindo ao Sisu, internamente, também há fluxo de estudantes, então, as composições, disparidades e limitações de distintas ordens não são exclusivas aos estudantes de outros países. A UNILA contribui para a ampliação do acesso à educação superior, brasileira, latino-americana – como é o caso também de outras instituições, algumas inclusive com número expressivo de estudantes estrangeiros –, bem como para a formação de estudantes no ensino superior.

Em relação à quantidade de concluintes, segundo dados da série histórica das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior, entre 2010 e 2013 não há concluintes e entre 2014 e 2019, por sua vez, 1.064 estudantes concluíram cursos de graduação da UNILA, cujos dados apontam um crescimento quantitativo, conforme disposto na Tabela 2.

Ainda em relação ao seu início, no discurso⁴⁴ durante a aula inaugural da UNILA, em 2 de setembro de 2010, Lula mencionou que “O *campus* da UNILA, abrigado nas instalações da Hidrelétrica de Itaipu, foi concebido para ser a prefiguração do desenvolvimento regional integrado e solidário que estamos construindo através do MERCOSUL e da Unasul” (BRASIL, 2010b, p. 3). Mas, se depender do *campus*, parece que essa prefiguração ainda está longe de ser alcançada. Sua continuidade ou não é um dos principais problemas da instituição.

Atualmente, as atividades acadêmicas dos cursos de graduação e pós-graduação são realizadas no PTI, no Jardim Universitário e no Edifício Rio Almada, conforme o local de

⁴³ 79% possuía doutorado ou pós-doutorado, incluindo efetivos e visitantes (UNILA, 2020c), atendendo ao previsto na meta 13 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014b, p. 11). Inativos: 2 (brasileiros) aposentados; 5 (uruguaio, mexicano, boliviano, brasileiro e argentino) exonerados; 6 (brasileiros) exonerados por posse em outro cargo incompatível; 11 (9 brasileiros, 1 colombiano e 1 espanhol) redistribuídos (UNILA, 2020b).

⁴⁴ Sobre os discursos dos agentes na formação da UNILA como política pública ver Abi (2019).

funcionamento de cada curso, e a reitoria está situada na Vila A. Isso porque o projeto de *campus* definitivo não foi concluído e as atividades acadêmicas e administrativas são realizadas em espaços provisórios, locados no município de Foz do Iguaçu, o que impacta na autonomia de infraestrutura e na própria convivência institucional, haja vista que são espaços dispersos, ainda que próximos e interligados por transporte institucional (intercampi) e coletivo. Dentre os imóveis próprios, destaca-se o *campus* Integração, que abriga o alojamento estudantil, um Centro de Convivência e, em andamento, a construção de blocos de salas de aula, entre outros espaços. A atual estrutura física, fragmentada e dispersa, ainda tem muito o que avançar e deixa entrever a questão da infraestrutura para uma integração interna, ou seja, que pudesse contribuir na cultura de integração da própria instituição.

Também, naquela ocasião, foi registrado

O que se espera da UNILA nessa nova etapa da vida latino-americana, não é apenas que ela cumpra o papel de uma instituição acadêmica convencional. [...] O maior desafio da UNILA é tornar-se a alma gêmea da integração regional, uma caixa de ressonância, ouvida e respeitada, como um centro avançado de referência e mobilização da inteligência latino-americana. A formação de blocos regionais é o novo escopo da luta pelo desenvolvimento no mundo globalizado. Somente o ganho de escala que esses blocos permitem poderá viabilizar investimentos e saltos tecnológicos inacessíveis a nações isoladas, tornando-as assim menos vulneráveis às instabilidades inerentes ao circuito financeiro globalizado [...] De janeiro a julho deste ano, 46,7% das nossas vendas de manufaturados foram dirigidas ao mercado regional. Uma integração efetiva, porém, não se faz apenas com trocas comerciais [...] Dizia [...] Furtado que o principal desafio de uma integração regional não é sobrepor o que já existe em cada país, mas, sim, criar novas estruturas que funcionem, elas próprias, como alavancas indutoras de uma outra lógica de desenvolvimento. Esse é o espírito que deve orientar a UNILA, esse é o protagonismo estratégico que esperamos dela como caixa de ressonância de um novo e auspicioso capítulo da unidade regional (BRASIL, 2010b, p. 4-6).

Isto deixa entrever que há uma relação entre integração e desenvolvimento e que a integração regional possibilitaria uma melhor inserção competitiva no mercado global, bem como trocas comerciais no mercado regional, mas não apenas isso. Também “trocas” (intercâmbio) culturais, científicas e educacionais. Mas cabe questionar que desenvolvimento é este, para quem, qual seria essa “outra lógica” e como isso ecoa na UNILA.

Ao que tudo indica, a própria criação da UNILA é uma estrutura indutora dessa “outra lógica” de desenvolvimento, na qual o âmbito educacional, cultural e científico é estratégico, embora (e ainda que) o âmbito comercial não esteja descartado. Nesse caso, no limite, a UNILA relaciona-se ao desenvolvimento latino-americano, ou melhor, sua educação superior induziria, seria motor do desenvolvimento. Este é um nó importante que precisa ser desfeito e invertido, pois tal concepção expressa uma ilusão e será aprofundada posteriormente.

Fica explícito, ainda, a “quase que uma obsessão” do então presidente em criar uma “universidade latino-americana”, a qual foi possível pela via democrática ao poder e aí “transformar as coisas que nós temos que transformar. Eu estou dizendo isso porque esta universidade vai formar uma nova consciência política” na região (BRASIL, 2010b, p. 9).

De certa forma, o fragmento esclarece que força política esteve presente e protagonizou a formulação e implementação dessa política. Mas que transformação é esta? E qual é a formação propiciada? Será que essa nova consciência política está sendo formada? Como? Não se trata de desconsiderar o papel dessa universidade na formação de uma nova consciência política. São necessárias, porém, as devidas mediações e a explicitação das contradições presentes.

Já no ato de posse da CI, a ideia de promover a integração pelo conhecimento era

[...] um desejo político genuíno do atual Governo de pensar a integração, não apenas em curto prazo, não apenas do ponto de vista das relações comerciais, mas pensar em longo prazo, pensar a integração do ponto de vista de educação, da cultura, da ciência e tecnologia [...] formar quadros que repensem o continente, repensem o nosso futuro, e pensem numa espécie de civilização latino-americana (HADDAD, 2008 apud CI, 2008f, p. 3).

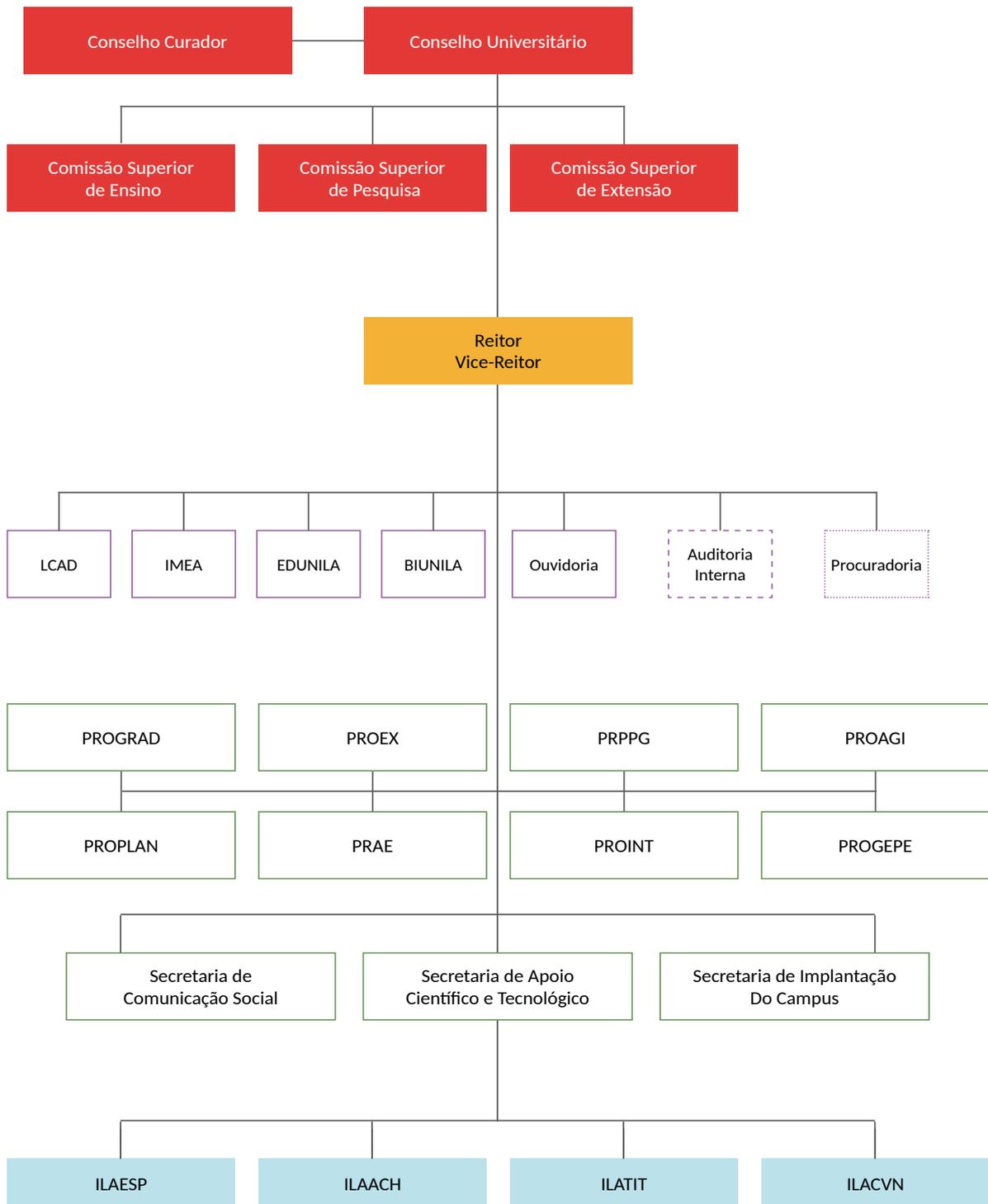
Mas “repensar” o futuro implica compreender e partir da sociedade presente, questionar o que interessa à classe trabalhadora, pois somente “Uma nova práxis social e educacional, latino-americana e caribenha, pode, a partir dos marcos concretos desta latitude, da história das nações latino-americanas e das lutas travadas até hoje, cimentar uma revolução genuína nos termos da ‘pequena humanidade’” (ZUCK, 2011, p. 275).

Para Amaral e Sérgio (2016), a criação de instituições voltadas especificamente à integração regional, como a UNILA, demonstra o interesse político em relação à criação de estruturas educacionais que pensem na fronteira e na integração como parte de seu projeto.

A consciência de que a integração latino-americana precisa ultrapassar sua dimensão puramente econômica e comercial e fundamentar-se nos aspectos sociais e políticos, mas principalmente culturais, parece estar impulsionando algumas iniciativas recentes nestes campos [...] a criação de uma universidade voltada inteiramente para tais objetivos sinaliza, ao menos pelo lado do Brasil, para a importância atribuída à dimensão cultural no processo de integração dos povos latino-americanos (CORAZZA, 2010, p. 82).

Também para Cunha (2011 p. 3), a integração latino-americana é objeto de discussões e iniciativas em vários países, como a criação da UNILA “com a missão de avançar em termos de uma visão compartilhada de conhecimentos”, o que requer o reconhecimento das semelhanças e convergências e das múltiplas diferenças (SIERRA, 2008 apud CUNHA, 2011).

Em relação à estrutura organizacional da universidade, os órgãos decisórios podem ser observados no Organograma disposto na Figura 3.

Figura 3 – Organograma institucional

Legenda: Órgãos colegiados superiores Órgãos de assessoria jurídica
 Direção administrativa máxima Órgãos de administração superior
 Órgãos suplementares Unidades acadêmicas
 Órgãos de controle interno

Fonte: UNILA (2020c, p. 18-19)⁴⁵.

⁴⁵ Uma versão anterior do organograma está disponível na página da instituição (UNILA, [201-]).

Além desses órgãos decisórios⁴⁶, estão previstos, ainda, órgãos consultivos: a Assembleia Universitária, o Conselho de Diretores, o Conselho Consultivo Latino-Americano e o Conselho Consultivo UNILA e Fronteira Trinacional (UNILA, 2012).

Das alterações na organização que impactaram na composição dos órgãos decisórios, destaca-se a questão da paridade, que vinha desde o início da instituição e foi posta em xeque com o processo judicial referente à composição do CONSUN (de representantes docentes, TAEs e discentes em igual quantidade, além dos demais representantes previstos). Esse processo resultou na perda da paridade, em 2015, e na adequação de todos os órgãos colegiados deliberativos, conforme a previsão do parágrafo único do artigo 56 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (na qual os docentes passam a ocupar 70% dos assentos em órgãos colegiados e comissões). Várias dimensões estavam em disputa:

[...] a busca dos objetivos fundantes da aposta política do projeto representa múltiplas dificuldades, pois os meios que têm sido construídos para lográ-lo envolvem, entre outros aspectos, uma gestão acadêmica paritária da Universidade. Também explicamos que *-a priori-* ela contradiz a Lei de Educação Brasileira e, com isso, a forma na qual se organizam a maior parte das Universidades federais brasileiras. Isso gera um cenário de disputas políticas que poderíamos definir em duas dimensões: 1- um grupo favorável à manutenção do projeto original da UNILA pressionando por modificações na lei de criação da Universidade para adaptá-la à realidade continental (Latino-Americanistas) X segmentos que defendem a brasilianização da UNILA para [que] se adequem às leis nacionais (Brasilianistas); 2- professores que defendem a ideia de elitização da Universidade nos moldes das tradicionais com um discurso que remete à excelência no ensino (Legalistas/Elitistas) X docentes que defendem uma Universidade popular com maior inserção na sociedade, mesmo enfrentando os desafios apresentados pelas propostas de inclusão e democratização da Universidade (Integracionistas/Militantes) (BORGES; DARLING, 2015, p. 10-11).

A questão da paridade associa-se a um projeto de universidade democrática (não apenas formalmente), popular, latino-americanista e integracionista, e a disputa pelo poder no interior da instituição, porém conflita com a legislação brasileira, ainda muito elitista, em parte, com alguns dispositivos oriundos da época da ditadura militar e que foram reproduzidos nos anos 1990. Não se tratava, então, somente de cumprimento do aparato legal, mas, do que ele representava na disputa por uma concepção de universidade, de enquadramento aos padrões convencionais de composição dos colegiados em confronto com uma bandeira de luta que vem desde a Reforma de Córdoba, na Argentina, em 1918, e que é uma pauta rejeitada pela sociedade burguesa. Caberia lutar pela alteração da legislação educacional, que é restrita e formal, assim

⁴⁶ Na gestão, os cargos de reitor *pro tempore* e vice-reitor foram exercidos, nesta ordem, por: Hégio Trindade e Gerónimo de Sierra, entre 2010 e 2013; Josué Modesto dos Passos Subrinho e Nielsen de Paula Pires, entre 2013 e 2017; e Gustavo Oliveira Vieira e Cecília Maria de Moraes Machado Angileli, entre 2017 e 2019. Em 2019 assumiram o reitor e vice-reitor eleitos, respectivamente, Gleisson Alisson Pereira de Brito e Luis Evelio Acevedo.

como a democracia, na sociedade da qual não está descolada, pois do ponto de vista real não toca nas questões estruturais, a ponto de os “povos” da América Latina saírem da noite escura.

No que tange aos órgãos consultivos, a aproximação da UNILA ao seu entorno poderia, inclusive, ser fomentada pela própria estrutura definida, como é o caso do Conselho Consultivo Latino-Americano, “integrado por especialistas do Brasil e de outros países Latino-Americanos de reconhecida relevância acadêmico-científica e/ou sociocultural”, e pelo Conselho Consultivo UNILA e Fronteira Trinacional, por representantes de Foz do Iguaçu, Ciudad del Este e Puerto Iguazu, para “a análise e discussão de problemas comuns a toda a região, visando contribuir, com o apoio da Universidade, para o desenvolvimento da mesma” (UNILA, 2013b, p. 18-19).

Desde a elaboração da concepção acadêmico-pedagógica pela CI, uma das preocupações era com a integração da universidade à cidade, para a UNILA não repetir a experiência da Itaipu Binacional que, de certa forma, não estaria integrada a Foz do Iguaçu (IMEA, 2009a). No entanto, o sentimento de não pertencimento, o desconhecimento do fundamento da universidade, o preconceito da sociedade em relação ao seu projeto e aos estudantes estrangeiros são alguns dos aspectos que permeiam a UNILA no esforço de formar uma cultura de integração (GASTALDIN, 2018).

Na relação entre a população da cidade e os estudantes da UNILA há um processo de estranhamento, de “estigmatização geral”, permeada por vulnerabilidades, preconceitos⁴⁷, xenofobia e “Não se descarta que há problemas de convivência entre a população com os alunos estrangeiros, mas os brasileiros também passam por situações similares” (CHIBIAQUI, 2016, p. 135). Mas será que grupos sociais são mais afetados nesse enfrentamento? E em que medida essa situação de conflito, de oposição e distanciamento é diferente da que ocorre em outras universidades? Acrescenta-se, ainda, a percepção (competitiva) de que a chegada de estudantes dos demais países latino-americanos seria uma ameaça aos interesses dos estudantes brasileiros e que aqueles estariam ocupando seus lugares. São frações de classe que se sentem prejudicadas com a presença de estudantes estrangeiros, numa instituição que historicamente é restrita, de elite e que, portanto, veem no percentual a ser preenchido por estrangeiros uma forma de democratização do acesso ao ensino superior para além das fronteiras do país e buscam combatê-la. A questão tergiversada tem a ver com quem ganha e quem perde com a execução

⁴⁷ Conforme depoimento do professor Nilson Araújo de Souza, na ocasião da defesa da tese, no início, a população recebeu bem a universidade e não havia preconceito da cidade em relação à UNILA, mas isso mudou depois. A expectativa era que os filhos da população local estudassem na instituição, o que não aconteceu e gerou frustração pelo percentual de ingresso entre brasileiros e estrangeiros.

dessa maneira, mas, se o preenchimento das vagas é desproporcional entre brasileiros e estrangeiros, já se sabe quem “mais ganha”. Ademais, relaciona-se à percepção de negação da América Latina, como se o Brasil e os brasileiros não se identificassem ou fizessem parte dessa região, daí um receio ao âmbito regional da UNILA.

A questão do descontentamento da população iguaçuense com o financiamento de estudantes não brasileiros, com recursos do país, também é apontada por Chibiaqui (2016), bem como estava presente na consulta internacional. Entre os extremos, em alguns momentos, cogitou-se sobre financiamento internacional de agências multilaterais, de organismos e mecanismos de integração. Durante alguns períodos, existiam bolsas custeadas pelo lado paraguaio do PTI, do Equador e Peru para seus estudantes em áreas consideradas prioritárias pelos respectivos países (ALEXANDRE, 2015), na qualidade de ações pontuais e específicas. O desenvolvimento de parcerias para obtenção de recursos aos estudantes internacionais, atualmente, é uma das diretrizes no âmbito da assistência estudantil (UNILA, 2019a).

Conforme Corazza (2010), a questão do financiamento é um dos aspectos relacionados à concretização da UNILA, pois viabiliza o projeto acadêmico e a permanência de estudantes, muitos em situação de vulnerabilidade social e econômica, brasileiros ou não. Ou seja, que dependem da manutenção de políticas de assistência estudantil para a permanência. A missão é latino-americana, mas uma vez que a UNILA é uma universidade brasileira, assim como outras universidades federais no país, está sujeita ao aparato legal e às restrições orçamentárias do governo federal, o que pode ser um obstáculo à realização das suas atividades.

A relação de pertencimento entre o local (a cidade) e a universidade não pode se dar apenas em termos de uma universidade exclusiva ou de interesses expressos por determinados cursos em detrimento a outros (o que também está posto em nível regional). Ou, afinal, caberia questionar se somente este seria o anseio: de reprodução dos interesses burgueses e de formação da elite local (ou, ainda, latino-americana). As expectativas e necessidades revelam interesses de classe, as quais poderiam estar e seguir em conflito com o governo federal à época de implantação da UNILA.

Dos interesses em disputa, cabe uma breve menção às oligarquias da região, pois a sociedade e a universidade pública brasileira, com seus valores e contra valores produzidos histórica e socialmente, é refém da classe média cujo grande alvo é o sucesso dos estudantes no mundo do trabalho e não a expansão social do conhecimento. Na história do Estado brasileiro, há uma tradição de hegemonia do poder executivo nas instituições, ou seja, que quando instaura as universidades tem em vista “seu próprio diálogo com as oligarquias dominantes nas regiões” (ROMANO, 2002, p. 103).

No caso da UNILA, se estas não participaram diretamente da criação da UNILA, por sua vez, tentaram reformá-la em 2017. Isso já que a Emenda Aditiva nº 55 à Medida Provisória 785/2017 objetivava modificar a denominação e a missão da UNILA, evidenciando um desinteresse, de determinados segmentos políticos, pela manutenção de uma universidade pública de integração regional. Tratava-se, pois, de um ajustamento às demandas do viés estritamente de mercado, à capacitação de mão de obra, de uma forma geral. Foi uma tentativa fracassada de subordinação da universidade ao agronegócio local e regional do oeste paranaense, em confronto com seu projeto político-pedagógico que, em tese, busca atender a interesses latino-americanos. A UNILA é a contribuição do país para a região e não está isenta de contradições e disputas internas e externas.

Embora as instituições tenham “vida própria” (com autonomia relativa e em conflito com o Estado) e sua interação com o entorno possa variar, sua inserção em um espaço geoeconômico e suas transformações é algo a ser considerado na consolidação de políticas educacionais como a UNILA, a fim de entender “como uma instituição de ensino superior pode se tornar um agente na dinâmica espacial, sendo capaz de construir, reconstruir e influenciar o espaço geográfico, político e social de um lugar” (RIBEIRO, 2016, p. 208).

Atualmente, a universidade pretende contribuir para a articulação do ensino, pesquisa e extensão, uma lacuna no âmbito das atividades de instituições na região trinacional, que majoritariamente se concentram no ensino, “visando o melhor posicionamento da região no mapa da produção científica e tecnológica da América Latina e Caribe” e “A extensão também desempenhará um papel de suma importância na inserção da UNILA na região, desenvolvendo ações no âmbito científico, artístico e cultural que compartilhem conhecimentos produzidos, permeando os diferentes espaços desta região fronteiriça” (UNILA, 2019a, p. 33).

Sua inserção ocorre, por exemplo, via projetos de pesquisa, atividades de extensão (Programas, Projetos e Ações), cuja quantidade está disposta na Tabela 5.

Tabela 5 – Quantidade de pesquisas e atividades de extensão por ano

Item / Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Projetos de Pesquisa	0	36	63	52	98	86	111	150	143	395
Atividades de Extensão	02	27	53	69	77	160	214	231	269	247

Fonte: elaborado pela autora a partir de UNILA (2020a; 2020c).

Há expansão das atividades e várias delas têm como tema a fronteira, línguas, a UNILA, a América Latina, história, integração regional, cinema, economia, entre outros, em interface com as áreas de conhecimento. Em 2019 eram 125 grupos de pesquisa cadastrados no

Diretório de Grupos de Pesquisa, e na extensão “A Universidade para além dos seus muros”, mais de 200 mil pessoas foram beneficiadas pelas atividades (UNILA, 2020c, p. 61).

Portanto, Foz do Iguaçu, a fronteira e a América Latina, de forma ampla, são âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão da UNILA. Estudos, investigações, visitas técnicas, atividades de campo, projetos, programas, participação em eventos científicos, artístico-culturais e de extensão, entre outras atividades, bem como os egressos, com a formação profissional propiciada, podem impactar na região. O âmbito latino-americano permeia esta universidade. Mas, afinal, o que é a América Latina? Passa-se, agora, à sua compreensão.

CAPÍTULO II

AMÉRICA LATINA: A QUESTÃO DO DESENVOLVIMENTO NOS MARCOS DO CAPITALISMO DEPENDENTE E PERIFÉRICO

O Brasil compõe a América Latina e se insere nos marcos de um capitalismo dependente e periférico que caracteriza o desenvolvimento econômico e social da região, o qual incide nos processos sociais e nas funções das instituições nele inseridas, como é o caso da universidade.

A fim de se aproximar desses aspectos, bem como da formação histórico-social específica deste país, inicialmente, será abordado o conceito de América Latina e, então, sua inserção no modo de produção capitalista, cuja compreensão é marcada pelos debates sobre o subdesenvolvimento, o desenvolvimento e a dependência. Entender o desenvolvimento capitalista latino-americano e brasileiro fornecerá subsídios para, mais adiante, situar a integração regional como parte deste processo.

2.1 O conceito de América Latina

O termo “América Latina” foi usado pela primeira vez pelo intelectual e político chileno Francisco Bilbao Barquín, em 1856, numa conferência em Paris na qual denunciava o despotismo europeu e sua política expansionista e destacava a necessidade de defender o México contra a França. Nesse mesmo ano, o escritor e diplomata colombiano José María Torres Caicedo, no poema *Las dos Américas*, atribuiu um caráter defensivo frente à expansão dos Estados Unidos (BANDEIRA, 2010)⁴⁸.

Segundo Rivas (2000, p. 124), para Caicedo, a “América Latina era uma comunidad históricamente conformada y diferenciada; de allí que su integración dejaba en claro qué incluía y qué excluía”. Para Souza (2012), essa denominação utilizada é definida em oposição aos Estados Unidos e insistia na necessidade de união para defender-se do expansionismo estadunidense, declarado pela Doutrina Monroe com o lema “América para os americanos”, germe do pan-americanismo, “utilizada para cunhar uma ‘identidade’ entre os países americanos (ARAÚJO, 2008, p. 115).

Posteriormente, o conceito “passou a integrar o pan-latinismo, ideal que escapava às pretensões imperialistas da França sob o reinado de Louis Bonaparte, Napoleão III, e foi

⁴⁸ Toma-se como referência a posição aludida, dada a cronologia, mas não há consenso na literatura sobre essa origem. Para alguns, a expressão foi utilizada, inicialmente, por Caicedo, para outros por Barquín, pelo historiador francês Lazare Maurice Tisserand ou, ainda, pelo economista francês Michel Chevalier. Bethell (2009 apud BERTOLLETI, 2017) lista possíveis autores para o primeiro uso: Caicedo, Bilbao e o jurista, político, sociólogo e diplomata colombo-panamenho Justo Arosemena, além de outros.

manipulado para legitimar a intervenção da França no México (janeiro de 1862 – março de 1867)” com a finalidade de “construir um Império Latino, em oposição à Grã-Bretanha, e necessitava estabelecer um elo de identidade com a Ibero-América a fim de legitimar sua pretensão” (BANDEIRA, 2010, p. 3). O conceito, então, “buscava ideologicamente contrapor uma suposta unidade linguística, cultural e racial dos povos latinos aos germânicos, anglo-saxões e eslavos” (MORSE apud MEDEIROS, 2007, p. 1).

De acordo com Rojas Paz (1927, p. 6 apud RIVAS, 2000, p. 125), contra a América Latina, os norte-americanos inventaram o pan-americanismo, a França descobriu o latino-americanismo, a Espanha criou o hispano-americanismo: “Cada uno de estos términos oculta bajo una mala actitud, de concordia un afán no satisfecho de imperialismo”.

A partir da Primeira Guerra Mundial, o latino-americanismo, esvaziado da hegemonia francesa e influenciado pelo pensamento progressista da época, “se define como una identidad diferenciada de los centros hegemónicos, alcanzando mayor o menor entidad radical según los casos y el momento histórico, siendo desde su origen en el siglo pasado una expresión de identidad y una propuesta de integración” (RIVAS, 2000, p. 125).

Após a Segunda Guerra Mundial ganha força o conceito de América Latina que as organizações multilaterais passaram a utilizar para designar a região ou os países abaixo do Rio Grande e da fronteira sul dos Estados Unidos (BANDEIRA, 2010) e se consolida a ideia de uma identidade na qual, por um lado, “cada Estado está contenido en una nacionalidad que le es propia” e, por outro, “constituyen en conjunto una ‘región’ diferenciada del resto del continente y por supuesto del mundo” (RIVAS, 2000, p. 126). É possível “dizer que, de certa forma, é principalmente como o outro lado da América rica que os latino-americanos melhor se reúnem debaixo de uma mesma denominação” (RIBEIRO, 1986, p. 21).

Neste estudo, entende-se que o conceito de América Latina remete à designação de parte integrante da América, contrastante e antagônica em relação à do Norte, exceto por um país. Região predominantemente de colonização espanhola e portuguesa, abrange o México (América do Norte), a América Central, a América do Sul e alguns países do Caribe. Está composta, então, por 20 países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e República Bolivariana da Venezuela. Trata-se de uma região que possui área de cerca de 20 milhões de km², com 636.072,8 milhões de pessoas e PIB de US\$ 5.672.283,5 (CEPAL, 2020).

No que tange a algumas de suas características, segundo Ribeiro (1986), a unidade geográfica da América Latina, resultado da continuidade continental, não corresponde a uma

estrutura unificada no âmbito sociopolítico, nem a uma coexistência ativa e de interatuação, pois o continente se rompe em nacionalidades singulares. A unidade geográfica não atuou como fator de unificação, uma vez que, desde a colonização, as sociedades latino-americanas coexistiram sem conviver, relacionando-se para fora das fronteiras com a metrópole.

No plano linguístico-cultural, para além da não homogeneidade com o mundo neobritânico, onde predomina o inglês e os ibero-americanos descendentes da colonização francesa, há duas categorias mais contrastantes e majoritárias: luso-americanos, no Brasil, de língua portuguesa, e hispano-americanos, com o espanhol, nos demais países.

No âmbito étnico, é possível mencionar os sobreviventes da população indígena original em países como Guatemala, Bolívia, Peru, Equador, áreas da Colômbia e do México, bem como etnias tribais no Paraguai, Brasil, Chile e Venezuela. Outro componente são os afrodescendentes presentes no Brasil, nas Antilhas, na Venezuela, Colômbia, Guiana, no Peru e em áreas da América Central. E, de uma forma geral, uma mescla de povos.

Assim, a América Latina abarca nações diferentes, com geografia, por exemplo, entre cordilheiras e florestas, com população originária, idioma e culturas distintas, países com diferenças populacionais, concentrações urbanas elevadas e com população rural, desigualdades de PIB, países com economias relativamente importantes, outros com processos industriais incipientes e com desenvolvimento capitalista periférico e dependente.

O conceito de América Latina, forjado como instrumento da disputa colonialista, remete, então, ao processo de constituição histórico dependente e subordinado e a diversidade (CORAZZA, 2010). Trata-se de “um subcontinente que envolve formações sociais muito diversas, países com um desenvolvimento bastante desigual das forças produtivas, estruturas de classe e instituições sócio-políticas distintas, problemáticas étnicas e culturais específicas e diferentes inserções internacionais” (NETTO, 2012, p. 2), logo,

[...] uma efetiva *unidade* latino-americana só possa ser pensada como não identitária, como *unidade do diverso*. Esta unidade latino-americana é um processo em construção, que possui como base objetiva o fato de as massas trabalhadoras do subcontinente terem os mesmos inimigos: o imperialismo (especial, mas não exclusivamente, o norte-americano) e as classes dominantes nativas, a ele associadas (NETTO, 2012, p. 2).

Nessa perspectiva, a unidade dos trabalhadores, como sujeitos revolucionários, e a análise da realidade latino-americana, não desvincula o combate ao imperialismo da luta pelo socialismo (NETTO, 2012).

Nas peculiaridades das formações sociais dos países, ao pensar a inserção do Brasil na América Latina, Carcanholo (2014), constata que o país tem uma tradição histórica em não se sentir parte desta região, seja devido às diferenças do processo de colonização, que se

traduzem em diferenças de língua e na constituição da população, às diferenças na evolução social e econômica, uma vez que o Brasil atingiu o maior grau de industrialização e desenvolvimento capitalista em comparação com os outros países, ou ao caráter subimperialista.

A propósito de um subimperialismo, particularmente na América do Sul, área de interesse e vizinhança, a posição do Brasil, historicamente, esteve “de costas” para a América Latina, em parte devido ao processo de colonização portuguesa e, de certa forma, reproduziu as relações de dominação e dependência em nível regional.

Conforme Bandeira (2010, p. 2), o Brasil não queria ser confundido com a América Latina, nem diluído num conjunto de países dos quais se diferenciava por sua dimensão territorial, demográfica e econômica: “Havia, concretamente, uma hierarquia de poderes, em que o Brasil se sobressaia, dado que, ao separar-se de Portugal, não se desintegrou como aconteceu com a América espanhola, e manteve, sem ruptura da ordem política, a vasta extensão do seu território”. Essa situação se alterou nas últimas décadas, pois o Brasil esteve “de olho” na América Latina, em que pese as tentativas da mídia de isolá-lo desta região.

2.2 A inserção da América Latina no modo de produção capitalista: desenvolvimento, subdesenvolvimento e dependência

Conforme Engels (2002, p. 10), “o modo da produção material é o fator principal que condiciona o desenvolvimento da sociedade e das instituições sociais”, que dela fazem parte. O conceito de modo de produção se refere à forma como os homens produzem sua existência em uma determinada época, é a vida social, as relações materiais concretas por eles estabelecidas, a totalidade: “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 45). Considerando esse pressuposto, parte-se do modo de produzir a vida nos marcos do modo de produção capitalista.

De acordo com Marx (1985; 1844), a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia, dada por meio do trabalho produtivo. O trabalhador produz não para si, mas para o capital, o qual se apropria da força de trabalho e a objetiva a fim de gerar mais-valia. Sua célula germinativa é a mercadoria, cuja condição à produção é o trabalho, e seu pressuposto geral é a produção e circulação de mercadorias.

A emergência desse modo de produção, entre os séculos XVI e XVII, com a dissolução do feudalismo, relaciona-se às origens da acumulação primitiva de capital,

desenvolve-se da manufatura à grande indústria e torna-se dominante com a Revolução Industrial (MARX, 1985). Constitui-se com base na propriedade privada, na liberdade, cuja base é a individualização associada ao mérito, na competitividade e na lógica da acumulação, sustentada pela ideologia⁴⁹ do liberalismo, enquanto expressão do pensamento burguês, sob formas históricas. E que mercantiliza as relações, as pessoas e as coisas, em âmbito nacional e internacional (IANNI, 1982).

No que tange à América Latina⁵⁰,

[...] la inclusión de los pueblos latinoamericanos en la civilización occidental se fundamenta en su incorporación forzada dentro del sistema capitalista mercantil mundial como consecuencia de la expansión colonial de la Europa Occidental que se inicia en el siglo XV (OBEDIENTE, 2007, p. 46).

No desenvolvimento do modo capitalista de produção, a acumulação primitiva, pela frente externa, nas colônias de exploração, como foi o caso da América portuguesa e espanhola, exigiram a expropriação do trabalhador.

O sistema colonial fez amadurecer como plantas de estufa o comércio e a navegação. [...] Às manufaturas em expansão, as colônias asseguravam mercado de escoamento e uma acumulação potenciada por meio do monopólio de mercado. O tesouro apresado fora da Europa diretamente por pilhagem, escravização e assassinato refluía à metrópole e transformava-se em capital (MARX, 1985, p. 287).

Considerando que, conforme Netto (2013, p. 25), “na visão marxiana, desenvolvimento capitalista é avanço civilizatório fundado na barbárie”, no caso da região, para Marini (2012, p. 47), “A história do subdesenvolvimento latino-americano é a história do desenvolvimento do sistema capitalista”, pois “A América Latina surge como tal ao se incorporar no sistema capitalista em formação, isto é, no momento da expansão mercantilista europeia do século XVI”. Nesse processo, a Inglaterra, mediante sua dominação imposta sobre Portugal e Espanha, prevalece no controle e na exploração desses territórios.

No século XIX, a região latino-americana é chamada a participar no mercado mundial como produtora de matérias-primas e como consumidora de parte da produção europeia. Com o processo de independência política, que resulta nas fronteiras nacionais, ocorre

⁴⁹ Entende-se ideologia como falseamento do real. Toda ideologia, assim como toda ideia, nasce da base material e desloca-se dessa como entidade isolada, com leis próprias; os homens não identificam vínculos, pois se identificassem não seria ideologia: “Toda ideologia [...] desenvolve-se em ligação com a base material das ideias existentes, desenvolvendo-a e transformando-a por sua vez; se não fosse assim, não seria ideologia, isto é, um trabalho sobre ideias conhecidas como entidades dotadas de substância própria, com um desenvolvimento independente e submetidas tão apenas às suas próprias leis” (ENGELS, [19--], p. 203).

⁵⁰ Conforme Netto (2012), a problemática polêmica sobre o(s) modo(s) de produção na América Latina já veio à tona na obra clássica de Mariátegui, no Brasil, Caio Prado Júnior defendeu que o processo de colonização foi, desde o início, um empreendimento mercantil e que as relações próprias da produção de mercadorias eram dominantes no país, face ao que se contrapôs Nelson Werneck Sodré, entre outros autores.

a integração dinâmica dos novos países ao mercado mundial. Trata-se de uma economia subdesenvolvida, exportadora, especializada na produção de alguns bens primários (MARINI, 2012).

Para Michelenia e Sonntag (1973, p. 78), o período colonial corresponde ao surgimento do subdesenvolvimento latino-americano e de sua dependência estrutural, uma vez que “la relación de dependencia determinará qué producir en las colonias, cómo producir, o sea, las relaciones de producción, y estas darán lugar a las políticas que les correspondan”.

Com a independência dos países latino-americanos, tem início a formação das sociedades nacionais. Todavia, a independência representou apenas uma mudança na esfera política, enquanto a esfera socioeconômica continuou e aprofundou o caráter dependente da sociedade, pois a nação é uma expressão política do Estado burguês e sua construção requer uma burguesia nacional (MICHELENA; SONNTAG, 1973). A sociedade nacional é parte do capitalismo em expansão (CARDOSO, 2006).

Conforme Fernandes (1999, p. 95), “as nações latino-americanas são produtos da ‘expansão da civilização ocidental’, isto é, de um tipo moderno de colonialismo organizado e sistemático”, que teve início na “conquista” espanhola e portuguesa e adquire forma mais complexa após a emancipação nacional dos países, persistindo pela evolução do capitalismo e pela incapacidade dos países latino-americanos de impedirem a sua incorporação dependente ao espaço econômico, cultural e político das nações capitalistas homogêneas.

A América Latina, em seu conjunto, faz parte das chamadas economias periféricas e ocupa um lugar específico na divisão internacional do trabalho, a qual define os países que serão produtores de ciência e tecnologia e aqueles que serão, num primeiro momento, extratores de riquezas, por meio da extração de matérias-primas para impulsionar essa produção, e, posteriormente, consumidores de máquinas e tecnologias (FERNANDES, 1981).

Não coube à região a função de produzir, uma vez que a divisão internacional do trabalho estabelece ideologicamente as funções compatíveis aos países periféricos e centrais⁵¹ e a “cooperação” entre eles, para que, assim, “todos” pudessem compartilhar de maneira “equitativa” dos resultados do progresso técnico.

O que alimenta a lógica da acumulação é a dependência dos países periféricos, que são apenas consumidores da produção científica e tecnológica, já considerada retrógrada pelos países centrais. A dependência de uns é condição indispensável para a preservação de outros em sua condição hegemônica capitalista (FERNANDES, 1981).

⁵¹ Os países centrais remetem aos da Europa, Estados Unidos, Japão, por exemplo, enquanto a periferia à América Latina, África e Ásia.

De acordo com Oliveira (2003), o termo subdesenvolvimento não é neutro, mas revela que a formação periférica, assim constituída, tem lugar específico na divisão internacional do trabalho. O subdesenvolvimento é a forma da exceção permanente do sistema capitalista na sua periferia.

No plano teórico, o conceito do subdesenvolvimento como uma formação histórico-econômica singular, constituída polarmente em torno da oposição formal de um setor ‘atrasado’ e um setor ‘moderno’, não se sustenta como singularidade: esse tipo de dualidade é encontrável não apenas em quase todos os sistemas, como em quase todos os períodos. Por outro lado, a oposição na maioria dos casos é tão-somente formal: de fato, o processo real mostra uma simbiose e uma organicidade, uma unidade de contrários, em que o chamado ‘moderno’ cresce e se alimenta da existência do ‘atrasado’, se se quer manter a terminologia. O ‘subdesenvolvimento’ pareceria a forma própria de ser das economias pré-industriais penetradas pelo capitalismo, em ‘trânsito’, portanto, para as formas mais avançadas e sedimentadas deste; todavia, uma tal postulação esquece que o ‘subdesenvolvimento’ é precisamente uma ‘produção’ da expansão do capitalismo (OLIVEIRA, 2003, p. 32-33).

Para Furtado (1986), o subdesenvolvimento é resultado da expansão das economias capitalistas, que provocou quase sempre a formação de economias “dualistas”, onde o núcleo capitalista coexistia com uma estrutura pré-capitalista, e é, também, uma manifestação de complexas relações de dominação-dependência que tende a se perpetuar.

Furtado (1963, p. 90) estabeleceu uma relação entre desenvolvimento e subdesenvolvimento, na qual o desenvolvimento econômico consistia na introdução de fatores de produção que tendiam a aumentar a produtividade e “se realiza seja através de combinações novas dos fatores existentes, ao nível da técnica conhecida, seja através da introdução de inovações técnicas”, destarte, no primeiro caso, “O crescimento das economias subdesenvolvidas é, sobretudo, um processo de assimilação da técnica prevalecente na época”, enquanto o segundo corresponderia, predominantemente, às economias desenvolvidas.

Logo, o desenvolvimento econômico é um processo desigual e sua propagação em determinados lugares e os recursos e fatores são diversos. Inicialmente, foi “um processo de expansão geográfica do universo econômico” (FURTADO, 1963, p. 124), visto que “O advento de um núcleo industrial, na Europa do século XVIII, provocou uma ruptura na economia mundial da época e passou a condicionar o desenvolvimento econômico subsequente em quase todas as regiões da terra” (FURTADO, 1963, p. 178; 1986, p. 159).

A ação desse núcleo dinâmico, conforme o autor, foi exercida em direções distintas: 1) dentro da própria Europa Ocidental, ou seja, correspondeu ao próprio desenvolvimento industrial dos países europeus; 2) num deslocamento para além de suas fronteiras, resultou na formação de núcleos industriais em países que apresentavam características semelhantes aos

países europeus (Austrália, Canadá e Estados Unidos); e 3) em direção às regiões já ocupadas, com sistemas econômicos de natureza pré-capitalista, de antiga colonização, cujo interesse limitou-se ao comércio e ao fomento da produção de matérias-primas, provocou a formação de estruturas econômicas dependentes. Neste último caso,

O efeito do impacto da expansão capitalista sobre as estruturas arcaicas variou de região para região [...] a resultante foi quase sempre a criação de estruturas híbridas, uma parte das quais tendia a comporta-se como um sistema capitalista, a outra, a manter-se dentro da estrutura preexistente. Esse tipo de economia dualista constitui, especificamente, o fenômeno do subdesenvolvimento contemporâneo (FURTADO, 1963, p. 180).

Assim, segundo Furtado (1963, p. 184; 1986, p. 163): “O deslocamento da fronteira econômica europeia traduziu-se, quase sempre, na formação de economias híbridas em que um núcleo capitalista passava a coexistir [...] com uma estrutura arcaica”. A dualidade entre atrasado-moderno que caracteriza as economias subdesenvolvidas e resulta em desequilíbrios sociais, políticos e econômicos.

No desenvolvimento do subdesenvolvimento, Furtado (1963, p. 180; 1986, p. 161) entenderia que o “subdesenvolvimento é, portanto, um processo histórico autônomo, e não uma etapa pela qual tenham, necessariamente, passado as economias que já alcançaram grau superior de desenvolvimento”, inclusive porque há uma interdependência entre a evolução do progresso técnico e da acumulação capitalista nos países industrializados e as condições históricas do seu desenvolvimento econômico. Por conseguinte,

[...] o subdesenvolvimento não constitui uma etapa necessária do processo de formação das economias capitalistas modernas. É, em si, um processo particular, resultante da penetração de empresas capitalistas modernas em estruturas arcaicas. O fenômeno do subdesenvolvimento apresenta-se sob formas várias e em diferentes estágios (FURTADO, 1963, p. 191).

Sua raiz está nos aspectos que determinam a dependência, cuja condição se origina pelo modo que as economias se inserem nos fluxos de expansão do comércio internacional, pois é “característica geral das economias subdesenvolvidas um grau elevado de dependência do processo de formação de capital, com respeito ao intercâmbio externo” (FURTADO, 1963, p. 206).

Para o autor, o subdesenvolvimento é a configuração específica periférica do sistema. Consiste num “subproduto” do desenvolvimento, isto é, uma estrutura historicamente determinada pela evolução do capitalismo europeu. Não se trata de uma etapa comum pela qual passaram todos os países, mas um resultado da evolução da economia mundial moderna, fomentada pelo advento da Revolução Industrial, na Europa do século XVIII, cujo modelo típico do desenvolvimento nesta fase teve sua expressão configurada na experiência inglesa.

Furtado (1963; 1986) inferia, portanto, que o subdesenvolvimento não seria uma etapa necessária para alcançar o desenvolvimento, mas vinculada a incapacidade de incorporação e de geração de progresso técnico, resultado do processo de desenvolvimento econômico, de uma situação que separa o centro da periferia – noção cepalina, enquanto um de seus expoentes, e que pressupõe uma concepção de desenvolvimento desigual.

Segundo Oliveira (2003), na maioria dos casos, as economias pré-industriais da América Latina foram criadas pela expansão do capitalismo mundial, como uma reserva de acumulação primitiva do sistema global. É importante mencionar que

[...] o ‘subdesenvolvimento’ é uma formação capitalista e não simplesmente histórica. Ao enfatizar o aspecto da dependência – a conhecida relação centro-periferia –, os teóricos do ‘modo de produção subdesenvolvido’ quase deixaram de tratar os aspectos internos das estruturas de dominação que conformam as estruturas de acumulação próprias de países como o Brasil: toda a questão do desenvolvimento foi vista pelo ângulo das relações externas, e o problema transformou-se assim em uma oposição entre nações, passando despercebido o fato de que, antes de oposição entre nações, o desenvolvimento ou o crescimento é um problema que diz respeito à oposição entre classes sociais internas (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Também para Cardoso e Faletto (2018, p. 38), o subdesenvolvimento foi produzido quando “a expansão do capitalismo comercial e depois do capitalismo industrial vinculou a um mesmo mercado economias que, além de apresentar graus variados de diferenciação do sistema produtivo, passaram a ocupar posições distintas na estrutura global do sistema capitalista”. Então, entre economias desenvolvidas e subdesenvolvidas haveria diferença de etapa ou estágio do sistema produtivo e de função ou posição dentro da estrutura econômica internacional de produção e distribuição. A dependência nas situações subdesenvolvidas, que implica uma forma de dominação, teve início com a expansão das economias dos países capitalistas originários.

A noção de dependência alude diretamente às condições de existência e funcionamento do sistema econômico e do sistema político, mostrando a vinculação entre ambos, tanto no que se refere ao plano interno dos países como ao externo. A noção de subdesenvolvimento caracteriza um estado ou grau de diferenciação do sistema produtivo [...] sem acentuar as pautas de controle das decisões de produção e consumo, seja internamente (socialismo, capitalismo etc.) ou externamente (colonialismo, periferia do mercado mundial etc.). As noções de ‘centro’ e ‘periferia’, por seu lado, destacam as funções que cabem às economias subdesenvolvidas no mercado mundial sem levar em conta os fatores político-sociais implicados na situação de dependência (CARDOSO; FALETTTO, 2018, p. 40).

Segundo Cardoso e Faletto (2018, p. 47), a relação de dependência adquire “uma conotação de controle do desenvolvimento de outras economias”, por exemplo, no predomínio da vinculação dos países latino-americanos com as metrópoles, Espanha ou Portugal, durante o período colonial, e a dependência da Inglaterra e dos Estados Unidos, posteriormente:

[...] a Inglaterra, no processo de sua expansão industrial, exigia em alguma medida o desenvolvimento das economias periféricas, dependentes dela, posto que as necessitava para se abastecer de matérias-primas. Requeria, por conseguinte, que a produção das economias dependentes lograsse certo grau de dinamismo e modernização; essas mesmas economias, além disso, integravam o mercado comprador de seus produtos manufaturados, portanto, também era evidentemente necessário que se desse nelas certo dinamismo. A economia norte-americana, ao contrário, contava com recursos naturais e com um mercado comprador interno que lhe permitia iniciar um desenvolvimento mais autônomo com relação às economias periféricas, e ainda mais, em alguns casos, colocava-se em situação de concorrência com os países produtores de matérias-primas (CARDOSO; FALETTO, 2018, p. 47).

Com o início da industrialização em âmbito internacional, a partir da Revolução Industrial na Inglaterra, a relação entre o desenvolvimento deste país e o processo de independência dos países da América Latina revela que interessava o fim do pacto colonial, pois tudo o que as colônias importavam e exportavam era via metrópole e o interesse da Inglaterra era que pudesse negociar diretamente, sem a interferência da Espanha ou de Portugal. Aliás, interessava o processo de abolição da escravatura, a fim de que as colônias participassem livremente da economia monetária, fossem um mercado consumidor dos produtos industrializados ingleses, face ao qual a colonização era um entrave. À superação do agrário, do “atraso”, a industrialização, como a via das sociedades centrais, seria o motor, a base do “desenvolvimento” latino-americano, porém, em condições diferentes, impossíveis de serem reproduzidas ou transpostas. Do protecionismo da indústria e do mercado em que lá se desenvolveu, aqui se propôs o livre comércio que se volta contra o colonialismo.

Marini (1992) situa que os estudos sobre o desenvolvimento ganharam impulso depois da Segunda Guerra Mundial, principalmente devido ao processo de descolonização.

A maioria das nações do globo, muitas delas emergindo à vida independente, toma consciência do abismo que as separa de um grupo de países que concentram a riqueza material e o conhecimento científico-técnico. As tensões que isso provoca nas relações internacionais levam a que o organismo encarregado de discipliná-las – a Organização das Nações Unidas – alente a elaboração de teorias destinadas a explicar e justificar essas disparidades (MARINI, 1992, p. 1).

A disparidade entre regiões, inicialmente, foi classificada por esquemas evolucionistas, de progresso, no qual regiões e países pobres seriam atrasados em relação aos ricos, considerados avançados, modernos. Posteriormente, essa polaridade foi transformada em diferença de grau e a medida passou a ser o desenvolvimento, com o subdesenvolvido e o desenvolvido, cuja referência de modernização seria a sociedade norte-americana contemporânea, o modelo americano de desenvolvimento capitalista (CARDOSO, 2013).

Vale lembrar que, conforme Prado (2016), o debate e as políticas sobre desenvolvimento no pós-Segunda Guerra Mundial, partem do projeto geopolítico relacionado com a ascensão dos Estados Unidos como potência hegemônica, em conflito e disputa com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que marcaram o conteúdo da história mundial.

Assim, as teorias da modernização “são produzidas precisamente no momento histórico em que uma nova hegemonia está se constituindo no desenvolvimento capitalista” e “as teorias da modernização e do desenvolvimento, conjugadas, são oferecidas como fundamentação das políticas desenvolvimentistas, as quais são apresentadas como garantia para a nova expansão capitalista voltada para o Terceiro Mundo e, no mesmo movimento, como barragem contra uma temida expansão comunista” (CARDOSO, 2006, p. 31).

Conforme Prado (2016, p. 68-69), a ideia de desenvolvimento “remonta à própria origem do sistema mundial capitalista [...] parte intrínseca da visão de progresso”, correlata a essa noção em contraposição ao atraso e representativa da modernidade capitalista, que impulsionou a formação da “economia do desenvolvimento”. O desenvolvimento estava relacionado ao crescimento econômico, “um processo contínuo, onde o subdesenvolvimento representaria uma etapa prévia do desenvolvimento” (PRADO, 2016, p. 72). Isto opera um deslocamento para o econômico, ou seja, o desenvolvimentismo inculca o crescimento econômico e coloca o desenvolvimento, que é um dos seus suportes, como meta central dos países pobres do mundo (CARDOSO, 2013).

A contraparte do desenvolvimento era o subdesenvolvimento. A ausência de desenvolvimento industrial, medido pela “falta” de desenvolvimento, requeria a “modernização” das condições econômicas, sociais e ideológicas de cada país, uma vez que “desenvolver implicava seguir determinadas metas gerais, correspondentes a uma etapa progressiva, cujo modelo era abstraído a partir das características das ‘economias desenvolvidas’” (PRADO, 2016, p. 72). Tal entendimento “reifica, dentro do contexto específico latino-americano, o progressismo, o industrialismo e o economicismo, próprios da modernidade capitalista” (PRADO, 2016, p. 75).

Nesse contexto, foi criada, em 1948, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)⁵² – sob a liderança do economista argentino Raúl Prebisch e integrada por vários jovens economistas, cientistas sociais e políticos, dentre eles, o brasileiro Celso Furtado

⁵² Estabelecida pela Resolução 106 do Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas (ONU), com sede em Santiago, no Chile, e duas sedes sub-regionais: uma para a América Central, no México, e outra para o Caribe, em *Puerto España* (OLIVEIRA, 2008). O Caribe foi incluído em 1984 na denominação do organismo (PRADO, 2016). Furtado (1985) aborda nesta crônica a constituição da CEPAL, os debates e estudos inicialmente realizados no quadro da época, em nível mundial e no Brasil.

–, a qual “estabeleceu um esquema explicativo para o subdesenvolvimento que [...] o considerava como uma etapa prévia ao desenvolvimento econômico pleno e [...] um resultado das transferências de valor realizadas no plano das relações econômicas internacionais”, preconizando uma política de industrialização, assegurada por um protecionismo estatal (MARINI, 1992, p. 1). Para a CEPAL, o subdesenvolvimento era uma etapa que poderia ser avançada e um resultado da defasagem do mecanismo de troca no mercado mundial, para tanto, manifestava a necessidade de industrialização de setores, a fim de competir internacionalmente, e a intervenção do Estado na indução do desenvolvimento.

Os anos 1950 e 1960 são caracterizados como a “idade de ouro do desenvolvimentismo”, abordado sob duas vertentes: uma, que engloba as teorias do desenvolvimento ou da modernização, interpretava o subdesenvolvimento como um atraso e apontava que os países subdesenvolvidos precisavam percorrer o caminho das sociedades modernas para atingir o desenvolvimento, cuja modernização ocidental seria o ponto de chegada, ou seja, o subdesenvolvimento seria apenas uma fase preliminar que levaria ao desenvolvimento pleno posterior; outra, crítica à visão modernizadora, inicia-se com as elaborações da CEPAL, a partir dos anos 1950, e destacava que o problema era estrutural e não do atraso. Posteriormente, surgem as teorias da dependência⁵³ (JOHNSON, 2013).

[...] o desenvolvimentismo foi a ideologia da burguesia industrial latino-americana, especialmente daquela que, respondendo a um maior grau de industrialização e compartilhando o poder do Estado com a burguesia agrário-exportadora, trata de ampliar seu espaço a expensas desta, recorrendo para isso à aliança com o proletariado industrial e a classe média assalariada (MARINI, 1992, p. 79).

Os estudos da CEPAL sobre o caráter do desenvolvimento dos países latino-americanos, a partir de uma postura estruturalista, apontavam que a superação da condição de subdesenvolvimento dependia do avanço da industrialização nacional⁵⁴. Conforme Furtado (1985, p. 79), além da contribuição sobre a dinâmica do comércio internacional, “coube ao estudo de Prebisch papel pioneiro na abertura do debate sobre o que se chamaria depois de peculiaridade do subdesenvolvimento”, ao observar que o processo de “propagação da técnica moderna” não se dava nas mesmas condições nos países centrais e periféricos. Inferindo-se, na

⁵³ Há distintas perspectivas: a vertente do capitalismo dependente associado de autores como Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto pode ser classificada como a versão weberiana da dependência, em contraponto à versão marxista da dependência, de autores como Ruy Mauro Marini, Theotonio dos Santos, André Gunder Frank, Vania Bambirra, entre outros (AMARAL, 2006; NETTO, 2012). As várias teorias da dependência apontavam para projetos políticos e estratégias econômicas distintas (FIORI, 1999 apud PRADO, 2016).

⁵⁴ A CEPAL publicou o *Manifesto de 1949* e Prebisch *O desenvolvimento econômico da América Latina e alguns de seus problemas principais e Estudo Econômico da América Latina*. A resposta ao “estruturalismo cepalino” apareceu no livro de Rostow *As etapas do desenvolvimento econômico (Um manifesto não-comunista)*.

época, porém, que “os obstáculos que daí surgiam poderiam ser superados, avançando os países periféricos para reunir-se algum dia ao mundo avançado das nações desenvolvidas” (FURTADO, 1985, p. 80).

A CEPAL será, portanto, um dos primeiros organismos multilaterais a enfatizar a necessidade do desenvolvimento dos países da América Latina e do Caribe. Tal desenvolvimento, enquanto “progresso técnico”, dar-se-ia mediante a industrialização, a ser realizada via substituição de importações. A ideologia desenvolvimentista se materializa em uma política desenvolvimentista.

Mas a teoria desenvolvimentista da CEPAL foi “posta em xeque quando, a princípios dos 60 e após um grande esforço de industrialização, os países latino-americanos mergulharam em uma grave crise econômica, que não tardou em dar lugar a perturbações políticas”, contexto em que surgiram as ditaduras militares a fim de resolver os problemas econômicos à custa das liberdades políticas e também quando “insistindo sobretudo nos problemas financeiros e tecnológicos criados pela desnacionalização de nossas economias, se constituiu a teoria da dependência” (MARINI, 1992, p. 2).

Para os teóricos da dependência, o capitalismo se reproduz de forma desigual e combinada, portanto, o desenvolvimento e o subdesenvolvimento são fenômenos antagônicos e complementares dentro de um mesmo processo, o da lógica de acumulação capitalista, cuja tese parte da ideia leninista de que o sistema capitalista imperialista é uma cadeia composta por elos distintos (AMARAL, 2006).

Ora, “Desenvolver-se de modo desigual é próprio do capitalismo. A expansão do capital se faz criando desigualdades” (CARDOSO, 2006, p. 35). O subdesenvolvimento estava conectado à expansão dos países industrializados, e desenvolvimento e subdesenvolvimento são entendidos como aspectos diferentes de um mesmo processo. Duas faces distintas (num lado, o “moderno”, o “progresso” e, em sua contraparte, o “arcaico”, o “atraso”) de uma mesma “moeda”, ambos parte de uma totalidade, que não se pode separar.

Subdesenvolvimento não pode ser considerado como condição primeira para um processo evolucionista, e dependência não é somente um fenômeno externo, mas se manifesta também sob diferentes formas na estrutura interna, social, ideológica e política (SANTOS, 2005 apud JOHNSON, 2013).

As relações entre a economia latino-americana e os centros imperialistas são, então, problematizadas pela teoria da dependência, elaborada a partir de um confronto crítico com as teses da CEPAL (NETTO, 2012).

Tratava-se “de analisar já não mais ‘como se desenvolver’ dentro do sistema mundial capitalista, mas como este mesmo sistema ‘se desenvolve’ através de uma articulação desigual entre os países imperialistas e os países dependentes”, sendo assim, enquanto para uns a questão era própria do desenvolvimentismo, em “como se desenvolver dentro do sistema mundial capitalista?” para outros era “como revolucionar este sistema rumo ao socialismo?” (PRADO, 2016, p. 78).

Palco da ideologia nacional-desenvolvimentista, encampada pela burguesia industrial,

No período entre o golpe de 1964 e o golpe de 1973, como desdobramento e superação da controvérsia do ‘subdesenvolvimento’, cada vez mais as análises sobre a América Latina passaram a utilizar a categoria de dependência para caracterizar a especificidade do ‘subdesenvolvimento’ da região ou mesmo do próprio desenvolvimento capitalista na região (PRADO, 2016, p. 76).

Nesse escopo, conforme Souza e Silva (2013), ao partir da análise da economia mundial e da inserção internacional dependente da América Latina, Marini constatou a existência do intercâmbio desigual entre as economias latino-americanas e as economias centrais, e que não se tratava apenas da deterioração dos termos de intercâmbio da formulação cepalina.

Para Marini (2005, p. 141 apud CARCANHOLO, 2014, p. 8) a dependência é “uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência”. A condição dependente é parte da unidade dialética da acumulação capitalista mundial e a superexploração da força de trabalho⁵⁵ é o fundamento da dependência dos países latino-americanos.

O modelo de acumulação capitalista das sociedades dependentes

[...] fornece fatores de produção que permitem a reprodução de capital nas economias centrais do capitalismo e, ao mesmo tempo, condiciona as burguesias da periferia, inferiorizadas na competição pelo mercado internacional, a induzir em nossas formações o processo de superexploração do trabalho (MARINI apud SADER, 2009, p. 31).

Fundamentada na divisão internacional do trabalho,

A categoria de dependência implica uma situação em que uma economia está condicionada pelo desenvolvimento e expansão de outra a quem está

⁵⁵ Conforme Marini (2012), a superexploração do trabalho é realizada por meio da intensificação do trabalho, do prolongamento da jornada e da expropriação de parte do trabalho necessário para a própria reprodução do trabalhador e, junto com o intercâmbio desigual de mercadorias entre países centrais e periféricos, constitui o fundamento da dependência latino-americana, a qual subsiste visto que não precisa reproduzir a força de trabalho, pois há um grande exército industrial de reserva, e tampouco precisa construir um grande mercado consumidor interno, já que a produção se volta para o mercado externo.

subordinada, isto é, a condição de subdesenvolvimento estaria conectada estreitamente à expansão dos países centrais. Essa condição, portanto, representaria uma subordinação externa, mas com manifestação interna nos ‘arranjos’ social, político e ideológico (CARCANHOLO, 2011, p. 101).

Conforme Santos (2016, p. 400), “O conceito de dependência surge na América Latina como resultado do processo de discussão sobre o subdesenvolvimento e o desenvolvimento”, pois com a não realização das expectativas previstas pelos efeitos da industrialização, a teoria do desenvolvimento, que baliza o modelo de desenvolvimento social e independente elaborado nos anos 1950, é posta em dúvida e a dependência orienta a superação dos “erros anteriores”.

Trata-se não de um fator externo, mas de uma condição que configura certo tipo de estrutura interna, o que significa “tomar o desenvolvimento como fenômeno histórico mundial, como resultado da formação, expansão e consolidação do sistema capitalista”, delimitando especificidades (SANTOS, 2016, p. 401).

A dependência é uma situação em que um certo grupo de países tem sua economia, condicionada pelo desenvolvimento e expansão de outra economia à qual a sua própria está submetida. A relação de interdependência entre duas ou mais economias, e entre elas e o comércio mundial, assume a forma de dependência, quando alguns países (os dominantes) podem se expandir e autoimpulsar, enquanto outros países (os dependentes) só podem fazer isso como reflexo dessa expansão, que pode agir de forma positiva ou negativa sobre o seu desenvolvimento imediato. De qualquer forma, a situação básica de dependência leva a uma situação global dos países dependentes, que os coloca em posição de atraso e sob a exploração dos países dominantes (SANTOS, 2016, p. 403).

Ianni (1988, p. 151), por sua vez, esclarece que “as estruturas de dependência que caracterizam as sociedades latino-americanas foram instauradas e desenvolveram-se” e, ao discutir a noção de dependência, situa-a precisamente enquanto um processo histórico, constitutivo, com que essas sociedades se defrontam, as quais “são capitalistas, antes de mais nada. Mas este é o seu caráter geral. O que lhe é particular é a dependência estrutural, que revela a feição específica do capitalismo na América Latina”.

No caso da América Latina, poder-se-ia falar muito mais em dependência ou subordinação *estrutural*, isto é, de uma dependência que é ao mesmo tempo econômica, tecnológica, cultural, política e também militar; que influi grandemente na fisionomia do conjunto da estrutura sócio-econômica e, em especial, condiciona muitos dos principais traços do sistema e do processo do desenvolvimento (MONTEVERDE, 1967 apud IANNI, 1988, p. 165).

Para Cardoso e Faletto (2018, p. 180), o conceito de dependência seria um “instrumento teórico para acentuar tanto os aspectos econômicos do subdesenvolvimento quanto os processos políticos de dominação de uns países por outros, de umas classes sobre as

outras, num contexto de dependência nacional” e o desenvolvimento, ou crescimento econômico, desigual e assimétrico, entre os países e no interior de cada país.

Conforme Oliveira (2003), Cardoso e Faletto (2018) elaboraram uma teoria da dependência cuja ideia central reconhecia que a própria ambiguidade conferia especificidade ao subdesenvolvimento, pois entendiam por dependência a forma com que os interesses internos se articulavam com o resto do sistema capitalista. Com isso, afastaram-se do esquema cepalino, que via nas relações externas apenas oposição a supostos interesses nacionais globais, para reconhecerem que

[...] antes de uma oposição global, a ‘dependência’ articula os interesses de determinadas classes e grupos sociais da América Latina com os interesses de determinadas classes e grupos sociais fora da América Latina. A hegemonia aparece como o resultado da linha comum de interesses determinada pela divisão internacional do trabalho, na escala do mundo capitalista (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Nesse escopo, Cardoso e Faletto (2018, p. 11), posteriormente, utilizaram a noção de desenvolvimento dependente-associado, “para mostrar que os interesses dos grupos dominantes locais eram conciliáveis com os interesses internacionais e com a economia mundial, com os quais passavam a interligar-se de outro modo”.

Para Prado (2016, p. 79), o “destaque político” da obra de Cardoso, mais que a de Faletto, contribuiu para reatualizar a questão sobre como se desenvolver, renovando o desenvolvimentismo e contribuindo para o economicismo, “na medida em que apagou do debate nacional aquelas contribuições ligadas ao marxismo e à luta revolucionária na América Latina”, numa via que mantinha aquela questão, porém “oferecia outras alternativas para isso: através do ‘desenvolvimento associado’” (PRADO, 2016, p. 81), que desembocou na chamada ‘teoria do capitalismo tardio’” (FIORI, 1999 apud PRADO, 2016).

A questão sobre como se desenvolver

[...] tende a cair numa constante redução do ‘horizonte utópico’, reificando a sociedade capitalista, o que, por sua vez, leva ao economicismo e/ou ao politicismo das análises, na medida em que o ‘desenvolvimento’ passa a depender, em última instância, do acerto no manejo das políticas econômicas ou da capacidade política de articulação nacional entre classes sociais antagônicas em torno de um projeto específico, que em geral é apresentado como o próprio processo de ‘desenvolvimento’ (capitalista, evidentemente) (PRADO, 2016, p. 86).

A questão sobre o que se desenvolve não necessariamente evita essa circularidade, uma vez que “pode estar ligada a outras ‘tarefas em atraso’, já não subordinadas ao ‘desenvolvimento’, mas à própria atitude ‘realista’ pautada pelos ‘imperativos’ do sistema

interestatal capitalista, que, no caso, colocaria a questão de como se manter e ascender dentro deste sistema” (PRADO, 2016, p. 86).

Conforme Michelena e Sonntag (1973), o processo de industrialização, do qual se esperava tirar a região da dependência, alcançou como resultado o paradoxo de incrementar a subordinação à economia norte-americana, uma vez que formou uma estrutura de classe na qual a burguesia nacional foi liquidada como classe autônoma, acabando com a possibilidade de desenvolvimento autônomo pela via capitalista.

Desenvolvimento e dependência, tanto para a Cepal como para a teoria da dependência, eram questões ligadas à elevação do nível de vida das maiorias, à defesa da democracia e das liberdades cidadãs e à luta pela soberania nacional. As ideias que tomaram seu lugar preocupam-se principalmente com a competitividade empresarial, com a liberdade de ação dos capitais privados e com a integração subordinada a algum dos blocos econômicos que estão construindo os grandes centros capitalistas (MARINI, 1992, p. 2).

A inserção da América Latina no mercado mundial monopolista determinou a alteração à dependência imperialista. Com isso, a dependência, presente nas discussões nos anos 1960 e 1970, passa a ser trabalhada conjuntamente com o imperialismo.

Ianni (1988) defende que o conceito de dependência não substitui o de imperialismo, mas que um se desdobra no outro e ambos se integram, daí a necessidade de entender, ao lado das condições internas peculiares a cada país, também as relações externas, que, muitas vezes, adquirem conotações imperialistas e que influem na organização, no funcionamento e nas mudanças dos regimes políticos na América Latina.

O imperialismo não se esgota em manifestações econômicas, políticas ou de violência, pois não é um processo que caracteriza somente as relações externas entre metrópoles e povos dependentes, mas também se manifesta internamente, nas relações políticas e econômicas internas dos países dependentes (IANNI, 1988).

A partir de Lênin (1987), o imperialismo é o próprio capitalismo contemporâneo, quando a monopolização e a concentração da economia passam a dominar a livre concorrência. Conforme Santos (2000 apud JOHNSON, 2013) e Cardoso e Faletto (1985 apud JOHNSON, 2013), a elaboração leniniana sobre o imperialismo fornece contribuições à compreensão da configuração das relações internacionais de poder e à realidade dos países dependentes, nas discussões das teorias da dependência, chamando a atenção para as contradições no desenvolvimento capitalista das distintas formações sociais.

Em lugar da propalada noção linear de desenvolvimento que transmitia uma imagem etapista dos países dependentes em direção a um ponto almejado, que seria o modelo de desenvolvimento do ‘capitalismo avançado’, Lênin evidenciou como o imperialismo conduz, necessariamente, ao recrudescimento da lei do desenvolvimento desigual e combinado entre países

e regiões. Deste modo, mostrou como o subdesenvolvimento relativo de certos países era uma pré-condição para o desenvolvimento de outros (JOHNSON, 2013, p. 73-74).

Em suma, conforme Michelena e Sonntag (1973, p. 74), pode-se inferir que, na América Latina, “el subdesarrollo es un proceso que debe relacionarse necesariamente con el proceso de formación del capitalismo como un sistema mundial”, como um produto deste. No desenvolvimento do subdesenvolvimento, “el desarrollo de la parte desarrollada es el resultado y la contraparte del subdesarrollo de la parte subdesarrollada”, ou seja, o desenvolvimento capitalista produz o desenvolvimento de um polo e o subdesenvolvimento de outro (SWEEZY, 1969 apud MICHELENA; SONNTAG, 1973, p. 88).

A dependência, relação estrutural, liga desenvolvimento e subdesenvolvimento, então, quanto mais desenvolvimento capitalista, mais dependência, a qual não existe apenas externamente, mas, sim, numa articulação de classes internas que mantém e se beneficia dela. Também o imperialismo, constitutivo da dependência, não é somente um elemento externo, por isso, para romper com a dependência, a necessidade de enfrentá-lo, o que relaciona a luta anti-imperialista com a luta anticapitalista (MARINI, 1993 apud PRADO, 2016).

Ainda que o desenvolvimentismo tenha se esgotado nos anos 1970, o desenvolvimento persiste como “uma ideologia do grande capital” (CARDOSO, 2013, p. 211). Portanto, a superação da ideologia do desenvolvimento e seu correlato, a hegemonia desenvolvimentista, põe em questão o que se desenvolve em articulação com as questões do poder e das estratégias de transição socialista (PRADO, 2016).

2.3 O desenvolvimento do Brasil nos marcos de um capitalismo dependente e periférico

A inserção do Brasil, enquanto parte da América Latina, no modo de produção capitalista e a análise das especificidades do desenvolvimento capitalista na formação histórico-social brasileira é fundamental para entender a realidade do âmbito educacional.

O desenvolvimento do capitalismo no Brasil, inicialmente, de cunho comercial, que exigia o incremento da produção colonial, perpassa a consolidação da economia urbano-industrial e a deflagração do capitalismo monopolista, no final da década de 1950, e sua consolidação após 1964, mas cujo embrião da nova articulação dos países centrais com os dependentes está na crise de 1929⁵⁶ e no pós-guerra, que reorganizam o padrão de dominação externa (FERNANDES, 1976).

⁵⁶ Crise econômica gerada pela depressão que se inicia em 1929 com o *crash* da Bolsa de Nova York e internamente com a queda dos preços do café.

A formação social brasileira, inicialmente, de estrutura econômica colonial, escravista, latifundiária e agroexportadora, altera-se com a penetração do capitalismo monopolista. Internamente, ganha forma com o nacional-desenvolvimentismo, entre os anos 1930 e 1960, passa pelo esgotamento do modelo de substituição de importações adotado, a modernização conservadora da sociedade brasileira no pós-1964 e o início do processo de reestruturação produtiva nos anos 1980.

Ao abordar o “esboço do processo histórico de formação da economia brasileira”, no final dos anos 1950, Furtado (2007, p. 21) situa a ocupação econômica da América como parte da expansão comercial europeia e trata das relações da economia do Brasil com o mercado mundial, a concentração de renda, o subdesenvolvimento, o confronto com o desenvolvimento dos Estados Unidos, as desigualdades regionais do país e as relações econômicas entre grandes regiões (especificamente Nordeste e Centro-Sul), as características da integração dos estados face aos ciclos econômicos⁵⁷, a eliminação do trabalho escravo e a introdução do trabalho assalariado, os processos migratórios, as demandas de alimentos, insumos e matérias-primas, a expansão de ferrovias à integração territorial do país, a evolução da economia agrário-exportadora colonial para o capitalismo industrial – com o aproveitamento da capacidade já instalada e a aquisição de equipamentos de segunda mão, no exterior, a preços baixos –, o deslocamento do mercado externo, fator dinâmico principal da economia colonial, com as atividades açucareiras e de mineração, à formação de um mercado interno em expansão, a partir da atividade cafeeira e do núcleo industrial, com o trabalho assalariado que aciona o processo de mercantilização e a produção capitalista como base da nova forma de renda.

Conforme Furtado (1963, p. 188-189), “No caso do desenvolvimento induzido de fora para dentro – como foi o brasileiro – formou-se, primeiramente, a procura de manufaturas, satisfeita com importações”, por sua vez, “O núcleo industrial, criado com base na procura preexistente de manufaturas – antes atendida com importações – iniciou-se a partir de indústrias ligeiras, produtoras de artigos de consumo geral” e passaram a coexistir setores dentro da economia, de atividades: de subsistência; ligadas ao comércio exterior; e vinculadas ao mercado interno de produtos manufaturados.

O caso brasileiro exemplificaria uma estrutura econômica subdesenvolvida complexa, com setores de subsistência, de exportação e um núcleo industrial ligado ao mercado

⁵⁷ Do açúcar, no Nordeste, do ouro, em Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso, da pecuária no Sul e Nordeste, da borracha na Amazônica, do café no Sudeste, no Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo, entre outros.

interno, para além da simples coexistência de empresas estrangeiras, que produzem mercadorias de exportação, com economia de subsistência (FURTADO, 1963; 1986).

Em consequência, quando se diversifica o núcleo industrial e este é capaz de produzir parte dos equipamentos requeridos pela expansão da capacidade produtiva, seria alcançada uma etapa superior do subdesenvolvimento. Na formação do país,

O processo normal de desenvolvimento do núcleo industrial é ainda o da substituição de importações; destarte, o elemento dinâmico reside ainda na procura preexistente – formada, principalmente, por indução externa – e não nas inovações introduzidas nos processos produtivos, como ocorre nas economias industriais totalmente desenvolvidas (FURTADO, 1963, p. 191).

Furtado (1963; 2007) apontava à industrialização – sinônimo de desenvolvimento – e formação do mercado interno como a via principal para superar o subdesenvolvimento, sob intervenção, planejamento e protecionismo do Estado, juntamente com a realização de reformas sociais sob as estruturas arcaicas dos países periféricos. Todavia, no caso brasileiro, como se sabe, este não foi superado e os vínculos de dependência foram aprofundados com os processos que se seguiriam, embora a ideologia do desenvolvimento continue a mover os países na suposta escalada do comércio mundial, numa “fantasia organizada” e já desfeita.

Sob o âmbito político, no período pós-1930, podem ser identificados os seguintes regimes: a) nacionalismo autoritário (civil ou militar), no Estado Novo; b) internacionalismo liberal, no governo Dutra; c) nacionalismo liberal, com o retorno de Vargas, em 1951, até 1964, sob a vigência do nacional-desenvolvimentismo; d) internacionalismo autoritário (militarista), desde 1964 (PEREIRA, 1977 apud SAVIANI, 2013). E, com advento da República Nova, em 1985, até a atualidade, segundo Saviani (2013), há um internacionalismo liberal, que poderia ser acrescentado como forma de regime político.

Conforme Saviani (2013, p. 350), o modelo de “substituição de importações” foi o que orientou o processo de industrialização e a crescente urbanização, e “se o país dependia de bens produzidos externamente, isso significa que ele estava integrado num sistema mundial. Tratava-se, aí, do sistema mundial produtor de mercadorias, portanto, de caráter capitalista”, do qual fazia parte em posição dominada.

O desenvolvimento nacional passou a ser a ideia-guia, dando azo à manifestação da ideologia que veio ser identificada pelo nome de ‘nacional-desenvolvimentismo’. Tal ideologia contou, até mesmo, com um organismo específico que se atribuiu a tarefa de formulá-la, desenvolvê-la, difundí-la e aplicá-la à análise da realidade brasileira e à sua transformação (SAVIANI, 2013, p. 311).

O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), conforme o autor, foi uma das principais fontes e órgão de difusão da ideologia nacional-desenvolvimentista, e que passa a

influenciar o populismo⁵⁸. Criado como um órgão do Ministério da Educação e Cultura, pelo Decreto 37.608/1955, a partir do contato deste com o Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP) devido a um convênio com a CAPES⁵⁹ para a realização de seminários sobre o tema “Problemas de nossa época”, o ISEB abrigou em seus quadros intelectuais de diferentes perfis ideológicos e políticos⁶⁰.

Diferentes momentos na história do ISEB vão formando a ideologia do nacional-desenvolvimentismo sob a hegemonia do pensamento de esquerda, até sua extinção em 1964 (SAVIANI, 2013).

Diferentemente, portanto, do que ocorrera na década de 1920, o nacionalismo desenvolvimentista assumiu conotações de uma ideologia de esquerda. Até o breve governo de Jânio Quadros, portanto, até 1961, a visão ideológica caracterizava-se predominantemente como progressista, industrialista, modernizadora, correspondente, portanto, a uma burguesia que se queria esclarecida. A partir de 1962, a coloração de esquerda tendeu a radicalizar-se, acenando com a possibilidade de ruptura com a ordem burguesa (SAVIANI, 2013, p. 313).

Essa possibilidade de ruptura apoiava-se na noção de desenvolvimento nacional, na mobilização das massas, nacionais e internacionalmente, e constituía um contexto de efervescência política e cultural. Todavia, as tentativas fracassaram: tanto a de um capital nacional, a partir de 1930, quanto a de capital associado, numa política de interdependência, a partir de 1961, com a Aliança para o Progresso, controlada por interferências externas e que levou às ditaduras militares na América Latina.

Na base da crise dos anos 1960, que desembocou no “internacionalismo autoritário em sua vertente militarista”, estava em contradição os modelos econômicos de caráter desnacionalizante e a ideologia política nacionalista. Um dos componentes dessa crise era a Doutrina da Segurança Nacional ou da Interdependência, gestada na Escola Superior de Guerra (ESG), e que veio a se impor como “ideologia política correspondente ao modelo econômico desnacionalizante (capitalismo de mercado associado dependente)” (SAVIANI, 2013, p. 352).

A ideologia da segurança nacional tinha a segurança e o desenvolvimento como lema e a repressão aos movimentos nacionais.

⁵⁸ Em seu conjunto, “trata-se de uma política de massas específica de uma etapa das transformações econômico-sociais e políticas no Brasil [...]. Corresponde a uma parte fundamental das manifestações políticas que ocorrem numa fase determinada das transformações verificadas no setor industrial e, em menor escala, agrário. Além disso, está em relação dinâmica com a urbanização e os desenvolvimentos do setor terciário da economia brasileira” (IANNI, 1987, p. 176-177).

⁵⁹ Tratava-se, naquele momento, da Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, instituída pelo Decreto 29.741/1951, que ficaria conhecida como CAPES.

⁶⁰ Tais como: Roland Corbisier, Hélio Jaguaribe, Anísio Teixeira, Nelson Werneck Sodré, Guerreiro Ramos e Álvaro Vieira Pinto.

Conforme Duarte (2011), há um sentido ideológico contido nesta doutrina, no “desenvolvimento” com “segurança”, pois a ESG substitui a defesa nacional (soberania do território) pela segurança nacional (do sistema econômico) e trata o desenvolvimento da nação como reprodução de determinado modo de produção, identificando o interesse de uma classe social como de toda a nação. A segurança, portanto, remete à preservação do sistema, o capitalismo, com o qual a burguesia se identifica. O ESG, então, propaga o anticomunismo e a defesa do capitalismo, como o único sistema viável, e uma vez que a segurança, a defesa e a reprodução do capitalismo é um problema da burguesia internacional.

Assim, enquanto o ISEB elaborava a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista, a ESG formulava a doutrina da interdependência. A ditadura civil-militar de 1964 pôs fim a esse conflito, e a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista foi substituída pela doutrina da interdependência, com o modelo econômico desnacionalizante do capitalismo de mercado associado dependente. Tratou-se, porém, de uma ruptura apenas no nível político, para preservar a ordem, e não no âmbito socioeconômico, cuja continuidade também se expressa na educação (SAVIANI, 2013).

Nesses termos, conforme Fernandes (1981), o conceito de capitalismo dependente expressa a associação subordinada das classes detentoras do capital dos países periféricos com as classes detentoras do capital dos centros hegemônicos no processo de expansão do capital. Nos países de capitalismo dependente há um processo histórico de desenvolvimento desigual e combinado, ou seja, alta concentração de capital para poucos e manutenção e ampliação de grandes massas na miséria. O imperialismo dos países centrais age no Brasil mediado pela burguesia nacional, a qual busca se manter na hegemonia do poder político e do Estado, a fim de conciliar desenvolvimento nacional ao capital externo. O Estado tem papel estratégico no capitalismo no país, está interconectado ao mercado.

Com o conceito de capitalismo dependente, como uma forma específica do desenvolvimento capitalista, o referido autor se opõe às noções de desenvolvimento e de subdesenvolvimento oriundas das concepções evolucionistas e deterministas das chamadas teorias da modernização, e explica a sociedade recorrendo às formulações sobre o imperialismo.

Ao entender o desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo da perspectiva dos povos e das regiões que a expansão capitalista mundial incorpora, explicita que o próprio processo de incorporação implica necessariamente submeter esses povos e essas regiões, sob formas historicamente diferenciadas, aos desígnios e aos interesses do capital que desse modo se realiza e se amplia.

A compreensão do capitalismo dependente como especificidade da expansão do capitalismo em sua fase monopolista permite entender que o desenvolvimento proposto por essa expansão para as regiões às quais se dirige é um desenvolvimento desse capitalismo monopolista e isso significa incorporar essas regiões, submetendo-as.

O “Capitalismo dependente é uma forma que o desenvolvimento capitalista assume na sua fase monopolista”, é uma forma subordinada da expansão do capital, na qual dominação externa e interna se conjugam (CARDOSO, 2006, p. 34).

Segundo Leher (2010, p. 39), o conceito de “desarrollo asociado al capital multinacional, pero con un brazo estatal fuerte y con una vertiente constituida por fracciones burguesas locales orientadas hacia el mercado interno, fue fragmentado por la Crisis de la Deuda de 1982”, pois, na redefinição de forças das frações de classe no bloco de poder, saíram favorecidos os setores pró-imperialistas, como o financeiro, o agronegócio e de *commodities*, frações locais mais internacionalizadas.

A condição dependente e subordinada do desenvolvimento capitalista é estrutural, resultado do modo de produção capitalista, e no desenvolvimento interno do capitalismo no Brasil,

[...] dependência e subdesenvolvimento não foram somente ‘impostos de fora para dentro’. Ambos fazem parte de uma estratégia, repetida sob várias circunstâncias no decorrer da evolução externa e interna do capitalismo, pela qual os estamentos e as classes dominantes dimensionaram o desenvolvimento capitalista que pretendiam, construindo por suas mãos, por assim dizer, o capitalismo dependente como realidade econômica e humana (FERNANDES, 1976, p. 223).

Nesse processo, o Estado se constitui no “veículo por excelência do poder burguês” (FERNANDES, 1976, p. 267), de importância estratégica no movimento da burguesia para a viabilização do capitalismo monopolista no país.

Oliveira (2003, p. 131), ao tratar da realidade brasileira, explicita que na histórica manutenção da pobreza, ao rejeitar o dualismo cepalino, acentuava-se que “o específico da revolução produtiva sem revolução burguesa era o caráter ‘produtivo’ do atraso como condômino da expansão capitalista” e que “faltou o projeto emancipador”, pois a burguesia nacional “voltou as costas à aliança com as classes subordinadas” e, enfraquecida pela crescente internacionalização da propriedade industrial, conforme Cardoso (1972 apud OLIVEIRA, 2003), reconhecia que a burguesia industrial preferia a aliança com o capital internacional⁶¹. Assim, o “golpe de Estado de 1964, contemporâneo dos outros na maioria dos países latino-

⁶¹ Refere-se ao livro *Empresário industrial e desenvolvimento econômico*, de Fernando Henrique Cardoso.

-americanos, derrotou a possibilidade aberta” (OLIVEIRA, 2003, p. 132). O golpe define, com o apoio da burguesia subordinada aos países centrais, a inserção do Brasil na lógica subordinada ao capital monopolista e abre um ciclo histórico que não se fechou até hoje. E, “Após 1968, com a consolidação da supremacia da burguesia monopolista internacionalizada e frente à crise do início da década de 1970, a ditadura militar passou a buscar uma afirmação tanto interna, como no plano internacional” (PRADO, 2016, p. 80).

O “desenvolvimento é desenvolvimento do sistema, em nível mundial, que, portanto, não admite nenhuma pretensão de autonomia. Diante deste significado [...] a perspectiva de um desenvolvimento autônomo constituía uma contradição e uma obstrução inaceitáveis para o capital” e, ademais, difícil sustentar, pois a industrialização ocorria por meio de grandes corporações multinacionais e com financiamentos e empréstimos internacionais (CARDOSO, 2013, p. 212).

O particular, no caso brasileiro, são “as formas irresolutas da questão da terra e do estatuto da força de trabalho, a subordinação da nova classe social urbana, o proletariado, ao Estado, e o ‘transformismo’ brasileiro, forma da modernização conservadora, ou de uma revolução produtiva sem revolução burguesa” (OLIVEIRA, 2003, p. 131).

A revolução nacional adensaria a possibilidade de mudanças muito profundas em toda a sociedade brasileira, sintetizadas nas reformas de base de cunho liberal-democrático. É importante destacar que a agenda fundamental das reformas, no final dos anos 1950 e início da década de 1960, incorpora, essencialmente, reformas que, em outros países, aconteceram no bojo de revoluções burguesas: reforma agrária, energética, do sistema bancário, nas telecomunicações, educacional – escola pública para todos, laica, gratuita, universal e obrigatória. Vários países tinham realizado isto. Essa hipótese de que haveria no Brasil a possibilidade de uma saída nacional, democrática, de matriz desenvolvimentista, era plausível. O grosso das forças sociais, naquela época, acreditava e apostava em tal via. No Brasil, paradoxalmente, essas reformas não se harmonizaram com os anseios políticos e econômicos das principais frações burguesas. O que ficou evidente, conforme sabemos pelos acontecimentos históricos, foi que, de fato, o bloco de poder, usando um conceito de Poulantzas, já estava fortemente imbricado com o capitalismo monopolista (LEHER, 2017, p. 149).

Conforme propugna Fernandes, “a revolução burguesa no Brasil foi *sui generis*, uma revolução sem revolução, sem alteração fundamental na correlação de forças entre as classes fundamentais, configurando, antes, um processo autocrático, hostil aos direitos fundamentais da classe trabalhadora” (LEHER, 2017, p. 149).

A década de 1980 registra a restauração democrática nos países do continente até então submetidos a regimes ditatoriais e o “fim da Guerra Fria, com a hipertrofia do hegemonismo

norte-americano, constitui o umbral dos vinte anos seguintes, marcados pela ofensiva do pensamento neoconservador (neoliberalismo, pós-modernismo)” (NETTO, 2012, p. 21).

Diante dos ajustes demandados pelo capital financeiro internacional, os governos latino-americanos abandonam os projetos nacionais-desenvolvimentistas, no caso brasileiro principalmente com o aumento da dívida externa nos anos 1980 (MONFREDINI, 2009). Isso porque, com a crise do capital internacional dos anos de 1970, nas décadas de 1980 e 1990, foram implantadas políticas neoliberais que, de certa forma, transferiram a crise para os países da América Latina. E cujo discurso neoliberal cumpriu um papel com suas promessas de desenvolvimento sustentado e modernização (PAULANI, 2006).

O neoliberalismo, como ficou conhecido o conjunto de medidas adotadas, não é algo novo como se sugere, pois o Estado apenas aparentemente se afasta das relações econômicas para o mercado regular, mas promove a liberalização dos mercados nacionais, financia operações de privatização, entre outros aspectos (SODRÉ, 1997). Na fase dos grandes monopólios, a forma histórica da ideologia liberal aposta no livre mercado e na desregulamentação da economia, nas finanças no centro do processo.

Conforme Paulani (2006), o neoliberalismo tem uma história intelectual que o constitui como doutrina e também como um conjunto de práticas (medidas) de política econômica, e uma história concreta, referente ao momento histórico no qual suas prescrições passam a ser adotadas, sua aplicação prática (e ideológica) à América Latina.

A história intelectual está ligada ao economista austríaco Friedrich Hayek e é marcada até os anos 1930 pela ideia de “equilíbrio” da oferta e da demanda, as quais deixadas a si mesmas chegariam num estado em que seriam realizadas com sucesso. Esse caráter virtuoso do mercado era demonstrado pela teoria neoclássica, expressa no início do século XX pelo economista inglês Alfred Marshall, alicerçada no homem econômico racional, a qual “encontra na teoria do valor-utilidade a base de seu raciocínio, descartando, portanto, a teoria do valor-trabalho que caracterizara a ciência econômica em seus inícios” (PAULANI, 2006, p. 69).

Contudo, passa da defesa dessa concepção à sua crítica, ao entender que ela dá por resolvido aquilo que deveria resolver e que não consegue cumprir seu papel, de a sociedade de mercado produzir uma situação de ótimo social. Ademais, nesse período (tal como a crise dos anos 1930 demonstrou) e

Na contramão do que pensava Hayek, Keynes desenvolveu uma teoria para mostrar justamente que o mercado, deixado a si mesmo, poderia levar ao péssimo social, ou seja, trabalhar abaixo do nível de pleno emprego, produzindo recessão, desemprego e miséria por um tempo indefinido, visto que não tinha condições de, por si só, sair desse tipo de armadilha que seu próprio funcionamento montava (PAULANI, 2006, p. 70).

No pós-Segunda Guerra, Hayek foi percebendo que o capitalismo caminhava para regulações extranacionais, de intervenções estatais e concessões aos trabalhadores. O acordo de *Bretton Woods*, o Estado regulador e de bem-estar social consumaram essas expectativas e não o agradava. Em 1947, convocou “expoentes do pensamento conservador de então (Lionel Robbins, Karl Popper, von Mises e Milton Friedman, entre outros) para uma reunião em que se discutiria a estratégia necessária para enfrentar essa avalanche de regulação e intervencionismo que assolava o capitalismo” (PAULANI, 2006, p. 70).

O liberalismo é recriado como doutrina, pois não havia teoria econômica capaz de cumprir o papel ideológico necessário (pois a teoria neoclássica havia sido destruída metodologicamente por Hayek), então, “tratava-se simplesmente de afirmar a crença no mercado” (PAULANI, 2006, p. 71). Dentre o conjunto de prescrições ou pacote de medidas,

[...] era preciso: limitar o tamanho do Estado ao mínimo necessário para garantir as regras do jogo capitalista, evitando regulações desnecessárias; segurar com mão de ferro os gastos do Estado, aumentando seu controle e impedindo problemas inflacionários; privatizar todas as empresas estatais porventura existentes, impedindo o Estado de desempenhar o papel de produtor, por mais que se considerasse essencial e/ou estratégico com determinado setor; e abrir completamente a economia, produzindo a concorrência necessária para que os produtores internos ganhassem em eficiência e competitividade (PAULANI, 2006, p. 71).

Junto a isso acrescentou-se formas de pilotar câmbios, juros e finanças, e os princípios “da eficiência, da rigidez de gastos, da austeridade, administra-se hoje o Estado ‘como se fosse um negócio’” (PAULANI, 2006, p. 78).

A gestão neoliberal do Estado implica conduzi-lo como se fosse um negócio, mas o resultado é o inverso do que ocorre quando essa racionalidade é aplicada ao setor privado. Em vez do acúmulo de recursos e da reprodução ampliada do ‘capital público’, temos dilapidação dos recursos do Estado, encolhimento do seu tamanho, atrofiamento do espaço econômico público, em uma palavra: espoliação (PAULANI, 2006, p. 80).

Conforme a autora, o movimento de regulação e intervenção estatal marcou o capitalismo no pós-Segunda Guerra, produzindo os “anos de ouro do capitalismo”, período de quase três décadas de crescimento econômico acelerado, desemprego baixo e inflação reduzida. Este período finda-se nos anos 1970, com as crises do petróleo de 1973 e 1979, as crises fiscais dos Estados centrais e o retorno da inflação, além da pressão pela elevação dos juros norte-americanos e pela desregulamentação, preparando o capitalismo para ingressar numa nova fase.

Na história concreta, o neoliberalismo, como prática de política econômica, nesta nova fase do capitalismo, é marcado pela valorização financeira, do dólar como meio internacional de pagamento (após o rompimento e a desvinculação unilateral, em 1971, pelo presidente norte-americano Richard Nixon, com o sistema de *Bretton Woods*, cuja base era a

relação nominal fixa entre ouro e dólar), de centralização de capitais, entre outros, cuja virada conservadora consagra-se com o pensamento neoliberal, com a primeira-ministra do Reino Unido, Margareth Thatcher, e o presidente norte-americano Ronald Reagan (PAULANI, 2006).

Tal fase da história capitalista caracteriza-se por um “regime de acumulação flexível”, pois flexibilidade é uma das características do capital financeiro (HARVEY, 2000 apud PAULANI, 2006), “Volátil por natureza [...] o capital financeiro só funciona adequadamente se tiver liberdade de ir e vir, se não tiver de enfrentar [...] regulamentos, normas e regras que limitem seus movimentos” (PAULANI, 2006, p. 75).

Com a dinâmica de dependência imposta pelo capitalismo financeiro internacional e aceita internamente, os países latino-americanos tiveram que investir boa parte do PIB no pagamento dos juros e serviços da dívida externa e, com a desnacionalização dos setores produtivos e financeiros, a transferir renda aos financistas e acionistas estrangeiros.

Nessa nova ordem, na divisão internacional do trabalho do capitalismo contemporâneo, às economias periféricas, como a brasileira, cabe a função de produzir bens de baixo valor agregado, a dependência tecnológica típica da acumulação industrial, ao mesmo tempo em que almeja a possibilidade de subserviência financeira do capitalismo rentista (PAULANI, 2006).

A emergência de governos de oposição ao projeto neoliberal, no início do século XXI, em distintos países da região, todavia, não rompeu com a aplicação daquela agenda, retomada ou intensificada no contexto atual por um conjunto de governos.

CAPÍTULO III

A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE E OS “MODELOS” INSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este capítulo busca compreender a constituição da universidade em perspectiva histórica. Para tanto, situa a trajetória e transformação da educação superior e da universidade, de forma geral, bem como os “modelos” de universidade, napoleônico, anglo-saxão e prussiano, e seus desdobramentos, os quais são substratos fundamentais para chegar ao particular da instituição estudada. A universidade e as questões que a permeiam, abordadas ao longo da história da educação, é considerada tendo em vista a legislação e as políticas de reforma da educação superior brasileira, orientada por ideários pedagógicos, em afinidade com determinados modelos e em relação à sociedade na qual está inserida.

3.1 A origem e constituição da universidade

A universidade tem suas raízes na Idade Média, com características bastante específicas e distintas formas de surgimento (ULLMANN, 2000). Como aponta Manacorda (2004, p. 147), “variada e complexa é a história das origens de cada universidade” que, iniciada no século XI, se consolida e se difunde no século XIII.

Conforme Saviani (2010; 2012), a Universidade de Bolonha, considerada a mais antiga, é de 1088. Notabilizou-se pelos estudos jurídicos, predominância (assim como na Itália em geral) do espírito leigo e organizou-se como corporação de estudantes que contratava os mestres, exigindo deles a prestação dos cursos previstos. Por sua vez, a Universidade de Paris se projetou pelos estudos de teologia, prevaleceu a iniciativa clerical (além da França, também na Alemanha) e se constituiu como corporação de professores que incorporou, sob sua direção, também estudantes.

Saviani (2010; 2012) explicita também que universidades como as de Bolonha, Paris e Pádua nasceram espontaneamente, ao passo que outras surgiram por iniciativa papal ou principesca, como é o caso da Universidade de Nápoles, fundada por Frederico II em 1224 para formar funcionários para a burocracia governamental. Outras surgiram por migração, como ocorreu com a Universidade de Pádua, constituída por estudantes e professores de Bolonha que, pelo conflito com a administração comunal, transferiram-se para Pádua e deram origem a ela.

As universidades surgem, portanto, a partir do século XI, quando tem início a transição que culminará no fenômeno da transformação da escola em forma principal, dominante e generalizada de educação. Trata-se da passagem da educação de forma espontânea, assistemática e informal à sua organização intencional e sistemática, a qual originará as

instituições educativas, na forma escolar, em decorrência da constituição da sociedade de classes na moderna sociedade burguesa (SAVIANI, 2012). Em termos históricos, conforme Saviani (2010), com a emergência dos Estados nacionais no decorrer do século XIX, os sistemas educacionais foram implantados como via para a erradicação do analfabetismo e a universalização da instrução popular, nos diferentes países, da cúpula para a base, ou seja, do nível superior ao médio ou secundário à escola primária.

Naquele contexto, as universidades “constituíram-se como corporações destinadas à formação dos profissionais das ‘artes liberais’, isto é, intelectuais, por oposição àquelas das ‘artes manuais’, que eram formados nas corporações de ofícios” (SAVIANI, 2010, p. 194).

[...] a palavra *universitas* era muito usada na linguagem jurídica para designar uma corporação, ou seja, uma associação com certo grau de unidade [...] Universidade designava corporação e se empregava não apenas para a sociedade dos mestres, mas igualmente para outras associações profissionais [...] compunha-se de certo número de faculdades (CASTANHO, 2002, p. 32)⁶².

As universidades surgem na Idade Média organizadas como uma corporação de mestres e discípulos, aspirantes à universalidade do saber e a eles dedicados. Nascem marcadas pela cátedra ou cadeira, nas quais seus regentes, acomodados fisicamente em um plano superior ao de seus ouvintes, detinham amplos poderes, convivendo intensamente com seus alunos e discípulos, lendo os livros, fazendo-os repetir e coordenando os debates com destreza de argumentação (FÁVERO, 2000, p. 1).

Para Noronha (2012, p. 352), a criação das universidades “representou um fato muito expressivo na transmissão da herança cultural na Idade Média”, pois o ensino superior se apresenta como necessidade histórica em sociedades mais complexas, em virtude, sobretudo, da especialização da cultura letrada, porém, sua elaboração e conceito são restritos a um grupo minoritário, incorporando um quadro especializado e de qualificação altamente refinada. Sua característica fundamental era a organização dos discípulos em torno de um mestre, que representava a síntese do conhecimento socialmente acumulado naquela área. Esse tipo de ensino sofreu uma interrupção com as invasões bárbaras, entre o século V e X.

Segundo a autora, a partir do século XI, há um esforço da igreja cristã medieval em desenvolver um processo de unificação do ensino superior em torno de um centro integrador, a universidade, visando ao controle e à unidade do conhecimento, para a formação do corpo clerical que ocuparia postos dirigentes. Esses clérigos se organizavam em associações que constituíram os germes das universidades, as quais funcionavam naquele período de forma semelhante a outras corporações de artes ou ofícios (MANACORDA, 2004).

⁶² O termo faculdade, inicialmente, não designava uma unidade administrativa, mas um ramo de estudos ou uma disciplina. O que se denomina hoje como disciplina ou curso designava-se *facultas* (CASTANHO, 2002).

Com o Renascimento, o conceito de universidade se transforma, uma vez que o avanço do individualismo e o desenvolvimento e o impacto da ciência moderna levaram à diversificação do conhecimento humano em todos os campos e a uma fragmentação nas instituições encarregadas de elaborar, sistematizar e transmitir o saber socialmente acumulado. Com isso, as universidades entraram em processo de transformação, com alterações em suas características, tais como “perda do caráter internacional, de autonomia, decadência do espírito universitário (substituindo-se o intelectual pelo catedrático e humanista) e agregação da universidade ao Estado centralizado” (NORONHA, 2012, p. 353).

Com a economia mercantil, desde o século XV, observa-se o surgimento dos mestres livres, clérigos ou leigos, que ensinavam as artes liberais a todos que tivessem interesse e, desse trabalho, o germe da universidade moderna. Os movimentos reformadores promoveram a difusão da instrução popular e, com a Reforma Protestante, ideias e práticas favoráveis ao combate à ignorância e a laicização do ensino. O século XVII substituiu a Suma Teológica pela Enciclopédia e o século XVIII transformou a universidade medieval em napoleônica, “criada para difundir o saber científico e técnico que estava na base da Revolução Industrial” (NORONHA, 2012, p. 535).

Com essa transformação, observa-se uma crescente perda do sentido unitário e universal da chamada alta cultura e uma tendência à definição de uma universidade com caráter eminentemente profissional, orientada pelo espírito pragmático e utilitarista típico do Iluminismo. Essa nova universidade se definiu pelo conceito ditado pelas necessidades materiais postas pela época e acabou fragmentando-se em várias escolas superiores, atendendo ao paradigma da ciência moderna e ao perfil da divisão do trabalho naquele momento histórico (NORONHA, 2012, p. 353).

Segundo Noronha (2012), essa transformação foi lenta, pois as universidades resistiram às transformações científicas, intelectuais, sociais, econômicas e políticas que ocorriam à sua volta. A universidade norte-americana herdou a tradição europeia, com influência principalmente da universidade alemã a partir da segunda década do século XIX. As universidades latino-americanas, de uma forma geral, sofreram influência do modelo francês, mas sem adotar o modelo de universidade de cultura. A concepção dominante era de tendência positivista, voltada para a manutenção da ordem social vigente, mas movimentos renovadores surgem no início do século XX.

A universidade é, portanto, uma das poucas instituições que subsistem desde a Idade Média, “locus milenário do saber, do qual herdamos nossa vocação desde os primórdios da universidade no mundo e na América” (MACIEL *et al.*, 2012, p. 15). E, da universidade

medieval conservadora, sua abertura à pesquisa e à sociedade marcará a vida institucional (CASTANHO, 2002).

Trindade (2002) a reconhece como instituição social, fundada na Idade Média europeia, transplantada e adaptada à América Latina nos séculos XVI e XVII, inicialmente na América espanhola.

Na colônia portuguesa – ao contrário da tradição universitária da América espanhola, então com quatrocentos anos – inexistia ensino superior. Ele vai ter início tardiamente: as primeiras instituições são criadas somente no século XIX (TRINDADE, 2002, p. 16).

Em contraste com o conjunto da América – no qual na área de colonização espanhola a universidade surge inicialmente, seguida na área de influência inglesa e “tardiamente” na região colonizada pelos portugueses –, “o Brasil chega à independência sem contar com nenhuma universidade” (RIBEIRO, 1969, p. 78).

Michelena e Sonntag (1973, p. 14) contabilizam que, no fim da época colonial, na “América espanhola” existiam vinte e seis “casas de estudos mayores con privilegios de universidades”, em contrapartida na “América portuguesa” nenhuma universidade fundada. Conforme Trindade (2002), isto se deve ao fato de que, no século XVI, a Espanha possuía um sistema universitário mais desenvolvido, com oito universidades (a de Salamanca era a de maior prestígio), enquanto Portugal contava apenas com duas (Coimbra e Évora). Ademais, para Moacyr (1937 apud FÁVERO, 2006), havia resistência de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, e do Brasil, que não via justificativa à criação.

A Universidade de Salamanca, de 1218, foi o modelo das universidades nas colônias espanholas (MARTÍNEZ, 1993 apud MARTINS, 2012). Das colônias portuguesas, os filhos da elite dirigiam-se à Universidade de Coimbra (CARVALHO, 2008 apud MARTINS, 2012), criada em 1290, única universidade de Portugal até a criação da Universidade de Évora, em 1559.

A universidade colonial reproduzia o modelo medieval europeu e, após a independência, os países hispano-americanos transformam o modelo de universidade tradicional em republicano oligárquico, sob a influência do modelo napoleônico (GARCÍA GUADILLA, 2002). Porém, tanto na época colonial como no processo de independência, as universidades latino-americanas não desempenharam uma função crítica ou uma ação política significativa (MICHELENA; SONNTAG, 1973).

Para García Guadilla (2002, p. 33), a América Latina foi onde “primero se transplantaron las universidades europeas”, mas enquanto algumas das primeiras universidades europeias foram “autocriadas”, na América hispânica foram instauradas pelo Estado e pela

Igreja simultaneamente⁶³. A ordem dos dominicanos criou as primeiras universidades, a de Santo Domingo, na República Dominicana, em 1538, e a de São Marcos, no Peru, em 1551, enquanto os franciscanos, nesse período, criaram uma universidade no México (GARCÍA GUADILLA, 2002; MICHELENA; SONNTAG, 1973).

A Real Pontifícia Universidade do México e a Universidade de São Marcos em Lima, fundadas em 1551, e a Universidade de Córdoba, em 1621, são algumas das mais antigas instituições de ensino que as Américas conheceram. Mesmo que o sentido de universidade esteja muito distante da forma como as pensamos atualmente (FREITAS NETO, 2011, p. 62).

Assim, segundo Orso (2007; 2020), no século XVI, foram criadas universidades no Peru e no México, no século XVII, na Guatemala, Argentina, Bolívia e nos Estados Unidos, no século XVIII na Venezuela, no Chile e em Cuba, e, no século XIX, no Uruguai, na Colômbia, no Equador, Paraguai e em Honduras. Por sua vez, conforme o autor, o Brasil, foi o último país do continente a criar sua primeira universidade, enquanto a América do Norte tinha 76 universidades e a do Sul 26 (CAMPOS, 1954 apud ORSO, 2007; 2020). Dessa forma, no Brasil, a criação da educação superior e da universidade, propriamente, é bastante recente quando comparada aos outros países da América Latina (MOROSINI, 2005).

3.2 A universidade no Brasil

A história da universidade na sociedade brasileira perpassa distintos períodos e processos de reformas, desde seu surgimento até os dias atuais. A fim de entender os processos de mudanças e continuidades, na sequência, adentra-se nas características e nos aspectos que permeiam a educação superior ao longo dos tempos.

3.2.1 O surgimento da educação superior na transição da Colônia para o Império: os cursos superiores e as faculdades isoladas

No Brasil, a universidade é uma criação relativamente recente. Como iniciativa não institucionalizada, a educação superior surge no país, por volta de 1550, organizada pela Companhia de Jesus, voltada para a formação de quadros da ordem, pois, segundo Saviani (2012), alguns colégios jesuítas, no período colonial, mantinham cursos de filosofia e teologia.

Como iniciativa institucionalizada, a implementação da educação superior surge na transição da Colônia para o Império. Os primeiros cursos superiores remetem ao início do século XIX, e a primeira universidade ao século XX, cujo ensino é marcado pela formalização,

⁶³ Conforme García Guadilla (2002), no final do século XIX, era possível diferenciar entre as universidades nacionais, que eram as antigas estatais, e as católicas, que eram vinculadas as ordens religiosas.

[...] o que é ressaltado pela ocorrência de inúmeras legislações que caracterizam até hoje o ensino superior no brasileiro como de magnitude, o maior da América Latina, voltado às elites, ficando em instituições públicas e privadas e em cursos de graduação, sequenciais, tecnológicos e de pós-graduação, com um forte sistema nacional de avaliação (MOROSINI, 2005, p. 296)⁶⁴.

Até então, dada a inexistência de ensino superior no Brasil Colônia, os estudos da classe dominante eram realizados nas universidades europeias e a produção dos quadros intelectuais da elite agrária colonial ocorria principalmente na metrópole, em Coimbra (NORONHA, 2012).

Saviani (2012, p. 172) explicita que os cursos superiores propriamente ditos começaram a ser instalados a partir de 1808, com a chegada de D. João VI, e eram “cursos superiores isolados, isto é, não articulados no âmbito de universidades”. Nesse período, surgiram os cursos de Engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (1817) e de Desenho Técnico (1818) (SAVIANI, 2012; FÁVERO, 2006; CUNHA, 2007a).

Após a Independência (1822), por Decreto de D. Pedro I, em 1827, foram criados cursos que vieram a se constituir em faculdades e, posteriormente, foram incorporados a universidades. Trata-se dos cursos de Direito de São Paulo e de Olinda (transferido para Recife em 1854), que constituíram, respectivamente, a Faculdade de Direito do Largo do São Francisco em São Paulo, incorporada, em 1934, a então fundada USP, e a Faculdade de Direito do Recife, incorporada à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), criada em 1946 (SAVIANI, 2012).

Cunha (2007a) também examina, entre o final do período colonial e durante o Império (1822-1889), a criação das primeiras escolas profissionalizantes e a formação de nível superior como lugar de preparação das elites do país para sua inserção nas etapas mais avançadas da produção capitalista.

O ensino servia de “elo entre o desenvolvimento interior da civilização e o fluxo do saber importado de fora pronto e acabado” (FERNANDES, 1984, p. 33 apud MINTO, 2014, p. 138). Segundo Noronha (1998, p. 20-21 apud MINTO, 2014, p. 139), a educação superior tinha como funções principais: formar quadros para o exercício do poder estatal na estrutura burocrática oriunda da vinda da Corte portuguesa para o Brasil; e suprir a ciência utilitarista adequada às necessidades das atividades econômicas.

⁶⁴ Para Saviani (2010), com este sistema nacional de avaliação, respaldado na Lei 9.394/1996, centraliza-se no MEC o controle do rendimento escolar e acentua as desigualdades educacionais, que marca nossa tradição histórica.

No que se refere à educação superior, as bases materiais da formação social brasileira de estrutura econômica colonial, escravista, latifundiária e agroexportadora não requeriam investimentos na produção do conhecimento científico de base que pudesse originar uma tecnologia autônoma, uma vez que seu dinamismo era determinado por fatores externos (MINTO, 2014). Por isso, ao se analisar a educação superior nesse período, à luz das condições socioeconômicas do desenvolvimento capitalista dependente e periférico do país, não era uma questão de “atraso”, e daí a criação “tardia” da universidade, pois não chegaremos à condição dos países centrais e de suas instituições, supostos modelos ideais a serem seguidos.

Morosini (2005) observa que o ensino superior emerge, inicialmente, em cátedras, que se aglutinam em cursos criados após a vinda da família real portuguesa para o Brasil. Conforme Ribeiro (1981 apud MOROSINI, 2005), a tendência era a de cursos isolados e de cunho profissionalizante. Por mais de um século, a fisionomia característica da educação superior brasileira será marcada pela profissionalização e pela fragmentação do ensino superior (AZEVEDO, 1976 apud MOROSINI, 2005)⁶⁵.

Orso (2007; 2020) exemplifica que, durante o Império, foram propostos 42 projetos com a finalidade de se criar a universidade no país, todos frustrados, e entende que “o atraso não ocorreu devido à ausência de projetos que propunham sua criação, nem propriamente devido à dificuldade financeira”, pois “determinados segmentos da sociedade brasileira estavam conscientes da necessidade de se criar essa instituição, mas acabavam sofrendo a pressão de outros setores que discordavam do modelo a ser adotado. Em função disso, impediam sua concretização” (ORSO, 2007, p. 44).

Portanto, até o final do Império, o ensino superior caracteriza-se por cursos ou faculdades isoladas e públicas, mantidos pelo Estado, o qual resguarda o espaço da elite, em detrimento à instrução primária, conforme observado por Xavier (1990). Após a abdicação de D. Pedro I, essa descentralização foi traduzida no Ato Adicional à Constituição de 1824, aprovado em 1834, no qual o ensino superior permanece no âmbito do governo imperial, enquanto a instrução primária e secundária sob responsabilidade das províncias.

Mas já no final do império ganhou força o movimento pela desoficialização do ensino, que era uma bandeira dos positivistas, e pela defesa da liberdade do ensino, uma bandeira dos liberais, à qual se associou o ‘ensino livre’, proclamado no decreto da chamada Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879. Com o advento da República, sob influência do positivismo essa tendência foi ganhando espaço, o que se evidenciou na visão mais radical como a de Júlio de Castilhos no Rio Grande do Sul, cuja Constituição suprimiu o ensino oficial

⁶⁵ Todavia, conforme Orso (2007), Fernando de Azevedo via na universidade um meio de diluir os antagonismos sociais, uma vez que acredita que pela educação universitária qualquer um poderia ascender à condição de elite pelo mérito.

decretando a liberdade das profissões. E mesmo o governo federal, ainda que sob a influência mais moderada de Benjamin Constant, não deixou de advogar as faculdades livres (SAVIANI, 2012, p. 172).

No final do Império, conforme Ribeiro (1964 apud MOROSINI, 2005) e Fernandes (1979), apesar da expansão quantitativa do ensino superior, a taxa de escolarização era muito baixa. Noronha (2012) contabiliza que havia apenas cinco faculdades no país, todas com caráter profissionalizante.

3.2.2 A educação superior na República: a universidade conglomerada

Com a Proclamação da República, em 1889, instala-se o Estado federativo e, a partir de 1930, a educação começa a ser tratada como uma questão nacional (SAVIANI, 2013), conforme se depreende nas competências atribuídas à União nas Constituições de 1934, 1937, 1946 e 1967.

Do ensino superior no Brasil Império, estatal e centralmente controlado, a República, ao adaptar o formato do Estado à federação dos poderes regionais, quebra esse padrão, mas as instituições herdadas daquele período permaneceram estatais (CUNHA, 2004).

Na Constituição de 1891, o ensino superior é mantido como atribuição do poder central, mas não exclusivamente, e sofre várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais, de 1889 até 1930 (FÁVERO, 2006).

Segundo a autora, a Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, instituiu o ensino livre e o regime de “desoficialização” do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, num movimento que se deslocou provisoriamente da órbita do governo federal para a dos estados. Porém,

Diante das consequências desastrosas, uma nova reforma, a de Carlos Maximiliano, instituída em 1915, reoficializou o ensino e introduziu o exame vestibular a ser realizado nas próprias faculdades podendo a ele se submeter apenas os candidatos que dispusessem de diploma de conclusão do curso secundário (SAVIANI, 2013, p. 170).

O início da República é marcado pelo arrefecimento da iniciativa oficial e pelo surgimento de faculdades e esboços de universidades no âmbito de estados como Paraná, Amazonas, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro, entre outros (SAVIANI, 2012). Nesse contexto, surgem as experiências em Manaus (1909), São Paulo (1911), Curitiba (1912), Rio de Janeiro (1920) e Belo Horizonte (1927), quando já estava esboçada uma alteração estrutural na forma de organização da economia e da sociedade brasileira (MINTO, 2014).

Em 1930 havia mais de 30 estabelecimentos de ensino superior (NORONHA, 2012). A expansão, em comparação ao Império, provocou a vulgarização e o desprestígio do diploma e, para conter a expansão, o ensino secundário foi reorganizado por meio de reformas em seu funcionamento, acesso e distribuição dos títulos acadêmicos. A Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto 11.530/1915, organizou o ensino secundário e superior, introduzindo o exame vestibular⁶⁶ e a apresentação do certificado de conclusão do secundário (CUNHA, 2004). Também dispôs sobre a criação da universidade, por meio da reunião de unidades de caráter profissional existentes, cuja proposta seria executada pelo Decreto 14.343/1920, por meio do qual o governo federal instituiu legalmente a Universidade do Rio de Janeiro⁶⁷.

Sendo assim, “a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características” (FÁVERO, 2006, p. 22). A Universidade do Rio de Janeiro foi a primeira que assumiu o *status* de universidade e, a partir dela, o procedimento utilizado para a criação de universidades seria o da reunião ou aglomeração de faculdades isoladas já existentes, uma vez que “As universidades não nasceram tais, sendo formadas pela integração de escolas isoladas” (CUNHA, 2007b, p. 205). Trata-se de um nascimento tardio, cuja estrutura interna está presa às faculdades isoladas do início do século XIX (CUNHA, 2007c).

Nos termos de Teixeira (1998, p. 70), tratava-se de uma “federação de escolas profissionais” ou uma confederação de escolas profissionais superiores. Ao longo da República, as universidades são criadas pela justaposição de cursos superiores, cuja figura máxima do ensino é o professor catedrático, conforme a reforma de 1931, e apesar de a universidade “se constituir numa figura que paira sobre os cursos que a compõem, estes se mantêm praticamente autônomos nas questões de ensino e isolados uns dos outros” (MOROSINI, 2005, p. 310).

Para Minto (2014), na transformação da educação superior brasileira, inicialmente, as instituições surgem com especificidades, conforme as regiões onde se localizavam. As primeiras instituições se constituíram na forma que se tornou padrão para o surgimento e a implementação de universidades no país, via agregação das velhas escolas superiores isoladas – a universidade conglomerada (FERNANDES, 1979).

⁶⁶ O que tornou mais difícil o ingresso no ensino superior (SAVIANI, 2013) e foi ainda mais limitado com a Reforma Rocha Vaz, de 1925. Nos anos 1960 foi transformado em concurso, expressão mais adequada à disputa de vagas (CUNHA, 2004).

⁶⁷ Posteriormente, alterada para Universidade do Brasil, organizada em 1937, a qual, em 1965, passa a se chamar Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Na consolidação e expansão dessa universidade conglomerada, o Estado assume parte desta tarefa e, apoiado pelas classes dominantes, contribuiu para desmobilizar e inviabilizar projetos alternativos nos anos 1960 (MINTO, 2014).

Conforme Fávero (2006), a descentralização, tendência que caracteriza a Primeira República ou República Velha (1889-1930), reverte-se após os anos 1930. Consoante a esse entendimento, Morosini (2005) indica que a política de centralização, de controle estatal sobre a criação das universidades, é iniciada com o Decreto 5.616/1928, que estabeleceu as normas de criação de novos estabelecimentos universitários nos estados.

As reformas do ensino secundário, superior e comercial, elaboradas e implementadas a partir de 1931, têm acentuada tônica centralizadora, cuja preocupação gira em torno de desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho (FÁVERO, 2006).

Portanto, após a Revolução de 1930, o Estado nacional retoma seu protagonismo na educação, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e com os decretos da chamada Reforma Francisco Campos, entre as quais se situa: o Decreto 19.850/1931, que cria o Conselho Nacional de Educação; o Decreto 19.851/1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e a adoção do regime universitário, conhecido como o Estatuto das Universidades Brasileiras; e o Decreto 19.852/1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro (SAVIANI, 2012; FÁVERO, 2006). Segundo Morosini (2005), o Estatuto é o primeiro regulamento geral desse nível que disciplina o surgimento e a organização da universidade, e perdurou até a reforma de 1968. À identidade de universidade era necessário incorporar pelo menos três escolas superiores: Direito, Medicina e Engenharia ou, no lugar de uma delas, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Também nesse período são criadas a USP, em 1934, considerada um marco na universidade brasileira, e a Universidade do Distrito Federal (UDF)⁶⁸, em 1935. Teixeira (1998), em alusão à criação da UDF⁶⁹, entendia que a universidade é uma “instituição de cultura” na encruzilhada do presente, que não se constitui para isolar da vida, é “reunião entre os que sabem e os que desejam aprender”, “mansão da liberdade”.

A função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A

⁶⁸ Extinta em 1939 e seus cursos incorporados à Universidade do Brasil. A capital do país era o Rio de Janeiro.

⁶⁹ Posteriormente, na criação da UnB, contribuiu com a organização pedagógica de uma universidade “renovada”, “inovadora”, junto com Darcy Ribeiro, na definição de suas bases, e Oscar Niemeyer, na construção do *campus*.

aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades (TEIXEIRA, 1998, p. 87-88).

No âmbito de emergência do movimento estudantil, em 1938, é criada a União Nacional dos Estudantes (UNE)⁷⁰, que terá um papel importante na liderança deste segmento da comunidade universitária na luta pela educação superior.

Nos anos 1940, surgem iniciativas privadas e a partir do final dessa década e na seguinte ocorrerão as federalizações, que se estende pelas décadas de 1960 e 1970 no processo de criação das universidades federais, de modo geral nas capitais dos estados (SAVIANI, 2012; FÁVERO, 2006). Nesse período, se insere a Lei 4.024/1961, que fixa diretrizes e bases da educação nacional, e o Decreto-lei 53/1966, que fixa princípios e normas para as universidades federais.

Morosini (2005) observa que a partir de 1945 os cursos superiores passam a ser buscados como estratégia de ascensão social, e o período até 1964 é marcado pela redemocratização da nação, pela efervescência social e pela discussão dos modelos de universidade, rumos, problemas e reformas de base (agrária, habitacional, universitária).

Para Cunha (2004), a república populista é atravessada pela ambiguidade das políticas ao favorecer o crescimento do setor privado, concomitante ao processo de federalização de faculdades estaduais e privadas, reunidas em universidades.

Conforme Noronha (2012, p. 356), a partir dos anos 1940, há uma expansão numérica no ensino superior, mas que manteve o perfil de dois tipos de organização: a escola superior isolada e as universidades, e, ao lado delas, “também começaram a ser criados, a partir da insistente crítica a favor da modernização do ensino superior, inspirada pela ideologia desenvolvimentista, vários centros de pesquisa paralelos”, como o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) (1947) e o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (1949). Tratava-se de uma expansão exigida pela necessidade de incorporação de ciência e tecnologia.

No movimento pela modernização do ensino superior, a Universidade de Brasília (UnB), instituída pela Lei 3.998/1961, surge “como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30” (FÁVERO, 2006, p. 29). Nesse contexto também se insere a UNICAMP, fundada em 1966.

A UnB expressa os anseios de reforma, pois “sua criação era baseada num conceito fundado num projeto de transformar a universidade, através da criação de um centro cultural,

⁷⁰ Sobre movimento estudantil ver Sanfelice (2008b).

com institutos e escolas com características multifuncionais, e não como agregação ou justaposição de escolas isoladas” e refletia o ideário do nacionalismo desenvolvimentista, o qual “ansiava por instituições de ensino superior que procurassem ‘formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social’” (NORONHA, 2012, p. 356).

A modernização do ensino superior, desvendada após 1968, “se caracteriza pela busca da formação da força de trabalho de nível universitário com vistas a, de um lado, atender o capital monopolista e, por outro lado, aplacar os anseios de mobilidade social das camadas médias” (MOROSINI, 2005, p. 313). Segundo Saviani (2012), o acesso ao ensino superior estava restrito às elites, mas com o desenvolvimento da sociedade em direção ao padrão urbano-industrial, amplia-se a demanda por vagas no ensino superior.

Junto a essa pressão pelo acesso à universidade por parte dos jovens das camadas médias em ascensão, o início dos anos 60 assistiu a uma crescente mobilização, sob a liderança da UNE, pela reforma universitária inserida, sob a égide da ideologia nacionalista-desenvolvimentista, no âmbito das chamadas “reformas de base”. Com isso, a questão da universidade assumia uma dimensão de ordem social e política bem mais ampla, sendo um dos componentes da crise que desembocou na queda do governo João Goulart, com a consequente instalação do regime militar que provocou a necessidade de se ajustar o sistema de ensino à nova situação (SAVIANI, 2012, p. 175).

Há uma abertura das universidades às demandas políticas dos anos 1960. A luta pela reforma da universidade estava atrelada à luta pelas reformas de base, busca pela ampliação do acesso, gratuidade e pressão sob o padrão vigente. Porém, a solução conservadora ocorre via privatismo como política oficial. A modernização, ou seja, a reprodução enquanto “educação superior da *miséria capitalista brasileira*” (MINTO, 2014, p. 372). Por sua vez, as lutas em defesa da universidade, que, desde os anos 1960, só eram possíveis ao por em xeque as condições do capitalismo dependente, tendem a dar lugar a lutas menores, parciais e restritas.

3.2.3 A educação superior na ditadura militar: a reforma universitária de 1968

A busca de um novo modelo de universidade desencadeou a reforma universitária. O ajuste à nova situação foi feito pela Lei 5.540/1968⁷¹, que reformulou o ensino superior, e pela Lei 5.692/1971, que alterou os ensinos primário e médio (SAVIANI, 2012).

Iniciada pela reforma universitária de 1968, que “legislava para o ensino superior com base nas universidades, instituindo a ampliação de suas funções para ensino, pesquisa e

⁷¹ Newton Sucupira é o autor do texto que deu base à lei e mentor intelectual da regulamentação da pós-graduação. Para Sucupira (apud BOMENY, 2001, p. 57), “não existe universidade que não atenda aos interesses profissionais. Porque ela é uma instituição da sociedade”.

extensão, e criando os departamentos aliados a um complexo sistema organizacional” administrativo e acadêmico, este período se estende até o final dos anos 1980, quando estaria consolidada uma universidade em crise, e, com a abertura política, após o período militar, há tentativas de democratização e transformação da universidade (MOROSINI, 2005, p. 315).

No entendimento de Morosini (2005), a partir de 1968, os cursos cedem lugar a um “todo orgânico”, a universidade, na qual as células estruturadoras do ensino são os departamentos acadêmicos.

Conforme Fávero (2000), apoiando-se na determinação da Constituição de 1967, com a revogação do privilégio de vitaliciedade da cátedra, substituída nas universidades públicas pela carreira docente, a Lei 5.540/1968 extingue a cátedra na organização do ensino superior brasileiro. Isso resulta no desaparecimento da figura do catedrático, como elemento centralizador das decisões acadêmicas, uma vez que o departamento passa a existir sob o princípio da corresponsabilidade de todos os membros dele integrantes. Com o Decreto-lei 252/1967, o departamento é entendido como a menor fração da estrutura universitária para a organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, e reúne disciplinas afins e professores, ou seja, espaço de alocação burocrático-administrativa. Posteriormente, com a Lei 9.394/1996, o departamento não seria mais uma exigência legal na estrutura da universidade, e algumas instituições universitárias propõe “formas de organização diferentes dos modelos acadêmico-administrativos impostos num passado que ainda está presente” (FÁVERO, 2000, p. 13).

Há um estreitamento das relações entre universidades brasileiras e estadunidenses, na busca por “modernizar” a estrutura universitária do país sob a justificativa de adequação e ajuda ao desenvolvimento econômico (FÁVERO, 2009). Fávero (2006) chama a atenção para as medidas oficiais adotadas em relação à universidade por meio do plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos entre o MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), no Plano Atcon (1966), e no Relatório Meira Mattos (1968). De acordo com Silva (1963 apud ROTHEN, 2008), o desenvolvimento do ensino e sua elevação aos padrões internacionais constituía parte das preocupações do Conselho Federal de Educação (CFE), na reforma universitária de 1968.

Ademais, tanto no Relatório da Comissão Meira Mattos como no Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRE), “o ensino universitário foi compreendido como condição para o desenvolvimento do país” e “apesar de a educação ter papel fundamental para o desenvolvimento econômico, a sua função não se resumiria à formação de profissionais, mas se estenderia à formação do indivíduo” (ROTHEN, 2008, p. 467). Isso pode ser depreendido

do objetivo do Grupo, instituído pelo Decreto 62.937/1968, de acelerar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país. Conforme Fávero (2006, p. 32), este Grupo foi “encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a ‘crise da Universidade’”.

Como esclarece Saviani (2010; 2012), essa reforma, por meio da Lei 5.540/1968, procurou atender às demandas contraditórias: tanto dos estudantes ou postulantes a estudantes universitários e professores que reivindicavam o fim da cátedra, a autonomia universitária e a ampliação de verbas e de vagas para o desenvolvimento da pesquisa e do âmbito de ação da universidade; como as demandas de grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar no intuito de vincular o ensino superior aos mecanismos do mercado e ao projeto de modernização, consoante ao requerido pelo capitalismo internacional.

O projeto do Grupo de Trabalho, que se converteu na Lei,

[...] assegurou a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, aboliu a cátedra, considerou a universidade como forma preferencial da organização da educação superior e consagrou a autonomia universitária. Em contrapartida, atendeu à segunda demanda correspondente aos reclamos do mercado por meio do regime de créditos, matrícula por disciplina de duração semestral, cursos de curta duração, criação de fundações universitárias, racionalizando os custos da organização e funcionamento do ensino superior (SAVIANI, 2010, p. 202).

Todavia, conforme Saviani (2012), aprovada a lei pelo Congresso, os dispositivos decorrentes da primeira demanda que não se coadunavam com os interesses do regime instaurado com o golpe de 1964 foram vetados pelo presidente da República e, por meio do Decreto-lei 464/1969, ajustou-se melhor a implantação da reforma aos desígnios do regime. Na prática a expansão do ensino superior ocorreu à revelia da forma universitária, concentrando-se na abertura indiscriminada de escolas isoladas privadas.

Numa tendência que continuaria na década de 1990,

O modelo proposto e frustrado da reforma [de 1968] persistiu como princípio orientador das políticas gerais nas décadas de 1970 e 1980. O setor público orientou-se no sentido de criar e manter universidades, perseguindo o ideal de grandes instituições multifuncionais, que associassem ensino, pesquisa e extensão. No setor privado, por sua vez, predominavam as faculdades isoladas ou federações de escolas voltadas, praticamente, para o ensino, sem atividades de pesquisa (NEVES, 2003, p. 27 apud MANCEBO, 2010, p. 41).

Ao analisar o processo de desenvolvimento do ensino superior no Brasil, particularmente seus mecanismos de reprodução ampliada, num processo desigual e combinado dos diferentes setores, Cunha (2004) relata que as ambiguidades, que vinham do período anterior, radicalizam-se com os governos militares. As universidades públicas receberam

recursos (permitindo a montagem da pós-graduação e a institucionalização da profissão docente), edificação de infraestrutura (como prédios e laboratórios), criação de novas universidades federais e estaduais e expansão das atividades nas antigas. Em contrapartida, as instituições privadas receberam incentivos que, aliados à representação junto ao CFE⁷², propiciaram novo surto de expansão.

Além disso, “através da departamentalização e da matrícula por disciplina com o seu corolário, o regime de créditos, generalizou-se no ensino superior a sistemática do curso parcelado. Foi, com efeito, a tentativa de transpor para a universidade o parcelamento do trabalho introduzido nas empresas” (SAVIANI, 1987a, p. 90).

O regime departamental, na configuração da reforma dos anos de 1960, soltou as amarras artesanais que limitavam a expansão do ensino superior estatal no Brasil, pois a incorporação de docentes já não dependia de decisão pessoal do catedrático, mas, sim, de concursos públicos. Ademais, o poder acadêmico e institucional abandonou a base necessariamente patrimonialista, centrada no professor catedrático, e substituiu-a por uma base de poder do tipo racional-legal, centrada na gestão colegiada (CUNHA, 2004, p. 799).

Conforme Fávero (2006; 2009), o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos, a matrícula por disciplina, a carreira do magistério e a institucionalização da pós-graduação estavam entre as medidas da reforma com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade.

Tragtenberg (2004, p. 16), ao analisar a universidade⁷³, define-a como uma instituição dominante ligada à dominação, que não é neutra, mas de classe, na qual as contradições de classes aparecem, pois, sob a insígnia da “segurança nacional”, ao questionar para que serve o conhecimento e a quem, compreende que a “não preocupação com as finalidades sociais do conhecimento produzido se constitui em fator de ‘delinquência acadêmica’”.

A delinquência acadêmica se caracteriza pela existência de estruturas de ensino onde os meios (técnicas) se tornam os fins, os fins formativos são esquecidos; a criação do conhecimento e sua reprodução cedem lugar ao controle burocrático de sua produção como suprema virtude, onde ‘administrar’ aparece como sinônimo de vigiar e punir (TRAGTENBERG, 2004, p. 18).

Nos projetos tecnocráticos, a educação é vista como instrumento para o desenvolvimento econômico e social, a universidade forma recursos humanos e prove *know-how* técnico e científico (WANDERLEY, 2003). Regressivamente, a reforma da ditadura produziu uma universidade ainda mais fragmentada, especializada, tecnocrática, que nasce do

⁷² Dissolvido, posteriormente, mediante a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

⁷³ No I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, referindo-se à universidade dos últimos 15 anos.

golpe vinculado ao modelo econômico. Com a reforma de 1968, “o conceito de universidade passa a ser o da universidade eficiente e competente, capaz de fornecer os quadros técnicos e científicos necessários à nova ordem posta pela internacionalização da economia” (NORONHA, 2012, p. 357).

E, desde os anos 1980, passa a ter um papel estratégico no desenvolvimento econômico e nos projetos da “nova era da competitividade”: “ao se incorporar o desenvolvimento econômico à pesquisa e à docência *como função legítima* da universidade – muda radicalmente as formas tradicionais de conceber a transferência de conhecimentos entre a universidade e o setor produtivo” (GARCÍA GUADILLA, 1994, p. 64).

A tendência de transformação do processo produtivo brasileiro, impulsionada pela nova ordem internacional, e a necessidade de inserção do Brasil na economia mundial obrigam a aproximação dos setores produtivos dos centros elaboradores de conhecimento, isto é, as universidades e os institutos de pesquisa do governo, em face da centralidade ocupada pela ciência e pela tecnologia em meio às vantagens comparativas no acirrado mercado mundial (SILVA JÚNIOR, 1996, p. 21).

No final da década de 1980 e início de 1990, a cultura da universidade pública centrava-se numa contradição clássica: por um lado, contribuía para o crescimento econômico do país e para a consolidação do pacto social vigente; por outro lado, colocava-se como lugar institucional da crítica de seu tempo histórico e de seus objetivos. Porém, essa cultura foi alterada quando o país se alinhou ao regime de predominância financeira (SILVA JÚNIOR; CATANI, 2013).

A associação entre universidade e setor produtivo redefine o conceito de universidade, impondo critérios alheios e que levam a crise de identidade e da instituição. Uma tríplice crise, financeira, do elitismo e de modelo da educação superior (RISTOFF, 1999). Conforme Saviani (1987a), uma crise que não é da universidade, mas do modelo de universidade tecnocrática, implantado a partir da reforma de 1968.

3.2.4 As reformas da educação superior a partir dos anos 1990

A lógica das reformas dos anos 1990 encontra sua expressão teórica no Consenso de Washington, por isso, dentro dos limites do processo de reestruturação do capitalismo e, no caso, brasileiro, de abandono das pretensões nacionalistas de desenvolvimento autônomo, às novas formas de associação da burguesia nacional com a internacional. A execução das reformas situa-se, assim, no sentido de promover a readaptação necessária do Estado às novas exigências da acumulação (MINTO, 2006).

A partir do Plano Diretor da Reforma do Estado, de 1995, e seu modelo de organização, a educação é entendida como atividade “não exclusiva do Estado”, que poderia ser “transferida” para a exploração do setor “público não-estatal”. O então criado Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) teve um papel importante na condução das políticas educacionais desse período, constituindo-se como formulador de propostas que afetaram o ensino superior.

Para Bresser Pereira (1997), tratava-se de modernizar a administração pública, tornando-a eficiente conforme os critérios do mercado. Objetivava construir um Estado alinhado e adequado às necessidades do processo de acumulação capitalista mundializado. Em decorrência, na educação superior “‘Modernizar’ é criar a ‘universidade de serviços’, baseada na docência e pesquisa ‘de resultados’”, todavia, essa modernização é carregada de arcaísmos (CHAUÍ, 2001, p. 166).

De acordo com Chesnais (1996), a mundialização do capital, que difere da globalização ou internacionalização do capital, fenômenos observáveis desde meados do século XIX, é a marca do capitalismo desde as últimas décadas do século XX. A acumulação do capital se descentraliza e não é possível mais o dinamismo da economia dentro do âmbito nacional, trata-se da exportação para o mundo com a mundialização financeira.

Nesse contexto de mundialização do capital financeirizado, que cobra aumento de produtividade, supervaloriza a competição e a rentabilidade empresariais de bens e serviços, a ciência e a educação superior adquirem um valor cada dia maior como efetivas mercadorias. Da mesma forma, valorizam-se as instituições, universidades e institutos de pesquisa, com potencial de produzi-las. Cada vez mais se verifica, na economia atual, maior predominância dos bens imateriais sobre os materiais e a universidade passa a ser vista como essa nova empresa produtora, ainda que indireta, de mais valor (SGUISSARDI, 2015, p. 98 apud MANCEBO; SILVA JÚNIOR; SCHUGURENSKY, 2016, p. 208).

A transnacionalização do capital “aparece como o outro lado da moeda da mundialização financeira e constitui um dos traços mais marcantes da configuração do capital produtivo nessa etapa histórica do capitalismo” (PAULANI, 2006, p. 84).

O governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) é exemplar quanto à modernização neoliberal (CARDOSO, 2006). FHC assume seu primeiro mandato (1995-1998) com o projeto de “modernizar” o país e as suas instituições, cujo princípio se expressou no plano de privatizações e de abertura da economia, para transformá-lo numa economia financeiramente “emergente”, começando pela estabilização monetária (PAULANI, 2006).

A análise do processo de reestruturação evidencia que a educação superior se estrutura com base em um processo de reorganização e de ajustamento do sistema dos anos

1960 (CATANI; OLIVEIRA, 2002a). Para isso, tal governo “promoveu a elaboração e a aprovação de um arcabouço legal capaz de alterar as diretrizes e bases que davam sustentação ao modelo que vinha sendo implementado desde a reforma universitária de 1968” (CATANI; OLIVEIRA, 2002b, p. 77).

Coggiola (2001) indica que esse governo constrói o arcabouço jurídico-institucional para descarregar a crise nas conquistas sociais e educacionais, daí a ofensiva de destruição do ensino superior e novas diretrizes que passam a permitir um currículo mais flexível e curto. Isso porque visa à educação como campo organizado conforme a flexibilidade do mundo produtivo e do padrão de acumulação no contexto da mundialização.

Conforme Minto (2014), o sistema de ensino superior que a ditadura construiu sob o antigo padrão das escolas isoladas e das universidades conglomeradas revelou que, nas condições do capitalismo brasileiro, a universidade não podia ter um papel ativo e inovador na construção do desenvolvimento autônomo, autodeterminado.

As reformas dos anos 1990 e as concepções a elas associadas estão ligadas à contestação do modelo de ensino pautado na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, cuja organização é considerada “ineficiente”, custosa e inadequada ao perfil de demanda por ensino no país e à adequação das finanças à economia globalizada (MINTO, 2006).

Na aproximação entre setores produtivos e a educação superior,

Ao mesmo tempo em que as universidades são questionadas quanto à qualidade do ensino, quanto aos conteúdos nela desenvolvidos, quanto à eficiência de seu processo de produção e distribuição do conhecimento, externamente ela se reveste de um papel estratégico na economia dos países e dos blocos regionais constituídos na nova ordem econômica mundial (SILVA JÚNIOR, 1996, p. 23).

A partir do entendimento de que o “modelo único” – também denominado de “universidade de pesquisa”⁷⁴ ou “universidade de campo”⁷⁵ –, baseado no princípio básico da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, estaria esgotado e seria incapaz de adaptar-se às novas condições da economia mundial, fez-se necessário flexibilizar e diversificar a oferta da educação superior. Daí a diversificação do sistema, ou seja, a diferenciação de instituições e dos serviços ofertados, e cada instituição deveria repensar e redefinir seu caráter e sua vocação, a partir do qual se difundiu o termo missão institucional⁷⁶ (CATANI; OLIVEIRA, 2002a).

⁷⁴ A denominação “universidade de pesquisa” (DURHAM, 1998 apud CATANI; OLIVEIRA, 2002a) surge na década de 1980, em oposição à universidade de ensino.

⁷⁵ A “universidade de campo” (CUNHA, 1997 apud CATANI; OLIVEIRA, 2002a) contrapõe-se à universidade especializada por área do saber que surge nos anos 1990.

⁷⁶ A propagação é recente no Brasil e amplamente utilizada nos documentos do Banco Mundial, da UNESCO, do MEC e das IFES. Está vinculado ao processo de alteração do padrão de gestão das IFES para a “qualidade total” e representa um ponto de vista ideológico (CATANI; OLIVEIRA, 2002a).

A “multiversidade” de funções⁷⁷ só seria possível nas universidades de excelência, às demais instituições caberia “investir” em áreas e atividades em que seria possível obter resultados satisfatórios.

Conforme Dourado, Catani e Oliveira (2004, p. 99), as políticas implementadas na última década numa perspectiva pragmática e utilitarista de ajuste ao mercado orientavam-se ideológica e pragmaticamente à redução da função social da educação superior por meio da defesa do ideário da preparação para o trabalho, “obscurecendo a discussão mais ampla da geração de emprego e de políticas sociais que permitam enfrentar a problemática do desemprego estrutural ou tecnológico e a exclusão social de parte significativa da população envolvida nos processos produtivos”. Nesse processo de ajuste estrutural, muitas das propostas “traziam a ideia de se implantar um *Contrato de Gestão* ou mesmo um *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI), que deveria ser convergente ‘com os interesses do Governo Federal’” (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2004, p. 101).

Para Chauí (2001, p. 177), a identificação entre o Estado e o capital com o neoliberalismo aparece “na substituição do conceito de *direitos* pelo de *serviços*, que leva a colocar *direitos* (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de *serviços* estatais, destinados a se tornar não estatais”, ou seja, serviços não exclusivos do Estado, no qual a universidade é definida como “organização social”.

A passagem da ideia de universidade como instituição à sua definição como organização prestadora de serviços, adequada ao mercado, insere-se na mudança da sociedade, sob a nova forma do capital, desde os anos 1970 até os anos 1990. Nesse processo, a universidade tornou-se funcional (1970), de resultados (1980) e, conforme Freitag (1996 apud CHAUI, 2001), operacional (1990) (CASTANHO, 2002). Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a funcional para o mercado de trabalho, a dos resultados para as empresas, a operacional está voltada para si mesma, como organização de gestão e contratos.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) explicitam que a reforma dos anos 1990 significou a produção de uma limitação e inversão de sentidos no campo educacional. Ao abandonar a ideia de uma política nacional de educação, passou-se a interpretar a política educacional apenas como legislação quando, na realidade, realizou-se também pelo planejamento educacional, pelo financiamento de programas governamentais, por ações não governamentais propagadas pelos meios de comunicação, pelo ideário nas publicações oficiais

⁷⁷ Em alusão às grandes universidades inglesas e americanas (TEIXEIRA, 1998).

e oficiosas, por intelectuais em comissões de especialistas, na análise de parâmetros curriculares, na elaboração de referenciais e pareceres.

Conforme Minto (2006), as políticas para o ensino superior foram executadas de forma fragmentada nos anos 1990 – estruturada em torno de eixos centrais, como a avaliação, a autonomia, gestão, financiamento, modelo de ensino superior e currículo – e, muitas vezes, à margem da legislação de base.

A Carta magna de 1988 incorporou várias das reivindicações relativas ao ensino superior: consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. A demanda dos dirigentes de instituições de ensino superior públicas e do corpo docente encaminhou-se na direção de uma dotação orçamentária que viabilizasse o exercício da autonomia, e estudantes e a sociedade passaram a reivindicar a expansão das vagas das universidades públicas (SAVANI, 2010; 2012).

Mas é a LDB o instrumento legal que melhor expressa os parâmetros e a lógica de reestruturação da educação superior no período (CATANI; OLIVEIRA; 2002b; MINTO, 2006).

Conforme definido no seu artigo 52:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996, p. 22).

Dentre suas atribuições, o artigo 53 assegura às universidades: criar, organizar e extinguir em sua sede cursos e programas de educação superior, fixar os currículos dos seus cursos e programas, segundo as diretrizes gerais pertinentes, estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão, fixar o número de vagas, elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos, conferir graus, diplomas e outros títulos, firmar contratos, acordos e convênios, aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos, assim como administrar os rendimentos e deles dispor, além de poder receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas (BRASIL, 1996).

A lei aponta para a diferenciação e flexibilização da oferta desse nível de ensino, abarcada também, posteriormente, em decretos que a regulamentam. Trata-se de uma diversificação e diferenciação dos tipos institucionais, de modalidades, formatos, entre outros

aspectos (CATANI; OLIVEIRA, 2002b; MANCEBO, 2010). Mancebo (2010) considera que a diversificação da educação superior não é uma marca apenas do Brasil, mas parte de uma tendência internacional, incentivada por organismos internacionais, como Banco Mundial, um dos agentes voltados à defesa da diferenciação. Segundo Morosini (2005, p. 317), contaríamos com “um sistema de educação superior complexo, diversificado e expandido”. Diversificado em relação à dependência administrativa e à organização acadêmica, mas cuja cobertura está aquém do necessário, assim como a taxa de sucesso deixa a desejar.

Conforme Minto (2006), desde a criação da USP, o ensino superior estava organizado segundo um “modelo ideal”, com uma orientação para o formato institucional das universidades que, nos anos do nacional-desenvolvimentismo, indicava a busca pelo cultivo do saber independente e autônomo e coerente com o ideal de construção de um projeto de capitalismo autônomo no Brasil.

Para Minto (2006), essa concepção de ensino superior, pautada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na Constituição de 1988, seria consagrada nos termos da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial às universidades. Todavia, um dos pilares da reforma dos anos 1990 foi acabar com esse tipo “ideal” de organização institucional, pois a LDB introduz a diversificação do ensino (cursos sequenciais, universidades especializadas por campo do saber) e a existência de distintos tipos de instituições de ensino na educação superior.

A diversificação de modelos tem sido o vetor da política educacional para o nível superior no Brasil, desde o governo FHC, pois daí surgem diferentes tipos de instituições que oferecem distintas modalidades de cursos e descaracteriza-se a universidade ao se admitir, em lei, a organização de universidades especializadas por campo de saber (SAVIANI, 2013).

Cunha (2004, p. 804) observa o que essa lei determina e suas omissões, pois, por exemplo, a instituição universitária “foi definida, de modo genérico, como a que desenvolve ‘produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional’”.

Após mais de 20 anos de LDB, ainda permanecem muitos dos desafios e problemas apontados por Fávero (2009), tais como: concepção, finalidades e funções da universidade, relação ensino-pesquisa-extensão, qualidade e quantidade na educação superior, expansão do ensino superior, acesso e condições de permanência dos estudantes, autonomia da universidade, relação público-privado e mercantilização da educação.

Conforme Silva Júnior e Sguissardi (2005 apud FÁVERO, 2009), a análise das reformas da educação no século XX e início do XXI conduz à conclusão de que são mudanças

no ordenamento jurídico educacional que dão continuidade às modificações dos projetos políticos para o país, numa síntese entre interesses nacionais e internacionais.

Assim, para Leher (2010, p. 19), os marcos teóricos-conceituais para discutir os impasses da universidade “en el contexto del desarrollismo nacional (1945-1963), y más específicamente, de la modernización conservadora (1964-1984) y de la redemocratización (1985-1989), no explican más los problemas de la universidad del siglo XXI”. E sustenta que “en el actual contexto, la universidad productora de conocimiento nuevo, como una de las instituciones centrales del proyecto nacional, ya no forma parte del proyecto estratégico del bloque dominante” (LEHER, 2010, p. 27-28).

Silva Júnior e Schugurensky (2014 apud MANCEBO; SILVA JÚNIOR; SCHUGURENSKY, 2016; apud MANCEBO, 2017) distinguem algumas fases, ao analisar as mudanças na sociedade e na cultura institucional da educação superior, entre 1980 e 1990, que se prolongam até a atualidade.

Na primeira, cujo ápice está em 1995, o Plano Diretor pretendia inserir a educação entre os “serviços competitivos ou não exclusivos do Estado” e estabelecia um novo precedente para as parcerias público-privadas na educação superior brasileira.

Na segunda, que perpassa os mandatos do presidente FHC e o início do primeiro mandato do governo Lula (2003-2007), busca-se na educação superior a pesquisa aplicada, cursos mais rápidos, processos avaliativos ou de regulação calcados em resultados, entre outros, bem como, com a heteronomia de gestão e de uma nova relação entre a universidade e o setor empresarial, há uma perda da autonomia universitária.

Na terceira, entre meados do primeiro mandato da gestão do presidente Lula e em parte do governo Dilma Rousseff (de 2011 a 2013), a principal característica seria a emergência de programas com forte potencial de mudança institucional e a expansão da educação superior, como o REUNI, instituído pelo Decreto 6.096/2007.

Silva Júnior e Catani (2013) entendem a criação do REUNI como uma medida compensatória e que a aderência à predominância financeira se manteve com o governo Lula. Mancebo, Silva Júnior e Oliveira (2018, p. 2) apontam que a dinâmica do lulismo – os 12 anos que abrangeram os dois mandatos de Lula e o primeiro mandato de Dilma Rousseff – “configurou um período de conciliação de classes”, dado que não rompeu com o modelo econômico “de subordinação ao capital financeiro, mas mostrou-se social por meio do uso de políticas focais, cotas e programas sociais conjunturais, além de haver implantado algumas políticas universais de Estado”.

Também para Singer (2012, p. 5 apud BERTOLLETI, 2017, p. 139), o lulismo, movimento representado pelos anos em que Lula esteve no poder, é marcado por contradições entre “conservação e mudança, reprodução e superação, decepção e esperança”. Via programas de repasse de recursos públicos às instituições privadas de ensino superior, estas foram privilegiadas, conciliando, fortalecendo e ampliando a oferta de vagas na educação superior deste segmento, além de parcerias com empresas educacionais (BERTOLLETI, 2017).

No entendimento de Paulani (2006, p. 98-99), o governo Lula foi neoliberal pela adesão “ao processo de transformação do país em plataforma de valorização financeira internacional”, pela “política de matriz ortodoxo” e pela “política social”, que tem nas ‘políticas compensatórias de renda’ seu principal esteio [...] sancionam as fraturas sociais em vez de promoverem a tão falada ‘inclusão’”.

Para Leher (2010, p. 67), “El REUNI es una adaptación local del proceso de Bolonia para un país capitalista dependiente. En ese sentido, se encontraron trazos muy marcados de los *community colleges* estadounidenses en la propuesta de reforma de la educación superior brasileña”. A proposta de cursos genéricos (interdisciplinares) e de curta duração (tecnológicos) se insere nesse debate. Sob a lógica instrumental, “es necesario *ajustar* las universidades públicas, creadas em un contexto de Estado de bienestar social, para el áspero mundo del trabajo flexible y desregulado; por eso la división de la graduación em dos ciclos, logra que solamente el primer ciclo sea masivo” (LEHER, 2010, p. 69).

Lima, Azevedo e Catani (2008 apud AZEVEDO, 2012, p. 211) também indicam que o REUNI “ha sido una política de financiación de la estructura física de las universidades federales y de fomento a la creación de la Bachilleratos Institucionales (BI) similares al primer ciclo del modelo de Bolonia y al Liberal Arts Colleges de Estados Unidos”.

Uma quarta etapa às definidas por Silva Júnior e Schugurensky (2014 apud MANCEBO; SILVA JÚNIOR; SCHUGURENSKY, 2016; apud MANCEBO, 2017) correspondente ao fim do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff até o contexto atual, o qual diz respeito à “adaptação” do país à conjuntura de crise internacional.

[...] a partir de meados da década de 2010, assistimos à intensificação da ofensiva neoliberal na América Latina, sob a retomada da influência hegemônica dos Estados Unidos na região. Nessa conjuntura complexa, na qual se articulam crise econômica e crise política, as instituições de ensino superior (especialmente as públicas) veem-se afetadas, primeiramente, pela recessão e cortes sistemáticos advindos da federação e de diversos entes federativos (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; SCHUGURENSKY, 2016, p. 212).

Essa crise, conforme Mancebo (2017), impacta no campo político-institucional, desembocando no Brasil durante o *impeachment* da presidenta Dilma e no golpe que conduz ao governo Michel Temer. Um golpe que é jurídico-midiático-parlamentar (SAVIANI, 2020). De acordo com Mancebo, Silva Junior e Oliveira (2018), o país vive mais uma ruptura democrática, acompanhada por uma crise política, econômica e social.

Para Saviani (2020, p. 6-7), “as reformas regressivas do Governo Temer, que vêm tendo sequência no atual governo, procuram neutralizar os limitados avanços dos Governos Lula e Dilma, retomando o espírito autoritário que foi a marca do período da Ditadura Militar”. A política educacional brasileira atual, em tempos de golpe, é de retrocessos, expressos de diversas formas⁷⁸, numa tendência geral de precarização da educação⁷⁹.

3.3 Os “modelos” de universidade: subsídios para entender a organização institucional

Dos “modelos” clássicos aos de ocasião, distintas configurações de instituições influenciaram, ou ainda influenciam, a universidade e servem de inspiração para sua organização, com foco em determinados aspectos. Tais “modelos” de universidade, no sentido de modelos institucionais, referem-se a instituições sociais que historicamente se dedicaram à educação superior (CASTANHO, 2002).

Conforme Saviani (2010, p. 195; 2012), “a universidade, tal como a conhecemos atualmente, teve a sua configuração institucional definida na primeira metade do século XIX. Daí emanam os três modelos clássicos de universidade”: napoleônico, anglo-saxônico e prussiano.

A origem desses modelos assenta-se nos elementos básicos constitutivos das universidades contemporâneas: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade interna à instituição. Esses elementos nunca aparecem de forma isolada. Conforme prevaleça um ou outro, tem-se um diferente modelo institucional. A prevalência do Estado da origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil, tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica funda-se o modelo prussiano (SAVIANI, 2010, p. 195).

⁷⁸ Como a Emenda 95, que congelou os investimentos em educação e inviabilizou as metas do PNE, a reforma do ensino médio, o projeto “escola sem partido”, movimento autoritário chamado por seus críticos de “lei da mordaza”, pois “explicita uma série de restrições ao exercício docente negando o princípio da autonomia didática consagrado nas normas de funcionamento do ensino” (SAVIANI, 2020, p. 7), o “Future-se”, entre outros.

⁷⁹ Tal política, desde o final da ditadura, apresenta-se com características condensadas em: i) filantropia, “tendência a considerar que a educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado”, o “princípio constitucional que define a educação como dever do Estado cede lugar à boa vontade da população num regresso à época em que a educação ainda não era considerada um assunto de responsabilidade pública”; ii) protelação, “adiamento constante do enfrentamento dos problemas”; iii) fragmentação, pelas inúmeras medidas que se sucedem e se justapõem; e iv) improvisação, pois “para cada ponto que se levanta como importante busca-se logo aprovar uma emenda constitucional, uma lei ou baixar um decreto ou portaria sem atentar para sua efetiva necessidade e sua justaposição com outras medidas correlatas ou de efeito equivalente” (SAVIANI, 2020, p. 2-3).

O modelo prussiano (ou humboldtiano ou alemão) teve sua configuração definida com a fundação da Universidade de Berlim por Humboldt, em 1810. Esse modelo considera que o objetivo da universidade é a pesquisa e “baseado na autonomia da comunidade interna, isto é, dos professores, propiciou o desenvolvimento mais intenso da pesquisa científica” (SAVIANI, 2012, p. 178).

Na universidade humboldtiana “competia ao Estado proteger a universidade de interferências externas (pressões econômicas e sobretudo da igreja, ou seja, em ruptura com a universidade medieval até então dominada pelo Papado) de forma a garantir a liberdade acadêmica dos seus agentes” (CACHAPUZ, 2015, p. 220). Tratava-se de instaurar uma proteção para que a universidade pudesse ser espaço de livre pensar, de liberdade e que o próprio Estado não poderia intervir.

A universidade voltada à pesquisa, a indissociabilidade ensino-pesquisa, a busca científica, a autonomia da ciência, a relação autônoma mas integrada entre Estado e universidade, a interdisciplinaridade e a cooperação entre professores e professores-estudantes são princípios fundamentais para a organização da universidade segundo o ideal humboldtiano e que influenciaram a estrutura da Universidade de Berlim (CATANI; OLIVEIRA, 2002a).

Por sua vez, o modelo francês (ou napoleônico) surge em 1811 com a criação da Universidade Napoleônica como serviço estatal, segundo interesses do Estado, voltado ao sistema utilitarista de ensino de formação profissional, elitista, de escolas profissionalizantes e isoladas direcionadas à transmissão do saber.

Ribeiro (1969) aponta que, na relação com a sociedade, a universidade, conformando-se às necessidades da Revolução Francesa, tornou-se profissionalizante, napoleônica. Para responder às exigências do desenvolvimento científico na Prússia, tornou-se universidade de pesquisa, humboldtiana. A universidade germânica surgiu “como oposta ao espírito napoleônico que dominava a francesa”, mas “também como revolucionária porque desde o começo se comprometeu com a integração nacional e a incorporação da cultura alemã à nova civilização” (RIBEIRO, 1969, p. 48).

Para o autor, a universidade moderna é fruto da revolução industrial, pois a Revolução Francesa destruiu a universidade obsoleta da época medieval. Na análise de como se desenvolveu, na França, a ideia de universidade em relação aos processos de transformação social da nação, “a universidade francesa é mais um produto dos impactos renovadores da revolução industrial que um desdobramento vegetativo da universidade medieval de Paris” (RIBEIRO, 1969, p. 40).

Em suas análises, Sguissardi (2011) aponta que não há consenso entre os especialistas quanto à definição dos modelos clássicos de organização universitária: napoleônico, alemão, inglês ou americano. Ademais, há uma gradual adoção dos chamados modelos de ocasião: universidade neoprofissional, heterônoma (articulada às demandas do setor privado, produtivo, de organismos internacionais, por exemplo), competitiva (e diferenciada, no “mercado global de educação superior”), “universidade mundial do Banco Mundial” (Universidade de Classe Mundial ou de excelência) ou de modelo anglo-saxônico.

O que hoje se denominam modelos clássicos de universidade se constituíram ao longo dos séculos XVIII e XIX.

Os, hoje, denominados modelos napoleônico e humboldtiano são conceitos que dificilmente encontrariam correspondência real em qualquer instituição universitária, seja na França, seja na Prússia de então. Conceitos bastante genéricos, contudo, há quase dois séculos servem de parâmetro e referência. De um lado, o modelo francês que, revolucionário quanto o foi a Revolução, livrando-se ao máximo de heranças do antigo regime, fez da universidade a formadora dos quadros necessários ao Estado, cuja formação se daria em conformidade com a nova ordem social e com a ‘tirania do diploma do Estado’. Numa palavra, era e é a especialização e a profissionalização (SGUISSARDI, 2011, p. 276).

Segundo Charle e Verger (1996 apud SGUISSARDI, 2011), esse sistema implica uma estrita divisão do trabalho, uma especialização das formações, em síntese, uma nítida divergência em relação ao ideal universitário de Humboldt.

O modelo alemão ou humboldtiano, “constituído a partir das ideias de Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher – liberdade de pesquisar, de aprender e de ensinar, e enciclopedismo”, experimentadas na Universidade de Berlin, na primeira metade do século XIX, constituiu-se em inspiração, inicialmente para uma Alemanha que precisava avançar na industrialização e, posteriormente, afirmar sua independência cultural e científica em relação a seus vizinhos, adversários históricos (SGUISSARDI, 2011, p. 276).

Para Sguissardi (2011), no início do século XX, nasce o modelo denominado universidade de massas ou americano, mas, devido à grande pluralidade de submodelos, há, de fato, muitos modelos americanos, e não apenas um, assim como não existiu um tipicamente francês ou alemão. O modelo norte-americano é diversificado, com múltiplas instituições e estratificado.

De acordo com Ribeiro (1991 apud MINTO, 2014), o modelo inspirador das universidades latino-americanas no século XX foi o padrão francês da Universidade napoleônica, mas diferente do seu significado original. Na América Latina, as universidades “atuaram principalmente como agentes de modernização reflexa” e contribuíram para tornar as

sociedades “mais eficazes como entidades dependentes”, pois eram fruto de sua sociedade (RIBEIRO, 1969, p. 65)⁸⁰. Conforme Lamarra (2012, p. 104), em que pese a heterogeneidade de modelos universitários na América Latina, estes se constituem mais como “‘deformaciones’ del modelo napoleónico que como superadores del mismo”.

No que tange ao Brasil, segundo Orso (2007), quando se falava em universidade, temia-se que fosse criada conforme o modelo napoleônico, centralizador. Havia um conflito entre os que defendiam o ensino livre e os que defendiam a criação da universidade. Como o modelo alemão, que defendia a autonomia e a liberdade de pensamento, era defendido pelos liberais como único modelo alternativo, também encontrava oposição, ganhou força a defesa da liberdade de ensino e isso fez com que a universidade fosse aceita apenas na medida em que a descentralização era permitida.

De acordo com o autor, os positivistas se opunham ao modelo napoleônico, assim como juntamente com liberais e católicos se opunham à criação da universidade. Os positivistas viam na universidade a volta ao espírito medieval, enquanto os liberais defendiam a liberdade de ensino independente de sua existência e os católicos arredios em relação aos propósitos do Estado (BARROS, 1997 apud ORSO, 2007).

O ensino superior no Brasil, na marcha da ideia de universidade, nunca apresentou originalidade, mas cópia ou eco das ideias de universidade que, em diferentes épocas, dominaram em seus respectivos tempos (TEIXEIRA, 1998).

Em rigor, a universidade, entre nós, nunca foi propriamente humanística, nem de pesquisa científica, mas simplesmente profissional, à maneira de algumas universidades mais antigas. [...] Na realidade, nem influência inglesa, nem influência americana, mas francesa e certos lampejos germânicos são as forças mais visíveis. No fundo, o substrato português e talvez ibérico (TEIXEIRA, 1998, p. 72).

Para Minto (2014, p. 165-166), “A implantação das escolas superiores oficiais no império não se reduziu à pura e simples adoção do modelo francês-napoleônico de IES”, pois “nem a luta contra a ‘velha ordem’ adquiriu, no Brasil, os traços de uma luta similar à que

⁸⁰ Para Ribeiro (1969, p. 151), a “universidade necessária” ao desenvolvimento latino-americano seria uma estrutura integrada por órgãos de ensino, de pesquisa e de extensão, capacitada para o exercício de algumas funções centrais. Uma estrutura universitária, enquanto conjunto e articulação dos órgãos por meio dos quais a universidade cumpre suas funções, numa “concepção global de universidade melhor ajustada às condições de subdesenvolvimento e mais capacitada para contribuir para a sua superação”. Para Leher (2017, p. 147), “Darcy Ribeiro está afirmando, sem subterfúgios, que a universidade deveria ser uma instituição política, uma instituição que produz conhecimento com uma perspectiva política de transformação da realidade, abrangendo a inserção do país na economia mundo”. Suas contribuições sobre um modelo de universidade, decorrem da experiência na Universidade do Brasil e no projeto de construção da UnB, em que propôs um viés novo para a universidade brasileira, de maior aproximação com a América Latina (LEHER, 2017).

ocorreu na Europa, contra o feudalismo, tampouco foi ela radical, produtora de uma ruptura histórica, na transição colônia-império”.

[...] o que se tem feito nestas terras do Novo Mundo são verdadeiros transplantes ou adaptações autóctones de estruturas universitárias europeias, principalmente de viés confessional até a Revolução Francesa, e vazadas nos conhecidos modelos clássicos – no caso do Brasil, primeiro, o francês/napoleônico ou pombalino/coimbrão; depois, alemão ou humboldtiano – após a laicização da sociedade e da vida universitária sob a égide da revolução burguesa (SGUISSARDI, 2011, p. 276).

Na análise dos modelos, duas tendências são observadas por Minto (2014): uma, hegemônica, que busca olhar para a universidade brasileira a partir do modelo institucional e não de suas condições objetivas, específicas e historicamente produzidas; outra, marginal, busca analisar a universidade na ótica de como os modelos institucionais (que não são homogêneos e, a rigor, nem modelos nas experiências históricas de origem) tiveram influência nos processos de construção, implementação ou transplantação de instituições de ensino superior no Brasil.

Segundo Fernandes (1979), o transplante ou a importação de modelos de instituições de outras realidades históricas, ainda que tenha ocorrido, sofreu alterações, foi erodido, esvaziado, deixou de ser modelo, pois adquiriu feições específicas na dinâmica do país.

O modelo está correlacionado ao desenvolvimento da sociedade. Conforme Saviani (1987b), certos modelos (estilos) de desenvolvimento social determinam certos modelos educacionais. A partir de Weinberg (1987, p. 18), tem-se o modelo como um recurso “para tentar uma melhor compreensão de alguns momentos significativos do processo histórico-latino-americano”. Ademais, para o autor, apesar de os modelos ou estilos de desenvolvimento favorecerem o entendimento dos processos e das contradições, ao abordar o campo educacional, não se pode ignorar as especificidades ao serem aplicados e as diferenças nos e entre os planos, legislações e a realidade.

Conforme Ribeiro (1969), o modelo, como instrumento conceitual de análise que permite estabelecer padrões de organização e funcionamento, não coincide com a universidade concreta, a não ser em suas características mais gerais. Assim, entende-se, nesse estudo, o modelo como um suporte teórico, uma referência, que auxilia a análise das condições objetivas.

Em perspectiva histórica, entende-se, com base em Saviani (2010; 2012, p. 176), que, no Brasil, desde a criação dos cursos superiores a partir de 1808, com a instituição do regime universitário pela Reforma Francisco Campos, em 1931, passando pela reforma instituída pela Lei 5.540/1968 e chegando à Constituição de 1988, prevaleceu o modelo napoleônico, “caracterizado pela forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior, em especial no caso das universidades”.

O modelo de ensino superior no país tem uma primeira fase napoleônica, organizada em cátedras e de formação profissional (AZEVEDO, 2012). A inspiração do modelo francês-napoleônico foi determinante na formação de profissionais, voltada à transmissão do conhecimento por meio de um ensino teórico e erudito, desenvolvida em cursos isolados e controlados pelo governo central (MOROSINI, 1994). Sob esta influência, “o ensino superior brasileiro não superou a orientação clássica, nele prevalecendo a desvinculação entre teoria e prática” (MOROSINI, 2005, p. 299).

Até os anos 1930, embora a existência de experiências isoladas que associavam o modelo profissional napoleônico a aspectos do modelo humboldtiano, sobressaem os traços do primeiro, pelo predomínio da formação técnico-profissional e pouca importância atribuída à investigação e produção de conhecimentos, bem como pela aglutinação formal e pelo isolamento físico das unidades existentes. Isso porque, quando, em 1931, a lei instituiu o “sistema” universitário brasileiro, “fê-lo pela reunião pura e simples das Faculdades tradicionais, sob a égide administrativa de um Reitor. Pedagogicamente, continuavam elas a ser compartimentos estanques, órgãos isolados, ciosos de sua autonomia” (SGUISSARDI, 2011, p. 282).

Isso significa que há uma centralização político-administrativa e ideológica, representada pelo Estatuto das Universidades e pela Reforma Francisco Campos, decorrente da concentração de poderes no nível federal. No caso napoleônico, a universidade é marcada pela dependência do poder central ou parte do projeto de manutenção desse poder.

O autor também questiona o avanço do modelo de universidade de pesquisa ou neo-humboldtiano, nos anos seguintes, entre 1940 e 1970, e como se efetiva a resistência ao modelo de universidade de pesquisa durante os anos 1980 e 1990. Segundo Sguissardi (2011, p. 278), o “controle estrito e a ausência de autonomia são típicos das instituições de cunho ‘napoleônico’, como tenderiam a ser por muito tempo as instituições que iriam constituir-se sob a égide do poder central”.

Esta luta entre o velho e o novo modelo, evidenciada nos casos da USP e da UDF, não teria um cenário mais favorável a este modelo nas novas universidades federais ou nas confessionais que a partir de então se constituíram, uma vez que a legislação

[...] iria facilitar o processo de formação de novas universidades por simples aglutinação de faculdades profissionais pré-existentes, fazendo de suas reitorias e Conselhos Superiores órgãos essencialmente burocráticos e formais. Nem autonomia nem a produção científica se constituíram em seus traços mais marcantes (SGUISSARDI, 2011, p. 279).

Na contracorrente, entre 1950 e 1960, o modelo latino-americano “tinha como concepção de instituição superior sua fundamentação política, buscando a construção de uma nova ordem social”, a partir do pressuposto que “a universidade deve estar inserida na comunidade e que da reflexão coletiva sobre a realidade social e da busca de caminhos transformadores é que emerge a orientação para a comunidade acadêmica” (MOROSINI, 2006, p. 94). Conforme a autora, este modelo foi abafado pela ditadura militar brasileira nas décadas seguintes e retomado posteriormente com a eleição de dirigentes, a participação estudantil, entre outros aspectos.

Por sua vez, segundo Morosini (2005), a concepção de universidade como produtora de conhecimento pela pesquisa, inspirada no modelo humboldtiano é desenvolvida após a reforma universitária de 1968, mas, mesmo assim, em instituições pontuais. Já que

[...] aos interesses dominantes na formação social brasileira, representados pelos reformadores educacionais do governo brasileiro, o fundamental não era a implantação do ‘modelo’ humboldtiano, mas antes de tudo impedir que outras experiências universitárias efetivamente inovadoras vicejassem no país (MINTO, 2014, p. 172-173).

Concomitantemente, alguns autores observam a presença de traços do modelo americano (utilitário) com a universidade departamental. Azevedo (2012), por exemplo, identifica que o modelo de ensino superior apresenta uma segunda fase, a partir da reforma de 1968, sob o governo militar, com uma marca dos Estados Unidos, a qual pode ser identificada na estrutura departamental e na promoção do desenvolvimento tecnológico.

É fato que a ditadura erigiu suas orientações sobre a universidade, numa ofensiva de acordo com o dito projeto modernizador (LEHER, 2010), no qual “O cerceamento ditatorial marca um elemento importante, porque confirma que o poder do atraso não está em antípoda com a ‘modernização’ capitalista [...] vinculando, ou tentando vincular, a universidade à modernização conservadora” (LEHER, 2017, p. 150).

Na análise de Cunha (2007b, p. 206), o processo de modernização do ensino superior no Brasil, com a adoção dos padrões de organização universitária vigentes nos Estados Unidos, foi definido no âmbito do Estado como um “imperativo da ‘segurança nacional’”. A modernização, para uns, era condição necessária para o rompimento da dependência econômica. Para outros, reforçaria os laços de dependência. Para Cunha (2007c), a partir do binômio modernização-imperialismo, a reforma do período 1964-1968, num contexto de reforço da subordinação política e econômica do país, edificou a universidade conforme o modelo organizacional mais avançado do mundo capitalista, o norte-americano.

Essa modernização do ensino superior começou com a criação do ITA, culminou com a criação da UnB, e teve a Lei 4.024/1961 como seu acelerador, pois essas instituições abandonaram o modelo francês pelo norte-americano, no qual o regime departamental constituía o cerne e ou não tinham cátedras ou driblavam a legislação em proveito dos departamentos (CUNHA, 2004).

Conforme Sguissardi (2011), a criação da UnB é parte da busca por um modelo universitário que associasse o ensino com a pesquisa, as unidades básicas e profissionais. Seu modelo influenciou a estrutura da universidade, uma fundação, sem aglutinação de nenhuma unidade preexistente, cuja experiência foi interrompida pela ditadura militar, posteriormente prevalecendo o modelo proposto pela reforma universitária de 1968, com centros e departamentos, e com base em princípios como o tempo integral, a qualificação pós-graduada e a proeminência da pesquisa.

Para o autor, com a Lei 5.540/1968, que foca na racionalização e eficiência e põe fim à cátedra, chega-se à formulação oficial de que a universidade deveria necessariamente associar a pesquisa e o ensino, formulação genérica que poderia ser denominada de neo-humboldtiana. Esta associação seria possível pela estrutura departamental, pela carreira docente e pela pós-graduação à formação dos pesquisadores.

As adaptações do modelo napoleônico/profissional a um modelo que se aproxime do humboldtiano/de pesquisa se traduzirá, nos anos 1980, pelo embate em torno da indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão quando da Constituinte, embasado, nas décadas precedentes, por um conjunto de eventos e atores (SGUISSARDI, 2011).

Nos anos 50 e início dos 60 vive-se o auge das ideias e políticas identificadas com o Nacional-Desenvolvimentismo e com o modelo de substituição de importações. Vive-se o momento das 'Reformas de Base', entre elas a luta pela Reforma Universitária, comandada pela UNE e apoiada por muitos intelectuais de esquerda, vinculados a instituições universitárias ou científicas como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o ISEB, por exemplo (SGUISSARDI, 2011, p. 281).

Uma das marcas dos anos 1980, quando da Nova República, foi a crítica e resistência à suposta generalização e implantação do modelo de universidade de pesquisa ou humboldtiano no Brasil. As Comissões de Alto Nível e o Grupo Executivo de Reformulação do Ensino Superior (GERES), em 1985 e 1986, "pontificaram seus diagnósticos com cerradas críticas ao que consideravam as falácias do 'modelo único', caro e impossível de ser bancado pelo poder público", sendo desta época a noção (que persiste) de "um sistema dual: algumas universidades de pesquisa (humboldtianas), alguns centros de excelência, e uma maioria de

universidades de ensino (aqui compreendidas também todas as faculdades isoladas e faculdades integradas ou federações de faculdades)” (SGUISSARDI, 2011, p. 284).

A contestação do modelo de universidade orientada pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, expressa na necessidade da reprodução diferenciada da educação, foi alertada por Saviani (1987a), nos anos 1980, na crítica em que refutava a tendência de existirem dois tipos de universidade: as de “produção/pesquisa” (centros de excelência) e outras de “consumo/ensino” apenas.

Como os modelos universitários tendem a ter vínculos estreitos com modelos de desenvolvimento e de concepção da vida democrática e republicana, prevaleceram os princípios de uma universidade, como dever do Estado, que privilegiasse a produção do conhecimento de forma integrada ao ensino, à formação de profissionais competentes e críticos da realidade, respeitada a autonomia e a liberdade do pensamento, concorde com o espírito dessa Constituição, chamada de cidadã. Deu-se um passo importante para consagrar o princípio da indissociabilidade pesquisa-ensino, acrescido agora de um terceiro elemento que, desde a Reforma de Córdoba (1919) [sic], teimava em ser posta em segundo plano no Brasil (SGUISSARDI, 2011, p. 284).

Para Azevedo (2012), com o movimento de democratização e com base na Constituição de 1988, que estabelece que a universidade deve ter como tarefas fundamentais o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, o modelo universitário tem como inspiração a universidade humboldtiana.

Todavia, apenas as instituições de ensino superior organizadas como universidades estão obrigadas ao espírito do artigo constitucional, o que acaba sendo um elemento para garantir a flexibilização do suposto modelo único de educação superior (SGUISSARDI, 2004 apud SGUISSARDI, 2011). Com isso, na prática, esse modelo se efetiva de forma restrita, dada a diversificação institucional prevista na legislação, e não de forma predominante.

Além disso, com o reposicionamento da América Latina na economia mundial “el modelo europeo de universidad – pública, gratuita y referenciada en el principio de la indisociabilidad enseñanza-investigación – dejó de ser un objetivo, convirtiéndose, antes, en un obstáculo para la ‘modernización’ de la educación superior” (LEHER, 2010, p. 40).

A nova configuração da universidade é determinada pelo neoliberalismo na economia, na reforma do Estado e na concepção do conhecimento e do ensino superior como bem privado, “quase-mercadoria”, serviço educacional regulamentável no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC) (SGUISSARDI, 2011).

Também Cachapuz (2015, p. 219) chama a atenção à reorientação das políticas de ensino superior, numa orientação economicista no quadro da globalização neoliberal, com a “universidade empresa”, que tem “o mercado como instrumento regulador das políticas

públicas”. Nesse contexto, diferentemente da universidade humboldtiana, atualmente “o Estado, em vez de proteger a liberdade acadêmica de interferências externas, toma medidas, se necessário através de canais legais, para garantir a interferência do exterior de forma a tornar a Universidade funcional” (AMARAL, 2010, p. 50 apud CACHAPUZ, 2015, p. 220).

Conforme Catani e Oliveira (2002a), embora se reconheça a importância da pesquisa para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, há uma revisão dos traços essenciais do modelo humboldtiano com a adoção de uma visão mais pragmática e utilitária quanto à formação profissional e à produção de ciência e tecnologia.

[...] chega-se aos meados dos anos 90 e início do novo século com um quadro onde nitidamente predomina a existência de estrutura e organização *neonapoleônicas*, restando pouco espaço ainda para a existência de universidades *neo-humboldtianas*. Com rigor, se encaixariam neste último modelo basicamente as universidades com alto percentual de professores com título de doutor, em regime de tempo integral e com pós-graduação consolidada, porque esta supõe, de acordo com as práticas vigentes, a existência efetiva de pesquisa associada à atividade de formação (SGUISSARDI, 2011, p. 284).

Para Paiva e Warde (1994), o ensino superior nos anos 1990 indica um movimento em direção contrária ao modelo humboldtiano de entrelaçamento entre ensino e pesquisa. E apontam a expansão do modelo americano: por um lado, de massa, com cobertura tendencial universal, por meio de instituições públicas e privadas dedicadas fundamentalmente ao ensino e, por outro lado, com algumas universidades de elite destinadas a formar as camadas dirigentes por intermédio de cursos que combinam a formação profissional com uma ampla base geral e humanística (modelo Chicago) e nas quais se realiza a pesquisa relevante e bem financiada.

Em suma, conforme Saviani (2012), na década de 1980, a partir da distinção entre “universidades de pesquisa” e “universidades de ensino”, introduzida, em 1986, pelo GERES, emerge uma tendência de alteração do modelo napoleônico, predominante até então. Essa tendência é efetivada pelo Decreto 2.306/1997, que regulamentou o sistema federal de ensino, em consonância com a Lei 9.394/1996, e introduziu a distinção entre universidades e centros universitários⁸¹, incorporando elementos do modelo anglo-saxônico, em sua versão norte-americana, no qual “a prevalência da sociedade civil enseja um maior estreitamento dos laços da universidade com as demandas do mercado” (SAVIANI, 2012, p. 177).

Nessa situação, que é a atual, há uma estreita simbiose com os mecanismos de mercado e aprofunda-se a tendência de tratar a educação superior como mercadoria. Como consequência da alteração do modelo de universidade, “freou-se o processo de expansão das

⁸¹ O Decreto 2.306/1997 foi revogado pelo Decreto 3.860/2001 e este pelo Decreto 5.773/2006, o qual, por sua vez, foi revogado pelo Decreto 9.235/2017, no qual, atualmente, as mesmas orientações estão contidas.

universidades públicas, especialmente as federais, estimulando-se a expansão de instituições privadas com e sem fins lucrativos” (SAVIANI, 2012, p. 179).

Um modelo neoprofissional ou neonapoleônico tem caracterizado o perfil da maioria de nossas instituições de educação superior, que também poderiam ser classificadas como *universidades de ensino, escolas profissionais*, numa proporção a cada dia maior no confronto com as de perfil neo-humboldtiano ou *universidades de pesquisa* (SGUISSARDI, 2011, p. 285).

Logo, “Neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade são os novos traços do que se tem denominado como modelo de universidade mundial do Banco Mundial (ABOITES, 1996) ou modelo anglo-saxão de universidade (DIAS, 2003)” (SGUISSARDI, 2011, p. 285).

Face à universidade neoliberal, globalista e plurimodal, que se orienta para as exigências do mercado, que assume inúmeras formas, variadas e heterogêneas, contrasta-se o imperativo de uma universidade crítica, cultural e popular, engajada na transformação social, pública e acessível ao trabalhador (CASTANHO, 2002), brasileiro e latino-americano.

3.3.1 A Reforma de Córdoba: referência para uma concepção latino-americanista de universidade

A Reforma de Córdoba, na Argentina, em 1918, é uma referência para as universidades latino-americanas. Embora não se constitua em um modelo de organização institucional de universidade, as ideias inerentes ao movimento reformista, limitadas pelas condições objetivas, serviram de base para a organização das universidades na região.

Conforme Michelena e Sonntag (1973), o movimento da Reforma de Córdoba tem sua expressão inicial no manifesto elaborado por estudantes, o qual continha um conjunto de críticas e esboçava ideias referentes à relação entre o país (a Argentina) e a universidade.

Dentre as ideias defendidas, que deveriam servir de base para a organização das universidades, estavam: o cogoverno, formado por professores, estudantes e egressos; que a universidade tem uma função educadora, a qual considera as características e problemas dos estudantes e os interesses que representam; a autonomia universitária em face da sociedade e do Estado, uma vez que a universidade refletia a sociedade oligárquica, servia como coluna da sociedade dependente e como instituição que mantinha a estrutura social interna das sociedades latino-americanas; a liberdade de pensamento, de cátedra e de pesquisa; e a democratização, para incluir também a classe média em ascensão e setor populares – ainda que restritamente (MICHELENA; SONNTAG, 1973).

O movimento se inseriu nas camadas populares, a ponto de trabalhadores e estudantes realizarem juntos manifestações de rua. Contou com o apoio de uma pequena parte

dos professores e a oposição da imprensa, da oligarquia conservadora e de intelectuais (MICHELENA; SONNTAG, 1973).

Para Freitas Neto (2011, p. 62), “A chamada Reforma de Córdoba é considerada um marco na história das universidades latino-americanas por ser pioneira na construção de um modelo institucional que atribuiu uma identidade e um modelo de atuação renovado no ensino superior”.

Dentre as bandeiras dos estudantes “se constrapunham ao ‘regime administrativo’, contra o ‘método docente’ e contra ‘um conceito de autoridade’ (FREITAS NETO, 2011, p. 67). O ensino era dogmático, com a repetição exaustiva dos mesmos textos e programas pelos docentes, e a estrutura fechada não permitia a participação estudantil nas instâncias deliberativas da universidade e ignorava seus anseios.

Também criticavam a prática da cátedra vitalícia. Conforme Freitas Neto (2011, p. 64), “Se, por um lado, a cátedra era uma garantia para que a docência pudesse ser exercida sem pressões externas à questão acadêmica, por outro, ela significava a perpetuação de nomes ligados à oligarquia local”.

As reivindicações podem ser sintetizadas nos seguintes pontos: coparticipação dos estudantes na estrutura administrativa, participação livre nas aulas, professores livres das cátedras, caráter público das sessões e instâncias administrativas, extensão da universidade e difusão da sua cultura, assistência social estudantil, autonomia universitária e universidade aberta ao povo (FREITAS NETO, 2011).

Para o autor, a Reforma de 1918 permaneceu no imaginário latino-americano.

As universidades latino-americanas, desde suas origens coloniais, eram os centros formadores das elites intelectuais e profissionais. A partir das mudanças do século XIX, quando as nações emergiram como unidades políticas independentes, ter universidades e, sobretudo, frequentá-las era uma forma de acesso imediato ao debate público e às funções de Estado. Qualquer reforma que indicasse maior democratização e a proposição de grandes questões da realidade podia ser lida como um fenômeno comum e apropriado por outras nações (FREITAS NETO, 2011, p. 68).

E sinalizou

[...] a defesa da autonomia universitária; a mudança no processo de ensino e de docência e a democratização da universidade, tanto em sua gestão como na garantia da permanência de estudantes de todos os grupos sociais. A experiência dos estudantes de Córdoba contra a interferência do clero e dos setores mais reacionários implicava a defesa do princípio da autonomia (FREITAS NETO, 2011, p. 68).

A partir dela, as universidades “tiveram de alterar práticas e regulamentos para evitar o encastelamento e o enrijecimento da estrutura docente. A proposição de cátedras livres,

[...] livre matrícula nas disciplinas eram medidas complementares” (FREITAS NETO, 2011, p. 69).

No que tange às universidades da região, segundo Michelena e Sonntag (1973), o movimento estudantil da Reforma de Córdoba afetou as características da universidade napoleônica herdada do século XIX e suas bases se propagaram pelo Peru, Chile, Colômbia, Uruguai, México e Cuba e, posteriormente os demais países.

Também Ribeiro (1969, p. 112) considera que o movimento reformista iniciado em Córdoba afetou as características da universidade napoleônica herdada do século XIX, como uma “força renovadora” da universidade latino-americana.

Para Trindade (2004), a Reforma de Córdoba é uma referência pela concepção de universidade com missão acadêmica, compromisso social e gestão democrática. Sua influência se traduz no “modelo” de universidade republicana, antioligárquica e politizada – de que a universidade pública, além de sua tarefa acadêmica, cumpre uma missão social (TRINDADE, 2002). No Brasil, apesar da pouca repercussão, conforme o autor, as reivindicações de Córdoba, a extinção da cátedra vitalícia e a cogestão (mas sem a participação dos ex-estudantes) foram introduzidas pela UNE nos anos 1960.

Para Leher (2017, p. 147), matriz de um pensamento universitário, as lutas de Córdoba “fueron las que más avanzaron en la concepción latino-americanista de la universidad” e “es desde la agenda construida en el proceso iniciado en 1918 que pueden ser vislumbrados nuevos rumbos para la universidad” (LEHER, 2010, p. 22).

Imbuídos pelo movimento da reforma universitária de Córdoba, os reformistas surgem como seguidores do ideal de Bolívar de unidade da América (WANDERLEY, 2003).

Conforme Ouriques (2007, p. 172), “os estudantes de Córdoba pretendiam uma reforma bastante ambiciosa, dirigida a enterrar para sempre os restos coloniais da universidade que ainda persistia na maioria dos países latino-americanos um século após os processos de independência”.

Trata-se, para o autor, de uma experiência que funda a universidade moderna e uma referência histórica a um programa, ainda atual, em relação à universidade a serviço da “descolonização do saber”. Por exemplo, em termos de autonomia universitária como via de afirmação da nacionalidade (pois lutavam pelo estudo de temas da Argentina) em estreita relação com o estabelecimento de democracia na universidade (face à questão política e social), considerando o critério da paridade, entre outros aspectos.

Aquilo que “as classes dominantes chamam de ‘reforma universitária’ pertence, na verdade, aos mecanismos de ajuste da estrutura de ensino à dinâmica de acumulação do capital”

e, assim como outrora, “a atual universidade latino-americana é incapaz de atender às necessidades materiais e intelectuais necessárias para a superação do subdesenvolvimento e da dependência” (OURIQUES, 2007, p. 176-177).

No pós-centenário da Reforma de Córdoba, aos ideais de democracia, autonomia, liberdade acadêmica, educação gratuita e visão latino-americana que influenciaram a educação superior na região, cabem velhas e novas questões acerca da universidade, sua função social, organização institucional, relação com a sociedade, entre outras.

Há, portanto, uma relação entre universidade e sociedade, e a educação superior, conforme abordado neste capítulo, é determinada pelas relações sociais. Situar a relação entre sociedade, cultura, Estado, desenvolvimento e educação também é importante para entender a função social da universidade, tendo em vista que estes âmbitos estão inter-relacionados.

CAPÍTULO IV

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO E A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE

Este capítulo, de certa forma, é uma continuidade do anterior, pois aborda a função social da universidade, bem como uma ponte com seu antecessor, uma vez que trata da relação entre desenvolvimento e educação superior.

Se a integração latino-americano é parte do desenvolvimento capitalista e se expressa numa instituição de educação superior, como é o caso da universidade estudada, interessa compreender como se delinea, de forma geral, a relação entre educação superior e desenvolvimento e, especificamente, a crítica à educação como “fator de desenvolvimento”, que remete à crença na concepção produtivista de educação, baseada na teoria do capital humano, na qual a educação tem caráter instrumental e economicista.

A referida relação e a função social da universidade não estão descoladas da sociedade, nem da história da universidade, e seu entendimento é relevante a fim de, posteriormente, identificar a função da UNILA e como a questão do desenvolvimento se apresenta na instituição.

4.1 A função social da universidade a partir da relação entre sociedade, cultura, Estado, desenvolvimento e educação

A partir da concepção de ser humano como sujeito histórico, que se constitui pelas relações sociais por meio do trabalho, depreende-se que a educação, o trabalho educativo, é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 421-422). Entendida como uma atividade mediadora da prática social global, a educação está referida a uma dada sociedade situada historicamente e sua preocupação é a elevação do nível cultural das massas (SAVIANI, 2011; 2013).

Com isso, as instituições de educação formal, como é o caso da escola e da universidade, dizem respeito ao conhecimento elaborado, ao saber sistematizado, à cultura erudita, em suma, à ciência. A universidade é uma das instâncias que atuam nos processos de formação humana, instituição educativa, que toma “a educação na sua especificidade, como ação propriamente pedagógica” (SAVIANI, 2007a, p. 6).

Se o ser humano se desenvolve pela apropriação da cultura, à educação cabe garantir que ela seja apropriada nas suas formas mais complexas. A cultura, para o referido autor, é o conjunto da produção humana e, no caso da educação formal, os elementos culturais

são traduzidos pelos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento. Tudo o que o ser humano produz para satisfazer sua existência é cultura, os valores, a arte, a ciência, o trabalho.

Para Romanelli (2010), a cultura distingue-se por seu duplo aspecto de processo e produto, respectivamente, ação contínua e recíproca do homem e do meio social e resultado dessa ação, que se faz num tempo e espaço determinado e cujo instrumento define o processo educativo.

Ianni (1979, p. 13) infere que a “cultura é um elemento essencial à reprodução das relações capitalistas, em escala nacional e internacional. A produção dessas relações implica na reprodução de ideias, valores, princípios e doutrinas”. E, “a cultura do capitalismo aparece na fábrica, no governo, no exército, na igreja, no banco, na escola, no cinema, no teatro, no jornal, na televisão e outros núcleos de produção material e espiritual [...] é, em ampla medida, a ideologia do conjunto do sistema” (IANNI, 1979, p. 25-26).

Ao chamar a atenção para a transferência ou transplante dos padrões culturais europeus para as terras das Américas, na relação cultura, educação e desenvolvimento,

A educação para o desenvolvimento, numa realidade complexa, como a brasileira, teoricamente não é um conceito fácil de se construir, já que se trata de pensar a educação num contexto profundamente marcado por desníveis. E pensar a educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso (ROMANELLI, 2010, p. 23).

As instituições educativas sofrem, na cultura transplantada, uma minimização de suas funções, tem nesta a imposição e a preservação de modelos culturais importados e é diminuta a possibilidade de criação e inovação culturais. A necessidade de manter os “desníveis sociais” tem, na educação escolar, um instrumento de “reforço das desigualdades”, uma vez que sua função foi a de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se como uma forma de privilégio: “Ao mesmo tempo em que ela deu à camada dominante a oportunidade de se ilustrar, ela se manteve insuficiente e precária, em todos os seus níveis, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter *status*” (ROMANELLI, 2010, p. 24).

Isso remete a um processo de aculturação, no qual os países “desenvolvidos” levaram e impuseram sua cultura aos povos “atrasados”. Segundo Romanelli (2010, p. 24), a própria forma de introdução da industrialização nos países “subdesenvolvidos”, como o Brasil, acabou instituindo uma nova modalidade de transplante cultural: “o da tecnologia criada nos centros de irradiação da cultura ocidental [...] contribuindo substancialmente para que as chamadas regiões periféricas continuem em estado de dependência cultural, por causa de obstáculos que aquele representa para a criação de uma tecnologia local”.

Logo, nas sociedades “subdesenvolvidas”, de um modo geral, a educação tem desempenhado funções eminentemente conservadoras, uma vez que “o atraso é um fenômeno global que atinge todos os aspectos de vida social: é toda uma estrutura que caminha em desequilíbrio nas sociedades subdesenvolvidas. A percepção desse desequilíbrio também pode fazer-se de forma desigual” (ROMANELLI, 2010, p. 25). Mas, a partir de uma oposição crítica ao “atraso”, fundada sobre determinada compreensão da realidade, há uma oposição aos modelos importados e à própria dependência.

No estudo do problema da relação entre desenvolvimento e educação, frequentemente, limita-se o conceito de desenvolvimento ao seu aspecto econômico. Costuma-se tratar o problema das necessidades do desenvolvimento maximizando as necessidades criadas pela expansão econômica, por isso, “quando se fala em necessidades educacionais do desenvolvimento, geralmente se pensa em necessidades de qualificação de recursos humanos” (ROMANELLI, 2010, p. 27).

Para a autora, a análise entre desenvolvimento e educação deve partir do papel que as necessidades econômicas desempenham nessa relação, a demanda social da educação (cujo crescimento seria indicador do crescimento das necessidades sociais do desenvolvimento) e o resultado da pressão desses fatores sobre a oferta de educação.

Nesta pesquisa, a educação brasileira é entendida enquanto expressão da forma que o capitalismo aqui se desenvolveu, isto é, nem apenas produto de modelos externos e alheios à realidade nem apenas “atrasada”, conforme a noção cepalina, também utilizada pelo Banco Mundial e outras agências, de que o “subdesenvolvimento” dos países latino-americanos seria uma fase preliminar que levaria ao desenvolvimento. Em relação à educação superior,

[...] a universidade poderá contribuir para o desenvolvimento nacional e regional: formando educadores (especialistas e/ou professores) capazes de difundir criticamente verdades já descobertas, elaborar o senso comum e elevar o nível cultural das massas de modo a fazer desaparecer a diferença entre cultura moderna e cultura popular (SAVIANI, 1987a, p. 45).

É necessário que “seja considerada no âmbito do Sistema Nacional de Educação”, uma vez que “depende do sistema de ensino na medida em que seus estudantes, isto é, os profissionais que lhe cabe formar, provêm dos níveis inferiores do sistema” e “ocupa posição central no sistema, dado que os quadros docentes e administrativo do sistema de ensino como um todo são formados pela própria universidade” (SAVIANI, 2010, p. 198).

Para o autor, o papel específico do ensino superior é o desenvolvimento da cultura superior e a formação de intelectuais de alto nível. A universidade pública é responsável pela formação de profissionais qualificados e pela produção científica, desempenha papel

importante na elevação da cultura da população e estratégico no desenvolvimento nacional. Todavia, há uma dependência, pois,

Em estreita conexão com a política econômica, a política educacional nos países ditos emergentes vem sendo induzidas por agências internacionais, tendo à frente o Banco Mundial, delineando-se uma distribuição de papéis em que se reserva para os países centrais o conhecimento de ponta e o desenvolvimento científico-tecnológico de longo alcance, relegando aos demais países a absorção da ciência e da tecnologia produzida fora, e o preparo de técnicos limitados a manipular os resultados (SAVIANI, 2010, p. 204).

A universidade é um elemento da solução desta questão, pois é por um desenvolvimento autônomo e autossustentado que esses limites poderão ser superados, por isso a universidade pública é um fator estratégico de desenvolvimento (SAVIANI, 2010).

Todavia, a história da universidade no país, conforme Fávero (2006, p. 19) revela que esta “foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias”. Quer dizer, como veículo para formar a classe dirigente e os profissionais que o desenvolvimento exigia.

Conforme Fernandes (1979, p. 97), a universidade é uma instituição que surge como uma realidade histórico-social, e extrai sua razão de ser do meio societário, porém, a partir de modelos institucionais transplantados, “a nossa ‘universidade’ lança suas raízes históricas, culturais e pedagógicas em modelos institucionais europeus: modelos que transcendiam às ‘exigências educacionais da situação’, como elas podiam ser definidas socialmente”.

À medida que as sociedades nacionais dependentes caminham no sentido de sua emancipação econômica, política e cultural, são compelidas a aderir a novas concepções da natureza e das funções da universidade. A universidade é, então, definida e organizada a partir de uma visão multifuncional de seus fins essenciais, para atender à missão: i) cultural – transmissão e conservação do saber; ii) investigadora – relacionada ao incremento e progresso do saber; iii) técnico-profissional – à formação, quantitativa e qualitativa; iv) social – que a mantem a serviço da sociedade (FERNANDES, 1979).

Consoante a esse entendimento, para Chauí (2001, p. 35), a universidade é uma instituição social que realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte, a realidade social das divisões, das diferenças e dos conflitos, é, portanto, “uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. É constituinte do social, e o social é constitutivo da universidade.

Desde seu surgimento a universidade sempre foi uma instituição social,

[...] uma *ação social*, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que

lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUI, 2001, p. 185).

A universidade é delimitada por políticas corporificadas em normas, regulamentos e por planos institucionais e enquanto organização pedagógica tem como princípio o exercício de práticas educativas (FRANCO, 1994). Parafraseando Saviani (2004), a universidade é uma instituição educativa entre outras com as quais se relaciona.

Assim, pressupõe-se, tal como apontado por Catani e Oliveira (2002a, p. 15), a universidade “como uma instituição social, científica e educativa, cuja identidade está fundada em princípios, valores, regras e formas de organização que lhe são inerentes”.

De acordo com Silva Júnior (2005), a “cultura da instituição universitária” deve considerar os campos que a constituem: sua natureza institucional derivada do ordenamento jurídico do Estado moderno; sua organização específica que aí se origina; e sua história.

O ordenamento jurídico-burocrático do Estado moderno institui a universidade com base no princípio liberal de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O curso das transformações da educação superior e da universitária relaciona-se de forma muito próxima, mas não direta, com as transformações pelas quais passou o capitalismo desde sua origem até os dias atuais. A história das mudanças político-educacionais pode mostrar muito da história dessa forma de produção da vida humana durante a modernidade. Nessa perspectiva, a qualidade da educação que ocorre na especificidade da instituição universitária, isto é, naquela instituição social que produz e reproduz o conhecimento acumulado pela humanidade, com vistas a garantir o institucional do Estado moderno e a um só tempo a sua crítica, é um meio de consolidação normativa do processo contraditório de formação do ser humano segundo os objetivos desse Estado (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 58).

No sentido moderno, o Estado é uma organização da sociedade para a produção capitalista (CASTANHO, 2001). Conforme Saes (1998), entender que o Estado é de classe, reflexo em forma condensada das necessidades econômicas da classe que domina a produção, é a chave para desmontar sua ideologia. Para Engels ([19--], p. 201), “o Estado, o regime político, é o elemento subordinado, e a sociedade civil, o reino das relações econômicas, o elemento dominante”. É “um produto da sociedade” numa certa fase do seu desenvolvimento, a confissão de que essa sociedade se enredou numa insolúvel contradição interna, está dividida em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se. Para que essas classes antagônicas, com interesses econômicos contrários, não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessária uma força colocada aparentemente acima da sociedade, a fim de atenuar o conflito dentro dos limites da “ordem” (ENGELS, 2002, p. 203).

A universidade pública (estatal) é, portanto, uma instituição educativa, que tem o ensino como constituinte da sua função primordial, juntamente com a pesquisa e a extensão.

Segundo Fávero (2003; 2006), a universidade, por suas finalidades e funções, se constitui como espaço de produção de conhecimentos, a serem disseminados pelo ensino, bem como de investigação científica e de formação de profissionais.

Como parte de uma realidade histórico-sociocultural, espaço de culturas diversas e de diferentes visões de mundo, sua função formadora é um processo, que se produz não apenas no interior de um grupo ou de um curso, mas como resultado de condições históricas, de uma realidade concreta e determinada. Por isso, o ponto de partida para qualquer discussão sobre universidade é considerá-la enquanto parte de uma totalidade, de um processo social, de uma problemática do país, ou seja, essa instituição está relacionada com o conjunto da sociedade, na ótica de sua dimensão política (FÁVERO, 2006).

Uma instituição é, portanto, constituída por grupos e classes sociais, responde a ordenamentos jurídicos e legais, há políticas educacionais que a orienta, o Estado e a determinação do modo de produção (SANFELICE, 2008a).

Entende-se, neste estudo, que a universidade é uma instituição no âmbito de implementação das políticas educacionais para a garantia da educação superior enquanto direito social e parte da política social (políticas, planos, programas, projetos, ações deliberadas), que emana do Estado, resultado de demandas sociais, expressa contradições e é mediatizada por lutas, pressões, conflitos e confrontos (NETTO, 2003).

O direito educacional integra os direitos sociais e suas bases estão na Constituição, ponto de partida para a formulação de políticas públicas (VIEIRA, 2001). As políticas públicas de caráter social,

Por um lado, revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da *res publica* e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social. Por outro, como o Estado não se define por estar à disposição de uma outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 8).

Por sua vez, as políticas educacionais, apreendidas no âmbito da relação entre sociedade, Estado e educação

[...] expressam sempre as contradições supra-referidas. Não por mera casualidade. Ao longo da história a educação redefine seu perfil produtor/inovador da sociedade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhe são necessários, e a escola é um dos seus *loci* privilegiados (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 9).

Por conseguinte, a universidade, e propriamente a educação superior, não são alheias a isso. Conforme Cunha (2007c), a partir da concepção gramsciana, a universidade é entendida como aparelho de hegemonia, que tem sua especificidade na formação de intelectuais orgânicos da burguesia, e está sujeita à luta hegemônica. Então, como aparelho hegemônico, “a universidade, difunde tanto a ideologia do Estado, quanto sua própria crítica e/ou negação” (FÁVERO, 2000, p. 5). Nesses termos, também a educação do consenso é um dos artifícios da conquista da hegemonia, a qual é consenso revestido de coerção, é dominação (GRAMSCI, 1989 apud AZEVEDO, 2014).

É possível inferir, a partir de Saes (2012), que além de ser uma instituição, também a universidade (assim como a escola, na análise do autor) é um aparelho ou organização e uma subestrutura integrada à estrutura social global, isto é, a estrutura da sociedade capitalista. A instituição universitária remete ao conjunto de regras formais de ação, corporificadas em documentos legais (regimento, regulamento, dentre outros), que prescrevem um comportamento “oficial” para os agentes do seu sistema. E, para além da descrição do funcionamento do aparelho universitário, é necessário chegar à análise da estrutura da universidade.

[...] a estrutura é um fenômeno de caráter imaterial, embora se exprima necessariamente através de práticas materiais, dotadas de certa orientação ideológica [...] é um fenômeno ideológico, mas não corresponde à totalidade da ideologia de uma classe social determinada (ou seja: a classe dominante) (SAES, 2012, p. 285).

Além disso, no estudo da universidade, busca-se não se limitar à análise da sua dimensão institucional em si, mas a examinar a conexão entre universidade e sociedade, uma vez que as instituições sociais se alteram ao longo da história na medida em que se altera o modo de produção social da existência.

Parafraseando Nosella e Buffa (2006, p. 10), o fundamental não está na consideração da universidade (ou da escola, na análise dos autores) e da sociedade, relacionadas *a posteriori*, “mas na relação dialética entre eles, pois esses termos só existem nessa relação”, isto é, “assim como uma determinada sociedade foi a condição para a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar, esta é a condição de existência daquela, porque lhe molda suas relações de produção”.

De acordo com Saviani (2007a, p. 4-5), “além de ser criada pelo homem, a instituição apresenta-se como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana”, de caráter permanente, ou seja, seu processo de produção não ocorre em função de necessidade transitória, mas, ao mesmo tempo, “as instituições, como

todos os produtos humanos, por serem históricos, não deixam de ser, em última instância, também elas, transitória”, definidas pelo tempo histórico.

Para satisfazer necessidades humanas as instituições são criadas como unidades de ação. Constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade à qual servem (SAVIANI, 2007a, p. 5).

Nesse sentido, de acordo com Minto (2014, p. 161), é necessário que a função da universidade hoje seja buscada nas condições históricas da realidade brasileira contemporânea, uma vez que “As possibilidades históricas do desenvolvimento da educação numa formação social como a brasileira, não são, portanto, dadas *a priori* pela condição capitalista subordinada, mas construídas nesse processo”.

Diferente dos processos de reforma do início do século passado, as frações da burguesia dominantes locais já não requerem para o seu projeto histórico uma universidade pública capaz de produzir conhecimento científico e tecnológico novo, e seu objetivo não é formar um contingente importante de quadros com ampla formação científica, tecnológica e histórico-crítica (LEHER, 2010, p. 22 apud MINTO, 2014, p. 311-312).

Para Minto (2014, p. 364), para compreender a educação superior no Brasil é preciso “fugir das *idealizações* sobre a universidade”, críticas e conservadoras, e conclui que “a educação superior, multifacetada, fragmentada, destituída de uma forma de organização sistêmica, amplamente privatizada [...] e permeada por instrumentos eficazes de controles estatais e mercantis, atende a, pelo menos, um conjunto de funções”: formação da força de trabalho em diferentes níveis (as de baixo custo e as que gerem as atividades do capital), serviço e atividades lucrativas, expansão do ensino e controle do custo da força de trabalho no mercado (em sua relação com a pós-graduação e com os não graduados), promoção da lógica privada na pesquisa e vinculação das atividades mantidas pelo Estado com o capital privado, entre outras.

Como se sabe, ao longo da história, “as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias” (MARX; ENGELS, 2007, p. 43) e “o próprio educador precisa ser educado”, pois não cria o conteúdo de si próprio e, por isso, a mudança é a prática revolucionária (MARX; ENGELS, 2007, p. 537-538). Então,

Se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propícios ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado (MARX; ENGELS, 1992, p. 28).

Determinadas circunstâncias permitem um desenvolvimento que lhe é correspondente, o que remete a um contexto histórico, em seus aspectos determinados e determinantes. Logo, as ações humanas não são neutras ou isentas de posições de classe. O fazer e o pensar de determinado período histórico são determinados socialmente, assim como o conteúdo-forma-destinatário do ensino, a relação entre educação e sociedade, o que é priorizado ou relegado à margem na formação, as funções e os objetivos definidos.

A universidade está imbricada ao social, com tensionamentos e disputas em torno da sua concepção. A educação, enquanto prática social, e propriamente o ensino superior, tem um caráter formativo, estabelecido pela ação humanizadora ou pela sua negação, atravessado por aspectos históricos, sociais, filosóficos, políticos, econômicos, pedagógicos, culturais, entre outros.

4.2 Educação superior e desenvolvimento

Nos estudos realizados sobre a educação superior, ao longo da história da educação no Brasil, alguns aspectos chamam a atenção, especialmente em termos de seu surgimento e da relação com o desenvolvimento.

Conforme Minto (2014), as ideias de que i) a educação superior, quando organizada no formato institucional de universidade, surgiu tardiamente no Brasil e ii) de que há uma desconexão entre o desenvolvimento da universidade e o desenvolvimento econômico, político e sociocultural, amplamente aceitas na historiografia educacional brasileira, requerem cuidado.

É fato que, na América Latina, como visto no capítulo anterior, outros países tiveram experiências bem anteriores ao Brasil, conforme observam García Guadilla (2002; 2008 apud MINTO, 2014) e Michelena e Sonntag (1973).

A criação tardia, para Cunha (2007a, p. 17), é um “lamento despropositado”, que contém a suposição implícita de que a universidade é o motor do desenvolvimento material e intelectual, como se, caso existisse anteriormente, pudesse ter impulsionado as lutas pela independência por outros caminhos.

Desenvolvimento capitalista e desenvolvimento educacional se relacionam, pois a educação é parte determinada e, em alguma medida, determinante da realidade. Os problemas do ensino superior no país decorrem do desenvolvimento capitalista, ou seja, este é limitado pelas próprias especificidades do desenvolvimento. Trata-se, então, “de saber por que a universidade brasileira se desenvolveu *nessa maneira* no interior das condições particulares do nosso desenvolvimento capitalista” e de explicar como a educação superior existiu/vem existindo historicamente (MINTO, 2014, p. 161).

A desigual experiência universitária em países de colonização inglesa, espanhola e portuguesa alerta para o fato de que esta instituição não possui, para sua implementação e desenvolvimento, uma relação bastante direta ou estreita apenas com o desenvolvimento econômico, mas sofre influência de diversos outros fatores, como os políticos, religiosos e culturais em geral (SGUISSARDI, 2011, p. 277).

De acordo com Fernandes (1979, p. 74), “a ‘universidade brasileira’ assumiu o caráter de uma conglomeração de escolas superiores”, a qual “não pode ser concebida como um ‘fator de desenvolvimento’. Ao contrário, ela é uma aberrante manifestação do colonialismo educacional” (FERNANDES, 1979, p. 84). Uma vez que a função da “escola superior” era “através do ensino magistral e dogmático, preparar um certo tipo versátil de letrado, mais ou menos apto para o exercício de profissões liberais” (FERNANDES, 1979, p. 99). A dependência é simultaneamente econômica, social e cultural.

A escola, ao nível superior, não absorveu, como instituição, as funções que deve preencher na civilização ocidental moderna [...] para se corrigir o problema educacional, seria preciso ir muito mais longe, até se atingir os ritmos históricos de uma sociedade nacional dependente e os fatores que determinam suas inconsistências ou deficiências em face de determinado padrão civilizatório (FERNANDES, 1979, p. 104).

Assevera que “A escola superior tradicional e a universidade conglomerada são produtos de uma sociedade que se adaptou, estrutural e historicamente, a uma situação de dependência cultural imposta de fora para dentro”, logo, “Permitiam e estimulavam o crescimento dentro da ordem” (FERNANDES, 1979, p. 108-109).

[...] O subdesenvolvimento representa um estado de relação e de existência que só pode ser negado, nos quadros criados pelo capitalismo monopolista e pela internacionalização do mercado segundo os interesses de potências hegemônicas, em termos políticos. Portanto, as conexões possíveis da universidade com o desenvolvimento têm de ser encaradas como matéria de política educacional e cultural (FERNANDES, 1979, p. 84).

O subdesenvolvimento não poderia ser corrigido, preservadas as condições de dependência, vislumbrando, então, como alternativa, a transição autônoma e nacionalista, a revolução democrática, sem a qual era impossível qualquer reforma universitária, pois,

[...] para a ‘sociedade subdesenvolvida’, desenvolvimento não é qualquer tipo de transformação estrutural interna: é a mudança social que, além de destruir os laços de dependência para com o exterior, permite àquela sociedade a conquista de semelhante posição de autonomia cultural relativa, no seio de uma certa configuração civilizatória em crescimento (FERNANDES, 1979, p. 112).

Para o autor, as escolas superiores não desempenharam aqui as mesmas funções que cumpriram nos processos de desenvolvimento dos países capitalistas centrais. A universidade autônoma, universal, gratuita e laica não se realizou.

Na apreensão dos dilemas, embates e contradições presentes no debate do ensino superior no país, não apenas daquele período, Fernandes (1979) tece importantes contribuições, em diálogo com Ribeiro (1969).

O fundamental é que a universidade adquire, de novo, o *status* de instituição criadora, de foco institucional de produção intelectual original, de agência do processo de transformação incessante das civilizações. As ambiguidades do presente nascem, mesmo, da confusa situação histórica que vivemos, na qual a universidade é chamada para manter e revigorar uma civilização que deveria ajudar a destruir e, simultaneamente, a colaborar na criação de uma civilização nova, oposta à civilização em crise e, por vezes, a sua negação frontal. [...] fora e acima do ato de repulsa criadora, e o que se configura é a universidade vacilante, a imagem invertida da universidade revolucionária, de que carecem as Nações da periferia para enfrentarem e subverterem o subdesenvolvimento, com todas as suas sequelas e impossibilidades (FERNANDES, 1979, p. 265).

A universidade latino-americana mantém tênues laços com o desenvolvimento e há subordinação da política educacional à econômica e aos ditames do mercado. Na questão da universidade voltada para o desenvolvimento ou como fator de desenvolvimento há múltiplos aspectos a considerar. Um deles é que, “Na América Latina, em geral, e no Brasil, em particular, o relacionamento da universidade com a sociedade e o desenvolvimento passa pela *questão da democracia*” (WANDERLEY, 2003, p. 78).

Tavares (1987, p. 10), ao tratar do imperialismo americano com referência à educação no Brasil, põe em questão a importância do ensino superior, na vinculação entre conhecimento e desenvolvimento econômico para fortalecer o “mito da ‘democracia’”, numa mentalidade aparentemente progressista.

Os planejadores (americanos e brasileiros) de desenvolvimento encaram a educação (universitária) como fonte de uma força altamente capaz – de ‘recursos humanos’ segundo sua expressão favorita – para a indústria. Argumentam, de fato, que a educação superior está se tornando uma ‘indústria do saber’, fornecendo um produto que é muito mais essencial ao complexo industrial-militar do que meros materiais brutos ou trabalhos sem perícia (TAVARES, 1987, p. 11).

Trata-se, todavia, de uma concepção empresarial e tecnicista da educação superior, uma das áreas estratégicas “para ajuda ao desenvolvimento nacional” (TAVARES, 1978, p. 24)⁸². Historicamente, segundo Oliveira, Ferreira e Moraes (2015), o anseio de articulação da educação superior ao sistema produtivo remonta a períodos anteriores à ditadura militar no Brasil. Nogueira (1999 apud OLIVEIRA; FERREIRA; MORAES, 2015) aponta que isso passou a ficar explícito principalmente a partir do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) quando, pautado na ideologia desenvolvimentista, propunha que, para se libertar da

⁸² Sobre “ajuda” externa para o desenvolvimento e os acordos de organismos internacionais para a educação brasileira nesse período, ver Nogueira (1999).

importação de tecnologia, era preciso priorizar a educação superior voltada para essa área. Um governo exemplar quanto à modernização desenvolvimentista (CARDOSO, 2006).

Conforme Saviani (2007b), ao se subordinar a educação à lógica de mercado, a questão educativa é reduzida à sua dimensão técnica. Essa concepção, produtivista de educação, impulsionada pela teoria do capital humano formulada nos anos 1950, tornou-se dominante no Brasil a partir do final dos anos 1960, foi reformulada entre 1980 e 1990, e permanece hegemônica, como será abordado adiante.

Vale aludir, nesse debate, o ISEB, principal articulador da ideologia do desenvolvimento brasileiro nos anos 1950 e, dentre os isebianos, Álvaro Vieira Pinto, foi quem mais trabalhou a questão da educação e do desenvolvimento, especialmente da função da universidade face ao desenvolvimento.

Segundo Mainardes (2015, p. 111), no que se refere à questão educação e desenvolvimento nacional, “Defendendo a necessidade de uma ideologia de desenvolvimento nacional, Álvaro Vieira Pinto e os demais estudiosos do ISEB logo perceberam o papel a ser desempenhado pela educação como instrumento de difusão desta ideologia”. Pinto (1960, p. 118 apud MAINARDES, 2015, p. 111) entendia que “a educação não precede o desenvolvimento, acompanha-o contemporaneamente. Entre ambos existe uma tensão dialética que os condiciona mutuamente”.

Um dos princípios da política nacionalista era a educação popular para o desenvolvimento. Para Pinto (1960, p. 502 apud MAINARDES, 2015, p. 112), o desenvolvimento implicava o progresso da consciência e este era acelerado pela educação, “mas para que isso aconteça faz-se preciso que a educação vise à totalidade das massas trabalhadoras e se descaracterize cada vez mais como privilégio das elites”. Todavia,

O momento pré-democrático, nas condições vividas pela sociedade brasileira hoje, acabou por implicar a circunscrição do problema da universidade aos limites da democracia liberal burguesa. Eis porque tem ficado em segundo plano a questão da função social da universidade enquanto agência que, mantida pelo conjunto da sociedade, deveria estar comprometida com a realização das aspirações populares que impõem a luta pela transformação da estrutura sócio-econômica do país; vale dizer, implicam a posição revolucionária (SAVIANI, 1985 apud PINTO, 1994, p. 6-7).

Na relação entre universidade e sociedade, em diálogo com o movimento estudantil, Pinto (1994, p. 19) critica o conservadorismo da universidade: “uma peça do dispositivo geral de domínio pelo qual a classe dominante exerce o controle social, particularmente no terreno ideológico, sobre a totalidade do país”, garantindo sua autoreprodução e convergindo à

alienação cultural e econômica da nação, mas que poderia se converter em instrumento da criação de uma nova consciência, em fator de transformação da realidade.

E denuncia o elitismo e os mecanismos de exclusão social da universidade, cujo papel tem sido “o de produzir os esquemas intelectuais de dominação, entre os quais se conta, precisamente, aquele que apresenta a universidade como independente de toda vinculação com a classe dominante e inocente de qualquer serviço aos poderosos, para o fim de manter-lhes o poderio” (PINTO, 1994, p. 26). Daí a necessidade de reforma da universidade, considerada pelo autor como arcaica e centro distribuidor de alienação cultural do país, porém, não se trata de organizar da melhor forma possível o ensino universitário para aqueles estudantes que entraram na universidade, e sim de indagar por que estes entraram e outros não.

A reforma universitária tem de consistir na reforma dos conteúdos de classe da universidade a fim de permitir às massas ingressarem no domínio da cultura a serviço dos seus próprios interesses, e não a serviço dos interesses da classe dominante [...] não se trata de reformar, ou seja, de ‘mudar a forma’ dessa instituição, mas de mudar o conteúdo dela [...] não lutamos pela ‘reforma’, mas pelo ‘reconteúdo’ da universidade (PINTO, 1994, p. 80).

Para Pinto (1994), não existia o problema da reforma universitária, mas o da reforma da sociedade brasileira, pois aquela era uma das facetas desta, no esforço por “superar o subdesenvolvimento”, num país “atrasado” e sob a dominação imperialista. Como uma dentre as diversas reformas de base (agrária, bancária, administrativa, urbana, entre outras) pelas quais lutavam as forças progressistas nos anos 1960, a reforma universitária tinha uma finalidade política, por isso sua luta “tem de travar-se muito mais fora do que dentro da universidade” (PINTO, 1994, p. 61). Este era o caso das lutas estudantis⁸³ naquela conjuntura, pois, no caso particular, os estudantes, como trabalhadores futuros, tendem a se associar às vanguardas das outras classes, as operário-camponesas, que lutam também pela ascensão social (PINTO, 1962). Porém, como se sabe, não se tratou de um clima “pré-revolucionário”.

Chauí (2001), ao examinar as ideias que orientam a reforma do ensino, em geral, e da universidade, em particular, percebe que foram mantidas ao longo dos remanejamentos educacionais aquelas que vinculam a educação à segurança nacional, ao desenvolvimento econômico e à integração nacional. Enquanto a primeira evidencia a dimensão política da educação, as duas outras assinalam a dimensão econômica e uma finalidade ideológica: legitimar perante a sociedade a concepção de ensino e da escola e/ou universidade capitalista.

⁸³ Para o movimento estudantil, liderado pela UNE, a proposta de reforma universitária, elaborada a partir do Relatório Atcon, atendia aos interesses do capital, no sentido de “formar profissionais operacionais e vinculados ao status quo, isto é, quadros técnicos para o desenvolvimento do capitalismo sob a orientação do imperialismo” e era um problema popular, porque o povo não tinha acesso à universidade (SANFELICE, 2008b, p. 146).

Em consequência, ao afirmar a educação como fator primordial de desenvolvimento econômico da nação, aventava-se que, em longo prazo, beneficiaria igualmente a todos e que seu crescimento seria índice de democratização. Ao asseverar a educação como fator de integração nacional, sustentava-se que racionaliza, unifica, moderniza a nação, o que geraria progresso e beneficiaria igualmente a todos. Destarte, “Como o desenvolvimento é nacional, a dimensão de classe da educação é anulada. Como a integração é nacional, a reprodução das relações de classe pela mediação da estrutura ocupacional definida pela escolarização também é ocultada” (CHAUI, 2001, p. 52). Cria-se, com isso, inversões, ilusões, mitos.

Um destes mitos é o da escola e/ou da universidade redentora. Conforme Borges (2009, p. 10), os projetos e programas de política educacional alimentam a crença nessas instituições como espaços de transformação social, seja pelo investimento em educação, “apresentado como ação em direção ao desenvolvimento da nação, à superação da pobreza, ao enfrentamento individual do desemprego, ao fortalecimento do indivíduo para enfrentar os desafios do futuro”, entre outros, “como possibilitadora da consciência política, ambiental, a solidariedade e todo universo de valores hegemônicos do nosso tempo”.

A questão que nos parece fundamental e está indicada em Arroyo (2000, p. 34) e Buffa (2000, p. 13,14) é a inversão idealista que faz da escola motor da transformação nas relações de produção da vida material, e não resultado dessas relações. A crença na escola, como o espaço da construção de um mundo melhor, ou da melhoria deste mesmo mundo, inverte a história e desconsidera as relações sociais de produção como o espaço da determinação” (BORGES, 2009, p. 32).

A reforma da universidade a partir dos anos 1990 revela que sua tarefa é o adestramento de mão de obra e o fornecimento de força de trabalho. O Estado máximo para o capital, que impõe a privatização pela reforma, no campo educacional tem seu ideário legitimado pela revitalização da teoria do capital humano, que preconiza a educação voltada para a formação da mão-de-obra para o mercado de trabalho e para a satisfação das necessidades do setor produtivo nacional e estrangeiro (GENTILI, 2002; NORONHA, 2002; SANFELICE, 2000; FRIGOTTO, 1999; SAVIANI, 2013).

Portanto, as mudanças estruturais traduzem-se em políticas para o ensino superior que revitalizam o velho discurso da educação para o desenvolvimento, ou seja, para satisfazer as necessidades do setor produtivo nacional e internacional, numa ideologia que valoriza a educação voltada à formação da mão-de-obra e sua inserção no mercado de trabalho.

Isso quer dizer a educação superior enquanto fator do desenvolvimento econômico e elemento de legitimação das políticas educacionais, por meio da difusão de noções como competências e empregabilidade, que se traduzem na capacidade individual de adaptação ao

mercado de trabalho, o que pressupõe formas diferenciadas de educação e formação, com a aquisição de competências como pressuposto do êxito ou fracasso do indivíduo, o qual, na esfera da competição, seria empresário de si mesmo, dependeria de cada um ser empreendedor ou não, “investir” em si e na sua carreira, “profissionalizar-se”.

A noção de competências está relacionada aos objetivos a serem atingidos, para que o indivíduo possa se adaptar socialmente. Para Saviani (2013, p. 437), a “pedagogia das competências” objetiva “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não são garantidas”, mas estão sob responsabilidade do próprio sujeito.

Por sua vez, a empregabilidade, segundo Antunes (2003), é utilizada para transferir aos trabalhadores a necessidade pela sua qualificação, que antes era em grande parte realizada pelo capital. E põe fim à promessa de integração ao sistema, de inclusão social, pois a desigualdade e o desemprego são estruturais (CHESNAIS, 1996).

Conforme Minto (2014), a expressão dessa concepção de educação é explícita em documentos da UNESCO, como o Relatório Delors, e do Banco Mundial, nos quais a educação superior é entendida como fator de crescimento econômico, com papel de contribuir com a geração de condições para a expansão do setor produtivo privado, nacional e internacional.

Para a UNESCO, as competências estariam associadas ao “aprender a fazer”, que é um dos “pilares da educação”, expressos no referido relatório, uma vez que desenvolver os “talentos e aptidões” de cada um corresponderia à sua missão humanista. A educação e, especificamente, o ensino superior seria “um dos motores do desenvolvimento econômico” (DELORS *et al.*, 2006, p. 139) e dentre suas funções estavam “Dar formação altamente especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social”, responder à educação permanente e “Cooperar no plano internacional” (DELORS *et al.*, 2006, p. 150).

O papel da educação “como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS [objetivos de desenvolvimento sustentável]”, inspirado na “visão humanista da educação e do desenvolvimento” também é evocado no Fórum Mundial sobre Educação – o qual reafirma a visão do “movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000 – numa agenda conjunta com metas até 2030 em termos de “equidade”, qualidade, “educação ao longo da vida”, outro “ pilar da educação” (UNESCO, 2015, p. 1).

Tal concepção, que pode ser classificada como “humanista moderna”⁸⁴ de filosofia da educação, manifesta-se predominantemente sob a forma do movimento escolanovista⁸⁵, cuja pedagogia legitima as desigualdades sociais e supõe, idealista e ingenuamente, um papel “redentor” da educação em relação ao desenvolvimento e à humanidade (SAVIANI, 2003).

Um dos lemas defendidos por esse movimento foi o “aprender a aprender”, o qual foi revigorado nas concepções educacionais contemporâneas, especialmente no construtivismo (DUARTE, 2001). As pedagogias do “aprender a aprender” são uma ampla corrente educacional, da qual a pedagogia das competências é integrante (DUARTE, 2008).

[...] o lema ‘aprender a aprender’ desempenha um importante papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, pela sua interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque tanto no discurso político-econômico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista (DUARTE, 2001, p. 82).

Esse lema é expressão do esvaziamento do trabalho educativo, pois relativiza e secundariza o conhecimento produzido socialmente e descaracteriza o papel do professor na sua transmissão e, também, mecanismo “de manutenção da hegemonia da concepção liberal-burguesa de homem, de sociedade e de educação”, da lógica da sociedade capitalista contemporânea (DUARTE, 2001, p. 42). Em suma, “sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital” (DUARTE, 2008, p. 11).

Por sua vez, o Banco Mundial atribui à educação a responsabilidade pela inserção individual na economia de mercado, numa visão instrumental. Leher (1999) situa a redefinição dos sistemas educacionais no âmbito das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial, que se transformou no maior centro mundial de informações sobre o desenvolvimento, e explicita que na América Latina a estratégia é conseguir a dominação por meio dos processos educacionais, uma vez que essas nações se inserem na economia mundial de forma subordinada, periférica e restrita a mercadorias de baixo valor agregado, no qual o trabalho requerido é pouco qualificado.

⁸⁴ Definida numa visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade, considera-o completo desde o nascimento e inacabado até morrer (SAVIANI, 2003). Segundo Delors *et al.* (2006, p. 92), “O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência”. A educação é “uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade” (DELORS *et al.* 2006, p. 101).

⁸⁵ No que tange especificamente à maneira de entender a educação, a “pedagogia nova” (comparada a “tradicional”) move o eixo da questão pedagógica: do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não diretivismo, da quantidade para a qualidade, da ciência lógica para a experimentação e do aprender para o aprender a aprender (SAVIANI, 2003).

Con el régimen de acumulación por desposeimiento profundizando el capitalismo dependiente, se potencian los procesos de expropiación que realimentan la heteronomía cultural, situación sintetizada por el Banco Mundial al patrocinar que en América Latina el mejor modelo para la educación superior es el de la educación terciaria (LEHER, 2010, p. 72).

De acordo com Leher (2010, p. 70), a expressão “educação terciária”, adotada pelo Banco Mundial desde 2002 a fim de caracterizar as mudanças necessárias na educação superior, considerada “de grado demasiado elevado para las condiciones de los países dependientes”, tem como referência o documento “Construyendo sociedades del conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria”, o qual indica o deslocamento da passagem da educação superior à terciária.

Na “sociedade do conhecimento”, o desenvolvimento econômico de um país dependeria diretamente do seu sistema de ensino superior, logo, o PNE 2001-2010 destacava a importância da produção de pesquisa e inovação pela universidade como constituinte desse sistema diversificado (BRASIL, 2001 apud OLIVEIRA; FERREIRA; MORAES, 2015) e a partir das políticas de ciência e tecnologia, a ênfase na inovação tornou-se maior, chegando como uma exigência às universidades. Daí a cultura da inovação com fins economicista-desenvolvimentistas.

Na problemática da centralidade do conhecimento, os pós-modernos se apropriam do debate da educação pela importância da universidade no que tange ao conhecimento. Todavia, conforme Duarte (2008, p. 13), a sociedade do conhecimento “é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo [...] essa sociedade é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea”. Essa função “seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões ‘mais atuais’” (DUARTE, 2008, p. 14).

Ademais, há uma cumplicidade da pós-modernidade com a lógica de mercado ou sua identidade com a direita. A pós-modernidade “é um fenômeno, dentre outras coisas, que expressa uma cultura da globalização e da sua ideologia neoliberal”, logo, sob o financiamento internacional da educação e a influência de organismos mundiais, “na lógica de mercado a educação torna-se um produto a ser consumido por quem demonstrar vontade e competência para adquiri-la”, especialmente na educação superior, e a teoria do capital humano adequada as finalidades educacionais reduzidas à formação de recursos para a estrutura da produção

(SANFELICE, 2001, p. 10). Um ultraliberalismo, na associação do liberalismo com a pós-modernidade.

4.3 A crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo: a educação como fator de desenvolvimento

Para chegar à crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, que tem a educação como fator de desenvolvimento econômico e social, é necessário entender a concepção produtivista e neoprodutivista de educação, da qual o neotecnicismo é uma das variantes. Para isso, inicialmente, é preciso ter em vista seu pano de fundo constituído pela teoria do capital humano (SAVIANI, 2013).

Conforme Saviani (2013), essa teoria se sustenta a partir das publicações de Theodore William Schultz, do livro *O valor econômico da educação*, em 1967, e de *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*, em 1973, os quais haviam sido publicados anteriormente nos Estados Unidos.

A formulação da noção de capital humano por Theodore Schultz emerge, por um lado, da crise das políticas keynesianas e da do Estado de bem-estar social, no combate à desigualdade entre nações, classes e grupos sociais e, por outro, da forma invertida dos intelectuais burgueses entenderem a natureza subjacente e estrutural da crise do capital e as políticas de enfrentamento (FRIGOTTO, 2015, p. 216).

Também segundo Saviani (2013), a teoria do capital humano surge no período dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado de bem-estar social, que na “era de ouro do capitalismo” preconizava o pleno emprego, logo, sua versão originária,

[...] entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual (SAVIANI, 2013, p. 429).

Para Schultz (1973a; 1973b), o “capital humano”, a aquisição de conhecimentos e capacidades possui um valor econômico (equiparado a outros “fatores de produção”), como capital, uma propriedade individual acumulada que dependeria das aprendizagens e habilidades, a qual elevaria os rendimentos do trabalhador e a eficiência, produtividade e qualidade do setor produtivo.

Por isso, fundamenta-se no “investimento em educação como condição para a aquisição de habilidades cognitivas onde a qualidade do investimento humano pode ser grandemente ampliada e a sua produtividade incrementada” (SCHULTZ, 1973b, p. 33).

[...] o ser humano, quando investe economicamente em educação em si próprio, acumula capital: o capital humano. Esse capital, por sua vez, quando estimulado e aprimorado, melhora o desempenho individual do trabalhador ofertando-lhe melhores remunerações que, conseqüentemente contribuem para o desenvolvimento econômico na sociedade em que está inserido. A característica principal do capital humano é de que está intrinsecamente ligado ao homem. ‘É humano por quanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas’ (SCHULTZ, 1973b, p. 53).

O “capital humano” incluiria conhecimentos, habilidades, atitudes, aptidões, dentre outros aspectos, adquiridos pelo indivíduo que poderiam contribuir para a produção (1973b). A formação deste capital seria um dos requisitos para o “progresso econômico”, pois, da educação decorreria a redistribuição de renda. Salários altos indicariam qualidade, conhecimentos e habilidades, trazendo retornos sociais – ou seja, seria, também, um “bem social” que indicaria a riqueza humana da sociedade – e o desenvolvimento econômico (SCHULTZ, 1973a; 1973b).

Ao investir no desenvolvimento individual,

[...] a proposição-chave é a de que o crescimento econômico é de um tipo em que as atividades de produção requerem relativamente capacitações técnicas mais altas do que anteriormente e que a demanda originada dessas atividades aumenta a taxa de rendimento ao investimento dos agentes humanos (SCHULTZ, 1973b, p. 248).

Segundo Schultz (1973a, p. 25), “os ‘recursos humanos’ são uma consequência de investimentos entre os quais a instrução é da maior importância”. As escolas seriam empresas especializadas em “produzir” instrução, isto é, revelar ou extrair algo potencial, pois o indivíduo deve estar preparado para uma profissão, por meio da instrução, do exercício, da disciplina e da formação de habilidades a serviço da economia (SCHULTZ, 1973b).

A partir da economia da educação, passou a ser difundida a crença de que as instituições educacionais seriam como uma indústria e a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países e fator de desenvolvimento econômico-social e do indivíduo.

Para Frigotto (2001, p. 16), a teoria do capital humano se desdobra em duas teorias: i) do desenvolvimento – a educação entendida como “produtora de capacidade de trabalho”, a qual, enquanto prática conjunta de uma determinada sociedade, levaria ao aumento da produtividade e da renda, logo, um capital social e individual, fator de desenvolvimento econômico e social; e ii) da educação – numa “perspectiva instrumentalista e funcional”, em que a atividade pedagógica é reduzida a “uma questão técnica”, cuja função da prática educativa seria preparar mão-de-obra habilitada aos requisitos do mercado de trabalho.

Com a vinculação entre educação e desenvolvimento, as políticas educacionais seriam elaboradas e executadas no sentido de potencializar a capacidade produtiva de determinada economia e os governos passaram a investir em educação com critérios inerentes à lógica do mercado. Na América Latina, os estudos pautados na compreensão de que seria possível romper com o padrão dependente e periférico do capitalismo a partir da melhora competitiva no mercado mundial, encontraram na teoria do capital humano o corolário para o desenvolvimento de economias “autônomas” (BARBOZA, 2009).

O investimento em ‘capital humano’ passou a constituir-se na chave de ouro para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais. [...] Trinta anos depois da disseminação da teoria do capital humano, nada daquilo que postulava se efetivou – a possibilidade da desigualdade entre nações e entre grupos sociais e indivíduos, mediante maior produtividade e, conseqüentemente, em termos das nações, maior competitividade e equilíbrio e, entre grupos e indivíduos, ascensão na carreira profissional, mobilidade social e conseqüente diminuição das desigualdades (FRIGOTTO, 2008a, p. 38).

Na prática, o ideário do capital humano constitui-se nas décadas de 1960 e 1970 na diretriz das reformas e políticas educacionais das ditaduras civil-militares da América Latina, em particular a do Brasil (FRIGOTTO, 2001; 2015).

Conforme Saviani (2013, p. 365), o aprofundamento das relações capitalistas decorrente da opção pelo modelo de desenvolvimento associado-dependente “trouxe consigo o entendimento de que a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações”, daí a emergência e predominância da concepção produtivista de educação. A educação passa a ser entendida como um meio para outros fins e não como um fim em si mesma.

O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo de dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’ (SAVIANI, 2013, p. 365).

Isso porque, com o Decreto 464/1969, entrou em vigor a reforma universitária instituída pela Lei 5.540/1968 e com a Lei 5.692/1971 buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas de 1º e 2º graus, por meio da tendência tecnicista, convertida em pedagogia oficial. A partir de 1975 e nos anos 1980, essa orientação “esteve na mira das tendências críticas, mas manteve-se como referência da política educacional. E, embora flexibilizada, permaneceu nessa posição mesmo na Nova República, que decorreu da abertura ‘lenta, gradual e segura’” (SAVIANI, 2013, p. 365).

Conforme Saviani (2013), nos anos 1990, já refuncionalizada, a visão produtivista, superando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na Câmara Federal, constitui-se na referência para o Projeto Darcy Ribeiro, o qual surgiu no Senado e com patrocínio do MEC transformou-se na nova Lei, ademais, orientou a elaboração do PNE de 2001.

A base ideológica da pedagogia tecnicista é o liberalismo, nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade “dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndios”. Esse objetivo perseguido nos anos 1970, sob a iniciativa, controle e direção do Estado, nos anos 1990 assume uma nova conotação: de valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, de redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público, redefinindo o papel do Estado e da educação, ou seja, de um neotecnicismo. Há uma flexibilização do processo e um deslocamento do controle do processo para os resultados – que precisam ser avaliados para garantir a eficiência e a produtividade (SAVIANI, 2013).

Segundo Dias Sobrinho (2013, p. 108-109), desde meados do século XX, “a teoria do capital humano e a teoria residual do desenvolvimento postulavam a importância da educação como fator decisivo do desenvolvimento econômico”, assim como as visões de democratização da educação em termos de expansão da escolarização conferem à educação relevante função de motorizar a economia, porém, “a educação não pode reduzir-se a serviço de mercado e tampouco a democratização há de se limitar a expandir quantitativamente a escolarização tão somente para impulsionar o desenvolvimento econômico”.

Nesta ‘nova era’, conforme o editorialista da revista *Fortune*, Thomas A. Stewart, ‘o conhecimento se converteu no fator de produção mais importante’ de um pouco preciso ‘capitalismo intelectual’ que teria sucedido ao capitalismo industrial. Nesta ‘nova era do capitalismo, o principal capital é o intelectual’ e, por isso, a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de managers e não mais de educadores. Subjacente ao glamour, sobressai o caráter ideológico da formulação que sequer é inteiramente original. Nesta versão renovada da teoria do capital humano, o conhecimento não pertence mais ao indivíduo, tampouco é pensado a partir do mesmo: ‘é a empresa que deve tratar de adquirir todo o capital humano que possa aproveitar’. A empresa precisa ‘utilizar de maneira eficiente o cérebro de seus funcionários’ que, por isso, devem ser depositários de conhecimento útil para o capital (LEHER, 1999, p. 25).

Conforme Neves e Fernandes (2002), a burguesia de serviços educacionais executa a política neoliberal de educação ancorada na teoria do capital humano, que define a relação entre educação e sociedade na perspectiva empresarial, e na teoria das competências, que

delineia os pressupostos “psicopedagógicos” da submissão da escola aos interesses imediatos do capital.

A partir do neoliberalismo, a teoria do capital humano está atrelada à reestruturação produtiva e às políticas educacionais que visem ao trabalhador um conhecimento que atenda as exigências do mercado de trabalho. Décadas após sua emergência, surgem novas noções, como sociedade do conhecimento, qualidade total, formação por competências, empregabilidade, que radicalizam o caráter ideológico da noção de capital humano, mascarando a regressão social e educacional subjacente (FRIGOTTO, 2015).

Com a reestruturação dos processos produtivos e a substituição do modelo fordista⁸⁶ pelo toyotismo⁸⁷, “Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substantivamente alterado” (SAVIANI, 2013, p. 429).

Enquanto o significado anterior estava pautado numa lógica econômica centrada em demandas coletivas, a partir dos anos 1990 deriva de uma lógica voltada à satisfação de interesses privados “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p. 51 apud SAVIANI, 2013, p. 430). Isso significa que o indivíduo terá que exercer sua capacidade de escolha a fim de adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho.

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano. A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação. Eis por que a concepção produtivista, cujo

⁸⁶ Apoiava-se na instalação de grandes fábricas, que operavam com tecnologia pesada e base fixa, incorporando métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série, em larga escala com acúmulo de estoque dirigido ao consumo de massa (SAVIANI, 2013). Este “transcende o âmbito econômico e se constitui numa matriz cultural, centra-se nas ideias de produção em massa, consumo de massa, busca do pleno emprego e diminuição das desigualdades. Estas ideias firmam-se no pressuposto da possibilidade de generalização da industrialização e na ideia do desenvolvimento harmônico, progressivo e ilimitado. A crise dos anos 90 parece evidenciar, sobretudo, a precariedade deste pressuposto” (FRIGOTTO, 2008a, p. 37). Ver mais em Alves (1999; 2002).

⁸⁷ Apoiava-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, opera com trabalhadores polivalentes, visa à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender a nichos específicos de mercado, incorpora métodos como o *just in time* que dispensa formação de estoques, requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade, disputem a posição conquistada, vistam a “camisa da empresa” (“qualidade total”) e elevem a produtividade (SAVIANI, 2013). Ver mais em Alves (1999; 2002).

predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo (SAVIANI, 2013, p. 430).

O neoprodutivismo é a nova versão da teoria do capital humano que surge em decorrência das transformações materiais, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”, ou seja, trata-se de preparar os indivíduos para se tornarem cada vez mais empregáveis (no emprego formal ou informal, por conta própria, de forma voluntária ou terceirizada, entre outras possibilidades), a fim de escapar da condição de excluídos. Cada indivíduo é responsável pelo seu sucesso ou fracasso, uma vez que se não atingir a inclusão desejada “isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis”, como ensina esta pedagogia (SAVIANI, 2013, p. 431).

Dessa forma, a teoria do capital humano justifica as desigualdades pela capacidade individual, baseada na meritocracia, e a distribuição de renda como um caso de empregabilidade. Supõe que, ao se educar, estaria valorizando a si mesmo, deslocando a questão social do emprego e do desempenho profissional para o âmbito individual. Linearmente concebido, o investimento em educação “naturalmente” levaria ao desenvolvimento. Sua fundamentação desconsidera a estrutura da sociedade capitalista e as relações estabelecidas, pois, conforme Frigotto (2015), o econômico não é um fator, mas a relação social fundamental, mediante a qual o ser humano pelo trabalho produz as condições materiais de sua produção e reprodução.

Para Frigotto (2015), a visão tecnicista da educação responde exatamente à ótica economicista da educação sintetizada na noção ou na ideologia de capital humano.

[...] a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direto social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana (FRIGOTTO, 2015, p. 217).

Portanto, no limite, a crença na educação como fator de desenvolvimento reproduz o pensamento educacional economicista e produtivista, numa dimensão instrumental da educação face à dinâmica do capital.

CAPÍTULO V

INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA: ASPECTOS HISTÓRICOS E FUNDAMENTOS

Este capítulo busca compreender o processo de integração da América Latina, a partir das teorias e práticas de integração regional, em perspectiva histórica. Serão considerados os objetivos, princípios, interesses em disputa, confrontos e/ou convergências, a influência de proposições internacionais e políticas externas, entre outros aspectos, a partir das tentativas de integração via acordos e tratados, e não das ações dos governos em cada contexto ou período.

Do início ao contexto atual, nos blocos ou mecanismos integracionistas, a integração se vincula aos processos sociais em curso, especialmente à questão do desenvolvimento capitalista, e se concretiza, muitas vezes, de forma setORIZADA e adjetivada. A integração econômica, comercial, social, solidária, entre outras, são parte deste processo mais amplo de integração entre regiões, que, no caso da América Latina, ocorre nos marcos de um capitalismo dependente e periférico, distinta da integração europeia. Entende-se que a compreensão da integração latino-americana e suas formas históricas fornecerão subsídios para, posteriormente, apreender como esse conceito se categoriza na instituição estudada.

5.1 As formas históricas da integração latino-americana

As práticas de integração ao longo dos tempos não ocorreram sempre da mesma forma, ou seja, a integração teve formas históricas distintas, as quais se aproximam ou diferenciam, conforme o contexto ao qual estão vinculadas, e se inserem em relações capitalistas. A integração objetivada nos processos de independência política de alguns países latino-americanos do jugo espanhol, no século XIX, é distinta da integração nos anos 1950 e 1960, assim como esta o é a partir dos anos 1980 e 1990, embora haja um fio condutor. Busca-se, então, entender como a integração se expressa desde sua emergência até a atualidade.

5.1.1 O início da integração nos processos de independência hispano-americana

A integração dos países da América Latina é tema de longa data, presente desde os processos de independência política do jugo da colonização, principalmente no caso das experiências que originaram as repúblicas oriundas da América espanhola, entre vendo o ideário da Pátria Grande de Simón Bolívar ou a Nossa América de José Martí. Trata-se de um conceito vinculado à história daquelas nações e à dependência econômica da região.

Conforme Araújo (2008, p. 113-114), “o processo de integração latino-americano foi iniciado no século XIX, após o movimento de independência dos países da região, seguindo

os ideais de solidariedade continental e proteção recíproca contra a antiga metrópole”, por isso, “é um tema que se confunde com o próprio processo de formação histórica dos países latino-americanos”.

Para Souza (2012; 2016), a inserção internacional da América Latina interfere em seus processos de integração e desenvolvimento. A partir do pressuposto de que a integração se realizada por meio de ondas ou tentativas de integração, identifica que a primeira delas corresponde ao período que vai da independência, formação dos Estados nacionais, até a crise mundial da primeira metade do século XX – de 1914 a 1945.

Inicialmente ocorrerem várias tentativas frustradas de integração regional. O ideário integracionista, nas lutas pela independência, foi propugnado por Francisco de Miranda e retomado por Simón Bolívar, Gaspar Rodríguez de Francia, Bernardo O’Higgins, Miguel Hidalgo, Mariano Moreno e José de San Martín (SOUZA, 2012; 2016).

Buscava-se, no ideário bolivariano, que os países do continente fossem livres e integrados, constituindo uma grande nação, soberana, capaz de enfrentar ameaças externas e de inventar alternativas para os problemas internos. Surge, assim, com Bolívar, a *Gran Colombia*, idealizada por Miranda, a qual abrangia os territórios que hoje constituem a Venezuela, a Colômbia (outrora Nova Granada), o Equador, o Panamá e parte de territórios de outros países da América Central e do Sul.

[...] surgiu em 1819 a Grã-Colômbia que perdurou até 1830, quando, do seu desmantelamento, surgiram a Venezuela, o Equador e a Colômbia, que abrangia também o Panamá. As tentativas de Bolívar de unir a este grande Estado latino o Peru e a Bolívia esbarrariam no acentuado regionalismo das suas lideranças (MEIRELLES, 2008, p. 162).

Bolívar se referia à importância de união, ou de unidade, entre os países latino-americanos, então independentes, para se defenderem contra um possível contra-ataque espanhol. A integração era um objetivo histórico, de resistência, anticolonial e distinto da integração contemporânea.

A América Latina nascia como um só espaço na imaginação e na esperança de Simón Bolívar, José Artigas e José de San Martín, porém estava dividida de antemão pelas deformações básicas do sistema colonial. As oligarquias portuárias consolidaram, através do livre comércio, esta estrutura de fragmentação, que era sua fonte de ganhos: aqueles ilustrados traficantes não podiam incubar a unidade nacional que a burguesia encarnou na Europa e nos Estados Unidos (GALEANO, 2004, p. 278).

No Congresso Anfictiônico do Panamá, em 1826, convocado por Bolívar, foram aprovados tratados que propunham a integração da América hispânica. No primeiro Congresso Hispano-americano foi aprovado o Tratado de Confederação e, em 1856, um Tratado

Continental. No último Congresso Hispano-americano foram aprovados, entre outros, Tratados de União e Aliança defensiva. Porém, nenhuma das tentativas avançou, principalmente, devido à disputa entre Estados Unidos e Inglaterra pela divisão da região em suas áreas de influência ou mesmo de domínio direto. Isso pressupõe que quanto maior a inserção subordinada da América Latina no contexto da economia mundial, menores são suas possibilidades de integração e a necessidade de exame da política das referidas potências para a região (SOUZA, 2012; 2016).

Junto a isso pode ser acrescentado o papel anticolonial e anti-hispano-americano da burguesia comercial, não só portenha, a qual aliada ao latifúndio deu a tônica que a caracteriza, face “la necesidad de garantizar la ‘libre concurrencia de la industria y la inviolabilidad de la propiedad’” (BELUCHE, 2006, p. 25). E, também,

Ao receio de que tentativas de novas dominações ou a reincorporação pelos Estados europeus da Santa Aliança pudessem ser intentadas, somou-se a ameaça representada pela adoção, a partir de 1823, da Doutrina Monroe pelos Estados Unidos da América, país de formação cultural, religiosa e política bastante distinta dos demais Estados americanos em formação ‘ao sul do Rio Grande’, como eram vistos (MEIRELLES, 2008, p. 162).

Conforme Corraza (2010, p. 87), “o objetivo da integração não é apenas retórico, não constitui mero discurso vazio, pois a existência de uma nação única habita o imaginário social dos povos latino-americanos desde o período da independência, embora tenham prevalecido as divergências e os separatismos”, portanto, “O ideal integracionista de Bolívar, embora carregado de um matiz romântico e até messiânico, perpassa toda a história e as experiências concretas de integração, até os dias atuais” (CORAZZA, 2016, p. 271). Porém,

En efecto, la integración latinoamericana o el simple sentimiento de pertenencia no significa rehacer ninguna ‘patria’ latinoamericana ‘balcanizada’ por el impacto de la dependencia externa y la complicidad oligárquica, pues nunca existió una nación latinoamericana como construcción histórica (RIVAS, 2000, p. 122).

Por sua vez, uma “outra matriz integracionista inspirou-se no *slogan* ‘América para os americanos’ da Doutrina Monroe, a qual defende uma integração continental tutelada pelos Estados Unidos” (CORAZZA, 2016, p. 271). Com essa Doutrina, os Estados Unidos passaram a impor sua visão de integração continental: uma integração subordinada, pautada na incorporação e submissão dos países.

A Doutrina Monroe⁸⁸ voltava-se contra uma possível recolonização ou intervenção europeia nos países da América do Sul, porém, conforme Bansart (2008), a prática do postulado

⁸⁸ Inicialmente proposta como declaração conjunta dos Estados Unidos e Inglaterra a favor da independência dos países latino-americanos e do comprometimento de não adquirirem porções destes territórios. Porém, como os

“América para os americanos” explicitava a intenção imperialista dos Estados Unidos de incorporar a totalidade das Américas sob seu mandato. E juntamente com a crença de que esta seria a ordem “natural” e o “curso manifesto dos acontecimentos”, difundida pela Doutrina do Destino Manifesto, foi utilizada para justificar sua expansão territorial.

Portanto, “não passou de declaração unilateral do então Presidente James Monroe com o intuito de assegurar os interesses norte-americanos na América Latina, notadamente sua expansão em direção ao México” (RICOBOM, 2010a, p. 3.743).

De acordo com Souza (2012), o expansionismo estadunidense avançava pela busca de ocupação territorial ou controle dos governos da região com base em ações militares e na tentativa de avanço econômico com base na promoção de acordos comerciais. Consolidada sua hegemonia sobre as Américas do Norte e Central, passou a disputar com a Inglaterra a hegemonia na América do Sul. Propôs, para o Brasil, em 1887, a realização de uma união aduaneira e, em 1889, na primeira Conferência Pan-Americana, a formação de uma comunidade comercial com todos os países da América. Essa união comercial não se desenvolveu devido à defesa de interesses nacionais e ingleses na Argentina, no Brasil e Chile, que se contrapuseram, mas serviu de base para a emergência de um pan-americanismo na construção da liderança dos Estados Unidos na região.

O pan-americanismo remetia à ideia de uma liga americana, semelhante à constituída na Europa (Santa Aliança), ofensiva, defensiva e rigorosa (ARAÚJO, 2008). Esta visão foi discutida na Conferência de Washington, na qual os países latino-americanos rejeitaram pontos referentes à criação de uma união aduaneira, e resultou na criação da União Internacional das Repúblicas Americanas, que, posteriormente, tornar-se-ia organização. Essa visão acabou triunfando no século XX, “encontrando-se em parte consagrada na Organização dos Estados Americanos (OEA)” (MEIRELLES, 2008, p. 164).

Para impulsar el proceso de dominación sobre nuestros países, organiza las conferencias Interamericanas o Panamericanas, la primera de las cuales se celebra em Washington en 1889. De allí nace una cadena que culmina con la constitución de la OEA en la IX Conferencia de Bogotá, en 1948, pasando por el Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca de Río (TIAR), en 1947, ambos inscritos ya en la política imperialista de la ‘guerra fría’ (DÍAZ, 2006, p. 11).

Conforme Souza (2012), a origem do expansionismo dos Estados Unidos estava na expansão industrial, que demandava novos mercados e fontes de matéria-prima. Nos anos 1870, essa necessidade se torna estrutural e com o protecionismo e apoio estatal o processo de

Estados Unidos não concordavam com essa última ideia, optaram por declarar unilateralmente o lema “América para os americanos” (SILVA, 2008 apud SOUZA, 2012).

concentração e centralização de capital forma os monopólios. Nesse percurso, a política externa estadunidense se torna mais agressiva e belicosa, sistematizada e consolidada no corolário a Doutrina Monroe, estabelecido em 1904 pelo presidente Theodore Roosevelt, o qual, segundo Ianni (1988), expressou uma carta branca para a intervenção dos Estados Unidos em assuntos internos dos países da América Latina por todo o século XX. Com a política externa do *Big Stick*, do grande garrote, Bansart (2008) assinala que tem início o imperialismo estadunidense.

O expansionismo dos Estados Unidos em direção ao sul do continente americano encontrou resistência com a barreira imposta pelos interesses ingleses na região. Isso porque, entre 1846 e 1849, a Inglaterra decidiu revogar as medidas protecionistas e propor ao mundo um sistema baseado no livre comércio, no qual reservava para si a produção e exportação de produtos industriais e aos demais países a produção e exportação de produtos primários. A França, os Estados Unidos, a Alemanha, o Japão, a Itália e a Rússia, entre outros, não aceitaram esse sistema e decidiram seguir o mesmo caminho antes adotado pela Inglaterra: o protecionismo. Na América do Sul sobressaiu o sistema imposto pela Inglaterra, que se consolidou no final do século XIX, com o predomínio dos monopólios, o capital financeiro e a exportação de capitais, ou seja, o imperialismo. Souza (2012, p. 93) indica que, nesse momento, “houve uma repartição conflituosa da América Latina entre Estados Unidos e Inglaterra, cabendo ao primeiro o domínio das América do Norte e Central e à segunda, o domínio da América do Sul. Conflituosa pois os Estados Unidos insistiam em avançar em direção ao sul”.

Desse modo, os Estados nacionais que emergiram foram se consolidando de acordo com os interesses da Inglaterra, potência capitalista da época.

A revolução industrial, que dará início a ela, corresponde na América Latina à independência política que, conquistada nas primeiras décadas do século XIX, fará surgir, com base na estrutura demográfica e administrativa construída durante a colônia, um conjunto de países que passam a girar em torno da Inglaterra. [...] ignorando uns aos outros, os novos países se articularão diretamente com a metrópole inglesa e, em função dos requerimentos desta, começarão a produzir e a exportar bens primários, em troca de manufaturas de consumo e – quando a exportação supera as importações – de dívidas (MARINI, 2005, p. 141).

A luta pela independência na América Latina ocorre, portanto, em correlação com a revolução industrial inglesa. Os ingleses precisavam de mercado para seus produtos industriais após 1750, considerado como marco da revolução industrial.

Quase toda a América Latina proclamou sua independência em relação às metrópoles coloniais nas três primeiras décadas do século XIX, a Argentina em 1810, a Venezuela em 1811, o México e o Equador em 1820, o Chile e a Guatemala em 1821, o Brasil em 1822. Do ponto de vista da periferia do capitalismo, essa maré significou o primeiro passo em direção a um futuro Estado nacional, que, no caso brasileiro, demoraria pelo menos um século até

se constituir em seus contornos mais definidos (CASTANHO, 2001, p. 17-18).

A partir da relação de dependência e subordinação se insere no mercado mundial:

A América Latina se desenvolve em estreita consonância com a dinâmica do capitalismo internacional. Colônia produtora de metais preciosos e gêneros exóticos, a América Latina contribuiu em um primeiro momento com o aumento do fluxo de mercadorias e a expansão dos meios de pagamento que, ao mesmo tempo em que permitiam o desenvolvimento do capital comercial e bancário na Europa, sustentaram o sistema manufatureiro europeu e propiciaram o caminho para a criação da grande indústria (MARINI, 2005, p. 140).

Nos marcos do capitalismo dependente, os países da região passam a pautar seu desenvolvimento e “É a partir desse momento que as relações da América Latina com os centros capitalistas europeus se inserem em uma estrutura definida: a divisão internacional do trabalho, que determinará o sentido do desenvolvimento posterior da região” (MARINI, 2005, p. 141).

Conforme Ianni (1988, p. 150), as sociedades latino-americanas são histórica e constitutivamente dependentes, pois: como colônias, atendiam as exigências do funcionamento e expansão do mercantilismo; com a independência política (em decorrência da crise do próprio mercantilismo, em face da emergência do capitalismo industrial e não do desenvolvimento das forças políticas e econômicas internas), os países da região passaram a funcionar conforme o mercado mundial controlado pelos ingleses; e “à medida que as ‘fronteiras’ econômicas e políticas dos Estados Unidos estendiam-se para o sul [...] tanto as economias como os sistemas políticos latino-americanos comprometeram-se cada vez mais com a hegemonia norte-americana”.

Por conseguinte, a consolidação do domínio externo sobre a região e a divisão internacional do trabalho frustraram as tentativas iniciais de integração latino-americana, que, na época, confundia-se com a integração da América hispânica na luta pela independência.

Da ideia de unidade da América Latina, contrastante com o rompimento da unidade americana e de uma integração tutelada, o projeto que se tornou hegemônico foi o de sujeição das economias latino-americanas ao mercado mundial, dominado pela Inglaterra, que conserva o modelo agroexportador dependente, e de expansionismo dos Estados Unidos, que buscou incorporar a região aos seus desígnios. A independência política não rompe com a subordinação econômica dos países da região.

5.1.2 A integração no processo de industrialização: uma política de desenvolvimento

Uma segunda onda integracionista é identificada com as transformações ocorridas na América Latina durante a crise do período da Primeira e Segunda Guerra Mundial e que vai

até o esgotamento, no final dos anos de 1960 e início de 1970, do período expansivo de pós-guerra da economia mundial (SOUZA, 2012; 2016).

Nesse contexto histórico, na reprodução internacional do capital, há uma alteração das relações e do mapa geopolítico internacional com o surgimento de potências (Estados Unidos e União Soviética), o estabelecimento de novas alianças, tratados, acordos e organizações⁸⁹, os Estados Unidos assumem a liderança do capitalismo mundial, a partir das exigências da “segurança hemisférica”, a política da Guerra Fria foi levada à América Latina e os países dependentes iniciaram ou foram levados a adotar políticas de industrialização, no sentido de diversificar e dinamizar seus subsistemas econômicos (IANNI, 1988).

Conforme Souza (2012), a principal mudança na região em relação ao período anterior foi o desenvolvimento de um processo de industrialização que passa a substituir importações por produção interna. Constitui-se um setor industrial sob controle nacional, numa aliança entre os Estados nacionais e suas burguesias e a adoção de programas econômicos inspirados na ideologia nacional-desenvolvimentista.

Para Marini (2005, p. 167), é “com a crise da economia capitalista internacional – entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, que o eixo da produção se desloca para a indústria, dando origem à moderna economia industrial que prevalece na região”.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial acaba a disputa entre os Estados Unidos e a Inglaterra pela divisão da América Latina, e os Estados Unidos tentam retomar o pan-americanismo que vinham propugnando desde o final do século XIX. Para tanto, promoveram, a partir de 1944, as Conferências Interamericanas. Na Conferência de 1947, foi aprovada a criação do Tratado Interamericano de Assistência Recíproca (TIAR) e, na de 1948, a OEA, que substituiu as conferências. Tais organismos abriam espaço para sua hegemonia na região e abrangiam distintos âmbitos (SOUZA, 2012).

[...] no econômico, convertendo o dólar em dinheiro mundial, controlando as instituições multilaterais (FMI, BIRD) e promovendo o avanço de suas transnacionais; no militar e geopolítico, mantendo suas tropas na Europa, patrocinando a criação da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e tentando evitar o avanço do socialismo na Ásia (guerra contra a Coreia); e, no político-ideológico, erigindo o anticomunismo a doutrina central da sua propaganda ideológica, deflagrando a chamada Guerra Fria (SOUZA, 2012, p. 100).

⁸⁹ Tais como: o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD)/Banco Mundial – órgãos financeiros multilaterais criados, em 1944, para atender aos programas de reconstrução, desenvolvimento econômico, comércio internacional e estabilidade financeira, ou seja, parte da agenda internacional dos Estados Unidos, a qual direcionava-se, predominantemente, para a reconstrução da Europa e a contenção do avanço da União Soviética – e a ONU – criada em 1945 para garantir a paz mundial e a cooperação entre os países.

De acordo com Bansart (2008), de uma forma geral, com a recomposição do capitalismo internacional no pós-guerra, são formados blocos econômicos, ou seja, pactos de integração de caráter comercial. Consoante a esse entendimento também

[...] é possível observar, a partir de Hettne (2005) e Söderbaum (2008; 2015), que os projetos formais de integração regionais, isto é, os regionalismos e, a partir daí, os consequentes movimentos de regionalização aparecem de maneira saliente na Europa Ocidental após a Segunda Guerra Mundial, ganhando corpo no contexto da chamada Guerra Fria e da Globalização (AZEVEDO, 2018a, p. 65).

No que tange à economia mundial e ao comércio internacional,

Atraídas pelas economias de escala e pelas vantagens que a concentração financeira representa para as grandes firmas, as economias altamente industrializadas tenderam a organizar-se para a concorrência oligopólica em escala internacional. Esse processo, em sua fase superior, levaria à formação de ‘mercados comuns’ e à busca de formas de ‘integração econômica’ (FURTADO, 1986, p. 236).

Conforme Azevedo (2007; 2008), a partir da década de 1950, iniciativas de integração emergem principalmente na Europa, cujos marcos fundacionais foram a conclusão do Tratado de Paris, em 1951, que cria a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA), em vigor no ano seguinte, e do Tratado de Roma, de 1957, que cria a Comunidade Europeia da Energia Atômica (CEE ou EURATOM) e a Comunidade Econômica Europeia (CEE), em vigor a partir de 1958, um mercado comum e união econômica e monetária, cuja experiência de integração com base nesse tratado permitiu a assinatura do Tratado de Maastricht, de 1992, em vigor desde 1993, o qual acorda uma nova etapa para a integração da Europa, que passou a se chamar de União Europeia (UE).

Por sua vez, na América do Norte e na Ásia surge a Associação das Nações do Sudeste Asiático (ASEAN), em 1967, e, posteriormente, os chamados Tigres Asiáticos, em 1980, a Associação Ásia-Pacífico de Cooperação Econômica (APEC), em 1989, a Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADEC), em 1980, o Mercado Comum do Leste e Sudeste da África (COMESA), em 1994, entre outros.

A América Latina também segue esse movimento, ainda que a integração regional aqui seja, de certa forma, distinta da que ocorre na Europa ou na Ásia. Em relação ao Brasil, especificamente, a primeira iniciativa diplomática em prol da integração remonta a 1915 quando foi firmado o tratado pela união entre Argentina, Brasil e Chile, com o Pacto de Não Agressão, Consulta e Arbitragem, conhecido como Pacto ABC. Este pacto tomou nova relevância na segunda metade do século XX, quando, restabelecido em 1952, Argentina (governo de Juan Domingo Perón) e Brasil (governo de Getúlio Vargas) esforçaram-se para

conformar um bloco político-econômico na América do Sul, porém houve nova frustração devido a resistências internas (AZEVEDO, 2009; SOUZA, 2012).

Outra tentativa de integração ocorreu entre Argentina e Brasil, na Conferência da Bacia do Prata, em 1941, com acordos de integração comercial a fim de formar uma área de livre comércio como passo para a criação de uma união alfandegária (SOUZA, 2012).

Com a política de substituição de importações e da criação de uma indústria de base, países como México, Brasil e Argentina, principalmente, bem como Chile, Uruguai e Colômbia, avançaram em termos industriais e na extensão dos seus mercados internos e “procuraram implementar, como caminho para consolidá-lo, uma crescente autonomia em relação às potências econômicas [...]. Para isso, fomentaram, entre outras coisas, a realização de processos de integração regional” (SOUZA, 2012, p. 94). Some-se que, a relação voltou-se entre os países latino-americanos uma vez que, em nível mundial, havia obstáculos ao comércio, com as guerras mundiais.

Com a criação da CEPAL, e o estudo dos problemas latino-americanos e proposição de soluções, a região seria considerada parte diferenciada do restante da América e a integração regional entendida como parte da política de desenvolvimento.

A CEPAL foi uma das precursoras da integração na América Latina, com o objetivo de promover um desenvolvimento “autônomo” e endógeno, de uma economia de escala, ao propor um mercado comum como instrumento para modificar a estrutura produtiva da área (LAREDO, 1994). Para isso, promoveu políticas relacionadas ao desenvolvimento e crescimento econômico, via cooperação regional (ARAÚJO, 2008).

Partindo do diagnóstico de que a dependência externa e as estruturas internas arcaicas da América Latina eram responsáveis pelo subdesenvolvimento, a Cepal propunha que a saída estava na industrialização. Entre os meios para garantir a industrialização e o desenvolvimento econômico da região, a Cepal propugnou a realização de um projeto integracionista (SOUZA, 2012, p. 96).

Conforme Furtado (1986), a insuficiência das dimensões dos mercados locais dos países subdesenvolvidos era um dos principais fatores responsáveis pela baixa eficácia dos investimentos, e esse obstáculo poderia ser contornado via integração de economias nacionais. Apontava que a integração econômica, como parte da política de desenvolvimento, constituía um esforço que buscava maximizar as economias de escala de produção, de acordo com a tecnologia disponível, sem reduzir as economias de aglomeração, ou compensando os efeitos negativos dessa redução em determinadas sociedades.

A teoria da integração constitui uma etapa superior da teoria do desenvolvimento e a política de integração, uma forma avançada de política de desenvolvimento. O planejamento da integração surge, assim, como a

forma mais complexa dessa técnica de coordenação das decisões econômicas (FURTADO, 1986, p. 234).

Conforme Jaramillo (2008), a integração enquanto estratégia de desenvolvimento foi aceita e difundida, nos anos de 1960 e 1970, como elemento-chave da teoria do desenvolvimento da CEPAL. Consoante a esse entendimento, Estay (2001) aponta que, entre 1950 e 1970, a integração propiciava as condições para a ampliação dos mercados e para novas etapas do processo de substituição de importações.

Para Souza (2012), sob a inspiração cepalina, a partir de uma resolução dos governos de El Salvador, Guatemala, Honduras, Costa Rica e Nicarágua, foram criados: em 1951, o Comitê de Cooperação Econômica do Istmo e a Organização dos Estados Centro-Americanos (ODECA), alterada em 1960 para Mercado Comum Centro-Americano (MCCA), uma união aduaneira; e, em 1991, o Sistema de Integração Centro-Americano (SICA).

Segundo Oliveira (2008), a ODECA estava vinculada à “Carta de El Salvador”, elaborada na Conferência da OEA e, a partir dela, foram acordados tratados bilaterais, tendo em vista o livre comércio intrarregional.

Com o Tratado Geral de Integração Econômica Centro-Americana de Manágua é criado o MCCA⁹⁰ e o Banco Centro-Americano de Integração Econômica (BCIE). Este tratado, conforme Santos (1993, p. 122), contou “com apoio da AID [Associação Internacional de Desenvolvimento]. Com ele, integravam-se os mercados centro-americanos para aumentar as escalas de produção e atrair capital externo”. Seus antecedentes, conforme Souza (2012), estão, em 1958, na assinatura do Tratado Multilateral de Livre Comércio e Integração e, em 1959, na Convenção Centro-Americana para Equalização de Tarifas de Importação e Exportação.

Por sua vez, o SICA⁹¹, criado por meio do Protocolo de Tegucigalpa pelos Estados-membros da ODECA e Panamá, em 1991, é readequado pelo Protocolo de Guatemala, em 1993. Composto por Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá, Belize (em 2000) e República Dominicana (em 2013), objetiva a integração comercial, política, social, cultural e ecológica. O Brasil é um dos vários países observadores desse sistema (OLIVEIRA, 2008; SICA, 2019).

Como proposta do Comitê de Comércio da CEPAL, que, em 1957, criou o Grupo de Trabalho do Mercado Regional Latino-Americano, foi assinado, em 1960, o Tratado de

⁹⁰ Composto por Conselho Econômico Centro-Americano, Conselho Executivo, Secretaria Permanente e Conselho de Defesa Centro-Americano (CONDECA).

⁹¹ Sua estrutura conta com Reunião de Presidentes, Conselho de Ministros, Comitê Executivo, Secretaria Geral, bem como é formado pelo Parlamento Centro-Americano (PARLACEN), Tribunal de Justiça Centro-Americano e Comitê Consultivo.

Montevidéu, que instituiu a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC), integrada por Argentina, Brasil, Chile, México, Paraguai, Peru e Uruguai (SOUZA, 2012).

Para Souza (2012), a emergência dessa tentativa de concretizar um bloco econômico, novamente frustrada, remonta às tratativas de coordenação para a integração econômica, de iniciativa de Argentina, Brasil e Chile que, juntamente com os demais países supracitados, firmaram o tratado. Posteriormente aderiram Bolívia, Colômbia, Equador e Venezuela.

Segundo Bertolleti e Azevedo (2017), o tratado foi estabelecido para impulsionar a integração econômica – diante do quadro de gradativa diminuição das receitas cambiais, do fraco desenvolvimento econômico e da necessidade de promover o fortalecimento dos países latino-americanos – e previa uma zona de livre comércio e criava a ALALC, que entrou em vigor em 1962 e sofreu uma reformulação em 1980.

Essa zona de comércio livre, a ser alcançada no prazo de 12 anos, pela ampliação do tamanho dos mercados e expansão do comércio recíproco, nos moldes do mercado comum europeu, deveria ser a base para a criação de um mercado comum latino-americano, porém, a ALALC⁹² não conseguiu alcançar seu objetivo central, pela preponderância dos interesses nacionais sobre os regionais, falta de execução direta dos órgãos decisórios e adoção de uma integração eminentemente comercial, e foi substituída por uma nova organização “mais abrangente e flexível” (ARAÚJO, 2008). Também o regime militar, ao qual vários países estavam submetidos, pode estar entre os motivos que inviabilizaram a realização dos objetivos propostos (MARTINS, 2012).

Conforme Marini (1993), a ALALC sofreu várias descaracterizações, que levaram os países andinos a buscar outro instrumento de integração e, com o mecanismo de ajustes de complementação industrial, em vez de servir à construção da zona de livre comércio, converteu-se em meio das grandes empresas, principalmente multinacionais, racionalizarem sua produção e seu mercado. Segundo Michelena e Sonntag (1973), como as corporações gigantes são multinacionais, a integração dos mercados internos era relevante e justificava a necessidade de um mercado comum latino-americano, com a ALALC. Para Marini (1993), mais radical foi o processo em curso pelo empresariado local e por grupos norte-americanos na América Central, com o livre comércio a partir dos tratados firmados.

⁹² Previa Conferência das Partes Contratantes, Comitê Executivo Permanente, Secretaria e Conselho de Ministros das Relações Exteriores.

Pode-se dizer que é “de longa data o interesse dos Estados Unidos em ‘soldar’ o mercado latino-americano às suas finanças e à sua máquina de produção” (CANO, 2008, p. 103). Dessa forma,

La integración se planteó, pues, para solucionar dificultades encontradas por las burguesías industriales de los países de mayor desarrollo relativo y para viabilizar las inversiones extranjeras en la industria, contando, por eso, con el beneplácito de Estados Unidos. Cabe observar que, durante la guerra mundial, las relaciones comerciales establecidas entre los países latinoamericanos habían estimulado el crecimiento industrial y que, al fin de la guerra, Argentina, Brasil, Chile y Uruguay mantenían acuerdos comerciales entre sí, los cuales perdieron vigencia al crearse el GATT, en 1947 (MARINI, 1993, p. 2).

São esses países que impulsionaram a discussão sobre o comércio latino-americano e que acordaram, nos anos 1960, a criação da ALALC, uma vez que já estabeleciam relações comerciais.

Assim, “Aunque respondiendo a los intereses de las burguesías latinoamericanas, la política integracionista era parte de la nueva estrategia norteamericana, tendiente a la afirmación de su hegemonía en un continente que se resistía a ella” (MARINI, 1993, p. 3).

[...] a comunidade mundial está ‘em meio de uma grande transição do nacionalismo estreito para uma associação internacional’. Um dos aspectos mais significativos dessa associação internacional é o movimento a favor do regionalismo. Este movimento em direção à regionalização tem um significado particularmente especial para os Estados Unidos, que foram obrigados a tomar responsabilidades em escala mundial, depois da Segunda Guerra, dada a necessidade de preencher certos vácuos de poder (ROSTOW, 1967 apud IANNI, 1979, p. 89-90).

Ao chamar a atenção para o nacionalismo – que inicialmente se identifica com a própria luta pela independência dos países hispano-americanos no século XIX –, Corazza (2016) explicita que, nos anos 1940, após a Segunda Guerra Mundial, com o início da industrialização, esta é apoiada num nacionalismo econômico, associado ao nacional-desenvolvimentismo.

De acordo com Ianni (1988), o nacionalismo populista, como reação ao imperialismo exercido pelos Estados Unidos na América Latina, tentou estabelecer uma política externa independente ou que reduzisse os laços de dependência, no entanto, realizou-se de modo fragmentado e contraditório, devido às condições políticas e econômicas em que estes países estão inseridos. Conforme Santos (1993, p. 132), “Quanto mais popular o governo, maior sua busca de raízes latino-americanas e maior o enfrentamento com a hegemonia norteamericana”. Porém, os governos populistas comprometidos com o nacionalismo, relacionado com a hipótese de uma economia independente e de um capitalismo nacional, foram moderados pelos governos dos Estados Unidos e interrompidos (IANNI, 1988).

Como resposta ao nacionalismo econômico, a Política de Boa Vizinhança visava a realinhar as nações da região ao lado norte-americano, apesar da formalização do princípio de não intervenção nos assuntos internos dos países (IANNI, 1988). A partir do governo Truman essa política é substituída e a do *Big Stick* retomada (SOUZA, 2012).

Com base na Doutrina *Truman* e tendo em vista o Plano *Marshall*, para a recuperação europeia, o governo dos Estados Unidos se comprometia com a defesa militar de países dependentes nos quais ocorressem lutas de classes “abertas” ou movimentos de independência (IANNI, 1988). Quer dizer, prestava “ajuda” militar e econômica aos países que se opusessem à expansão comunista. Na direção de neutralizar a ação deste plano foi fundado, em 1949, o Conselho para Assistência Econômica Mútua (COMECON), visando à integração econômica das nações socialistas, cujo bloco foi composto por União Soviética, Alemanha Oriental, Tchecoslováquia, Polônia, Bulgária, Hungria, Romênia, Mongólia, Cuba e Vietnã (LOMBARDI, 2014).

Para Souza (2012), uma tentativa de política de “Boa Vizinhança” foi praticada com o programa Aliança para o Progresso.

[...] en el curso de la década de 1960, Estados Unidos trata de asegurar su posición avanzando otras piezas en su estrategia de dominación: la Alianza para el Progreso, programa lanzado en la conferencia de Punta del Leste de 1961, y la imposición de dictaduras militares, inspiradas en la doctrina de contrainsurgencia (MARINI, 1993, p. 4).

A Carta da Aliança para o Progresso, isto é, o programa adotado em 1961 por 20 nações do Hemisfério Ocidental, como um programa cooperativo para melhorar a educação, habitação, saúde e crescimento econômico na América Latina, exigiu que os países latino-americanos criassem ou fortalecessem as suas organizações de planejamento de longo prazo, e facilitassem o preparo e a execução de planos de longo prazo (WATERSTON, 1969 apud IANNI, 1988, p. 122).

Em outras palavras, a assistência ou cooperação estava condicionada à existência de uma política e de planos nacionais de desenvolvimento, com medidas e projetos a serem formulados e executados pelo Estado (FURTADO, 1986).

Essa “aliança”, todavia, dissimulava a ideologia do imperialismo sob a forma de “ajuda” técnica. Tratava-se de uma operação contrarrevolucionária e de expansão do capitalismo norte-americano na América Latina.

Para essa política, passou a ser de fundamental importância a substituição de governos latino-americanos que não estivessem de acordo com a abertura de suas economias para a entrada de capital estrangeiro. Sucederam-se, a partir daí, os golpes militares na região. Como consequência, os novos governos instalados passaram a alinhar-se automaticamente com a política do Departamento de Estado e a abrir caminho para a invasão econômica por parte das empresas transnacionais. E, como a essa política e a esse avanço

econômico não interessava a efetivação da integração latino-americana, os acordos firmados para a criação da ALALC não saíram do papel (SOUZA, 2012, p. 102).

A doutrina das “nações em aliança” ou da interdependência “é uma nova formulação dos blocos e sub-blocos na política mundial” (IANNI, 1979, p. 116). Essa “interdependência”, no entanto, encobre as relações de dependência econômica, tecnológica e política que caracterizam os mecanismos de dominação imperialista vigentes no mundo atual (MOLINA, 2007).

No Brasil, a visão estratégica da segurança nacional ou da interdependência, enquanto doutrina, objetivava em âmbito continental a “manutenção do *status quo* territorial na América do Sul [...] evitando a formação de blocos regionais, políticos ou econômicos, que possam ameaçar a paz do continente” e o “robustecimento da solidariedade e cooperação entre os povos da América, tendo em vista o progresso de todos e a defesa do continente” (SAVIANI, 2013, p. 357).

Sob a influência da Aliança para o Progresso, apontava-se, além do desenvolvimento integrado e supostamente autônomo, a modernização da região para sua inserção na área de influência norte-americana, incidindo no corte comercialista da integração (LAREDO, 1994).

[...] a integração internacional nesta época, tem que implicar, ao mesmo tempo, a derrubada das barreiras nacionais; tem que reforçar-se por conseguir a unificação e a harmonização das políticas nacionais de estados que cooperam entre si [...] Necessita-se de uma *internacionalização das próprias estruturas políticas nacionais* [...] Um dos principais objetivos da cooperação seria, naturalmente, a criação de mercados internacionais estáveis. Em particular, garantir a estabilidade dos negócios e da produção, em âmbito mundial. Conforme se fosse conseguindo esta estabilidade, começariam a tornar-se desnecessárias muitas políticas nacionais vigentes. Assim, poder-se-iam abolir as restrições quantitativas impostas ao comércio e aos pagamentos, as quais são impopulares para os governos (MYRDAL, 1956 apud IANNI, 1988, p. 114).

Conforme Ianni (1979), o internacionalismo é uma das tendências mais profundas do capitalismo, sistema que se expande além de quaisquer fronteiras nacionais. Nessa perspectiva, “As burguesias nacionais, que veem na cooperação com o imperialismo a melhor fonte de benefícios, sentem-se suficientemente donas do poder político para não preocupar-se seriamente com a soberania nacional” (MARIÁTEGUI, 1929 apud IANNI, 1988, p. 176) e, como se sabe, aliam-se à burguesia internacional. Os interesses da burguesia nacional na integração da América Latina têm que ser considerados na relação com a economia mundial.

A industrialização e a política de integração, portanto, ocorrem dentro dos limites da dependência e, do nacional-desenvolvimentismo ao desenvolvimento associado às economias capitalistas centrais, não há ruptura das relações que a configuram (MARINI, 2005).

5.1.3 A integração na crise imperialista e sob a influência do neoliberalismo: o “regionalismo aberto”

Com o declínio do poder dos Estados Unidos na América Latina, a partir da década de 1970, com a crise mundial deflagrada pela desvalorização do dólar e pela elevação dos preços do petróleo em nível mundial, uma terceira onda integracionista corresponde ao declínio da última onda, abrangendo a transição da década de 1960 para a seguinte e se estenderia até o início dos anos 2000 (SOUZA, 2012; 2016).

Em 1966, Chile, Venezuela, Peru e Equador firmaram a Declaração de Bogotá a fim de criar, no âmbito da ALALC, um Acordo de Integração Sub-Regional, o qual seria efetivado, em 1969, pelo Acordo de Cartagena, que cria o Pacto Andino. Este “almejava chegar ao planejamento conjunto de setores econômicos e definiu uma política de restrição ao capital estrangeiro e de desenvolvimento tecnológico regional” (SANTOS, 1993, p. 22 apud SOUZA, 2012, p. 103).

Conforme Laredo (1994), o Pacto Andino, que posteriormente se tornou a Comunidade Andina (CAN), expressou a insatisfação de alguns países com a ALALC, a desconformidade pelo modelo adotado e o estancamento das negociações em seu interior. O Pacto previu um mecanismo de amortização de políticas e de programação conjunta para o desenvolvimento integrado da região, criou órgãos intergovernamentais e mecanismos de participação política.

Outras tentativas de estímulo ao processo de integração na América Latina foram: a Associação de Livre Comércio do Caribe (CARIFTA) que, em 1973, se tornou a Comunidade do Caribe (CARICOM)⁹³; a Organização do Tratado de Cooperação Amazônica (OTCA)⁹⁴, em 1978; e a criação do Sistema Econômico Latino-Americano (SELA)⁹⁵, em 1975, que não seria

⁹³ Criado pelo Tratado de Chaguaramas possui estados membros (Antígua e Barbuda, Bahamas, Barbados, Belize, República Dominicana, Granada, Guiana, Haiti, Jamaica, Montserrat, Santa Lúcia, São Cristóvão e Nevis, São Vicente e Granadinas, Suriname, Trindade e Tobago) e associados (Anguilla, Ilhas Bermudas, Ilhas Virgens Britânicas, Ilhas Cayman, Ilhas Turcas e Caicos) e é composto pelos seguintes órgãos: Conferência de Chefes de Estado, Conselho de Ministros, Secretaria Geral, Tribunal de Justiça do Caribe (CARICOM, 2019).

⁹⁴ Organização intergovernamental, constituída pela Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela, com intuito de incentivar o “desenvolvimento sustentável” e a “inclusão social da região”. Conta com as seguintes instâncias: Reunião de Ministros de Relações Exteriores, Conselho de Cooperação Amazônica (e sua Comissão de Coordenação), Comissões Nacionais Permanentes nos países membros (OTCA, 2019).

⁹⁵ Criado pelo Convênio de Panamá, o SELA é formado por Argentina, Bahamas, Barbados, Belize, Bolívia, Brasil, Colômbia, Cuba, Chile, Equador, El Salvador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México,

um bloco econômico regional, mas contribuía para a sua formação na medida em que propiciava ações coordenadas entre os vários governos da região (SOUZA, 2012).

Em 1980, o novo Tratado de Montevideu converteu a ALALC na Associação Latino-Americana de Integração (ALADI)⁹⁶, organismo regional intergovernamental que prevê acordos sub-regionais, plurilaterais e bilaterais de integração, cujos membros são Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Paraguai, Peru, Uruguai, Venezuela, Cuba (a partir de 1999) e Panamá (desde 2012) (ALADI, 2019).

Entre seus objetivos está o estabelecimento, gradual e progressivo, de um mercado comum latino-americano, a partir dos seguintes princípios orientadores: pluralismo, convergência, flexibilidade, tratamentos diferenciados (incluindo não reciprocidade e cooperação comunitária) e multiplicidade (ALADI, 1980). Porém,

O Tratado de Montevideu de 1980 coloca a visão comunitária regional em nítido segundo plano e reforça a supremacia dos interesses individuais dos países-membros. Limitam-se compromissos multilaterais a fim de que os países possam conservar seu poder de decisão para continuar a privilegiar as relações com os países desenvolvidos (BARBOSA, 1991 apud ARAÚJO, 2008, p. 131).

Sob a inspiração cepalina, que vê a integração como chave para o desenvolvimento, na ALADI, bem como, anteriormente, na ALALC, a integração econômica da região aceleraria o desenvolvimento, o que acaba potencializando o sentido ideológico do desenvolvimento, uma vez que o crescimento econômico melhoraria qualitativamente as condições sociais na região integrada, supostamente deixando de ser subdesenvolvida e desconsiderando, assim, as relações entre centro e periferia do sistema capitalista e a dependência (BARBOZA, 2009).

Por sua vez, a formação do Grupo de Apoio a Contadora, criado, em 1983, por Venezuela, México, Colômbia e Panamá, recebeu a adesão, em 1985, de Peru, Brasil, Argentina e Uruguai, a fim de contribuir para a pacificação da América Central, que estava em guerra civil, e para o fortalecimento da América Latina. Em 1986, o Grupo ampliou seus objetivos e passou a envolver-se com o conjunto da problemática latino-americana e foi denominado Grupo do Rio (SOUZA, 2012).

Em 1987 foi criado o Parlamento Latino-Americano e Caribenho (PARLATINO), organismo regional, permanente e unicameral, integrado pelos parlamentos nacionais dos países que firmaram seu Tratado de Institucionalização, cujos membros são Costa Rica, El

Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Trindade e Tobago, Uruguai e Venezuela. Conta com Conselho Latino-Americano, Secretaria Permanente e Comitê de Ação (SELA, 2019).

⁹⁶ Seus órgãos políticos são o Conselho de Ministros de Relações Exteriores, a Conferência de Avaliação e Convergência e o Comitê de Representantes, e seu órgão técnico é a Secretaria Geral (ALADI, 2019).

Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Aruba, Cuba, Curaçao, República Dominicana, Ilha de São Martinho, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e República Bolivariana da Venezuela (PARLATINO, 2019).

Seus princípios são a defesa da democracia, a integração latino-americana, a não intervenção, a autodeterminação, a pluralidade política e ideológica, a igualdade jurídica dos Estados, entre outros. Dentre seus objetivos está zelar pelo respeito aos direitos humanos, lutar contra qualquer forma de discriminação e fomentar o desenvolvimento econômico e social e esforçar-se por alcançar a integração econômica, política, social e cultural. Possui personalidade jurídica internacional e seus principais órgãos são a Assembleia, Junta Diretora, Secretaria Geral e Comissões Permanentes (PARLATINO, 2019).

Já o germe do MERCOSUL remonta à Ata de Integração Brasil-Argentina, firmada em 1986, a qual cria o Programa de Integração e Cooperação Econômica (PICE) e abrange a política de integração sul-americana, e a assinatura do Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento entre Brasil e Argentina, em 1988 (SOUZA, 2012).

Segundo Laredo (1994), esse programa apontou para a complementação industrial e a cooperação técnica entre os dois países, a partir do qual foram firmados um conjunto de protocolos, e o tratado previa a criação de um mercado comum, constituindo-se em antecedente imediato do MERCOSUL. Para Azevedo (2009), a integração retomada em 1985 pela Argentina (governo de Raúl Alfonsín) e Brasil (governo de José Sarney), na Declaração do Iguaçu, culmina no referido tratado que previa, gradualmente, a formação de uma união aduaneira, no prazo de 10 anos, apoiada em políticas comuns no campo fiscal, cambial, monetário, agrícola e industrial, com vistas ao desenvolvimento harmônico entre os países signatários.

Os protocolos assinados foram consolidados no Acordo de Complementação Econômica nº 14, firmado em dezembro de 1990, no âmbito da ALADI, base para a criação do MERCOSUL, criado em 1991 pelo Tratado de Assunção e cujo Protocolo de Ouro Preto, de 1994, reconhece sua personalidade jurídica de direito internacional (SOUZA, 2012).

O Tratado de Assunção, de 1991, com a intenção de promover a liberalização do comércio em um bloco geográfico regional, assinado pelos representantes da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, torna-se a alavanca para a formação de um Mercado Comum do Sul. Em 1994, esses mesmos quatro países decidem os termos da estrutura institucional do Mercosul com a forma de uma personalidade jurídica internacional, gerando o Protocolo de Ouro Preto, peça de acordo que baliza o livre comércio e a união aduaneira, principalmente com a adoção da Tarifa Externa Comum (TEC) para os quatro Estados Partes do Mercosul (AZEVEDO, 2009, p. 308).

Conforme Bertolleti e Azevedo (2017), esse tratado foi um importante passo para a construção de um mercado comum na América do Sul, pois resultou na criação de um bloco econômico, na forma de união aduaneira, o qual se apresenta como um subespaço do espaço social latino-americano.

Formado, inicialmente, por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, posteriormente, a Venezuela foi incorporada (2006) como Estado parte, mas desde 2017 está suspensa, devido à considerada “ruptura da ordem democrática” que descumpriria condição necessária ao desenvolvimento da integração nos termos do Protocolo de Ushuaia (MERCOSUL, 1998). Bolívia (em processo de adesão, desde 2015), Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Peru e Suriname são Estados associados (MERCOSUL, 2019a).

Em continuidade ao objetivo do tratado que institui a ALADI, o tratado que cria o MERCOSUL é considerado como um novo avanço no esforço da integração da América Latina, “fundamental para acelerar seus processos de desenvolvimento econômico com justiça social”, e seu objetivo fundacional é formar um mercado comum pela livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os países (MERCOSUL, 1991a, p. 1). Objetiva, dessa forma, promover um espaço comum que gere oportunidades comerciais e de investimento por meio da integração competitiva das economias nacionais no mercado internacional (MERCOSUL, 2019a). Porém, a história já demonstrou que a liberdade comercial nada tem de justiça social.

Seus órgãos de decisão intergovernamentais são o Conselho do Mercado Comum, o Grupo Mercado Comum e a Comissão de Comércio. Na implementação de políticas regionais (em áreas como relações externas, agricultura, assuntos sociais, cultura, educação, direitos humanos, saúde, transporte, entre outros), foram criadas organizações como o FOCEM, o Instituto de Políticas Públicas de Direitos Humanos (IPPDH), o Instituto MERCOSUL Social (ISM), o PARLASUL, a Secretaria e o Tribunal Permanente de Revisão (MERCOSUL, 2019a). Esse mecanismo conta, também, com um setor educacional específico.

Institucionalizado após o ciclo de ditaduras na América do Sul, a inspiração política do MERCOSUL tem sido a integração europeia, da qual decorre uma europeização do bloco, devido à influência cultural e política, porém, capitaneada pelas multinacionais e comandada por interesses econômicos, e ocorre entre países que “não alcançaram a plena industrialização e não experimentaram algo similar ao Estado de Bem-Estar europeu” (AZEVEDO, 2014, p. 34; 2018a; 2018b).

De acordo com Bandeira (2006, p. 277 apud BRACKMANN, 2010, p. 71), “O projeto do Mercosul não era formar uma simples área de livre comércio, mas constituir o núcleo

de um futuro mercado comum, base de um estado supranacional, como a União Europeia, sobre o lastro geográfico da América do Sul”.

Para Azevedo (2014, p. 34), a regionalização no MERCOSUL “tem estado afeita à influência de multinacionais, do empresariado presente em escala regional, de *think tanks* liberais, de organizações internacionais e de atores sociais identificados com programas livre-cambistas e transnacionalizados”. Em outras palavras, “acabou por se tornar uma janela de oportunidades para os atores sociais que defendem a abertura comercial, a integração de mercados e as reformas liberais” (AZEVEDO, 2014, p. 35).

Conforme Laredo (1994, p. 67), o MERCOSUL se vincula à perspectiva de integração de mercados e a inserção competitiva a partir do comércio, por isso se enquadra no modelo comercial “en un mundo de profundas asimetrías en el que la competencia perfecta no existe y en el que el proteccionismo de los centros continúa en plena vigencia”.

Para Morosini (2000), o MERCOSUL não seria uma integração comercial única e exclusiva, mas antes uma integração de mercados. Além do mais, aponta uma tendência de inclusão de aspectos sociais junto à predominância dos estritamente econômico-comerciais.

De acordo com Saludjian (2014), a assinatura do tratado que institui o MERCOSUL se baseou numa visão neoliberal. Para Souza (2012), o fato de a implementação do bloco ter iniciado no período em que o Consenso de Washington e o neoliberalismo começaram a orientar as políticas econômicas da região, com o postulado de livre comércio, alterou em grande medida os objetivos iniciais.

A partir do encontro realizado na capital dos Estados Unidos, em 1989, e do receituário difundido, à saída (e transferência) da crise, de reforma e liberalização da economia mundial, com ênfase na abertura e no fim das barreiras protecionistas, privatização, entre outros aspectos, num programa ideológico de retirada do Estado da economia e de regulação pelo mercado, os países da região precisaram se adequar. Conforme Fiori (1998, p. 116 apud SAVIANI, 2013, p. 428), o pensamento hegemônico na época convergia para “o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno do estado liberal idealizado pelos clássicos”.

No que se refere à América Latina, o consenso implicava: um programa de equilíbrio fiscal, via reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor o corte nos gastos públicos; uma política monetária visando à estabilização; a desregulamentação dos mercados, financeiro e de trabalho, privatização e abertura comercial. Impostas, inicialmente, por agências internacionais de financiamento mediante condicionalidades, posteriormente, essas políticas são assumidas pelas elites econômicas e políticas dos países (SAVIANI, 2013).

Como saída para a crise de superprodução dos anos de 1970, “a ideologia da ‘globalização’ – subjacente às políticas neoliberais – é posta como a nova orientação capitalista” (ALVES, 1999, p. 58). Trata-se de “uma versão atualizada da ideologia econômica liberal” (FIORI, 1997, p. 87), “consiste na retomada da ‘teorização’ da modernização, adaptando-a às formas atuais da expansão capitalista” (CARDOSO, 2006, p. 32) ou, ainda, uma manifestação da crise capitalista e não sinônimo de internacionalização (COGGIOLA, 2001).

Segundo Alves (2002, p. 61), a mundialização do capital, isto é, o “processo de desenvolvimento do capitalismo mundial sob a direção hegemônica do capital financeiro”, um sistema mundial de produção de mercadorias centrado na lógica da financeirização e da “produção enxuta”, é uma definição mais precisa para o fenômeno da “globalização”.

Para Castanho (2001, p. 21), “O fenômeno descrito como a globalização não é senão um capítulo, claro que com muitas especificidades, do movimento geral de internacionalização, ínsito ao capitalismo. Preferimos, por isso, denominá-lo maré de globalização contemporânea” e dentre suas características aponta: o deslocamento do centro dinâmico do sistema da indústria para os serviços (especialmente os relacionados às tecnologias da microeletrônica e da informática); hegemonia do setor financeiro (com acentuação da tendência à financeirização); formação de megaconglomerados empresariais; realocação dos parques industriais dos países centrais para os periféricos e pulverização das tarefas produtivas em unidades localizadas em diferentes países; proteção ao *know-how*; controle unitário gerencial da produção multinacionalizada; desregulamentação; hegemonia da ideologia neoliberal; formação de blocos regionais como pré-requisito para a integração planetária; entre outras.

A abertura das economias ao mercado internacional e a circulação de capitais promovida pelos governos, em benefício do capital financeiro e as corporações monopolistas, o abandono do projeto nacional-desenvolvimentista, resultaram em um processo de desindustrialização, aprofundando ainda mais a situação da maioria dos países.

O conjunto dessas políticas e reformas neoliberais constituiu um todo articulado para permitir a funcionalidade do modelo neoliberal na América Latina, qual seja: ampla liberdade para o capital, necessidade das reformas dos sistemas financeiros nacionais, abertura comercial e de serviços, flexibilização das relações trabalho-capital, para diminuir o já baixo custo do trabalho, reformas dos sistemas previdenciários, para criar mais um importante mercado para o capital financeiro, reformas do Estado nacional, para desmantelar suas estruturas. [...] Assim, não é difícil entender que o neoliberalismo imposto deteriorou ainda mais nossas condições econômicas, políticas e sociais, já debilitadas na década anterior (CANO, 2008, p. 89-90).

Em decorrência, a integração regional é balizada, no contexto internacional, pela correlação de forças associada com a liberalização dos mercados para o livre fluxo de capitais

internacionais. E, se os Estados Unidos não conseguiram bloquear o processo de integração latino-americana, “o moldou segundo os interesses de suas corporações, ao provocar a ênfase nas relações de comércio e no regionalismo aberto” (SOUZA, 2012, p. 113).

A “tarefa prioritária do desenvolvimento nos anos 1990” (CEPAL, 1990) tratava-se de “uma nova proposta de interpretação da economia latino-americana, conhecida como transformação produtiva com equidade, que se fez acompanhar de uma nova proposta de integração regional [o regionalismo aberto]” (SOUZA; SILVA, 2013, p. 145).

A contribuição dos intelectuais da CEPAL, teoricamente vinculados às vertentes neo-estruturalistas, deu-se através da proposta de uma industrialização latino-americana como caminho para a superação do atraso e do subdesenvolvimento da região. Defendia-se, porém, que só a industrialização não era suficiente para resolver os problemas de desigualdades sociais na região, defendendo a adoção de uma estratégia de “transformação produtiva com equidade social”, na qual se buscasse um crescimento econômico sustentável articulado a uma melhor distribuição de renda. Esse modelo, porém, acabava certamente promovendo a substituição de importações, mas através do fortalecimento da tendência à mundialização de empresas oligopólicas e do capital financeiro internacional (LOMBARDI, 2014, p. 31).

Com o projeto neoliberal dos anos 1980 e 1990, a integração relaciona-se ao “regionalismo aberto” (CEPAL, 1998), à derrubada das barreiras nacionais, à liberalização comercial e ao fluxo de mercadorias e pessoas, ou seja, trata-se de uma integração atrelada à abertura comercial (ESTAY, 2001). Se

[...] en el pasado se postuló la integración como un instrumento funcional para una estrategia de industrialización cuya finalidad fundamental era abastecer la demanda interna. Faltaría ahora demostrar que la integración puede ser igualmente funcional para estrategias tendientes a lograr mayor competitividad internacional (CEPAL, 1990, 163).

À CEPAL (2010, p. 36), “Al profundizarse la integración en el marco del regionalismo abierto, esta actúa como factor de competitividad, complementando la inserción en los principales mercados internacionales con el estímulo del comercio intrarregional”. Com isso, afirma a necessidade de integração regional e o desafio dos blocos integracionistas, como a ALADI, a CAN e o MERCOSUL, seria “renovar-se” a serviço de uma melhor inserção internacional. Assim, a integração do MERCOSUL, nos moldes de um “regionalismo aberto”, foi apresentada como o caminho necessário para a inserção da América Latina na expansão comercial mundial.

Pode-se dizer, também, que a América Latina tem se organizado, econômica e politicamente, em blocos sub-regionais de maneira mais acelerada desde os anos 1990, fenômeno que tem sido chamado de “Regionalismo Aberto” ou “Integração Aberta”, pois “a

região teve que promover sua integração regional e/ou sub-regional e, ao mesmo, abrir-se aos mercados internacionais simultaneamente” (GARCÍA GUADILLA, 2005, p. 12 apud AZEVEDO, 2009, p. 306). As integrações sub-regionais, como o MERCOSUL, o Pacto Andino e o MCCA, acabam “cobrindo assim o continente de várias articulações menores que terminam por viabilizar a integração mais global” (SANTOS, 1993, p. 45).

Além disso, segundo Souza (2012, p. 106-107), contraditoriamente, a proposta lançada em 1989 por George Bush, então presidente dos Estados Unidos, designada de “Iniciativa para as Américas” [com exceção de Cuba], que visava a conformar uma zona de livre comércio do Alasca à Terra do Fogo, “terminou acelerando o processo de integração na América do Sul”, pois, mesmo favoráveis à proposta estadunidense, “os governantes sul-americanos da época, orientados por seu corpo diplomático, preferiram formar um bloco regional [MERCOSUL] como forma de fortalecer sua posição na negociação com os EUA [Estados Unidos da América]”. E, embora sem êxito, a proposta do governo brasileiro, em 1994, de uma Área de Livre Comércio Sul-Americana (ALCSA) indicou um espaço privilegiado para a diplomacia: a América do Sul.

A ideia de criação de uma zona hemisférica de livre comércio seria o embrião da política dos Estados Unidos a fim de melhorar sua capacidade competitiva frente ao avanço da integração europeia, numa tentativa de redefinir seus vínculos com a América Latina e Caribe, área imediata de influência econômica e política. Na tendência à regionalização da economia mundial, persistem na abertura dos mercados, na construção de tratados ou acordos bilaterais com os países da região, pulverizando as perspectivas de negociarem em blocos com reivindicações comuns (JOHNSON, 2013).

A continuidade daquela iniciativa norte-americana, via projeto de criação da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), lançado em 1994, pelo presidente Bill Clinton, na Cúpula das Américas, “seria a revivificação, como corolário econômico e comercial, da doutrina Monroe” (BANDEIRA, 2004, p. 119 apud SOUZA, 2012, p. 114). Sua base estava na Área de Livre Comércio do Atlântico Norte (NAFTA) entre México, Estados Unidos e Canadá, em vigor desde 1994 (iniciada pelo acordo entre Estados Unidos e Canadá em 1988), substituída, em 2018, pelo governo Donald Trump, por um novo acordo comercial – o Acordo entre os Estados Unidos, México e Canadá (USMCA, sigla em inglês correspondente as iniciais dos três países que o firmaram).

Conforme Estay (2001), a “globalização” é compatível com o projeto “integracionista” da ALCA e os Tratados de Livre Comércio (TLCs), que querem, a partir de fora, incorporar e submeter economias menores. Também Bansart (2008) salienta que a ALCA

e os TLCs propostos pelos Estados Unidos se referem a um processo de incorporação de economias pequenas a uma economia grande, e não de integração, uma vez que não conforma um conjunto novo e original. E esta, por sua vez, também não corresponde às proposições integracionistas de alguns países da região. Conforme o presidente Lula, “A elite brasileira e a elite latino-americana queriam a ALCA para subordinar a gente um pouco mais ao poder americano, e nós queríamos era o MERCOSUL fortalecido” (BRASIL, 2010b, p. 11).

Por sua vez, o Pacto Andino também sofreu revés e se converteu na CAN com a assinatura do Protocolo de Trujillo em 1996. Trata-se de uma organização internacional que conta com diversos órgãos e instituições⁹⁷ que integram o Sistema Andino de Integração (SAI) e objetiva “alcanzar un desarrollo integral, equilibrado y autónomo”. Bolívia, Colômbia, Equador e Peru são países membros; Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai são países associados; e a Espanha é um país observador (CAN, 2019).

Conforme Saludjian (2014), esse bloco sofreu uma crise, em 2006, com a saída da Venezuela, e sua aproximação da União das Nações Sul-Americanas (UNASUL) e do MERCOSUL não implicou numa mudança da trajetória de regionalismo aberto existente no bloco desde 1983, regido explicitamente pela lógica do mercado.

Para Souza (2012, p. 113), em ambos (no MERCOSUL e na CAN), “em lugar da integração produtiva prevista nos acordos iniciais, privilegiou-se a integração comercial; em lugar da união aduaneira com proteção externa à produção regional, praticou-se o ‘regionalismo aberto’”, defendido pela CEPAL. Esta passa a ser a ênfase integracionista predominante no período não só em questão, pois segue vigente em vários mecanismos de integração.

5.1.4 A integração no século XXI: continuidade e desafios

Uma quarta onda integracionista, pressuposta por Souza (2012; 2016), inicia-se por volta dos anos 2000, marcada pela emergência de governos progressistas na América do Sul, eleitos com discursos de contestação à orientação neoliberal, e um novo processo de integração regional com o fracasso do projeto estadunidense de criar a ALCA. Todavia, como assinala Carcanholo (2011), ainda que o projeto da ALCA tenha sido derrotado em 2005, sua essência segue viva nos tratados de livre comércio que continuam vigentes, bem como nos tratados

⁹⁷ Tais como: Conselho Presidencial Andino, Conselho Andino de Ministros de Relações Exteriores, Comissão da CAN, Tribunal de Justiça da CAN, Parlamento Andino, Secretaria Geral da CAN, Corporação Andina de Fomento (CAF), Fundo de Reservas, Organismo Andino de Saúde, Convênio Sócio trabalhista, Universidade Andina, Conselhos Consultivos (Empresarial, Laboral, de Povos Indígenas e de Autoridades Municipais) e Instâncias Assessoras (CAN, 2019).

bilaterais de investimentos. Em relação ao primeiro aspecto, bem como a delimitação temporal, serão tecidas algumas considerações no decorrer desse tópico.

A I Reunião de Presidentes da América do Sul é realizada em 2000, em Brasília, e marca uma aproximação do Brasil com os demais países sul-americanos. Nessa ocasião, é criada a Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana (IIRSA). Esta objetiva desenvolver a infraestrutura nos elementos de transporte (terrestre, aéreo, fluvial, multimodal), de telecomunicações e energia, a fim de impulsionar a integração e a modernização da integração física de Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela. Orienta-se pelo regionalismo aberto, a sustentabilidade econômica, social, ambiental e política, o aumento do valor agregado da produção, a coordenação público-privada, dentre outros (IIRSA, 2019). Integrar a região comercialmente requeria que o espaço estivesse integrado por meio de rodovias, de hidrovias, de ferrovias, senão a expansão dos negócios estaria comprometida (BRACKMANN, 2010).

Em seu megaprojeto, estruturado em eixos, a IIRSA,

[...] evidencia que não basta a redução das barreiras comerciais intra-bloco ou até mesmo entre regiões (UE-Mercosul), mas, segundo a lógica expansionista do capital, é necessária a infraestrutura que permita a livre circulação de recursos naturais, de capitais, produtos manufaturados, pacotes tecnológicos e trabalhadores [...] este circuito capitalista requer permanente revolução nos meios de transporte (construção de rodovias, hidrovias, portos, aeroportos), de comunicação e informação (bases de telefonia, estações de recepção e transmissão, satélites, redes de cabos e de fibra ótica), energético (construção de oleodutos, gasodutos, hidrelétricas) e de expansão do setor de serviços (SILVEIRA, 2019, p. 143-144).

Segundo Romero (2009, p. 219), a IIRSA surge também sob influência externa de organismos financeiros internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Banco Mundial, enquanto “un instrumento que articule y enlace al continente en el marco del aperturismo del ALCA”, herança do neoliberalismo, por isso, ambas “son dos caras de la misma moneda”.

A criação do Conselho Sul-Americano de Infraestrutura e Planejamento (COSIPLAN), em 2010, absorve a IIRSA e busca minimizar os efeitos adversos da integração da infraestrutura regional que era constituída como corredores comerciais (JAEGGER, 2019).

Para Souza (2012, p. 117), nesta onda, emergem projetos “alternativos” de integração da região, como a UNASUL, a Alternativa Bolivariana das Américas (ALBA) e a Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos (CELAC), que “procuraram superar as formas tradicionais de integração baseadas apenas no comércio e se colocaram como objetivo a integração produtiva e físico-energética, além da integração social, política e cultural”.

Nessa perspectiva, em 2004, foi lançada pelo governo brasileiro (presidente Lula), na III Reunião de Presidentes da América do Sul, a Comunidade Sul-Americana de Nações (CSN, posteriormente com a sigla CASA) que se tornaria a UNASUL, criada formalmente pelo Tratado Constitutivo em 2008 e complementada pelo Protocolo Adicional sobre compromisso com a democracia.

No âmbito da política externa brasileira, com o MERCOSUL e a UNASUL, evidenciava-se que, “embora o objetivo de mais longo prazo fosse integrar a América Latina e o Caribe como um todo, a integração possível e operativa era a da América do Sul (AMORIM, 2009, p. 20 apud ALMEIDA, 2015, p. 16).

Entre os objetivos definidos no tratado (UNASUL, 2008), estava o de construir a integração cultura, social, econômica e política, com foco nas políticas sociais, na educação, energia, infraestrutura, no financiamento, meio ambiente, entre outros. Sua organização abrange órgãos políticos (como o Conselho de Chefes de Estado, de Ministros das Relações Exteriores e de Delegados) e setoriais (instâncias temáticas e grupos de trabalho, tais como o Conselho de Defesa Sul-americano e os Conselhos Sul-americanos de Educação, Cultura, Ciência, Tecnologia e Inovação, que estão em fase inicial de desenho das políticas setoriais). Foi constituída por Argentina, Brasil, Colômbia, Guiana, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Chile, Equador, Peru, Suriname e Venezuela, na qualidade de países membros, e México e Panamá são países observadores do bloco.

Desde sua criação, a UNASUL atuou, em distintas ocasiões, como espaço de diálogo para assegurar a institucionalidade dos países-membros e solucionar controvérsias. Mas, conforme Saludjian (2014), mesmo com resultados políticos expressivos, a UNASUL carece de capacidade em influenciar as políticas econômicas e os fundamentos macroeconômicos nacionais ou regionais.

Embora com relações internacionais distintas, desde posições subordinadas até conflitivas com os Estados Unidos, de uma forma geral, o conjunto dos países estavam alinhados politicamente, buscavam fortalecer a integração regional e, ainda que com contradições internas, diminuir sua margem de dependência face ao imperialismo. Essa situação se alterou nos últimos anos e há um desmantelamento da UNASUL.

Os conselhos não se reúnem mais periodicamente e, desde 2017 – quando o então secretário-geral deixou o cargo, em protesto ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, anunciando a ruptura democrática no Brasil, e a Venezuela (governo de Nicolás Maduro Moros), Bolívia (Evo Morales), Suriname (Dési Bouterse) e Equador (Rafael Correa) vetaram a indicação argentina para assumir o cargo –, o órgão está sem comando efetivo. A presidência

pro tempore, desde abril de 2018, está com o ministro das Relações Exteriores da Bolívia (JAEGER, 2019).

Em reação, numa tentativa de esvaziar ou alterar seu projeto a serviço de parte dos atuais governos, metade dos membros – Brasil (Jair Messias Bolsonaro), Argentina (Mauricio Macri), Chile (Sebastián Piñera Echenique), Colômbia (Iván Duque Márquez), Paraguai (Mario Abdo Benítez) e Peru (Martín Alberto Vizcarra Cornejo) – decidiram conjuntamente⁹⁸ suspender sua participação na UNASUL, devido à crise no organismo. Conforme Jaeger (2019, p. 5), “o atual colapso pelo qual passa a UNASUL surge como símbolo de um processo mais amplo de retrocesso regional, derivado de uma ofensiva conservadora”.

Assim, a Colômbia – primeiro país latino-americano parceiro externo da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e que se torna membro da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – em agosto de 2018, notificou sua decisão de denunciar o Protocolo Adicional ao Tratado Constitutivo da UNASUL (2010a) e renunciou a sua condição de país membro, em vigor desde março de 2019. Em abril de 2019, o Ministério das Relações Exteriores (ou Itamaraty) informou que o Brasil formalizou sua saída da organização e denunciou o tratado, cuja decisão foi comunicada ao governo do Equador, país depositário do acordo, com efeito a partir de 6 meses.

A saída de tais países da UNASUL objetiva isolar a Venezuela e abrir caminho para um novo projeto integracionista, conservador politicamente e liberal economicamente (JAEGER, 2019), com a assinatura de acordos comerciais e de livre-comércio com os Estados Unidos e a UE, por parte de alguns países da região, o fortalecimento da Aliança do Pacífico (estabelecida, em 2011, por Chile, Colômbia, México e Peru, em vigor desde 2015, é um mecanismo de integração econômica e comercial baseada na livre circulação de bens, serviços, capitais e pessoas e com um eixo transversal de cooperação), entre outros.

Nessa perspectiva se insere a iniciativa colombiana, em parceria com o Chile, de criação do Foro para o Progresso da América do Sul (PROSUL), em substituição à UNASUL (JAEGER, 2019). Em março de 2019, os governantes daqueles países que haviam se retirado da UNASUL, Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, Paraguai e Peru, juntamente com o Equador (Lenín Moreno Garcés) e Guiana (embaixador George Wilfred Talbot), firmaram a Declaração Presidencial sobre a Renovação e o Fortalecimento da Integração da América do Sul, por meio do qual reconhecem a proposta de criar o PROSUL, “em um marco institucional flexível que permita enfrentar com eficiência e eficácia os desafios que se apresentam no mundo de hoje”,

⁹⁸ Estes governos, entre outros, também não reconhecem a “legitimidade do processo eleitoral” que levou à reeleição de Maduro, em 2018, na Venezuela.

com requisitos para participação, dentre eles, “a plena vigência da democracia” (PROSUL, 2019a, p.1).

Em setembro de 2019, foram estabelecidas as diretrizes para o funcionamento do PROSUL (2019b), que definem os objetivos, a saber: construir um espaço de coordenação e cooperação que permita avançar na integração e impulsionar o desenvolvimento dos países participantes, bem como as áreas temáticas prioritárias de atuação (infraestrutura, energia, saúde, defesa e combate ao crime e desastres). Trata-se de um foro da extrema-direita. Caberia questionar qual sua capacidade e seu alcance de massa e se existe como força latino-americana, pois parece indicar que não.

O Grupo de Lima formado em 2017 por ministros de Relações Exteriores também se aproxima do PROSUL, com oposição à situação venezuelana. Argentina, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Guatemala, Guiana, Honduras, México, Panamá, Paraguai, Peru e Santa Lúcia compõem este grupo.

Além da UNASUL, em 2019, o governo brasileiro também havia se afastado da CELAC e, em janeiro de 2020, formalizou sua saída desde organismo, com a decisão de suspender sua participação. E, ainda, desde 2019, o governo brasileiro, via presidente e ministro das Relações Exteriores, vem aventando na mídia a possibilidade de se retirar também do MERCOSUL, a qual dependeria de como serão as questões diplomáticas e de comércio exterior com o governo da Argentina (de Alberto Fernández), que pode representar um enfrentamento e divergências políticas, dado seu não alinhamento, porém, por outro lado, a saída acarretaria perdas comerciais.

Por sua vez, como resultado da proposta do governo venezuelano (de Hugo Rafael Chávez Frías), em 2001, na ocasião do III Encontro de Chefes de Estado e de Governo da Associação de Estados do Caribe, surge a ALBA, em oposição a ALCA e como alternativa a integração neoliberal. Oficialmente firmada na Declaração Conjunta, em 2004, por Venezuela e Cuba (Fidel Castro), em 2009, sua denominação foi alterada para Aliança Bolivariana para os Povos de Nossa América-Tratado de Comércio dos Povos (ALBA-TCP). É composta por Venezuela, Cuba, Bolívia (desde 2006, mas seu atual governo anunciou, no final de 2019, que irá sair do bloco), Nicarágua (2007), República Dominicana (2008), São Vicente e Granadinas e Antígua e Barbuda (ambos desde 2009). O Equador (que aderiu em 2009) se retirou do grupo em 2018, devido à crise venezuelana (ALBA-TCP, 2019a).

A ALBA-TCP, sob a inspiração da proposição bolivariana de integração, tem como princípios a complementaridade, a solidariedade, a cooperação e o respeito à soberania. Objetiva a transformação das sociedades latino-americanas e, para isso, foi “concebida como

un proceso integral que asegure la eliminación de las desigualdades sociales y fomente la calidad de vida y una participación efectiva de los pueblos” (ALBA-TCP, 2010, p. 9).

A integração em detrimento da competição e de critérios mercantilistas faz parte da tônica deste bloco, que se direciona ao desenvolvimento econômico, social, político e cultural e abrange áreas como alimentação, energia, educação, saúde, habitação, transporte, turismo, indústria, finanças, entre outras, abordadas por meio de projetos, programas e empresas “grannacionais” (ALBA-TCP, 2010).

O conceito “grannacional” está inscrito “en el sustrato conceptual del ALBA”, fundamentado: histórica e geopoliticamente, é a concepção bolivariana de união das repúblicas latino-americanas para a formação de uma grande nação; socioeconomicamente, é a estratégia de desenvolvimento das economias dos países, a fim de produzir a satisfação das necessidades sociais da maioria; e ideologicamente é uma perspectiva de políticas regionais soberanas e autodeterminadas, crítica à globalização neoliberal (ALBA-TCP, 2010, p. 53; 2019a).

O funcionamento da ALBA-TCP ocorre a partir do Conselho Presidencial e dos Conselhos Ministeriais: Social, Econômico, Político e de Movimentos Sociais. Também conta com Comitês, Grupos de trabalho, Secretaria Executiva, encontros de chefes de Estado, entre outros (ALBA-TCP, 2010).

Para Bansart (2008, p. 155), a ALBA-TCP é uma proposição de integração que nasce desde dentro: “El desafío es impedir la dispersión (que siempre favorece al imperialismo, según el famoso dicho Dividir para reinar) [...]”. Pode ser vista também como um projeto de regionalismo contra-hegemônico na América Latina (MUHR, 2010). Ou, ainda,

Ambos os projetos integracionistas – UNASUL e ALBA – se propõem, pela via da cooperação, a corrigir os problemas criados para o desenvolvimento econômico-social pela inserção subordinada da América Latina no mundo e pelo processo de integração regional baseado na competição. O projeto da ALBA tem claramente uma definição anti-imperialista (SOUZA, 2012, p. 119).

Em que pese as alternativas regionalistas contra-hegemônicas, porém, a globalização e os processos de regionalização têm sido fenômenos sintonizáveis à preservação do sistema capitalista (AZEVEDO, 2014; 2018a).

Por sua vez, o bloco internacional entre Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS), que surge em 2006 (inicialmente entre os quatro primeiros países), é uma estrutura inter-regional entre economias consideradas “emergentes” (ou “em desenvolvimento”) e se constitui como mecanismo de cooperação. Expressa, pois, uma diversificação de parcerias comerciais e políticas, e seus limites espaciais se situam para além da integração regional com os países vizinhos.

Já em 2010 foi criada, durante a Cúpula da América Latina e do Caribe (CALC), a CELAC, iniciativa mais abrangente de toda a história da integração latino-americana, que emerge pela unificação da CALC e do Grupo do Rio. Constituída formalmente pela Declaração de Caracas, em 2011, é integrada pelos 33 países da região das Américas, com exceção dos Estados Unidos e do Canadá, e ocorre em paralelo à OEA.

Trata-se de um mecanismo representativo de concertação política, cooperação e integração, constituído por cúpula dos chefes de Estado e de governo, reunião dos ministros das Relações Exteriores, de coordenadores nacionais e especializados e presidência, e que

[...] deve avançar no processo de integração política, econômica, social e cultural com um sábio equilíbrio entre a unidade e a diversidade de nossos povos, com o objetivo de que o mecanismo regional de integração seja o espaço idôneo para a expressão da nossa rica diversidade cultural e, por sua vez, seja o espaço adequado para reafirmar a identidade da América Latina e do Caribe, sua história comum e suas lutas contínuas pela justiça e pela liberdade (CELAC, 2011, p. 2).

Sua agenda de trabalho inclui diversos temas. No que tange à relação extrarregional, a CELAC dialoga com UE, China, Rússia e Índia, via atos, planos de ação e declarações firmadas conjuntamente, os quais incluem parcerias birregionais como é o caso da Fundação UE-América Latina e Caribe (ALC).

Segundo Silveira (2019, p. 140-141), “a ideologia de integração e regionalização conjuga *desenvolvimento, paz e segurança*” a partir da CELAC e na associação entre CELAC e UE e entre MERCOSUL e UE, “A proposta de ambos os blocos está na abertura maior de mercados contra o protecionismo e no sistema internacional de comércio”, com base nas regras da OMC. Após décadas de tentativas, em 2019, o MERCOSUL e a UE firmaram acordo de livre comércio, o qual está (em 2021) em fase de conclusão (ratificação pelos países membros), o que criaria uma área de livre comércio (contra o protecionismo) entre estes dois blocos hegemônicos, do centro e da periferia do sistema.

Observa-se, portanto, que estão em andamento e coexistem distintos blocos ou mecanismos integracionistas na América Latina. Na virada do século, com a eleição de governos considerados “progressistas”, países se posicionaram contra a ALCA e criaram a UNASUL e a ALBA.

Como a integração está relacionada diretamente à política dos governos, externa e interna, verifica-se, no final da segunda década do século XXI, uma situação distinta da identificada por Souza (2012; 2016) e, de certa forma, o fechamento de uma janela histórica em termos de governos considerados “progressistas” na região. A rigor, por exemplo, no caso brasileiro, apesar das diferenças com os governos anteriores, muitas medidas adotadas foram

semelhantes (DAVIES, 2016). E, em que pesem os avanços e as especificidades, não houve, todavia, um rompimento do neoliberalismo. A dependência estrutural não se alterou com as reformas dos países nos governos progressistas, nem o poderia.

Vale mencionar que, “mesmo com governos críticos ao neoliberalismo, os modelos vigentes implementados na época liberal anterior, pouco foram alterados (especialmente no Brasil e na Argentina)” (SALUDJIAN, 2014, p. 84). Como se sabe, “as decisões políticas sozinhas não têm a capacidade de modificar os fundamentos dos regimes de acumulação, tampouco pode se realizar uma integração econômica alternativa plena sem uma visão estratégica e política comum” (SALUDJIAN, 2014, p. 85).

Há um quadro de retrocessos e de desafios que não foram enfrentados. Assim, os desafios em relação à integração seguem vigentes: a sua abrangência territorial, existem vários projetos de integração sub-regional em andamento; a ênfase na visão comercial dos processos de integração desenvolvidos; a situação de dependência externa das economias da região, que caracteriza a América Latina desde a independência política; o papel do Brasil no processo de integração regional; deixar de ser um projeto apenas dos governos nacionais para ser um projeto dos Estados nacionais e dos “povos” latino-americanos; resolver a questão cultural e realizar a integração cultural sem submeter uma cultura à outra, a fim de preservar a diversidade (SOUZA, 2012).

No cenário atual, inúmeros são os desafios para além dos supracitados. Acrescenta-se o desmonte de mecanismos integracionistas por questões políticas, realinhamento com os Estados Unidos, entre outros países, e a retomada de negociações bilaterais (com relações de troca) em detrimento dos blocos, por exemplo.

Na crise política regional, e não apenas dos blocos de integração em si, o Brasil tem direcionado sua tônica integracionista. Saiu da UNASUL por questões políticas, em clima de ameaça pode deixar o MERCOSUL, à integração comercial fomenta o PROSUL em compromisso recíproco com o Chile de apoiar este foro em detrimento da UNASUL e tem buscado acordos bilaterais, como é o caso das negociações com o México para acordos de livre comércio no âmbito industrial e agropecuário. Novas (ou velhas?) relações são desenhadas (ou retomadas) no âmbito da integração latino-americana.

Nesse sentido, em consonância com Ricobom (2010b, p. 68), “Querendo ou não, os avanços da integração sempre estão sujeitos às afinidades políticas e ideológicas, aos interesses geopolíticos dos países e até mesmo às simpatias pessoais dos chefes de Estado”. Um processo político sujeito as disputas de poder regionais e internacionais e as mudanças governamentais dos Estados (SARTI, 2011 apud ALMEIDA, 2015). A crise nos blocos integracionistas e nos

governos de esquerda latino-americanos pode contribuir para um esvaziamento das instituições voltadas à integração (ALVES FILHO, 2016 apud GASTALDIN, 2018).

Sabe-se que, enquanto temática associada diretamente à política externa, conduzida ao longo de distintos governos, a integração regional pode apresentar estagnações, retrocessos e alterações em sua direção, principalmente em contextos ou conjunturas históricas nos quais predominam acordos bilaterais entre países. Se os acordos deixarem de ser estabelecidos pelos blocos para serem estabelecidos bilateralmente, a integração desaparece e, com isso, torna-se mais distante ou inviável o cumprimento do princípio previsto na Constituição. Cada projeto de governo tem impresso, portanto, sua marca ao princípio integracionista do Estado.

Vale mencionar que a política externa não está desconectada da política interna dos países e das tendências e cenários internacionais, pois, enquanto política pública, dá consecução aos interesses do Estado no âmbito das relações internacionais, de uma forma específica, mas também da economia e do projeto societário em curso. Logo, à realidade brasileira, nos dias de hoje, segue válido o postulado de que

[...] a racionalidade capitalista recomenda que o estado cobre a conta das classes populares na forma de crise social: cada direito adquirido por anos de luta dos trabalhadores no período anterior terá que ser sacrificado agora em nome de dias melhores no futuro [...] tudo para o capital, somente migalhas para os trabalhadores (OURIQUES, 2011, p. 122-123).

A integração condensa questões de soberania, da democracia, do desenvolvimento, de direitos sociais, entre outros. Na conjuntura da política externa brasileira, há um deslocamento dos eixos de atuação, que se voltam para os Estados Unidos, em contrapartida da integração Sul-Sul com América Latina, Caribe e África. No governo atual, as viagens para os Estados Unidos e o Chile, por exemplo, são indicativos da direção da política externa brasileira, suas aproximações estratégicas (com países alinhados ao *American dream of life*) e convergências, e dizem respeito à integração. No âmbito internacional, sinaliza-se uma possível ruptura do Itamaraty com a tradição que vem desde o Barão de Rio Branco, com a política multilateralista, pacifista, que respeita as leis internacionais, o princípio de não interferência e de desenvolvimento nacional (embora dependente e associado ao capital internacional), não necessariamente integracionista. Há um afastamento dos vizinhos sul-americanos e, pelo governo, a integração com a América Latina será limitada ou inexistente. O projeto de governo parece ser desnacionalizar, desindustrializar, subordinar a soberania, sujeitar a economia e tornar o país ainda mais dependente.

A preferência do governo, de um país de renda média, encaminha-se à integração na OCDE⁹⁹, composta por países com alta renda, distinta, portanto, da sua. Com isso, adquiriria *status* de país “desenvolvido” (embora tenha recuado em termos de desenvolvimento econômico nos últimos anos) e, ao que parece, perderá as prerrogativas de tratamento diferenciado (em termos de prazos e condições para fechar acordos de livre comércio) na OMC. Fica a questão do que irá fazer lá e quais serão os (des)caminhos da integração na região.

5.2 Os fundamentos da integração na relação com as teorias sobre a sociedade

A integração regional é compreendida e utilizada sob distintas perspectivas. A busca por entender a essência da integração e seus fundamentos levou a cogitar uma possível relação com as teorias sobre a sociedade, as quais, até os anos 1960, estavam dominadas por posições (filosóficas) que enfatizavam a integração social e o conflito social (CARDOSO, 2001).

Como várias práticas integracionistas emergem de forma proximal a esse período (pouco antes ou após), é de se supor que as teorias de integração social e de conflito social possam ter influenciado a integração regional e as teorizações sobre esse tema.

No que tange a tais teorias, à postura integracionista ou funcionalista, a sociedade era vista como uma soma de indivíduos, os quais são seres delimitados, unificados, integrados, livres e transparentes. A estratificação social e o Estado teriam surgido de necessidades sociais. Os interesses sociais seriam compartilhados pelos indivíduos (mais do que opostos). No sistema social predominariam as vantagens comuns (mais do que o domínio e a exploração) e esse sistema se manteria pelo consenso (mais do que pela repressão e coerção). As sociedades seriam sistemas integrados que evoluem lentamente (ao invés de mudar por rupturas, revoluções). A integração social seria “algo *útil e legítimo*”, as disfunções deveriam ser corrigidas, reformadas, e a sociedade preservada, com reformas pontuais, parciais (CARDOSO, 2001, p. 75).

A integração social remeteria à “superação da distância entre elites e massas, entre governantes e governados” (PASQUINO, 1998, p. 634-635), pois integração “significa a superação das divisões e rupturas e a união orgânica entre os membros de uma organização [...] o Estado-nação” e pode ser vista como uma condição, que envolve níveis mais ou menos

⁹⁹ Não é de hoje que o Brasil mantém relações com a OCDE. Desde os anos 1990 participa em grupos de trabalho e comitês. Em 2007 foi selecionado para integrar um grupo que iniciaria engajamento ampliado. Em 2012 foi considerado parceiro-chave. Em 2015 assinou um acordo marco de cooperação e, em 2017, para criar um escritório no país e para tornar-se membro pleno, cujo processo está em andamento. No âmbito da educação superior a utilização do “Código OCDE” categorizava as diferentes denominações de cursos e suas áreas, “adaptadas” à situação brasileira, atualmente atualizada pela Classificação Internacional Normalizada da Educação, utilizada nas avaliações de cursos e de estudantes, para produção de estatísticas, do Censo, para estudos comparados e comunicações entre a UNESCO, a OCDE e o Escritório Estatístico da União Europeia (EUROSTAT).

integrados, ou como um processo, que tem uma importante dimensão histórica (PASQUINO, 1998, p. 632). Também chama atenção à integração política, processo de múltiplas dimensões e sujeito a influências internas e externas, que evidencia relações de disputa e dominação do âmbito econômico.

Por sua vez, à postura que enfatizava o conflito, as lutas de classes, o Estado surge devido aos interesses sociais distintos, baseado na dominação, na exploração e coerção, e suas instituições para resolução dos conflitos, em prol da classe dominante. Trata-se, aqui, não de indivíduos, mas de classes sociais, do coletivo, do sujeito social e a sociedade tem caráter histórico, instável e transitório (mais do que integrado), e pode ser transformada radicalmente, de forma revolucionária (CARDOSO, 2001).

Há também uma visão de mundo eclética, uma mescla em proporções variáveis (do marxismo, do existencialismo, da fenomenologia e psicanálise) e o surgimento de uma “terceira posição”, pós-moderna¹⁰⁰, que anunciou “o ‘fim’ de várias possibilidades: de buscar a verdade, de um eu unificado, da fundamentação de sentidos inequívocos, de legitimação da civilização ocidental, de revolucionar em profundidade as estruturais sociais [...] numa negação da explicação em favor da hermenêutica relativista” (CARDOSO, 2001, p. 79).

Esta desembocou na “morte do homem”, na “sua eliminação como sujeito e como objeto”, a qual, se assumida de fato, “impossibilitaria a existência de ciências sociais que fossem verdadeiras ciências”, como é o caso da história, que se ocupa do “devir das sociedades humanas” no tempo e foca em mudanças e persistências (CARDOSO, 2001, p. 81). Com isso, concomitantemente, proclamaria a “morte da história”, pois “não haveria história e, sim, histórias ‘de’ e ‘para’ determinados grupos definidos por dadas posições – constituindo estas ‘lugares de onde se fala’”, o que supõe uma sociedade fragmentada, “o abandono dos ‘grandes objetos’ em favor da ‘história em migalhas’”, um reducionismo (CARDOSO, 2001, p. 82-83).

¹⁰⁰ Dentre os principais temas ou princípios pós-modernos estão: i) a “crítica da *presença* ou da *apresentação* em favor da *representação*”, ou seja, substitui “a discussão da coisa pela análise das *representações* da coisa”; ii) negação da possibilidade de descobrir a origem, em prol dos “*fenômenos*”, isto é, considera “a superfície das coisas – o fenômeno – como algo que não requer uma referência a qualquer coisa mais profunda ou fundamental” (CARDOSO, 2001, p. 84-85); iii) crítica da unidade e afirmação da pluralidade, ou seja, há “‘eus’; mas, não, ‘um eu’”, cai no subjetivismo, na “inflação ou excesso do *ego*, da *individualidade*” e sua premissa é “a crença no valor absoluto do indivíduo, de seus direitos, de suas expectativas; e desemboca na convicção (às vezes em nome do ‘politicamente correto’ e do multiculturalismo) de existir uma necessária multiplicação dos enfoques” (CARDOSO, 2001, p. 85-86); iv) negação da “transcendência das normas”, em prol da sua imanência, o que torna as pretensões normativas problemáticas, como se as normas pudessem ser independentes; v) análise dos fenômenos mediante a “alteridade constitutiva”, ou seja, por processos de exclusão, oposição e representação de um dualismo hierárquico, “uma unidade é favorecida ou ‘privilegiada’ e uma outra desvalorizada de algum modo”, “*as margens é que constituem o texto*. As unidades aparentes são constituídas mediante a repressão de sua dependência e das suas relações com outras unidades” (CARDOSO, 2001, p. 88).

Além disso, empurra “para a margem” também “a concepção holística da sociedade, sem a qual ela não tem como ser contestada *in totum*, nem alternativas globais podem ser propostas ou formuladas”, o que “significa um consentimento, um apoio *de facto* ao *establishment* capitalista e burguês que, na fase da famosa ‘globalização’, concentra a renda e as oportunidades (geográfica tanto quanto socialmente) ainda mais do que ocorria nas fases anteriores do capitalismo” (CARDOSO, 2001, p. 89).

Aí se inserem as denominadas “novas elites” (LASCH, 1995 apud CARDOSO, 2001), profissional e gerencial, “mais baseadas na manipulação de informação e de conhecimentos profissionais do que no controle da propriedade ou do capital”, fascinadas pelo jogo do mercado e por aumentar os ganhos, de uma “cultura do discurso crítico” e que se reconhecem mais do que no passado como “integrantes de um sistema internacional que não aceita fronteiras e, não, como estando ligadas a um Estado-nação específico” (CARDOSO, 2001, p. 89).

Tendo isso em vista, depreende-se que há aspectos de ambas as teorias sobre a sociedade que perpassam e fundamentam a integração latino-americana.

Vista como países integrados que se juntam (soma das partes), por interesses afins (compartilhados), para obter vantagens comuns e que evolui, passa por fases e etapas, de forma linear e “progressiva”, para manutenção do sistema, está imbricada a postura integracionista e funcional ao capitalismo. Tal integracionismo interessa a determinada classe social, é liberal e positivista, como a junção das partes num todo, como se o todo fosse a simples soma das partes.

Certamente, há também ecletismo. E, ainda, quando se supõe que a integração regional existe por si só, em suas representações, superficialmente, teriam inúmeras “integrações”, diversos “regionalismos”, plurais, tantas quantas se manifestam, individual e independentemente, conforme o relativismo, não enquanto alternativas globais, apenas pontuais e fragmentadas, nem como contestação ao sistema. Afinal, importaria o mercado, o capital, as elites do sistema internacional que não aceita fronteiras, segundo a orientação da postura pós-moderna. Na “sociedade do conhecimento e da informação”, a pretensão também é “integrar pelo conhecimento”, bem como a independência normativa (*vide* as regulamentações desencadeadas pelo Processo de Bolonha), valorizando o multiculturalismo, as diversidades sem unidade.

Por sua vez, ao ser compreendida como unidade na diversidade, um processo contraditório, que envolve interesses antagônicos, com formas históricas e transitórias, que está em transformação e indica a ruptura radical, está fundamentada pela postura da luta de classes, tal qual é defendida aqui. Nessa perspectiva, a integração regional não se explica por si mesma,

é determinada pelo modo de produção capitalista, pelas condições materiais de existência, nas especificidades das formações sociais dependentes e periféricas, e, na contradição, também determina a produção e reprodução da vida social. Aliás, a integração latino-americana, pelo viés da classe trabalhadora, não está descolada da luta anti-imperialista e anticapitalista.

5.3 As teorias sobre a integração regional: perspectivas em disputa

As teorias e os teóricos que definem a integração, inferindo ser econômica, regional, da América Latina, entre outras, estão, principalmente, no âmbito da economia e das relações internacionais (e secundariamente em ciência política, história, geografia, entre outros âmbitos) e, grosso modo, a integração é entendida como uma estratégia de desenvolvimento ou, segundo Bertolleti e Azevedo (2017), utilizada para tratar de ações comerciais ou financeiras entre países com potencial para parcerias econômicas.

Conforme Jaramillo (2008), os estudos sobre integração, em geral, partem do enfoque da interdependência e da economia política internacional, não há um debate epistemológico e há um tratamento eclético do tema.

Laursen (2008 apud AZEVEDO, 2018a; 2018b) indica que as teorias de integração regional têm sido desenvolvidas nas relações internacionais principalmente para explicar a integração europeia, uma vez que a Europa foi a região do mundo onde a integração iniciou nos anos 1950. Ademais, entre as experiências contemporâneas, a UE tem sido o bloco mais solidamente integrado (AZEVEDO, 2014; 2018a). Mesmo ameaçado devido à saída do Reino Unido, às crises econômicas, à crise social provocada pelas políticas de imigração e ao terrorismo, é o maior bloco comercial mundial e “referência” de integração.

Para Souza (2012; 2016), os motivos que levaram à integração europeia são diferentes dos que orientam os processos de integração na América Latina, pois, enquanto aquela se insere no marco da disputa das grandes potências pela divisão do mercado mundial, esta se dá no contexto de nações dependentes e “subdesenvolvidas”, e procura contribuir para aumentar o grau de autonomia e ampliar as condições para o desenvolvimento dos países da região.

Todavia, na América Latina, segundo Estay (2001), os objetivos e os mecanismos de integração foram definidos sob a influência das formulações e dos debates que correspondem às análises teóricas e às experiências concretas de integração desenvolvidas no capitalismo avançado na Europa. A integração econômica foi incorporada na concepção cepalina de desenvolvimento, a serviço da industrialização à qual a integração constituiria um importante mecanismo para a ampliação dos mercados, como para novas etapas do processo de substituição

de importações e para atenuar a vulnerabilidade externa da região, bem como para a inserção competitiva na economia mundial.

De acordo com Saludjian (2014), o estudo da integração econômica regional durante muito tempo foi relegado pelo fato de a noção de espaço geográfico não ser considerada nas formulações neoclássicas da teoria econômica. O desenvolvimento econômico (influenciado pela teoria das vantagens comparativas e, posteriormente, modernizada pela nova economia geográfica), na lógica ortodoxa (ou clássica)

[...] seria de ‘dentro para fora’: para poder se desenvolver, o grau de abertura e a grande inserção na economia mundial (demanda mundial) seriam essenciais. A redução das barreiras tarifárias (liberalismo comercial) seria o instrumento fundamental para que os países e as economias pudessem aproveitar plenamente das vantagens comparativas (‘supostamente’ naturais) (SALUDJIAN, 2014, p. 79).

Na perspectiva da economia ortodoxa, a integração econômica regional “era apresentada como forma de melhorar a competitividade sistêmica, aproveitando as economias de escala a nível regional em situação econômica favorável e, em caso de recessão, a defesa com base na demanda do mercado regional” (SALUDJIAN, 2014, p. 77).

Para Saludjian (2014, p. 77), o “Regionalismo Aberto ou ‘novo regionalismo’ foi uma maneira de incluir as novas teorias econômicas sobre comércio internacional e desenvolvimento na temática da integração regional que acontecia em todas as regiões do mundo: a reconfiguração dos espaços econômicos e geopolíticos”, numa tentativa de “compatibilizar a globalização liberal e as normas da Organização Mundial do Comércio (OMC) com os blocos regionais”. A integração, então, é vista como etapa para o livre-comércio global e a lógica liberal prevalece, numa visão compatível com os neoclássicos, que veem na redução das barreiras tarifárias a resposta apropriada ao aumento do livre-comércio.

Conforme Söderbaum (2008 apud AZEVEDO, 2018a; 2018b), o “novo regionalismo” emerge como esforço eclético e exploratório para compreender o fenômeno regional no contexto da globalização econômica. Para Robertson *et al.* (2016 apud AZEVEDO, 2018a; 2018b), ele coloca a região, os blocos regionais, no centro da ordem política mundial.

Segundo Celli Júnior (2008), no caso dos países desenvolvidos, predominava a noção de que o processo de integração deveria assegurar a expansão do mercado por meio do livre comércio, o que implicaria certa autonomia sobre o político, cuja proposição em nível internacional se expressou no Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT), de 1947 e, desde 1995, na OMC. Com o neoliberalismo, o ideário do Consenso de Washington direcionou o processo de liberalização da economia internacional fortalecendo esse modelo.

Grosso modo, a integração é entendida a partir do liberalismo e do estruturalismo. De acordo com Laredo (1994), sob a perspectiva liberal, a integração econômica é uma volta ao ideal livre cambista e assentada no âmbito comercialista. A chamada teoria clássica da integração baseia-se nos postulados do livre comércio, no fim das barreiras aduaneiras e de outras restrições que impactam na livre mobilidade de mercadorias na região, a fim de ampliar o mercado, promover o comércio, diminuir os custos e aumentar a produção.

Como consequência e dentre as críticas, porém, provoca desequilíbrios, mantém as desigualdades e foi concebida para a situação europeia pós-guerra, distinta das áreas periféricas, mas que tem sido aplicada, por exemplo, a partir dos graus ou etapas de integração estabelecidas pelo economista húngaro Béla Balassa (LAREDO, 1994). Ademais, podem ser incluídos problemas como a especialização das economias nacionais, a destruição de setores menos ou “não competitivos” e o custo social que seria compensado pelo “desenvolvimento conjunto”.

Os graus ou etapas de integração, indicados por Balassa, conforme Laredo (1994) e Celli Júnior (2008) são: i) zona de livre comércio, acordo jurídico-comercial, que abrange o comércio; ii) união aduaneira, formação de uma área entre Estados, dentro do qual são suprimidos, paulatinamente, os direitos alfandegários, os entraves aduaneiros e passa a existir uma tarifa externa única para países terceiros; iii) mercado comum, os Estados membros acordam suprimir restrições tarifárias, não tarifárias e quantitativas ao comércio recíproco e os obstáculos que dificultam o livre movimento de produção, o que resultaria na liberdade de estabelecimento e na livre prestação de serviços, circulação de bens, mercadorias, pessoas, capitais. Essa etapa requeria a “harmonização e uniformização” de políticas econômicas e comerciais e órgãos supranacionais orientadores; iv) união econômica e monetária, respectivamente, um mercado comum que aprofunda a padronização legislativa dos Estados membros e a criação de uma moeda única.

Para Celli Júnior (2008), o enfoque liberal, ilustrado pela definição de Balassa, entende a integração como um processo (de eliminação das barreiras ao intercâmbio de bens, capital e trabalho) e um estado (o resultado final, pela ausência de formas de “discriminação” entre as economias nacionais).

Pode-se dizer que essa conformação estática conduz à ideia de integração realizada pela concorrência que atingiria seu ponto máximo pela “simples” abolição das barreiras aduaneiras. Os graus seriam seguidos sucessiva e linearmente, até chegar ao estágio “ideal” e “definitivo”, conforme o modelo europeu.

A necessidade da liberalização dos mercados para atender os princípios do capitalismo então em marcha seguiu a tendência europeia de se estabelecer o

processo de integração regional por meio de etapas que se inicia com uma zona de livre comércio, transforma-se em união aduaneira, para ao final consolidar um mercado comum onde se garantam as quatro liberdades, quais sejam, de pessoas, bens, serviços e capitais. Com a União Europeia o último estágio da integração passou a ser uma união monetária e econômica (RICOBOM, 2010a, p. 3.744).

A integração regional, sob a perspectiva liberal, baseia-se na ideia de normalização, de etapas pelas quais os blocos, individualmente, teriam que passar para, necessária e linearmente, alcançar o cume, num fluxo de ajustamento e adaptação, muitas vezes, sem condições para tanto. Trata-se de modificar os blocos para se inserirem no mercado internacional, mas não se supõe que a sociedade e as classes sociais proveriam esse processo.

À teoria clássica da integração, ainda, as “Organizações Internacionais de Integração são associações de países que estabelecem relações econômicas privilegiadas entre si, criando os chamados blocos econômicos”, aos quais os países se vinculam pela possibilidade de ampliação de mercados, eliminação de barreiras que obstaculizam o fluxo de mercadorias, serviços e de produção e uma melhor capacidade de inserção no comércio internacional (SISTE, 2008, p. 110). Na expectativa que, integrados, os Estados teriam melhores condições de enfrentar os desafios da liberalização econômica internacional.

Embora liberal, não se pode perder de vista o caráter contraditório da integração econômica, “processo pelo qual se eliminam os obstáculos à circulação de bens, capitais e pessoas”, que tende a aflorar antagonismos, pois ocorre entre países sujeitos a soberanias, legislações e Estados distintos, os quais refletem os interesses de classes ou setores hegemônicos (GUIMARÃES, 2006, p. 34). Ademais, esse processo supõe que cada nação cede parte de sua soberania nacional em favor de uma instância supranacional ou de mecanismos de solução de controvérsias, o que envolve tensões políticas e deslocamentos de poder.

Por sua vez, sob a perspectiva estruturalista, o alcance de um crescimento espacial equilibrado requeria o estabelecimento de uma estratégia de ação direta e políticas de desenvolvimento regional. Nesse sentido, a integração conduziria a formação de um novo espaço territorial, uma entidade econômica e política, caracterizada pela existência de uma rede de laços de “solidariedade” entre as diversas partes do conjunto integrado. Todavia, por seu “intervencionismo dirigista” se situa nos limites do capitalismo, não conduz à superação das diferenças regionais e sociais nem das desigualdades (LAREDO, 1994).

Conforme Celli Júnior (2008), para este enfoque, a integração consiste num processo que tende a organizar a atividade econômica dos países em termos de comércio, trocas e produção, num quadro “coerente e equilibrado” e que implica a adoção de políticas voltadas

à criação de uma entidade econômica complexa e caracterizada pela “solidariedade” de seus membros.

Laredo (1994) explicita que uma das vertentes do estruturalismo é o continentalismo ou regionalismo, a criação de um espaço de “solidariedade” entre nações vizinhas que permita a internacionalização das políticas econômicas num quadro de união multilateral.

Também Jaramillo (2008) aborda a integração sob esses dois “paradigmas”: no liberal como etapa progressiva de um processo comercial; e no estruturalista como uma estratégia de contenção (redução dos custos de transações comerciais) e inserção protegida (privilegiada) na economia política internacional.

Na realidade, porém, parece que há uma intersecção desses aspectos e os interesses e as orientações predominantes, em ambos, corroboram diretamente à acumulação do capital. Quem tem a hegemonia no interior do bloco é que dá a direção para esse acúmulo, que o Estado protege do ponto de vista das corporações internacionais.

No contexto contemporâneo, a temática da integração regional costuma ser trabalhada “nos marcos hegemônicos que constituem a ideologia neoliberal de desenvolvimento”, na qual os mecanismos de mercado “são a melhor forma de alocar os recursos e a divisão regional do trabalho” (CARCANHOLO, 2011, p. 97).

Uma falsa alternativa à estratégia neoliberal de desenvolvimento conforma o novo desenvolvimentismo, o qual é uma nova roupagem do neoliberalismo, pois não se propõe a romper com as reformas neoliberais (CARCANHOLO, 2014).

Já entre as reais alternativas estão, respectivamente, uma antineoliberal e uma anticapitalista, as quais não são excludentes: a que busca reduzir o grau de dependência econômica controlando a saída de valor produzido nas economias dependentes que é transferido para as economias centrais, garantindo uma acumulação interna de capital; e a que constrói condições para a redução da necessidade de exploração do trabalho, a questiona e constrói condições para a superação da lógica mercantil-capitalista nas economias dependentes (CARCANHOLO, 2011).

[...] a estratégia antineoliberal pressupõe a construção de um mercado interno de massas para reduzir a dependência da exportação da produção interna como forma de realização do valor produzido. Entretanto, essa saída para alguns países da região simplesmente não existe, pela simples impossibilidade [de] construir e/ou resgatar um mercado interno próprio. Dessa forma, essas economias não têm outra alternativa a não ser a construção de uma integração regional como forma de construir um mercado interno regional que permite para a região como um todo não depender mais das exportações como lógica de realização da produção (CARCANHOLO, 2011, p. 108).

Para Carcanholo (2014, p. 13), o “capitalismo contemporâneo, sob a égide da estratégia neoliberal de desenvolvimento, aprofundou a dependência das economias latino-americanas, justamente porque complexificou a articulação dialética dos condicionantes estruturais e conjunturais da dependência”, num processo que pode ser resumido no tripé transnacionalização-desindustrialização-reprimarização da economia.

Logo, “a lógica da integração que predomina é a neoliberal, com base na liberalização e abertura dos mercados, em prol da maior e melhor acumulação de capital”, a qual “aprofundou a reprimarização das exportações das economias latino-americanas, intensificando os mecanismos de transferência de valor e, conseqüentemente, o grau de dependência das mesmas” e “junto com a entrada do capital externo na economia brasileira em alguns setores-chave, processo que vem desde os anos 50/60 do século passado, acentuou o caráter subimperialista da economia brasileira” (CARCANHOLO, 2014, p. 17). Em seu estudo, conclui que há uma especialização heterogênea na região:

A economia brasileira se especializou na exportação de produtos com conteúdo tecnológico para o restante da América Latina e Caribe, enquanto esta se especializou na exportação de produtos primários e baseados em recursos naturais para a economia brasileira. Isto reproduz, em escala regional, justamente a divisão internacional do trabalho que contrapõe as economias centrais às economias dependentes, criando uma espécie de dependência regional (CARCANHOLO, 2011, p. 115).

Para Carcanholo (2014, p. 7), a região é uma unidade contraditória e, frente à lógica de acumulação de capital mundial, a dependência “é o que constitui a unidade da América Latina, o que não exclui as especificidades de seus membros”. Em outras palavras, “embora não fiquem fora as especificidades históricas de cada país ou localidade, é a *dependência* o elemento que permite estabelecer o fio condutor entre os processos, mudanças, continuidades e desafios da América Latina” (TRASPADINI, 2014, p. 29).

Na luta de classes, na América Latina, a unidade se fundamenta na dependência, entendida a partir da histórica trajetória de dominação e disputa. Por um lado, “Ao dominar, o capital tanto nega a América Latina como identidade social *una e diversa*, como a reforça desde o âmbito comercial na conformação dos blocos econômicos e das áreas de livre produção-circulação para o capital” (TRASPADINI, 2014, p. 36). Isso porque,

Para o capital, falar de América Latina é reforçar [...] a relação indissociável entre desenvolvimento e dependência no continente. América Latina se apresenta para o capital como unidade de ação aparentemente incontestável. Há que modernizar, abrir, desregular, trabalhar a queda do nacional, por um plano sem fronteiras, conforme as políticas consolidadas pela Área de Livre Comércio para as Américas (ALCA), pelos Tratados de Livre Comércio (TLC's), pelo projeto de reestruturação logística da Iniciativa de Integração da Infraestrutura Regional Sulamericana (IIRSA), pelo Mercado Comum do

Sul (MERCOSUL), ao mesmo tempo em que há que se invisibilizar as lutas e criminalizar os sujeitos e movimentos que atuam desde outro lugar que não o de dentro da ordem (TRASPADINI, 2014, p. 37).

Por sua vez, para o trabalho e para os movimentos sociais e políticos que acreditam na Pátria Grande, é objeto de disputa, e “a América Latina se apresenta como território de lutas, resistências, memória e história, ainda quando suas condições objetivas de luta não se projetam em uma experiência continental, dadas as limitações próprias à sobrevivência da classe trabalhadora no século XXI” (TRASPADINI, 2014, p. 37).

Conforme Souza (2012; 2016, p. 219), um dos fenômenos que mais se destacam no mundo contemporâneo é a regionalização, isto é, “a realização de processos de integração regional”, entendida como “o processo de aproximação entre dois ou mais países com o objetivo de somar esforços na busca de aumentar a capacidade de cada um deles, bem como do conjunto regional, no cenário internacional”.

Azevedo (2018a, p. 66; 2018b, p. 3-4) explicita que a regionalização, “a ação de integração regional a partir do projeto regional” pode ser entendida como “um processo de convergência política, social, econômica e cultural entre diferentes atores sociais, nomeadamente os Estados-nações, em determinado espaço geográfico, com vistas [...] à coordenação de políticas”. Contraditoriamente também “é um jogo de forças nem sempre explícito e formalizado”, em escala regional (AZEVEDO, 2018a, p. 80; 2018b, p. 9). A integração regional significa a reconfiguração em escala ampliada – regional – dos campos sociais (AZEVEDO, 2014; 2018a; 2018b).

A integração regional, baseada em declarações, cooperação, ajuda mútua e alianças, é resultado de processos que envolvem embates, combates, debates e consensos que são traduzidos na forma de tratados, acordos, convenções e protocolos, incorporados à legislação de cada Estado parte (AZEVEDO, 2014).

Ademais, conforme Azevedo (2018a; 2018b), a regionalização acontece em sociedades de classe, com interesses distintos, pois, por um lado, estão atores identificados com princípios da solidariedade, cooperação e justiça social e, de outro, aqueles que apoiam projetos baseados na competição, no individualismo e nos mercados.

[...] a regionalização tanto pode ser uma estratégia de resistência à globalização econômica como pode ser uma reprodução em escala regional de seu programa [da globalização – a exemplo do regionalismo aberto, ditado pela abertura e integração de mercados] (AZEVEDO, 2018a, p. 77).

De acordo com Netto (2013, p. 12-13), na “restauração do capital”, “a ‘desregulamentação’ liquidou as proteções comercial-alfandegárias dos Estados mais débeis e

ofereceu ao capital financeiro a mais radical liberdade de movimento, propiciando, entre outras consequências, os ataques especulativos contra economias nacionais” e, nesse contexto, “as grandes corporações imperialistas têm conduzido processos supranacionais de integração (os megablocos) que, até agora, não se mostram como espaços livres de problemas para a concertação dos interesses do grande capital” (NETTO, 2013, p. 12-13).

[...] más allá de datos geográficos, históricos y económicos, ningún país latinoamericano es hoy viable aisladamente. Llegamos a aquel punto en el que nuestra supervivencia como brasileños, mexicanos, chilenos, venezolanos depende de nuestra aptitud para construir nuevas superestructuras políticas y jurídicas, dotadas de la capacidad de negociación, resistencia y presión indispensable para tener efectiva presencia ante los super-Estados [...] (MARINI, 1993, p. 9).

Para Marini (1992), a integração latino-americana não pode ser vista apenas como interesse de governo, dos empresários e da economia, mas entendida no que se refere ao âmbito político e cultural. Nesse sentido, “La integración debe dejar de ser un mero negocio, destinado tan sólo a garantizar áreas de inversión y mercados, para convertirse en un gran proyecto político y cultural”, o que exigiria que trabalhadores, estudantes, intelectuais, organizações sociais e políticas da América Latina, entre outros, elaborem os instrumentos para a unificação de suas demandas e para a coordenação de suas lutas no plano reivindicativo e da legislação trabalhista, da política educacional, entre outros, bem como para sua representação junto aos órgãos do processo integracionista (MARINI, 1991, p. 5).

Daí a necessidade de

[...] reelaborar un proyecto propio de sociedad y cultura, de identidad, no para aislarnos del resto del mundo, sino para incorporarnos activamente a él, como sujetos históricos de verdad; y no para dar la espalda a la modernidad, sino para definir el perfil de la que nosotros queremos, de acuerdo con nuestros proyectos y nuestros intereses (CUEVAS, 1991 apud OBEDIENTE, 2007, p. 75).

Além disso,

A integração não pode significar a imposição de valores ditos universais por parte dos países mais fortes economicamente, tampouco deve ser estratégia de imposição de fórmulas prontas para o Estado, a economia e o desenvolvimento. No entanto, para alguns pensadores a integração é caminho para padronização cultural, especialmente voltada à promoção dos valores indispensáveis a expansão do capital (RICOBOM, 2010a, p. 3.745).

A integração remete, pois, a um conjunto unificado, a uma forma de articulação ou associação entre países soberanos em função de interesses em comum e em circunstâncias específicas, ou seja, a diversidade dos diferentes países nesse todo, sem isolá-los, uma vez que o isolamento tende a tratar as questões de forma unilateral ou bilateralmente e transforma a diversidade em desigualdade. Entende-se, por conseguinte, que a integração da América Latina

é uma dinâmica entre países com desenvolvimento capitalista dependente e é, também, um processo permeado por disputas do caráter dessa integração, vinculado à orientação política das nações e aos processos integracionistas, tais como CAN, ALADI, MERCOSUL, UNASUL, PROSUL, CARICOM, CELAC, ALBA-TCP, entre outros.

De acordo com Toussaint (2009), essa disputa entre os projetos de integração tem um conteúdo de classe antagônico. Por exemplo, a classe burguesa brasileira e a argentina, principais economias da América do Sul, são partidárias de uma integração favorável à sua dominação econômica sobre o resto da região. Querem seguir o modelo da UE, baseada num mercado único dominado pelo grande capital. Há outro projeto de integração que se inscreve no pensamento bolivariano e que quer dar um conteúdo de “justiça social” à integração. Daí a distinção entre uma integração que seja de unidade na diversidade de que integra o continente, ou de incorporação e submissão, muitas vezes, com um foco mais comercial do que social, política, econômica, cultural e educacional.

Todavia, os interesses de classes e segmentos sociais, nos mecanismos de integração (como é o caso do MERCOSUL) se materializam numa integração setorizada: saúde, transporte, indústria, cultura, linguística, agricultura, segurança, educação, entre outras. Com isso, nega a totalidade, pois se trata de uma estratégia comum de exploração do capital sobre o trabalho na região, otimizando os espaços privilegiados, garantindo, no âmbito do bloco integracionista, a reprodução e a acumulação capitalista e, assim, “gerencia” a contradição estrutural que configura o desenvolvimento desigual e combinado do modo de produção capitalista (BARBOZA, 2009).

5.4 Integração solidária e alternativa?

A integração em alguns blocos integracionistas e na instituição estudada é adjetivada de “solidária”. Busca-se, então, problematizar o que é essa ideia de integração solidária, a partir da discussão de solidariedade, tendo em vista as relações estabelecidas no capitalismo. Outro aspecto é que uma integração solidária seria uma alternativa ou alguns mecanismos integracionistas seriam alternativos em relação a outros ou, ainda, a integração seria uma alterativa (mas, em relação a quê?). A fim de entender e explicitar estes aspectos serão tecidas algumas considerações.

A solidariedade, de uma forma geral, é utilizada de maneira difusa e por distintas posições. Perpassa, por exemplo, desde formulações de cunho espiritual, enquanto um postulado religioso da igreja cristã, até como um dos princípios educacionais da Associação

Internacional dos Trabalhadores (AIT), utilizada por Tragtemberg (1980 apud SAVIANI, 2013) ao postular uma pedagogia antiburocrática.

Também é parte da “educação cidadã”. Na lógica positivista, pelo bem de “todos”, busca-se a “paz”, o respeito, a solidariedade e “projetos e programas educacionais evidenciam o quanto a educação cidadã educa o homem para a solidariedade, a cooperação, a tolerância ao diferente, mas em momento algum para a supressão da desigualdade”, logo, acentuam a exclusão (BORGES, 2009, p. 32). Isso quer dizer que “A perenização da forma estatal que define a nossa democracia e seus corolários: a igualdade, a liberdade, a solidariedade, a participação [...] contribuem para mantê-los circunscritos à lógica capitalista” (BORGES, 2009, p. 192). A solidariedade é um dos valores hegemônicos contemporâneos. Também apropriado pelos críticos das políticas educacionais:

A solidariedade é, na pedagogia da esperança, sinônimo de compromisso social e de luta pela transformação radical das práticas que historicamente condenam à miséria e à exclusão milhares de seres humanos. A solidariedade não rima com o assistencialismo focalizado de programas que deshierarquizam, degradam e pulverizam a dignidade dos que sofrem as consequências de um regime baseado na exploração e na miséria (GENTILI, 2003, p. 266, apud BORGES, 2009, p. 160). [grifo da autora]

Conforme Gusmão (2000), a solidariedade é um valor implícito aos princípios da CRFB. Todavia, trata-se de uma solidariedade que oculta a luta de classes, pois de uma visão parcial da sociedade, que é dominante, mas há também outra. O problema indicado pela autora é que a ideologia da solidariedade interclasses é conveniente na sociedade dominada pelo mercado, pois coopta setores e não apresenta saídas, senão o convívio entre desiguais.

Conforme Petrella (apud DIAS SOBRINHO, 2013, p. 114) “a palavra *solidariedade* provém do latim *solidus*, princípio jurídico que indica que os membros de um grupo são responsáveis em conjunto pelas ações dos outros membros”.

Assim, interessa desvelar se é possível cogitar numa integração solidária e em que marcos: de uma sociedade ilusória? Uma solidariedade “naturalmente” abstrata, transclassista? Enquanto parte do ideário conservador? E, em alguma medida, se poderia estar relacionada a uma “solidariedade individual-voluntária substituindo a solidariedade sistêmica” (MONTAÑO, 2008). Mas, considerando as relações sociais estabelecidas no capitalismo, em que marcos se daria essa solidariedade? E quais seriam os sujeitos ou classes sociais dessa integração solidária? Trata-se de problematizar se há uma afirmação ou negação da solidariedade de classe, que remete à luta de classes e às relações sociais estabelecidas no capitalismo.

Como a integração regional se baseia, entre outros, em tratados, declarações e acordos firmados no interior de cada bloco, os quais conformam um marco jurídico-político de

seu funcionamento, e são incorporados na legislação dos países integrantes, foi procedida à análise da incidência do referido termo – solidariedade e/ou solidária – nos mesmos.

O Tratado de Montevideo (ALADI, 1980) é firmado pelos governos animados no propósito de fortalecer os laços de solidariedade entre seus “povos” e dispostos a impulsar o desenvolvimento de vínculos de solidariedade e cooperação com outros países e áreas de integração da América Latina, para o qual realizarão as ações necessárias.

Por sua vez, fortalecer a solidariedade sub-regional e reduzir as diferenças de desenvolvimento existentes entre os países membros é um dos objetivos da CAN (2019). No Convênio de Panamá, constitutivo do SELA (1975), os países membros consideram que é imprescindível propiciar uma maior unidade dos países latino-americanos a fim garantir ações solidárias de cooperação econômica e social, e a solidariedade é um dos princípios base das ações desse sistema.

Nos documentos fundacionais do MERCOSUL (1991a; 1994) não há inferência ao termo, mas na visão do setor educacional, sim (como será visto mais adiante). Já o preâmbulo do Tratado Constitutivo da UNASUL (2008) ratificava que a integração e a união sul-americanas fundam-se, entre outros, no princípio basilar de solidariedade.

A solidariedade, entre os “povos” da América Latina e Caribe, também é “el principio cardinal que debe guiar el ALBA”, conforme a Declaração Conjunta firmada em 2004 e ratificada em outras declarações posteriores (de 2007, 2009, 2014 e 2017, por exemplo) (ALBA-TCP, 2010, p. 9; 2019b). A solidariedade é utilizada, ainda, em oposição à dominação, entre os países do Sul, associada especificamente a países e a ex-presidentes, bem como na disposição do bloco de cooperar de forma solidária, entre outras menções expressas nos comunicados e declarações oriundas dos encontros da ALBA-TCP (2010; 2019b).

No que tange à CELAC, a solidariedade aparece vinculada à integração, na qualidade de base assentada na independência dos territórios latino-americanos e ao compromisso político a ser defendido, parte do seu plano de ação, bem como princípio para uma nova arquitetura financeira regional e redesenho das instituições financeiras internacionais e, ainda, como vínculo a ser desenvolvido entre os países da América Latina (CELAC, 2011).

Tavares (2012), em sua análise do projeto europeu, explicita que a “solidariedade” é um termo frequente nos tratados da UE.

A solidariedade, no seu sentido geral, é uma expressão bonita, mas vaga. Mas também tem um sentido jurídico bastante restrito; ser ‘solidário’ é, para dizê-lo simplesmente, partilhar as mesmas dívidas, pagamentos e recursos financeiros. Os estados-membros são tão amigos de utilizar o sentido geral de ‘solidariedade’ quanto temerosos de utilizar ‘solidariedade’ no seu sentido próprio e concreto (TAVARES, 2012, p. 151).

Daí emerge a noção de que, ao enformar o “espírito de solidariedade” aos tratados, a “solidariedade na prática” não precisa ser usada como base legal para nada e, no limite, “de que aquele ‘não precisa’ de ser usada significa que não deve ser usada nunca, jamais, em caso algum” (TAVARES, 2012, p. 251). Logo, os estados-membros ficaram com a pseudo-soberania e a pseudo-solidariedade.

Em outras palavras, escamoteia a noção, pois há uma manipulação da ideia de solidariedade, cada vez mais individualizada, centrada nas demandas de grupos ou países específicos, no particularismo e na recusa de direitos universais. Na sociedade de classes com interesses antagônicos não há interesse de “todos” ou do “povo” e sim de classes, então é uma questão ideológica. Logo, interessa a solidariedade de classe, elo fundamental em qualquer luta contra-hegemônica.

Como indica Azevedo (2018a), a solidariedade é um princípio fundamental da regionalidade social, mas tem sido retirada ou negada pela regionalidade do capital.

Por sua vez, a integração regional como alternativa é apontada por Laredo (1994, p. 53), ao distinguir a integração solidária, que apontaria “a la transformación con equidad”, e a integração hegemônica, que, por sua vez, apontaria “a la consolidación del orden establecido”. Essas concepções são entendidas, respectivamente, como processo i) crescente de interpenetração e harmonização e de ações políticas conjuntas para melhorar o *status* nacional e social e a inserção da área integrada no sistema internacional, e ii) orientado a manutenção das relações de dominação e a consolidação e aprofundamento das desigualdades (VACCHINO, 1980 apud LAREDO, 1994).

A par de uma possível influência cepalina e estruturalista, que pode ser depreendida nesta passagem, uma integração solidária, embora alternativa à integração hegemônica, não rompe com a lógica inerente a ambas, mas trata de melhorar as condições em que os países se inserem no capitalismo internacional, ou seja, situa-se nos limites da ordem estabelecida. Ao que tudo indica, seria uma forma de “humanizar” a integração.

Em relação à inserção dos mecanismos e blocos integracionistas no sistema internacional, o processo de integração entre regiões é, portanto, parte da dinâmica desenvolvida na economia mundial, ao movimento de formação de blocos entre países com interesses afins, cuja forma mais expressiva é a mercadológica, como zona de livre comércio para alcançar um “mercado comum” dominado pelo capital, portanto, de cunho liberal, como já abordado.

Nos países desenvolvidos, do centro capitalista, esse processo os torna ainda mais poderosos e fortes, já no que tange aos países dependentes da América Latina, um elo necessário

à sua sobrevivência. Todavia, conforme Fernandes (1981), dada a concreticidade das economias periféricas e o lugar que ocupam na divisão internacional do trabalho, depreende-se que é inconcebível pensar na solidariedade dos países dominantes para com os países da América Latina, pois o que alimenta a lógica da acumulação é a dependência desses últimos, condição para a preservação dos países centrais em sua condição hegemônica.

Diferentemente do viés liberal, não se pode desconsiderar que “na associação entre desiguais, a desigualdade tende muito mais frequentemente a manter-se ou a aprofundar-se do que a anular-se” (IANNI, 1988, p. 41) e que a preconizada “solidariedade internacional” entre países dependentes e centrais (ou então desintegração) pela internacionalização das políticas nacionais, em condições supostamente “igualitárias”, ocorre sob a égide de organizações multilaterais.

Também para Laredo (1994), a integração entre desiguais aprofunda as desigualdades e os modelos de integração e a filosofia subjacente a estes sofre influência dos países centrais e têm sido implementados com poucos ajustes na periferia.

No comércio internacional, “os países periféricos propõem uma abstrata e utópica igualdade no mercado mundial, visando reduzir o crescente abismo Norte-Sul”, concomitantemente “as grandes potências econômicas tentam velar a rivalidade interimperialista através da conformação de blocos regionais” (JOHNSON, 2013, p. 72).

Tendencialmente, na contradição, a integração da América Latina poderia levar a integração Sul-Sul, entre países dependentes, mas seria possível falar num projeto de integração alternativo ao dominante?

En general, la integración latinoamericana se construye dentro de lo que se considera la tradición bolivariana, en el marco de un latinoamericanismo con raíces defensivas frente a reales o supuestos peligros externos como sucedió desde el siglo pasado; o de alternativas para el desarrollo económico y social, como se sustenta en las últimas décadas (RIVAS, 2000, p. 127).

Na contradição, como alternativa à integração dominante, pode estar o caso da ALBA-TCP, a qual, com sua consolidação, torna-se uma aliança política considerada contra-hegemônica e com caráter anti-imperialista. Porém, não isenta da lógica do sistema.

Em relação à integração como alternativa de desenvolvimento, Souza e Silva (2013) inferem que, em lugar de ser uma alternativa, a integração regional para a CEPAL, nos anos 1990 e a partir dos anos 2000, seria um alicerce para possibilitar a inserção dinâmica na economia internacional, cuja abertura comercial permitiria a transferência de tecnologia.

Nesse sentido, para Speller (2015, p. 21), a integração regional constituiria uma “alternativa necessária” para redimensionar e potencializar as unidades nacionais integradas,

num contexto mundial composto por grandes espaços econômicos integrados, competitivos e assimétricos, no qual “contribui para o reforço da competitividade econômica, via desenvolvimento científico e tecnológico, bem como para a coesão social no espaço regional”.

Isso equivale a dizer que seu foco é “melhorar” o espaço integrado, o que, dadas as características predominantes, sob a lógica liberal, de abertura de mercado e sua dinâmica, corrobora para a reprodução das relações sociais capitalistas, via mecanismos de integração. Porém,

El mercado no es sino un mecanismo para satisfacer las necesidades presentes y no para fijarle metas a las naciones. En general, satisface las necesidades de los que tienen poder de compra, no habiendo sido creado para reducir las asimetrías ni para promover equidad social. En consecuencia, ni la pobreza, ni la desocupación, ni lo atraso, ni la enfermedad, ni la ignorancia instaladas y crecientes en América Latina van a ser resueltas encomendándolas a las leyes del mercado, sean aplicadas a nivel nacional o mediante un proceso de integración regional (LAREDO, 1994, p. 69).

Para Coggiola (2001 p. 17), a partir do marxismo, diferentemente da concepção neoclássica, a abertura das economias não é uma alternativa, pois “O desenvolvimento do comércio exterior, a existência de um mercado mundial, são condições inerentes ao desenvolvimento do próprio modo de produção capitalista, desde a sua origem”.

Segundo Coggiola (2001, p. 25), “os chamados ‘blocos regionais’ traduzem, na verdade, a tendência para o aguçamento da guerra comercial e financeira interimperialista”.

Apesar de todos os ‘acordos de livre-comércio’, a realidade mundial é a de um crescimento espetacular do protecionismo, expressão da guerra comercial entre as potências capitalistas (a tentativa de constituição de ‘blocos econômicos’ também obedece a essa tendência) (COGGIOLA, 2001, p. 43).

De acordo com Chesnais (apud COGGIOLA, 2001), a mundialização do capital, principalmente do financeiro, reforçou as políticas de liberalização e de desregulamentação, e está associada à destruição das formas de regulação social pelos Estados, em nível nacional e internacional.

Assim, a chave para a questão é que

La economía mundial es un espacio de disputa entre los capitales, en primer lugar, y entre los Estados en segundo lugar. La integración por lo tanto está subordinada a los intereses de la clase dominante constituida desde el capital más concentrado y su capacidad para dirigir, con contradicciones, los Estados Nacionales. La búsqueda de las clases subalternas para constituir alternativa resulta de una confrontación con el capital y en la disputa por el control del Estado. Es en esas condiciones que puede rescatarse una perspectiva de integración alternativa... Integración alternativa por lo tanto supone la lucha por la emancipación del trabajo sobre el capital y la construcción de una nueva hegemonía popular en el manejo y administración del Estado para satisfacer un desarrollo al servicio de los trabajadores y sectores menos favorecidos por

la historia del régimen capitalista (GAMBINA *et al.*, 2010, p. 84 apud CARCANHOLO, 2011, p. 115-116).

Portanto, uma integração alternativa à dominante supõe um projeto de sociedade “alternativo” ao hegemônico e, na contradição, o desafio que fica é como mover-se e integrar-se dentro da sociedade capitalista e, no caso da região, tendo como horizonte sua superação. É possível pensar em dois níveis de integração alternativa: um nível estratégico, em que a integração possível mobiliza os setores progressistas da sociedade para conquistas graduais de desenvolvimento das nações-Estados da região, com solidariedade de classe, soberania e respeito aos direitos humanos; e um nível teleológico, em que a integração real seja a união de nações-Estados em blocos harmônicos, tendo as partes integrantes um alto grau de solução de suas contradições internas.

CAPÍTULO VI

INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA E EDUCAÇÃO SUPERIOR: INFLUÊNCIAS EXTERNAS, INTERNACIONALIZAÇÃO E A SIMBIOSE DA UNIVERSIDADE COM O MERCADO

Tendo em vista que a educação é parte do movimento das relações sociais, a integração regional por meios educativos também é evocada. Via políticas de Estado, os mecanismos ou o conceito de integração são introduzidos no interior da escola e/ou da universidade, a fim de direcionar a educação, como é o caso da educação superior.

Este capítulo busca entender a relação entre integração regional e educação superior, subsídio relevante para chegar à especificidade da instituição estudada, a qual emerge com foco na integração latino-americana. Serão consideradas as interfaces dessa relação, como a educação superior se expressa nos blocos de integração regional, as influências externas que a determinam e a simbiose da universidade com o mercado, que incide na concepção de educação superior e na internacionalização.

6.1 Integração latino-americana e educação superior

A educação superior na América Latina é partícipe do processo de integração regional. Cooperações, convênios, intercâmbios acadêmicos, mobilidade, formação de profissionais e atuação em escolas de fronteiras são alguns dos elementos constitutivos desse processo, em diferentes perspectivas e que abrange distintos âmbitos.

Historicamente, porém, a América Latina não se constituiu como objeto relevante de estudo e os problemas da realidade foram obscurecidos pelo marco de interpretações estrangeiras, subjacentes às formulações de modelos e à orientação eurocêntrica que permeiam a universidade na região.

Vale lembrar que, enquanto na região os estudos latino-americanos eram pouco expressivos, nos países europeus, asiáticos e nos Estados Unidos se consolidavam. A França, por exemplo, desde 1954, conta com o Instituto de Estudos Avançados da América Latina (IHEAL), centro pluridisciplinar voltado à América Latina¹⁰¹, ligado à *Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3*. Na Alemanha, o Instituto de Estudos Latino-Americanos (LAI) da

¹⁰¹ Abrange formação, pesquisa acadêmica (Centro de Pesquisa e de Documentação das Américas), documentação e a difusão dos conhecimentos (pela Biblioteca Pierre Monbeig, um dos principais acervos de obras e revistas da Europa sobre a América Latina, que leva o nome do geógrafo fundador do instituto), editora e cooperação internacional e suporte de conhecimento (IHEAL, 2019). Outro acervo sobre a região está em Berlim, no Instituto Ibero-Americano Fundação Patrimônio Cultural Prussiano, centro interdisciplinar dedicado ao intercâmbio científico e cultural com a América Latina, Espanha e Portugal.

Universidade Livre de Berlim, fundado em 1970, interdisciplinar, desenvolve ensino e pesquisa nas áreas de ciências sociais e estudos culturais sobre a América Latina.

Na região, pode-se mencionar algumas iniciativas. A UDUAL, organização internacional criada em 1949 a fim de estabelecer a cooperação entre as universidades, instituições e organizações internacionais, objetiva “fortalecer o intercâmbio acadêmico, a mobilidade, o reconhecimento e a transferência de créditos, bem como o fortalecimento dos processos de avaliação e garantia da qualidade” (UDUAL, 2019, p. 1). É um organismo não governamental, reconhecido pela UNESCO como órgão regional de assessoria e consulta (BERTOLLETI, 2017).

A UDUAL, “embora não estivesse em sua origem vinculada a nenhum projeto de integração foi um passo importante para fomentar as relações entre as Universidades, iniciando um intercâmbio de conhecimento e valorização da América Latina que subsiste até os dias de hoje”, com a internacionalização das universidades (RICOBOM, 2010a, p. 3.747).

Conforme Ricobom (2010a, p. 3.747), “A proposta de alavancar os processos de integração a partir da educação não é uma novidade relacionada aos blocos regionais mais recentes”, pois, nos anos 1960, o economista, acadêmico e político chileno, presidente do BID até a década seguinte, Felipe Herrera “falava em um mercado comum do conhecimento criado com recursos provenientes da redução dos gastos militares”, mas “O termo mercado comum demonstra bem a influência economicista do primeiro movimento pela integração”, como visto anteriormente.

Um âmbito de referência regional é o Centro de Estudos Latino-Americanos (CELA), vinculado à Faculdade de Ciências Políticas e Sociais da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), criado em 1960, e que abrange ensino (pós-graduação), pesquisa e extensão nessa área.

Já o Instituto Latino-Americano de Integração da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais da *Universidad Nacional de la Plata* (UNLP), da Argentina, criado em 1970, posteriormente encerrado, por decisão política, e reaberto em 1984, oferta especialização e mestrado em integração latino-americana.

A Organização Universitária Interamericana (OUI), criada em 1979, “atua como uma rede acadêmica e busca a construção de um espaço comum de internacionalização educacional e apresenta como ‘eixos estratégicos’: capital humano, espaços comuns, inovação, internacionalização, governabilidade e visibilidade” (BERTOLLETI, 2017, p. 108).

O Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica (CRISCOS), de 1990, organismo sub-regional, vincula universidades a fim de

promover projetos e políticas à integração e o desenvolvimento dos países da rede, por meio de cooperações visando à melhoria no âmbito da competitividade (BERTOLLETI, 2017).

A criação de redes entre universidades foi uma tendência para o avanço da internacionalização. A Associação de Universidades do Grupo de Montevideu (AUGM), criada em 1991, estabeleceu o primeiro processo de cooperação acadêmico-científica entre universidades públicas dos diversos países do MERCOSUL (TRINDADE, 2009). E foi

[...] criada para contribuir especificamente com o processo de integração regional na América do Sul estimulando principalmente a mobilidade acadêmica e a homogeneização dos sistemas de ensino, pois tem por finalidade principal ‘impulsionar o processo de integração através da criação de um espaço acadêmico comum ampliado, tendo por base a cooperação científica, tecnológica, educativa e cultural entre todos seus membros’, conforme seu Estatuto (RICOBOM, 2010a, p. 3.747).

Há também a Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe (REDMACRO), de 2002, com foco na defesa, promoção e consolidação da autonomia universitária, com foco na cooperação e na mobilidade (BERTOLLETI, 2017).

Várias destas redes e associações, além de outras, estão abrigadas pelo Instituto Internacional para Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC), criado em 1997 a partir do Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), de 1974. Trata-se de um organismo da UNESCO à promoção da educação superior, que objetiva, entre outros, “o desenvolvimento e a transformação da educação superior, com base em uma perspectiva de mundialização do desenvolvimento humano sustentável, por meio da justiça, equidade, liberdade, solidariedade, democracia e respeito aos direitos humanos” (IESALC, 2016 apud BERTOLLETI, 2017, p. 106).

Ainda que com diferentes perspectivas, parte desses mecanismos se associam e/ou seguem orientações de organismos internacionais e explicitam a educação superior para integração como âmbito de formação de “capital humano”, para melhorar a “competitividade”, tendo em vista a “inovação” e a qualidade (mas quais, do que, para que e quem?).

No que tange ao Brasil, o intercâmbio cultural entre este e os demais países da América Latina não foi intenso até os anos 1980¹⁰² e no campo educacional praticamente inexistia, embora houvesse um significativo interesse pela problemática latino-americana, evidenciada pela criação de centros de estudos, de projetos executados conjuntamente por organismos como a UNESCO, a CEPAL, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)/ONU e o MEC, entre outros (SAVIANI, 1987b).

¹⁰² Em 1973, Brasil e Paraguai estabeleceram um Acordo Básico de Cooperação Educacional, Científica e Cultural (AMARAL; SÉRGIO, 2016).

Esse interesse pode ser verificado em algumas iniciativas que surgiram desde então e se consolidaram, como é o caso do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina (PROLAM), da USP, criado em 1988. Temático e interdisciplinar, sua missão é “produzir conhecimento sobre a realidade latino-americana sob as dimensões social, econômica, política, educacional e cultural”, composto por docentes que desenvolvem ensino, pesquisa e extensão “sobre os aspectos teóricos e práticos das diferentes dimensões dos processos de integração da América Latina” (PROLAM, 2019, p. 1).

Por sua vez, o Memorial da América Latina, fundação (pessoa jurídica de direito público) vinculada à Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, criada pela Lei 6.472/1989, tem por finalidade a divulgação e o intercâmbio da cultura brasileira e latino-americana e inclui o Centro Brasileiro de Estudos da América Latina (CEBEAL). Esse centro, concebido por Darcy Ribeiro para ser uma espécie de interface entre as universidades públicas estaduais paulistas, visa a apoiar estudos acadêmicos relacionados à América Latina, fomentar pesquisa e a reflexão sobre processos da região e reúne um acervo temático sobre esta (FUNDAÇÃO MEMORIAL DA AMÉRICA LATINA, 2019).

Em 2006, foi criado o Instituto de Estudos Latino-Americanos (IELA), vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como resultado do projeto Observatório Latino-Americano (OLA), iniciado em 2004. Este instituto, cujos objetivos abrangem o âmbito de pesquisa, formação, intercâmbio, extensão, assessoria, comunicação e pós-graduação, surge como um esforço na universidade em compreender essa temática e passou a ser um ponto de referência no debate da integração latino-americana em termos econômicos, culturais e institucionais (IELA, 2019).

Além dessas iniciativas, poderiam ser mencionados, também, grupos de pesquisa, projetos, programas, disciplinas, departamentos, cátedras, redes, revistas, eventos científicos, entre outras que evidenciam, principalmente a partir da educação superior e da universidade, o interesse por questões relacionadas à América Latina e a integração regional, de forma mais frequentes nas últimas décadas.

As universidades estão, portanto, ligadas ao impulso da integração por meios educativos. O Brasil, por exemplo, implementou uma universidade voltada a esse tema. A política de educação superior desenvolvida na UNILA tem entre seus objetivos a integração latino-americana e a educação parece se expressar como elemento de, na e para a integração.

Conforme Manzur (2005), na América Latina, a vinculação entre as universidades e o processo de integração regional tem dimensões diversas: i) a integração tem sido impulsionada pelas elites intelectuais do “mundo universitário” e identificadas com instituições

de ensino superior; ii) as universidades têm visto na integração um objeto de estudo, de ensino, pesquisa e extensão, ainda que as atividades investigativas sejam relativamente reduzidas e as de extensão sejam desenvolvidas de maneira pontual e isoladas; e iii) algumas universidades demonstraram um esforço especial e interesse em desenvolver suas próprias vias de integração regional, com mecanismos oficiais ou privados, por meio de institutos e redes.

Para Azevedo (2007; 2008), a educação superior – ao ser um setor estratégico na formação da cultura, para o desenvolvimento de um país e um fator de integração entre países e nações –, está inserida no processo de integração regional.

A educação superior “tem um papel fundamental no processo de regionalização e na construção da regionalidade – porção do capital cultural que desempenha o papel de cimento ideológico para a coesão regional e, logo, em favor da integração regional” (AZEVEDO, 2018a, p. 67; 2018b, p. 4).

Isso porque, para a efetivação da regionalização, a construção de uma identidade regional (ou regionalidade), de pertencimento a ela, é basilar. A regionalidade “es parte esencial del fondo de capital cultural en la región (como por ejemplo de lenguas, conocimientos, culturas, artes y ciencias), que los actores sociales, individuales o colectivos, luchan por conquistar (y compartir)” (AZEVEDO, 2018b, p. 4).

Martinez (2000, p. 80) também entende a educação como agente de integração, que pode “desempenhar um papel estratégico, ao possibilitar outras alternativas de atuação e abrir perspectivas que não aquelas meramente econômicas”.

Todavia, a integração por meios educativos parece secundarizada entre as áreas temáticas dos mecanismos integracionistas, além disso, na educação superior,

Los procesos de integración regional aún son tímidos y reducidos, no existe una organización supranacional capaz de movilizar y asegurar la adhesión de países a programas de carácter regional, faltan recursos y prevalecen además, enormes deficiencias entre los sistemas de Educación Superior en la región, caracterizado por una extrema diversidad de las estructuras institucionales de los sistemas nacionales de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CARVALHO, 2009, p. 1 apud AZEVEDO, 2018b, p. 7).

Também de acordo com Rivas (2000, p. 129), “la cuestión cultural no ha estado totalmente ausente, pero ha sido por lo general un tema de menor significación relativa frente a los demás problemas de la integración”.

Assim, interessa perceber como a educação superior se expressa enquanto área temática dos blocos ou mecanismos integracionistas, especialmente do MERCOSUL.

6.2 A educação superior nos blocos de integração latino-americana

A educação, de uma forma geral, e a educação superior, de forma específica, é abordada nos blocos ou mecanismos de integração da América Latina. Interessa, então, vislumbrar os principais aspectos de como se expressa a relação entre integração regional e educação superior nos blocos integracionistas.

6.2.1 ALADI: cooperação e intercâmbio de bens e serviços culturais, educacionais e científicos

O programa de atividades da ALADI no âmbito educacional está baseado no Acordo Regional de Cooperação e Intercâmbio de Bens nas Áreas Cultural, Educacional e Científica, assinado em 1988, vigente desde 1989 e consolidado em 1997. Sua finalidade é “propender à formação de um mercado comum de bens e serviços culturais destinado a dar amplo âmbito à cooperação educacional, cultural e científica dos países signatários e a melhorar e elevar os níveis de instrução, capacitação e conhecimento recíproco dos povos da região” e prevê a livre circulação de materiais e elementos culturais, educacionais e científicos, obras de arte, objetos de coleção e antiguidades, conforme disposto no acordo (ALADI, 1997, p. 2).

O bloco dispõe de um Centro Virtual de Formação, um ambiente virtual de aprendizagem para oferta de cursos e oficinas on-line de temas relacionados à integração econômica regional da América Latina e comércio exterior, na forma de “capacitações”. E, também, de uma Biblioteca especializada em integração regional, que iniciou suas atividades com a criação do bloco em 1960 (ALADI, 2019).

Como parte de “outros temas” na dimensão social, em sua página, não há menção à educação – embora ela seja (juntamente com o meio ambiente e a saúde) um sub-tema convocado pela ALADI desde 1991 –, e predomina a dimensão produtiva.

A ALADI trata, portanto, de forma geral a cooperação educacional, e não há referência à educação superior, especificamente, porém, a “formação de um mercado comum de bens e serviços culturais” e a “livre circulação” deixa entrever uma concepção de educação.

6.2.2 CAN: uma universidade para a integração andina

No âmbito da CAN, a Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) foi criada na Bolívia, em 1985 (em Sucre, sua sede central), e no Equador, em 1992 (em Quito, sede nacional), posteriormente, com sedes locais também na Bolívia (em La Paz e Santa Cruz) e escritórios na Colômbia (em Bogotá) e no Peru (em Lima). Contava, também, com uma sede nacional na Venezuela, a qual foi fechada após sua saída da CAN. A UASB é uma instituição

educativa pública do SAI, supranacional, voltada a pesquisa, ensino, formação e promoção da cooperação e coordenação entre as universidades da sub-região e ao fortalecimento dos princípios do bloco, que atua na pós-graduação (CAN, 2019).

Dentre suas funções está “Coadyuvar al proceso de integración andina desde la perspectiva científica, académica y cultural. Contribuir a la capacitación científica, técnica y profesional de recursos humanos en los países andinos, y fomentar y difundir los valores culturales, entre otros” (CAN, 2019, p. 1). Essa universidade é um mecanismo de integração e sua fundação e atuação relacionam-se diretamente ao referido bloco.

É uma das mais antigas instituições de ensino público voltada à integração regional na América do Sul, e sua missão é ser um órgão acadêmico da CAN para a formação e qualificação no âmbito da pós-graduação *lato e stricto sensu* em diversas áreas do conhecimento, “contribuindo para formar líderes no processo de transformação e integração libertadora”, direcionada, portanto, ao espaço regional da CAN e regida por um Conselho Superior formado por representantes dos países do bloco e professores (UASB, 2015 apud ALMEIDA, 2015, p. 54).

6.2.3 UNASUL: políticas a partir de um plano operacional

Por sua vez, a UNASUL criou, em 2009, o Conselho Sul-Americano de Educação, Cultura, Ciência, Tecnologia e Inovação (COSECCTI), instância política intergovernamental destinada a definir, organizar e promover políticas e projetos comuns a fim de auxiliar, a partir dessas áreas, o projeto de integração do bloco (UNASUL, 2009). Seu estatuto foi aprovado no ano seguinte e definiu os princípios, objetivos, a estrutura e o funcionamento (UNASUL, 2010b).

Em 2012, o COSECCTI foi substituído por conselhos setoriais – Conselho Sul-Americano de Educação (CSE), Conselho Sul-Americano de Cultura (CSC) e Conselho Sul-Americano de Ciência, Tecnologia e Inovação (CSCTI) – que incorporaram os acordos e projetos desenvolvidos em cada uma das áreas (UNASUL, 2012). Estes foram estabelecidos considerando

Que la educación es una prioridad en el proceso de integración suramericano;
Que la cultura es central para la construcción de un espacio de integración regional;
Que la ciencia, la tecnología e innovación son áreas fundamentales para el desarrollo de capacidades en nuestra región (UNASUL, 2012, p. 1).

Em relação à educação, o bloco dispõe de Plano Operacional Quinquenal do Conselho Sul-Americano de Educação (2014-2019), organizado em três eixos (qualidade e equidade, cidadania e direito e integração social e regional), com seus respectivos objetivos

gerais, específicos, resultados, atividades e metas. Referente à educação superior, dois objetivos específicos são definidos para o período neste plano: “Generar mecanismos de articulación de sistemas de acreditación de carreras em educación superior” (UNASUL, 2014, p. 3) e “Identificar los órganos, normativa, procedimientos e instrumentos existentes en la región para el reconocimiento de títulos de educación superior” (UNASUL, 2014, p. 11).

Percebe-se que há um planejamento do bloco em relação à educação, sistematizado e definido a partir do plano operacional que direciona um conjunto de ações a serem desenvolvidas, inclusive na educação superior à integração.

6.2.4 ALBA-TCP: alfabetização e acordos na educação superior

Na área da educação, a ALBA-TCP conta, entre outras iniciativas, com projetos de alfabetização, por meio do método cubano *Yo sí puedo*, desenvolvido a partir de convênios em alguns países do bloco, para além de Cuba e Venezuela, Bolívia, Equador, Nicarágua, República Dominicana¹⁰³. Em 2009, foi acordada a constituição da “Universidad de los Pueblos del ALBA-TCP”, a fim de contribuir com o desenvolvimento e a integração “grannacional”, de um grupo de trabalho sobre acreditação e avaliação dos sistemas de educação superior e um Acordo de Reconhecimento de Títulos e Diplomas de Educação Superior (ALBA-TCP, 2019b). Porém, assim como nos demais blocos, não há informações ou dados sobre o andamento das ações.

6.2.5 CELAC: educação para o “desenvolvimento sustentável”

A CELAC possui uma Declaração Especial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, na qual os países acordam, entre outros: “Promover en la región latinoamericana y caribeña la educación para todos, gratuita y de calidad para el desarrollo sostenible”; “Promover y apoyar iniciativas orientadas a fortalecer el trabajo de las instituciones de educación superior de los países de la región, a fin de que realicen investigaciones y logren innovaciones para el desarrollo sostenible”; “Fortalecer la cooperación Sur-Sur, como complemento a la cooperación Norte-Sur”; “que se realicen intercambios y asociaciones internacionales en materia de educación”; e “Trabajar conjuntamente con la UNESCO en la promoción de la Educación para el Desarrollo Sostenible” (CELAC, 2015, p. 2-3).

Observa-se que a educação está associada ao desenvolvimento sustentável, temática contemplada por organismo internacional. Contudo, é difícil pensar na “educação para o

¹⁰³ Extrabloco, no Brasil, por exemplo, o método é utilizado em alguns estados e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

desenvolvimento sustentável”, ligada à sustentabilidade ambiental, tendo em vista a tendência destrutiva e insustentável do capital sobre a natureza e a sociedade.

6.2.6 MERCOSUL Educacional: políticas, planos, programas e projetos à integração pelo conhecimento no espaço regional

O bloco possui um setor específico dedicado à educação: o SEM, o qual abrange a educação básica, tecnológica e superior, e dispõe de um sítio eletrônico sobre as áreas contempladas no MERCOSUL Educacional, como é conhecido. Conforme Azevedo (2009), o MERCOSUL Educacional, na prática, surge com o SEM, criado em 1991 por intermédio do Protocolo de Intenções assinado pelos Ministros de Educação dos países partes com a finalidade de ser uma instância estratégica para o movimento efetivo de integração.

O SEM constitui-se como “um espaço de coordenação das políticas educacionais que reúne países membros e associados” e seu germe está no início do bloco (MERCOSUL, 2019b, p. 1). Considerando que “a formação integral dos recursos humanos mediante a elevação dos níveis de educação é fator essencial para fortalecer o processo de integração e alcançar a prosperidade, o progresso e o bem-estar com justiça social dos habitantes da sub-região”, a Decisão nº 07/1991 do Conselho do Mercado Comum criou a RME do MERCOSUL, com a função de propor ao referido Conselho medidas para coordenar as políticas educacionais nos Estados participantes do bloco (MERCOSUL, 1991b, p. 1).

A Decisão nº 15/2001 aprovou a estrutura do SEM e, entre as instâncias de apoio, criou o Comitê Coordenador Regional, as Comissões Coordenadoras de Área (Básica, Tecnológica e Superior) e o Comitê Gestor do Sistema de Informação e Comunicação (MERCOSUL, 2001). Posteriormente, foi criado o Comitê Assessor do Fundo Educacional do MERCOSUL, em 2005, a Rede de Agências Nacionais de Acreditação (relacionada ao reconhecimento ou credenciamento de cursos), em 2006, e a Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente, em 2011 (MERCOSUL, 2019b).

Desde a criação do SEM foram elaborados planos educacionais, correspondentes aos períodos 1992-1994 (prorrogado até junho de 1998), 1998-2000, 2001-2005, 2006-2010, 2011-2015 e 2016-2020 (MERCOSUL, 2019b). Esse último plano estava organizado em quatro eixos (gerar e difundir o conhecimento, mobilidade para a integração regional, qualidade e equidade e inclusão e participação social), com seus respectivos objetivos gerais e específicos, prioridades, área e subárea, atividade, relação com o Plano Estratégico de Ação Social (PEAS) do MERCOSUL, com o Plano Operacional Quinquenal do Conselho Sul-Americano de Educação da UNASUL e com a Agenda 2030 da ONU (para o desenvolvimento sustentável),

período e recursos técnicos e/ou financeiros (incluindo organismos¹⁰⁴ regionais, internacionais e governamentais, ministérios de educação, entre outros) (MERCOSUL, 2017).

Por meio desse planejamento são organizadas as ações da educação, as quais, entre outros aspectos, podem estar relacionadas às ações sociais do bloco, com o que foi planejado no âmbito educacional pela UNASUL e em termos de objetivos e metas de “desenvolvimento sustentável” da ONU.

A partir dos planos educacionais também são desenvolvidos programas e projetos nas áreas, os quais possibilitam uma noção da abrangência contemplada pelo bloco. Na educação superior, pode-se mencionar: o Sistema de Acreditação Regional de Cursos Superiores dos Estados membros e associados do MERCOSUL (ARCUSUL – um sistema de avaliação regional); o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional (MARCA) para os Cursos Acreditados pelo Mecanismo de Acreditação de Cursos Superiores¹⁰⁵ no MERCOSUL; o Programa MARCA para a Mobilidade de Docentes do Ensino Superior¹⁰⁶; o Programa de Associação Universitária para a Mobilidade desses docentes; o Programa de Intercâmbio Acadêmico de Português e Espanhol; o Programa de Apoio ao SEM (PASEM); o Projeto de Apoio da UE ao Programa de Mobilidade; o Núcleo de Estudos e Pesquisas na Educação Superior do MERCOSUL; o Sistema Integral de Fomento para a Qualidade dos Cursos de Pós-graduação do bloco; e o Projeto Universitários MERCOSUL (MERCOSUL, 2019b)¹⁰⁷.

¹⁰⁴ Tais como: CELAC, CEPAL, o Instituto de Avaliação e Acompanhamento das Metas Educacionais 2021 (IESME), a OEA, a OEI, a UNESCO, o Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina (SITEAL) e a União Europeia (MERCOSUL, 2019b).

¹⁰⁵ O MARCA surgiu em 2006 vinculado, inicialmente, aos cursos contemplados pelo Mecanismo Experimental de Credenciamento (MEXA) de cursos para reconhecimento de títulos de graduação universitária nos países do MERCOSUL, implementado em 2002 e posteriormente incorporado ao ARCUSUL, a saber: Agronomia, Arquitetura, Enfermagem, Engenharia, Medicina, Odontologia e Veterinária, ou seja, não extensivo a todas as graduações nem a todos os estudantes universitários, e envolve órgãos que regulamentam as profissões (ALMEIDA, 2015; AZEVEDO, 2009).

¹⁰⁶ A docência universitária foi a primeira área profissional desregulamentada para o exercício de atividades laborais no MERCOSUL, a partir das decisões, em 1999, que reconhecem as titulações universitárias para realização de estudos de mestrado e doutorado e de títulos acadêmicos de estudos realizados nos países do bloco para atividades de docência e pesquisa (ALMEIDA, 2015).

¹⁰⁷ Além disso, há um conjunto de Decisões do Conselho do Mercado Comum, na educação básica e superior, a saber: 04/1994 – Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário e Médio Não Técnico; 07/1995 – Protocolo de Integração Educativa e Revalidação de Diplomas, Certificados, Títulos e Reconhecimento de Estudos de Nível Médio Técnico; 08/1996 – Protocolo de Integração Educacional para Prosseguimento de Estudos de Pós-Graduação nas Universidades dos Estados Partes do MERCOSUL; 09/1996 – Protocolo de Integração Educacional para Formação de Recursos Humanos no Nível de Pós-Graduação entre os Estados Partes do MERCOSUL; 04/1999 – Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do MERCOSUL; 06/2006 – Mecanismo para a Implementação do Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário e Médio Não Técnico; 15/2008 – Disposições Transitórias para Atualizar/Modificar e Implementar a Tabela de Equivalências Anexa ao Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Fundamental e Médio Não-Técnico; entre outras (MERCOSUL, 2019b). O Parecer 11/2013 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

Pode-se inferir que pela elaboração e implementação desses programas e projetos conjuntos, bem como de protocolos e acordos de integração e cooperação, o SEM busca a integração educacional dos países do MERCOSUL e abrange distintos âmbitos, como reconhecimento de cursos e títulos, mobilidade acadêmica, intercâmbio bilíngue, estudos e pesquisas, entre outros, para a integração da educação superior.

Conforme Martinez (2000), o tratado constitutivo do MERCOSUL definiu, entre outras medidas, seu caráter “cooperativo”, assentado em ações de reciprocidade entre os países-membros, o que sugeriu uma integração regional em múltiplos aspectos. No âmbito cultural e educacional, previu o estabelecimento de um programa de “reorganização” das universidades, com vistas à integração dos sistemas de ensino superior dos países-membros.

As universidades passaram a ocupar uma importante posição estratégica, enquanto instituições de cooperação, dada a centralidade da ciência, da tecnologia, da informação e do conhecimento no conjunto das economias nacionais, dos blocos regionais e da ordem econômica internacional em consolidação (MARTINEZ, 2000, p. 81).

Também para Franco (1994), a universidade se insere no processo de integração do MERCOSUL pela via do conhecimento, o que está relacionado às suas funções e objetivos no que tange a produção e disseminação do conhecimento, no ensino, na pesquisa e extensão.

Segundo Neves (1994), as funções da universidade estariam baseadas no caráter internacional da ciência. Mas também observa que, na formação, o internacionalismo sofre restrições com as particularidades que distinguem os mercados de trabalho nacionais e interage com corporações e sistemas de regulação, que impactam em estruturas curriculares, tipos e requisitos profissionais, com regulamentação própria ou com organizações de classes estruturadas, mecanismos de avaliação, controle e direitos.

À medida que o MERCOSUL fosse cumprindo suas metas, estaria assentando condições para um “mercado comum de trabalho”, o que implicaria “a eliminação de barreiras nacionais ao exercício profissional para os cidadãos dos Estados da região” e suporia “o reconhecimento ou a equivalência dos processos de qualificação e formação de recursos humanos” (NEVES, 1994, p. 288). Aspectos que, a depreender dos programas e projetos, continuam sendo perseguidos pelo SEM e que não são neutros ou isentos de perspectiva e posição de classe.

Outro aspecto a ser considerado é que a integração, enquanto “cooperação para o fortalecimento da transformação produtiva e da vantagem competitiva no cenário

internacional”, estaria relacionada à questão da interdisciplinaridade, pois a integração “só será efetivamente integradora quando ultrapassar o isolamento entre as diferentes áreas do saber e da investigação”¹⁰⁸ (TRINDADE, 1994, p. 12).

Daí depreende-se dois aspectos: primeiro, um alinhamento com a concepção cepalina proposta para o período – da educação e do conhecimento como eixos da “transformação produtiva com equidade”, que respondem à estratégia mais geral em nível regional – bem como à lógica da competitividade de mercado como foco da integração; segundo, um germe do entendimento do que seria um dos princípios da instituição estudada (a interdisciplinaridade), na qual o referido autor foi o reitor *pro-tempore*.

A universidade como via de integração no MERCOSUL é um desafio para pesquisadores, docentes, estudantes, para a gestão educacional no ensino superior e governos dos países envolvidos, pois um entrelaçamento de distintas esferas (FRANCO, 1994).

[...] a integração é condicionada pelas relações internacionais, pelos acontecimentos [...] do país, pelas políticas públicas e gestão das instâncias governamentais, pelas políticas e gestão das instituições universitárias envolvidas e pela cultura institucional que se manifesta em relação a integração (MOROSINI; NEVES; FRANCO, 1994, p. 301).

Por isso, Morosini (1994) considera que é necessário examinar a viabilidade da integração entre os sistemas de educação superior dos países que compõem o bloco, cujas dificuldades são de ordem econômica e decorrentes da diferenciação entre os sistemas (em termos quantitativos, de natureza e outros). Para mais, os desafios perpassam a concepção de integração universitária, medidas práticas e políticas para sua efetivação, entre outros aspectos.

Posteriormente, observa que o fato de esses sistemas apresentarem características diferenciadas aponta para uma complexidade integrativa, fora que há uma carência de informações sobre os sistemas e de financiamento, problemas de reconhecimento de títulos e diplomas para a “livre circulação” dos profissionais e estruturas culturais e linguísticas diferenciadas (MOROSINI, 2000).

García Guadilla (2002, p. 40) considera que “la dimensión de integración – tan incrustada desde el siglo XIX en el discurso de lo deseable en América Latina – no ha logrado expresarse en políticas operativas y convenientemente financiadas, como ha sido el caso en la comunidad académica europea”.

¹⁰⁸ Compreensão explicitada na ocasião do seminário internacional Universidade e Integração no MERCOSUL, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1993, que reuniu pesquisadores da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

Além do desafio de integrar seus próprios sistemas de educação superior, ao mesmo tempo, os países do MERCOSUL têm de criar mecanismos de reconhecimento e mobilidade com sistemas extrabloco (AZEVEDO, 2014). Em muitos casos, trata-se de países que sequer tem uma integração interna estabelecida, ou, mesmo, a rigor, um sistema.

Para Nakano (1994 apud SILVA JÚNIOR, 1996), no caso do Brasil, a integração universitária com países do MERCOSUL, a fim de coordenar políticas educacionais, está prevista a partir dos planos do SEM.

Também conforme Bertolleti e Azevedo (2017, p. 262), na educação superior ganha força o discurso em prol da integração regional impulsionado pelo movimento crescente de incentivos à internacionalização e à cooperação entre as instituições de ensino superior: “Estas condutas, visando o intercâmbio e a cooperação, podem ser percebidas por intermédio das análises das ações propostas pelo [...] SEM e contidas também nos demais documentos norteadores de diretrizes para setor”.

Morosini (2000) entende que desde o primeiro plano educacional do SEM seriam priorizadas a formação de uma consciência social favorável ao processo de integração, a capacitação de recursos humanos para contribuir com o desenvolvimento econômico e a compatibilização e harmonização dos sistemas educativos.

O Mercosul Educativo reafirma a perspectiva internacional do papel central da educação nas estratégias de desenvolvimento dos países latino-americanos, tornando-os mais competitivos frente aos desafios do processo de globalização/regionalização, bem como o fortalecimento dos laços culturais e sociais entre os países envolvidos para a construção de uma transnação. O *Mercosul Educativo* ressalta a qualidade e acresce ainda a necessidade do estabelecimento de uma nova aliança entre o setor educativo e o setor produtivo (MOROSINI, 2000, p. 56).

Diferentemente, ao tratar de integração regional e educação no MERCOSUL, Almeida (2015) defende que o Plano de Ação do SEM 2006-2010 apresenta a perspectiva de que é preciso ir além da integração da educação em busca da integração via educação. Enquanto a primeira “visa integrar as estruturas educacionais dos Estados e ampliar a circulação de professores, alunos e saberes”, incluindo discutir a acreditação de títulos e diplomas, em distintos níveis, e habilitações profissionais, a segunda “procura tornar a educação um ente promotor de consciência integradora, através da criação de espaços comuns regionais de ensino e pesquisa” (ALMEIDA, 2015, p. 2).

Isso significa que, as políticas de integração da educação “buscam promover o intercâmbio acadêmico e padronizar as estruturas educacionais, possibilitando a integração dos sistemas educacionais dos Estados parte e a promoção da livre circulação de trabalhadores e

prestadores de serviços dentro do bloco”, enquanto as políticas de integração via educação “buscam integrar os indivíduos dos Estados a partir da educação através da criação de espaços coletivos de conhecimento e reconhecimento mútuo, construídos com o objetivo de encontrar soluções próprias aos problemas regionais” (ALMEIDA, 2015, p. 32).

Enquanto a **integração da educação** ocupa um papel secundário e complementar dentro de um processo de integração regional em que o projeto econômico é tido como objetivo central, em um processo de integração em que os projetos político e sociocultural sejam centrais a **integração via educação** passa a ser priorizada, a partir da necessidade de construção de uma consciência social regional integradora (ALMEIDA, 2015, p. 32). [grifo da autora]

Em relação à integração, a educação seria, então, um fim ou um meio. Nesse último caso, “meio para a superação dos desconhecimentos culturais e intelectuais que ainda imperam na América Latina e que dificultam o aprofundamento dos processos de integração políticos, econômicos e socioculturais existentes na região” (ALMEIDA, 2015, p. 6).

Dentre os objetivos estratégicos estabelecidos no referido plano, chama atenção o último: “5) organizar políticas que articulem a educação com o processo de integração do Mercosul” desdobrado, entre outras, na diretriz estratégica de “Promoção de uma formação específica para a integração”, a qual estaria associada à busca de meios que viabilizassem a integração via educação, como é o caso da criação do ERES, da Universidade do MERCOSUL e da UNILA (MERCOSUL, 2006, p. 23 apud ALMEIDA, 2015, p. 66-67).

Para Almeida (2015), a integração educacional está ligada à questão do trabalho e de sua internacionalização, e se processa acadêmica e burocraticamente, em distintos níveis de ensino¹⁰⁹.

Um bloco regional que vise à formação de um Mercado Comum, em que é prevista a livre circulação de serviços, pessoas e capitais, dependerá da harmonização das estruturas educacionais e de mecanismos de revalidação das titulações básicas, técnicas e universitárias entre os Estados membros, para que a livre circulação de trabalhadores e prestadores de serviço possa se dar de maneira plena. Isso significa que a área educacional em um bloco regional é de extrema relevância tanto para estudantes e professores dos países membros do bloco, quanto para empregadores, organizações de classe e sindicatos (ALMEIDA, 2015, p. 9).

Na análise das políticas de acreditação no MERCOSUL, Perrotta (2011 apud ALMEIDA, 2015) aponta que estão presentes e em tensão as perspectivas liberal e solidária, e

[...] quando construída sob as bases de uma economia liberal competitiva, a integração educacional pode gerar possíveis choques de interesses com as

¹⁰⁹ No fundamental e médio envolve, por exemplo, acordos e declarações em relação ao ensino de História, Geografia e dos idiomas Português e Espanhol nos países do bloco, criação de Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira, entre outros (ALMEIDA, 2015).

classes trabalhadoras nacionais, que veem seu mercado de trabalho ameaçado pela chegada de trabalhadores dos demais países membros do bloco. Já uma integração educacional construída sobre bases solidárias, tenderia a estruturar o processo levando em consideração os problemas ligados ao emprego, à produção e às necessidades objetivas das sociedades [...] (PERROTTA, 2011 apud ALMEIDA, 2015, p. 9).

Pautada na competitividade, a integração tenderia a acentuar as desigualdades (LAREDO, 1994; LAREDO, 1998 apud BERTOLLETTI, 2017). Porém, caberia questionar se pautada na solidariedade poderia conduzir à superação das desigualdades (e da ordem estabelecida) ou à melhoria do capital. A integração educacional ou econômica não deixa de ter aspecto político, seja implícito ou explicitamente.

O MERCOSUL, enquanto possibilidade de integração regional, confirmaria “a importância da universidade em seu papel de formadora de recursos humanos” (MOROSINI, 2000, p. 59). Martinez (2000, p. 83) também indica a necessidade de preparação de recursos humanos “de alto nível” em temáticas latino-americanas, cujos estudos poderiam “se constituir em um impulsionador estratégico na inserção do continente nos processos de internacionalização da economia”. Tais estudos perpassariam os aspectos históricos, comparados, interdisciplinares, estruturas das universidades, atividades (congressos, reuniões, eventos) sobre a região.

Em que pese a importância do conhecimento, da formação e dos estudos históricos, geográficos, antropológicos, sociológicos, políticos, econômicos, educacionais, filosóficos, artísticos, biológicos, entre outros, de temas latino-americanos, todavia, há uma vinculação entre a integração educacional propiciada pelo MERCOSUL Educacional e a concepção educacional produtivista.

Vale mencionar, entre outros estudos, que Barboza (2009) conclui, em suas análises, que a teoria do capital humano é um dos suportes ideológicos da Política Educacional que sustenta o projeto de integração do MERCOSUL nos planos educacionais do SEM.

Outro aspecto a ser considerado é a europeização do bloco, a partir da influência do Processo de Bolonha. Semelhante ao que vem ocorrendo na UE por meio deste, o MERCOSUL Educativo poderia se constituir em um espaço educacional de âmbito continental (MOROSINI, 2005). Espaço de internacionalização e integração dos sistemas de educação superior, projetando tentativas de integração comercial (?) na educação superior dos países latino-americanos.

6.2.6.1 O Processo de Bolonha para uma “economia baseada no conhecimento” e a europeização do MERCOSUL

Conforme Azevedo (2007; 2008), o Processo de Bolonha e a Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior do MERCOSUL têm sido fontes indutoras de reformas

dos sistemas nacionais de educação superior com vistas à comparabilidade, reconhecimento de créditos e mobilidade acadêmica entre os sistemas nacionais de educação superior.

Na Europa, a integração acadêmica, como consequência de um longo e intensivo processo de integração econômica, social e política, está se efetivando com o Processo de Bolonha (AZEVEDO, 2007; 2008). Esse processo, conforme Azevedo (2007), refere-se ao movimento de reforma e integração da educação superior europeia e é o conjunto dos eventos, relações e regulações relativos às medidas de implementação dos princípios da reunião realizada em Bolonha, em 1999, com a finalidade de construir um espaço europeu de educação superior até 2010, posteriormente prorrogado.

Seus objetivos fundamentais apontam para a competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior frente a outras regiões e para a mobilidade e o emprego no espaço europeu, com vistas a harmonizar os sistemas universitários, de modo a equiparar os graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos, e adotar programas de formação contínua reconhecíveis por todos os Estados membros da UE (AZEVEDO, 2007). Refere-se à revalidação de créditos, à acreditação de títulos de estudos realizados em instituições do bloco, à livre circulação acadêmica e profissional.

[...] trata-se de uma política pública que ultrapassa as fronteiras territoriais de um Estado clássico, que abrange a Europa ampliada, atingindo mais de quatro dezenas de diferentes países. O Processo de Bolonha é uma política pública transnacional dirigida, em última instância, por um meta-Estado, que é a União Europeia, com vistas a regular um meta-campo social, o campo universitário/científico europeu (AZEVEDO, 2007, p. 139).

Para Azevedo (2007), a UE pode ser considerada um Estado transnacional, ou seja, os países reunidos na Comunidade Europeia cedem parte de sua soberania com vistas à construção de uma região integrada em termos econômicos, sociais, políticos, culturais e educacionais. Mas o Estado é um campo de contradições e lutas, logo, as políticas no campo estatal são fruto da luta entre classes sociais e atores envolvidos, das contradições entre as diversas forças que agem na sociedade e de consensos. Por isso,

Paradoxalmente, o Processo de Bolonha pode estar servindo a propósitos contraditórios. De um lado, as forças progressistas europeias que defendem uma integração baseada na internacionalização solidária da educação superior; de outro, os grupos e atores sociais que procuram extrair da integração acadêmica compromissos da União Europeia com a transnacionalização, de marca privatista, de serviços educacionais universitários [...] O Processo de Bolonha, como política pública destinada à integração dos vários sistemas de educação superior na Europa, gerará (re)classificações no que será o grande campo universitário europeu. Pois, ao mesmo tempo em que se sinaliza para a construção de uma Europa de fraternidade científico-acadêmica, também, demonstra-se a lógica da competição e, mesmo, da construção de um mercado da educação superior

européu. Nesse sentido, os atores sociais que mais seriam beneficiados seriam aqueles que detêm (ou almejam) características internacionalizadas (AZEVEDO, 2007, p. 142-143).

Além disso, chama a atenção à implementação de um sistema europeu universitário que potencializaria a mobilidade acadêmica e a empregabilidade na Europa, que se traduz numa “radicalização da teoria do capital humano, pois, atualmente, não se trata de uma promessa de rendimentos superiores para os trabalhadores escolarizados, mas uma imposição para que os mesmos estejam em ‘educação contínua’ para não perderem a condição de ‘empregabilidade’” (AZEVEDO, 2007, p. 146). Qualquer semelhança com aspectos apontados anteriormente referentes ao MERCOSUL Educacional não parece mera coincidência.

Nesse sentido, Cabrito (2009) também questiona se o processo iniciado com a Declaração de Bolonha contribuiria para o desenvolvimento pessoal e a coesão social, inerente à “construção de uma sociedade do conhecimento” ou seria mais um instrumento “globalizado”, cujas propostas baseadas na teoria do capital humano servem aos objetivos da economia.

Para Cabrito (2009), com a declaração, pretende-se fomentar a mobilidade da mão de obra altamente qualificada, semelhante ao que se verifica em nível de circulação de capitais, matérias-primas e bens, cuja liberdade de circulação exige um dispositivo de comparação de estudos superiores para reconhecimento dos diplomas, de graduação e pós-graduação, obtidos em qualquer país da UE, o qual, a partir da opção pelo modelo anglo-saxônico, diminuiu o tempo necessário para a diplomação.

Para Almeida, Fávero e Tonieto (2015, p. 242), o Processo de Bolonha é a “resposta da Europa, organizada politicamente como União Europeia, aos padrões de competitividade, aligeiramento da formação profissional, com vistas à integração de sujeitos ao mercado de trabalho”. Todavia, isso ocorre numa fase em que a promessa de integração ao mercado já foi quebrada e o sujeito precisa de educação “ao longo da vida” para estar em condições de “empregabilidade”.

A Declaração de Bolonha “consiste numa proposta de política pública para a educação superior europeia, para dar conta das novas demandas impostas por um modelo de desenvolvimento globalizado onde impera a busca constante pela inovação e competitividade interna e externa” (ALMEIDA; FÁVERO; TONIETO, 2015, p. 241). Seu objetivo é “promover a regulação do mercado de trabalho e o desenvolvimento da livre-iniciativa, além de elevar a competitividade internacional” (MENEGUEL, AMARAL, 2016, p. 27).

Conforme Leher (2010, p. 64), o conjunto de diretrizes conhecido como Processo de Bolonha é um “desprendimiento del ideario neoliberalista europeo impulsado por el Tratado

de Maastricht (1992)”, guiado, principalmente, “por las directrices de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), del Banco Mundial, de la UNESCO y de las empresas educacionales”.

En efecto, frente al desafío de la ampliación de las matrículas sin aportar más recursos para las universidades públicas, los gobiernos neoliberales de la Unión Europea pretenden ampliar el acceso desde la óptica del mercado común de educación europeo (LEHER, 2010, p. 64-65).

E aponta que, a etapa seguinte desse Processo “es la cobranza de tasas y mensualidades. La retórica adoptada por los representantes de la Unión Europea es que los estudiantes formados deben pagar por el ‘servicio’ prestado por las universidades” (LEHER, 2010, p. 65).

O Processo de Bolonha, ampliado até 2020, por meio da Estratégia Europa 2020, na primeira prioridade (“crescimento inteligente”), reforça a ideia de que a Europa seja uma economia baseada no conhecimento (AZEVEDO, 2014). E, de certa forma, esse processo reproduz, na educação superior, a proposta da economia: de unificação de sistemas, permitindo a mobilidade e a competitividade com as grandes universidades americanas. Em decorrência, há uma preocupação com a mercadorização da educação superior, pois

[...] no que se refere à economia baseada no conhecimento, de maneira sintética, nota-se que a lógica de integração tem se revelado em políticas de mercadorização, na confecção de variadas tabelas de *rankings* de instituições de educação superior (IES), no reforço da teoria do capital humano como referencial de formulação de políticas públicas, na promoção utilitária do conhecimento, no estímulo à inovação e no tratamento da educação superior como um serviço comercializável (*commodity*), estimulando a chegada de ‘novos provedores’ transnacionais de educação superior e gerando, também, competições entre as IES em supostos mercados de educação superior em escala nacional, regional e global (AZEVEDO, 2014, p. 31).

Para Azevedo (2014a, p. 2 apud AZEVEDO, 2018b, p. 13), “el proceso de Bolonia, aunque no es una iniciativa formal de la Unión Europea (UE), fortalece la regionalización y la integración de la educación en Europa”, principalmente pelo contido no Tratado de Lisboa. O Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) amplia a ideia de “europeidade” e supera as fronteiras dos (28) países da EU (haja vista a adesão formal de outros países) e “Así, la europeización de la Enseñanza Superior es un fenómeno que ocurre en y más allá de Europa” (AZEVEDO, 2014a, p. 2 apud AZEVEDO, 2018b, p. 13).

Conforme Azevedo e Catani (2015, p. 41), a formação do EEES é a meta central estratégica do Processo de Bolonha: “movimento de europeização da educação superior com vistas a alcançar a harmonização dos sistemas nacionais de educação na Europa, a plena

mobilidade dos atores acadêmicos e a consolidação de uma Europa do Conhecimento” e também de outros blocos regionais, como o MERCOSUL.

A europeização do Mercosul pode ser interpretada como uma expressão de um novo imperialismo ou mesmo um novo colonialismo, porque a europeização da educação superior no Mercosul não significa a aquisição de valores de um ‘europeísmo social’, inspirado nas conquistas político-sociais europeias. Em vez disso, a europeização do Mercosul tem significado a transferência de ‘melhores práticas’ neoliberais que estão sendo executadas através do processo de integração europeia. O modelo de regionalismo aberto do Mercosul exacerbou esses tipos de mercantilização e liberalização (AZEVEDO, 2014a, p. 12 apud AZEVEDO, 2015, p. 52).

Programas de cooperação inter-regionais, tais como: o *Alfa Tuning Project* e o *Mobility Program Mercosur*, ambos convênios financiados pela Comissão Europeia, que objetivam aproximar a Europa do MERCOSUL, propiciam a europeização e a promoção da europeidade por intermédio da educação superior (AZEVEDO; CATANI, 2015).

Berchenko (2002, p. 312) questiona se, após a preponderância do modelo norte-americano na formação das elites latino-americanas, haveria ainda lugar para um modelo europeu. Observa que o interesse da UE em relação à integração latino-americana na área da educação se expressa no âmbito de acordos de cooperação, tais como os programas *Columbus* (desenvolvimento da gestão institucional desse nível de ensino, dirigida aos dirigentes das instituições), *Nicolam* (instalação de uma rede de informação recíproca, parte do programa *Prometheus/Europa*, voltada aos jovens profissionais) e *Alfa* (ações de formação, pesquisa, transferência de conhecimentos e criação de redes, “destinadas à formação de recursos humanos de alto nível”).

Os acordos entre UE e MERCOSUL representariam o instrumento “mais avançado” da cooperação (vale dizer, para o capital). Aliás, o interesse pela região pode ser resumido que, para a UE o MERCOSUL é o núcleo da integração latino-americana (BERCHENKO, 2002). Assim, “Hoje, como ontem, a integração regional latino-americana é, antes de tudo, econômica e política; secundariamente, educativa e cultural. Os atores que intervêm neste terreno, o definem e delimitam, são raramente originários dessa mesma região” (BERCHENKO, 2002, p. 325).

Também para Peixoto (2010, p. 33), os exemplos mais significativos na formação de espaços regionais são o Protocolo de Bolonha e as propostas de integração do MERCOSUL, “processos voltados para promover condições para que estudantes, professores e pesquisadores se movam sem barreiras num sistema universitário homogêneo, mais competitivo e com maior qualidade na oferta e metodologia do ensino”.

Para Lamarra (2012, p. 122), a “América Latina es una región en proceso de integración regional donde se aspira a una mayor movilidad académica y profesional universitaria y a una integración de los sistemas educativos superiores”, à construção de espaço regional, todavia, referenciado em processos de “globalização” da educação superior e no Processo de Bolonha, construído como uma iniciativa dos ministros de educação, isto é, de cima para baixo.

Desde a criação do SEM e nos Planos de Ação ao Termo de Cooperação Técnica com a UE, “vêm sendo criados mecanismos facilitadores do reconhecimento e da padronização/equiparação de estudos, da livre circulação de estudantes, do intercâmbio de docentes universitários e da formação de pessoal qualificado, graduados e pós-graduados” a fim de criar o “Espaço Comum Regional de Educação Superior” (MERCOSUL, 2000 apud SILVEIRA, 2019, p. 145-146), posteriormente substituído por “Espaço Educacional Comum”, de coordenação das políticas, articulando todos os níveis da educação com o processo de integração econômica do MERCOSUL (2011 apud SILVEIRA, 2019).

O Processo de Bolonha, uma política educacional “global” de integração da educação superior na Europa, com vistas à constituição de seu espaço, difunde concepções, modelos e experiências que incidem na educação dos países da UE – e também para além deles. Percebe-se, portanto, que há uma identificação entre projetos hegemônicos, da periferia com o do centro do sistema capitalista. A associação entre ambos parece expressar, no âmbito educacional, o que ocorre na economia. A integração acadêmica europeia, a mais desenvolvida no contexto contemporâneo, seria o modelo “ideal” inspirador da integração educacional regional buscada pelo SEM, que seria a mais desenvolvida no capitalismo dependente. Sob essa orientação e vinculação, difundem-se as práticas neoliberais para o alcance de um mercado comum educacional dominado pelo capital.

Cogitar a possibilidade de um mercado educacional remete à concepção de educação como mercadoria, um serviço comercializável, à internacionalização da educação superior, bem como às influências externas que a determinam, principalmente no caso do Brasil que criou instituições com ênfase integracionista, seja com a América Latina ou outras regiões.

6.3 A simbiose da universidade com o mercado: influência de organismos externos, educação superior como mercadoria e internacionalização

A simbiose da universidade com o mercado incide na concepção de educação superior como mercadoria e na internacionalização propalada, em estreita vinculação com as orientações de organismos internacionais e de conferências da área em distintos âmbitos.

6.3.1 A influência de organismos internacionais e de conferências mundiais e regionais na educação superior

Diferentes concepções e missões são atribuídas à educação, desde o final dos anos 1990, principalmente associadas a organismos internacionais. No contexto da reestruturação da educação superior, orientações externas procuraram diagnosticar a crise e definir políticas e estratégias para implementação das reformas.

É o caso do documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”, do Banco Mundial, de 1995. Conforme Catani e Oliveira (2000), o ensino superior tem importância central para o desenvolvimento econômico e, a partir do postulado de que os sistemas devem se constituir a partir dos princípios da eficiência, qualidade e equidade, o Banco Mundial orienta, entre outros aspectos, que o modelo europeu de universidade de pesquisa não seria apropriado ao mundo “em desenvolvimento”. Como visto em capítulo anterior, este seria oneroso demais para ser generalizado, daí a saída pela diversificação dos tipos de organização acadêmica e pela “educação terciária”.

O Relatório cuja comissão foi presidida por Jacques Attali “Pour un modele européen d’enseignement supérieur” (1998 apud CATANI; OLIVEIRA, 2000; 2002a), defende a unificação e harmonização dos cursos e diplomas e a definição de um modelo europeu de educação superior, com respeito a diversidade existente e que evitaria a uniformização.

Por sua vez, o “Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior”, da UNESCO, de 1996, sugere que a educação superior deve guiar-se pelos princípios de pertinência, qualidade e internacionalização. A pertinência refere-se às funções no ensino, pesquisa e “serviços conexos”, como o mundo do trabalho, outros níveis e formas de educação, com o Estado, o financiamento público, bem como a adequação da formação acadêmica à necessidade e aprendizagem e capacitação permanente (leia-se “ao longo da vida”), a gestão eficiente e eficaz. Já a qualidade implica na renovação do ensino e da aprendizagem na educação superior, isto é, melhorar os conteúdos, os métodos, a investigação, os programas, o pessoal docente, a qualidade dos estudantes e da infraestrutura, entre outros, para o qual a avaliação torna-se fundamental, assim como o respeito aos princípios de liberdade acadêmica e autonomia institucional. Por sua vez, a internacionalização ou a necessidade de cooperação e “solidariedade internacional” decorre da necessidade de integração econômica e política, e do caráter universal da aprendizagem e da investigação no mundo (UNESCO, 1996 apud CATANI; OLIVEIRA, 2000).

Em suma, a pertinência estaria atrelada às funções, a qualidade, à renovação (ou à suposta inovação), à qual a avaliação seria fundamental, e a internacionalização, à necessidade de integração econômica e política (UNESCO, 1996 apud CATANI; OLIVEIRA, 2002a).

Segundo Catani e Oliveira (2002a, p. 81), a UNESCO entende que, entre as ações prioritárias no plano internacional, seria seu papel “a) fomentar a cooperação, como parte das missões institucionais e dos sistemas de educação superior; b) promover a mobilidade acadêmica internacional e o desenvolvimento de projetos”.

Além desses documentos, há orientações propaladas, também, via eventos da área em âmbito mundial ou regional. A Declaração da I CRES, realizada em Havana, em 1996, convocada pelo IESALC, no que tange às políticas e estratégias para transformação da educação superior na região, proclama

Las instituciones de educación superior de la región deben generar en sus graduados la conciencia de pertenecer a la comunidad de naciones de América Latina y el Caribe, promoviendo los procesos que conduzcan a la integración regional, y situando la integración cultural y educativa como bases de la integración política y económica. Frente a la formación de nuevos espacios económicos en el actual contexto de globalización y regionalización, las instituciones de educación superior deben asumir el estudio de la integración latinoamericana en sus aspectos económicos, sociales, culturales, ecológicos, políticos, etc., como tarea fundamental, con un tratamiento interdisciplinario de los problemas (CRESALC, 1996, p. 5).

Além do mais, explicita que,

Apoyándose en el *Convenio regional* y la *Recomendación internacional* sobre la convalidación de estudios, títulos y diplomas, se debe estimular la movilidad académica y profesional con el fin de favorecer el proceso de integración económica, educativa, política y cultural de la región (CRESALC, 1996, p. 5).

A Conferência Mundial de Educação Superior (CMES), realizada pela UNESCO, em 1998, trouxe à tona o papel estratégico da educação superior. Dentre suas recomendações e resoluções, as universidades deveriam definir ou redefinir suas missões e considerar a cooperação como parte inerente (DIAS, 2015).

As declarações e recomendações dessa CMES foram reafirmadas na II CRES, realizada em Cartagena, em 2008, a qual concluiu que a educação superior é um direito humano e um bem público social, que o Estado tem o dever de garantir, e que o caráter desse bem se reafirma à medida que o acesso à educação superior seja um direito real de todos. Porém, conforme Speller (2010), também mostrou que no período entre 1998 e 2008 a expansão ocorreu muito mais pela abertura de espaço para o investimento privado do que pela presença estatal via instituições públicas, e a educação superior virou negócio, o que caracteriza sua

mercantilização na América Latina e Caribe, com algumas variações. Expansão privada impulsionada por corporações privadas.

No que se refere à CMES de 2009, entre questões discutidas e deliberadas que representam um retrocesso em relação à anterior, está a concepção de educação superior enquanto mercadoria, a partir da

[...] incorporação da educação como serviço comercial, como previsto no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (Gats), sob a égide da Organização Mundial do Comércio (OMC), o que permitiria a livre circulação da oferta de educação superior em seus países membros sem limitações nas legislações nacionais (SPELLER, 2010, p. 21).

Por sua vez, a Declaração da III CRES, realizada em Córdoba, em 2018, no centenário da reforma ocorrida, para Azevedo (2018b, p. 1) e Leal, Leher e Azevedo (2018), não avança significativamente em relação à da CRES 2008, especialmente no que se refere “al tema de la integración regional y la consecución del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), que era un programa necesario para la integración regional y para la internacionalización de la Educación Superior”.

Na Declaração da CRES 2008, a construção do ENLACES seria fundamental para alcançar a integração regional e, para isso, deveria “formar parte de la agenda de los gobiernos y de los organismos multilaterales de carácter regional” (CRES, 2008, p. 11 apud AZEVEDO, 2018b, p. 1).

El Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) es una plataforma regional para la movilización y articulación de acciones concretas de cooperación académica solidaria que promuevan el conocimiento de las características, tendencias y problemas de la Educación Superior en la región; el diálogo entre los actores institucionales con miras a la consolidación de una agenda de consenso encaminadas a la superación de nuestras deficiencias y la promoción de una Educación Superior inclusiva, de calidad y pertinente; el apoyo a los procesos de reforma y/o fortalecimiento de los sistemas nacionales y de las instituciones de Educación Superior y la divulgación de informaciones vinculados a esos procesos (IESALC-UNESCO, 2008 apud AZEVEDO, 2018b, p. 2).

A construção do ENLACES, segundo Speller (2015), seria prioritária para o desenvolvimento da educação superior para todos, como plataforma de conhecimento e informação em educação superior para a região. Mas,

A inserção do Brasil como liderança que se solidifica na ALC [América Latina e Caribe] exige maior responsabilidade, o que no campo da ES [educação superior] inclui contribuições mais efetivas de suas IES e entidades coletivas e governamentais no Espaço de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (Enlaces), previsto no Plano de Ação da Cres 2008 para IES, redes de ES, órgãos internacionais e governos. O Enlaces pode propiciar a integração regional latino-americana e caribenha e a internacionalização da educação superior na região (SPELLER, 2010, p. 24-25).

Nesse sentido, estão ações integradas na América Latina e Caribe e na África, a mobilidade de docentes e estudantes brasileiros que vai se afirmando no eixo Sul-Sul, ao lado de ações mais antigas de estabelecimento de relações diversas com instituições e governos dos países do hemisfério Norte, entre outras (SPELLER, 2010).

Para Azevedo (2018b), o ENLACES representa uma política de mobilidade estudantil¹¹⁰ para os países da região, como é o caso do Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os Cursos Acreditados pelo Mecanismo de Acreditação de Cursos Superiores no MERCOSUL, abrangendo os estados membros e outros países da região.

Todavia, na análise de Azevedo (2018b), não há menção ao ENLACES nem aos governos nacionais, as redes e organizações na Declaração da CRES 2018, acordados na CRES 2008, que seriam fundamentais à “integración regional solidaria latinoamericana y caribenha” (CRES, 2018, p. 1 apud AZEVEDO, 2018b, p.2).

Em decorrência, é provável que não seja posto em prática nos próximos 10 anos, uma vez que este documento expressa princípios, ideias, responsabilidades e compromissos defendidos e a serem assumidos e executadas pelas universidades, IES e governos. Ademais, caberia verificar se e como o ENLACES se relaciona ao EEES.

Pode-se dizer que nas orientações e influências de organismos externos e nas conferências promovidas estão aspectos que dizem respeito à formulação e implementação de políticas educacionais ao longo das últimas décadas. No que tange diretamente a este estudo, interessa os que permeiam a internacionalização e a concepção de educação superior.

6.3.2 Educação superior: serviço, “bem público” ou direito?

Entre as concepções em disputa e em contraste com a educação superior como direito, esta passa a ser entendida como um serviço e um bem público social ou global.

No que tange à educação como um serviço, os serviços educacionais (de ensino primário, secundário, superior, de adultos e outros) são incluídos como serviço comercial regulamentado pela OMC, ou seja, produtos comercializáveis para competição no mercado internacional, insumos econômicos. Essa tendência ganha concretude em 1999 quando a OMC incorporou a educação como um dos serviços a serem regulamentados no âmbito dos Acordos Gerais de Comércio e Serviços (MENEGUEL, AMARAL, 2016).

¹¹⁰ Vale lembrar que “consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior” (BRASIL, 2014, p. 11) é uma das estratégias da Meta 12 do PNE em vigor.

Conforme Mancebo, Silva Júnior e Schugurensky (2016), com a criação da OMC, em 1995, e a definição da educação no rol de serviços a ser liberalizado no escopo do *General Agreement on Trade in Services* (GATS) e, mais recentemente, no *Trade in Services Agreement* (TISA), há um novo marco no comércio mundial.

Os serviços educacionais, em especial os do ensino superior, “Campo de sonhadas futuras inversões comerciais”, constam da agenda da OMC como “objeto de liberalização comercial competitiva” (SGUISSARDI, 2002, p. 240 apud JANTSCH, 2010, p. 61).

Segundo Cunha (2003 apud NORONHA, 2012, p. 368), “partindo da falsa premissa de que o ensino é um serviço econômico [...] os governos de certos países estão a exigir a OMC que obrigue a todos abrirem seus mercados educacionais à competição internacional”. Com isso, os certificados, os diplomas e a avaliação, por exemplo, não mais estariam circunscritas aos Estados nacionais, devido à desintegração dos sistemas de ensino que esse processo acarretaria.

Vale lembrar que as nações modernas são instituições, “construções históricas determinadas por decretos estatais exigindo a unidade legal e linguística e a defesa das fronteiras”, porém, “a ‘globalização’ impõe a criação de novas instituições internacionais” que se encarregariam das políticas econômicas, sociais, entre outras, antes a cargo do Estado nacional – como é o caso do NAFTA, da CEE, do Pacto Andino, do MERCOSUL – a serem reguladas por um “superorganismo”, a OMC. Logo, há um deslocamento da política para o campo internacional (CHAUÍ, 2001, p. 32-33).

Percebe-se, com isso, que um movimento no sentido de transformar a educação superior em um serviço econômico vem ocorrendo no âmbito do mercado comum educacional ou de espaços de educação superior, por meio dos blocos de integração regional, como o MERCOSUL e a UE.

Para Oliveira (2009), a centralidade da educação na discussão do desenvolvimento e da preparação para o trabalho, a implementação de reformas educativas e a transformação da educação em objeto de interesse do capital são consequências da “globalização” para a educação, que a transforma em mercadoria.

Esse processo tem sido chamado de mercantilização e também de mercadorização da educação, pois esta passa a ser concebida como um serviço comercializável, refém do mercado e sujeita à abertura ao capital privado, cooptada pelos interesses econômicos em detrimento aos educativos.

De acordo com Silva Júnior e Catani (2013), o processo de mercantilização da educação superior é parte da mundialização da economia. Ou, nos termos de Coggiola (2001),

a mundialização da cultura é um processo objetivo e decorrente da “natureza” tendencial mundial do capitalismo, a mundialização ou internacionalização da produção.

Nas transformações da universidade brasileira, em grande parte determinadas pelos interesses do capital em converter a educação superior em mercadoria, Rodrigues (2007) distingue mercadoria-educação (mercantilização da educação superior), que interessa ao capital industrial, e educação-mercadoria, que interessa à burguesia de serviços, ao capital comercial.

Para a fração burguesa da indústria (os empresários industriais), a educação e o conhecimento – insumos necessários à produção de outras mercadorias – encarados e produzidos nas universidades, sob a perspectiva mercantil, são vistos como mercadoria-educação, “insumos necessários à reprodução ampliada do capital [...] a educação perderia seu *status* de direito social e subjetivo, nos termos da doutrina liberal, transformando-se em um bem comercializável” (RODRIGUES, 2007, p. 83).

Já para a fração burguesa dos serviços educacionais, trata-se de educação-mercadoria, a educação é vista como uma mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional, ou seja, é um serviço que o capital comercial busca valorizar e expandir, o que tem levado ao desmonte dos serviços públicos na área educacional (pela abertura aos investimentos privados nas universidades, associação a instituições transnacionais, fortalecimento de instituições corporativas que qualificam e treinam sua força de trabalho, incentivo a educação à distância, entre outros) (RODRIGUES, 2007).

Conforme Rodrigues (2007, p. 75-76), “tanto os empresários industriais e do ensino como o Poder Executivo partem do pressuposto de que a educação superior brasileira deve contribuir à integração do país à economia (capitalista) mundial”. Logo, tanto a burguesia industrial quanto o governo Lula operam uma associação linear e estreita entre educação e desenvolvimento econômico, cuja concepção em grande medida reafirma a teoria do capital humano. De acordo com o autor, ambos entendem a educação superior e o conhecimento como elementos fundamentais para o processo produtivo e, portanto, para transformação do país numa economia competitiva. Por outro lado, também há uma convergência com a burguesia de serviços educacionais, com a submissão da universidade pública à racionalidade burguesa e às práticas mercantis.

Segundo Chaves (2010), o processo de mercantilização da educação superior, com vistas a adequá-la às demandas do capital financeiro internacional, ganha nova configuração com a formação de oligopólios. Além disso, aponta que a expansão do setor privado está vinculada à desnacionalização da educação no Brasil, com a entrada de capitais estrangeiros no mercado educacional, introduzindo a educação no setor de serviços a serem negociados na

OMC. Para Oliveira (2009, p. 752), a internacionalização do mercado interno já ocorre, visto que “a legislação brasileira não proíbe que capitais internacionais invistam em educação no país”.

A partir da configuração socioeconômica de blocos regionais, em nível mundial, Morosini (2005) considera que emerge uma concepção de universidade voltada ao mercado, atendendo a princípios microeconômicos, na perspectiva transnacional da educação que corre o risco de ser incluída na área de serviços.

Em decorrência, o ensino superior refletiria as tensões entre a educação como bem público e como serviço social (DIAS SOBRINHO, 2002 apud MOROSINI, 2005). Entre a concepção de educação superior como bem público *versus* a lógica do mercado. Pois, enquanto fenômeno social e histórico sofre mudanças e cumpre papéis dinâmicos, responde às demandas das circunstâncias históricas (DIAS SOBRINHO, 2004).

A “Educação é um bem público [enquanto princípio] e direito social, pois tem como finalidade essencial a formação de sujeitos” (DIAS SOBRINHO, 2013, p 109). Essa discussão faz parte do reconhecimento da responsabilidade que as IES têm em relação à formação ética, científica e técnica dos indivíduos no marco da construção societária.

Para Romano (2002, p. 108), o compromisso ético (porque coletivo) da universidade é um compromisso social, “é com a população dentro da qual ela se insere. Não tem sentido uma universidade ‘para si’. Uma universidade é sempre relacional. Sempre é um serviço social”. Ocorre que, na sociedade de classes, este “serviço” ou “bem” tem sido objeto de apropriação pelo capital, constituindo concepções não isentas de posição.

Azevedo, Silva Júnior e Catani (2015) também partem da ideia de que a educação deve ser tratada como um bem público e um direito humano fundamental, patrimônio imaterial, juntamente com o conhecimento, a ciência e a cultura, que em lugar de serem mercadorizados ou privatizados devem ser compartilhados internacionalmente, o que caracterizaria uma forma de internacionalização solidária.

Para Dias Sobrinho (2013, p. 114), as concepções de público ou de privado têm muito a ver com as finalidades estabelecidas pelas instituições, e “enquanto os bens privados implicam competitividade e exclusão, os bens públicos se baseiam nos princípios de equidade, solidariedade e inclusão”.

Porém, conforme Leal, Leher e Azevedo (2018, p. 8), é preciso qualificar melhor o que tem sido chamado de bem público, pois, “o Banco Mundial diz: ‘a educação é um bem público global’ segundo uma perspectiva utilitarista, de que público é o que pode ser ofertado para todos, independente de ser público ou privado”. Nesse sentido, também está a concepção

de educação como “bem público social” na CMES, que abre espaço à mercantilização e contrasta com a concepção de educação como direito. A perspectiva global traz soluções aos problemas da educação superior da lógica privada para o setor público e busca não mais apenas controlar o mercado e o dinheiro, mas a formação das mentes.

Conforme Mancebo (2010), a universidade pública deve se orientar pelo sentido de sua função social e não pelo valor do lucro. Mas há um conflito entre um papel emancipador e transformador da universidade *versus* reproduzidor dos interesses do mercado.

De acordo com Minto (2014), em termos econômicos, a noção de bem público supõe que todos devem ter acesso à educação, bem necessário à constituição da ordem capitalista. No caso do Brasil, de ordem capitalista subordinada, tem que garantir também o ajuste fiscal, o pagamento dos juros da dívida, a remuneração dos capitais investidos, a captura do fundo público para o capital. Para o autor,

‘Bem público’ se opõe à noção de educação como direito, presente na CF/1988, estando assentado na ideia de que o Estado garante a todos o consumo de um bem (equidade). [...] Prevalece a concepção de educação como serviço, estando a cargo de cada indivíduo a escolha do melhor ‘produto’ no mercado (MINTO, 2014, p. 326).

Para Minto (2014), essa concepção é consoante à lógica das discussões na OMC, desde 2001, quanto à liberalização da educação superior como serviço a ser comercializado internacionalmente sem interferência estatal. Assim, segue em conflito com a concepção de educação como direito, cada vez mais restrito, e objeto de luta.

6.3.3 A internacionalização da educação superior

Conforme Azevedo, Silva Júnior e Catani (2015), a internacionalização da educação superior não é um fenômeno novo, pois, desde o surgimento das universidades na Europa, professores, livres-pensadores e estudantes a experimentaram, seja via mobilidade transfronteiriça, leitura de referências internacionais ou aulas de professores estrangeiros. Para os autores, internacionalizar é acessar e tornar acessível, por meio da língua, materna ou estrangeira, a ciência e o conhecimento em uma escala que transcende a fronteira do nacional.

Também para Dias (2015), a internacionalização do ensino superior não é novidade: na Idade Média, a mobilidade na Europa era comum; nos séculos XIX e XX, as elites locais das colônias buscavam sua formação nas metrópoles; nos anos 1950 e 1960, surge o programa da Comissão *Fulbright* nos Estados Unidos e nos anos 1990 o *Erasmus Mundus* da UE (recrutando os melhores cérebros de outras partes do mundo); e a dimensão internacional do ensino superior

foi considerada como parte da estrutura, da qualidade e pertinência das instituições na CMES de 1998, retificada na CRES em 2008 e na CMES de 2009.

A internacionalização também é parte das proposições de organismos internacionais: a OCDE estuda medidas que levariam ao estabelecimento de um “sistema internacional de acreditação”, a UNESCO numa convenção mundial sobre reconhecimento de títulos e diplomas e a Associação Internacional de Universidades (AIU), criada em 1950, também trabalha o tema da internacionalização (DIAS, 2015). Como visto anteriormente, à UNESCO, a internacionalização ou necessidade de cooperação resulta da necessidade de integração econômica e política.

Morosini (2005) considera que, a partir do século XXI, a educação superior seria marcada pela internacionalização do ensino superior e distingue:

[...] a *dimensão internacional* – presente no século XX, caracterizando-se por ser uma fase incidental mais do que organizada; a *educação internacional*, atividade organizada preferentemente por razões políticas e de segurança nacional; e a *internacionalização da educação superior*, posterior à guerra fria, processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior (MOROSINI, 2011, p. 94 apud AZEVEDO; CATANI, 2013, p. 276).

A internacionalização da educação superior seria “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”, tais como a cooperação universitária e a mobilidade acadêmica (MOROSINI, 2006, p. 96).

Peixoto (2010) diferencia internacionalização e liberalização ou mundialização.

Internacionalização refere-se ao processo de integrar a dimensão internacional às funções de docência, pesquisa e serviços que as instituições de educação superior desempenham e seu uso está mais estritamente relacionado com o valor acadêmico das atividades internacionais do que com uma motivação econômica. Enquanto processo, a internacionalização decorre da própria missão da universidade no campo da geração do conhecimento. Numa perspectiva mais aproximada à da noção da educação como bem público, ela implica uma cooperação internacional solidária com ênfase na cooperação horizontal, baseada no diálogo intercultural e no respeito à identidade dos países participantes, bem como no desenho de redes interuniversitárias e de espaços acadêmicos ampliados (PEIXOTO, 2010, p. 32-33).

Ora, se a internacionalização decorre da necessidade de integração econômica e política, conforme postula a UNESCO, a motivação econômica parece preponderante a acadêmica, uma vez que a integração educacional e cultural seriam formas de sua concretização, como visto anteriormente. Ademais, não se trata de algo próprio ou “natural” da missão institucional – inclusive porque a própria missão é criada e recriada em processo histórico, determinado – não é algo dado, cristalizado, naturalizado, e sim um processo social,

uma expressão da expansão do capital em escala mundial em todas as esferas e âmbitos, pois entende-se que internacionalizar-se é próprio do capitalismo.

Por sua vez, a liberalização ou mundialização da educação superior

[...] se aproxima mais da noção de educação como bem global, por implicar a eliminação de barreiras para incrementar o movimento de serviços educativos, facilitar o estabelecimento de filiais de universidades estrangeiras, executar cooperação dominada por critérios assistenciais, vender franquias acadêmicas, criar universidades corporativas, programas multimeios e universidades virtuais, sob controle de universidades e empresas dos países mais desenvolvidos. A instituição que tem a mundialização como estratégia prioritária aliena a universidade de sua missão pertinente para com a sociedade (PEIXOTO, 2010, p. 33).

Observa-se que ambas as definições, em diferentes medidas, ideologicamente justificam a reprodução do sistema, seja com a denominação de internacionalização ou de liberalização ou mundialização, bem como se relacionam, respectivamente, à educação como bem público ou bem global, portanto, não isentas de posição já que, no fundo, difundem concepções mercantilistas de educação, de expansão da lógica liberal competitiva de mercado à educação superior.

Nos debates sobre internacionalização da educação superior na América Latina, pode ser entendida, também, contraditoriamente, como

[...] um complexo processo de integração a um campo acadêmico mundializado em que os diversos atores sociais travam relações com vistas a intercambiar, a cooperar e a compartilhar solidariamente (ou, opostamente, a competir) no âmbito de suas ações sociais e espaços de influências no que se relaciona ao conhecimento, à ciência, à técnica, às artes e a cultura (AZEVEDO, 2008, p. 876).

Conforme Azevedo e Catani (2013, p. 285), a internacionalização da educação superior e a circulação de ideias para além das fronteiras nacionais pode se basear em princípios contraditórios: a solidariedade internacional *versus* a mercadorização, a concorrência em um mercado global de educação e conhecimento, mas “um termo silencia o outro”.

Para Azevedo (2014), o conceito de internacionalização está em disputa. Posteriormente, distingue internacionalização, “mais próxima de valores relacionados à solidariedade e à interculturalidade”, de transnacionalização, “associada a processos de mercadorização (*commodification*) da educação superior” (AZEVEDO, 2015, p. 56-57).

A transnacionalização da educação superior se aproximaria da ideia de formação de um mercado mundializado de educação superior, no qual predomina a competição, *rankings* e a educação como mercadoria (AZEVEDO, 2015), tem caráter comercial e é promovida pela OMC, por intermédio do GATS (AZEVEDO, 2007). Está conectada, então, a liberalização ou mundialização.

Para Morosini (1994), o processo de transnacionalização trouxe alterações na configuração geopolítica internacional e a proposta de internacionalização dos sistemas de ensino superior dos países que compõem megablocos, ou seja, um modelo cosmopolita para a educação superior. A transnacionalização da educação superior é um “termo muito ligado ao de capitalismo acadêmico” (MOROSINI, 2006, p. 110). Busca converter a universidade em local de ciência e desenvolvimento de temas para o avanço do país conforme as demandas do setor produtivo, de inovação (das empresas capitalistas, numa sociedade que não inova) e do empreendedorismo.

Conforme García Guadilla (1994, p. 91), entre os aspectos para melhorar os processos de incorporação, produção e transferência de conhecimentos entre universidade e sociedade está o incremento da cooperação internacional e da integração regional, “com vistas a conseguir a construção de uma comunidade acadêmica latino-americana, capaz de definir seus interesses nos novos contextos de globalização planetária”.

Com isso, a partir dos anos 1990, as IES se inserem no processo de integração por meio de iniciativas de cooperação, visando à integração e à internacionalização da educação superior, seja por meio de ações de cooperação esporádica, convênios bilaterais e a formação de redes e acordos interinstitucionais (BERTOLLETI; AZEVEDO, 2017).

A cooperação pode se referir a estruturas, modelos, mobilidade, ao intercâmbio de programas de formação e pesquisa, acordos, interculturalidade, venda de produtos educativos, entre outros (DIAS, 2015). A cooperação internacional inicial é baseada na formação de “recursos humanos”, enquanto a avançada baseia-se na produção conjunta de conhecimento (MOROSINI, 2011 apud AZEVEDO; CATANI, 2015). Logo, a cooperação seria uma forma de internacionalização.

Conforme Meneguel e Amaral (2016), a cooperação educacional é tema da política externa brasileira, do Ministério das Relações Exteriores (MRE).

De acordo com a Divisão de Temas Educacionais (DCE/MRE), responsável pelas ações de cooperação educacional, ‘o tema está fortemente ligado ao desenvolvimento econômico e social, à cooperação internacional e à promoção da convivência cultural das sociedades’. Ou seja, [...] é uma ação dirigida ao desenvolvimento dos países parceiros em diversas vertentes (MENEGUEL, AMARAL, 2016, p. 29).

Segundo as autoras, numa visão que coaduna com a da economia do conhecimento, a cooperação educacional busca contribuir para o desenvolvimento econômico dos países, uma vez que, “no cenário de globalização, a habilidade de uma economia em atrair capitais, investimentos e tecnologias, inserindo-se de forma competitiva no mercado internacional, está

condicionada ao nível educacional e à qualificação dos seus recursos humanos” (DCE/MRE apud MENEGUEL, AMARAL, 2016, p. 30).

Já em relação à internacionalização, conforme Correia Lima e Betioli Contel (2008, p. 25), ao longo da história, o processo de internacionalização se desenvolve com a circulação de pessoas, da criação de programas conjuntos, pautada pela cooperação, e da transnacionalização de instituições, numa perspectiva nomeada de internacionalização ativa (“à recepção de acadêmicos e à comercialização de ‘serviços educacionais’”) e passiva (à emissão, “às práticas de ‘exportação de acadêmicos’ e de compra de ‘serviços educacionais’”). Não está descolada dos aspectos que permeiam as relações de produção do capitalismo.

No caso das universidades públicas brasileiras, “formou-se uma cultura de internacionalização *passiva*, ou seja, ancorada em programas de emissão de estudantes e professores pesquisadores e recepção de professores visitantes, muito pouco afeitos aos princípios de reciprocidade” (CORREIA LIMA; BETIOLI CONTEL, 2008, p. 21).

Dados divulgados pela UNESCO (2007 apud CORREIA LIMA; BETIOLI CONTEL, 2008, p. 25) “revelam que enquanto os países do Norte têm tido êxito na captação de estudantes, os países do Sul têm enviado parte de seus melhores cérebros para estudar, pesquisar ou trabalhar nas instituições de educação superior do Norte”.

Também conforme Amaral e Sérgio (2016), no caso brasileiro, a internacionalização da educação superior está voltada para os países da Europa e dos Estados Unidos, e a cooperação interuniversitária na América Latina ou entre os países que compartilham territórios fronteiriços não possui o mesmo espaço.

Morosini (2000; 2015, p. 79) destaca “a importância de uma integração regional e internacional solidária, não só na direção sul-norte como na direção sul-sul, marcada pela internacionalização que reduza a diferença entre os países e consolide a integração que preserva a diversidade cultural”. Caberia, porém, questionar como a internacionalização poderia reduzir essa diferença, que é uma questão estrutural, fora que tem sido uma brecha para mercantilizar o ensino superior.

Há, portanto, uma dissimetria dos sentidos da internacionalização da educação superior, pois “a maior parte dos processos de internacionalização na América Latina se inscreve em relações desiguais com países desenvolvidos”, além disso, “a oferta bastante limitada contrasta com a multiplicação das agências estrangeiras de promoção de serviços educativos na América Latina” (HADDAD, 2008, p. 112 apud RAMÃO, 2009, p. 38-39).

Para Silva Júnior e Sguissardi (2012 apud SILVA JÚNIOR; CATANI, 2013), a internacionalização via cooperação internacional se expressa, principalmente, no programa

Ciências Sem Fronteiras, para promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência, tecnologia e inovação da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional de estudantes de graduação e pós-graduação, nas áreas consideradas prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento econômico do país. Mas será que no capitalismo a ciência e a tecnologia, realmente, não tem fronteiras?

Conforme Morosini (2011 apud AZEVEDO; CATANI, 2013), predomina o modelo periférico de internacionalização da educação superior, focado na pós-graduação e não na universidade como um todo. E que acontece via cooperação: acordos bilaterais, parcerias universitárias binacionais, professor visitante, Programa de Estudantes – Convênios de Pós-Graduação (PEC-PG) para acordos internacionais (MOROSINI, 2006).

A partir dessa noção, Azevedo e Catani (2013, p. 282), apontam que “o modelo de internacionalização da ciência e da educação superior, periférico, desigual e subordinado, é condizente com o modelo de desenvolvimento com similares características, dominado pelos interesses do capital financeiro e do agronegócio preponderantes no Brasil”.

Para Azevedo, Silva Júnior e Catani (2015), a influência da internacionalização subordinada ou de um tipo de imperialismo cultural, geralmente, é acompanhada de políticas que incentivam a formação de mercados de educação, isto é, a mercadorização. A internacionalização subordinada é posta em prática com as reformas dos anos 1990, por meio do Banco Mundial, de organizações internacionais, tais como a OMC, UNESCO, FMI, OCDE, entre outros como agências nacionais de promoção acadêmica, *rankings*, programas, diplomacias e instituições.

Conforme Alexandre (2015, p. 99-100), o governo Lula não rompeu com as políticas neoliberais de organizações internacionais, como FMI, BIRD, GATT, OMC, GATS, que visam à expansão capitalista dentro de projetos de mercadorização da educação superior – dos quais a “transnacionalização/internacionalização” na universidade faz parte – amparadas pela economia do conhecimento. Tais organismos “são mecanismos que expressam a hegemonia mundial, que naturalizam o comércio da educação” e que não abrem mão da teoria do capital humano.

Segundo Ramão (2009), a internacionalização segue estratégias e caminhos variados, tais como: a associação de IES nacionais e estrangeiras, a criação de IES corporativas, a participação de investidores estrangeiros em *holdings* nacionais de ensino e a aquisição de IES nacionais por grupos estrangeiros ou multinacionais.

Também para Minto (2014), a internacionalização da educação superior, em curso, abrange desde a abertura e facilitação ao intercâmbio de estudantes e docentes até o processo

de liberação do capital estrangeiro nos negócios do ensino superior, na trilha dos acordos internacionais que visam a criar um espaço mundial para áreas ainda não dominadas pelo capital, ou seja, tenta justificar a mundialização dos negócios educacionais.

Nessa perspectiva, seus marcos fundamentais são a criação da OMC, a definição do GATS e as orientações do Relatório Delors, o qual preconiza a cooperação internacional como função essencial das universidades e, com uma visão utilitarista, concebe a educação enquanto motor do desenvolvimento econômico, local da produção e da transmissão dos conhecimentos necessários à sociedade e à economia, da “educação ao longo da vida” (MINTO, 2006; 2014).

Há, ainda, outra perspectiva, na qual a internacionalização da educação superior é identificada com a “excelência acadêmica”, as instituições internacionalizadas são consideradas mais modernas e avançadas, segundo diretrizes e parâmetros das instituições dos países centrais (MINTO, 2014). Trata-se, todavia, de alguns centros de excelência, não de forma generalizada.

Do ponto de vista histórico, as políticas de internacionalização brasileira datam de 1930. Iniciam-se com projetos de cooperação nos quais professores visitantes traziam cursos com o objetivo de fortalecer as universidades públicas brasileiras. Em meados dos anos 90, a internacionalização foi se consolidando com a articulação dos Ministérios da Educação, da Ciência, Tecnologia e Relações Exteriores (ARAÚJO, 2014, p. 146).

Vale mencionar que, atualmente, no caso do Brasil, política institucional para internacionalização, quando houver previsão no PDI, faz parte da avaliação institucional das IES, é um indicador de qualidade do eixo de políticas acadêmicas dos instrumentos de avaliação externa do sistema nacional de avaliação, para os atos de credenciamento e de reconhecimentos institucionais e transformação da organização acadêmica (INEP, 2017a; 2017b). Conforme o glossário desses instrumentos, a internacionalização corresponde a

Programas e ações que inserem a IES no contexto internacional por meio de cooperação com outras instituições, transferência de conhecimento, mobilidade acadêmica de docentes e estudantes, alunos estrangeiros matriculados na IES, oferta de disciplinas em língua estrangeira, estímulo a publicações e participação em eventos internacionais, participação em processos avaliativos internacionais, entre outros (INEP, 2017a, p. 38; 2017b, p. 38).

Em outras palavras, passa a ser uma exigência na avaliação e relacionada à qualidade. A internacionalização e cooperação aparecem, portanto, atrelados na busca por “melhoria” da educação superior. Além de presente no instrumento avaliativo, esse tema também perpassa o PNE: a mobilidade, de estudantes e docentes, é uma das estratégias para o “enriquecimento” da formação, como parte da meta 12, relacionada à expansão da matrícula; o fomento a “formação de consórcios” entre instituições públicas de educação superior para potencializar a atuação regional é uma das estratégias da meta 13, associada à elevação da

qualidade e à ampliação da formação do corpo docente; já a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação, a promoção do intercâmbio e a ampliação da cooperação científica (ligada ao aumento do desempenho e da competitividade internacional da pesquisa) são estratégias da meta 14, que se refere a pós-graduação (BRASIL, 2014b).

Inúmeras universidades do país possuem acordos internacionais, estudantes de outros países, programas de idiomas, realizam mobilidade, cooperação, formam redes, entre outros. Alguns desses aspectos, porém, coadunam com concepções enganosas e mitos sobre a internacionalização, já disseminados nos países centrais.

Para De Wit (2013 apud AZEVEDO, 2014), são concepções enganosas as que entendem que a internacionalização: é a educação no idioma inglês; é estudar ou permanecer em um país estrangeiro; equivale a cumprir um programa de estudos com assuntos internacionais; implica ter muitos estudantes internacionais matriculados; é ter estudantes de distintas nacionalidades em sala de aula, o que faz a internacionalização ser um sucesso; não precisa testar as competências interculturais e internacionais; pode ser mensurada por convênios, quanto mais convênios mais internacionalizada é a instituição; é natural, pois a educação superior é internacional por natureza; e é um objetivo em si mesmo.

Por sua vez, Knight (2011 apud AZEVEDO, 2014) considera mitos de internacionalização que: estudantes estrangeiros na instituição são agentes desse processo; reputação e *rankings* são seus fiadores; convênios internacionais evidenciam a internacionalização; acreditação internacional é prova de sua ocorrência; fortalece a instituição.

Em suma, a internacionalização exprime tendências da educação superior em termos mundiais e

Internacionalizar, seja na vertente que for, tem um sentido muito específico no Brasil de hoje: significa ajustar as IES, assim como o que nelas se produz, às regras, valores e diretrizes difundidas no espaço da acumulação de capital em escala mundial, nada tendo a ver com uma ‘inclusão’ de todos e de tudo na sua esfera de realização (MINTO, 2014, p. 349-350).

Cogitar o impacto de universidades que se “internacionalizam” e a menção à língua inglesa como vernáculo da ciência, produzida para atender os interesses de classe hegemônicos do capitalismo global, ajuda a esclarecer o sentido ideológico do “internacional” numa sociedade que não conseguiu sequer solucionar o problema do analfabetismo (MINTO, 2014). Isto é válido também para o âmbito regional, com exceção de alguns países.

A internacionalização da educação superior está imbricada, portanto, ao processo de mundialização do capital. Fica, então, a questão da UNILA, sua internacionalização e integração regional, como universidade “sem fronteiras” (para o capital?).

CAPÍTULO VII

UNILA: EDUCAÇÃO SUPERIOR, INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, DESENVOLVIMENTO E OS PROCESSOS FORMATIVOS NO CICLO COMUM DE ESTUDOS

Este capítulo busca apreender a integração latino-americana no arcabouço legal e oficial que orienta a UNILA em sua organização, planejamento e no âmbito pedagógico, bem como identificar sua função e entender os fundamentos e as especificidades da formação, particularmente no CCE. A ideia de um ciclo comum aos cursos de graduação como parte do currículo está presente mesmo antes da implementação da universidade, mas com uma configuração distinta da vigente e que foi alterada no decorrer da prática e expansão institucional. Também são apresentados os resultados dos questionários aplicados aos egressos da graduação e docentes que atuaram no CCE. Por meio da memória coletiva, busca-se reconstruir parte das práticas sociais internas da UNILA no que tange aos processos formativos.

7.1 A universidade “da integração latino-americana”

Se a UNILA é uma universidade “da integração latino-americana”, é importante, para sua compreensão e de sua função, apreender como essa categoria se expressa nos documentos legais e oficiais que delinham a instituição: a Lei nº 12.189/2010, o Estatuto¹¹¹, o Regimento Geral¹¹², o PDI 2019-2023¹¹³ e, posteriormente, no Projeto Pedagógico do CCE.

7.1.1 Os objetivos, a missão institucional específica e a finalidade da UNILA

A Lei de criação definiu o objetivo e a missão institucional específica da UNILA:

Art. 2º 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**

¹¹¹ Aprovado pela Portaria nº 32/2012 (MEC, 2012).

¹¹² Aprovado pela Resolução nº 006/2013 do Conselho Superior Deliberativo *pro tempore* e alterado pelas Resoluções nº 11/2015, nº 16/2019, nº 17/2019 e nº 18/2019 do CONSUN e pela Portaria nº 1.175/2015 do Gabinete da Reitoria (UNILA, 2013c).

¹¹³ Aprovado pela Resolução nº 24/2019 do CONSUN (UNILA, 2019b). A escolha deste documento se deve porque: i) para realizar os objetivos e afirmar os princípios definidos no Estatuto, a UNILA “deverá conceber, implementar e avaliar, de forma permanente e democrática” o PDI (UNILA, 2012, p. 4); ii) contém, entre outros, objetivos que visam a enfrentar os principais problemas da instituição, “estão alinhados a missão da UNILA e remetem a uma situação desejável” (UNILA, 2019a, p.16). Por sua vez, o PDI anterior, 2013-2017, foi aprovado pela Resolução nº 015/2013 do CONSUN (UNILA, 2013d) e complementado pela Resolução nº 031/2014, a qual incluiu um adendo com a compilação de alguns dados institucionais, devido ao recredenciamento institucional (UNILA, 2014a). Sua vigência foi prorrogada, inicialmente, até 1º de outubro de 2018 e, posteriormente, até a aprovação e publicação do PDI seguinte, conforme as decisões do CONSUN nº 12/2017 e nº 22/2018 (UNILA, 2017; 2018a). Como não está mais em vigor, no corpo do texto foi mantido somente o atual (e o anterior quando da mesma redação ou para explicar algo necessário). No Apêndice 2 está a apreensão da integração no PDI 2013-2017. Entende-se que foi a partir dele e das ações realizadas que se pôde chegar ao PDI vigente, ainda que “a maior parte dos objetivos gerais não foram cumpridos de forma satisfatória” (UNILA, 2019a, p. 22).

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, 2010a, p.1). [grifo nosso]

O objetivo da UNILA, assentado no tripé ensino-pesquisa-extensão, é semelhante ao de outras universidades. O que a diferencia é sua missão: a formação de “recursos humanos” “apta” a contribuir com os seguintes aspectos: a integração latino-americana, o desenvolvimento regional e o intercâmbio em cultura, ciência e educação da América Latina. Assim sendo, integração e desenvolvimento são parte da missão da instituição.

A partir dessa definição legal, tais aspectos foram incorporados nos documentos oficiais da UNILA e, em alguma medida, modificados. Dentre os objetivos institucionais destaca-se, no Estatuto e no PDI:

I – Formar cidadãos, com competência acadêmico-científica e profissional, **para contribuir para o 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; [...] **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; [...] **XVI – promover a difusão de programas** sobre temas da integração latino-americana em rádio e televisão educativa, sem finalidade comercial (UNILA, 2012, p. 2-3; 2019a, p. 28).

Nota-se a formação e a educação superior vinculada:

i) a “competências” (acadêmicas, científicas e profissionais), o que não a isenta de determinada concepção;

ii) a contribuir “para” a integração latino-americana e caribenha e/ou a integração solidária e não “com” a integração, conforme na Lei. Em relação a isso cabem duas considerações: a) essas expressões, que podem até passar despercebidas, tem uma conotação importante e revelam o sentido atribuído, pois marcam a relação entre a formação na UNILA e a integração. A preposição “para” indica a participação num resultado, numa finalidade, numa consequência, algo possivelmente posterior e externo, enquanto “com” sugere a ideia de meio, instrumento, exprime relação de união, companhia, a ser realizado desde agora, juntamente. Com isso, entende-se que há uma inversão da relação, de meio para fim, evidenciada entre a expressão que está na Lei e a que está nesses documentos oficiais; b) há também aqui a inclusão

do Caribe junto a América Latina, o qual não estava na Lei, mas é incluído com a elaboração dos primeiros documentos institucionais (Estatuto, Regimento Geral e PDI 2013-2017), o que, para Prolo (2019), indicaria uma controvérsia;

iii) a cooperação para o desenvolvimento e a busca do desenvolvimento como parte dos objetivos da instituição, então, há uma relação entre educação superior e desenvolvimento. Mas o que é desenvolvimento (social, político, cultural, científico, tecnológico e econômico) e integração solidária para a UNILA? Qual é a concepção de desenvolvimento que se adota para falar de educação superior à integração? Que concepção de educação superior pode possibilitar a formação à integração? E quais são as demandas de interesse da sociedade latino-americana e caribenha? Pois se esta é composta por classes sociais distintas e antagônicas suas demandas variam, conforme a classe. Caberia, então, investigar, a que tem sido contemplada. Um passo importante e inicial é conhecer os problemas da região, porém, apenas isso não basta, é necessário resolvê-los, superá-los, nesse sentido, os documentos sugerem que a produção de conhecimentos responda às demandas, na busca de soluções aos problemas.

O Estatuto também explicita sobre a missão e maneiras de realizá-la:

Art. 4º **A UNILA tem por missão contribuir para a integração solidária e a construção de sociedades na América Latina e Caribe mais justas, com equidade econômica e social, por meio do conhecimento** compartilhado e da geração, transmissão, difusão e aplicação de conhecimentos produzidos pelo ensino, a pesquisa e a extensão, de forma indissociada, integrados na formação de cidadãos para o exercício acadêmico e profissional e empenhados na busca de soluções democráticas aos problemas latino-americanos. **Parágrafo único. Para realizar sua missão, a UNILA desenvolverá intercâmbio acadêmico-científico, tecnológico e cultural** com instituições universitárias, centros de pesquisa, públicos e privados, órgãos governamentais e organizações nacionais e internacionais, desde que preservada a autonomia universitária (UNILA, 2012, p. 1-2). [grifo nosso]

A missão institucional específica, nos termos da definição legal, é ratificada no PDI:

Em sua missão institucional, a UNILA ressalta o papel importante da integração regional com o objetivo de ‘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’. Agrega-se a isso o papel que as universidades possuem na transformação das nossas sociedades, à medida que vinculam seus projetos de ensino, pesquisa e extensão ao desenvolvimento local, regional e internacional, articulando-se com as instituições e organismos que incidam na dinâmica das políticas públicas para melhoria social (UNILA, 2019a, p. 33).

Ao agregar à missão o papel das universidades na transformação da sociedade, a vinculação de ensino, pesquisa e extensão ao desenvolvimento (não somente regional, mas local e internacional) e mencionar a “melhoria social”, supõe-se não se tratar de transformação substantiva (contra a ordem), mas de mudança dentro da ordem (que interessa ao conservador

ou ao reformista) (FERNANDES, 1987). E para a qual a “questão” social (conservadora e que tem sido naturalizada), em suas várias expressões, deságua na focalização das políticas, não resolvendo os problemas para os quais se movem (NETTO, 2003).

Passos Subrinho (2013, p. 63), ao questionar qual o papel que a universidade pode desempenhar no desenvolvimento local, entende que “não obstante a possibilidade de geração de tensões pontuais as universidades foram criando uma institucionalidade dotada de uma plasticidade que é capaz de atender simultaneamente diversas demandas, algumas das quais aparentemente contraditórias” e que “a UNILA poderá ser simultaneamente o que seus documentos fundadores apontam, uma universidade para integração da América Latina e para o desenvolvimento econômico local da região que a acolheu”. Isso quer dizer que compatibilizaria integração interna e externa, local e regional.

A fim de cumprir sua missão institucional específica, a Lei observa que a UNILA “poderá contratar professores visitantes com reconhecida produção acadêmica afeta à temática da integração latino-americana ou do MERCOSUL”; a seleção de professores e estudantes será aberta a candidatos dos países da região, e realizado em língua portuguesa e espanhola; os processos de seleção de ambos “serão conduzidos por banca com composição internacional, representativa da América Latina e do MERCOSUL” (BRASIL, 2010a, p. 2).

Possivelmente, a questão de a seleção ser realizada em ambas as línguas tenha sido inspirada no artigo 17 do Tratado de Assunção, que estabelece que o português e o espanhol são os idiomas oficiais do MERCOSUL (BRASIL, 1991) e isso, certamente, influenciou a definição por uma “educação bilíngue: português e espanhol”, enquanto princípio institucional (UNILA, 2012, p. 2; 2013a; 2013b; 2019a) e como uma característica do ensino na UNILA: “bilíngue e interdisciplinar, em consonância com sua missão institucional” (UNILA, 2012, p. 19; 2013b, p. 19).

Outro documento também explicita que “Sua **missão** é a de **contribuir para a integração latino-americana** por meio do conhecimento compartilhado e da cooperação solidária” pois se trata de “**Uma Universidade para a América Latina**”, “com caráter internacional” (UNILA, [2013 ou 2014], p. 1) [grifo nosso]. Seu diferencial é voltar-se às questões da América Latina, por isso, a formação profissional com conhecimento sobre a realidade da região, para que, posteriormente, em sua área de atuação, os egressos da instituição possam contribuir com a solução dos problemas regionais (UNILA, [2013 ou 2014]).

Conforme o Regimento Geral, os cursos de graduação objetivam “a formação de profissionais, para [ou seria de?] toda América Latina e o Caribe, para o exercício de atividades que demandem estudos superiores, associando-se à pesquisa e à extensão” e sua organização

deve atender, entre outros, “I – À **missão Latino-Americana da UNILA**; II – Ao compromisso do **ensino sobre temas latino-americanos** e de pesquisas que tenham por objeto, preponderantemente, problemas de interesse do continente Latino-Americano” (UNILA, 2013b, p. 19) [grifo nosso]. Isso significa que todos os cursos devem ser organizados para atender a missão. Mas será que o são? Por meio do CCE ou de componentes curriculares para além dele? Esta é uma questão, outras são: A UNILA se constitui num espaço para estudar sistematicamente e pesquisar a América Latina? A integração latino-americana é conteúdo que atravessa a universidade? Será que o currículo toca nos problemas da universidade e da região?

Por sua vez, a finalidade da UNILA foi estabelecida no Estatuto:

A UNILA [...] tem por finalidade a educação superior e a geração de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico integrados no ensino, na pesquisa e na extensão, assim como estimular a produção cultural e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo de forma a gerar, transmitir, aplicar e difundir o conhecimento (UNILA, 2012, p. 1).

Essa finalidade está diretamente vinculada ao objetivo da UNILA (ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa e promover a extensão), definido em Lei, e decorre da função social da universidade, enquanto processo, articulada ao ensino, a pesquisa e a extensão, que permeia a relação entre a universidade e a sociedade, e pode levar ao seu alcance. Mas, a finalidade e o objetivo também não estão relacionados ao cumprimento da missão institucional específica? Tendo em vista a Lei e o Regimento Geral, a resposta é afirmativa, uma vez que se trata de uma universidade “da integração latino-americana”, este é o seu cerne e o perfil singular da instituição está associado à missão. Dessa forma, se há integração latino-americana sem a UNILA, caberia questionar se há a UNILA sem integração latino-americana.

Ademais, grosso modo, o ensino, a pesquisa, a comunicação, a gestão, enfim, vários âmbitos e órgãos possuem interfaces, direta ou indiretamente, com a missão da UNILA, como pode ser depreendido nos PDIs¹¹⁴ e nas autoavaliações conduzidas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UNILA, a estudantes de graduação e docentes¹¹⁵. Nesse sentido, vale destacar, no PDI, os objetivos da Política de Acompanhamento de Egressos da UNILA:

II – acompanhar os profissionais formados pela instituição em seu ingresso no mercado de trabalho ou na continuidade do processo formativo em nível de pós-graduação, avaliando seu desempenho quanto à integração da América Latina e Caribe nos diferentes setores da sociedade; [...] VII – discutir e promover a efetividade da implantação da política de educação superior

¹¹⁴ Um levantamento de algumas expressões dessa interface de âmbitos com a missão institucional específica (logo, com a integração latino-americana) no PDI vigente, está no Apêndice 3. Não se pretende, nem poderia, nos limites deste estudo, analisar ou esgotar a vinculação de todos, dada a abrangência.

¹¹⁵ Alguns dados dessas autoavaliações no que tange especificamente à missão estão dispostos no Apêndice 4.

atrelada à função social da universidade e sua missão, colaborando para a construção de sua história (UNILA, 2019a, p. 76).

Este é um objetivo de longo prazo para a instituição. Os primeiros estudantes concluíram seus cursos de graduação em 2014, como visto no primeiro capítulo, porém, grosso modo, os referidos objetivos ainda não foram alcançados e são relevantes à UNILA, pois o acompanhamento de egressos permitiria, entre outros, “avaliar seu desempenho quanto à integração da América Latina e Caribe nos diferentes setores da sociedade, apontar ajustes necessários na proposta pedagógica da universidade, promover sua formação continuada e a expansão do projeto da universidade” (UNILA, 2013a, p. 25).

Além disso, também a missão é objeto de disputa, há forças políticas que a promovem ou a obstaculizam, há posições antagônicas, desde os que defendem até os que combatem, desconsideram e negam a UNILA por sua missão, seja interna ou externamente, como destacado em alguns momentos da sua história, no primeiro capítulo deste estudo, e, ainda, como será apresentado a seguir como achados da pesquisa de campo. Conforme Borges e Darling (2015), há uma divisão em relação à aceitação, pelos docentes e técnicos, do projeto institucional da universidade, quanto à sua missão, bem como do entorno.

A missão da UNILA, portanto, não é de “integração regional internacional” (PROLO, 2019), embora ao longo dos tempos ocorreu uma ampliação, não se trata de promover a integração com qualquer país, mas com os latino-americanos, cujo princípio está assentado, senão em interesses locais, em nacionais, haja vista o dispositivo constitucional que fundamenta a integração. A inclusão de outras regiões, a exemplo do Caribe, ou de outros países, não está anulada, mas, o que se quer destacar é que o central é a América Latina.

7.1.2 “Integração solidária”: um dos princípios do Projeto Pedagógico Institucional

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UNILA, que compõe os PDIs, “estabelece os fundamentos teóricos e metodológicos que orientarão as ações da universidade” (UNILA, 2013a, p. 12; 2019a, p. 32) e apresenta os princípios filosóficos e metodológicos, formulados para orientar as práticas de ensino, pesquisa e extensão e a gestão da instituição.

São princípios da universidade a interdisciplinaridade, a interculturalidade, o bilinguismo e o multilinguismo, **a integração solidária**, a gestão democrática, ética, direitos humanos e equidade étnico-racial e de gênero, a sustentabilidade e bem-estar. Para que as temáticas latino-americanas e caribenhas sejam exploradas com consistência, nas diversas carreiras, a UNILA debaterá a ideia de integração entre os países da região, ancorando-se na formação pessoal de nível superior, científica e tecnicamente competente e qualificado para o exercício profissional, consciente dos compromissos éticos

e da necessidade de superação das desigualdades sociais e da preservação do meio ambiente (UNILA, 2019a, p. 34). [grifo nosso]¹¹⁶

A “integração solidária” figura, então, como um dos princípios da instituição.

A UNILA visa contribuir para o avanço da integração da região, com uma oferta ampla de cursos de graduação e pós-graduação em todos os campos do conhecimento abertos a professores, pesquisadores e estudantes de todos os países da América Latina e Caribe. Também, como instituição de ensino superior, promove a integração enquanto processo social, cultural, político, econômico e tecnológico que viabiliza formas de cooperação estáveis entre diversos coletivos sociais, ainda que previamente antagônicos ou indiferentes entre si. Dentro de sua vocação internacional, a universidade pretende contribuir para o aprofundamento do processo de integração regional, por meio do conhecimento compartilhado, promovendo pesquisas avançadas em rede e a formação de recursos humanos nas diversas áreas do conhecimento artístico, humanístico, científico e tecnológico (UNILA, 2013a, p. 17; 2019a, p. 35).

A partir disso, vislumbra-se o que é integração para a UNILA. Fica explícito que a integração regional deve permear a oferta de todos os cursos, seja na graduação ou pós-graduação, ser promovida como um processo social, cultural, político, econômico e tecnológico e aprofundada por meio do conhecimento, de pesquisas e de formação. Além disso, viabilizaria formas de “cooperação” entre “coletivos sociais” ainda que antagônicos ou indiferentes entre si, ou seja, conciliaria grupos diversos e, em decorrência, interesses distintos. Mas será que isso é possível?

Conforme Bertolleti (2017), a integração latino-americana proposta pela UNILA é, pelo seu caráter constitutivo, conciliador de diversos interesses. Enquanto estratégia,

[...] pauta-se em uma proposta brasileira de integração e por isso necessita ser entendida a partir das especificidades do cenário brasileiro, sendo preciso atribuir ao seu projeto as devidas limitações de se pensar uma integração da América Latina como iniciativa de uma só nação (BERTOLLETI, 2017, p. 179).

No que tange ao termo “solidária”, verifica-se que a solidariedade é um dos fundamentos institucionais: “Art. 2º A UNILA [...] fundamenta sua atuação no pluralismo de ideias, no respeito pela diferença e na solidariedade, visando a formação de acadêmicos, pesquisadores e profissionais para o desenvolvimento e a integração regional” (UNILA, 2012, p. 1).

A “integração solidária”, além de princípio, aparece associada: à missão institucional, conforme o artigo 4º do Estatuto, “A UNILA tem por missão contribuir para a integração solidária” (UNILA, 2012, p. 1); e, também, como um objetivo, “Art. 6º São objetivos

¹¹⁶ Eram princípios, no PDI anterior: “a interdisciplinaridade, a interculturalidade, o bilinguismo e o multilinguismo, a integração solidária e a gestão democrática” (UNILA, 2013a, p. 15), os quais foram mantidos. No processo de elaboração do PDI vigente, foi avaliado que o PDI anterior, em termos de concepção filosófica, “mostrou-se coerente com a missão institucional. Os princípios ali observados são considerados fundamentos da instituição e pontos de consenso da comunidade universitária” (UNILA, 2019a, p. 22).

institucionais da UNILA: [...] 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” (UNILA, 2012, p. 3). No Regimento Geral, todavia, não há menção a solidária ou solidariedade.

Por sua vez, a “cooperação solidária” aparece vinculada: i) a “vocação da UNILA”, no parágrafo 1º do artigo 2º da Lei: “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”¹¹⁷ (BRASIL, 2010a, p. 1); e ii) a um dos meios de promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no Estatuto:

Art. 48 A Universidade promoverá, através de suas diferentes instâncias colegiadas e executivas, a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, especialmente por meio: [...] II – de intercâmbio com universidades e centros de pesquisa, estimulando a cooperação solidária em projetos de interesse mútuo (UNILA, 2012, p. 18).

Para Reisdorfer (2018, p. 167), “Aqui, coloca-se a solidariedade em evidência, diferentemente dos blocos econômicos que se utilizam da legitimidade conferida pela competitividade econômica internacional como forma de legitimação”. Certamente, a solidariedade é importante, contudo, é preciso examinar um pouco mais.

Os PDIs explicitam em que se funda a “integração solidária”:

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, 2019a, p. 23).

A UNILA atua no desenvolvimento científico e tecnológico, tendo em vista a diversidade geográfica, ambiental e cultural latino-americana e caribenha, e o enfrentamento de problemas históricos do continente. Desempenha um papel estratégico ao contribuir para a integração solidária, fundada no reconhecimento mútuo e na equidade, no compartilhamento recíproco de recursos e de conhecimentos (UNILA, 2013a, p. 14; 2019a, p. 33).

Na sua tarefa de “desenvolver a integração solidária”, a instituição considera que a educação superior latino-americana aspira alcançar um lugar importante na “divisão internacional do conhecimento”. Seria o conhecimento (e não mais o trabalho humano?) que

¹¹⁷ Em 2018, o Parlamento do MERCOSUL declarou a UNILA como universidade de interesse na região da tríplice fronteira, considerada “un proyecto único en la historia de la Educación Superior en América Latina, ya que su misión es contribuir con el desenvolvimiento y la integración latino-americana, por médio del conocimiento humanístico, científico y tecnológico y de la cooperación solidaria” e o bilinguismo uma “herramienta clave para la integración cultural e intelectual de la comunidade académica” (PARLASUR, 2018, p. 1-2).

produz a riqueza social na “sociedade do conhecimento”? E será que, em termos de conhecimento, diferentemente da divisão internacional do trabalho, essa região poderia ocupar outro lugar? Isto não seria uma ilusão?

Ademais, não se trata de qualquer integração. Esta é adjetivada de “solidária” e, conforme os documentos, fundada no “reconhecimento mútuo”, na “equidade”, no “compartilhamento recíproco de recursos e de conhecimentos”. Alguns destes alicerces também fazem parte dos pilares de atuação da UNILA:

[...] para poder contribuir para a integração regional, a UNILA atua a partir de 3 pilares: Interação em termos nacionais e transnacionais de forma solidária e com respeito mútuo. Compromisso com a sustentabilidade, indissociável da justiça social e do equilíbrio ambiental. Compartilhamento de recursos e conhecimentos científicos e tecnológicos (UNILA, 2013a, p. 13-14; 2019a, p. 32-33).

Porém, cabe questionar essas bases que fundam a integração solidária, pois parecem expressar uma vinculação com as orientações de organismos internacionais, como a UNESCO, mencionadas anteriormente pela CI e também referidas nas motivações à criação da UNILA. Isso pois a solidariedade seria uma das bases da cooperação internacional:

La cooperación internacional en materia de educación superior debería basarse en la solidaridad y el respeto mutuos y en la promoción de los valores del humanismo y el diálogo intercultural. Dicha cooperación debería pues fomentarse, a pesar de la recesión económica (UNESCO, 2009, p. 3).

E, ainda, relacionada ao MERCOSUL, pois, conforme Gastaldin (2018, p. 60), conceitos associados ao de integração, como “democracia, solidariedade, cooperação internacional, integração solidária (entre povos, nações e culturas), diálogo intercultural, intercâmbio cultural, conhecimento compartilhado” também estão “presentes nos eixos de ação e diretrizes do Plano Estratégico de Ação Social do MERCOSUL”.

A interculturalidade, o respeito à diversidade, a cooperação solidária são aspectos presentes na UNILA que se assemelham à visão do SEM, nos Planos de Ação 2006-2011 e 2011-2015 do bloco à área educacional:

Ser um espaço regional onde se prevê e garante uma educação com equidade e qualidade, caracterizada pelo conhecimento recíproco, a interculturalidade, o respeito à diversidade e à cooperação solidária, com valores compartilhados que contribuem para a melhoria e democratização dos sistemas educacionais da região e oferecer condições favoráveis para a paz, por meio do desenvolvimento social, econômico e humano sustentável (MERCOSUL, 2006, p. 22 apud ALMEIDA, 2015, p. 66; MERCOSUL, 2011, p. 10 apud RIBEIRO, 2016, p. 184).

Isso indica que a solidariedade é utilizada indistintamente, então, não se trata, simples e diretamente, de opô-la à competitividade, de naturalizá-la, nem de fazer a crítica pela crítica, mas de entender que, na contradição, o termo “solidária” é apropriado por distintas

posições, por diferentes blocos e organismos, alguns nem tão “solidários” como o adjetivo ou a forma proposta e, como abordado em capítulo anterior, na prática, pode ser até mesmo avesso.

Em suma, a integração latino-americana atravessa distintos âmbitos de atuação da UNILA e aparece vinculada, não apenas a “solidária”, mas aos âmbitos social, cultural, político, econômico, científico e artístico da tríplice fronteira (na extensão), ao desenvolvimento regional, ao território, entre nações, povos e culturas, entre a comunidade interna e a região nos entornos da universidade e as denominações de cursos de graduação (Ciências Econômicas: Economia, Integração e Desenvolvimento; Relações Internacionais e Integração) e pós-graduação (Integração Contemporânea da América Latina)¹¹⁸ (UNILA, 2012; 2013b; 2019a).

Mas seria relevante saber qual é o conceito de integração à UNILA, não somente seus eixos centrais (social, cultural, político, econômico e tecnológico) ou contornos. Observa-se nos documentos legais e oficiais, como apontado por Gastaldin (2018), a ausência de referências históricas para compreender o processo de integração latino-americana e o que este é para a instituição, ou seja, não há, propriamente, uma definição, mas pistas sobre o conceito que funda a universidade e elementos relacionados. Da mesma forma, para Prolo (2019), os documentos não definem os conceitos que sustentam a UNILA.

Também em relação ao desenvolvimento não há uma definição nos documentos institucionais, mas este encontra-se associado:

i) a “equidade” – “formação de egressos comprometidos com o desenvolvimento com equidade social” (UNILA, 2019a, p. 37; 2013a) e a “busca de soluções criativas para o desenvolvimento equitativo” (UNILA, 2019a, p. 40). Porém, a equidade articula-se a justiça social (a teoria da “Justiça como equidade” de John Rawls, por exemplo), no pensamento liberal. É incorporada na proposta de desenvolvimento da CEPAL, de transformação produtiva com equidade, como tarefa prioritária da região, nos anos 1990, como visto anteriormente, com o neoliberalismo. E, conforme Saviani (2015, p. 14), um conceito que vem justificar as desigualdades no âmbito educacional e que parece fundado em razões utilitárias, com regras que correspondem à desregulamentação do direito, tratamentos diferenciados, entre outras presentes nas políticas educacionais a partir dos anos 1990, que trocam a noção de igualdade pela de equidade: “Ora, se a equidade é o equilíbrio entre o mérito e a recompensa, parece ficar

¹¹⁸ Também entre os conhecimentos e suas áreas, (de estudantes) ao ambiente universitário, entre o âmbito acadêmico-científico e o profissional, entre a educação e o trabalho e entre a universidade e a sociedade, da Universidade com as redes de educação básica, entre as escolas de ensino médio e a graduação, entre ensino, pesquisa e extensão e entre a graduação e a pós-graduação (UNILA, 2019a).

claro, então, por que se dá preferência a esse conceito nesta época em que se exacerbam, pela via do endeusamento do mercado, os mecanismos de concorrência e competitividade”.

ii) a sustentabilidade – “desenvolvimento sustentável” (UNILA, 2019a, p. 49), uma vez que o documento da ONU “Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” foi uma das fontes de consulta da elaboração do PDI, o que, nesse modo de produção, como abordado anteriormente, é contraditório, pois o desenvolvimento do capital é insustentável e destrutivo.

Em suma, compartilha-se do entendimento de Gastaldin (2018), de que a concepção da universidade foi pensada em torno da integração latino-americana, desde sua denominação, a missão e os objetivos institucionais, passando, também, pelo currículo, a definição dos cursos, a composição do corpo discente e docentes, a localização e o projeto do *campus* universitário.

O MERCOSUL aparece atrelado à missão e a “vocação” da UNILA. Também ao IMEA, que o carrega em seu nome, enquanto a UNILA, em sua sigla foneticamente igual a “uni-la”, carrega como proposição a “integração latino-americana” (REISDORFER, 2018). Note-se, também, que é uma integração específica, por isso “da” integração latino-americana, e não qualquer, senão seria “de” integração.

A vinculação ao MERCOSUL, predominantemente na lei de criação, não está posta como algo obrigatório, em nenhum momento, mas como algo especial, preferencial, e não adquire a mesma proporção nos demais documentos, embora alguns alicerces da “integração solidária” da UNILA sejam semelhantes à caracterização da educação na visão do SEM. Ademais, como indicado, alguns fundamentos da UNILA são consoantes às bases da cooperação internacional, recomendadas pela UNESCO, e, com isso, uma vinculação também a este organismo, presente desde a concepção da universidade, como visto no primeiro capítulo.

7.2 A integração latino-americana na organização curricular: o Ciclo Comum de Estudos

Na formação de profissionais de nível superior, cabe às universidades, enquanto instituições pluridisciplinares, fixar os currículos dos seus cursos, observadas as diretrizes gerais (BRASIL, 1996), como é o caso do CCE.

A partir de Saviani (2011, p. 17), entende-se por currículo a organização do conjunto das “atividades nucleares”, no espaço e no tempo, é a universidade desempenhando sua função social. Trata-se das atividades essenciais, que não pode deixar de realizar, “sob pena de se descaracterizar, de perder sua especificidade” (SAVIANI, 2011, p. 87).

O currículo envolve, então, o saber elaborado, o conhecimento sistematizado, objetivo, provenientes da ciência, da arte e da filosofia, cuja organização, seleção e sequência

(intencional e não aleatória, e que resulta de uma concepção do que é o mundo, do que é o conhecimento, do que é ensinar e aprender, do que são as relações entre a universidade e a sociedade) possibilite o ensino e a aprendizagem, a compreensão da realidade para além da aparência e do cotidiano, enfim, o processo de humanização de cada indivíduo (MALANCHEN, 2014).

O CCE faz parte dos processos de formação de todos os estudantes da UNILA e é central para pensar a integração latino-americana, uma vez que sua estrutura é composta por componentes curriculares específicos sobre a América Latina e seus fundamentos, bem como por outros princípios do PPI, que estão relacionados ao alcance da integração, como é o caso da interdisciplinaridade e do bilinguismo.

Por isso, busca-se apreender como a integração se expressa no Projeto Pedagógico do CCE. Mas, para chegar a essa organização curricular, atualmente vigente, é importante entender como era o Primeiro Ciclo de Estudos, no início da UNILA, e como este se modificou.

7.2.1 O germe do Ciclo Comum de Estudos: as contribuições da Comissão de Implantação da UNILA para o Primeiro Ciclo de Estudos

A reconstrução histórica do CCE tem seu germe nas contribuições da CI no que se refere à organização curricular dos cursos de graduação. Nos registros das reuniões realizadas pela CI, percebe-se que a formação de um âmbito “comum” de estudos adquire forma e conteúdo.

Uma das primeiras sugestões foi que os cursos envolvessem “problemas comuns da América Latina”, que no projeto político pedagógico da UNILA “houvesse um núcleo comum de disciplina” (CANEPA apud IMEA, 2009a, p. 67) e “que todos os alunos tenham acesso a um conhecimento básico sobre a América Latina” (CANEPA apud IMEA, 2009a, p. 71).

A organização curricular inicial foi sintetizada a partir de: “Núcleos Temáticos e/ou Eixos Trans e Interdisciplinares permitindo que Línguas e Informática permeiem todas as áreas e os conteúdos curriculares reflitam duas dimensões: a) a realidade atual e regional latino-americana e b) a utopia de uma nova sociedade”; um “Ciclo de Formação Geral Comum (primeiros semestres) constituído por um núcleo comum sobre a AL permitindo a construção de uma visão latino-americana numa perspectiva de integração pelo conhecimento e solução dos problemas”; e a formação “por área de conhecimento [...] com ênfase em cursos inter e transdisciplinares” (IMEA, 2009a, p. 77).

No aprofundamento da elaboração, a proposta preliminar da concepção acadêmico-pedagógica da UNILA avança em termos de “Ciclos de Estudos” (IMEA, 2009a, p. 107). Com um “ciclo básico”: i) com “20 créditos divididos em três campos: fundamentos da integração,

competências e habilidades para cursos superiores e iniciação ao campo de estudos” (TRINDADE apud IMEA, 2009a, p. 86), para “dar uma base a todos”, com a função de “homogeneizar” os estudantes (TRINDADE apud IMEA, 2009a, p. 103); ii) “que ‘História da América Latina’ e ‘Epistemologia’ sejam disciplinas fundamentais no ciclo básico e que sua função seja nivelar os alunos latino-americanos para que todos tenham um conhecimento mútuo” (LIMA apud IMEA, 2009a, p. 86), que tivesse “a cultura, a língua e a história dos países da América Latina” (LIMA apud IMEA, 2009a, p. 103); iii) que certificasse os estudantes ao final, “o que seria uma forma de lidar com a evasão escolar” (MENEGUEL apud IMEA, 2009a, p. 106); ou, ainda, iv) “já se envolvendo com as questões da América Latina” e “voltado à inserção dos profissionais no seu curso” (OLIVEIRA apud IMEA, 2009a, p. 88-89). Além de um “ciclo profissional” e um “ciclo final”: “de integração latino-americana”, “sobre a integração latino-americana” ou “específico sobre a América Latina”, sendo que “em alguns casos, não será necessário estabelecer um ciclo final sobre a América Latina, já que este conteúdo terá sido desenvolvido durante o curso” (CANEPA apud IMEA, 2009a, p. 86).

A estrutura dos cursos seria “composta por ciclo básico e ciclo profissional, com a concordância do Ministro da Educação Fernando Haddad, que sugere que todas as habilitações sejam voltadas para a América Latina ou que exista um ciclo final sobre a integração latino-americana” (TRINDADE apud IMEA, 2009a, p. 86) ou, ainda, “o tema da integração tem que ser transversal” (HADDAD apud IMEA, 2009a, p. 92).

A sugestão de que “cada GTs proponha as matérias para o ciclo básico” (SIERRA apud IMEA, 2009a, p. 96) e a preocupação com a estruturação do “Ciclo dos Primeiros Estudos” (IMEA, 2009a, p. 99) também estão presentes, até a leitura da “proposta de ciclo básico formulada por Célio Cunha” (IMEA, 2009a, p. 103) e a apresentação e o debate desta proposta “baseado em um documento preliminar. O ciclo daria tempo de sedimentar o projeto pedagógico da universidade. A ideia é de um ciclo integrador” (IMEA, 2009a, p. 105).

A proposta pedagógica da Subcomissão Estrutura dos Cursos indicava os “ciclos de formação” em análise: Ciclo Básico (2 semestres), com disciplinas gerais e específicas, por área; Ciclo Profissional (4 a 6 semestres); e “Ciclo Final: integração latino-americana” (depende do currículo de cada curso), com Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) voltado, sempre que possível, para o referido tema, que permearia toda a formação (IMEA, 2009a, p. 110).

Na proposta preliminar, apresentada em junho de 2009, o “Primeiro Ciclo de Estudos” tinha duração de 2 semestres, possuía 40 créditos e era distribuído em eixos temáticos: Fundamentos da integração latino-americana, Formação metodológica e instrumental e Introdução ao campo específico de estudos (IMEA, 2009a, p. 107), semelhante à implementada.

Na organização dessa proposta, alguns desafios sobressaíam: a “vocação integradora da universidade no contexto da América Latina” que requeriria “a internalização de valores básicos da diversidade regional e o exame crítico interdisciplinar da história e dos desafios do continente”; a “necessidade de preparar os estudantes para os estudos universitários, dotando-os das ferramentas indispensáveis à aquisição e produção de conhecimentos”; e a “iniciação do estudante ao campo profissional” escolhido (IMEA, 2009a, p. 110). Com base nisso, o Ciclo Básico era projetado em 3 grandes campos:

- Fundamentos da Integração: nesse campo, cuja integralização pode ocorrer **sob a forma disciplinar, módulos interdisciplinares, leituras orientadas, projetos, seminários ou mediante a utilização de recursos tecnológicos   distância**, dar-se-ia ênfase   própria ideia integradora da UNILA e os seus pressupostos civilizatórios. Nesse campo convergiam [sic] as contribuições oriundas das ciências, das artes e das humanidades. Pode-se pensar também em disciplinas introdutórias sobre temas bastante atuais (como meio ambiente, desenvolvimento, direitos humanos, relações internacionais, políticas públicas etc.) que **despertem a curiosidade dos alunos** em relação a cursos que se pretende oferecer na UNILA. Uma das alternativas metodológicas recomendáveis para a integralização dos créditos poderia ser a **resolução de problemas** que vem apresentando resultados animadores em algumas universidades do país e do exterior;
- Competências e Habilidades para os Estudos Superiores: esse campo tem o objetivo de dotar os alunos das ferramentas indispensáveis aos estudos [sic] universitários no marco de uma **sociedade do conhecimento**. Além do ensino de línguas o aluno deverá dominar os princípios básicos da investigação científica e instrumentar-se nas novas tecnologias e desenvolver **competências** sobre as melhores formas de estudar e de aprender ou de elaborar um relatório, fazer uma resenha ou elaborar um projeto de pesquisa;
- Iniciação ao Campo Específico de Estudos: esse eixo deverá ser constituído por disciplinas ou módulos interdisciplinares introdutórios à carreira escolhida pelo aluno (IMEA, 2009a, p. 110-111). [grifo nosso]

Tais campos deveriam “preparar o aluno para, nos semestres seguintes, fazer com êxito o percurso do ciclo profissional” (IMEA, 2009a, p. 111). Destacam-se as diversas formas de integralização e influências, bem como aspectos de determinadas concepções na formulação.

Na “Proposta para a Organização do Primeiro Ciclo de Estudos da UNILA em dois Semestres com 20 créditos cada um” (CI [2009?]), os desafios supracitados também são abordados e a estrutura e organização do ciclo cont m os mesmos eixos temáticos. Algo distinto era a previsão de um “Seminário Pedagógico da Integração”: “instância de aperfeiç amento contínuo de metodologias, procedimentos didáticos e relacionamento com os alunos” – pois estariam “na centralidade do projeto pedagógico” (será?) –, destinado a formação dos professores para “criar uma linguagem comum [...] sobretudo quanto aos objetivos do primeiro ciclo de estudos” (CI [2009?], p. 7), ou seja, um espaço de formação continuada sobre a docência no ensino superior na UNILA, o qual é importante, mas não se consubstanciou.

A “Proposta da UNILA e Projeto Político-Pedagógico (CI, 2009e), apresentada em dezembro de 2009, contempla esse Primeiro Ciclo organizado pela CI em 2 semestres, com 40 créditos (20 em cada), eixos temáticos e atividades pedagógicas, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Primeiro Ciclo de Estudos

EIXOS	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	CRÉDITOS POR SEMESTRE	
		1º	2º
Sociedade, Cultura e Integração Latino-Americana	América Latina	8	4
	Seminários Temáticos	2	2
Formação Metodológica e Instrumental	Metodologia	2	2
	Línguas Instrumentais	4	4
Introdução ao Campo Específico de Estudos	Disciplinas definidas pelos cursos de graduação, comuns a vários cursos	4	8

Fonte: CI (2009e).

O formato implementado em 2010, remete a essa organização, com algumas alterações na denominação do primeiro eixo e seus componentes.

7.2.2 O Primeiro Ciclo de Estudos e América Latina: Sociedade, Cultura e Integração e Seminários Temáticos

A partir da proposta do Primeiro Ciclo, formulada pela CI, professores da CI, juntamente com professores visitantes elaboraram, no primeiro semestre de 2010, os fundamentos da estrutura e organização do Primeiro Ciclo de Estudos – que constam no documento de trabalho “Organização do Primeiro Ciclo de Estudos da UNILA”, organizado para discussão interna de pró-reitores e professores, de maio de 2010 –, “elemento essencial no projeto pedagógico da UNILA” (ORGANIZAÇÃO, 2010, p. 3 apud SOUZA, 2013, p. 4; UNILA, 2013e, p. 3)¹¹⁹.

Conforme um dos professores visitantes que participou desse processo e colaborou na elaboração do CCE: “o Primeiro Ciclo foi estruturado em três eixos fundamentais, abrangendo os dois primeiros semestres. Os eixos são os seguintes: Sociedade, Cultura e Integração da América Latina; Formação Metodológica e Instrumental; Introdução ao Campo Específico de Estudos” (SOUZA, 2013, p. 4). Dado o recorte da pesquisa, são abordados alguns aspectos do primeiro eixo, composto por América Latina: Sociedade, Cultura e Integração I e II e América Latina: Seminários Temáticos I e II, disposto no Quadro 4.

¹¹⁹ Do “documento preliminar” do “ciclo básico” até a “Organização do Primeiro Ciclo de Estudos” caberia analisar as vinculações entre ambos e o que a história parece evidenciar: uma possível fusão da ideia de ciclo básico e final.

Quadro 4 – Organização do Eixo Sociedade, Cultura e Integração Latino-Americana

Componente	Módulo ou ementa	Área ou módulo temático		Semestre / crédito	
				1º	2º
América Latina: Sociedade, Cultura e Integração I	História e cultura dos povos originários; Conquista e colonização; Independência e formação dos Estados Nacionais; Os novos Estados Nacionais e sua inserção no sistema internacional; Nacional-desenvolvimentismo, industrialização e os novos regimes políticos; Estudos das sub-regiões (México, América Central, Caribe, Região Andina, Cone Sul e Brasil) ¹²⁰	Integração latino-americana	Economia, Território e Desenvolvimento Sociedade, Estado e Cultura	8	
América Latina: Sociedade, Cultura e Integração II	O ciclo ditatorial; América Latina hoje: redemocratização, neoliberalismo e perspectivas; Integração latino-americana (em suas várias dimensões)		Economia, Território e Desenvolvimento História, Sociedade e Estado Cultura e Arte		4
América Latina: Seminários Temáticos I	Educação na América Latina. Meio Ambiente na América Latina. A dimensão social do processo de integração. Desenvolvimento e integração na América Latina. Educação e Desenvolvimento. Literatura Latino-Americana. Expressões artísticas na América Latina. Pobreza e Desigualdade. Direitos humanos e discriminação. A questão do território na América Latina. A ciência e a inovação tecnológica na América Latina			2	
América Latina: Seminários Temáticos II					2

Fonte: elaborado pela autora com base em Souza (2013) e UNILA (2020e).

Destaca-se, deste eixo, “o estudo dos processos de integração latino-americana. Isso respondia à própria missão da UNILA” (SOUZA, 2013, p. 1), pois objetivava

[...] proporcionar aos alunos o conhecimento básico do contexto latino-americano, focalizando, em especial, similitudes e diferenças no desenvolvimento histórico dos países do continente. Entende-se que uma visão mais adequada da realidade em que estão inseridos deverá melhor prepará-los para a atuação acadêmica e profissional, permitindo a elaboração de soluções pertinentes aos principais problemas que hoje se colocam às sociedades latino-americanas (ORGANIZAÇÃO, 2010, p. 3 apud SOUZA, 2013, p. 4-5).

Em relação aos seus componentes, conforme Souza (2013) e Borges e Darling (2015), “América Latina: Sociedade, Cultura e Integração” compôs, durante os três primeiros semestres (agosto de 2010 a dezembro de 2011), o Primeiro Ciclo de Estudos. Essa designação, no entendimento dos grupos de trabalho constituídos, condensava aspectos importantes do conteúdo: a América Latina, as várias dimensões do conhecimento e a integração, e refletia “a missão da universidade – contribuir para a integração latino-americana – e sua postura pedagógica – a interdisciplinaridade” (SOUZA, 2013, p. 7). Abrangia, então, duas questões que

¹²⁰ Refere-se à organização implementada em março de 2011. A de agosto de 2010 não dispunha do primeiro e do último módulo deste semestre, os quais foram acrescentados de modo a enfrentar “a pouca ênfase no estudo dos povos originários e a ausência do estudo das particularidades de cada sub-região” (SOUZA, 2013, p. 9).

se destacavam desde as primeiras formulações: “a) o foco na integração latino-americana; b) a tentativa de praticar a interdisciplinaridade” (SOUZA, 2013, p. 17).

Referente à estrutura pedagógica diferenciada da UNILA, no âmbito do ensino

[...] pode-se contemplar a perspectiva interdisciplinar nos seguintes níveis: no Primeiro Ciclo, nos projetos pedagógicos dos Cursos e nos Centros Interdisciplinares. O conhecimento sobre a América Latina é parte de um ciclo comum a todos os cursos, possui duração de dois semestres e está dividido em três eixos: (i) América Latina; (ii) Metodologia; (iii) Línguas. O programa de América Latina é dividido em grandes ciclos históricos, do período pré-colombiano aos dias atuais, além do necessário estudo sobre a integração, da origem aos blocos regionais (RICOBOM, 2010b, p. 73).

No que tange ao Ciclo, o formato do programa, aplicado aos ingressantes em agosto de 2010, privilegiava ciclos históricos, organizados em módulos e, nestes, as áreas temáticas, sendo a integração latino-americana transversal a todo o percurso formativo (SOUZA, 2013).

Com isso, procurou-se combinar as virtudes de uma estrutura programática fundamentada na história com uma outra baseada em áreas temáticas. A reconstituição histórica permitiria uma maior aproximação da realidade, enquanto a tematização ensinaria entender essa realidade em suas várias dimensões, acercando-se, assim, da prática da interdisciplinaridade (SOUZA, 2013, p. 9).

Segundo Souza (2013), maior que o desafio da formulação foi a implementação do programa, pois, inicialmente, eram 13 professores, e, em 2011, 25. A elaboração dos planos de ensino foi coletiva pelos professores das áreas e com reuniões dos professores de todas as áreas. Dentre os critérios estabelecidos, entre outros, foram formadas turmas com estudantes de distintos cursos e nacionalidades e cada professor ministrava aulas em todas as turmas.

Conforme o Plano de Ensino,

[...] ‘América Latina: Sociedade, Cultura e Integração’ é uma estrutura interdisciplinar, que visa transmitir aos (às) estudantes do Primeiro Ciclo de todos os cursos da Unila uma visão panorâmica da América Latina, em todas as suas dimensões: econômica, territorial, histórica, social, política e cultura. Tem duração anual. Esta ementa e este conteúdo programático correspondem ao primeiro semestre do Primeiro Ciclo. O objetivo [...] é contribuir para despertar no (a) aluno (a), a partir do conhecimento da realidade latino-americana, uma consciência favorável à integração regional. Responde, assim, à própria missão da Unila. Nos termos da Exposição de Motivos ao Projeto de Lei que a criou, a Unila ‘terá como missão desenvolver uma integração solidária’. O texto da Lei nº. 12.189/2010 foi mais claro ao estabelecer que sua missão institucional específica é de ‘formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana’ (UNILA, 2010 apud SOUZA, 2013, p. 11).

Sua relevância na estrutura curricular estava relacionada à missão da UNILA e seu objetivo a uma consciência integracionista, mas não uma integração qualquer, e sim uma “integração solidária”, então, “ao mesmo tempo que analisava criticamente as experiências de

integração baseadas na competição comercial, destacava as novas experiências baseadas na cooperação solidária”, daí também uma consciência sobre os problemas da América Latina, ressaltando “as contradições do processo de desenvolvimento da região, desde as contradições relativas à sua inserção internacional até às contradições internas” (SOUZA, 2013, p. 11).

Nota-se que o âmbito comercial da integração não é descartado, mas seria analisado de forma crítica. Também em relação ao desenvolvimento há o indicativo de ressaltar suas contradições, externa e internamente, o que denota determinada concepção.

Já nos Seminários Temáticos, o conteúdo foi “constituído de temas diversos da atualidade latino-americana, tais como a biodiversidade, problemas do desenvolvimento, processos de integração, pobreza e desigualdade, expressões artísticas, movimentos sociais, etc.”, a fim de transmitir “conhecimentos sobre a atualidade latino-americana, tanto numa visão de conjunto quanto sub-regional ou mesmo por país” (SOUZA, 2013, p. 6-7). Esses componentes curriculares foram ofertados entre 2010 e 2011 (UNILA, 2020e).

Após um balanço realizado durante o ano de 2011, do qual participaram professores e estudantes, ocorreram as primeiras alterações. Inicialmente, a experiência realizada significou um importante aprendizado para os estudantes e professores, pois

O corpo docente, constituído em sua maioria de jovens doutores, teve que enfrentar um duplo desafio: a) de formação basicamente disciplinar, foi desafiado a praticar a interdisciplinaridade; b) com uma trajetória de estudo e pesquisa em outras temáticas que não América Latina, foi desafiado a ministrar aulas e a orientar trabalhos que tinham América Latina como foco (SOUZA, 2013, p. 13).

Tratava-se de construir uma universidade com profissionais que não entendiam da região, não tinham formação interdisciplinar e tinham o inglês como língua de referência (e não o português e o espanhol). Em outras palavras, perpassava o questionamento da lógica de especialização do conhecimento, à qual a formação docente, assim como a formação profissional de uma forma geral, está imbricada, e os desafios, que ainda permanecem, de formulações que almejam a não reprodução dessa lógica, como aponta Góes (2018). Também deixava entrever que o estudo de temas latino-americanos deveria ser parte não somente da contratação de professores visitantes.

Foram observadas “debilidades e insuficiências” na forma de organizar e ministrar o programa de América Latina: “a forma de organizar o programa por grandes ciclos históricos – a linearidade daí decorrente terminava diminuindo o interesse dos alunos”; “a pulverização do programa em um grande número de temas – por isso, cada professor entrava apenas uma ou duas vezes numa sala de aula, dificultando uma maior aproximação” e “a assimilação dos vários conteúdos pelo aluno”; de carga horária, “a grande concentração no primeiro semestre [...]

gerava em muitos alunos uma certa aversão à disciplina”; a “demasiada ênfase no estudo sobre o Brasil – isso ocorria porque a maioria dos professores era constituída de brasileiros; contribuía para diminuir o interesse dos alunos oriundos dos países de língua espanhola” (SOUZA, 2013, p. 13-14).

Com isso, as modificações transitórias, implementadas no segundo semestre de 2011, foram: “a definição do programa por meio de módulos temáticos, em lugar da ênfase no ciclo histórico”, com temas-aulas “apenas parcialmente organizados de acordo com a evolução histórica”; “a diminuição da quantidade de professores que entravam em cada turma”; “a definição de um professor responsável por cada duas turmas”, além de um coordenador geral; “a diminuição da quantidade de alunos por turma (de cerca de 100 para cerca de 50)”; e a organização das turmas por curso¹²¹ (SOUZA, 2013, p. 14-15).

7.2.3 A organização curricular implementada em 2012 e a modificação para Fundamentos de América Latina Una e Diversa

Ao mesmo tempo em que foram realizadas as modificações transitórias, avançaram as contribuições para uma nova proposta de América Latina: Sociedade, Cultura e Integração, pois “o objetivo da disciplina estaria muito genérico, praticamente se confundido com o objetivo da UNILA; assim, procurou-se delimitá-lo melhor” e “haveria uma ênfase demasiada nos aspectos culturais da América Latina; reduziu-se esse viés com a inclusão de temas da esfera econômico-social”, dentre outras (SOUZA, 2013, p. 15-16).

As principais modificações da proposta final, entregue à PROGRAD em dezembro de 2011, foram: distribuição da carga horária do eixo (16 créditos) em 5 semestres, em vez de 2 (com, respectivamente, 4, 4, 2, 2 e 4 créditos cada; 4 semestres comuns a todos os cursos e o último específico de cada curso); conteúdos organizados em eixos baseados em problemas; turmas sob responsabilidade de um grupo de professores, coordenados por um “professor articulador” que integrar-se-ia a um colegiado de articuladores; e a denominação da disciplina para “Fundamentos de América Latina Una e Diversa” (SOUZA, 2011 apud SOUZA, 2013).

Foi estabelecido um período de transição, que vigorou no segundo semestre de 2011, e a nova organização, disposta no Quadro 5, foi implementada a partir do primeiro semestre de 2012, quarto semestre de funcionamento da instituição (UNILA, 2013e; SOUZA, 2013; BORGES; DARLING, 2015).

¹²¹ Este teria sido um “recoo tático”, devido “à alegação da Secretaria Acadêmica de que, à medida que o sistema de registro ainda não estava todo informatizado, seria difícil estabelecer os controles da vida acadêmica dos alunos caso as turmas permanecessem mistas” (SOUZA, 2013, p. 14).

Quadro 5 – Organização curricular implementada em 2012

Sem.	Disciplina	Ementa	Carga horária
1º	Fundamentos de América Latina Una e Diversa I	Noções gerais sobre a diversidade cultural latino-americana. Análise dos eixos que configuram sua multiculturalidade. Debate sobre as diferentes formas de integração	60h
	Introdução ao Pensamento Científico	O curso visa introduzir o estudante na reflexão filosófica sobre a ciência. Serão examinados os principais temas filosóficos relacionados ao método e ao conhecimento científico. O curso visa, também, desenvolver habilidades críticas e argumentativas	60h
	Espanhol Adicional Preliminar / Português Adicional Preliminar	Estudo de estruturas elementares e básicas (aspectos morfológicos, fonéticos, fonológicos e sintáticos) e de vocabulário referente a situações cotidianas; preparação para a interação intercultural em contextos específicos; sensibilização para a diversidade linguístico-cultural hispânica / lusófona	90h
2º	Fundamentos de América Latina Una e Diversa II	Processos de Integração regional à luz de outros processos históricos que tiveram consequências desintegradoras. Conceitos de cultura, etnocentrismo e relativismo para problematizar a construção da diferença. Reconhecimento da criação de um pensamento próprio na América Latina (teorias)	60h
	Filosofia Contemporânea I	O curso destina-se ao estudo das principais correntes filosóficas surgidas a partir do final do século XVIII. Serão enfatizadas as teorias filosóficas que influenciaram o surgimento de novas formas de interpretação e análise tanto das ciências naturais quanto das ciências humanas	30h
	Espanhol Adicional Básico / Português Adicional Básico	Aprofundamento do estudo de estruturas básicas (aspectos morfológicos, fonéticos, fonológicos e sintáticos) e de vocabulário referente a situações cotidianas complexas; preparação para a interação intercultural em contextos específicos; reconhecimento da diversidade linguístico-cultural hispânica / lusófona	90h
3º	Fundamentos de América Latina una e diversa III	Caracterização das desigualdades na América Latina. Dimensões, conceitos e perspectivas a partir das diferentes áreas de conhecimento	30h
	Filosofia Contemporânea II	O curso visa apresentar alguns dos problemas das principais áreas da filosofia e analisar as respostas oferecidas na filosofia contemporânea. Os tópicos a serem tratados podem incluir questões em ética, metafísica e teoria do conhecimento	30h
	Espanhol Adicional Intermediário / Português Adicional Intermediário	Estudo de estruturas intermediárias (aspectos morfológicos, fonéticos, fonológicos e sintáticos) e de vocabulário referente a situações acadêmico-profissionais; exercício da interculturalidade em contextos diversos	60h
4º	Fundamentos de América Latina Una e Diversa IV	Problematização da integração latino-americana como projeto histórico, político, econômico e cultural. Atividades de pesquisa sobre temáticas vinculadas às diversas formas de integração a partir das diferentes áreas de conhecimento	30h
	Filosofia na América Latina	O curso visa apresentar as vertentes filosóficas desenvolvidas na América Latina. Será dada particular atenção às correntes que influenciaram práticas políticas no continente, destacando a importância da filosofia no desenvolvimento dos processos sociais, culturais e políticos latino-americanos	30h
5º	Ética, Ciência e Tecnologia	O curso destina-se ao exame dos problemas éticos que afetam a produção científica e o desenvolvimento tecnológico. Serão tratadas questões relacionadas aos limites éticos da investigação científica, da utilização tecnológica e o valor social da ciência	30h

Fonte: elaborado pela autora a partir de UNILA (2020e).

Conforme o Plano de Ensino de Fundamentos de América Latina Una e Diversa, seu objetivo geral era: “Estudar as principais questões vinculadas à integração da América Latina desde diferentes disciplinas e perspectivas a fim de que os alunos possam elaborar fundamentos críticos sobre a região, a serem utilizados durante suas profissões e vida profissional” (UNILA, 2011 apud SOUZA, 2013, p. 16).

Por sua vez, cada um dos semestres tinha objetivos específicos: “Conhecer a diversidade territorial, cultural e social da região latino-americana com o objetivo de analisar as diversas formas de integração”; “Estudar a disjuntiva entre processos de integração e desintegração como componentes contraditórios da História da América Latina”; “Abordar os debates que tematizam diferenças entre diversidade e desigualdade com o objetivo de problematizar a consideração de América Latina como a região mais desigual do planeta”; “Orientar os alunos para desenvolver processos de pesquisa sobre temas de seu interesse vinculados à integração latino-americana”; e a ser definido por cada curso (SOUZA, 2013, p. 16).

Conforme Souza (2013, p. 17), “no novo conteúdo programático, aumentou a ênfase no estudo dos processos de integração latino-americana. Propunha-se também que as turmas de alunos voltassem a ser constituídas de forma mista”. Tanto o estudo como a pesquisa sobre integração abrangeriam diferentes áreas. Ademais, o componente de filosofia na América Latina era um diferencial. A modificação seguinte, em 2013, é a configuração vigente.

7.2.4 O Ciclo Comum de Estudos e Fundamentos da América Latina

O CCE “compõe a primeira fase das atividades ministradas nos cursos de graduação” (UNILA, 2013b, p. 22). É parte inicial do processo formativo que todos os estudantes percorrem, independentemente do curso de graduação que estão realizando, durante três semestres, e como parte dos componentes curriculares obrigatórios – estabelecidos no currículo na qualidade de necessários à formação.

Conforme os PDIs, “A característica peculiar da UNILA de contribuir para a integração da América Latina e Caribe” via conhecimento “compartilhado” e pela formação de profissionais/egressos “comprometidos com o desenvolvimento com equidade social” está presente na composição curricular dos cursos de graduação, pois

Com a finalidade de alicerçar a formação de um profissional consciente das condições sociais, políticas, econômicas, culturais, linguísticas e ambientais que caracterizam a América Latina e Caribe e visando estimular a atitude investigativa, todos os cursos de graduação da UNILA possuem em seus currículos o Ciclo Comum de Estudos (UNILA, 2013a, p. 19; 2019a, p. 37).

Esta é a finalidade que guia (ou deveria guiar) a prática pedagógica no CCE.

O Projeto Pedagógico do CCE foi aprovado em 2013¹²², considerando o artigo 4º do Estatuto, que trata da missão da UNILA, como visto anteriormente, e o artigo 125 do Regimento Geral, que prevê a organização e o funcionamento do CCE:

Art. 125. A organização e o funcionamento do Ciclo Comum de Estudos seguem normas próprias aprovadas pelo CONSUN, contemplando-se os seguintes conteúdos: I – Estudo compreensivo sobre a América Latina e Caribe; II – Epistemologia e Metodologia; III – Línguas Portuguesa e Espanhola (UNILA, 2013b, p. 22).

Conforme os PDIs,

Estudo Compreensivo sobre a América Latina e Caribe: sob uma perspectiva interdisciplinar apresenta aos estudantes as múltiplas características da região, fornecendo subsídios para o pensamento crítico acerca das problemáticas relativas a mesma, bem como sobre as possibilidades e soluções a serem buscadas em cada campo do conhecimento, as quais poderão contribuir para a superação de suas históricas dificuldades (UNILA, 2013a, p. 19-20; 2019a, p. 37).

O Regimento Geral também estabeleceu que as disciplinas obrigatórias pertencentes ao CCE constituem a matriz curricular dos cursos de graduação da UNILA, conforme o artigo 121, e que **“O Ciclo Comum de Estudos é parte integrante da missão da UNILA, e obrigatório a todos os discentes matriculados na graduação”**, nos termos do artigo 124 (UNILA, 2013b, p. 22). [grifo nosso]

Isso quer dizer que o CCE é parte da missão, não é a missão em si, nem somente esta é sua responsabilidade, uma vez que a missão é institucional. Sendo assim, nesse excerto está demarcada uma vinculação entre o CCE e a missão institucional específica da UNILA que não pode ser desconsiderada, pois sua compreensão é imprescindível para entender o projeto universitário e a formação nessa instituição.

Como antes de 2013 a universidade não possuía Projeto(s) Pedagógico(s) de Curso(s) (PPCs) formalmente aprovados pelos órgãos deliberativos, ocorreram equivalências entre os componentes do CCE aprovados e os anteriormente ministrados (uma vez que estes não compuseram as grades curriculares dos cursos de graduação após a aprovação formal dos PPCs) (UNILA, 2020e).

O Regimento Geral dispôs, ainda, sobre a coordenação do CCE: administrativamente pela PROGRAD e academicamente por docentes, conforme definido no artigo 127; esta coordenação acadêmica seria por colegiado de professores vinculados à

¹²² Pela Resolução nº 009, de 27 de setembro de 2013 do CONSUN (UNILA, 2013f) e alterado pela Resolução COSUEN nº 006, de 06 de junho de 2014, cujas adequações abrangeram a estrutura do eixo de Línguas, tais como: carga horária, créditos, ementas, objetivos e bibliografia (UNILA, 2014b).

UNILA, “de reconhecida competência em temas relativos ao Ciclo Comum, em colaboração com os demais docentes da Instituição”, segundo o parágrafo 1º (UNILA, 2013b, p. 22).

Tendo isto em vista, foram constituídas instâncias que atuam no processo de institucionalização do CCE: i) o Departamento de Acompanhamento do Ciclo Comum (DACICLO), que assessora a PROGRAD nos assuntos referentes à organização administrativa e ao desenvolvimento de discussões acadêmicas sobre o CCE, enquanto parte da estrutura institucional (UNILA, 2013g); e ii) o Colegiado Acadêmico, de caráter permanente, normativo, consultivo e de natureza interdisciplinar, ao qual cabe

[...] realizar a coordenação acadêmico-pedagógica do Ciclo Comum, zelando pelo cumprimento, adequação e renovação do Projeto Pedagógico, considerando seu caráter interdisciplinar, em conformidade com o parágrafo primeiro do Art. 127 do Regimento Geral da Instituição e com a missão institucional da UNILA (UNILA, 2015b, p. 1).

O Projeto Pedagógico do CCE foi implementado no primeiro semestre de 2014 e sua organização curricular vigente é composta por eixos de conteúdos, Epistemologia e Metodologia, Fundamentos de América Latina (FAL) e Línguas¹²³, com os respectivos componentes curriculares e carga horária¹²⁴ (em horas-aula), conforme disposto no Quadro 6.

Quadro 6 – Organização curricular do CCE

Eixo Semestre	Línguas		Epistemologia e Metodologia		FAL	
1º	Português/Espanhol Adicional Básico	102h			FAL I	68h
2º	Português/Espanhol Adicional Intermediário I	102h	Introdução ao Pensamento Científico - 68h	68h	FAL II	68h
3º			Ética e Ciência - 68h	68h	FAL III	34h

Fonte: UNILA (2013e).

Segundo o Projeto Pedagógico, “O Ciclo Comum foi pensado para ser o grande diferencial da UNILA em relação a outras Universidades brasileiras, pois visa incentivar o pensamento crítico, o bilinguismo e um conhecimento básico da região latino-americana e caribenha” (UNILA, 2013e, p. 3). Seu perfil evidencia que “A finalidade do ciclo inicial de formação é oferecer ao estudante as ferramentas básicas para a apreensão de conhecimentos sobre América Latina e Caribe, conhecimentos filosóficos e uma língua diferente de sua língua mãe, espanhol (para brasileiros) ou português (para hispanos)” (UNILA, 2013e, p. 10).

[...] o objetivo geral do Ciclo Comum é oferecer ao estudante uma base formativa interdisciplinar sustentada na elaboração de pensamento crítico,

¹²³ Na versão aprovada em 2013 esse eixo possuía carga horária distinta e um componente curricular a mais: Português/Espanhol Adicional Intermediário II, o qual desde o segundo semestre de 2014 é opcional e tem 68h.

¹²⁴ Em 2015, a unidade de medida (crédito) foi alterada, de 15 horas-aula (desde 2010), para 17 horas-aulas.

conhecimento contextual da região latino-americana e entendimento/manejo do espanhol ou português como língua adicional (UNILA, 2013e, p. 14).

Para propiciar “um conhecimento básico sobre América Latina” é proposta FAL

[...] a qual, através de uma construção coletiva dos dezesseis cursos de graduação atualmente existentes, propõe **compartilhar conhecimentos de caráter interdisciplinar sobre o desenvolvimento da região latino-americana**, começando com estudos que introduzem as **condições históricas** de seu desenvolvimento para, ao final, alcançar um debate que consiga sustentar um **olhar crítico sobre os problemas atuais** (UNILA, 2013e, p. 5). [grifo nosso]

Mas, o que é pensamento e olhar crítico para a UNILA? Afinal, a crítica é radical, vai à raiz do problema. Caberia questionar se as condições históricas do desenvolvimento regional chegam à determinação exercida pela sociedade sobre os conhecimentos, a formação, a educação superior propiciada.

Segundo o documento, a “dinâmica pedagógica” de FAL corresponderia “a uma prática inovadora como práxis de ensino em educação superior”, pelos pilares do CCE:

O Ciclo Comum **projeta os três pilares que sustentam o projeto da Universidade: bilinguismo, interdisciplinaridade e criação de conhecimento com olhar à integração regional**. É possível considerar que esse tripé próprio da perspectiva, a partir da qual se compartilha conhecimento na universidade, outorga-lhe **caráter inovador** (UNILA, 2013e, p. 11). [grifo nosso]

Em termos de fundamentação teórico-metodológica, além dos aspectos que fundamentam o bilinguismo e a interdisciplinaridade, os quais serão tratados na sequência, bem como problematizada a “inovação”, “o processo de construção do eixo Fundamentos de América Latina incorporou a ideia de integrar conteúdos em torno a eixos baseados em problemas” (UNILA, 2013e, p. 13). A metodologia de resolução de problemas, porém, poderia estar relacionada a influências construtivistas na formulação do CCE, ao que parece, presentes desde a proposta preliminar do Ciclo Básico, em 2009, pela CI, e na proposta final de modificação do Primeiro Ciclo, do final de 2011.

No que tange propriamente à integração latino-americana,

A proposta de conteúdos de Fundamentos de América Latina orienta-se pela abordagem da história latino-americana, o aprofundamento em sua diversidade cultural, econômica, política e social, bem como as problemáticas que delimitam seu atual modelo de desenvolvimento, convidando o estudante a rever a sua própria história nacional, com vistas a refletir e promover a integração latino-americana (UNILA, 2013e, p. 12).

A integração está associada ao objetivo específico de FAL:

Fundamentos de América Latina tem como objetivo específico o estudo das principais questões vinculadas à integração regional a partir de diferentes visões disciplinares e perspectivas. Este eixo instrumentaliza os

alunos para a elaboração de fundamentos críticos em resposta às problemáticas comuns (UNILA, 2013e, p. 14). [grifo nosso]

E, centralmente, às ementas e objetivos de seus componentes curriculares, como verifica-se no Quadro 7, além da bibliografia que abrange autores latino-americanos, materiais em português e espanhol e distintas orientações teóricas, o que dificulta entender o direcionamento da disciplina, como aponta Bertolletti (2017), pois pode indicar um ecletismo, ainda que “a diversidade de métodos” seja um dos princípios institucionais (UNILA, 2012).

Quadro 7 – Ementas e objetivos de FAL I, II e III

	Ementa	Objetivos	Bibliografia básica
FAL I	Estudar as principais questões vinculadas à integração da América Latina a partir de diferentes disciplinas e perspectivas a fim de que os alunos possam elaborar fundamentos críticos sobre a região, a serem utilizados durante seus cursos e vida profissional	Estudar a disjuntiva entre os processos de integração e desintegração como componentes contraditórios da História da América Latina	BETHEL, L. (org). Historia de América Latina. Vols. 1-7. EDUSP, Imprensa Oficial do Estado; Brasília, DF: FUNAG, 2001. CASAS, Alejandro. <i>Pensamiento sobre integración y latinoamericanismo: orígenes y tendencias hasta 1930</i> . Bogotá: Ediciones Ántropos, 2007. ROUQUIE, Alain. O Extremo-Occidente: introdução à América Latina. São Paulo: EDUSP, 1991.
FAL II		Conhecer a diversidade territorial, econômica, cultural e social na região latino-americana, tendo como objetivo analisar as diversas formas de integração. Propiciar espaços de interlocução, tendo como objetivo analisar as trajetórias, experiências de vida e visões de mundo dos estudantes	CANCLINI, Néstor García. Culturas Híbridas-estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997 FREYRE, G. Americanidade e Latinidade da América Latina e outros textos afins. Brasília: Ed. UNB: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003. VASCONCELOS, J. <i>La Raza Cósmica. Misión de la raza iberoamericana</i> . Barcelona: A. M. Librería, 1926.
FAL III		Analisar as especificidades do modelo de desenvolvimento dos diferentes países da América Latina a luz de quatro eixos temáticos: cidade, campo, infraestrutura e meio ambiente	ALIER, J. O Ecologismo dos Pobres: Conflitos Ambientais e Linguagens de Valoração. São Paulo: Contexto, 2007. FERNANDES, E. Regularização de Assentamentos Informais na América Latina. Cambridge: Lincoln Institute of Land Policy, 2011. LEFEBVRE, H. O Direito à Cidade. São Paulo: Centauro, 2001.

Fonte: UNILA (2013e, p. 22-24).

Sobre esses componentes: i) FAL I propõe “compartilhar o caminho histórico que define a especificidade regional, consolidar o conhecimento vinculado a pensar as realidades históricas nacionais em vinculação direta com o contexto regional”, para tanto, seus conteúdos foram articulados a partir de marcos históricos, desde a colonização até o presente, e interdisciplinarmente com materiais historiográficos, sociológicos e econômicos; ii) FAL II a subsidiar “a compreensão da América Latina como uma região diversa”: em sua “composição multicultural”, “de apostas econômicas que guiaram as práticas de governo em cada sequência histórica”, diversidade de práticas políticas, seus vínculos com outras regiões e elaborações

teóricas; e iii) FAL III que o estudante “adquira uma perspectiva crítica dos diversos problemas que concernem ao modelo de desenvolvimento em curso” na América Latina, a partir de eixos temáticos: desenvolvimento das cidades e rural, integração por meio de obras de infraestrutura e biodiversidade (UNILA, 2013e, p. 9-10)¹²⁵.

Além disso, também a ementa do componente Introdução ao pensamento científico prevê, entre outros conteúdos específicos, “A integração latino-americana por meio do conhecimento crítico e compartilhado” e como objetivo “Entender o conhecimento crítico enquanto meio para a integração latino-americana” (UNILA, 2013e, p. 21).

Conforme o Projeto Pedagógico, pode-se “considerar que a abordagem que incorpora o estudo das Línguas, Epistemologia e Metodologia, e Fundamentos de América Latina respondem à própria missão da UNILA”, ou seja, o CCE responderia à missão de “desenvolver uma integração solidária” (UNILA, 2013e, p. 13).

Ainda que o termo “solidária” seja polissêmico, o sentido atribuído é assim mencionado no documento:

[...] pode haver vários significados para essa expressão, mas um deles, certamente, consiste em que o processo de integração deixe de ser um projeto apenas dos governos ou mesmo dos Estados nacionais para ser um projeto dos povos latino-americanos [...] é importante que os povos da região sejam partícipes não apenas dos benefícios, mas também das decisões que envolvem o processo (SOUZA [2012 ou 2013] apud UNILA, 2013e, p. 14; SOUZA, 2013, p. 1).

Embora o termo “povo” seja bastante genérico e remeta à sociedade de uma forma ampla (e não a suas classes sociais constitutivas), entende-se que se trata dos “de baixo”, da classe trabalhadora, em face dos “de cima” (governo ou Estado nacional – burguês), que tem caracterizado, segundo os desígnios do capital, os processos de integração hegemônicos na atualidade, nos quais os “povos” estão à margem das decisões e dos “benefícios”. Nesse sentido, integração solidária remeteria a um projeto de classe, tal como debatido em capítulo anterior.

Em suma, o CCE, assim como o projeto pedagógico da UNILA, põe em prática um desafio e assume uma função de comprometimento com a América Latina. Reitera-se, nele, a missão da universidade de contribuir, por meio do conhecimento e da cultura, com a integração latino-americana (UNILA, 2013e). No CCE, a integração se categoriza e é abordada desde diferentes âmbitos, tais como: econômica, cultural, demográfica, física e infra-estruturalmente.

¹²⁵ Estes eixos tratam, respectivamente: da dinâmica urbana, a especificidade das cidades pré-hispânicas, a criação das cidades coloniais do século XIX, até sua distribuição espacial atual; a análise da estrutura fundiária na América Latina, sua configuração atual e a correlação de forças por sua transformação; das iniciativas que propõem “uma possível integração física por meio da adesão de novas obras de engenharia no território”; do estudo de problemas atuais (de conservação, iniciativas com energias renováveis e outras inovações) e dos biomas e ecossistemas da região (UNILA, 2013e, p. 9-10).

E também de forma adjetivada, “solidária”, especificando não se tratar de qualquer integração (UNILA 2013e), acompanhando a tônica dos demais documentos, citados anteriormente, bem como, um espaço de disputa do projeto de universidade, como será visto na pesquisa de campo.

7.3 A integração latino-americana e sua relação com a interdisciplinaridade, a interculturalidade e o bilinguismo nos processos de formação

Alguns princípios do PPI possuem inter-relação e confluem com a integração, como é o caso do bilinguismo e da interdisciplinaridade, características da UNILA presentes no CCE.

Na questão da interdisciplinaridade (dos conhecimentos e da organização institucional),

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, 2013a, p. 16; 2019a, p. 34-35).

A fim de viabilizar a “didática interdisciplinar” estão atividades “para debate e reflexão sobre práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento da cognição interdisciplinar, como ocorre com as perspectivas, tanto construtivistas como histórico-culturais”, as quais “servirão como base para a organização de núcleos articuladores que ajudem os estudantes a realizar as pontes necessárias para um aprendizado interdisciplinar” (UNILA, 2019a, p. 35). Mas será que essa responsabilidade cabe ao estudante?

No Projeto Pedagógico do CCE, a interdisciplinaridade é entendida como

[...] a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribui para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfere métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora (CAPES, 2010, p. 135 apud UNILA, 2013e, p. 10).

O documento fundamenta a compreensão da interdisciplinaridade na perspectiva de articular áreas do conhecimento, de inter-relacioná-las, de estabelecer entre elas uma ação recíproca, na qual as disciplinas se comunicam, confrontam, discutem e estabelecem uma interação (POMBO, 2004 apud UNILA, 2013e).

A realidade é, por natureza, complexa, envolvendo múltiplas determinações. A experiência científica a partir do século XIX, o modelo de Descartes procurou cada vez mais segmentar a realidade como forma de apreender seus distintos aspectos, terminou por especializar o conhecimento, gerando o olhar disciplinar. O olhar disciplinar cumpriu um importante papel na evolução do pensamento científico, mas limitou a compreensão do fenômeno em sua totalidade, em suas múltiplas determinações. Esse ‘esquartejamento’ da

totalidade ou ‘retalhamento disciplinar’ engendrou o especialista, que, no dizer de Olga Pombo, é ‘alguém que sabe cada vez mais acerca de cada vez menos’ (UNILA, 2013e, p. 12; SOUZA, 2013, p. 2).

Aqui aparecem categorias do materialismo histórico-dialético no entendimento da realidade e na elaboração e compreensão da questão do conhecimento disciplinar.

Explicita-se que na busca de superar essa especialização, a abordagem “multidisciplinar” significa a junção de muitas áreas do conhecimento, “pô-las *ao lado* umas das outras”, justapostas e paralelas, enquanto a “interdisciplinar” significa “articular, pô-las *inter*, em inter-relação, estabelecer entre elas uma *acção recíproca*” (POMBO, 2004, p. 5 apud UNILA, 2013e, p. 12; apud SOUZA, 2013, p. 2).

Some-se que, “em vista à interdisciplinaridade no Ciclo Comum, a filosofia encontrou um importante ponto de confluência na chamada perspectiva da descolonialidade, apontando para o desmonte da subjetividade do ser e o conhecimento construídos durante o domínio colonial” (UNILA, 2013e, p. 12).

Segundo o documento, FAL “traz à baila a interdisciplinaridade tanto nos conteúdos oferecidos, quanto ao modo de abordá-los” (UNILA, 2013e, p. 10). Esse princípio, como será visto adiante, é um dos aspectos que perpassa a pesquisa de campo. Porém, não se pode generalizar que, em si, a forma do CCE mudaria seu conteúdo, pois inclusive relatos dos questionários colocam isso em dúvida.

Por hora cabe mencionar que a vinculação entre integração e interdisciplinaridade precede a criação da UNILA. Em 1993, na abertura do Seminário Internacional Universidade e Integração no MERCOSUL, já estava posta a noção de que a integração seria “integradora” quando ultrapassasse o isolamento entre as diferentes áreas de conhecimento (TRINDADE, 1994) e, possivelmente, acompanhou o autor até a UNILA. A interdisciplinaridade volta-se

a) Contra um saber fragmentado em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento; b) contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setorizada e subsetorizada, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a ‘verdadeira vida’ sempre é percebida como um todo complexo e indissociável; c) contra o conformismo das situações adquiridas e das ‘ideias recebidas’ ou impostas (JAPIASSU, 1976, p. 43 apud MALANCHEN, 2014, p. 193).

Freitas (1995), ao tratar da organização do trabalho pedagógico, explicita que a interdisciplinaridade, enquanto interpenetração de método e conteúdo entre várias disciplinas, é distinta da multidisciplinaridade, que os justapõe sem articulação. De maneira específica, na sala de aula, ou geral, no projeto político pedagógico, as formas que esse trabalho assume na

instituição de educação mantém relação com a organização social historicamente determinada. Para o autor, a interdisciplinaridade está imbricada na produção do conhecimento:

[...] a interdisciplinaridade diz respeito ao uso das categorias e leis do materialismo dialético, no campo da ciência. Na realidade, a ausência destas categorias e leis faz com que a interdisciplinaridade seja usada como forma de aumentar artificialmente a relação entre as áreas do conhecimento. Tais áreas têm alto nível de intercomunicação na realidade objetiva, no mundo, mas foram desenvolvidas fragmentariamente, dentro de uma metodologia e de uma classificação de ciências positivistas. Retirada do contexto da teoria do conhecimento, a interdisciplinaridade conduz a fórmulas mágicas destinadas a recompor o conhecimento fragmentário. É como se ela não fizesse parte do próprio ato de construção do conhecimento e pudesse ser imposta a ele posteriori (FREITAS, 1995, p. 91-92).

Mas a fragmentação, a desarticulação do saber e as dicotomias não podem ser resolvidas por uma solução mágica ou por uma saída idealista, arbitrária e pragmática, como se a fragmentação do saber fosse, simplesmente, “superada através de uma re-articulação entre as disciplinas e não pela superação da realidade que a produz” (ORSO, 2003, p. 30 apud MALANCHEN, 2014, p. 196-197). E leva a uma visão da realidade limitada aos fenômenos aparentes e a tentativas superficiais de unificação das disciplinas (MALANCHEN, 2014).

Como aponta Chauí (2001), não se pode ser ingênuo em supor que a interdisciplinaridade poderia corrigir e superar a dispersão e a fragmentação dos conhecimentos imposta pelo capitalismo contemporâneo. A divisão social do trabalho cria a divisão burguesa do conhecimento, sua especialização. Mas, conforme Malanchen (2014), se, por um lado, a divisão social do trabalho gerou a possibilidade de fragmentação do conhecimento, por outro, a especialização gerou o aprofundamento do conhecimento dos diversos aspectos da realidade, ou seja, na contradição, e não isenta de limites, também possibilitou avanço em muitas áreas.

Também para Frigotto (2008b, p. 43), “A produção do conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes não é alheia ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço” e “A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social”.

Todavia, o trabalho interdisciplinar não se efetiva “se não formos capazes de transcender a fragmentação e o plano fenomênico, heranças fortes do empiricismo e do positivismo” nem “se cairmos no reducionismo estruturalista que abandona o plano histórico-empírico e se locupleta no plano do discurso” (FRIGOTTO, 2008b, p. 44). Pois

[...] a parte que isolamos ou arrancamos ‘do contexto originário do real’ para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte tem

que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade (FRIGOTTO, 2008b, p. 48).

Uma consideração importante é que:

A não atenção ao tecido histórico dentro do qual se produz o conhecimento e as práticas pedagógicas, tem nos levado a tratar a questão da interdisciplinaridade dentro de uma ótica fenomênica, abstrata e arbitrária. Aparece como sendo um recurso didático capaz de integrar, reunir as dimensões particulares dos diferentes campos científicos ou dos diferentes saberes numa totalidade harmônica (FRIGOTTO, 2008b, p. 52-53).

Por sua vez, “a mudança do prefixo inter pelo trans ou a falsa dicotomia quantidade/qualidade, não elide o problema do caráter opaco e alienador da realidade social que analisamos” (FRIGOTTO, 2008b, p. 53).

[...] esta visão integracionista e neutra de conhecimento e de interdisciplinaridade – que é dominante entre nós – não é fortuita e tão pouco fruto do atraso do desenvolvimento científico. É, pelo contrário – consciente ou inconscientemente – uma forma específica cultural, ideológica e científica de conceber a realidade, de representá-la e de agir concreto na história social (FRIGOTTO, 2008b, p. 53).

Em termos pedagógicos,

O limite mais sério, para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outra nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido [...]. O especialismo na formação e o pragmatismo e ativismo [...] Este viés de formação vai situar a questão pedagógica do trabalho interdisciplinar não no processo de produção e reprodução do conhecimento, mas nos métodos e técnicas de transmissão (FRIGOTTO, 2008b, p. 59).

E “No plano da organização do processo pedagógico, o resultado da concepção fragmentária e positivista da realidade, vai se expressar de um lado na interminável lista de disciplinas e de outro na divisão arbitrária entre disciplinas de conteúdo geral, humano e disciplinas de conteúdo específico e técnico” (FRIGOTTO, 2008b, p. 59). Essa divisão entre conteúdos gerais *versus* específicos, de certa forma, está posta entre CCE e cursos de graduação.

A questão da interdisciplinaridade na UNILA atravessa a organização do currículo como um princípio, a transmissão dos conhecimentos (didática) e a forma de organização institucional, visando a superar desarticulações de distintos âmbitos: do saber fragmentado, especializado, dividido em disciplinas, da estrutura setorializada, departamentalizada, compartimentada na universidade, porém, numa realidade em que a produção de conhecimento e a organização social está dividida. Como se por métodos e mudanças curriculares fosse possível alcançar, na formação, um conhecimento não fragmentado e especializado. A

fragmentação não é um problema da educação e da concepção do currículo, mas da sociedade na qual os conhecimentos são produzidos de forma acrítica e conformada.

Na produção do conhecimento e seus desafios, os PDIs propõem, além da interdisciplinaridade, “atividades em que o bilinguismo, a interculturalidade e a gestão democrática auxiliem em sua missão de contribuir, mediante a produção do conhecimento, para a concretização de uma integração solidária” (UNILA, 2013a, p. 15-16; 2019a, p. 34).

No que tange à interculturalidade, segundo os PDIs,

A UNILA valoriza, na construção da integração regional: o diálogo e a comunicação intercultural, **respeitando as diversidades existentes** e possibilitando uma construção solidária e legítima; os saberes e experiências tradicionais colocando-os em interação com as diversas inovações científico-tecnológicas; e a história das diferenças e semelhanças entre culturas dos povos latino-americanos e caribenhos (UNILA, 2013a, p. 16; 2019a, p. 35). [grifo nosso]

Conforme o Projeto Pedagógico do CCE,

A interculturalidade parte da diversidade de culturas, visa desenvolver nos estudantes a reflexão a partir de um olhar heterogêneo, fazê-los capazes de refletir sobre a própria cultura [...] a interculturalidade como e com a relação da cultura e os sujeitos, não apenas entendendo a cultura de uma maneira abstrata (UNILA, 2013e, p. 13).

Trindade (2009, p. 153) e Corazza (2010, p. 80) defendem que “a busca da integração passa necessariamente pelo reconhecimento das diferenças entre as diversas culturas da América Latina” e, conforme Ricobom (2010b, p. 71), a “diversidade de nacionalidades e culturas já reproduz as semelhanças e diferenças que contribuem e dificultam o processo de integração do continente”. Da mesma forma, Gastaldin (2018) questiona se a interculturalidade é, concomitantemente, alicerce e obstáculo da UNILA.

Se o multiculturalismo não é a resposta mais apropriada para contemplar a diversidade no processo de integração, é preciso, portanto, uma visão que permita abarcar a complexidade das relações culturais sem desconsiderar os elementos que fazem parte da diversidade cultural. Nesse sentido, as propostas sobre interculturalidade têm se apresentado como uma alternativa interessante ao reducionismo do multiculturalismo. [...] diálogo entre culturas é possível sempre que se tenha como ponto de partida o respeito aos contrários (RICOBOM, 2010a, p. 3.746).

A diversidade cultural é preconizada pelo multiculturalismo, expressão da ideologia pós-moderna na educação, na contenção de conflitos sociais e preconceitos entre diferentes culturas. Ao propor o respeito à diversidade, todavia, naturaliza, relativiza as diferenças, tornando-as subjetivas e individuais e, face à heterogeneidade, estariam soluções pragmáticas e localmente referendadas (SBARDELOTTO, 2009; MALANCHEN, 2014).

A política das identidades apresenta a multiplicidade cultural como uma grande novidade pós-moderna, no entanto a diferença entre culturas, povos, etnias, sempre existiu. O avanço e a lógica do capital destruíram e continuam a destruir as culturas dos povos, e reconstruir uma nova noção de pertencimento: a universalidade do capital, do consumo e da mercadoria, utilizando-se desse expediente da defesa da diversidade cultural como forma de manter fragmentada a classe trabalhadora e assim impossibilitar uma luta coesa dos trabalhadores contra o capital. Ao Estado capitalista interessa lidar com reivindicações setorializadas, do que enfrentar o povo em sua unidade, por isso, preconiza um currículo multicultural, que no campo educacional, enfatiza e reafirma a existência e o respeito aos diferentes grupos em detrimento da compreensão de totalidade (SBARDELOTTO, 2009, p. 67).

Não se trata, portanto, de negação das diversas culturas, nem de desrespeito, mas de entender que a luta dos grupos de forma dividida e fragmentada não colabora para a superação do que causa a divisão (CALLINICOS 2004 apud SBARDELOTTO, 2009), bem como, setorializados, são facilmente objeto de manipulação do Estado, uma vez que lutam isoladamente e não unificadamente por um objetivo comum, que é superar a exploração do trabalho (AHMAD, 2002 apud SBARDELOTTO, 2009).

A interculturalidade, o respeito à diversidade cultural no processo de integração e intercâmbio, portanto, não está descolada de determinado entendimento da realidade, de uma concepção de sociedade.

Também a questão linguística é fundamental. Destaca-se entre “as condições culturais essenciais para a realização do projeto de integração latino-americana e caribenha, o princípio de bilinguismo (português e espanhol) o qual se articula nos diversos âmbitos administrativos, científicos e pedagógicos da universidade” e seu entorno, a região da tríplice fronteira, um “cenário multilíngue, onde são faladas diversas línguas autóctones, alóctones e de fronteira. Tal particularidade demanda um planejamento linguístico plural, no qual o projeto bilíngue não ignore ou desconstitua o contexto multilíngue em que ele se insere” (UNILA, 2013a, p. 17; 2019a, p. 35)¹²⁶. Quer dizer, sinaliza que o multilinguismo avance no sentido de contemplar a diversidade linguística, o que também pode ser uma das expressões supracitadas.

Carvalho (2012) considera a UNILA um ambiente multilíngue, no qual: o português e o espanhol são as línguas oficiais e majoritárias, mas habitam esse espaço em copresença com outras línguas nativas, como o guarani, o quéchua e o aimará; a língua portuguesa tem maior *status*; existem demandas de valorização do espanhol pela comunidade acadêmica e em práticas acadêmicas; e o guarani mostrou-se uma língua emergente e presente nos âmbitos de socialização e de ensino.

¹²⁶ Em 2018 foi aprovado o Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Língua(gem) e Interculturalidade (NIELI), órgão complementar do ILAACH, a fim de atuar na política e planejamento de linguagem da UNILA (2019c).

Como parte da formação acadêmica, do CCE, no currículo da graduação, obrigatoriamente, há disciplinas de língua espanhola para os estudantes brasileiros e língua portuguesa para os não brasileiros, porém, “essa divisão está vinculada à nacionalidade do estudante, e não à sua primeira língua/língua materna”, o que é um problema, pois existem “casos em que a língua materna do estudante internacional não coincide com o idioma oficial do país do qual é cidadão” (BIESDORF, 2019, p. 23).

A partir do eixo de Línguas do CCE, como universidade bilíngue, poderia contribuir às discussões sobre o ensino de português e espanhol, como línguas adicionais na região, e “visa promover uma cultura de integração regional e uma sensibilização para o intercâmbio linguístico e para a interculturalidade” (UNILA, 2013e, p. 11).

Todavia, ainda que esse eixo tenha a maior carga horária, pode não atender ao bilinguismo, pois se, por um lado, “o recorte das disciplinas permeia mais a questão técnica da língua do que os componentes culturais e locais dos idiomas”, por outro, além do CCE, o intercâmbio na instituição entre a comunidade interna “tenderia a propiciar um contato constante com o outro idioma” e favorecer o bilinguismo no decorrer do curso de graduação (BERTOLLETI, 2017, p. 161). Contudo, este ainda é um desafio, dentro e fora da sala de aula.

Desde a concepção da universidade estava posta a questão linguística: o predomínio do ensino de inglês e a repulsa ao ensino de espanhol por parte de estados e municípios (IMEA, 2009a). Todavia, como poderia uma universidade da integração regional não se pautar a partir dos dois idiomas mais falados na maior parte dos países da América do Sul, Central e Caribe?

Entende-se, diferentemente de Prolo (2019), que a questão bilíngue, em germe, está posta desde a lei de criação, nos processos de seleção. E, ainda que existam grupos que se sintam amparados pela Lei nº 12.682/2012 – a qual prevê a divulgação de documentos institucionais produzidos em língua estrangeira, em sítio eletrônico, também em língua portuguesa –, requerer esse aspecto é distorcer a realidade, uma vez que os documentos da UNILA são (ainda) predominante e extensivamente em português. Além do mais, querer que a linguagem, oral ou escrita, seja realizada exclusivamente em língua portuguesa é desconsiderar a América Latina como parte constitutiva da missão e as línguas predominantes nos países da região. O bilinguismo resulta de uma questão de fundo da UNILA: seus destinatários, o público-alvo da seleção discente e docente – ambos dessa latitude.

Conforme Ricobom (2010b, p. 71), “A UNILA possui o português e o espanhol como idiomas oficiais, o que significa que todas as expressões verbais, sejam elas escritas ou não, podem ocorrer em um dos dois idiomas”. O bilinguismo nas práticas institucionais também é um aspecto que perpassa a pesquisa de campo.

7.4 Internacionalização, integração latino-americana e desenvolvimento

O modelo e as práticas de internacionalização da UNILA até recentemente estavam pautadas, principalmente, na presença de estudantes e docentes estrangeiros, na questão dos idiomas, do estabelecimento de convênios e de mobilidade acadêmica. Se considerados esses aspectos convencionais da internacionalização, em termos de presença de estudantes estrangeiros, a quantidade ainda está longe do percentual previsto, como indicado no primeiro capítulo. Em termos de convênios internacionais, a quantidade oscila.

Tabela 6 – Quantidade de convênios internacionais por ano

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Convênios	6	17	13	11	14	7	6	12	16	26

Fonte: elaborado pela autora a partir de UNILA (2020c).

Vários dos convênios internacionais¹²⁷ foram com países da América Latina, de forma bilateral. Em relação à mobilidade, a ênfase regional também é expressa, conforme pode-se verificar na quantidade de mobilidade nos países por ano.

Figura 4 – Quantidade de mobilidade nos países por ano

PAÍS	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total por país
Brasil	0	0	0	6	5	14	18	14	57
Bolívia	0	0	0	2	0	0	0	0	2
Argentina	0	0	0	1	0	5	5	5	16
Austrália	0	1	2	0	0	0	0	0	3
Espanha	0	1	5	3	0	0	5	2	16
Canadá	0	0	4	3	0	0	0	0	7
Colômbia	0	0	0	0	1	7	9	5	22
China	0	2	4	2	0	0	0	0	8
França	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Hungria	0	0	6	2	1	0	0	0	9
México	0	0	0	0	0	8	17	5	30
Nova Zelândia	0	0	1	2	0	0	0	0	3
Peru	0	0	0	1	0	1	1	5	8
Itália	2	0	8	4	0	0	0	0	14
Irlanda	0	4	7	0	0	0	0	0	11
Estados Unidos	0	5	22	11	0	0	0	0	38
República Tcheca	0	4	0	0	0	0	6	3	13
Uruguai	0	0	0	0	0	4	1	0	5
Chile	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Totais	2	17	57	37	7	38	66	40	264

Fonte: UNILA (2020c, p. 70).

¹²⁷ No último ano, manteve acordos bilaterais com: Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Católica de Santa Fé, Universidad de Cauca, Universidad de la República, Universidad de Misiones, Universidad de Paula Santander, Universidad de Vigo, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Nacional de la Colombia, Universidad Nacional de Asunción, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidade de Hradec Králové, Universidad Nacional de Educación (UNAE), Universidad Simón Bolívar, Universidad Autónoma de Aguascalientes e ISM (UNILA, 2020c).

Em relação à mobilidade, em termos totais por país, a interna, entre instituições brasileiras, é a com maior quantidade (com registros frequentes entre 2015 e 2019), seguida pelos Estados Unidos (com registros pontuais entre 2013 e 2015) e pelo México (entre 2017 e 2019). A mobilidade com instituições da Colômbia, Argentina e Espanha também não fica para trás, pois há registros de outros países com quantidade menor. Por sua vez, o fluxo da mobilidade total por ano oscila ao longo dos anos. Percebe-se que há mobilidade com países do Norte, mas o que predomina é a mobilidade Sul-Sul. Outro aspecto, certamente, é sua contribuição no processo de formação dos estudantes e para as instituições participantes.

A partir da tendência a enfatizar a internacionalização da educação superior, a UNILA aprovou política referente ao tema¹²⁸, em 2019, após consulta pública de sua minuta, em 2018, buscando inseri-la em seu contexto.

Tanto a política como o PDI explicitam que a internacionalização da UNILA “deverá, de forma solidária e sustentável, buscar a integração regional e a valorização da diversidade cultural e linguística da instituição, promovendo o desenvolvimento sustentável da região por meio da cooperação fronteiriça” (UNILA, 2019a, p. 49; UNILA, 2019c). Esse documento institucional parece que segue os mesmos fundamentos dos demais.

A internacionalização faz parte dos objetivos estratégicos do PDI, com destaque às diretrizes que visam a: consolidar sua política, “Desenvolver uma base de dados sobre a realidade socioeducativa latino-americana e caribenha”, “Definir/Criar indicadores de internacionalização de ensino, pesquisa e extensão na graduação e pós-graduação em consonância com os padrões de excelência acadêmica e com a missão institucional da UNILA”, “Fomentar ações de internacionalização de forma horizontal e solidária”, “Divulgar as formas de ingresso discente e de seleção de docentes nos diferentes países latino-americanos e caribenhos” e “Fortalecer a cooperação internacional na fronteira trinacional (com foco na mobilidade)” (UNILA, 2019a, p. 125-126).

A política de internacionalização tem como objetivo “consolidar os pilares da missão institucional da UNILA” (UNILA, 2019c, p. 3), uma vez que a instituição nasce com a seguinte “missão internacional: a de construir caminhos da integração pela via do conhecimento, considerando as especificidades e necessidades latino-americanas” (UNILA, 2019c, p. 7), ou seja, “aponta um modelo integracionista ampliado em relação ao modelo tradicionalmente conhecido de integração pelas vias econômicas, uma vez que está pautada em uma visão horizontal e solidária” (UNILA, 2019c, p. 11).

¹²⁸ À análise da internacionalização na UNILA caberia um estudo específico, haja vista sua trajetória e as estratégias adotadas pela instituição, ao longo dos anos, até a constituição da política de internacionalização.

Esse documento, porém, guarda uma contradição, pois ao mesmo tempo em que as universidades teriam “um papel fundamental na transformação das nossas sociedades” (UNILA, 2019c, p. 6), vinculando a educação ao desenvolvimento a partir do entendimento da UNESCO, parece que, também, busca concretizar uma internacionalização contra-hegemônica. Mas será que isso é possível? Será mesmo que a internacionalização está em disputa?

O papel da educação superior em relação ao desenvolvimento é assim apontado:

Los establecimientos de enseñanza superior del mundo entero tienen la responsabilidad social de contribuir a reducir la brecha en materia de desarrollo mediante el aumento de la transferencia de conocimientos a través de las fronteras, en particular hacia los países en desarrollo, y de tratar de encontrar soluciones comunes para fomentar la circulación de competencias y mitigar las repercusiones negativas del éxodo de competencias (UNESCO, 2009, p. 3-4; UNESCO, 2009, p. 4 apud UNILA, 2019c, p. 6).

Por sua vez, “os modelos de internacionalização hegemônicos outorgam às Instituições de Ensino Superior um valor econômico em detrimento de um valor social – não respondem ou atendem às demandas específicas, locais e regionais da UNILA”, em decorrência, estabelece uma “política de internacionalização solidária e horizontal para a UNILA, que considere seu compromisso com as demandas sócio-históricas, além de sua inserção local e regional” (UNILA, 2019c, p. 8). Com isso, sugere, implicitamente, a adoção de uma posição contra-hegemônica. Todavia, como apontado anteriormente, a base solidária também faz parte do repertório da UNESCO e a internacionalização integra suas orientações reformistas e de uma concepção de educação avessa ao que é público e direito social.

O documento explicita que a educação e o conhecimento como mercadoria partem de um “marco regulatório más flexible para el comercio de los servicios de la educación y los productos del conocimiento a nivel mundial, que favorece a empresas multinacionales dedicadas a este segmento” (PERROTTA, 2016, p. 31 apud UNILA, 2019c, p. 8).

Em suma, nosso modelo de internacionalização prevê o desenvolvimento regional por meio do conhecimento compartilhado e da cooperação solidária entre órgãos e sujeitos de diversas nacionalidades, com ênfase nas relações Sul-Sul e priorizando a região fronteiriça onde a UNILA está inserida (UNILA, 2019c, p. 12).

Para tanto, busca a “capilarização do processo de internacionalização em todas as áreas”, tais como no currículo, no atendimento, em pesquisas que pensem problemáticas latino-americanas, não restrita “à mobilidade ou a práticas isoladas na esfera acadêmica” (UNILA, 2019c, p. 13). Trata-se não da internacionalização predominante, voltada para o Norte e que tem no inglês a língua base, nem somente em suas formas mais frequentes.

Nesse sentido, as políticas institucionais anteriores, como a presença do eixo de Línguas no CCE, ao mesmo tempo em que promove o fortalecimento do português e do espanhol na universidade (ainda que não proporcionalmente), tende a romper com o mito de que o processo de internacionalização da educação superior é pautado na língua inglesa e sua presença “representa uma forma de ‘resistência’ latino-americana à imposição linguística que se acentua cada vez mais com o processo de integração e internacionalização da educação superior” (BERTOLLETTI, 2017, p. 162).

Para Menenguel e Amaral (2016, p. 25), no âmbito da política de internacionalização da educação superior e da cooperação educacional brasileira, a UNILA (e a UNILAB) “seguem princípios de internacionalização que caminham na contracorrente da concepção predominante no cenário mundial, de educação superior como mercadoria e negócio”. E salientam que é “Importante observar o significado da UNILA e da UNILAB na construção de uma percepção alternativa sobre cooperação internacional e, também, em educação superior”, pois, entre outros aspectos, são universidades de integração dedicadas à cooperação Sul-Sul, nas quais “vigoram, na comunicação, os idiomas espanhol e português, quando na cooperação acadêmica não apenas as línguas inglesa e francesa são predominantes mas, também, mais valorizadas” (MENEGUEL, AMARAL, 2016, p. 37).

Passos Subrinho (2015)¹²⁹ explicita que a cooperação internacional de educação superior na América Latina e Caribe, além de inspiração, objeto de luta e de orgulho, estaria “no DNA da UNILA”. Para Speller (2010, p. 25), “A cooperação solidária está na base de construção dessas instituições”, o que, como visto, não é isento de posição. A UNILA

[...] possui elementos de todos os modelos de internacionalização da educação superior, a exceção do modelo da transnacionalização [...] A Unila contempla intenso intercâmbio internacional. Porém, diferentemente do modelo periférico de internacionalização, esse intercâmbio envolve o ensino de graduação (BRACKMANN, 2010, p. 84).

Para Contel e Lima (2009 apud ARAÚJO, 2014) e Brackmann (2010), a UNILA (assim como a UNILAB) está orientada por uma internacionalização ativa para atrair estudantes internacionais e no qual o Estado tem papel central na definição da política e do financiamento.

De acordo com Araújo (2014, p. 147), a mobilidade de jovens de diferentes países da América Latina, como no caso da UNILA, “procura promover a integração para além da visão profissionalista e economicista, visão esta até então vigente nas propostas

¹²⁹ Mencionado no Fórum Latino-americano de Educação Superior (FLAES), realizado na UNILA, em 2014. Para Speller (2015), este Fórum é um marco no diálogo da internacionalização e da integração regional no âmbito da educação superior.

integracionistas. Almeja-se a integração em outros níveis, principalmente no plano cultural”. E também em “busca de um novo modelo de ensino superior”, pois “A formação acadêmica tecnicista gerou saberes fragmentados e profissionais pouco engajados com a realidade [...] entenda-se, problemáticas globais” (ARAÚJO, 2014, p. 147).

O eixo “transversal” da UNILA “é de promover uma consciência integracionista latino-americana” (ARAÚJO, 2014, p. 149). Mas, ainda, há outras fronteiras a serem superadas:

Não obstante, no diálogo da integração não se pode deixar de antever que a distância entre o Brasil e os demais países latino-americanos, assim como dos países do continente africano, não é apenas geográfica. [...] apresenta uma fronteira de superação mais difícil que a geográfica: refiro-me à fronteira ideológica (ARAÚJO, 2014, p. 149).

Outro aspecto é que na política de internacionalização, o cuidado com o egresso é um dos eixos fundamentais a ser considerado para a efetividade da missão institucional, pois “tão importante quanto o ingresso é a saída e inserção desses estudantes no mercado de trabalho em seus países de origem, por isso buscaremos medidas de cooperação para a revalidação dos diplomas” (UNILA, 2019c, p. 13).

A questão da revalidação e do reconhecimento dos diplomas expedidos pela UNILA, externamente, insere-se na dificuldade, em termos conceituais e operacionais, quanto à concretização da integração das estruturas educacionais no interior dos próprios blocos regionais de integração, o que é visado também pelo Processo de Bolonha. Ademais, junto com os estudantes e professores de diferentes nacionalidades vêm, também, internamente, aspectos como a equivalência de diplomas de cursos de graduação (revalidação) ou de pós-graduação *stricto sensu* (reconhecimento) expedidos por universidades estrangeiras.

Em suma, ainda que a internacionalização na UNILA reconheça parte das concepções do modelo hegemônico, não deixa de vincular a educação ao desenvolvimento e à cooperação, sob a influência de organismos internacionais, como a UNESCO, bem como, na contradição (ou não), também tem em vista a livre circulação de pessoas e equivalências propostas desde o modelo europeu para um espaço comum, sob a lógica mercadológica na educação superior. A questão da internacionalização é estruturante da própria existência da UNILA, pois trata-se de uma universidade que nasce com a pretensão de ser regional, latino-americana, mas é tensionada pela internacionalização dominante.

7.5 A UNILA e os “modelos” institucionais: uma universidade inovadora?

A UNILA não está isenta das influências e de possíveis vinculações a determinados aspectos dos “modelos” de universidade, em sua organização institucional. Segundo

Brackmann (2010, p. 81), a UNILA “possui elementos de todos os modelos de Instituições de ensino superior, com exceção do modelo de Universidade comercial empresarial, pois esse objetiva o lucro”.

Não se pode, porém, deixar de considerar que sua proposta emerge a partir de um processo que ocorre em âmbito supranacional, na esfera econômica, com ênfase comercial e política, vertical, que é a integração entre regiões, cujos tentáculos abrangem também a educação. O critério de referência é o mercado. Querendo ou não, a UNILA é um mecanismo de integração regional via educação superior. Ainda que, na contradição, ou não, tenha em vista uma integração “solidária”, horizontal, mas não está imune aos postulados macroeconômicos mundiais.

Pode-se relacionar a UNILA ao modelo napoleônico ou francês, ao passo que “se propõe a formar profissionais para o atendimento das necessidades da sociedade de forma particularmente atenta às especificidades locais e regionais e ao processo de integração” (BRACKMANN, 2010, p. 81). A formação de profissionais busca contribuir com a integração, com o desenvolvimento e com o intercâmbio cultural, científico e educacional, no âmbito latino-americano, algo necessário, conforme consenso à época da criação. Ora, isso não deixa de ser utilitário, pragmático, funcionalista e, ao mesmo tempo, profissionalizante, ainda que num nível de abrangência social mais amplo. Em termos de cargos e funções, sua estrutura organizacional se assemelha a de diversas universidades públicas federais (BRASIL, 2007a).

Em relação ao modelo humboldtiano ou alemão, essa universidade busca “desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e manifesta compromisso com a liberdade acadêmica e com o desenvolvimento de novos conhecimentos. Para tanto, conta com o apoio do Imea” (BRACKMANN, 2010, p. 82). Nesse sentido, as atividades de pesquisa, com vistas ao desenvolvimento e à integração, não inviabilizariam seu caráter universal (UNILA, 2013b). Mas, em termos de autonomia e liberdade, ainda há limites e desafios.

A UNILA também se aproxima do modelo latino-americano “na medida em que fomenta a produção de respostas aos desafios locais e regionais, expressos no perfil dos cursos ofertados e no modus operandi da Universidade” (BRACKMANN, 2010, p. 82), na inserção da extensão universitária, de estudos e pesquisas, com os egressos ou, mesmo, na questão da paridade que existia outrora, entre outros.

Para Prolo, Lima e Moniz (2019, p. 8), “o projeto político, pedagógico e administrativo” da UNILA é “inspirado na herança do movimento de modernização universitária liderado pela Universidad Nacional de Córdoba (Argentina, 1918) e nas ideias de Darcy Ribeiro, idealizador do projeto de criação da Universidade de Brasília (Brasil, 1962)” –

especialmente na proposição da UNILA também como uma “universidade necessária” (LIMA; RICOBOM; PROLO, 2020).

Entende-se que a CI explicitou que a Reforma de Córdoba é a referência histórica do compromisso da UNILA “com o destino das sociedades latino-americanas” (IMEA, 2009a, p. 9). Esse movimento está relacionado à pertinência social da universidade, como visto em capítulo anterior.

Por sua vez, o antropólogo e político brasileiro inspirou a realização da consulta internacional no processo de elaboração da UNILA, bem como o viés proposto na construção da UnB, o qual segue presente na UNILA: de maior aproximação com a América Latina. E, ainda, de um âmbito integrador da vida na universidade.

Como se sabe, “a ideia de um primeiro ciclo de estudos na universidade não é nova no Brasil” (ORGANIZAÇÃO, 2010, p. 1 apud UNILA, 2013e, p. 3; CI, [2009?], p. 2), nem na América Latina (RIBEIRO, 1969).

O CCE, como espaço de integração pelo qual passam todos os estudantes universitários, guarda semelhança e distinção, por exemplo, com o projeto original de criação da UDF, de 1935, que “pretendia criar um órgão integrador [da vida universitária] pelo qual passassem todos os estudantes universitários antes de orientar-se para os cursos profissionais”, de modo a superar a compartimentação (RIBEIRO, 1969, p. 118).

Semelhante como locus de realização de um ciclo básico comum, o qual encontra também oposição de certos cursos considerados “tradicionais”; distinto por ser realizado durante o curso, enquanto parte constitutiva da graduação dos estudantes, ainda que nos seus semestres iniciais, e não propriamente antes¹³⁰.

Dessa forma, o CCE, e propriamente FAL, é um espaço pelo qual todos os estudantes passam, que busca ir além dos conhecimentos fragmentados, uma vez que objetiva conhecimentos básicos, mas abrangentes, sobre a região, fundamentado em diversas áreas do conhecimento humano.

No que tange à inovação, para Corazza (2010), a UNILA seria “inovadora” no projeto acadêmico e na organização institucional e um esforço no sentido de procurar romper com a fragmentação dos conhecimentos, que se expressa nas disciplinas especializadas e na organização departamental do ensino, e buscar um conhecimento interdisciplinar, mais abrangente.

¹³⁰ Cujas perspectivas podem se aproximar mais da experiência, também recente, de ciclo básico da Universidade Federal do ABC (UFABC).

Academicamente, o projeto é “definido a partir da problemática latino-americana, fruto de uma realidade socioeconômica, política e cultural muito diversificada e complexa, cuja compreensão é mais bem realizada a partir de um ponto de vista interdisciplinar” (CORAZZA, 2010, p. 80).

Institucionalmente, sua organização supõe que “a estrutura departamental começa a ser conceitualmente superada”, já que “planeja organizar-se academicamente, não mais em faculdades e centros especializados, mas em institutos interdisciplinares, os quais por sua vez devem compreender diversos centros experimentais de ensino e pesquisa” (CORAZZA, 2010, p. 85).

Para Trindade (2014, p. 115-116), no que se refere às “inovações”: i) o IMEA “deu o perfil acadêmico da futura universidade” com as Cátedras Latino-Americanas, “vislumbrando os cenários possíveis nos diferentes campos do saber”; ii) o ciclo comum de estudos latino-americanos, metodologia e línguas “visava criar nos estudantes a consciência da originalidade da universidade: ensino e pesquisa focados nos problemas da região e de sua integração”; e iii) a concepção acadêmica, com

[...] ausências das Faculdades tradicionais de origem napoleônica (Direito, Engenharia e Medicina) e sua substituição por Institutos e Centros Interdisciplinares (estes substituindo os departamentos). Todas as direções das unidades e sub-unidades são colegiados, assegurando a participação democrática da comunidade acadêmica nas decisões (TRINDADE, 2014, p. 116).

Parte desses aspectos estavam presentes desde sua concepção:

A fim de promover a integração latinoamericana, a Comissão de Instalação da UNILA considerou necessário que a Universidade abordasse os grandes desafios da região (saúde, biodiversidade, violência, desenvolvimento urbano); além disso, que em face das características e intrincadas relações sociais no âmbito de um mesmo (e diverso) território geográfico, eles tivessem abordagem interdisciplinar, retratando a complexidade da sua realidade. Esta perspectiva, raramente encontrada nas carreiras ‘tradicionais’ (MENEGUEL, AMARAL, 2016, p. 32).

Também, conforme Pozzo e Kenji (2016, p. 52-53), “Desde a sua concepção, a UNILA é vista como uma universidade diferente: seja pelo foco interdisciplinar da grade curricular, com ênfase para os aspectos relacionados à América Latina, ou pela mescla de alunos e professores brasileiros e estrangeiros”.

A organização institucional seria “inovadora”, pois busca “criar um modelo de universidade que respeite a riqueza e a diversidade da América Latina”: pelo bilinguismo, como “ferramenta para a integração cultural e intelectual” (UNILA, [2013 ou 2014], p. 1); e pela multiculturalidade e interdisciplinaridade, “característica básica dos cursos”, também presentes

nas atividades de pesquisa e extensão, com “a possibilidade de que o aluno transite, respeitando sua formação básica, por várias áreas do conhecimento” (UNILA, [2013 ou 2014], p. 5).

O fomento à “cultura de inovação” é uma das diretrizes do objetivo de “Promover atividades de inovação e tecnologia em consonância com a missão da UNILA e orientadas para o desenvolvimento inclusivo e soberano da América Latina e Caribe” (UNILA, 2019a, p. 122). E, ainda, conforme a política de internacionalização, “a identidade fronteiriça – geográfica e simbólica – impõe um projeto pedagógico latino-americanista transversal e inovador” (UNILA, 2019c, p. 15).

A UNILA, conforme alguns documentos e também na pesquisa de campo, considera-se e/ou busca se constituir numa universidade “inovadora”. Mas é preciso estar ciente de que há uma tendência a considerar o que seja “inovador” como automaticamente “exitoso” e este como incompatível com a presença de problemas, próprio de uma visão simplista e superficial (TORRES, 2000). Particularmente na experiência da UNILA com o bilinguismo e a interdisciplinaridade, seja na organização curricular ou da instituição, muitos são os desafios, assim como a “inovação”.

Conforme Silveira (2019), a inovação penetra em todos os setores da sociedade (seja para reduzir custos e aumentar a produtividade da empresa e da cadeia de valor ou para ganhar produtividade e para taxas de crescimento mais elevadas) e dita as condições e a velocidade da produção do conhecimento, suposto produtor da riqueza na “sociedade do conhecimento”, logo, adentra na educação superior, na ciência e na tecnologia e suas políticas.

Porém, a política da educação superior brasileira das últimas décadas só deixa margem para a “inovação” dentro dos limites que essa própria política consagra: de diversificação institucional, de financiamento restritivo e enxuto, de redução de quadros e setores, de parcerias com o setor privado, entre outros aspectos. A mudança de departamentos para centros e institutos, por si só, não instaura novas relações com o conhecimento, menos fragmentadas e mais “inovadoras”. A própria organização da universidade brasileira é diversificada e a relação das instituições, cursos e seus formatos de funcionamento e “inovação” são bastante dinâmicos. Afinal, o que é “inovação” quando a educação superior está mudando nas últimas décadas?

Muitas vezes, determinadas proposições não são tão ousadas ou “inovadoras” quanto aparentam no primeiro olhar. Inclusive porque, sobre o conceito de inovação, a partir do sentido atribuído por Saviani (1980, p. 26 apud NORONHA, 2000, p. 239), “para a concepção dialética, inovar, em sentido próprio, será colocar a educação a serviço de novas

finalidades, vale dizer, a serviço da mudança estrutural da sociedade”. Caberia questionar se tal inovação está no horizonte dessa universidade.

Grosso modo, a UNILA busca se distanciar do modelo norte-americano, seja por perseguir a interdisciplinaridade, pela organização de docentes por área, pelos cursos organizados em centros e institutos, entre outros. Contudo, como o referido modelo é hegemônico, impõe que a organização institucional, de certa forma, adéque-se ao instituído e limite as possibilidades de se constituir como instituinte.

No interior e entre as unidades, subunidades e cursos, ou na relação da universidade com os órgãos de fomento, de planejamento, de controle e de avaliação, regulação e supervisão, acaba reproduzindo a lógica do modelo predominante e de sua organização, seguindo os critérios estabelecidos. Exemplos disto são a representatividade nos órgãos decisórios, a necessidade de constituição de coordenações específicas de cursos (antes aos centros), a identificação dos docentes aos cursos na lógica departamental (e não de áreas), a própria noção de interdisciplinaridade (que, na contradição, pode servir à concepção produtivista, pois se apropriada de forma conservadora pode significar a redução do trabalho docente, a simplificação do seu trabalho e o esvaziamento enquanto especialista, correlacionada às demandas do capital por uma formação genérica, polivalente, não especializada, para inúmeras competências), o alcance de distintos indicadores para fins de orçamento e de qualidade na graduação e pós-graduação, entre outros aspectos. O *modus operandi* da universidade, portanto, diz mais do que o projetado e declarado nos documentos.

Além disso, ao fomentar a circulação em âmbito regional e a busca de padronização de diplomas e títulos, poderia reafirmar os postulados do modelo europeu e já que, muitas vezes, “as elites latino-americanas submetem os modelos de ensino e educação superior aos propósitos desenvolvimentistas da cultura hegemônica europeia e norte-americana” (ALEXANDRE, 2015, p. 117). Logo, aprofundaria “etapas” de integração.

7.6 A voz de egressos da graduação e de docentes que atuaram no Ciclo Comum de Estudos: questões, desafios e disputas na práxis educativa da UNILA

As práticas sociais internas e a memória coletiva expressa pela comunidade acadêmica ajudam a entender se e como a UNILA tem cumprido sua missão institucional específica. Dessa forma, são apresentados os resultados da pesquisa de campo realizada com egressos dos cursos de graduação e docentes que atuaram e/ou atuam no CCE. Para tanto, inicialmente, são abordados alguns aspectos, de cunho metodológico, sobre a pesquisa de campo e sua aplicação.

7.6.1 Aspectos metodológicos da pesquisa de campo

A pesquisa de campo com seres humanos, realizada após o processo de aprovação pelo CEP-CHS/UNICAMP, conforme indicado na introdução, objetivou conhecer a opinião dos egressos dos cursos de graduação da UNILA e dos docentes que atuaram e/ou atuam no CCE sobre a formação propiciada por este, no cumprimento da missão dessa universidade. Buscou compreender melhor a função, as condições, características e especificidades da UNILA, e examinar suas práticas sociais internas. Não se trata, portanto, de tecer qualquer avaliação da instituição, inclusive porque há instância específica para isso.

Para tanto, o instrumento utilizado à coleta de dados foi o questionário, por meio do qual tratou-se de reconstruir, não a opinião dos indivíduos em si, mas a memória coletiva de práticas sociais estabelecidas nessa instituição, as ideologias de classe subjacentes a elas e as manifestações de opinião, as convergências, bem como possíveis contradições.

Foram considerados como participantes da pesquisa de campo: i) os egressos dos cursos de graduação da UNILA (Grupo 1), ou seja, todos aqueles que concluíram um curso de graduação na universidade; e ii) os docentes que atuaram e/ou atuam no CCE (Grupo 2), ou seja, todos aqueles com vínculo ativo na UNILA que ministraram, em algum semestre, componentes curriculares do CCE. Para fins de inclusão de ambos, foram consideradas informações institucionais e o período compreendido entre 2010 e 2019, cuja escolha se deve, respectivamente, ao início de funcionamento (das aulas) na instituição e ao que imediatamente antecede a aplicação dos questionários.

O levantamento dos participantes ocorreu por meio de informações fornecidas pela UNILA, mediante o contato prévio da pesquisadora e autorização do responsável institucional à realização da pesquisa de campo (em setembro de 2019) e, posteriormente (em fevereiro de 2020), de pedido formal de acesso a informações via Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC)¹³¹. As informações repassadas pela instituição à pesquisadora (em fevereiro de 2020)¹³², via esse sistema, permitiram identificar quem eram as pessoas habilitadas a participar e, posteriormente, contatá-las, por meio de recursos de tecnologia computacional no âmbito da internet.

¹³¹ As informações solicitadas foram utilizadas, única e exclusivamente, com a finalidade da pesquisa e mediante desidentificação, deixando de ser pessoalizada, a fim de preservar os participantes.

¹³² Registro meu agradecimento aos servidores envolvidos no atendimento da demanda, especialmente da Ouvidoria e da Coordenadoria de Informação e Regulação Institucionais (CIRI), e à PROGRAD e ao DACICLO na demanda seguinte, registrada (em dezembro) na Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação (Fala.BR).

O questionário para os participantes do Grupo 1 (Apêndice 5) continha 28 questões e o do Grupo 2 (Apêndice 6) 25 questões. De cunho objetivo, suas questões eram: i) fechadas, com respostas a serem escolhidas pelos participantes, entre as opções predefinidas pela pesquisadora, isto é, de múltipla escolha e com escala de mensuração tipo *Likert*; e ii) abertas, na qual o participante deveria e/ou poderia discorrer e elaborar as respostas, com suas palavras¹³³. Esse instrumento foi previamente validado, com aplicação a um grupo pequeno de voluntários, antes da aplicação ao público-alvo da pesquisa de campo, no intuito de avaliá-lo, revisá-lo e ajustá-lo, conforme necessário (SEVERINO, 2007).

O questionário esteve disponível para preenchimento, de forma virtual, em plataforma on-line¹³⁴, durante um período de pouco mais de dois meses, entre meados de abril e junho de 2020. Essa forma foi escolhida, principalmente, por facilitar o acesso e a possibilidade de captar participantes de diversas localizações geográficas da América Latina (ou outras regiões), como é o caso de muitos egressos dos cursos de graduação da UNILA. Além do baixo custo, uma pesquisa pela internet proporciona maior praticidade e comodidade aos participantes, que podem responder o questionário no momento que lhes convir, dentro do período estabelecido.

O convite para a participação na pesquisa de campo, com *link* de acesso ao questionário on-line, foi enviado por meio de correspondência ao endereço de correio eletrônico (e-mail) de todos os habilitados (os destinatários foram inseridos em cópia oculta, a fim de evitar a identificação). De forma complementar, também foi divulgado¹³⁵ em canais de comunicação institucional da UNILA (como o *Informativo La Semana Unilera* e o *site*) e por aplicativo de celular¹³⁶. Adicionalmente, foi solicitado o apoio das coordenações de curso¹³⁷, do DACICLO e do Diretório Estudantil Latino-Americano para divulgação.

Antes de iniciar a coleta de dados, foi inserido previamente ao questionário um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) virtual. Por meio deste, cada participante tomou conhecimento das características da pesquisa, expressou sua intenção voluntária em participar e autorizou o uso dos dados¹³⁸.

¹³³ Nessas questões, manteve-se a grafia original de cada egresso e docente, pois optou-se por não corrigi-la.

¹³⁴ No *Google Forms*, aplicativo de gerenciamento de pesquisas, que possibilita a elaboração de Formulários.

¹³⁵ Registro meu agradecimento a todos que colaboraram com a divulgação da pesquisa, a fim de alcançar o maior número de participantes, em especial, aos egressos que, gentilmente, compartilharam entre seus contatos, aos(as) docentes, coordenadores(as) de cursos, aos Institutos e a Secretaria de Comunicação Social (SECOM).

¹³⁶ Via contatos de *WhatsApp*, aplicativo multiplataforma que permite, entre outros, o envio de mensagens instantâneas, de texto, imagem e/ou documento, como foi o caso do material de divulgação enviado.

¹³⁷ Pois alguns cursos têm listas de egressos e grupos em mídias sociais e/ou redes sociais virtuais.

¹³⁸ Foram garantidos os direitos fundamentais dos participantes a informação, privacidade e confidencialidade, recusa inócuca, desistência, acesso ao pesquisador e ao CEP-CHS/UNICAMP, bem como foram preservados os

Foi permitido somente o preenchimento de um questionário por endereço de e-mail. Essa medida foi tomada para impedir a duplicidade de questionários respondidos por um mesmo participante. Além disso, a fim de evitar a ausência de respostas às questões solicitadas, foi utilizada ferramenta que não permitia ao participante avançar sem ter respondido todas as questões definidas como obrigatórias.

Durante o período de aplicação, a pesquisadora acompanhou e monitorou a realização, interferiu o mínimo possível, apenas quando necessário, reenviou lembretes do convite para participação na pesquisa e auxiliou os participantes com dúvidas e/ou dificuldades no preenchimento, entre outros aspectos. Após o preenchimento e envio do questionário respondido, foi encaminhado um e-mail de agradecimento aos participantes.

O uso do questionário de forma virtual, na plataforma utilizada, permitiu à pesquisadora a visualização de resumo, com os resultados da pesquisa, de forma geral, por questão e individual, e a obtenção de um banco de dados automático, transferido automaticamente para uma ferramenta quantitativa (planilha), e de arquivos correspondentes aos resultados. Os questionários foram armazenados, lidos e analisados quantitativa e qualitativamente. Na tabulação e tratamento, os dados foram interpretados e classificados, agrupados e comparados a fim de captar possíveis padrões, em frequência e porcentagem das respostas, ou a ocorrência de palavras-chave entre as respostas, aspectos positivos e negativos, sugestões ou críticas, e organizados sob a forma de quadros, tabelas e gráficos¹³⁹.

Os resultados obtidos estão apresentados como um todo, sem revelar o nome dos participantes ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Para garantir a imparcialidade e preservar o anonimato e o sigilo sobre a identidade dos respondentes, a caracterização foi feita por codificação. Na apresentação dos dados, os participantes estão associados as letras “E” = egresso e “D” = docente, seguido de um número de identificação, referente à sequência gerada pelo aplicativo da pesquisa, conforme a ordem de recebimento das respostas do questionário de cada um dos grupos.

7.6.2 Os resultados dos questionários

Foram convidados para participar da pesquisa de campo todas as pessoas habilitadas, conforme os critérios de inclusão definidos anteriormente, ou seja, 1.054 egressos

dados que pudessem identificar os participantes, garantindo, especialmente, a privacidade, o sigilo, a confidencialidade e o modo de efetivação.

¹³⁹ Na apresentação, nos gráficos em forma de pizza consta a quantidade de participantes seguida do percentual que representa em relação ao total. Nos gráficos de coluna e barra há somente a quantidade.

dos cursos de graduação (Grupo 1)¹⁴⁰ e 182 docentes que atuaram no CCE¹⁴¹ (Grupo 2), num total de 1.236 participantes (população total), segundo informações recebidas da instituição (UNILA, 2020b). A maior parte desta população é brasileira, conforme disposto nas Tabelas 7 e 8.

Tabela 7 – Quantidade de egressos da graduação por nacionalidade, entre 2014 e 2019

39	33	539	14	55	1	1	52	21	1	154	43	9	80	12
Argentina	Boliviana	Brasileira	Chilena	Colombiana	Costarriquenha	Cubana	Equatoriana	Haitiana	Japonesa	Paraguaia	Peruana	Salvadorenha	Uruguiaia	Venezuelana

Fonte: UNILA (2020b).

Tabela 8 – País de origem dos docentes que atuaram no CCE, entre 2010 e 2020

1	12	149	2	2	2	4	2	3	4	1
Alemanha	Argentina	Brasil	Chile	Colômbia	Cuba	Espanha	Itália	Paraguai	Peru	Senegal

Fonte: UNILA (2020b).

Verifica-se que mais da metade do total de egressos dos cursos de graduação da UNILA são de brasileiros, seguidos de paraguaios, uruguaios, colombianos, equatorianos, entre outras nacionalidades em menor quantidade. Entre os docentes que atuaram no CCE também a predominância é de brasileiros.

Durante o período de aplicação dos questionários, 190 pessoas participaram da pesquisa¹⁴² (amostra total): 132 egressos e 58 docentes. Em relação ao tamanho da população¹⁴³, dos dois grupos, essa amostra corresponde a 12,5% dos egressos e 31,8% dos docentes que atuaram no CCE. Quanto ao nível de confiança e à margem de erro¹⁴⁴ necessários para validar

¹⁴⁰ Deste total, 542 eram e-mails institucionais, da época de estudantes, os quais (assim como outros), não foram encontrados ou entregues aos destinatários, pois após um tempo são desabilitados pela universidade. Em decorrência, foi necessário buscar por outro contato, para envio do convite.

¹⁴¹ Isso significa que, do total de 451 docentes da instituição, até 2019, 182 já atuaram, em algum semestre, ao longo do funcionamento da UNILA, no CCE, ministrando componentes curriculares (UNILA, 2020b).

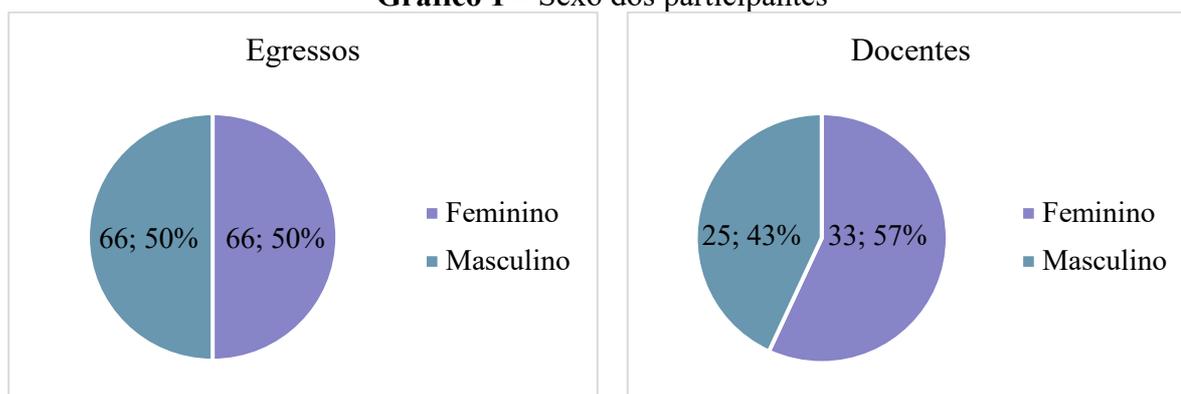
¹⁴² Registro meu agradecimento a todos que participaram da pesquisa, pois, por meio da memória coletiva, tornaram possível a busca pela reconstrução de parte das práticas sociais internas a UNILA.

¹⁴³ Número total de pessoas cuja opinião a amostra representará.

¹⁴⁴ Refere-se, respectivamente, à probabilidade da amostra representar com precisão a opinião da população e a variação que as respostas da população podem ter com relação à amostra.

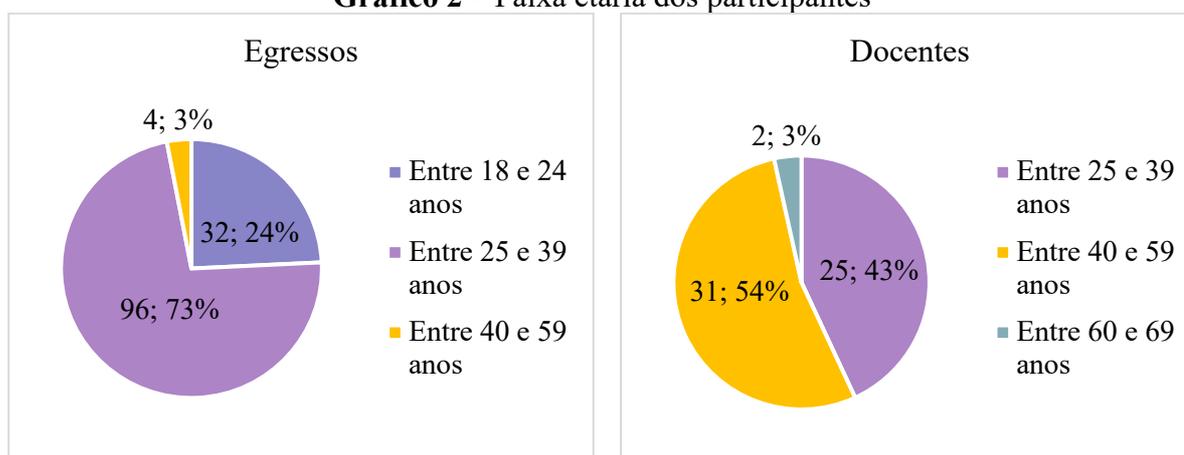
os parâmetros da pesquisa, essa amostra representa, respectivamente, 95% e 8% (ou 90% e 6,72%), para os egressos (Grupo 1), e 95% e 10,7% (ou de 90% e 9%), para os docentes (Grupo 2). A pesquisa de campo, portanto, não se trata de um levantamento completo, mas representa uma amostra significativa que permite uma sistematização provisória e relativa.

Gráfico 1 – Sexo dos participantes

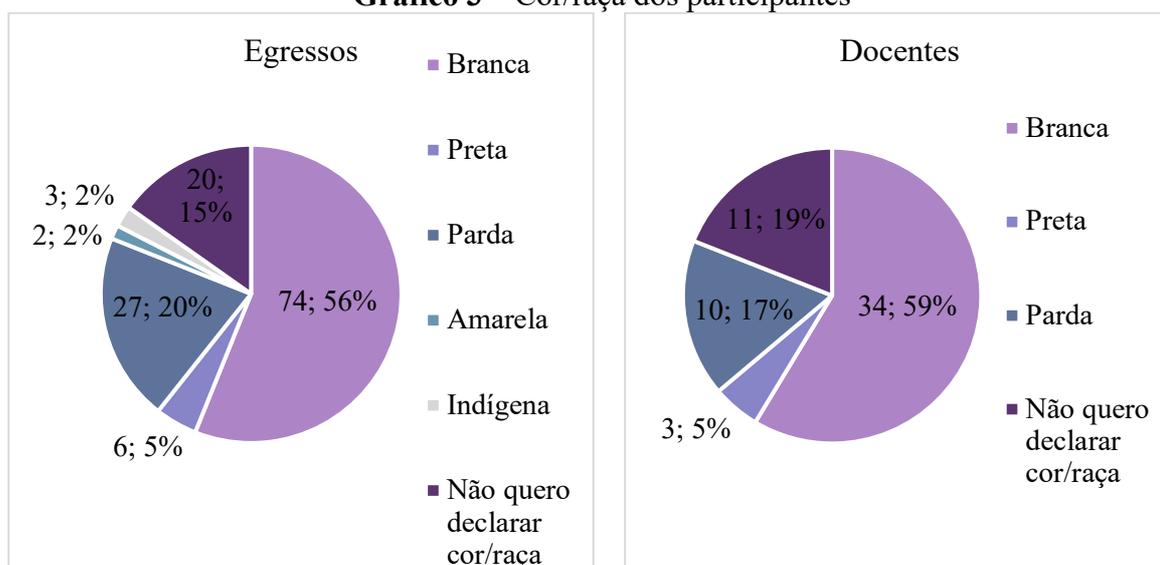


Exatamente metade dos egressos participantes eram do sexo feminino e a outra metade do sexo masculino. Por sua vez, dos docentes, a maior parte, 57% (33 participantes), eram do sexo feminino e 43% (25) do sexo masculino.

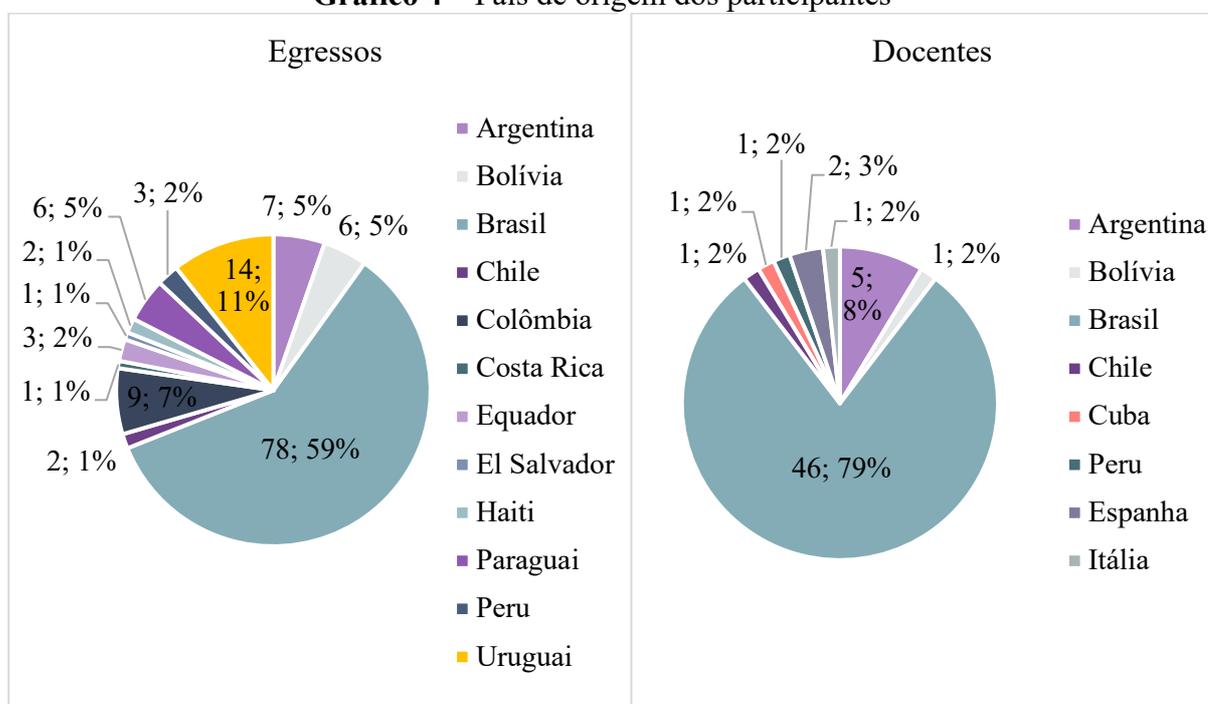
Gráfico 2 – Faixa etária dos participantes



Sobre a faixa etária, a maior parte dos egressos, 73% (96 participantes), tinha entre 25 e 39 anos e 24% (32) estava entre 18 e 24 anos, já dos docentes, 54% (31 participantes) tinha entre 40 e 59 anos e 43% (25) entre 25 e 39 anos.

Gráfico 3 – Cor/raça dos participantes

Quanto à cor/raça dos participantes, o percentual varia pouco entre egressos e docentes, respectivamente: 56% e 59% se autodeclararam como de cor/raça branca; 5% preta em ambos; 20% e 17% parda; e 15% e 19% não quiseram declarar. Dos egressos, também, 2% dos participantes se autodeclararam de cor/raça amarela e 2% indígena.

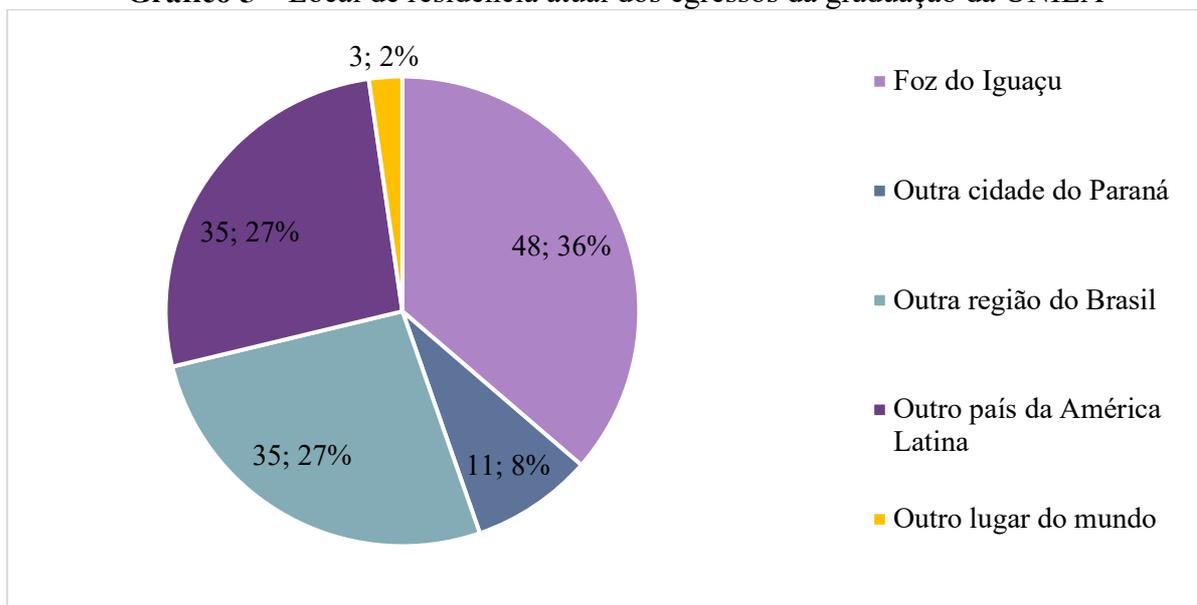
Gráfico 4 – País de origem dos participantes

Em relação ao país de origem, a maior parte é do Brasil: 59% dos egressos (78 participantes) e 79% dos docentes (46). Esse percentual, de certa forma, corresponde ao que

ocorre no ingresso de estudantes, pois, como visto no primeiro capítulo, a maior parte é de brasileiros, assim como de concluintes.

Na sequência, 11% dos egressos (14 participantes) são do Uruguai e 8% dos docentes (5) da Argentina. Há 9 egressos participantes da Colômbia, 7 da Argentina, 6 da Bolívia e também do Paraguai, 3 do Peru e igualmente do Equador, 2 do Chile e do Haiti e 1 da Costa Rica e da mesma forma de El Salvador. Há 2 docentes da Espanha e 5 (1 de cada) dos demais países (Bolívia, Chile, Cuba, Peru e Itália).

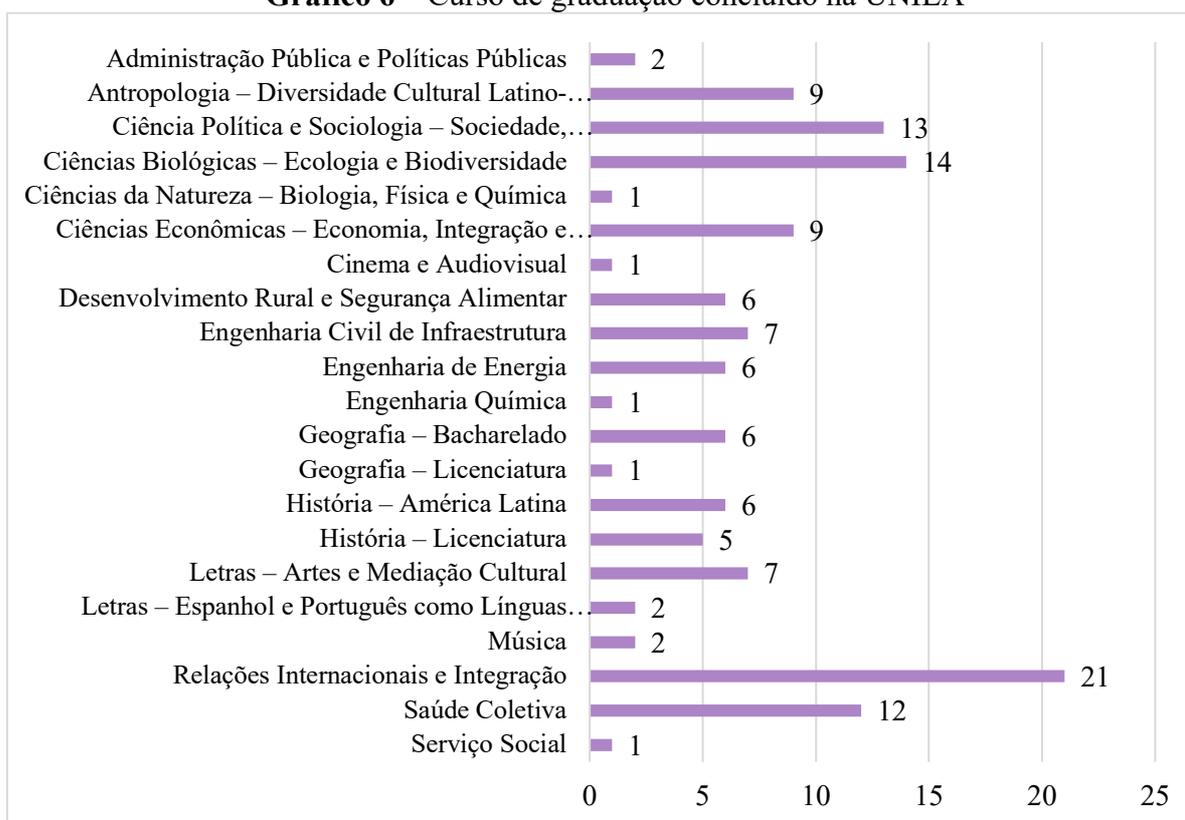
Gráfico 5 – Local de residência atual dos egressos da graduação da UNILA



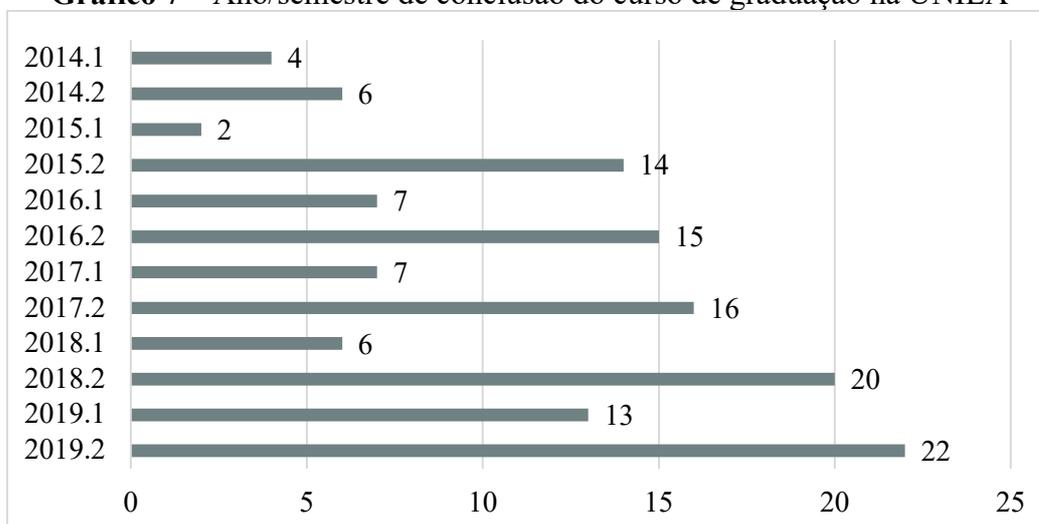
Observa-se que 71% dos egressos residem no Brasil: 36% em Foz do Iguaçu, 8% em outra cidade do Paraná e 27% em outra região do país (Campinas e São Paulo, por exemplo, são listadas entre estas regiões).

Esse percentual total (71%) é superior aos egressos participantes que tinham como país de origem o Brasil (59%), o que significa que 12% dos egressos, cuja origem era outro país latino-americano e caribenho, seguem no Brasil, provavelmente porque continuam estudando, trabalhando, entre outros.

Por sua vez, 27% dos egressos participantes residem em outro país da América Latina e Caribe e 2% em outro lugar do mundo (1 no Canadá, 1 na Alemanha e 1 em Guiné-Bissau), segundo informado pelos egressos.

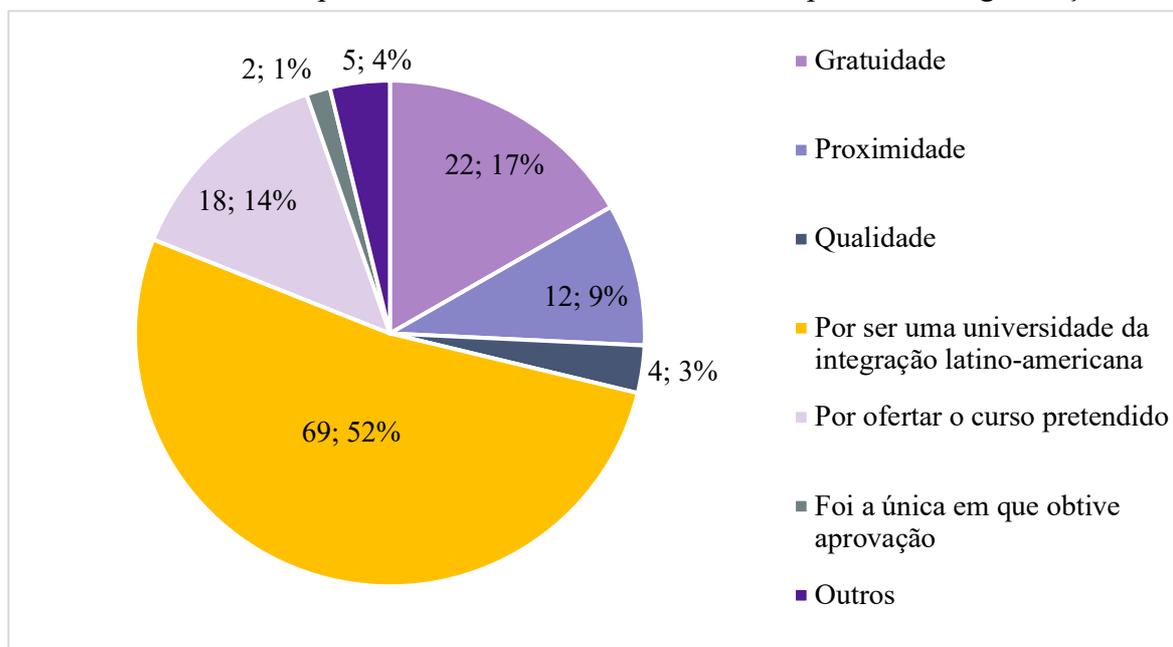
Gráfico 6 – Curso de graduação concluído na UNILA

Participaram da pesquisa egressos de 21 cursos de graduação da UNILA, a maior parte deles (21) concluiu o curso de Relações Internacionais de Integração. Dentre as informações repassadas para a ocasião de aplicação dos questionários, até aquele momento (fevereiro de 2020), somente os cursos de Matemática, Medicina e Química ainda não possuíam egressos, pois cursos que iniciaram em 2014 e 2015. Os demais, todos tinham egressos.

Gráfico 7 – Ano/semestre de conclusão do curso de graduação na UNILA

A maior parte dos egressos (22 participantes) concluiu seus cursos de graduação no semestre que imediatamente antecedeu a aplicação do questionário e uma pequena quantidade (10) faz parte dos primeiros egressos da instituição, em 2014.

Gráfico 8 – Principal motivo de ter escolhido a UNILA para cursar a graduação



Para 52% dos egressos (69 participantes), o principal motivo de ter escolhido a UNILA para cursar a graduação foi por ser uma universidade da integração latino-americana, enquanto para 17% (22) foi pela gratuidade, para 14% (18) por ofertar o curso pretendido e para 9% (12 participantes) pela proximidade.

Apenas para 3% (4 participantes) foi pela qualidade e para 1% (2) porque foi a única em que obtiveram aprovação. Para 4% (5 participantes) o principal motivo foi outro: “Por ser a única que ofereceu a oportunidade para imigrantes haitianos naquele ano, bem como pelo projeto de integração que está promovendo, além de ser uma universidade pública” (E13); “Por ser a única universidade pública bilingue do Brasil. Uma mistura de gratuidade com curso pretendido” (E11); “A princípio, a escolhi pelo seu caráter internacional” (E37); “Não tinha conseguido entrar nas universidades do meu país. Além disso, as opções privadas eram inviáveis para mim” (E49); “Por conviver com pessoas de vários países e ser próxima à fronteira” (E91), ou seja, principalmente, a questão da gratuidade associada a outro aspecto, o que pode estar relacionado às condições socioeconômicas dos estudantes que ingressaram na instituição, inclusive porque a possibilidade de obter auxílio estudantil aparece entre as expectativas iniciais.

Quadro 8 – Expectativas ao ingressar na UNILA, segundo os egressos da graduação

Ausência e/ou poucas expectativas
<p>“Não tinha expectativas, pois não conhecia a universidade e não sabia de seu projeto” (E71)</p> <p>“Entrei na Unila sem grandes pretensões e sem expectativas, pois não sabia o que esperar” (E115)</p> <p>“não tinha muita” (E104)</p> <p>“não tinha muitas; entrei na universidade principalmente por uma pressão dos meus pais” (E18)</p> <p>“Não tinha muitas expectativas [...] Mudou minha vida completamente, mas no momento de ir não fazia ideia disso” (E118)</p> <p>“Pra ser honesta eram baixas, pois Foz do Iguaçu e região possuem uma baixa expectativa da UNILA. A maioria das pessoas pensa que é uma universidade várzea. Fui surpreendida positivamente quando ingressei” (E34)</p> <p>“Eu não conhecia o projeto até chegar lá, portanto, não tinha grandes expectativas além de estudar em uma universidade pública” (E3)</p> <p>“A realidade é que eu sabia pouco sobre o projeto, minha maior expectativa era ter auxílio estudantil para poder completar o curso” (E15)</p> <p>“não sabia do projeto de integração quando iniciei” (E53)</p> <p>“Não tinha muita expectativa, mas esperava um ambiente bem diverso mas estava aberta as possibilidades. Estudar em duas línguas sempre foi uma das coisas que me deixavam muito empolgada, além da convivência com outras culturas especialmente no curso de Relações Internacionais” (E67)</p> <p>“Era muy joven y no lo tenía muy claro, pero me interesaba el curso, la misión de la universidad y la perspectiva de convivencia e intercambio cultural con gente de toda América Latina” (E95)</p> <p>“Conhecer a proposta da universidade. Aproximação com alunos e outras culturas dos demais países da América Latina e Caribe” (E17)</p>
Estrutura e organização institucional
<p>“A universidade têm o curso que eu gostaria de realizar, além de ser perto da minha casa antes da mudança de campus” (E109)</p> <p>“Mias organizacao da Universidade. cheguei no ano 2012” (E54)</p> <p>“Ser uma universidade um pouco mais organizada na época” (E100)</p> <p>“Encontrar un proyecto de universidad ya consolidado. Sin embargo, al llegar nos encontramos con un proyecto a medio andar, que con el tiempo ha ido tomando forma. Otro punto fue el de conocer a personas de otros lugares de nuestra America” (E47)</p> <p>“Professores latinoamericanos, grande infraestrutura” (E38)</p> <p>“Eu tinha a ideia de conhecer muitas culturas. Mas imaginei outro tipo de cidade, imaginava que seria uma cidade mais cálida, receptiva e bonita” (E99)</p>
Integração latino-americana
<p>“Integração” (E61)</p> <p>“Uma integração latino-americana” (E1)</p> <p>“Una de mis principales expectativas era vivir cotidianamente la integración latinoamericana y el poder aprender de ello más allá de la formación académica. Por otro lado, otra de mis expectativas era recibir una buena formación para poder contribuir académicamente en mi país y con la integración latino-americana” (E8)</p> <p>“Bastante diferentes em relação a atual. Não conhecia o que significava ou como lidar com a integração latino-americana no dia a dia acadêmico e social. A expectativa era a formação de professores de História de maneira inovadora” (E26)</p> <p>“Vivenciar uma realidade educativa no contexto da integração latino-americana, a fim de aprender mais sobre as minhas raízes” (E6)</p> <p>“Ingressar numa Universidade que tem o lema integração” (E75)</p> <p>“Convivir en un ambiente académico con contexto de integración latino-americana” (E58)</p> <p>“Vivenciar um processo de formação acadêmica referenciado pelo contato e integração entre os países da América Latina e Caribe” (E83)</p> <p>“La integración latinoamericana, experiencia y enriquecimiento cultural” (E60)</p> <p>“Integração entre pessoas e culturas latino-americanas” (E43)</p> <p>“A proposta de integração e ser uma universidade com pluralidade e diversidade cultural” (E32)</p> <p>“Imaginava que participaria de um projeto educacional único” (E22)</p>

“minha escolha pela UNILA foi por o projeto da integração, porque ate esse momento não existia uma universidade que integre aos diferentes povos latinoamericanos, os quais compartilham realidades semelhantes, mas diversas em alguns aspectos e que sem duvida alguma estudar na UNILA ajudou muito a compreender a realidade latinoamericana desde o principio ao fim” (E46)

“Estudiar en una universidad de integración latinoamericana que acoge a estudiantes de distintos nacionalidades del continente” (E122)

“houve muitos choques com a realidade acadêmica, muitos professores que não sabiam ou não queriam estar na UNILA, criticando negativamente o processo de integração, também haviam alunos que não sabiam o porquê de estarem estudando a história da America Latina (o ciclo básico). A Universidade da Integração Latino Americana representou um sonho e no sonho continuamos, é uma busca permanente. Mesmo sendo um sonho não realizado, e é isso que no final nos resta, continuar sonhando com uma integração solidária entre os povos latino americanos, seguimos” (E10)

América Latina e/ou internacionalização

“Ter uma educação voltada para a realidade da América Latina” (E12)

“Aprender mais sobre a América Latina e conhecer pessoas de outros países” (E16)

“Conhecer melhor o que me rodeia” (E88)

“Me graduar em geografia com a experiência de contato que a tríplice fronteira oferece [...] o convívio com tanta gente vinda de outros países da América latina e a grade curricular com aulas de espanhol e de Fundamentos da América Latina que abordavam questões da formação histórica da região” (E21)

“aprender mais sobre as teorias latino americanas que muitas das vezes não chegam no brasil devido, que o próprio brasileiro fala que não e latino americano, em diversas ocasiões na sua historia, a universidade veio para quebrar esses paradigmas em si, e consequentemente contar as histórias que foram apagadas durante todo o período de colonização e de dependências dos países latino americanos como um todo” (E27)

“Conhecer mais sobre America Latina, na teoria e na pratica” (E108)

“La perspectiva latinoamericanista de la carrera ofrecida. Esperaba que la carrera me ofreciera herramientas para pensar la realidad a partir de América Latina” (E98)

“Compartilhar aulas com colegas de diversos países envolvendo temáticas da Realidade Latino-americana e o mundo” (E103)

“Estudar temas voltados à América Latina” (E68)

“Aprender mais sobre a América Latina e suas culturas e aprender espanhol” (E123)

“Compreender a América Latina, conhecer outras culturas e conseguir um diploma” (E129)

“Contribuir para maior conhecimento sobre a América-Latina, ter uma formação voltada para o humano” (E33)

“Ser profesional con vocación latinoamericanista y revolucionaria por la patria grande” (E76)

“Obter uma formação na área escolhida com maior ênfase em estudos e disciplinas em prol do desenvolvimento da América Latina” (E77)

“Internacionalização” (E2; E131)

“obter um ensino bilíngue e pluricultural por meio de aulas com professores de toda a América Latina e a oportunidade de conhecer e conviver com estudantes latino-americanos, ou seja, o caráter internacionalista da UNILA me atraiu” (E72)

“estudar com pessoas de fora do brasil, ter professores internacionais e poder conhecer outros países graças à fronteira, intercâmbio ou viagens de pesquisa” (E91)

“Integração Latino-Americana e oportunidade de intercâmbio” (E119)

Interculturalidade, interdisciplinaridade e bilinguismo

“experiência cultural” (E5)

“intercâmbio de culturas” (E10; E29)

Contato com culturas diversas, de outros países, latino-americanos (E11; E25; E27; E29)

“Um ambiente de integração, de aprendizado, de culturas diferentes, além do curso com foco em infraestrutura” (E24)

“Experiência de contato com culturas estrangeiras e educação especializada em um curso único no país” (E36)

“conhecer outras realidades culturais” (E46)

“conhecer outras culturas, me tornar bilíngue, estudar com discentes e docentes estrangeiros” (E96)

“Ter contato com pessoas de outros países, aprender novas culturas, novas línguas e ter uma formação profissional sólida e competente” (E97)

“Ampliação do conhecimento cultural; contato e intercâmbio cultural” (E126)

“encontrar uma ambiente universitário diverso e intercultural” (E102)

“Conhecer de perto as diferentes formas de pensar das pessoas dos outros países, coeher as suas culturas. Fazer parte da integração e aprender mas sobre os países da America Latina” (E52)

“Multiculturalidade e multidisciplinariedade tanto nas aulas quanto nas atividades” (E4)

“Expectativas pela experiência em um ambiente multicultural de ensino e pesquisa, por novas formas de compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e por melhores oportunidades” (E14)

“Universidade bilíngue e multicultural” (E31)

“Conhecer novas culturas e aprender novo idioma” (E86)

“Me entusiasmba el proyecto de una Universidad bilingüe, popular y latinoamericana” (E35)

“Ter uma formação multicultural e “transdisciplinar” que me otorgase pensamento crítico e a possibilidade de ser agente de mudanças sociais em grande escala de meu continente” (E37)

“cursar a graduação que eu queria dentro de uma proposta interdisciplinar e multicultural. Ainda que, a princípio, a ênfase do curso (ecologia e biodiversidade) não correspondesse à área que eu esperava ter mais afinidade, os outros fatores associados ao projeto pesaram no sentido de eu achar que a UNILA me proporcionaria desenvolvimento não só acadêmico e profissional, como também pessoal” (E44)

“ter um espaço de conhecimento intercultural, que promovesse e identificasse as lutas e problemáticas socio-políticas ao longo da América-Latina” (E57)

“Poder ter uma educação plural, com um viés holístico e comprometido com a região na qual ela se insere” (E41)

“estaba emocionada por mi futura formación académica dentro de una universidad multicultural. Tenía muchas ganas de aprender, Conocer el idioma portugués y compartir con otras personas el contexto social de dónde había llegado. Tuve la oportunidad de enseñar guaraní a los extranjeros en mi calidad de bolsita de extensión universitaria” (E19)

Qualidade e gratuidade

Ter formação e/ou educação e/ou ensino e/ou curso de qualidade (E5; E7; E9; E13; E25; E28; E30; E42; E49; E69; E78; E79; E94)

“Poder compreender e avaliar distintas alternativas, conforme os contextos sociopolíticos dos país da região Latino Americana em diversas situações” (E13).

“Ter um ensino de qualidade que me pudesse apresentar diversas vertentes e áreas de atuação da Ciência Econômica” (E39)

“Las expectativas fueron una enseñanza con calidad, buen ambiente, interacción entre estudiantes e interacción con los profesores” (E59)

“Conseguir uma boa formação superior” (E63)

“obter uma formação adequada na área escolhida dentro de uma universidade acolhedora e diversa” (E64)

“Ensino gratuito e de qualidade em um contexto plural” (E124)

“Cursar um ensino superior de qualidade, em uma universidade federal” (E125)

“Ensino de qualidade na minha área” (E127)

“Ensino e pesquisas de qualidade; laboratórios e biblioteca equipados satisfatoriamente (considerando idade da universidade); oportunidade para realização de mobilidade acadêmica; integração com os colegas de diferentes nacionalidades” (E66)

“De que a universidade pudesse garantir um bom desenvolvimento no curso, garantindo boa infraestrutura e professores com boa qualificação, como era repassado na mídia” (E74)

“Realizar um curso de qualidade e conhecer sobre a América Latina e suas diferentes culturas” (E101)

Me formar em um curso de Ciências de alta qualidade (E105)

“Realizar un curso de ingeniería de calidad y poder conocer estudiantes de otras partes de América latina, para compartir experiencia personales, políticas y científicas” (E106)

“Uma universidade de qualidade” (E110)

“Qualidade de ensino e integração com os alunos e culturas de outros países” (E116)

“Conhecer pessoas da America Latina e ober o nível de formação da educação brasileira” (E50)

“Em Equador tem-se o conceito que no Brasil a qualidade da Educação é melhor” (E65)

“Gratuidade” (E28)

“estudar numa universidade gratuita com perfil de integração latino-americana [...] aprofundar meus conhecimentos sobre saúde popular, educação em saúde e promoção da saúde. As expectativas foram totalmente contempladas” (E20)

“estudar biología en un ámbito publico” (E62)

Formação, titulação, inserção e atuação profissional

“Formação” (E90)

“Ter uma formação superior” (E48)

Se “formar na area de Energias Renováveis” (E23)

“formação acadêmica em uma das Universidades no mundo com a maior diversidade cultural” (E61)

“Ter formação na área escolhida, mas com ideia de integração” (E107)

“Conhecer mais sobre minha area e realizar estudos e discussões praticas sobre o continente” (E51)

“Ser un orgullo para mis padres, y poder ayudar a mi país cuando concluya la carrera” (E81)

“aprender mais sobre música latino americana, queria ter uma experiência fora do entorno em que me encontrava. Queria conhecer, conviver e compartilhar com pessoas diferentes [...] Era um mundo novo” (E70)

“Me reconhecer enquanto sujeito latino-americano; Desconstruir a ideia de invenção e descoberta de um novo mundo; desenvolver uma olhar a partir do espaço em que vivemos; receber uma formação interdisciplinar; estudar com alunos de diferentes países;etc..” (E89)

“Poder formarme mediante las disciplinas y así contribuir con el Proyecto (inicial) de integración con los Pueblos, poder participar como formada en los espacios políticos/social/cultural para desee ahí poner en marcha y práctica el proyecto descolonial, desde la América profunda” (E93)

“Tornar-me professora de história entendendo o contexto regional da América latina podendo assim ensinar uma disciplina menos eurocêntrica” (E92)

“Ter aulas compartilhadas com outros cursos. Aprender nee maneira desconstruída. Não ser forçada a um mercado de trabalho mas sim aprender as necessidades que existem para a sociedade em que vivo e a qual desconhecia” (E113)

“Ser profesional, con competencia en otro idioma y desarrollarme personalmente” (E82)

“Me dedicar de forma integral a cada uma das disciplinas da graduação, aproveitando ao máximo todos os conhecimentos adquiridos; me envolver em projetos de iniciação à docência/iniciação científica/extensão para colocar em prática as ideias e também para ter um contato mais próximo com os professores da graduação; interagir com outros acadêmicos, de diferentes cursos, incluindo brasileiros e estrangeiros, para conhecer a realidade de onde eles vêm” (E121)

“Minhas expectativas giravam entorno das possibilidades que o espaço poderia oferecer como base para transformações sociais desde o olhar e agir Latino-Americano, partindo de que ao mesmo tempo que o espaço se construiria da diversidade também seria um espaço de convergências” (E128)

“Ter qualificação profissional de qualidade e conseguir o título de graduação para atuar na área” (E56)

“Eran obtener mi título y una rica expriencia al conocer gente de toda america latina” (E112)

“Expectativas de me tornar uma pessoa que compreendia o mercado internacional e estivesse, quando graduado, preparado para ingressar nele como mão de obra” (E111)

“Expansão de horizontes, principalmente na possibilidade de trabalhar em outros países da América Latina” (E80)

“adquirir conhecimento o suficiente para ir trabalhar fora do país” (E130)

“para trabalhar” (E45)

“Ter um emprego após formado” (E73)

“Formar e conseguir um emprego” (E114)

“Me formar e realizar pesquisas na área” (E117)

“seguir a carreira acadêmica e prestar concurso para professor universitário” (E120)

Entre as expectativas ao ingressar na UNILA, registradas pelos egressos, estão:

a) desde a ausência ou poucas expectativas, bem como, principalmente, o desconhecimento do projeto, o anseio em conhecê-lo, a percepção de Foz do Iguaçu e da região sobre uma universidade não convencional ou quanto à necessidade de auxílio estudantil para

manutenção e conclusão do curso; são expectativas, inicialmente, em termos de condições materiais de existência, do curso que quer fazer e da universidade, de uma forma geral, como qualquer outra, pois não é comum ter ciência do projeto universitário;

b) em relação à estrutura e organização institucional, seja da UNILA ou da cidade (pela expectativa que fosse mais receptiva);

c) recorrentemente, pela singularidade da universidade em termos de integração latino-americana, seja pela convivência com estudantes de outros países ou pela formação poder contribuir com a integração; mas, também, esse não era (nem é) um ponto de consenso, seja entre discentes (que, por exemplo, não sabiam por que estudar a história da região) ou docentes; ou, por outro lado, que tinham uma integração solidária como utopia e a universidade como um projeto único;

d) a compreensão da América Latina, para além do Brasil, o qual, historicamente, não se identifica com essa região; com docentes e discentes de vários países e a possibilidade de “internacionalização” e de intercâmbio;

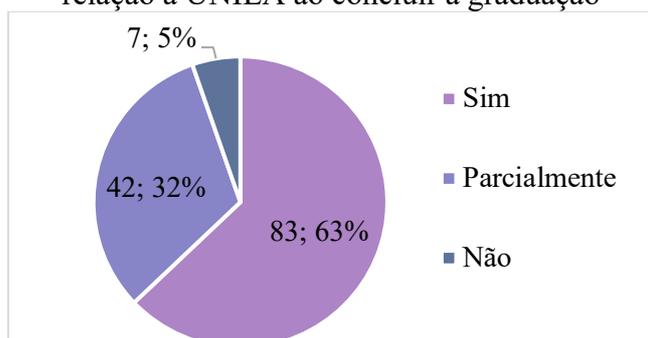
e) o conhecimento de diversas culturas, a visão para além das disciplinas e de outras línguas, ou seja, os princípios do PPI;

f) a questão da “qualidade”, que permeia os âmbitos didático-pedagógicos, do corpo docente e infraestrutural, e por ser uma universidade pública, gratuita e federal;

g) a formação acadêmica, em diversas áreas de conhecimento, o título e a possibilidade de inserção e atuação profissional no mercado de trabalho, seja no seu país ou fora dele.

Vários desses aspectos estão articulados e observa-se, nos registros dos egressos, a presença da missão institucional como parte das expectativas, seja em termos de integração, de desenvolvimento da região ou do país de origem ou de intercâmbio, bem como, desde diferentes cursos, de uma formação “inovadora”, menos eurocêntrica, descolonial, entre outras.

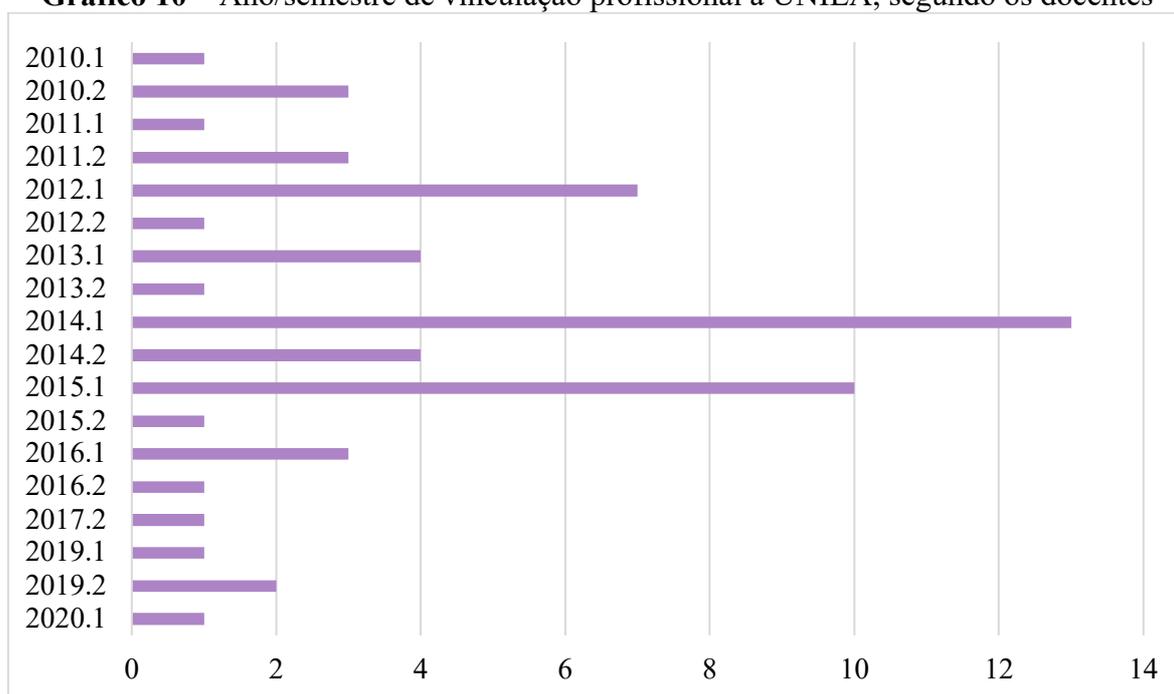
Gráfico 9 – Alcance das expectativas iniciais em relação à UNILA ao concluir a graduação



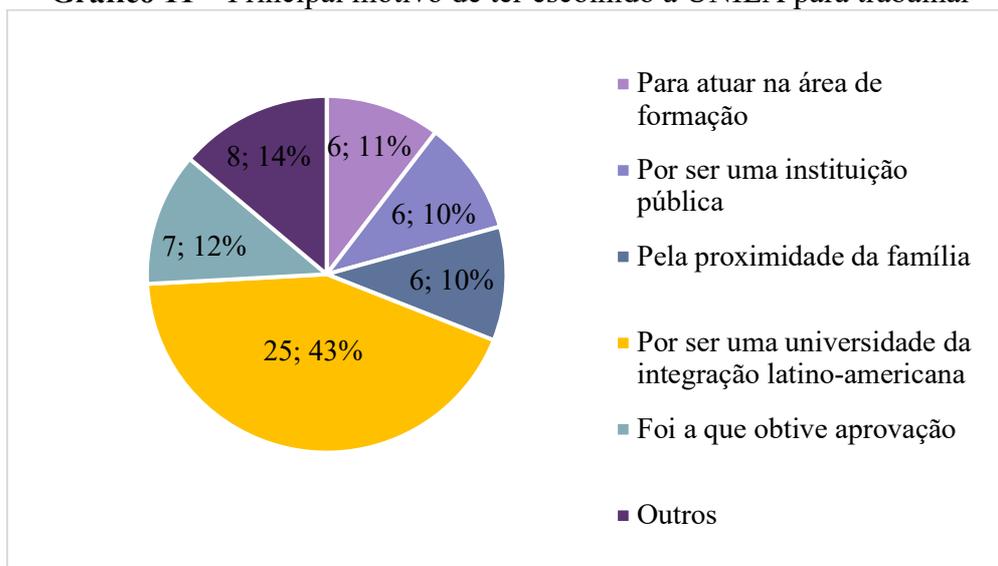
Para a maior parte dos egressos, 63% (83 participantes), as expectativas iniciais em relação à UNILA foram alcançadas ao concluir o curso de graduação, para 32% (42) foram alcançadas parcialmente e para 5% (7) não foram alcançadas. Entre as expectativas iniciais dos egressos que não foram alcançadas ao concluir o curso de graduação estão: i) quanto à “Excelencia” (E87); ii) por “Encontrar un proyecto de universidad ya consolidado” (E47) e “pela experiência em um ambiente multicultural de ensino e pesquisa, por novas formas de compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e por melhores oportunidades de interação internacional” (E14); iii) com a formação e a inserção profissional: “me tornar uma pessoa que compreendia o mercado internacional e estivesse, quando graduado, preparado para ingressar nele como mão de obra” (E111) e “Ter um emprego após formado” (E73); e iv) até os que registraram expectativas “baixas” (E34) e que “não tinha muita” (E104).

Em relação aos docentes participantes da pesquisa de campo, o ano/semestre de vinculação profissional à UNILA está disposto no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Ano/semestre de vinculação profissional à UNILA, segundo os docentes



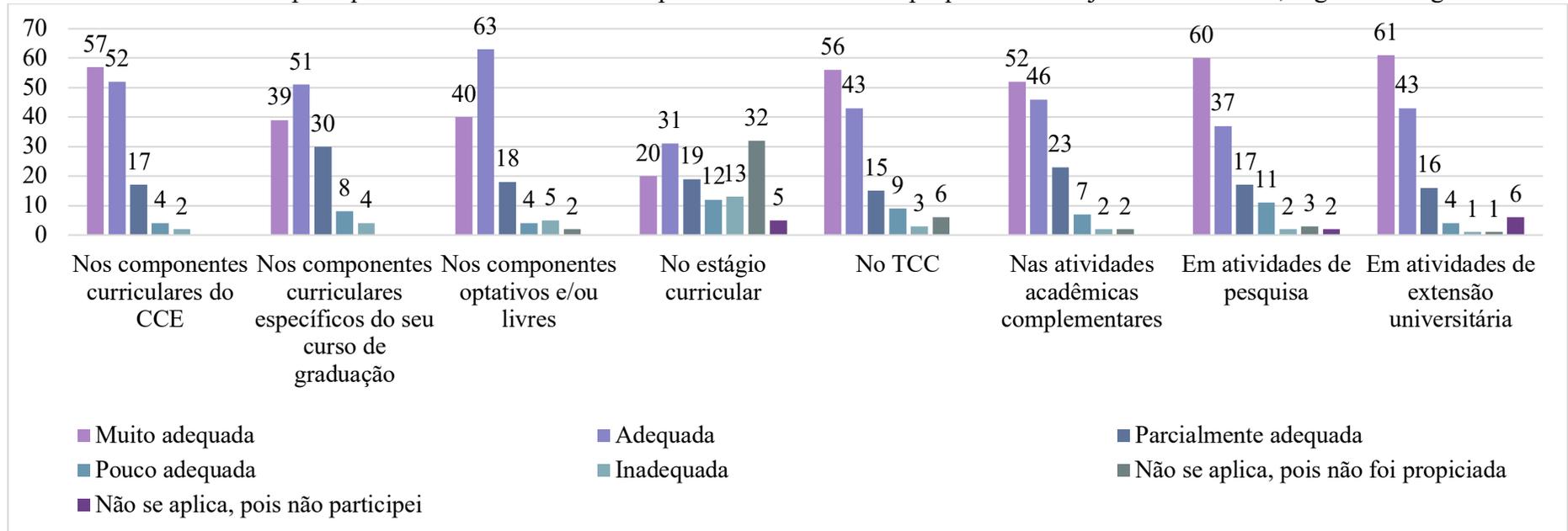
Dos docentes participantes, 13 possuem vínculo profissional com a UNILA desde o primeiro semestre de 2014, 10 do primeiro semestre de 2015 e 7 do primeiro semestre de 2012, cuja vinculação pode estar relacionada à expansão dos cursos de graduação nesses períodos. Destaca-se que 4 participantes estão vinculados à UNILA desde o início da instituição em 2010.

Gráfico 11 – Principal motivo de ter escolhido a UNILA para trabalhar

Para 43% dos docentes (25 participantes), o principal motivo de ter escolhido a UNILA para trabalhar foi por ser uma universidade da integração latino-americana. Vale lembrar que este também foi o principal motivo apontado pelos egressos para cursar a graduação. Para 7 participantes, foi a universidade em que obteve aprovação, enquanto 18 participantes (6 de cada) apontaram como principal motivo: para atuar na área de formação¹⁴⁵; por ser uma instituição pública; e pela proximidade da família.

Já para 14% (8 participantes) o principal motivo foi outro: “devido a seus aportes epistemológicos que não se resume à integração latino-americana” (D56); “combinação de fatores, carreira, projeto de internacionalização, localização” (D41); “Para estar na mesma cidade de minha esposa” (D15); “Todas as anteriores, menos ‘proximidade c/ a família’ (isso, aliás, foi um transtorno)” (D51); “Todos os anteriores, menos ‘proximidade da família’” (D52); “por poder dar aula de PLA [Português como Língua Adicional] e por ser pública” (D3); “O salário era razoável” (D13); “Fueron dos motivos: me encontraba sin trabajo estable y la UNILA me ofrecía un campo de actuación acorde a mi posición política” (D16). Observa-se que a proximidade da família não é um ponto de consenso, pois ao mesmo tempo em que aproxima (para a maior parte dos participantes), também distancia. Ademais, para alguns docentes, seria uma confluência de motivos, e não apenas um principal.

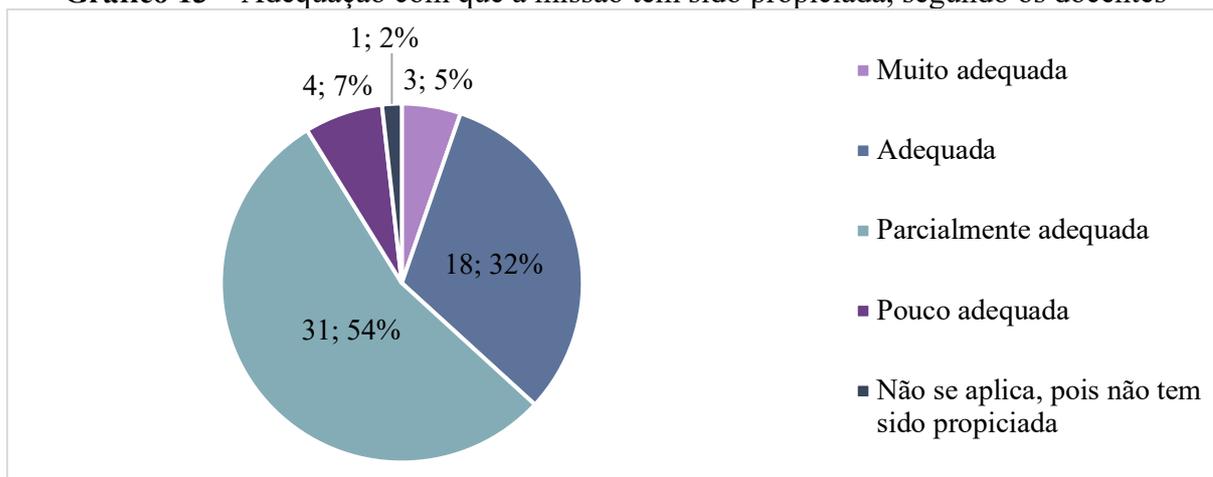
¹⁴⁵ Um dos participantes que assinalou esta opção justifica que, no seu caso, “foram vários os motivos: área de atuação, projeto integrador, uma política bilíngue e, principalmente, um concurso aberto que permitia a participação de candidatos que tivemos uma formação interdisciplinar” (D29).

Gráfico 12 – Forma pela qual a missão institucional específica da UNILA foi propiciada na trajetória acadêmica, segundo os egressos

Tendo em vista a missão institucional específica da UNILA, definida legalmente, os egressos consideraram, em sua trajetória acadêmica na universidade, que essa missão foi propiciada de forma: a) muito adequada (para 57 participantes) ou adequada (para 52), nos componentes curriculares do CCE; b) adequada (para 51 participantes) ou muito adequada (para 39) nos componentes curriculares específicos do seu curso de graduação, sendo que para um número significativo (30 participantes) foi parcialmente adequada nestes; c) adequada (para 63 participantes) ou muito adequada (para 40) nos componentes optativos e/ou livres; d) oscilou bastante em termos de adequação ou não no estágio curricular: para a maior parte (32 participantes) não se aplica, pois a missão não foi propiciada no estágio, enquanto para outros (31) foi adequada, muito adequada (para 20), parcialmente adequada (para 19), inadequada (para 13) e pouco adequada (para 12), o que pode estar relacionado às características do estágio, se obrigatório ou não, e ao próprio direcionamento do curso; e) muito adequada (para 56 participantes) ou adequada (para 43) no TCC;

f) muito adequada (para 52 participantes) ou adequada (para 46) nas atividades acadêmicas complementares, já para outros (23) parcialmente adequada; g) muito adequada (para 60 participantes) ou adequada (para 37) em atividades de pesquisa; e h) muito adequada (para 61 participantes) ou adequada (para 43) em atividades de extensão universitária. Em termos de inadequação ou pouca adequação, os percentuais foram baixo nos aspectos atrelados.

Gráfico 13 – Adequação com que a missão tem sido propiciada, segundo os docentes



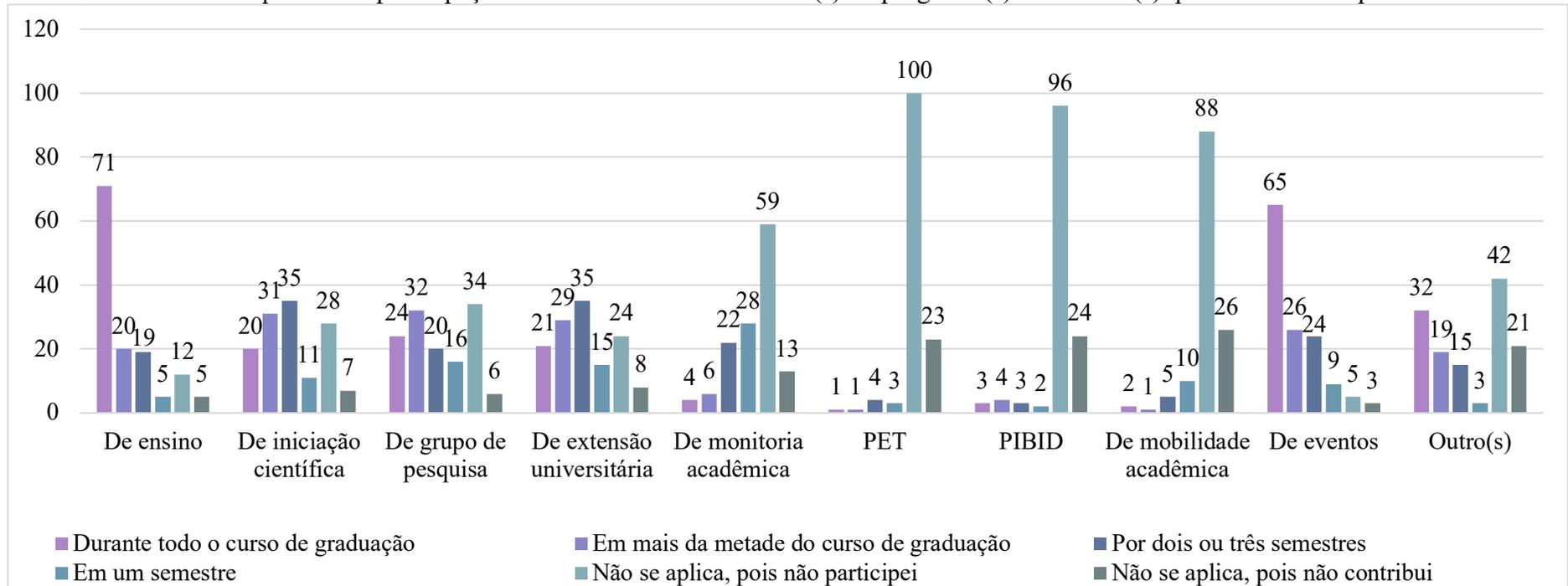
Para os docentes¹⁴⁶, a maior parte, 54% (31 participantes), considera que a missão institucional específica tem sido propiciada de forma parcialmente adequada¹⁴⁷, 32% (18) adequada¹⁴⁸, 7% (4) pouco adequada, 5% (3) de forma muito adequada e 2% (1) não se aplica, pois a missão não tem sido propiciada.

No que tange às atividades ou aos programas acadêmicos que contribuíram para o alcance da missão institucional específica, a frequência de participação pelos estudantes e de desenvolvimento pelos docentes está disposta nos gráficos seguintes. Os aspectos abordados perpassam distintos âmbitos da instituição, portanto, não se limitam, neste caso, ao CCE, nem, por outro lado, aos cursos de graduação em si, cuja análise específica ou em conjunto demandaria outro estudo.

¹⁴⁶ Por solicitação de um participante, sua resposta a esta questão foi desconsiderada. Por isso, essa questão tem 57 respostas e não 58.

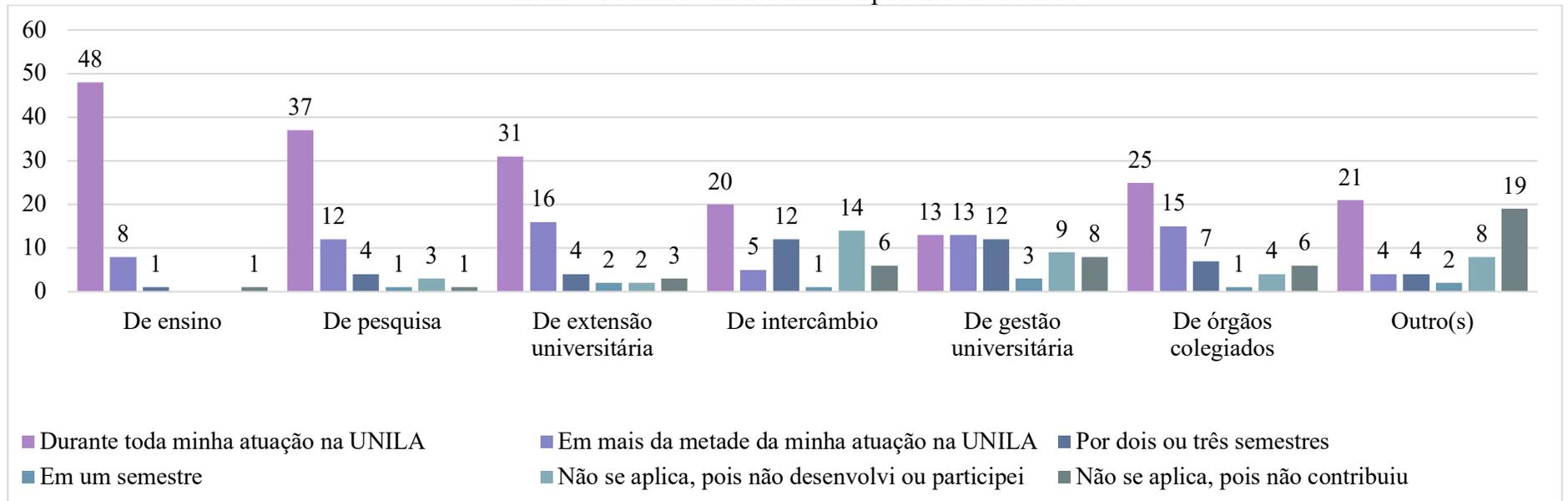
¹⁴⁷ Para um participante, é parcialmente adequada “devido à precarização de sua implantação até hoje; com diversos cursos sem quadro docente completo e excesso de trabalho administrativo os/as docentes estão exaustos/as sobrando pouca energia para focar/estudar América Latina, especialmente num esforço de levar o debate transversalmente para as suas áreas de especialização. Me parece contraditório a pesquisa se limitar ao CCE quando a integração latino-americana deveria ser responsabilidade de toda a universidade e seus cursos. Parece fazer falta compreender como os cursos se adequam à missão da UNILA” (D56).

¹⁴⁸ Um docente comenta que “Além de contribuir no fortalecimento do pólo educacional, a Unila beneficia não somente Foz do Iguaçu mas a região trinacional, sendo clara promotora de renda e, por conseguinte, de desenvolvimento regional e de integração com a América do Sul e Caribe” (D33).

Gráfico 14 – Frequência de participação dos estudantes em atividade(s) ou programa(s) acadêmico(s) que contribuíram para a missão

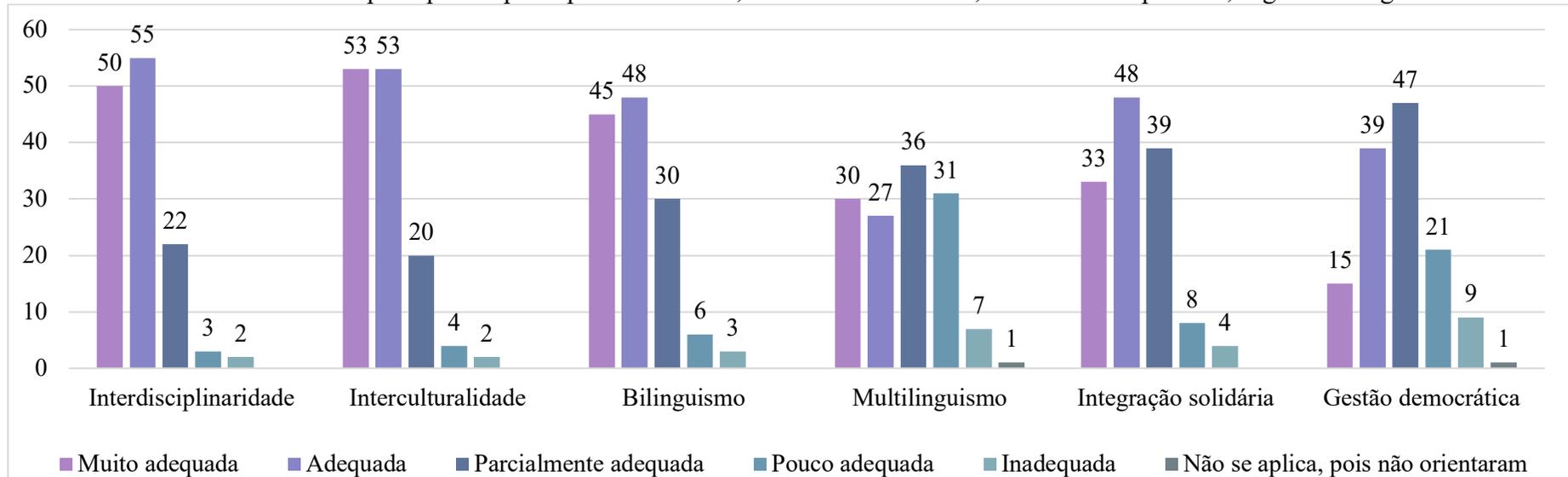
Em termos de frequência de participação, durante o tempo que eram estudantes, em atividade(s) ou programa(s) que contribuíram para a missão institucional foram considerados: ensino, iniciação científica, grupos de pesquisa, extensão universitária, monitoria acadêmica, Programa de Educação Tutorial (PET), Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), mobilidade acadêmica, eventos científico-acadêmicos ou artístico-culturais e outros. Destaca-se em termos de ensino e de participação em eventos, durante todo o curso de graduação por, respectivamente, 71 e 65 participantes. Observa-se que a maior parte egressos (59 participantes) não participou de monitoria acadêmica, (88 participantes) nem de mobilidade acadêmica que tenha contribuído com a missão, ou mesmo (96) de PIBID e (100) de PET. Isto, provavelmente, se deve ao foco específico destas atividades ou programas e ao seu nível de abrangência mais delimitado, comparativamente a outros.

Gráfico 15 – Frequência de desenvolvimento pelos docentes de atividade(s) ou participação em programa(s) acadêmico(s) que contribuíram para o alcance da missão institucional específica da UNILA



Por sua vez, em relação à frequência de desenvolvimento pelos docentes de atividade(s) ou participação em programa(s) acadêmico(s) que contribuíram para o alcance da missão, a maior parte (48 participantes) também indicou o ensino (aulas, monitoria, tutoria, entre outros) durante toda sua atuação na UNILA, o que pode estar relacionado não somente à missão institucional específica, mas à carga horária mínima a ser cumprida na graduação. Na sequência, está a realização de pesquisa (em projetos e/ou grupo de estudo e pesquisa), de extensão universitária (programas, projetos e/ou eventos científico-acadêmicos ou artístico-culturais), participação em órgãos colegiados, outro(s) e intercâmbio acadêmico-científico, tecnológico e/ou cultural.

Gráfico 16 – Forma pela qual os princípios da UNILA, estabelecidos no PPI, orientaram as práticas, segundo os egressos



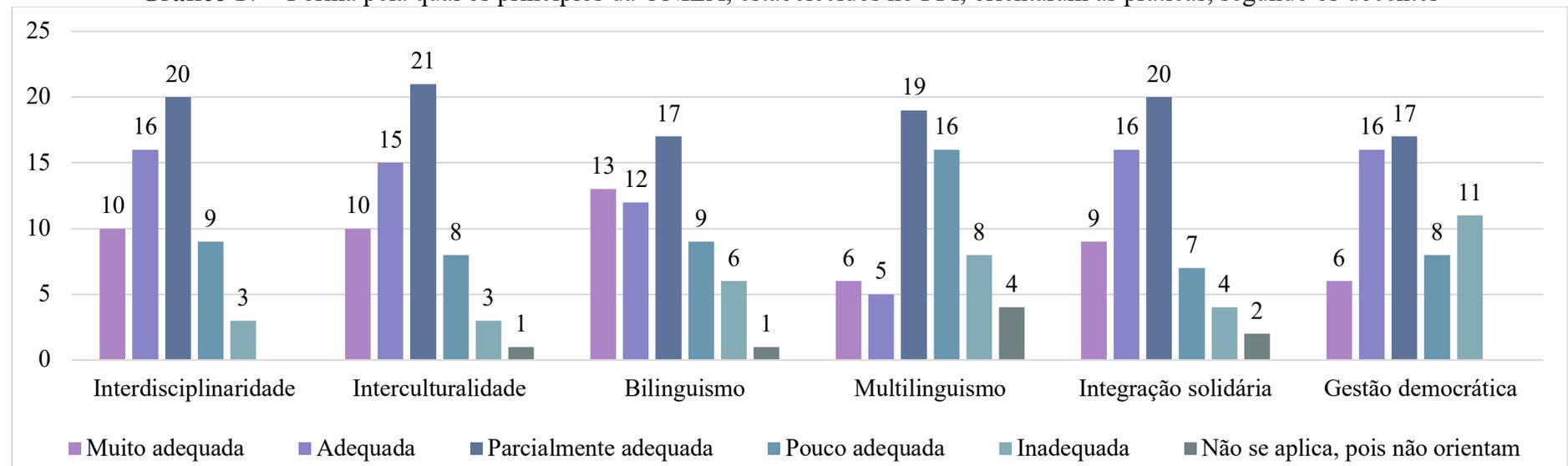
Os egressos consideram que os princípios da UNILA, estabelecidos no PPI (UNILA, 2013a), orientaram as práticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária de forma: a) principalmente adequada (para 55 participantes) ou muito adequada (para 50), em termos de interdisciplinaridade; b) muito adequada ou adequada (53 para cada), quanto à interculturalidade; c) adequada (para 48 participantes), muito adequada (para 45) ou parcialmente adequada (para 30), em relação ao bilinguismo; d) parcialmente adequada (para 36 participantes), pouco adequada (para 31) ou inadequada (para 7), e muito adequada (para 30) ou adequada (para 27), quanto ao multilinguismo; e) majoritariamente adequada (para 48 participantes) ou parcialmente adequada (para 39), em relação à integração solidária; e f) parcialmente adequada (para 47 participantes) ou adequada (para 39), referente à gestão democrática.

Esse percentual em relação à forma pela qual a gestão democrática orientou as práticas institucionais, segundo os egressos, pode estar relacionado, entre outros, à diminuição de representantes estudantis nos órgãos decisórios. Conforme comenta um egresso, a “paridade, fez muita diferença até as turmas de 2015 que entraram na universidade. E isso, propiciou um envolvimento muito maior da classe estudantil” (E43), e

segundo um docente, “No aspecto político-acadêmico, de organização política da própria universidade, parece-me que houve um retrocesso democrático, acompanhando o próprio processo nacional, desde 2015 até hoje, de modo que as categorias de estudantes e TAEs perderam participação política decisória e, frente a isso, tendeu-se a esvaziar os espaços democráticos” (D35).

Grosso modo, a maior parte dos princípios orientaram as práticas de forma adequada. Mas, ao mesmo tempo, a gestão democrática e a integração solidária são os que mais orientaram de forma parcialmente adequada. Somente um egresso participante considerou que tanto o multilinguismo quanto a gestão democrática não orientaram as práticas institucionais.

Gráfico 17 – Forma pela qual os princípios da UNILA, estabelecidos no PPI, orientaram as práticas, segundo os docentes



Os docentes participantes da pesquisa consideram que todos os princípios da UNILA, estabelecidos no PPI (UNILA, 2013a), orientaram as práticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária, majoritariamente, de forma parcialmente adequada. Na sequência, destaca-se o entendimento de que a maior parte dos princípios orientaram de forma adequada as práticas. Todavia, também, por outro lado, há uma quantidade

que considera que o multilinguismo e a gestão democrática orientaram as práticas, respectivamente, de forma pouco adequada e inadequada. E, ainda, que alguns princípios não orientaram as práticas institucionais.

Gráfico 18 – Componentes curriculares ministrados no CCE, segundo os docentes

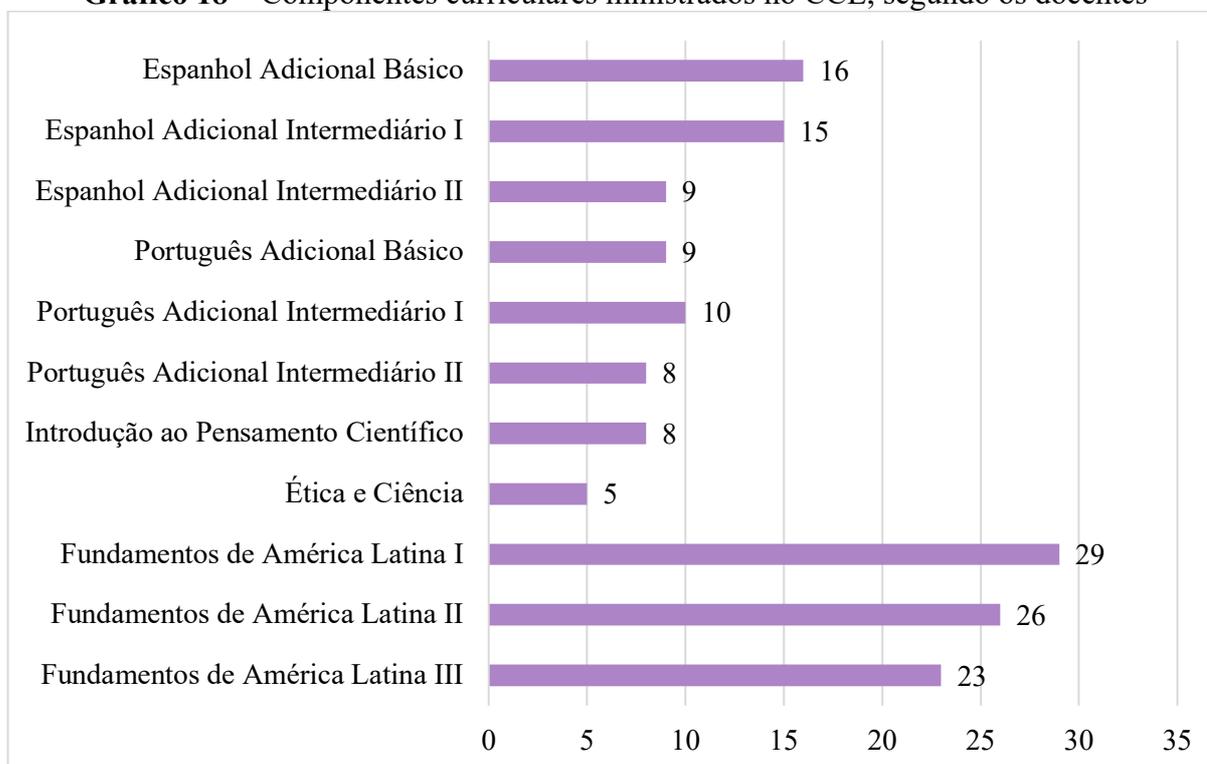
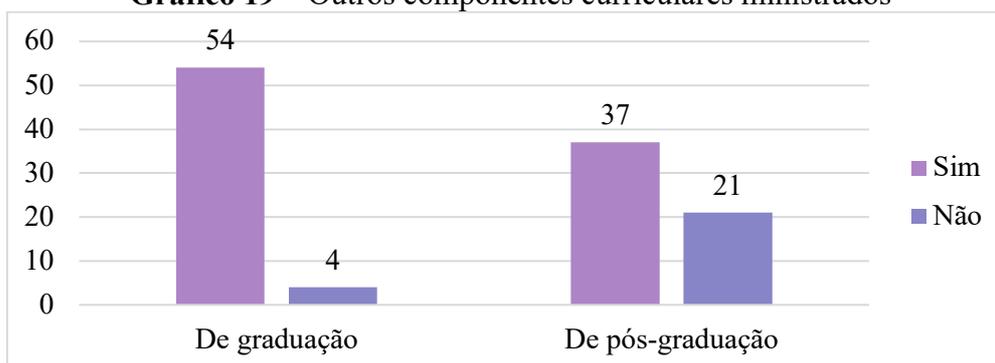
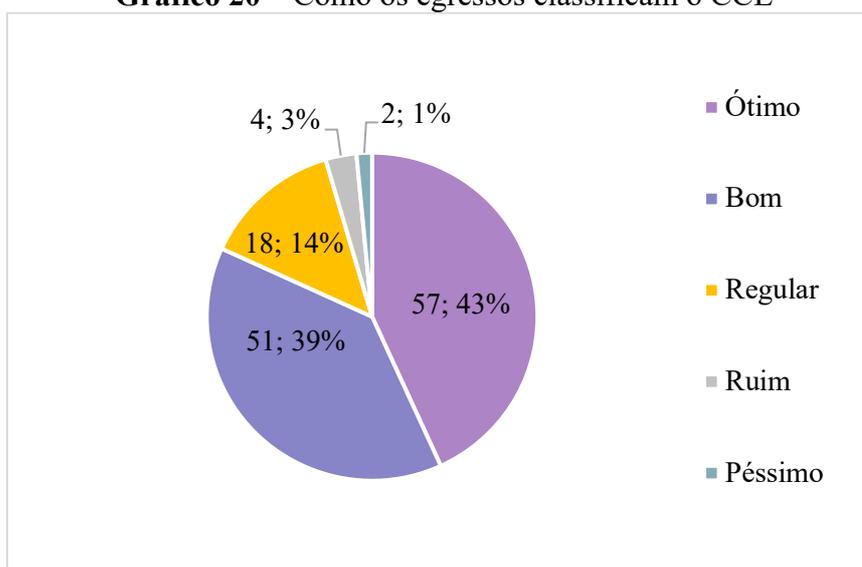


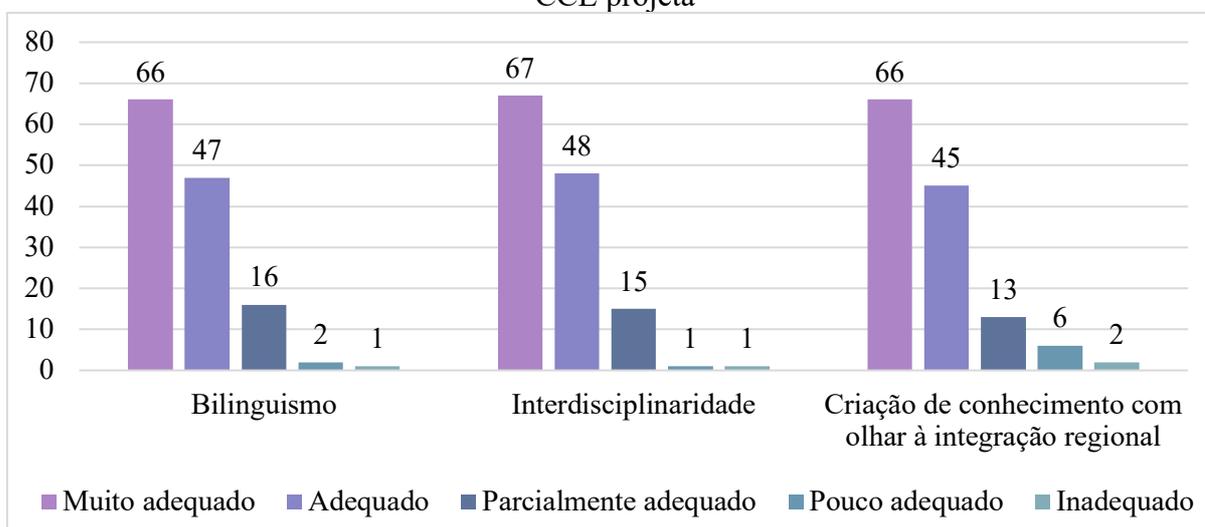
Gráfico 19 – Outros componentes curriculares ministrados



A maior parte dos docentes informou ministrar componentes curriculares de FAL no CCE. Os docentes também informaram ministrar outros componentes curriculares nos cursos da UNILA, além do CCE, tanto na graduação como na pós-graduação, sendo que 4 dos participantes ministram componentes somente do CCE e 21 não atuam na pós-graduação.

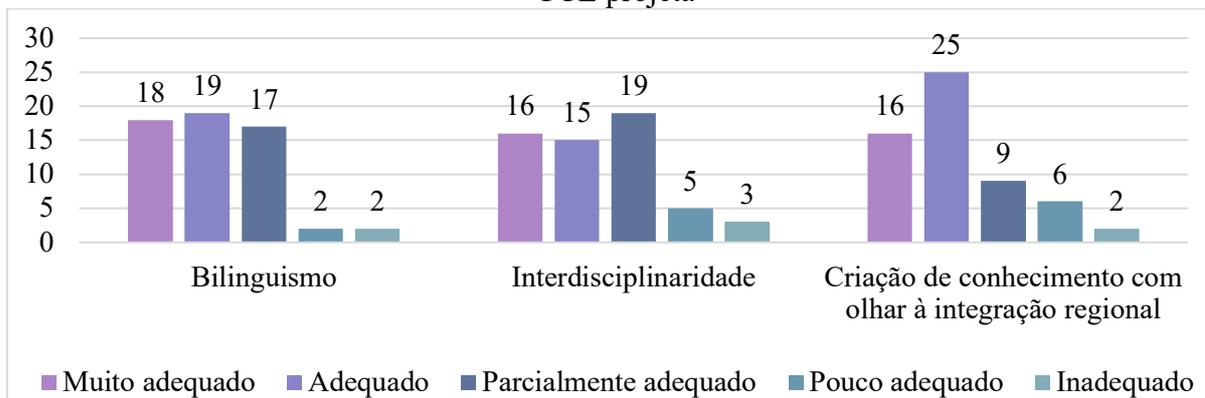
Gráfico 20 – Como os egressos classificam o CCE

A maior parte dos egressos, 43% (57 participantes) classifica o CCE como ótimo, 39% (51) como bom, 14% (18) como regular, somente 3% (4 participantes) como ruim e 2% (1) como péssimo. A maioria dos participantes da pesquisa, portanto, o classifica positivamente.

Gráfico 21 – Avaliação, pelos egressos, dos pilares que sustentam o projeto da UNILA que o CCE projeta

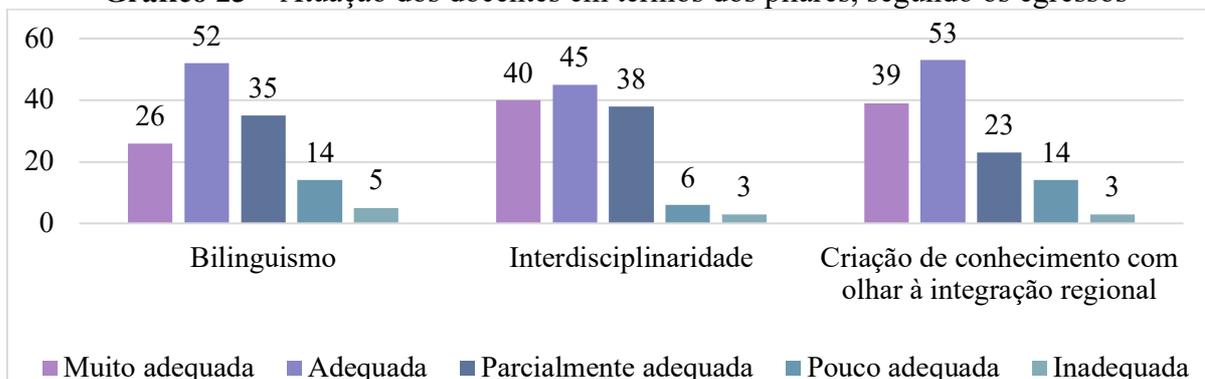
A maior parte dos egressos participantes avalia como muito adequado ou adequado os pilares – bilinguismo, interdisciplinaridade e criação de conhecimento com olhar à integração regional – que sustentam o projeto da UNILA que o CCE projeta (UNILA, 2013e). Uma quantidade bem menor de participantes avalia-os como parcialmente adequados e alguns como pouco adequados ou inadequados.

Gráfico 22 – Avaliação, pelos docentes, dos pilares que sustentam o projeto da UNILA que o CCE projeta

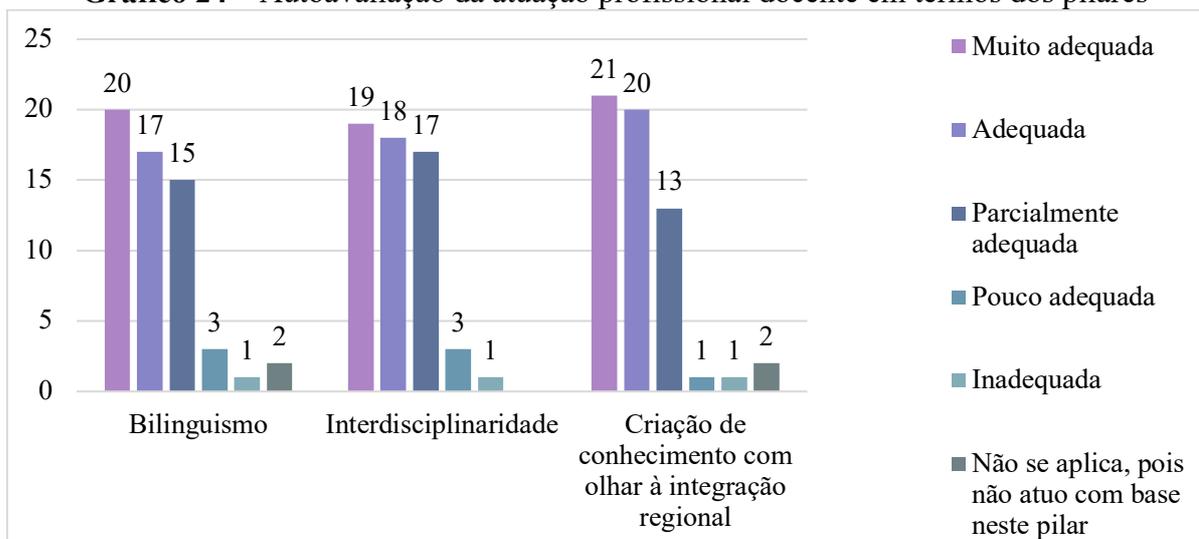


Os docentes não são unânimes nesta questão. Em termos de criação de conhecimento com olhar à integração regional, 25 participantes avaliam este pilar como adequado, 16 como muito adequado, 9 como parcialmente adequado, 6 como pouco adequado e 2 como inadequado. Em relação ao bilinguismo, a avaliação pouco varia quanto à adequado, muito adequado e parcialmente adequado. A interdisciplinaridade é avaliada pela maioria (19 participantes) como parcialmente adequada. De qualquer forma, se considerada conjuntamente a quantidade de muito adequado e adequado, a avaliação, de todos os pilares, também é positiva.

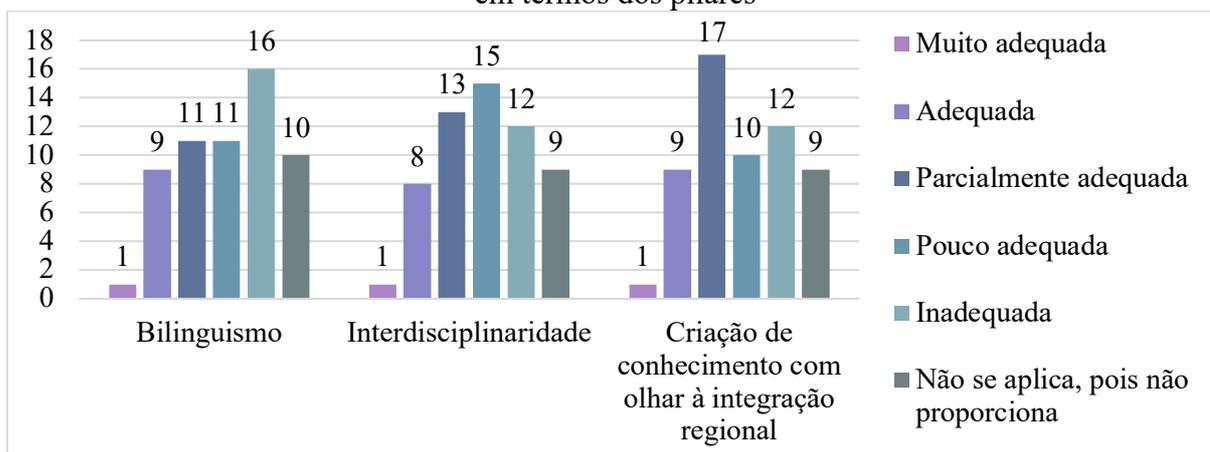
Gráfico 23 – Atuação dos docentes em termos dos pilares, segundo os egressos



Os egressos consideram que a atuação dos docentes em termos de ambos os pilares foi predominantemente adequada. Na interdisciplinaridade e na criação de conhecimento com olhar à integração regional, destaca-se, também, uma quantidade que considera que essa atuação foi muito adequada. Porém, em relação à interdisciplinaridade e ao bilinguismo, há uma quantidade também alta que consideram essa atuação parcialmente adequada, assim como um pouco menor, em relação à integração.

Gráfico 24 – Autoavaliação da atuação profissional docente em termos dos pilares

Os docentes autoavaliam que sua atuação profissional em termos dos pilares foi predominantemente muito adequada ou adequada e, uma parte, ainda, como parcialmente adequada. Alguns docentes (2), por outro lado, explicitaram não atuar com base no bilinguismo e na criação de conhecimento com olhar à integração regional, ou seja, não atuam com base nesses princípios institucionais (!).

Gráfico 25 – Formação continuada à atuação profissional docente proporcionada pela UNILA em termos dos pilares

No que tange à formação continuada à atuação profissional dos docentes, proporcionada pela UNILA em termos de bilinguismo, interdisciplinaridade e criação de conhecimento com olhar à integração regional, na opinião dos docentes, a instituição ainda deixa muito a desejar, pois, grosso modo, as escalas muito adequada e adequada são as menores registradas e são iguais ou bem próximas a não se aplica, pois não proporciona. Quando

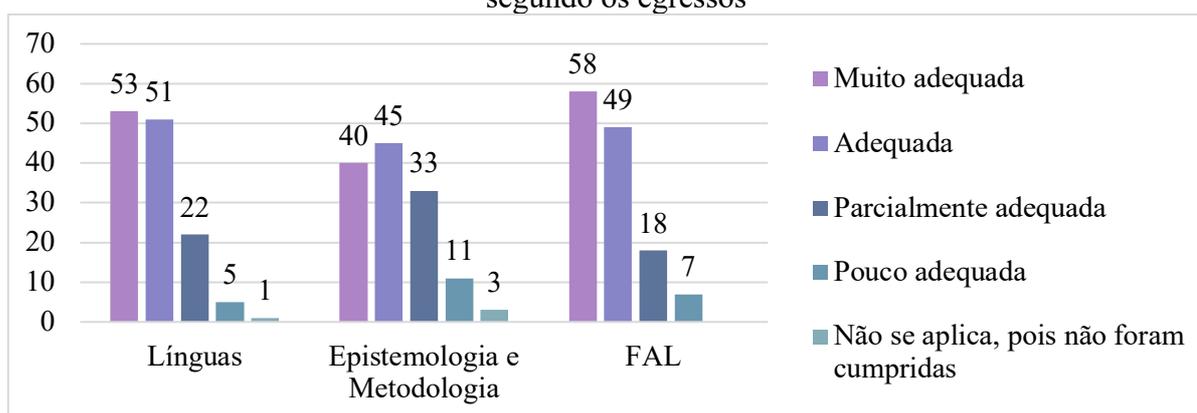
proporciona, por outro lado, há, ainda, muito o que avançar para superar a inadequada, a pouco adequada ou a parcialmente adequada formação continuada, que é registrada pela maior parte dos docentes. Entre os comentários em relação à formação continuada: “Algumas fragilidades estão ancoradas nas fragilidades formativas dos docentes, que não tem preparo prévio tão adequado ao desefio. Eu mesmo faço um esforço de estudo e compreensão” (D41);

[...] o maior problema nosso é formação continuada de professores, todos vieram de universidades tradicionais, é muito difícil romper com essa cultura tradicional, por mais que muitos tenham boa vontade. [...] outro aspecto, o perfil das vagas de concurso eram muito abertas [...] trabalhar no CCE é um trabalho menor que dar aulas no curso [...] ou na pós-graduação, há uma questão de estatus. é complicado porque não há um interesse em educação continuada para atuar no CCE porque o CCE não importa a muita gente que nele atua, infelizmente (D3).

[...] há muito a amadurecer no projeto do CCE e na intensificação do diálogo pedagógico (que tem sido bastante difícil) das diferentes esferas que integram o cotidiano acadêmico e administrativo na UNILA (CCE, cursos, áreas). [...] fundamental seria investir na formação continuada do corpo docente, não apenas do CCE, para fortalecer o projeto pedagógico da UNILA e para melhorar a formação e o atendimento que podemos dar aos estudantes em um contexto intercultural [...] para uma educação verdadeiramente inclusiva. Acho que o trabalho no CCE poderia ser um caminho possível, dentre outros (D1).

Essa questão diz respeito a todos os docentes, pois os pilares são institucionais.

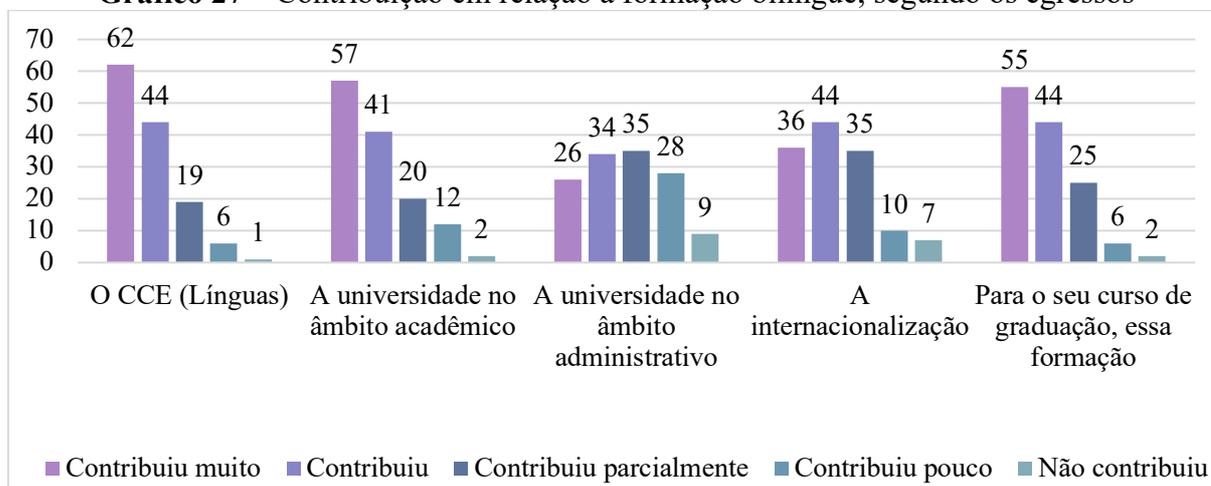
Gráfico 26 – Cumprimento das finalidades dos componentes curriculares dos eixos do CCE, segundo os egressos



Para os egressos, as finalidades dos componentes curriculares dos eixos de conteúdos do CCE foram cumpridas de forma: a) muito adequada (para 58 participantes), adequada (para 49), parcialmente adequada (para 18) e pouco adequada (para 7), em FAL; b) entre muito adequada (para 53 participantes) e adequada (para 51) à maior parte dos

participantes, em Línguas; e c) entre adequada (para 45 participantes), muito adequada (para 40), mas parcialmente adequada (para 33 participantes), em Epistemologia e Metodologia.

Gráfico 27 – Contribuição em relação à formação bilíngue, segundo os egressos



Em relação à formação bilíngue (Português/Espanhol), os egressos consideram que o CCE, com os componentes curriculares de Línguas, contribuiu muito, seguido pela universidade, no âmbito acadêmico do curso de graduação e nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como para o curso de graduação essa formação bilíngue também contribuiu muito. No entendimento da maior parte dos egressos participantes da pesquisa, houve contribuição nesses âmbitos e para o próprio curso realizado.

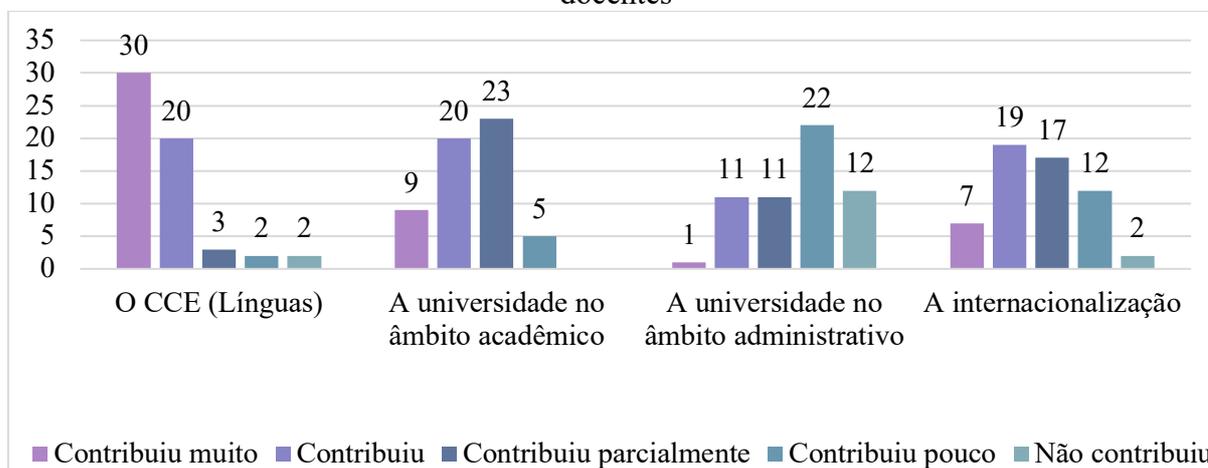
Já a universidade no âmbito administrativo, nas práticas institucionais, a quantidade de egressos que consideram que contribuiu parcialmente ou pouco é maior do que os que consideram que contribuiu ou contribuiu muito. Além disso, a quantidade dos que registraram que não contribuiu é a mais alta quando comparada aos demais itens do gráfico. Isto revela algo sobre as práticas e atividades meio da instituição e, certamente, está relacionado à predominância de expressões verbais ou escritas não em ambas as línguas, mas, principalmente, em língua portuguesa neste âmbito.

Por sua vez, o modelo, as políticas e práticas de internacionalização adotados pela UNILA, para a maior parte dos egressos, contribuíram à formação bilíngue, porém, a quantidade dos que consideram que contribuíram muito é bem próxima dos que consideram que contribuíram parcialmente.

Conforme já indicado, além de princípios do PPI, integração e bilinguismo, segundo os documentos institucionais, estão relacionados, e, como observa um dos egressos, “uma parte fundamental da ideia de integração na UNILA passa fortemente pela superação da

barreira de incapacidade de comunicação em idiomas diferentes (não só espanhol e português)” (E69).

Gráfico 28 – Contribuição em relação aos conhecimentos e às práticas bilíngues, segundo os docentes



Em relação aos conhecimentos e às práticas bilíngues (Português/Espanhol), os docentes¹⁴⁹ consideram, assim como os egressos, que o CCE, com os componentes curriculares de Línguas, contribuiu muito. Quanto à universidade no âmbito acadêmico, dos cursos e nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, há uma divisão entre os que consideram que contribuiu parcialmente ou pouco e, por outro lado, que contribuiu ou contribuiu muito.

Já a universidade no âmbito administrativo, nas práticas institucionais, a maior parte dos docentes considera que contribuiu pouco ou não contribuiu em relação aos conhecimentos e às práticas bilíngues. Este é mais um ponto em comum com os egressos, conforme os dados apresentados. Referente ao modelo, às políticas e às práticas de internacionalização adotados pela UNILA, a quantidade varia num hiato entre contribuiu e contribuiu parcialmente ou, ainda, entre contribuiu pouco e muito.

Ademais, a universidade com um todo deveria contribuir:

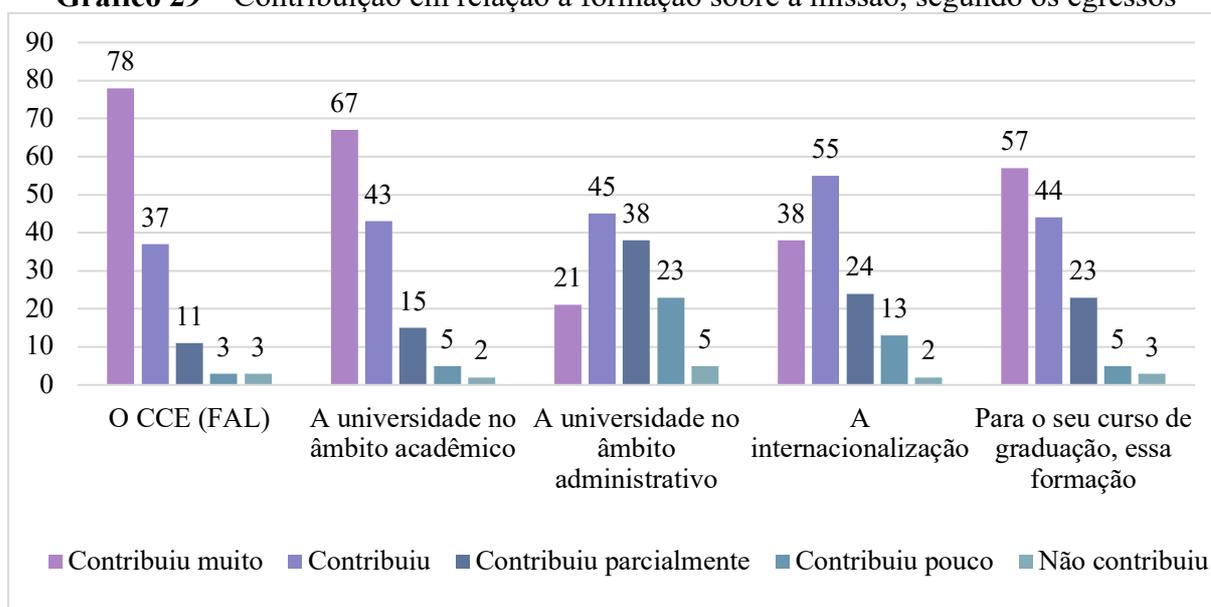
O que é feito no CCE é apenas uma pequena parcela do que seria necessário fazer para se cumprir o previsto no PDI da UNILA. Os princípios da instituição não podem depender exclusivamente do que é desenvolvido nesse ciclo, sendo necessário, assim, um engajamento em todos os seus cursos e disciplinas, o que nem sempre é observado. O bilinguismo institucional, por exemplo, não pode ficar a cargo apenas de duas (raras vezes três) disciplinas oferecidas a estudantes, mas deveria fazer parte da vida da instituição, de seus docentes e de seu corpo técnico. Por outro lado, é essencial promover políticas também voltadas para as demais línguas que circulam na UNILA. Entender

¹⁴⁹ Por solicitação de um participante, sua resposta a esta questão foi desconsiderada (assinou uma opção somente porque era obrigatória). Por isso, essa questão tem 57 respostas e não 58.

essa circunstância que é, evidentemente, bastante variável, faz-se crucial para defender e concretizar o projeto UNILA (D44).

Em relação à formação sobre a América Latina para a integração, o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional, isto é, a missão institucional específica da UNILA, definida legalmente, os dados registrados pelos egressos dos cursos de graduação e docentes que aturam e/ou atuam no CCE estão dispostos nos gráficos seguintes, neste caso, também, não restrita ao CCE, nem, tampouco, aos cursos em si.

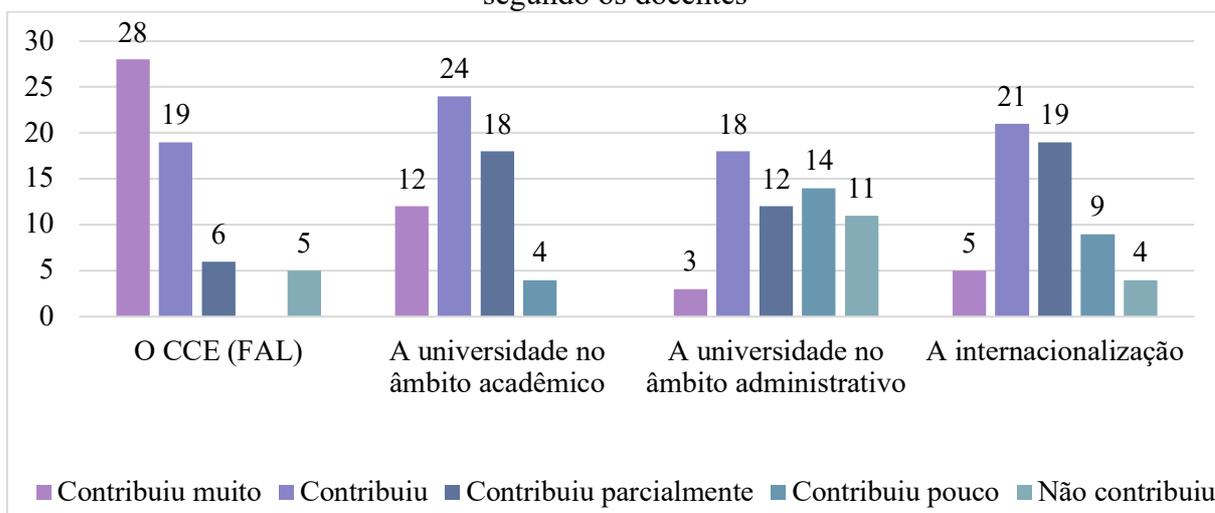
Gráfico 29 – Contribuição em relação à formação sobre a missão, segundo os egressos



Conforme os dados, a maior parte dos egressos participantes considera em relação à formação sobre a América Latina para a integração, o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional, que o CCE, com os componentes curriculares de FAL, a universidade no âmbito acadêmico do seu curso e nas atividades de ensino, pesquisa e extensão contribuíram muito, bem como para o seu curso de graduação essa formação também contribuiu muito.

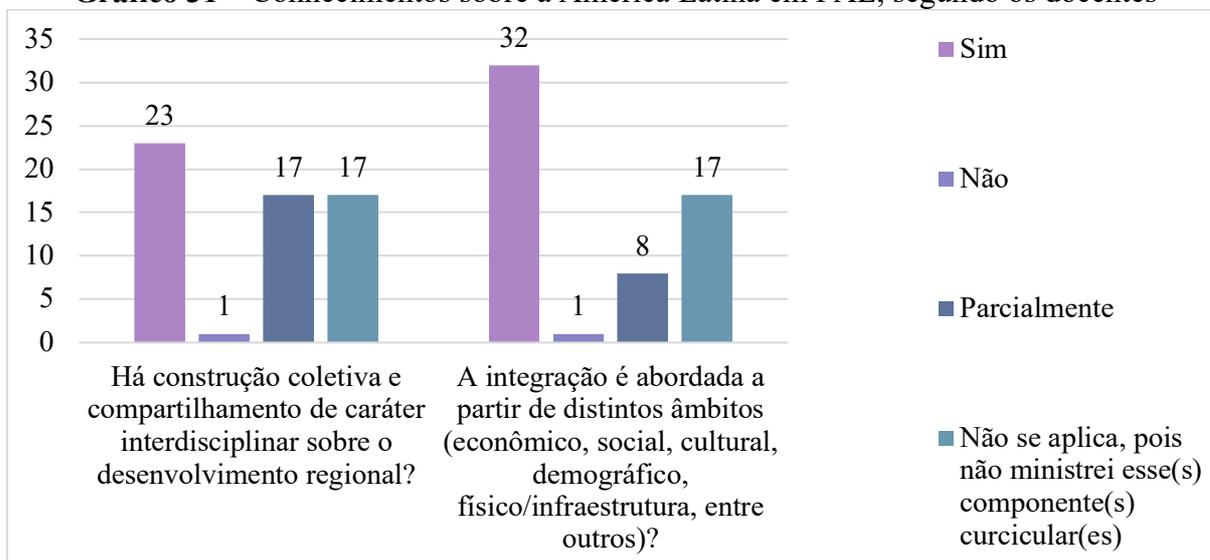
Isso evidencia que tal formação é relevante e reconhecida pelos egressos. Portanto, em diferentes medidas, tais âmbitos parecem contribuir para o alcance da missão institucional específica da UNILA, alguns mais, outros menos, com conhecimentos direcionados à integração, com foco na América Latina.

Gráfico 30 – Contribuição em relação aos conhecimentos e às práticas sobre a missão, segundo os docentes



A maior parte dos docentes participantes da pesquisa considera que o CCE com os componentes curriculares de FAL contribuíram muito em relação aos conhecimentos e às práticas sobre a América Latina para a integração, o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. Somente 5 participantes consideram que não contribuiu com a missão. Por sua vez, a universidade no âmbito acadêmico dos cursos e nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, o modelo, as políticas e práticas de internacionalização adotados pela UNILA e a universidade no âmbito administrativo nas práticas institucionais também contribuíram. Porém, observa-se uma quantidade maior dos que consideram que contribuiu parcialmente, pouco ou mesmo, em alguns itens, que não contribuiu.

Gráfico 31 – Conhecimentos sobre a América Latina em FAL, segundo os docentes



Em relação aos conhecimentos sobre a América Latina, em FAL I, II e III, para os docentes que ministraram esses componentes curriculares (41 dos 58), 23 participantes inferiram que há construção coletiva e compartilhamento de caráter interdisciplinar sobre o desenvolvimento regional, 17 consideram que há parcialmente e 1 que não há. Por sua vez, referente a se a integração é abordada a partir de distintos âmbitos, tais como: econômico, social, cultural, demográfico, físico/infraestruturalmente, entre outros, a maioria, 32 participantes, registrou afirmativamente, 8 parcialmente e 1 que não é abordada nestes âmbitos.

Quadro 9 – Como a interdisciplinaridade é propiciada à formação acadêmica dos estudantes, segundo os docentes

Não é propiciada
<p>“Na Unila não é propiciada interdisciplinaridade na formação discente. Cada curso trata apenas dos seus temas. O que existe é uma aparência interdisciplinar o chamado ciclo comum” (D13)</p> <p>“Não há. As distribuições dos cursos em Centros atrapalham qualquer interdisciplinaridade” (D28)</p> <p>“precariedade, mais no discurso que na prática” (D48)</p> <p>“A interdisciplinaridade é muito falada, mas pouco praticada. Tem que ter sólidos conhecimentos em algumas disciplinas para conseguir praticar a interdisciplinaridade. Na formação acadêmica dos estudantes, o fato de terem componentes curriculares de distintas disciplinas pode contribuir, desde que os docentes tenham uma boa formação” (D25)</p> <p>“Não debatemos interdisciplinaridade, quando ela acontece é acidente” (D14)</p> <p>“Não há um debate aprofundado sobre a questão da interdisciplinaridade e da sua relação com a disciplinaridade. Para os discentes das áreas exatas, biológicas e tecnológicas as disciplinas de Fundamentos da América Latina tem em parte a função de ampliar a base cultural dos alunos para refletirem sobre aspectos culturais, sociais, econômicos, ambientais, etc. Mas há uma fragilidade pela falta de interação com os docentes e as coordenações de cada curso. Complementarmente, no curso de Biologia, além de disciplinas básicas de outras áreas, que já podem ser consideradas tradicionais para os cursos, há oferta de disciplinas de outros institutos que apresentam inter-relação com as Ciências Biológicas” (D10)</p> <p>“Muito superficialmente, pois não há, de fato, um trabalho interdisciplinar conjunto ou um esforço coletivo. O que se vê são práticas muito pontuais, normalmente desenvolvidas por um(a) único(a) docente” (D34)</p> <p>“Ainda limitada” (D53)</p>
Multidisciplinar
<p>“Creio que ocorre uma formação multidisciplinar [...] A interdisciplinaridade por vezes é confundida com multidisciplinaridade no âmbito institucional. Evidentemente que não se tratam de âmbitos excludentes, mas a interdisciplinaridade é um exercício constante de construção. Não há ponto de chegada. Incomoda-me como a universidade e alguns docentes se colocam como ‘interdisciplinares’, como se houvesse um estágio ideal em que chegaríamos e ali permaneceríamos” (D23)</p>
Depende do(s) docente(s), do componente curricular e do curso de graduação
<p>“Depende das experiências dos docentes. No meu caso incentivo o exercício interdisciplinar entre os diversos conteúdos visando relacionar eles aos cursos dos alunos” (D2)</p> <p>“Depende dxs professorxs. Ainda que seja um pilar da universidade, é parcialmente conhecido/praticado. No meu caso [...] penso/pratico a interdisciplinaridade dentro da interculturalidade [...] Como dizem xs próprixs studentxs da UNILA, xs docentes da instituição precisam eles mesmos fazer as matérias de FAL. Já conversamos muitas vezes sobre organizarmos uma formação em estudos latino-americanos para docentxs e tecnicxs. Mas isso infelizmente nunca aconteceu (no nível institucional). Já as discussões sobre (‘novas’) práticas pedagógicas também são recentes (2016 pra frente)” (D55)</p>

“Como os princípios do nosso PDI é o que dá sentido a minha atuação profissional nessa instituição, eu criei estudos de casos para as disciplinas que ministro, jogos e simulações, entre outras estratégias metodológicas, que exigem dos estudantes o diálogo interdisciplinar, quando ministro FAL uso também projetos integradores com temas geradores que vão desafiar meus estudantes a pensarem fora da caixa disciplinar. E os estudantes adoram pensar fora da caixa dos conhecimentos de suas áreas, porque minhas disciplinas estão sempre lotadas e com lista de espera” (D38)

“basicamente, depende da iniciativa de docentes e coordenadores(as) de cursos e áreas, que se dispõem a formular projetos interdisciplinares no âmbito do(s) curso(s)” (D45)

“De inúmeras formas, a depender da pedagogia docente e do curso para o qual as disciplinas do CCE é aplicada em cada situação particular. Em linhas gerais, contudo, poderia destacar o fato de que o temário de Fundamentos da América Latina I, II e III, ao ser organizado por épocas e temas gerais, permite diversas abordagens. Por exemplo: em FAL II para Medicina, foi possível trabalhar temas como racismo, machismo, identidade nacional, investimento estatal, dívida pública, desigualdade social, entre outros, todos eles sendo diretamente vinculados à atuação na área da saúde” (D35)

“De acordo com o grau de proximidade individual das e dos docentes às experiências interdisciplinares nos vários âmbitos e dimensões acadêmicas” (D6)

“adequação do meu plano de ensino para o curso específico, turmas mistas (adaptação de tarefas para todos discutirem o mesmo tema com perspectivas diferentes)” (D3)

“Principalmente por iniciativas individuais ou de pequenos grupos em algumas áreas do conhecimento, com muito pouca integração e alcance” (D15)

“Os/as docentes procuram dialogar e articular seus conhecimentos e práticas para propiciar a interdisciplinaridade. Depende muito da empatia entre colegas. Acho que essa atitude não é obrigatória nem majoritária. As práticas pedagógicas engajadas no valor da interdisciplinaridade de fato nem sempre coincidem com as políticas declaradas pela Universidade” (D29)

“A partir da ementa e sugestão de temas, mas a critério do professor/a, já que não há mais a prática de créditos compartilhados em Fundamentos da América Latina” (D54)

“Alguns docentes atuam neste sentido, mas a maioria não sabe e não quer” (D20)

“Em alguns cursos, interdisciplinaridade está prevista no PPC” (D24)

“A depender do curso e do componente curricular. No caso dos componentes do CCE, focalizam-se temas a partir de distintas perspectivas disciplinares, buscando-se um entendimento mais complexo” (D26)

“Os cursos articulam parcialmente suas disciplinas, mas os cursos articulam-se pouco entre eles” (D52)

“Para além do Ciclo Comum de Estudos (cuja estruturação, por um lado, supõe um caráter interdisciplinar ao compor o programa de estudos de todos os cursos de graduação; mas, por outro, se sustenta muito pouco, ou quase nada, em princípios interdisciplinares claros entre os próprios 3 eixos do CCE), entendo que a coerência com esse princípio na formação efetivamente proporcionada pelos cursos é muito variável, podendo ocorrer mais e menos, conforme o curso analisado” (D57)

Abordagens

“Através de várias abordagens diferentes sobre as temáticas estudadas” (D7)

“A partir da abordagem por áreas e temas de estudos” (D17)

“Conteúdos e textos de diferentes disciplinas. Aportes de estudantes e docentes de diferentes cursos” (D30)

“Por meio das atividades e dos temas problematizados, além da própria convivência em turmas plurinacionais e multicursos” (D27)

“A partir de aulas temáticas que envolvem não apenas conteúdos linguísticos, mas também conteúdos relacionados à América Latina e temas transversais (cidadania, respeito a diferentes culturas, etc.) ou temas que podem estar relacionados aos cursos dos estudantes” (D37)

“Uso de conhecimento de distintas áreas das ciências humanas” (D31)

“tem a ver com a intrínseca pluralidade da formação e experiências dos professores atuantes, querer impor modelos ‘coletivos’ estabelecidos por 3 ou 4 iluminados supostamente progressistas, fomenta o autoritarismo que tanto padecemos quem estamos ‘presos’ em FAL há anos e que repudiamos sem que a Universidade tome nenhuma ação consistente” (D19)

“Possibilidade de participação de estudantes em diferentes disciplinas de diferentes cursos e dentro da mesma disciplina com abordagens voltadas para tanto” (D32)

“De modo mais geral, pela presença de docentes de diferentes áreas em disciplinas. É menos frequente, mas também ocorre, pela prática interdisciplinar em sala de aula. É frequente disciplinas que promovam a interdisciplinaridade, pelas suas naturezas, estarem presentes nas grades curriculares dos cursos da UNILA” (D4)

“profesores y alumnos de diversas áreas aportan con sus conocimientos y los contenidos tratados permiten la entrada de la interdisciplinaridad” (D16)

“Acredito que seja propiciada pelos aulas ministradas por professores de diferentes formações, assim como pela própria natureza dos conteúdos propostos nos cursos de Fundamentos de América Latina e também pela possibilidades dos estudantes cursarem disciplinas distintas da carreira escolhida” (D49)

“A partir do diálogo proposto entre os temas abordados na disciplina e os diferentes saberes mobilizados nos cursos de ingresso dos estudantes. Muito frequentemente, há estudantes de cursos distintos e de diversos países compondo as turmas de FAL, e acredito ser muito importante incorporar essa diversidade no desenvolvimento das aulas e debates. Vale ressaltar ainda o desafio muito estimulante para a/o docente, de pensar a partir de sua área de formação (no meu caso, literatura) sobre como propor questões e atividades para estudantes de cursos de áreas muito diferentes. Apesar de algumas hesitações iniciais de como proceder, as experiências nesse sentido se mostraram muito ricas” (D1)

No CCE

“no CCE” (D5)

“Por meio do ciclo comum essencialmente” (D12)

“Por meio de atividades integradas entre as disciplinas do ciclo comum” (D33)

“O ciclo comum de estudos, apesar de ter a oferta por curso, os estudantes na prática tendem a mesclar as turmas gerando aos docentes o desafio adicional ao ministrar as disciplinas a partir de abordagens que sejam compreensíveis e de interesse de estudantes de diferentes áreas do conhecimento. A Unila possui também um grau maior de integração e equivalência entre os currículos de graduação, proporcionando assim uma tendência maior a abordagens interdisciplinares aos cursos” (D36)

“O caráter interdisciplinar do ciclo comum contribui de modo significativo para que os estudantes tenham contato com outras áreas do conhecimento distintas daquelas tradicionalmente vinculadas ao seu curso, ampliando sua formação acadêmica e pessoal” (D39)

“COM A PRESENÇA DE DOCENTES DE VÁRIAS ÁREAS DISTINTAS EM CLASSE SIMULTANEAMENTE E COM A OFERTA DE CONTEÚDOS E TEMAS TRANSDISCIPLINARES, ESPECIALMENTE EM FAL” (D21)

“Em FAL com a participação de docentes de diferentes áreas disciplinares” (D8)

“Pela prática da participação de docentes nas disciplinas de FAL de outros docentes; pela ministração de aulas em conjunto durante todo o semestre (disciplina compartilhada); pela busca individual dos docentes em propiciar diferentes perspectivas aos estudantes” (D18)

“Em Fundamentos de América Latina I, II e III a interdisciplinaridade está presente nas próprias ementas, c/ visões e propostas de abordagem das grandes questões do continente a partir de diversas áreas (História, Sociologia, Ciência Política, Relações Internacionais, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia, Geografia...). E nas disciplinas de Port e Espanhol ela aparece nos temas abordados, através de textos e materiais audiovisuais utilizados, p/ aquisição e prática da materialidade linguística” (D51)

“Através de indicações bibliografias de autores pertencentes a campos disciplinares distintos e por meio da próprio intercâmbio de conhecimento entre estudantes de áreas distintas, que frequentam a mesma aula de Fundamentos, por ex.” (D43)

“Tento aliar o ensino da língua com disseminação de conhecimento sobre a relação do Brasil com os demais países da América Latina a fim de percebermos nossas semelhanças e diferenças” (D47)

“O aspecto interdisciplinar é tratado nas disciplinas de língua de maneira transversal, ao serem abordados temas, leituras e discussões de outras disciplinas, sobretudo relacionadas à FAL, mas também outras que estejam de acordo com os cursos para os quais se ministrem as aulas e os anseios dos estudantes matriculados” (D44)

“Na disciplina Português adicional básico, procuro mediar o ensino e práticas voltadas à língua portuguesa (a alunos estrangeiros) numa perspectiva interdisciplinar, via estudo e reflexão sobre os gêneros textuais acadêmicos mais comuns à área em que o acadêmico está vinculado. No âmbito geral

(e que também é interdisciplinar), início as práticas com os gêneros textuais currículo Lattes (em que o estudo precisa elaborar (em língua portuguesa) o texto de apresentação), o gênero textual edital (para que eles se sintam seguros em relação aos objetos e objetivos neles propostos), gênero relatório de pesquisa e afins” (D42)

“Pelo trabalho com gêneros textuais/discursivos (orais e escritos) diversos que abordem temas e áreas igualmente diversos, realização de trabalhos e pesquisas, entrevistas etc.” (D46)

No âmbito do ensino, pesquisa e extensão

“nas diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão” (D56)

“Através de atividades acadêmicas e complementares, envolvendo ensino, pesquisa e extensão” (D58)

“Disciplinas com temas transversais oferecida em parceria por dois ou mais professores; eventos; grupos de pesquisa” (D9)

“Mediante a inclusão de: a) conteúdos de diferentes áreas do saber nas disciplinas do Ciclo Comum; b) disciplinas de diferentes áreas do saber nos currículos dos cursos; c) projetos de pesquisa e de extensão de carácter interdisciplinar” (D40)

“Ensino: Ciclo comum; Extensão e Pesquisa: liberdade de participação em distintas atividades de diferentes campos disciplinares” (D41)

“por meio de projetos e programas de ensino, pesquisa e extensão, especialmente os que envolvem discentes, docentes, TAEs (e comunidade externa) com percursos formativos diversos e atuações acadêmicas e profissionais variadas [...] o Programa Institucional Agenda Tríplice, que tem apoiado projetos ‘em diversas áreas de conhecimento e voltados para o estudo de temas prioritários para a agenda de desafios da trílice fronteira Brasil, Argentina e Paraguai’ [...] bem como outras iniciativas vinculadas a processos indutores da interdisciplinaridade, têm contribuído para a ampliação de espaços de integração solidária, a fim de cumprir com o que vislumbramos por meio da diretriz ‘Impacto e Transformação Social’ em nosso Plano de Desenvolvimento Institucional, na articulação da pesquisa ao ensino e à extensão” (D11)

“A interdisciplinaridade é propiciada principalmente no âmbito das disciplinas ofertadas de forma compartilhada e pesquisas realizadas entre professores de distintas áreas de conhecimento, mas há grandes discrepâncias de uma disciplina para outra e de um instituto para outro” (D22)

Em relação à questão de como a interdisciplinaridade é propiciada à formação acadêmica dos estudantes, segundo os docentes participantes da pesquisa:

a) uma parte afirma que não é propiciada, que existe no discurso (leia-se, nos documentos institucionais), mas não na prática, e que não há um debate sobre o tema internamente na UNILA. Ainda assim, entende-se que há uma definição do que é a interdisciplinaridade, como visto anteriormente. Essa percepção, em termos de formação, não está descolada da estrutura institucional interdisciplinar, que também precisa avançar:

A estrutura institucional da UNILA possibilita uma forma interdisciplinaridade, ao se organizar em Institutos, e não departamentos. Contudo, essa estrutura não se faz valer e não se desdobra em real articulação interdisciplinar. A maioria do corpo docente chegou à universidade com uma mentalidade departamental e não houve, a meu ver, real estímulo para romper essa estrutura e fortalecer a interdisciplinaridade. Por exemplo: somos, institucionalmente, vinculados aos Institutos; contudo, na prática cotidiana, a maioria dos/as docentes se apresentam como docente de tal ou qual curso. Se houvesse o enraizamento da percepção de vínculo institucional através dos Institutos Latino-americanos, acredito que a interdisciplinaridade seria maior e a questão da integração regional seria mais presente em todos os cursos (D35).

b) para apenas um docente seria multidisciplinar e não interdisciplinar;

c) o “como” é relativo, depende de cada docente (da sua formação acadêmica, do conhecimento acumulado em determinada disciplina ou área, da experiência profissional, da liberdade de ensino, do plano de ensino, dos fundamentos didáticos-pedagógicos, entre outros aspectos), do componente curricular (das suas características, da ementa, dos objetivos e finalidades) e do curso de graduação (do seu PPC, da inter-relação entre seus componentes curriculares), bem como deste com o CCE e mesmo com outros cursos, ou seja, pode variar;

d) para outros participantes, depende, também, da abordagem adotada (que está relacionada ao docente), a qual pode ser diversa, e da presença de docentes de diferentes áreas em componentes curriculares e de estudantes de distintos cursos, cuja mescla refere-se, principalmente, à prática (descontinuada) de compartilhamento de carga horária de FAL entre docentes, a fim de dar conta de uma diversidade de temas contemplados no âmbito da região;

e) ocorre no CCE (embora, para um docente, apenas aparentemente), por meio dos componentes curriculares; em FAL e Línguas, alguns docentes exemplificaram como realizam algumas práticas que consideram interdisciplinares, nos encaminhamentos didáticos e em termos de referenciais bibliográficos; e

f) de forma ampla, no âmbito de ensino, pesquisa e extensão, a exemplo do fomento específico de programas como Agenda Tríplice e Prioridade América Latina e Caribe, de interesse institucional, pois voltados ao estudo de temas estratégicos ao alcance da missão, com vistas ao desenvolvimento e à integração, sem prejuízo do caráter universal da pesquisa (UNILA, 2012, 2013b); e formações acadêmicas distintas em grupos de pesquisa, entre outros.

Percebe-se, portanto, que esse pilar que sustenta o projeto pedagógico da UNILA que o CCE projeta, ainda é um desafio para os docentes, para os cursos e para a própria instituição, bem como, em decorrência, para a formação acadêmica propiciada aos estudantes. Além disso, falta um trabalho coletivo, para além de ações pontuais, e interações e inter-relações entre cursos e o CCE. Certamente, como apontado por um docente participante, a interdisciplinaridade não é um ideal, algo estático e imóvel, nem um tema restrito à área de humanas, mas um processo, é movimento e requer constante planejamento e avaliação, na práxis educativa, em âmbito macro e micro. Ademais, um egresso observa que: “No caso de cursos que não estão diretamente relacionados com as ciências humanas pode ser mais desafiador a criação de consciência nos discentes da importância destes estudos [do CCE]” e que a ampliação de atividades interdisciplinares, relacionadas com o curso de graduação, e “didáticas diferenciadas” poderiam auxiliar (E66), porém, como indicado anteriormente, esse tema não se limita a técnica de ensino.

Quadro 10 – Como a interdisciplinaridade foi propiciada na formação acadêmica, segundo os egressos

Não sabe, não foi e/ou foi pouco propiciada
<p>Não sabe (E107)</p> <p>“Não foi [...] não havia interação entre distintos campos dos saberes, cada profe apresentava seu tópico de modo independente e dissociado da apresentada por outro (lógica bloqueada). Apelo à interdisciplinaridade apenas quando um valor abstrato é discutido, sobretudo ao falar em integração, mas nenhuma aplicação em contextos práticos ou específicos” (E14)</p> <p>“Não foi muito” (E7)</p> <p>“Poco y nada” E60</p> <p>“Considero que não foi muito boa” (E84)</p> <p>“Fue poco propiciada, solo en algunos pocos cursos dependiendo del professor” (E8)</p> <p>“Praticamente não havia interdisciplinariedade, principalmente em FAL, que era deslocada de qualquer outra disciplina que tínhamos, exceto FAL III” (E24)</p> <p>“Foi pouco abordada durante a graduação. Poucas disciplinas tiveram práticas interdisciplinares. No curso de ciências biológicas, a matéria de Questões Ambientais e Relações Internacionais foi dada de maneira satisfatória a respeito de interdisciplinaridade” (E25)</p> <p>“Sabemos un poco de todo, pero al final no sabemos profundamente un tema” (E87)</p> <p>“o currículo ainda é muito compartimentado” (E92)</p> <p>“Falta de práticas e estágios colaborativos” (E31)</p>
Nos cursos de graduação
<p>“meu curso [Relações Internacionais e Integração (RII)] era interdisciplinar” (E130)</p> <p>“O curso [RII] era em si interdisciplinar, formado a partir a combinação de várias disciplinas. Na UNILA isso foi reforçado a partir do ciclo comum, com os diferentes professores de diferentes cursos principalmente em Fundamentos da América Latina I, II e III” (E3)</p> <p>“O curso de RII é interdisciplinar já” (E5)</p> <p>“as disciplinas do ciclo comum foram fundamentais para a minha formação acadêmica de internacionalista, uma vez que o meu curso já é interdisciplinar em sua base. [...] disciplinas optativas em qualquer outro curso ofertado pela UNILA [...] me possibilitou transitar em disciplinas da área de Cinema, Letras e História” (E102)</p> <p>“A interdisciplinaridade constitui o ponto de encontro entre as diversas áreas do saberes, referenciando a prática da integração do conhecimento. Por ex. a grade curricular do mo meu curso de graduação, Relações Internacionais, já constitui-se pela interdisciplinariedade, estruturando-se pela área do Direito, Economia, Ciências Sociais - Antropologia, Sociologia e Ciência Política, e pela formação específica das RIs. Entendo que essa prática atento a uma formação mais ampla e capacitada das novas dinâmicas da globalização. Propicia a formação de recursos humanos aptos as novas transformações local-internacional na medida que institui novas formas de pensar nossos espaços de poder” (E89)</p> <p>“Relações internacionais é um campo do conhecimento transdisciplinar por excelência. Ao estudar qualquer problemática mobilizávamos economia, política, história, sociologia, etc. Muitos professores também contavam com expertise em diversas áreas” (E37)</p> <p>“As disciplinas de FAL são bastante Interdisciplinares. Contudo as demais disciplinas do meu curso [RII] sinto que ficaram mais no campo da multidisciplinaridade do que na interdisciplinaridade, no sentido de que muitas vezes trabalhamos com conteúdos de diversas disciplinas, mas nem sempre de forma interconectada” (E79)</p> <p>“Curso de Ciências Econômicas com diversas matérias de outras ciências sociais e humanidades” (E124)</p> <p>“O curso de letras, artes e mediação cultural abrange diversas áreas da história, literatura, arte e cultura latina-americana de acordo com as temáticas específicas das disciplinas. No Ciclo Comum as aulas de idiomas, fundamentos da AL e IPC também buscaram abordar cultura, história, filosofia e artes que fossem latino-americanas ou que pensassem as questões do território” (E36)</p> <p>“meu curso [Letras - Artes e Mediação Cultural (LAMC)] é por si só necessariamente interdisciplinar, então foi proporcionada de várias formas e em praticamente todos os componentes curriculares” (E18)</p>

“O meu curso [...] tem disciplinas da lingüística, da literatura, das artes visuais, da mediação cultural, etc.” (E99)

“A interdisciplinaridade foi um dos pilares do curso em que me formei (LAMC), tive acesso a disciplinas e professores que muito contribuíram para minha formação indo de ciência política à física, passando pelo cinema, pelas várias literaturas, inclusive a oratória, a comunicação e o teatro. Entretanto o mercado de trabalho [...] tem muita dificuldade em reconhecer a interdisciplinaridade a que tivemos acesso na UNILA. Tentei trabalhar em centros culturais, editoras, portais de comunicação, museus e tantos outros lugares que durante a entrevista me questionaram sobre o currículo universitário. Dividindo em dois âmbitos: para meus conhecimentos a interdisciplinaridade foi maravilhosa e, para meu campo de trabalho foi duvidoso” (E10)

“Por meio dos eixos temáticos que constam no PPC de Leple [Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras] que busca temas a serem trabalhados em todas as matérias. Mas por falta de organização somente as matérias de poéticas seguem” (E71)

“No PPP [projeto político-pedagógico] do curso de saúde coletiva estão contempladas disciplinas de diferentes áreas do conhecimento, tendo uma forte presença de conteúdos das ciências sociais e humanas, além das ciências da saúde” (E20)

“O curso de Saúde Coletiva possui seis disciplinas obrigatórias chamadas de ‘Práticas Interdisciplinares em Saúde’, fato que me permitiu vivenciar espaços interdisciplinares quase que ao longo de toda a minha graduação” (E6)

“Dado que realicé un curso sustentado en la concepción de la articulación y gestión de los diálogos profesionales interdisciplinarios que abarca el campo de la salud, la interdisciplinariedad es un conocimiento que fue introducido transversalmente en toda la graduación” (E58)

“Por meio da prática docente onde o interesse de pesquisa do professor ou professora se mesclava ao tema estudado em sala, muitas vezes com elementos da área de antropologia ou sociologia, sendo explorados; E também quando tínhamos aula com professores que não eram do curso de História. Particularmente na grade curricular do meu curso, dividimos matérias com as carreiras de Antropologia e Ciência Política, dessa forma pude também cursar disciplinas com outros colegas que não eram da História e assim vivenciar a interdisciplinaridade por meio das diferentes abordagens, análises, etc.” (E56)

“as disciplinas nem sempre são puramente historiográficas, além disso, temos grande mobilidade, podemos fazer matérias com outros cursos” (E109)

“la carrera de Geografía es interdisciplinar, por tanto, agregó elementos de historia y formación ética” (E82)

“A própria geografia pede que seus estudos sejam interdisciplinares” (E115)

“Mediante el uso de herramientas cartográficas, análisis de políticas públicas, intercambio de opiniones con representantes de otras instituciones” (E62)

“Tanto em relação as disciplinas obrigatórias na grade de Antropologia que são de outras disciplinas (história, geografia, etc.), quanto em relação à ‘facilidade’ de matrícula em disciplinas de outros cursos, que se relaciona a uma autonomia que nós, estudantes, temos de traçar uma formação interdisciplinar” (E83)

“Na engenharia é importante conhecer os contextos da sociedade e não só as matérias exatas” (E65)

“En mi curso [Engenharia de Energia] fue muy difícil para que los profesores propiciaran una interdisciplinariedad” (E112)

“Estudos no idioma não nativo (espanhol) nas diversas áreas da engenharia civil; desenvolvimento de atividades/trabalhos nas disciplinas do ciclo comum (FAL III e Ética e Ciência) que se relacionavam com a engenharia civil; desenvolvimento de atividades nas disciplinas de engenharia (Aspectos legais e ambientais da construção civil) que se relacionassem com a América-Latina; e, no desenvolvimento do TCC, onde foram necessários conhecimentos de diversas áreas” (E66)

“Pelo menos na música, era uma constante conversa com outras artes e questões culturais” (E70)

“Meu curso [Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar (DRUSA)] só existe na Unila, e esse fato é que o mercado de trabalho ainda não absorve profissionais com tantas características, também pelo fato da instituição não promover essa inserção” (E73)

“Materias integrais sob a segurança alimentar (econômico, social, político)” (E110)

“No ciclo comum de estudos, bem como na organização interna do PPC de CPS [Ciência Política e Sociologia], que permite que o discente escolha 3 optativas livres, com qualquer outro curso de

graduação da unila: assim tive aulas com história, filosofia e desenvolvimento rural. Ao mesmo tempo, sendo de CPS, fiz FAL I e II com DRUSA, FAL III com geografia, Ética e Ciência com engenharia química, Espanhol I com geografia, Espanhol II com LAMC, e espanhol III com cinema. Assim, nos créditos cursados com diferentes cursos as temáticas que, por vezes, eram abordadas apenas pela ótica das ciências sociais, ganhavam uma maior pluralidade de visões e interpretações, sob a ótica de diferentes áreas do conhecimento” (E88)

“Pensamos a ecologia e a Biodiversidade do ponto de vista de ausência de barreiras. Não há barreiras para a vida, sendo assim nossas fronteiras apenas se aplicam a casos de desafio para a colaboração. E precisamos sempre nos aliar para encontrar novas oportunidades a favor do meio ambiente” (E113)

“Através de temas em comum existentes nas disciplinas da graduação, que versavam entre Biologia, Física e Química. Também, por meio do PIBID, que desafiava os acadêmicos a elaborarem atividades com um olhar interdisciplinar, envolvendo as três áreas” (E121)

“Pensar à biologia como uma disciplina isolada traz problemáticas na resolução das condições desejadas” (E57)

No CCE

“Principalmente através do ciclo comum” (E75)

“Creio que as matérias que mais conseguiram trabalhar com a interdisciplinaridade foram as do ciclo comum [...] Um outro exemplo foram as matérias relacionadas ao ensino e a relação que tiveram, posteriormente, com os estágios supervisionados” (E64)

“No ciclo comum (fiz a primeira versão), com a rotatividade de professores de diversas áreas (algo mais multidisciplinar que interdisciplinar) poucos professores do meu curso [CPS] conseguiram extrapolar os limites de sua formação” (E129)

“o núcleo comum (minha turma de ingresso 2012 foi a única que teve 5 semestres de FAL” (E128)

“Na disciplina de FAL I e II houve interdisciplinaridade, mas de forma totalmente desorganizada. Em uma semana tínhamos aula sobre as Belas Artes com professora de Letras, já na outra semana aparecia um professor de Ciências Políticas para tratar da Teoria da Dependência e na outra semana uma professora antropóloga para debater a origem dos povos latino-americanos e a descolonização como episteme, ou seja, cada semana aparecia um professor diferente, com temas e conceitos diferentes, com formações diferentes que nos deixavam aflitos, confusos e sem entender nada. Isso foi em 2012, em meu primeiro semestre na UNILA” (E72)

“Quando eu entrei na universidade no ciclo básico de estudos [...] em cada tópico ou conteúdo turnavam-se os docentes. A princípio pareceu interessante, no entanto, muitas vezes o conteúdo não terminava e daí outro professor entrava. Como cursei engenharia estes tópicos ficaram centrados no início do curso, então, depois de cursados muito disso ficou esquecido. Como os professores da área específica são muito disciplinares a interdisciplinaridade deixava a desejar” (E97)

“nas disciplinas do ciclo comum ou do 4 primeiros semestres. Ainda existe uma certa barreira ou dificuldade dos professores da engenharia entenderem e trazerem para o seu ensino aprendizagem as diretrizes da interdisciplinaridade” (E74)

Em componentes curriculares optativos e/ou livres

Através de disciplinas optativas (E39, E123, E4, E9)

“disciplina optativas dentro e fora do instituto de meu curso” (E103)

“cursar componentes em otras carreras, dentro del mismo instituto pero también en otros. Por otro lado tuve la oportunidad de trabajar en iniciación científica con docentes de otras áreas como la geografía” (E98)

“componentes optativos e livres” (E68)

“realizei diversas matérias com outros cursos. Na sala de aula havia uma diversidade de alunos de outros cursos, os debates, apresentações e atividades da sala sempre divergia em múltiplos campos do conhecimento” (E15)

“tivemos integração com estudantes de Medicina em alguns projetos” (E28)

“Com algumas disciplinas compartilhadas com outros cursos. Mas, no geral, havia resistência dos professores da geografia em relação a isso” (E16)

“Cursei componentes curriculares com os mais diversos cursos além da geografia como, por exemplo, biologia, antropologia, relações internacionais e desenvolvimento rural e segurança alimentar” (E21)

“Por meio de disciplinas não específicas do Serviço Social que foram ministradas por professores de outras áreas, cursos e institutos da UNILA” (E17)

“com o contato com estudantes de outros cursos durante o ciclo comum, e principalmente por poder escolher qualquer disciplina de qualquer curso” (E1)
 “em disciplinas optativas e ciclo comum, e em alguns professores do curso que deram abertura para a aplicação prática” (E32)
 “Através de alguns componentes curriculares obrigatórios do meu curso, de componentes do ciclo comum e de alguns componentes curriculares livres” (E44)

Depende do(s) docente(s)

“Professores” (E2)
 “Por meio dos professores/as [...] Aportes científico e socio-cultural” (E29)
 “Com professores y professoras de diversas áreas” (E108)
 “Através do conhecimento compartilhado por docentes formados em diferentes áreas” (E90)
 “De acordo com a proposta dos professores, pudemos ter conceitos introdutórios das ciências sociais para pensar a História e o ensino, com a opção de realizar disciplinas com outros cursos, o que implica outras referências e debates a agregar” (E26)
 “Os professores [...] as vezes até trabalhavam juntos” (E52)
 “aula com professores de outras formações no ciclo comum” (E48)
 “Con profesores de distintas áreas, con mucha libertad para con las materias optativas, con profesores con formación interdisciplinar y, fundamentalmente, con FAL” (E35)
 “Em fal, professores de diferentes institutos trabalhavam os conteúdos propostos durante o semestre” (E111)
 “os professores do ciclo comum buscavam sempre essa interdisciplinaridade, abrangendo diversos assuntos por diferentes pontos de vista” (E34)

Na abordagem

“com diferentes visões e abordagens para um mesmo assunto” (E11)
 “Um mesmo tema sendo abordado por docentes de diferentes áreas do conhecimento” (E12)
 Principalmente na possibilidade de estudar temáticas a partir de abordagens diferentes e complementares” (E41)
 “disciplinas de diferentes áreas do conhecimento e diferentes abordagens” (E100)
 “Na adoção de múltiplos olhares que abragem as ciências sociais. Me permitiu adotar uma posição muito mais aberta na hora de pensar na resolução de conflitos” (E49)
 “Diferentes perspectivas e professores dando a mesma matéria, alunos de outros cursos fazendo FAL na mesma sala” (E45)
 “Em clases especificamente de integração tinhamos visões de economia, política, sociologia, engenharia e artes. Ou seja, um mesmo fenomeno observado desde diferentes areas buscando compreendelo como um todo” (E51)
 “Tive diversas disciplinas onde o campo teórico não era especificamente Letras, apesar da nomenclatura do curso e muitas das vezes os professores não utilizavam apenas um campo teórico para realizar as análises e executar a disciplina, utilizavam mais, ampliando o campo de visão teórico metodológico” (E42)
 “para tener miradas de diferentes ángulos” (E81)
 “rescatar varios puntos de vistas de temas diversos” (E59)
 “En los contenidos de las materias” (E47)
 “Através de práticas dos docentes mesclando conteúdos de diferentes disciplinas” (E114)
 “em atividades curriculares integradas de diferentes disciplinas” (E78)
 “Através do trabalho com docentes de áreas complementares que procuraram construir uma metodologia conjunta, ao invés de cada uno apresentar sua área por separado” (E118)
 “Na maneira de olhar e pensar a realidade [...] na articulação entre as teorias de diferentes disciplinas” (E120)
 “Sempre foram incentivados trabalhos orientados à discussão em torno da história, a memória, a situação social e política do contexto latino-americano, como base para trabalhos de línguas, de literatura, de artes, fazendo com que a formação dos alunos fosse interdisciplinar” (E126)
 “Estudos de caso, metodologia cinematográfica, praticas nos eventos, modelos de ONU, simulações” (E85)
 “Por meio de bibliografias variadas, professores(as) de vários países com perspectivas teóricas metodológicas distintas” (E33)

“OS CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS SE COMUNICAVAM AO PONTO DE APROVEITARMOS LEITURAS DE TEXTOS E AUTORES ENTRE AS MAIS DIVERSAS DISCIPLINAS” (E22)

Autoavaliação

“a interdisciplinariedade é um pilar fundamental da universidade, pois sem a mesma não podemos compreender o que é ser latino americano de se pensar e conseqüentemente não podemos entender o meio filosófico e sociológico do que é o indivíduo latino americano” (E27)

“Foi muito importante na realidade, já que durante todo o processo de formação sempre tive participação de outras áreas do conhecimento, desde a história dos trabalhadores até temáticas em saúde. Um claro exemplo foi participar no projeto de extensão vivendo livros latinoamericanos na tríplice fronteira, no qual professores e estudantes de diferentes cursos como letras, biologia, saúde coletiva, economia, arquitetura e antropologia trabalham em conjunto para a mediação de leitura e bibliotecas escolares. Isto também aconteceu nas aulas e nos conteúdos acadêmicos dos docentes, criando assim um futuro Profissional mais íntegro e adaptado a diferentes contextos” (E46)

“Permitiu criar laços com temas pouco tratados na minha graduação” (E38)

“Permitiu olhares culturais e políticos além daquelas da minha área de formação” (E116)

“No dia a dia se notou mais útil do pensado” (E104)

“Me proporcionó para tener un conocimiento del objeto de estudio de forma integral, para la elaboración de nuevos enfoques metodológicos más adecuados para la solución de problemas en estudios de investigación” (E122)

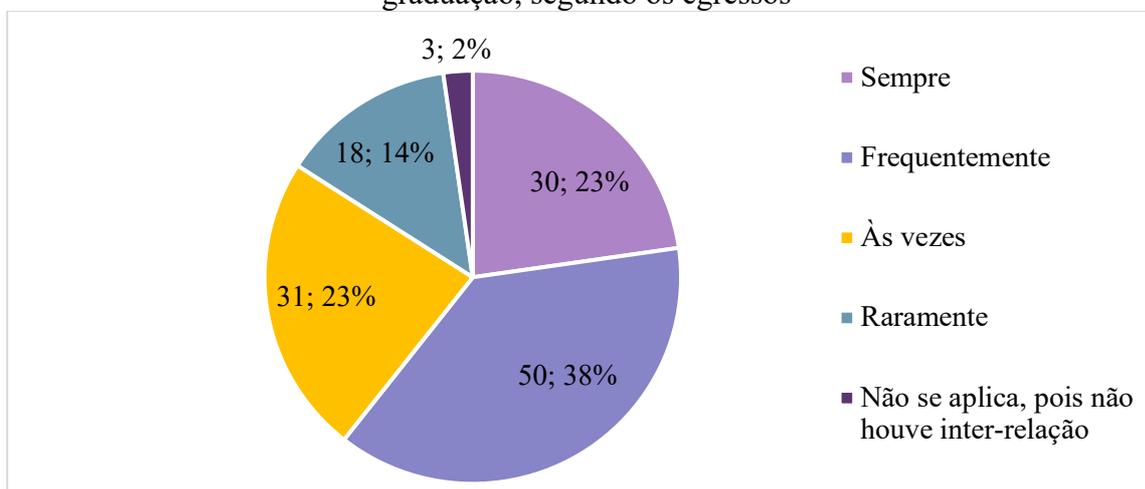
Referente a como a interdisciplinaridade foi propiciada à formação acadêmica, segundo os egressos participantes da pesquisa: a) um registrou não saber se foi propiciada e alguns que não foi ou foi pouco; b) para a maior parte dos egressos, ocorreu nos cursos de graduação, e são relatados exemplos do que consideram interdisciplinaridade propiciada em sua formação; c) vários consideraram que foi propiciada no CCE e expuseram algumas dificuldades das primeiras organizações deste ciclo; d) outros, inferiram que foi nos componentes curriculares optativos ou livres, pela possibilidade de intercâmbio com as áreas de outros cursos; e) para alguns, também está relacionado e depende do(s) docente(s); f) da abordagem, das práticas e procedimentos didáticos; e g) autoavaliam alguns aspectos propiciados por esse princípio institucional.

Verifica-se que há um uso difuso e ambíguo do termo, muitas vezes não associado diretamente à questão entre disciplinas ou a uma abordagem que inter-relacione os conhecimentos de distintas áreas sobre determinados conteúdos, mas a forma como estas eram organizadas (em termos de docentes e discentes) ou mesmo das possibilidades fixadas pelo currículo e pela instituição (a exemplo da formação mais abrangente, com disciplinas optativas e livres, mas que não deixam de ter um limite).

Vale mencionar que somente a presença ou o compartilhamento, entre docentes de diferentes áreas de disciplina, por si só, não garante a interdisciplinaridade. Ademais, a interdisciplinaridade não é algo dado, automático ou natural no CCE ou nos cursos, e sim se constitui diuturnamente, nas práticas docentes, nas relações e interações estabelecidas, em confronto com outras práticas, com o currículo disciplinar, com os desafios da formação

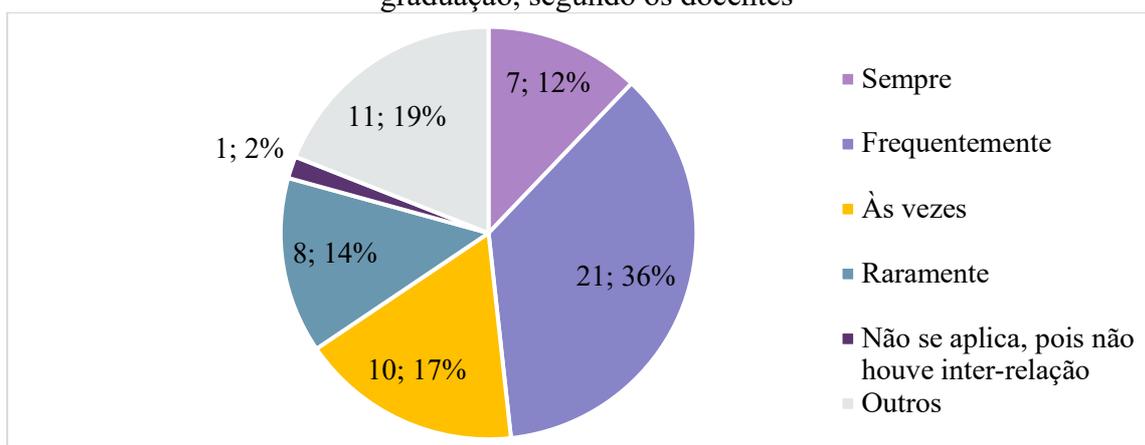
convencional dos próprios docentes, como os obstáculos (ou não) de inserção no mercado de trabalho, com as especificidades de cada curso de graduação, enfim, com várias questões.

Gráfico 32 – Frequência da inter-relação entre conteúdos do CCE e do curso de graduação, segundo os egressos



Questionados em relação à frequência da inter-relação entre conteúdos do CCE e do seu curso de graduação, para a maior parte dos egressos, 38% (50 participantes), foi frequentemente. Já o percentual dos que consideram que essa inter-relação ocorreu: sempre ou às vezes é, em ambos, de 23%; raramente, para 14%; e não ocorreu, para 2%.

Gráfico 33 – Frequência da inter-relação entre conteúdos do CCE e dos cursos de graduação, segundo os docentes



Referente a essa questão a maior parte dos docentes, 36% (21 participantes), também inferiu que foi frequentemente, para 17% a inter-relação ocorreu às vezes, para 14% raramente, para 12% sempre e para 2% não ocorreu. Destaca-se, dentre os outros, para 19% (11

participantes), as seguintes ponderações em relação à frequência da inter-relação entre conteúdos do CCE e dos cursos de graduação: a) há quem não tenha uma definição: “Não tenho uma resposta estruturada/experiências neste sentido” (D2); b) e os que consideram que a inter-relação (assim como a interdisciplinaridade) é relativa e depende de cada docente, do componente curricular, da área ou do curso de graduação: “Depende outra vez dxs docentxs. Eu faço isso sempre. Mas muitxs coelgas não” (D55); “Es difícil medir esto, porque depende de cómo el docente haga un plan de disciplina ligado al curso y del acercamiento y aceptación que tenga el curso sobre el CCE. No obstante, creo que si he de responder objetivamente, sería ‘frequentemente’” (D16); “Essa interrelação existe apenas enquanto iniciativa individual de docentes e, não, a partir de um caráter programático do próprio CCE e dos cursos” (D57); “Essa frequência varia a depender da Área. Em Artes e Humanidades, eu diria que sempre. Nas outras áreas não creio que ocorra com a mesma frequência” (D23); “Depende muito da situação. Ministrei aulas de Fundamentos I e II para alunos de cursos diversos. Para as Engenharias, era mais difícil. Para os alunos de Serviço Social, Geografia, era mais fácil estabelecer esta interrelação” (D43); “Difícil responder como um todo; posso dizer que no meu curso - arquitetura e urbanismo - há interrelação; dos demais, vai depender do curso e tbm dos/as docentes do CCE” (D56); “Depende dos cursos - creio que quase sempre ou sempre nos cursos de áreas humanas, pouco ou muito pouco nas demais” (D6); “já escutei em reunião que as aulas de línguas para o curso de letras deveriam ser iguais às aulas para os da engenharia. o CCE precisa dialogar mais e melhor com as demandas dos cursos” (D3); c) expressa uma concepção de universidade, materializada no CCE, em disputa: “Essa interrelação existe, mas é dificultada pela resistência de alguns cursos em colaborar com o CCE” (D50); “O Ciclo Comum é uma péssima ideia pior operacionalizada que deveria se eliminar bda grade dos Cursos da UNILA” (D19). Essa questão também aparece quando os docentes apontam aspectos relevantes do CCE, positiva ou negativamente.

Quadro 11 – Aspectos relevantes do CCE, positivos e negativos, apontados pelos docentes

Positivos
Projeto pedagógico da UNILA, missão e formação diferenciada
<p>“é essencial para o entendimento e execução da proposta político-educacional da Universidade” (D26)</p> <p>“de vital importância para o projeto da Universidade” (D29)</p> <p>“Contribui a missão da UNILA” (D5)</p> <p>“promove: a) a integração solidária, com compartilhamento de saberes entre sujeitos pertencentes a diferentes etnias, povos, nacionalidades; b) a interdisciplinaridade, com a articulação entre conhecimentos de diferentes áreas/cosmovisões, com foco na América Latina e no Caribe; c) o bilinguismo português-espanhol, mas também abrindo espaços (reconhecendo, dando visibilidade) para outras línguas (creole haitiano, línguas originárias [...])” (D11)</p>

“favorece la formación interdisciplinar. Contribuye en la educación de sujetos con distintos niveles de bilingüismo, conocimientos básicos sobre América Latina y una formación transversal desde el punto de vista ético y científico [...] se articula con lo explicitado en la Ley de Creación de UNILA, su vocación y estatuto” (D16)

“Promoção de discussões em torno do Projeto da Universidade. Incentivo ao contato maior com as duas línguas principais da Universidade (Português e Espanhol). Realização de atividades que extrapolem o ensino tradicional, das disciplinas específicas de cada curso. Integração dos cursos. Contato maior com questões pertinentes voltadas à América-Latina e à produção de conhecimento científico” (D32)

“O aspecto mais positivo é concretizar uma das principais missões da UNILA, a integração latino-americana. o CCE é um dos pilares a desta universidade e dá sentido a sua própria existência. Portanto, também a diferencia enormemente de outras universidades do Brasil” (D58)

“Um dos pilares da UNILA” (D50)

É relevante pois “cumpre com a missão institucional de integração latino-americana” (D40)

“promoção da integração da América Latina a partir do intercâmbio científico e cultural” (D37)

“o grande diferencial da Unila em relação às demais universidades, poder ter um espaço de discussão da américa latina” (D47)

“Ao ter como focos a América Latina e os dois idiomas mais falados na região, o Ciclo Comum de Estudos contribuiu para uma formação incomum na universidade latino-americana, rompendo com o eurocentrismo predominante. Contudo, é preciso considerar a ‘colonialidade’ como processo formativo da região, do qual não se desvincula facilmente com rótulos como ‘decolonialidade’. Esse me parece o principal desafio do Ciclo Comum de Estudos na instituição” (D23)

“A DIVERSIDADE DE CONTEÚDOS, DE DISTINTAS ÁREAS E AS DISTINTAS FORMAS DE ENSINO PROPICIAM UMA EXPERIÊNCIA ÚNICA AOS E ÀS ESTUDANTES DE TODAS AS ÁREAS PROFISSIONAIS, INSERINDO NO MERCADO UM/UMA PROFISSIONAL DIFERENCIADO/A, EM ESPECIAL NO BRASIL” (D21)

Conhecimentos da América Latina

“fornecer uma introdução aos conhecimentos gerais em torno da América Latina, fundamental para entenderem as especificidades da instituição e do projeto de integração” (D4)

“Fornecer ferramentas analíticas e conhecimento sobre a América Latina” (D12)

“propicia um conhecimento que, na maioria das vezes, os estudantes não tem e não teriam sobre a AL” (D18)

“espaço de trabalho que discute diversas questões referentes ao nosso lugar no mundo (América Latina e suas particularidades), e que muitos discentes ainda desconhecem. É um primeiro espaço de integração de discentes de diferentes cursos e origens, e o momento de conhecer a língua e a cultura do outro” (D24)

“estimular a curiosidade por conhecer o próprio território, reconhecimentos das diversidades e da unidade da América Latina e Caribe, apreender algumas noções de geopolítica e de funcionamento do sistema mundial capitalista, possibilitar pesquisas transversais em relação às diferentes áreas do conhecimento” (D35)

“a troca de conhecimento com os estudantes estrangeiros nos primeiros semestre [...] muitos se mobilizam para buscar mais informação e se aprofundar sobre o que se passa com os países da américa do sul. o cce contribui muito para isso” (D3)

“a possibilidade de conhecer e debater realidades de outros países da América Latina, a diversidade de estudantes na sala de aula” (D49)

“Propicia uma momento ímpar para que alunos de culturas e sociedades distintas troquem experiências, conheçam a história regional e, desse modo, supram a defasagem de conhecimento 1) dos brasileiros em relação ao entorno e 2) dos alunos estrangeiros em relação à história do Brasil” (D43)

“O Ciclo Comum ajuda na formação de uma visão a partir da América Latina sobre problemas e temáticas que são próprios ao nosso continente. Isso contribui para se pensar em soluções locais, a partir de agentes da região, e promove criticidade e reflexões próprias sobre as circunstâncias históricas, sociais e identitárias, confluentes ou não com as nações vizinhas, que levaram ao quadro político, histórico, econômico e social que hoje vivenciamos. É, portanto, um importante lugar na construção do pensamento latino-americano” (D44)

“O CCE é a base da UNILA. Só com ele é possível ter uma universidade realmente contra-hegemônica. O que dá identidade para a universidade e ajuda a diminuir as violências é o CCE. ‘Acolhe’ studentxs, abre as portas para partilhar/criar/produzir conhecimento sobre a AL e o Caribe e ajuda a combater a evasão. Muitxs studentxs só conseguem permanecer na universidade com saúde física e mental (fora a existencial) por conta da ‘base’ criada pelo CCE” (D55)

Interdisciplinaridade

“formação interdisciplinar” (D8)

“mobilizar debates interdisciplinares relevantes para todos os cursos que se reconheçam no projeto institucional da Unila” (D1)

“interdisciplinaridade, contato com diferentes áreas de conhecimento, contato com colegas de cursos diferentes, criação de uma base comum de conhecimentos sobre distintos aspectos relevantes sobre a América Latina” (D39)

“Esse programa de estudos interdisciplinares é, a meu ver, um projeto inovador de planejamento acadêmico de uma proposta acorde aos princípios basilares da UNILA” (D57)

“Proporciona o encontro de estudantes e docentes de diferentes campos de estudo entre si no processo educativo. Promove conteúdos e valores humanistas para estudantes de diferentes áreas do conhecimento. Promove sentido de pertencimento e conhecimento de estudantes e parte dos docentes à universidade e sua missão institucional” (D36)

“O modelo compartilhado de vários professores ministrando conteúdos de FAL para cursos diferentes ao do professor coordenador foi sem dúvida o melhor estímulo a interdisciplinaridade. Foi assim que eu criei um grupo de pesquisa e extensão interdisciplinar” (D38)

Bilinguismo

“A vivência prática do bilinguismo (português/espanhol) além da sala-de-aula e ao conhecimento crítico da região latino-americana que se promove nas relações entre os falantes do Brasil e dos países da América do Sul e Caribe” (D33)

“o ensino de português e espanhol” (D15)

“contribui para a consecução do bilinguismo dos estudantes; favorece a valorização do multiculturalismo, da solidariedade, da alteridade, da interdisciplinaridade” (D40)

“a oferta de eventos orais e contextuais, de cor local, que permitem a integração e a acolhida multicultural de grupos multiétnicos” (D42)

“apesar de todas as dificuldades, é no Ciclo Comum que os estudantes tem oportunidade de maior convivência intercultural, bilíngue e multiprofissional; que são desafiados a pensar os problemas e características do continente; que são convidados a se perceber e reconhecer como latino-americanos; que obtém formação bilíngue e intercultural (ao menos minimamente); que exercitam a interdisciplinaridade; problematizam a identidade e a alteridade sistematicamente por 3 semestres [...] passaram a valorizar o continente com sua cultura, história e características, se comprometeram pessoal e profissionalmente com a melhoria da vida e das relações na América Latina. O Ciclo Comum poderia ser muito melhor? Poderia e as propostas para o novo PPC apontam nessa direção, trabalhando com maior integração entre os eixos, entre os eixos e os cursos de origem dos estudantes, com situações-problemas, com textos e atividades compartilhadas, com eventos, pesquisa e extensão associadas a ele. Mas sem dúvida, isso somente se viabilizará se a gestão como um todo se comprometer a apoiar e subsidiar o processo ativamente” (D27)

Negativos

“Essas disciplinas são apenas para cumprir tabela em relação ao Estatuto da Unila” (D13)

“O CCE é uma caixa preta que pouco interage com o restante dos conteúdos e habilidades da maioria dos cursos. Parece que a Unila e sua missão giram em torno do CCE e os demais devem se adequar ao que algumas pessoas pensam sobre a Unila. Há muito pouco diálogo e muito monólogo. Pensamentos dissonantes são descartados por este núcleo duro do CCE. Uma pena” (D15)

“O Cce seria o coração da Unila, mas foi formulado por um grupo que não tinha a prática e acabou ficando vulnerável frente a um grupo de docentes que quer fazer da Unila uma universidade sem a missão e vocação iniciais. Disputas políticas entre grupos enfraquecem o projeto de tripé da universidade e há várias tentativas de acabar com algo que ainda nem deu seus frutos” (D20)

“O projeto é muito positivo e relevante, mas precisa ser melhor implementado. Um problema importante é a falta de motivação de um grupo significativo de estudantes” (D52)

“mantém estudantes e professores de reféns arruinando nossas carreiras profissionais” (D19)

“falta de diálogo com os cursos e com demandas gerais da graduação” (D3)

“a baixa participação dos coordenadores dos cursos” (D5)

“dificuldade de realizar um debate entre o corpo docente sobre como fazer a integração das disciplinas do CCE com o PPC de cada curso em específico” (D1)

“o conteúdo do CCE não está alinhado com os objetivos de cada curso” (D28)

“As disciplinas de FAL não abrangem conteúdos específicos de cada curso, deveriam poder incluir temas de assuntos de cada área. São 3 semestres, sendo que apenas 1 seria mais adequado, com aspectos históricos e políticos da AL. FAL 2 é desnecessário e FAL 3 deveria ser adaptada com assuntos de temáticas relacionadas a cada curso para o qual é ministrada. A maior parte dos alunos detesta as disciplinas de FAL e não levam a sério. Os docentes quando levam a sério e cobram trabalhos, provas e estudo, são questionados porque não deveriam levar FAL ‘a ferro e fogo’, como já ouvi de um coordenador de curso. Para muitos, FAL é apenas uma ‘ambientação’. [...] poderia ser sensacional, mas do jeito que está formulada e como vem sendo praticada é só perda de tempo” (D25)

“Lamentavelmente muitos docentes, gestores e alunos acham que deveria desaparecer ou diminuir sua carga horária. A meu ver esses integrantes da instituição buscam transformar a UNILA em uma Universidade tradicional, alegando que o C.C.E sobrecarrega ou tira tempo de disciplinas ‘mais’ importantes dos cursos específicos. Isso me lembra também a tentativa por parte de alguns legisladores de transformar a UNILA em uma instituição de ensino superior ao serviço do agronegócio do oeste do Paraná. Por exemplo, nos últimos três anos a carga de línguas foi progressivamente diminuída” (D29)

“Deve-se analisar cada área do ciclo comum em separado. A área de línguas é essencial para o perfil de uma universidade da integração [...] No caso da área de Filosofia, apesar de reconhecer sua importância, tenho escutado muitas reclamações de falta de preparação de conteúdo e material a ser trabalhado com alunos de cursos diferentes [...] Já a área de Fundamentos da América Latina me parece que teve desenvolvido uma certa ‘disciplinaridade’ em termos de história e cultura latino-americanas. A falta de interação com os docentes das áreas profissionais dos cursos pode ter definido um engessamento. Adicionalmente, sabe-se que docentes concursados para a área não tem demonstrado interesse em permanecer na área, optando por se transferir para cursos na sua área de formação. Por fim, deve-se ressaltar que a carga horária destinada às atividades do ciclo comum é grande, cerca de 500 horas, havendo críticas por parte de muitos cursos sobre o impacto na limitação de horas dedicadas à atividades específicas dos cursos. Recentemente esse debate tem enfatizado o problema para os cursos noturnos, por exemplo de licenciatura [...] no caso da FAL, o planejamento poderia ser mais dinâmico e envolvendo mais docentes de várias áreas” (D10)

“Há uma grande liberdade de atuação dos professores, o que é bom por um lado mas, por outro, faz c/ que pontos importantes das ementas de FAL, por exemplo, sejam deixados de lado. Alguns/algumas professores/as, inclusive, ignoram que há uma ementa com pontos bem definidos para cada um dos 3 semestres de FAL” (D51)

“os cursos de Exatas e das Engenharias consideram que ocupa muito espaço na grade curricular e que prejudica a formação dos seus estudantes” (D40)

“As constantes ameaças em fraciona-lo/elimina-lo, especialmente a partir dos/as docentes das exatas, não compreendem a sua importância, mas com algo que ‘atrapalha’, como um problema para o curriculum formativo específico, uma espécie de ‘perda de tempo’” (D56)

“O Ciclo Comum de Estudos, para a formação discente, é excelente. Falta, ainda, a compreensão e aceitação com respeito à carga horário por parte de toda a comunidade acadêmica” (D54)

“há dificuldade em se trabalhar com a heterogeneidade em cursos de áreas diversas. Aulas de FAL para Engenharias não iguais às da Sociologia. Cada curso deveria ter uma abordagem específica, pois geraria maior inter-relação entre conteúdos do Ciclo Comum de Estudos e dos cursos” (D18)

“Deveria ser mais integrado à realidade de cada curso e possuir um módulo específico de interdisciplinaridade dentro de cada Instituto e Centro” (D22)

O modelo atual engessa um único professor e impede o diálogo, como também o encontro entre os professores de diferentes campos. [...] A PROGRAD e as últimas gestões esvaziaram o papel dos centros interdisciplinares que deveriam cumprir essa missão. Então, hoje, o lugar que ainda salva na prática esse princípio [interdisciplinaridade] do PDI é o Ciclo Comum, com todos os seus problemas e boicotes que sofre por parte de muitos colegas professores, estudantes e técnicos” (D38)

“os alunos e docentes poderiam se beneficiar mais da interdisciplinaridade se professores de distintos cursos compartilhassem a mesma disciplina” (D43)

“um aspecto negativo que noto, enquanto docente da área de línguas, é que existem professores que focalizam conteúdos linguísticos, esquecendo-se de relacioná-los com a missão e vocação institucional” (D37)

“a proposta de ‘bilinguismo’ choca com a realidade ‘plurilíngue’ da comunidade acadêmica. Constatamos em algumas pesquisas de campo que a relação entre o português e o espanhol e diglósica e assimétrica” (D29)

“Não há uma orientação sólida, assim como não há formação específica para servidores para o efetivo trabalho com o biliguismo na universidade, desse modo, parte principalmente do Ciclo Comum de Estudos as reais práticas bilingues dentro da instituição, o que faz recair sobre ele a sua grande importância se levarmos em consideração a vocação, a missão e o projeto pedagógico propostos pela universidade. Considero que falta, ainda, um planejamento comum dentro do CCE, para que as práticas caminhem na mesma direção, mas isso não diminui, de forma alguma, o importante papel do CCE para a realização do bilinguismo, que deveria ser implementado, de fato, pelos cursos. A impressão que tenho é que só o CCE se preocupa com essa questão, que deveria ser de responsabilidade de toda a universidade - o bilinguismo real, para além de somente algumas práticas” (D46)

“Os aspectos negativos que encontro são resultados não tanto do próprio CCE, mas da pouca estrutura e empenho institucional em fortalecer, manter, estimular e promover esse diferencial da UNILA. Como exemplo: a maioria dos concursos para docentes, nas diversas áreas, não incluiu a temática da América Latina e do Caribe como questão a ser debatida; isso fez com que muitos/as docentes ingressassem na UNILA sem buscar conhecer mais a própria missão institucional da Universidade e, em muitos desses casos, acabaram por questionar o CCE, buscando em diversos momentos extingui-lo ou enfraquecê-lo internamente” (D35)

“O CCE infelizmente não desfruta de apoio institucional adequado, do ponto de vista administrativo. Além disso, padece as consequências de erros históricos da gestão [...] por exemplo, a deficiência na realização de concursos e contratações, que geralmente não previram perfis bilíngues, interdisciplinares, interessados na questão da integração solidária. Houve casos em que o docente sequer soube pelo edital estar sendo contratado para trabalhar no Ciclo Comum. [...] a omissão da formação continuada e preparatória para assumir os desafios proporcionados pela envergadura da missão institucional da UNILA. Poucas vezes foram organizadas atividades nesse sentido e, praticamente todas as que existiram, deveram-se a iniciativas e motivação do próprio corpo docente (sendo, portanto, voluntaristas) e não a iniciativas de gestão. [...] a previsão de crescimento institucional do PDI não foi respeitada, fazendo com que o número de cursos da universidade praticamente dobrasse de um ano para outro, de modo improvisado, desorganizado e sem condições de ser atendido adequadamente pelo corpo docente e pela infra-estrutura institucional (espaços, bolsas, equipamentos). Conforme avançaram os anos de implantação dos cursos, diminuiu a capacidade da equipe docente de atender ao número de alunos existente [...] o crescimento também desorganizado da pós-graduação (que concorre em horas-aulas com a graduação, visto serem os mesmos professores); a concessão de afastamentos diversos sem o devido planejamento; a ‘campanha’ interna realizada por parte do corpo docente e técnico contra o Ciclo Comum (refletida diretamente em procedimentos administrativos); a falta de orientação aos estudantes quanto à necessidade de cursarem as disciplinas (especialmente do Ciclo Comum) no período previsto, dada a inviabilidade de reofertas e turmas de férias, ocasionando o acúmulo de casos desperiodizados e em risco de jubramento” (D27)

“O Ciclo Comum é um espaço fundamental para a efetiva realização do projeto integrador da UNILA. Contudo, na prática, o que se vê/sente é um trabalho dissociado do restante dos cursos, tanto nas atividades acadêmicas, como na gestão de pessoas e políticas. Os professores do CCE, por exemplo, são frequentemente excluídos de editais que consideram só cursos, o CCE não é contemplado na divisão de verbas dos institutos, a distribuição de vagas docentes em geral não considera que o CCE atende a todos os cursos, os professores do CCE têm mais dificuldade de se envolver em programas de pós, pois não estão atuando em um único curso, etc.” (D34)

“não é valorizado no âmbito institucional principalmente por concorrer com a carga horária de disciplinas dos cursos de graduação; nem sempre atinge o propósito mais importante que é garantir a presença de professores de diferentes áreas em diferentes cursos” (D4)

“A gestão administrativa (pre-requisitos, falta de professores, etc) prejudica muito. A pior parte é que não temos nenhum debate pedagógico coletivo sobre os princípios do CCE, cada um faz o que quer” (D14)

“sofre com a falta de professores” (D50)

“A falta de professores para suprir a carga horária, talvez a redução da carga horária [dos componentes] terá que ser pensada” (D49)

“a pressão para que os professores ‘exclusivos’ do ciclo comum deem conta da demanda de todos os cursos da universidade, o que é impossível” (D39)

“os desafios enfrentados para a criação/implementação de políticas institucionais para contemplar todas as potencialidades do Ciclo Comum, principalmente no que tange à formação (continuada) docente e do corpo administrativo” (D11)

“Infelizmente, os conteúdos ainda são muito rígidos e muito concentrados no começo da formação dos estudantes” (D36)

“o decorrer do tempo já demonstrou muitos de seus limites no sentido de efetivamente promover uma formação acadêmica interdisciplinar, bilíngue, intercultural e voltada à integração regional solidária. [...] a fragilidade é, justamente, a cisão e a fragmentação que há entre CCE e eixos específicos de formação de cada curso. O desenvolvimento de um programa de ensino com essas características inovadoras não pode se restringir aos três primeiros semestres de formação e, tampouco, a um conjunto específico de disciplinas. É preciso que CCE e eixos específicos dos cursos trabalhem em conjunto os princípios basilares de interdisciplinaridade, bilinguismo, interculturalidade e integração regional solidária. Caso esses princípios estejam muito ou totalmente restritos ao CCE (e mesmo dentro dele, sejam parcialmente seguidos), sua contribuição somente poderá ser restrita no que diz respeito à formação almejada” (D57)

“necessidade de reformulá-lo curricularmente, o que já vem sendo feito e está em fase de finalização/aprovação” (D26)

Há um conjunto de aspectos relevantes do CCE, positivos e negativos, apontados pelos docentes, entre os quais estão: a missão; os princípios institucionais, principalmente a interdisciplinaridade, o bilinguismo e a integração; a concepção acadêmico-pedagógica e a organização curricular e institucional do CCE, o que remete a um amplo leque de questões, desde o sentido do CCE, seus conteúdos, formas e destinatários, sua organização, o corpo docente, a infraestrutura, as relações na instituição; e sua reestruturação em andamento. Tais aspectos, que para fins de exposição foram separados, na realidade, se relacionam, entram em conflito, se aproximam e distanciam, convergem e divergem, estão em tensão.

Como aspectos positivos do CCE, vários participantes apontam sua relação com o projeto pedagógico da UNILA, especialmente no que tange ao fomento da integração, do estudo sistemático de conhecimentos sobre a América Latina – que possivelmente os estudantes não teriam em outros componentes curriculares ou em outras universidades, enquanto um diferencial da instituição –, bem como por propiciar os dois idiomas mais falados na região, o intercâmbio cultural e buscar a interdisciplinaridade, os quais não são (ou não deveriam ser), conforme os documentos institucionais, restritos ao CCE. Também, segundo alguns docentes, o ciclo comum propiciaria uma “formação incomum”, não predominante, nem hegemônica.

Como aspectos negativos, o CCE é apontado por alguns participantes apenas enquanto cumprimento estatutário ou como uma “caixa preta”, cujo funcionamento não se tem conhecimento por acesso direto, fechado em si e que não (ou pouco) dialoga com os cursos de graduação, dos quais é parte obrigatória. Para outros, uma “perda de tempo”, algo desnecessário ou menos importante do que outros componentes, que “prejudica” a formação acadêmica, então, que precisa ser diminuído ou eliminado, pois desintegrado, desalinhado da “realidade de cada curso”, afinal, deveria ter utilidade profissional e não geral. Também, pelas ausências que o afetam, de planejamento, de docentes, de estrutura, de formação continuada, entre outras.

Um docente sugere a “flexibilização” do CCE:

Infelizmente o CCE (ou seu núcleo duro de docentes) incorre no erro de segregar ao invés de agregar os demais docentes da Unila. Há as mesmas reclamações de falta de docentes, quando, em realidade, o que falta é mudar a visão de colaboração do CCE com o restante de cada curso. Flexibilizar as atividades da missão da Unila como Atividades Complementares ao invés de disciplinares seria muito mais efetivo e eficaz. [...] Também permitiria uma visão mais abrangente em termos de pensamento e áreas de conhecimento sobre a América Latina e Caribe, sobre o multilinguismo (que não entendo o motivo de ignorar a língua inglesa, diga-se de passagem), sobre a interdisciplinaridade, a interculturalidade e a integração regional. Acredito que eliminar o rótulo de ‘professor do CCE’ seria um passo importante nessa direção (D15).

Vale mencionar, ainda, a desvalorização do trabalho docente no e do CCE:

O professor do Ciclo Comum de Estudos não é valorizado pela instituição, sobretudo os que foram contratados para atuar exclusivamente em Fundamentos da América Latina. Há um silenciamento das vozes, demandas e críticas destes professores por parte da comunidade acadêmica como um todo (D54).

Outro entende que “Quanto mais o ciclo comum e seus professores forem valorizados pela gestão da UNILA, mais conhecimento inovador e integrador entre áreas serão produzidos [...] O ciclo comum e os centros interdisciplinares deveriam ser o alvo prioritário da atenção das políticas” (D38). Um teria “interesse em contribuir mais com o CCE” (D1).

O CCE é objeto de disputa e um desafio, “Vital para a Unila, ao mesmo tempo um desafio permanente” (D2).

O Ciclo Comum é uma excelente ideia tendo-se em vista a missão institucional da UNILA, mas encontra muitos obstáculos, de diversas naturezas, em sua implementação e execução. Os problemas de organização do CCE na estrutura acadêmica da UNILA, especialmente, faz com aspectos considerados positivos por alguns (docentes, discentes ou técnicos administrativos) sejam vistos como negativos por outros (D45).

Há, portanto, posições em conflito sobre o CCE, tanto dos discente quanto dos docentes. O projeto universitário na implementação vai sendo tensionado pelas questões

convencionais que permeiam as instituições, pela formação para o mercado de trabalho, pela disciplinaridade, como pode ser percebido nos relatos.

Quadro 12 – Aspectos relevantes do CCE, positivos e negativos, detectados na formação acadêmica, segundo os egressos

Positivos
<p>“Considero positivo haver um ciclo comum de estudos” (E43)</p> <p>“um diferencial para meu conhecimento acadêmico em relação aos colegas que se formaram em cursos similares em outras universidades” (E120)</p> <p>“O ciclo comum é fundamental. É o diferencial da UNILA. Os conteúdos nos permite reconhecer as similaridades e diferenças dos países latino-americanos e entender a importância de estudar uma epistemologia desde aqui” (E48)</p> <p>“foi de extrema relevância levando em consideração os pilares de formação da UNILA” (E12)</p> <p>“minha experiência com o Ciclo Comum é tal vez o que mais tenho levado comigo de positivo da UNILA [...] é pilar da UNILA” (E128)</p> <p>“para criar uma conciencia de la region” (E38)</p> <p>“Formação de formadores” (E2)</p> <p>“O ciclo comum é muito importante na formação de todos os estudantes que passam pela UNILA, pois é um dos poucos espaços que temos durante a formação para discutir temáticas próprias do nosso continente” (E20)</p> <p>“O ciclo comum proporcionou um conhecimento único sobre as relações políticas, economias, históricas e sociais da América Latina que não seria possível dentro das matérias do meu curso, uma vez que não é focado neste continente” (E3)</p> <p>“Propiciou um conhecimento maior da economia, cultura e relações com o Brasil que nunca foi abordado durante o Ensino Básico e que não é muito levado em conta no cotidiano” (E25)</p> <p>“possibilitou que me desse conta do projeto da UNILA com maior clareza, também apresentou a história do Brasil, da América Latina e do Caribe com profundidade que não existe em escolas públicas (onde sempre estudei). [...] apresenta o território e as questões estruturais e humanas que lhe são características, desse modo possibilita que o estudante pense em maneiras de como orientar seus estudos para poder trabalhar nas problemáticas e potencialidades latino-americanas” (E36)</p> <p>“permitiu conhecer aspectos históricos, econômicos e culturais da América Latina que desconhecia e que na formação ‘convencional’ de cada país, não existe” (E107)</p> <p>“Fornece, para quem ainda não possui, uma base para estruturar o pensamento sobre América Latina” (E68)</p> <p>Relevante pois “proporcionou uma desconstrução que eu não teria fora da universidade, justamente por ter contato com conteúdos específicos da América Latina [...] positivos: conhecimento da história e cultura dos países [...] as experiências dos meus colegas latino-americanos” (E28)</p> <p>“conhecer mais sobre os países da América Latina, no que tange: a economia, a história, a política, os sistemas de educação e de saúde, entre outras coisas. Além disso, a integração com os demais acadêmicos, principalmente os estrangeiros, se tornou muito mais fácil por meio do aprendizado da língua espanhola” (E121)</p> <p>“permite que os alunos tenham um panorama geral e amplo sobre a história e conjuntura social, econômica e política da América Latina [...] se identifique mais e se sinta pertencente à universidade e à proposta que ela aborda. O Ciclo Comum se atenta a mostrar a história dos países da América Latina de forma individual e também de maneira conjunta, de modo que possibilita fazer uma ligação entre os acontecimentos em comum entre dois ou mais países do continente” (E39)</p> <p>“conhecimento da história dos países latino americanos” (E22)</p> <p>“Aproximação com os processos políticos, econômicos, culturais e científicos dos demais países da América Latina” (E17)</p> <p>“abarca grandes temas da América latina” (E10)</p> <p>“Atendeu ao objetivo da universidade e serviu para ter uma maior noção sobre o nosso continente e suas questões fundamentais” (E117)</p>

“estudos e conhecimento sobre a história da América-Latina, o que potencializa a consciência da importância da integração entre os países e valorização da história e cultura de cada um; aprendizado de idioma não nativo, o que também influencia no conhecimento sobre as culturas relacionadas com tal idioma; desenvolvimento de atividades interdisciplinares que relacionaram a engenharia com o ciclo comum, reforçando a importância desta formação no nosso papel futuro, como profissionais, para a sociedade” (E66)

“a compreensão do indivíduo latino americano de ser e de se pensar, as teorias latino americanas [...] as culturas” (E27)

“conocimientos generales y específicos en historia, política, economía, artes y sociología de América Latina. Contribución para la problematización en clave de género y etnias. Aportes significativos en cuanto a las principales corrientes que estudian cultura” (E58)

“Alem da formação acadêmica, crio a sensibilidade para com a sociedade trabalhadora na área da construção e conhecimento da história e atualidade da América Latina” (E50)

“a importância do conhecimento da formação socioeconômica dos países latinoamericanos para a geografia da região, bem como os processos históricos” (E21)

“suprir a lacuna de conhecimentos acerca dos processos históricos que abarcam a região, em termos territoriais, da América Latina e principalmente do Caribe. Para mim tratou-se não somente de uma introdução à história dos países como também aos fundamentos históricos, políticos e socioculturais destes, que foram indispensáveis para minha leitura política sobre a região. [...] os aspectos sociopolíticos e históricos tratados no ciclo comum são pilares essenciais para a compreensão e análise dos termos da integração latino-americana e caribenha” (E56)

“ênfase dada às histórias, culturas e processos políticos-sociais da A.L. [...] se relacionava bastante ao curso de Antropologia” (E83)

Foi um aporte muito grande pra mim, ter um olhar crítico com nossa história [...] e que se reflete [...] na minha proposta musical sempre desde o latino-americano” (E70)

“Tuve un mayor conocimiento sobre relaciones internacionales relacionados con que la Energía es un bien estratégico importante y como esto puede influenciar en la relación entre países” (E106)

“foi fundamental para entender o papel das ciências naturais na história da América Latina e ao mesmo tempo a realidade atual da pesquisa nesta área na região” (E105)

“abarcaba múltiples temáticas de la realidad latinoamericana: política, historia, economía, arte, entre otros. En la medida que la carrera avanzaba recuerdo haber vuelto a algunas cuestiones específicas del ciclo común. Creo que en general era visto como una referencia a lo largo de la carrera” (E98)

“es de muy buena contribución para la Universidad y el perfil de estudiante que se pretende formar. Los contenidos son ajustados a la realidad latinoamericana ofreciendo al estudiante una iniciación y panorama general dando la posibilidad de pensamiento a futuros trabajos e investigaciones” (E8)

“ajudou a delimitar meu estudo de caso para trabalhar no tcc” (E29)

“dele veio um dos meus projetos de pesquisa e pude ter uma visão muito mais ampla das carreiras” (E1)

“A interdisciplinaridade” (E131)

“Interdisciplinaridade, pluralidade de ideias, valorização da história latino-americana” (E33)

“o fato de ter vários professores diferentes de áreas diferentes proporciona uma variedade de pontos de vista maior do que caso fossem só da minha área. por outro lado, também significou ter professores bastante engajados com os objetivos e outros [...] menos” (E18)

“Tive a experiência em realizar FAL uma vez com a minha turma, outra com a de R.I e outra com a de Medicina e era visível o esforço dos diferentes professores em adaptar os conhecimentos com o curso que está sendo ofertado” (E42)

“A diversidade do conteúdo e [...] a profundidade com as críticas mais contemporâneas” (E30)

“realizar o ciclo comum com estudantes estrangeiros. Estudar um país a partir do que é escrito é diferente da experiência de uma pessoa que vive” (E15)

“Mescla” (E51)

“extraem o PP da unila [...] são espaços de interação bilingue, de história e pensamento científico” (E57)

“Importante para conhecer a América Latina, o bilinguismo e filosofia logo quando entra na Universidade, apesar do sentimento de ‘estar perdida’ em meio a tanta informação nova” (E53)

“introduziu ao contexto histórico-social latino americano e ao estudo da língua espanhola” (E71)

“um panorama não apenas histórico e geográfico da AmLat mas tbm cultural, etnográfico, social, urbano e etc, ao longo dos primeiros semestres. Olhando por essa perspectiva vejo que foi essencial esse contexto para minha compressão das demais disciplinas, assim como o Espanhol que facilitou muito o processo de compreensão dos textos e possibilitou minha participação em eventos internacionais” (E79)

“A estruturação interna dos conteúdos de FAL I, II e III colaboram no processo de conhecimento processual dos conteúdos gerais sobre A. L. Em relação às disciplinas de espanhol, colaborou na medida em que estavam atreladas com trocas culturais com colegas de outros países” (E88)

“Acho que o componente de ciclo comum da vida à ideia da Universidade e da integração [...] gostaria que tivesse um componente de FAL adicional” (E46)

“A parte de línguas do Ciclo Comum foi ótima, aprendi bastante espanhol e tive professores de diversos países, podendo aprender com diferentes pronúncias” (E34)

“importante para o propósito da universidade [...] consegui aprender da língua local (mas a vida fora da universidade também contribuiu muito) e me aproximar às teorias e a história da América Latina, pelo FAL” (E99)

“conhecimento sobre literatura latino-americana, música, etc nas aulas de idioma” (E91)

“As disciplinas de ética e ciência, Pensamento Científico I e II foram muito importantes para entender as correntes filosóficas, a natureza das ciências ‘naturais’ e ‘sociais’ e seus pressupostos epistemológicos, seus axiomas e a existência de uma geopolítica do conhecimento acadêmico” (E72)

“EU FUI PRIMEIRA TURMA, O CICLO COMUM DE ESTUDOS DO QUAL PARTICIPEI ERA DIFERENTE [...] O FATO DA DISCIPLINA AMERICA LATINA ESTAR CONCENTRADA NO PRIMEIRO ANO COM POUCAS DISCIPLINAS ESPECIFICAS SERVIU PARA TER TOTAL DEDICAÇÃO NO ESTUDO DA TEMÁTICA DA UNIVERSIDADE, ACHO Q DEVERIA SE COLOCA MUITA CARGA HORARIA NO COMEÇO, COMO ERA ANTIGAMENTE, E MANTER UMA CARGA HORARIA MINIMA DURANTE TODOS OS ANOS DE CURSO, MANTENDO A INTERDISCIPLINARIDADE E AUMENTANDO A INTEGRAÇÃO COM O CURSO ESPECIFICO DE CADA PESSOA” (E23)

“Eu participei do primeiro ciclo comum 2011, gostei da metodologia que permitia a participação de alunos e professores de diferentes cursos onde professores [...] ministraram aulas sobre temas relevantes referentes a formação econômica, social e cultural latino-americana” (E90)

“em 2012 [...] A carga horária era maior e englobava um número maior de disciplinas. Particularmente, considero o ciclo comum bastante relevante na minha formação. As disciplinas de línguas contribuíram com uma aproximação de aspectos formais do espanhol, embora a interação com os colegas hispanofalantes tenha sido mais relevante nesse sentido. As disciplinas de filosofia ([...] componentes do ciclo iniciados por Introdução ao Pensamento Científico) foram importantes para desenvolvimento acadêmico crítico inicial e trouxeram a oportunidade de contato com autores que eu não conheceria em uma formação tradicional na minha área. As disciplinas (eram quatro) de FAL contribuíram também para desenvolvimento acadêmico crítico e aproximação do contexto e histórico regionais” (E44)

Negativos

“Não carreguei todas as informações para minhs atual profissão, grande parte não uso atuando na minha formação. Mas o conhecimento obtido sobre os países é válido e o segundo idioma também, principalmente por Foz ser tríplice fronteira, muito útil” (E63)

“Como área de oportunidade, que a instituição poderia melhorar, posso mencionar a falta de organização em relação a continuidade de alguns conteúdos e a dificuldade de sua aplicação no mercado laboral contemporâneo” (E37)

Acredito que não só o ciclo comum, como todos os conteúdos da Unila e da maioria das universidades brasileiras preparam pouco os estdantes para o mercado de trabalho [...] se uma das funções da universidade for preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, talvez precisemos rever os conteúdos ministrados na universidade” (E111)

“Algunos temas no son prioritarios para algunas carreras” (E87)

“falta de interesse por parte da maioria dos discentes quanto aos conteúdos, por estes ‘não terem relação’ com o curso (i.e., a relação não é clara e muitos não notam). Por outro lado, falta de interesse de muitos docentes de ministrarem aulas com abordagens distintas que poderiam despertar o interesse dos discentes que todavia não criaram uma consciência clara da importância das disciplinas do ciclo

comum. Diversas vezes em minha turma nos deparamos com professores do ciclo comum que não gostariam de ministrar aulas para a engenharia, com o pré-conceito de que os discentes não dariam importância para estas aulas de qualquer maneira, o que tornava a dinâmica em sala de aula complicada. Em suma, o problema (em relação aos cursos de engenharia) vem dos dois lados, em minha experiência” (E66)

“estava muito distante de meu curso de graduação e não havia interlocução. Os professores do ciclo comum eram em sua maioria historiadores, quando eu estava em um curso de engenharia. Muitas vezes ficava desmotivado pela falta de ligação. Espero que isso tenha melhorado” (E97)

“O Ciclo Comum poderia ser melhor aproveitado se existisse um diálogo aberto com o PP dos próprios cursos. Embora que sendo um ciclo multidisciplinar, na medida em que consegue reunir vários cursos ao mesmo tempo, as áreas poderiam ser definidas entre a categoria proposta pela CAPES, a fim de obter melhores resultados” (E6)

“Tudo foi tão desconectado entre si que era difícil perceber uma lógica no todo. Espero que com o tempo tenham melhorado” (E14)

“Praticamente não se aplicava ao curso, eram exigidas leituras que nada acrescentavam, e por parte dos professores, havia normalmente reclamações quanto a turma de engenharia, por não nos adaptarmos o formato da aula, característica própria destes alunos, tornando a disciplina maçante e pouco aproveitável” (E24)

“O ciclo comum foi um aprendizado para a vida, porém acredito que cada ciclo comum poderia ser voltado para o curso aonde está sendo ofertado. No meu caso, abordar a parte de biologia de plantas, animais e humanos na América Latina seria mais interessante” (E101)

“a própria instituição trata o ciclo comum como uma série de disciplinas menos importante do que aquelas que pertencem a grade curricular específica de cada curso” (E77)

“Como eu fui da primeira turma, considero que não houve uma boa logística a respeito dos conteúdos programáticos das disciplinas de FAL, muito menos de metodologia científica, uma vez que essas disciplinas foram ministradas por mais de 10 professores em um semestre, e cada professor trazia um assunto diferente para ser discutido, não existe uma linha de raciocínio, nem de investigação. A disciplina funcionava como uma disciplina de seminários integrados” (E74)

“Como fui de la primera turma, el ciclo común fue siendo organizado bien sobre la hora, luego con el pasar de los semestres fue cambiando para mejor, con mayor organización de los contenidos. Pero cuando yo lo cursé, FAL fue más como una serie de aulas aisladas sobre temas específicos, que estaban bien como algo introductorio y sirvieron para despertar el interés por la comprensión de la historia, política, economía, etc latinoamericanas, pero se entendía muy poco la interconexión entre esos temas. Para mí faltó un programa más organizado y más diálogo entre los docentes involucrados. Epistemología y metodología fue más desorganizado aún. Portugués estuvo bien” (E95)

“Não havia uma estrutura lógica clara na estruturação do ciclo comum, o que acabou gerando fortes opiniões negativas em relação a ele. Fato, que até onde sei, foi modificado” (E80)

“fue corto, en 2010 fueron pocos semestres” (E62)

“No início (2011), o ciclo comum era somente em dois semestres, de forma muito condensada e com pouca relação ao curso de graduação” (E116)

“antigamente eram 4 semestres de Fundamento da América Latina e 4 de Idioma, o que foi sendo cortado ao longo do tempo” (E42)

“Acredito que deva ser repensado a carga horária das disciplinas, 3 semestres é muito tempo se analisarmos que há cursos de 4 anos” (E12)

“a duração de três semestres de ciclo comum aumenta e muito a carga horária do curso que já é extenso” (E3)

“a distribuição de carga horária pouco eficiente e abordagem desacoplada do meu curso em algumas disciplinas do ciclo. Um problema do ciclo comum é que todos os seus componentes curriculares estão concentrados nos períodos iniciais da formação. Dessa forma, boa parte desses conteúdos não são resgatados nos períodos finais e ficam perdidos na formação. Adicionalmente, em algumas disciplinas, a proposta (descrita na ementa, por exemplo) não esteve alinhada com a execução” (E44)

“alguns temas acabam ficando repetitivos e sendo vistos mais de uma vez durante o Ciclo” (E39)

“Por muitas matérias do curso de Relações Internacionais terem um foco em América Latina, e englobarem algumas questões mais políticas e históricas algumas vezes os conteúdos se tornavam repetitivos [...] acaba desmotivando [...] por se tornar um debate recorrente do mesmo assunto” (E67)

“La enseñanza de idiomas es insuficiente, aunque el principal problema es que la Universidad estructural e institucionalmente no apoya al bilingüismo. No hay burocracia bilingüe y las instrucciones normalmente son impartidas en portugués (basta con entrar al website y comparar el contenido en cada idioma). El español se convierte en una isla, sólo utilizado por los hispanohablantes, comprendido por los colegas lusoparlantes y ‘tolerado’ - y a medias - por la Institución. Por otra parte, hay una tendencia creciente a un pensamiento centrado en una visión de Latinoamérica muy pensado desde y para Brasil, cosa que no sucedía tanto en 2014, cuando entré a la Universidad, y eso se traduce en visiones un poco complicadas a la hora de aprehender ciertas cuestiones en Fundamentos de América Latina” (E35)

“idiomas foi muito produtivo, embora a prática de escrita e da fala, no meu caso, foram melhor desenvolvidas fora da UNILA, ou seja, na convivência única com brasileiros [...] FAL foi muito ruim, sem conexão entre as disciplinas e de um rigor excessivo” (E69)

“Si es un profesor hispano hablante, se hace más fácil para captar ideas complejas. Cuando hay un profesor lusofalante, sobre todo para alumnos recién entrantes, hay siempre una dificultad, más aun cuando el profesor no puede responder en español las preguntas de los alumnos” (E82)

“poucos professores hispanos” (E132)

“A formação em espanhol não foi oferecida de maneira formal. FAL não estava estruturada na época, não havia muita definição do conteúdo” (E124)

“minha maior crítica ao Nucleo Comum foi sempre relacionada às disciplinas de línguas, no meu caso Português, que dispensava muito tempo pouco aproveitado, mal distribuído e pensado” (E128)

“necessário um nível maior para as aulas de português” (E85)

“a introdução logo no primeiro semestre com carga horária muito intensa, visto que no início a maioria dos estudantes ainda não são bilíngues e ainda não adquiriram o ritmo de estudos universitário [...] poderia haver maior interdisciplinaridade com a divisão dos créditos entre professores de distintas áreas e estabelecendo critérios básicos de ser apresentados, como cultura, história, economia...” (E36)

“no processo de institucionalização e divergências entre professores, optou-se por estrutura o Ciclo Comum por curso de graduação [...] não tendo a interdisciplinariedade e integração entre os alunos, conforme acontecia no início” (E89)

“A área de FAL é a que possibilita uma imersão na América Latina já na entrada do curso [...] uma experiência que vai impactar toda a formação específica posterior. A área de Línguas foi se estruturando gradualmente, contando com bons professores, mas que não articulavam entre si os métodos, o plano de aulas e os níveis. Epistemologia e Metodologia era a área menos desenvolvida, caótica, desorganizada do ponto de vista do conteúdo, do método. Isso, como em outras universidades pelas que passei, contribui para o desinteresse dos estudantes que acabam de entrar e não entendem bem a que se destina a disciplina e ‘para que serve’. Isso impacta, sobremaneira, a formação de possíveis futuros pesquisadores” (E41)

“Como negativo, ausência total de autores latino-americanos nas aulas de filosofia” (E91)

“A parte de Ética e etc foi adequada, porém as turmas eram muito grandes. Já as turmas de FAL foram todas diferentes (I, II e III), levando a conclusão que dependendo do professor e da turma as aulas podiam ser boas ou péssimas” (E34)

“compartimos aula com curso de geografia, eramos demasiados” (E60)

“um ponto de melhoria para o processo educacional intercultural, é o fato de que a América Latina abordada durante os processos formativos não é a América Latina inteira, o foco sempre foram os países do cone sul, o Brasil, o Uruguai, o Paraguai e a Argentina, acredito que pela proximidade destes países com o Brasil. Senti muita falta de ter discutido (desde minha área de formação, claro, mas não apenas) autores de países como o Haiti, a Nicaragua, El Salvador, outros lugares que também pertencem a essa realidade latino-americana e que ficaram restritos a apenas uma ou duas aulas, sendo que houve quatro anos para torná-los o centro do debate” (E126)

“entender processos sociais e históricos tipicamente latinoamericanos, porém sem maior profundidade” (E9)

“depende muito do professor [...] poderia se aprofundar mais na interculturalidade e integração regional” (E4)

“O ciclo comum é inovador, no sentido de que é interdisciplinar e intercultural, porém em muitos casos, alguns professores não abrem mão de sua metodologia e de seu aporte teórico, o que prejudica o interesse no olhar para a regionalidade” (E26)

“Foi o primeiro ano da UNILA, a proposta era professores diferentes dar classes de Fal e isso gerou alguma confusão em relação aos textos e aos dias de cada professor. Era imprevisível. A abrangência de conteúdo foi ampla demais” (E45)

“el contenido era demasiado general y poco o nada se aprendía, aparte que tenias como cuatro profesores dándote la materia, y cada uno llevando su metodología que a veces dificultada” (E47)

“cada professor atuava na sua maneira. Assim, algun temas poderiam ser abordados por uma turma, mas esquecidos por outra. No final, algun estudantes estariam formados em algun tópicos essenciais de FAL mas outros não” (E49)

“deve ser revisto [...] se não fica muito a criterio de cada um” (E99)

“Faltaram professores com compromisso real para com os estudos latino-americanos” (E16)

“muitos professores das aulas de FAL não tinham formação sobre América Latina, abordando conteúdos a partir da sua área de expertise, mas sem articulação com o meu curso ou com as problemáticas latino-americanas” (E20)

“é uma parte importante do projeto unila, acredito que talvez fosse interessante que houvesse um plano de estudos unificado para estar disciplinas, pois algumas vezes cai na área de especialização do docente ministrante” (E32)

“professores desconectados com a América latina e não raro despreparados para o projeto da UNILA [...] com a necessidade de novos concursos muitos entraram e não raro logo pediam afastamento por algum motivo de saúde” (E10)

“a chegada de docentes sem nenhum tipo de engajamento nos objetivos missionais da instituição” (E57)

“É um bom planeamento pedagogico, porém resulta insuficiente diante da proposta da UNILA. Os professores não são devidamente formados para tal” (E100)

“os professores possam passar por um curso básico para o entendimento e aprofundamento do ciclo comum” (E27)

“questões relacionadas à didática e à metodologia de alguns docentes” (E83)

“Falta de melhor didática para alguns professores” (E40)

“havia muito conteúdo específico do que o docente julgava importante, sem ter uma visão mais ampla do todo” (E114)

“Professores do Ciclo comum tinham pouco preparo para integrar os temas com os cursos específicos” (E127)

“pouca articulação entre os conteúdos” (E129)

“Falta de prática, muita teoria” (E110)

“Todo o ciclo comum muda conforme os professores [...] com a predisposição da turma também. Muitas pessoas não veem de maneira integrativa o aprendizado mas como perda de tempo, por colocar mais tempo de estudo na sua graduação. O ciclo comum é a essência da universidade, mas não tem bases de segurança infelizmente. Pode ser levado desde a criatividade e capacidade máxima da professora até o descaso” (E113)

“fragilidade no que se refere a aplicação dos conteúdos e a prática docente em sala de aula, que variam muito de professor e curso. Há diferentes enfoques onde não se resguarda necessariamente como objetivo principal, a promoção de uma leitura adequada - não esvaziada de aspectos sociohistóricos - sobre a América Latina e Caribe. [...] alguns professores e alunos divergem sobre a importância e ‘utilidade’ de um ciclo comum, principalmente de Fal [...]. A Unila como universidade que se propõe a (re)pensar a integração da região não pode abrir mão ou fazer uso descabido do ciclo comum, que a mim parece ser a ferramenta mais importante que universidade dispõe” (E56)

“alguns professores eram obrigados a ofertarem disciplinas do ciclo comum, apesar de não terem a formação específica para tal curso. Isso auxiliava na desvalorização do ciclo comum vinda através dos próprios professores” (E102)

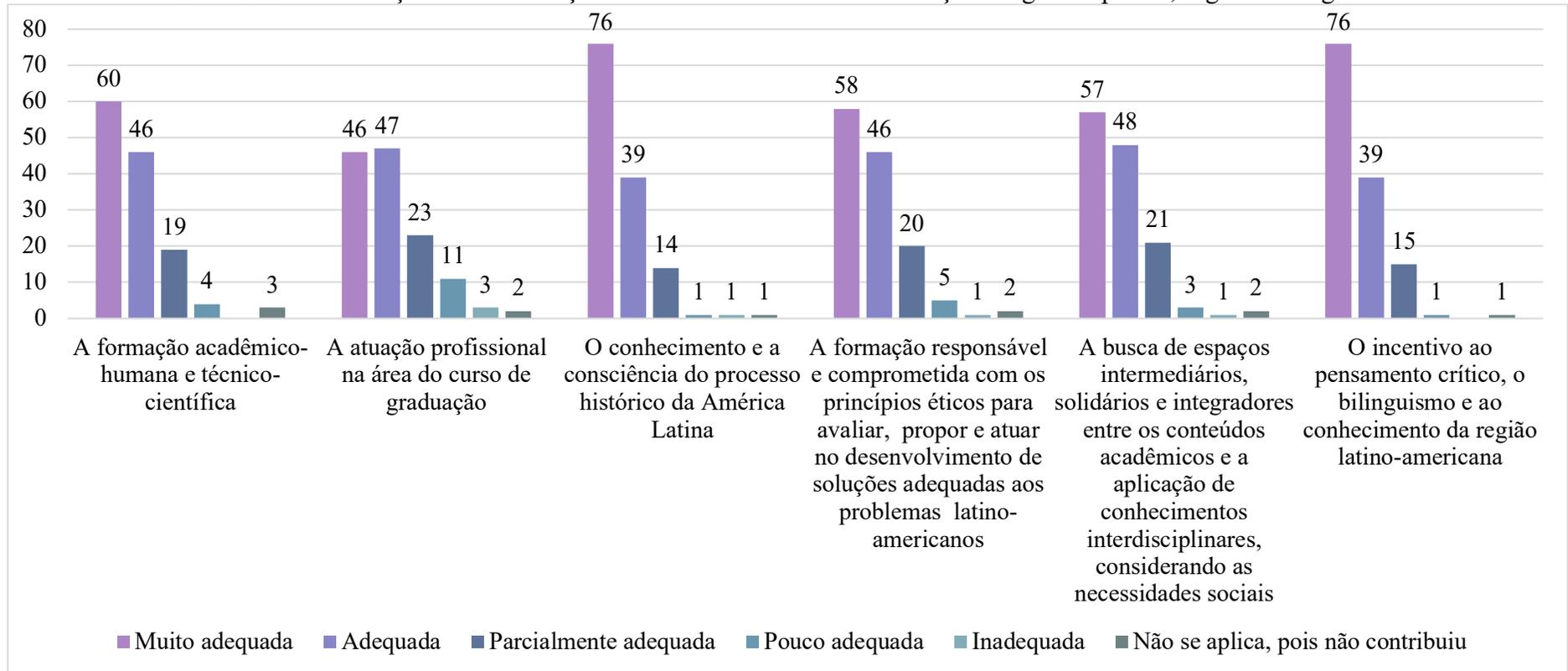
“Como éramos a 2da turma. Tivemos a dificuldade de alguns professores/as em alguns semestres. Assim alterando a ordem de algumas disciplinas, de um semestre pra outro” (E103)

Entre os aspectos positivos detectados pelos egressos: a) para alguns, a formação acadêmica propiciada pelo CCE é um diferencial da UNILA em relação a outras universidades,

“O ciclo comum é o grande diferencial da formação na UNILA; fundamenta uma visão crítica sobre a realidade e desafios que a região enfrenta nas diversas áreas do conhecimento” (E105); b) a maior parte dos participantes apontou os conhecimentos no âmbito da América Latina em relação a história, sociedade, economia, política, cultura, educação, saúde, muitas vezes, não abordados no curso, na formação precedente ou fora da universidade. Principalmente a relevância de FAL como espaço para estudar e discutir temas do continente e para a formação de uma base para o pensamento latino-americano, bem como fundamental para a compreensão da integração: dá materialidade à universidade da integração latino-americana. Alguns, inclusive, exemplificaram como contribuiu ou se relacionou com a formação específica do seu curso (em Música, Antropologia, Engenharia, entre outros), e que influenciou pesquisas; c) outros, a interdisciplinaridade, vários pontos de vista, a interação bilíngue, dentro e fora da universidade, e os conhecimentos filosóficos propiciados.

Por sua vez, quanto aos aspectos negativos: a) alguns egressos apontaram a não aplicação de parte dos conhecimentos na profissão ou no mercado de trabalho; b) outros, inúmeras faltas: de organização; de relação e interlocução com os cursos de graduação; de interdisciplinaridade; de interesse de discentes e docentes; de continuidade de alguns conteúdos (ou, em outros casos, repetições de conteúdos em alguns cursos ou abrangência muito ampla); de apoio institucional ao bilinguismo (predominância do português no âmbito administrativo e, algumas vezes, também na docência); de unidade, pois varia conforme o docente; de cumprimento do plano de ensino (divergência entre a proposta do componente e a execução); de didática, de compromisso e de formação docente sobre a América Latina; de professores para lecionar (ou, por outro lado, a obrigação docente pela oferta). Como comenta um egresso: “A primeira turma é sempre muito conturbada, não tinha grade, ninguém sabia o que iríamos estudar no próximo semestre, ou se teríamos professores” (E45); c) para uns, a carga horária e a duração (de 2 e 4 semestres) foi curta, enquanto para outros (a de 3 semestres) foi longa; a concentração no início da formação também foi apontada como um problema, além de turmas grandes: “Meu ciclo comum na unila foi em 2012 [...] até a sala p ter aula era improvisada, quase 50 pessoas em uma turma [...] no verão de janeiro em foz, em uma sala sem ventilação pra pensar a integração” (E14); d) a visão da América Latina a partir do Brasil; o foco, muitas vezes, limitado aos países da América do Sul e pouco aprofundamento dos temas.

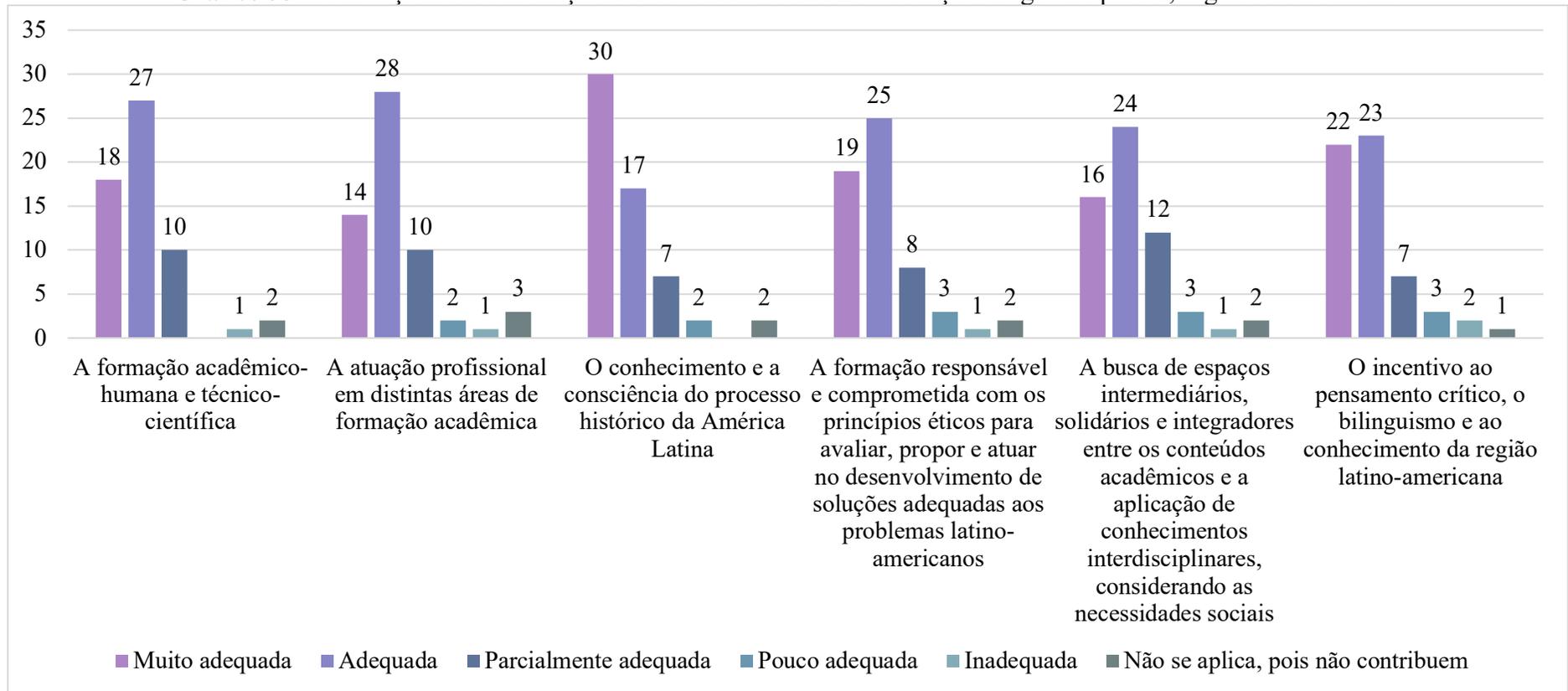
Em outras palavras, há um conjunto de aspectos, que não podem ser simplificados ou reduzidos e que coadunam com os apontados pelos docentes, seja positiva ou negativamente. O CCE é um espaço de formação, não isento de lacunas, desafios e disputas internas.

Gráfico 34 – Avaliação da contribuição dos conteúdos do CCE em relação a alguns aspectos, segundo os egressos

Na avaliação da contribuição dos conteúdos do CCE, em termos específicos e quanto ao perfil do egresso da instituição (UNILA, 2013a), destaca-se, principalmente, o conhecimento e a consciência do processo histórico da América Latina e o incentivo ao pensamento crítico, o bilinguismo e o conhecimento da região latino-americana, enquanto muito adequadas, segundo a maior parte dos egressos (76 participantes). Tais aspectos também foram apontados como positivos na formação acadêmica, como visto. Na sequência, vem a formação acadêmico-humana e técnico-científica, a formação responsável e comprometida com os princípios éticos para avaliar, propor e atuar no desenvolvimento de soluções adequadas aos problemas latino-americanos e a busca de espaços intermediários solidários e integradores entre os conteúdos acadêmicos e a

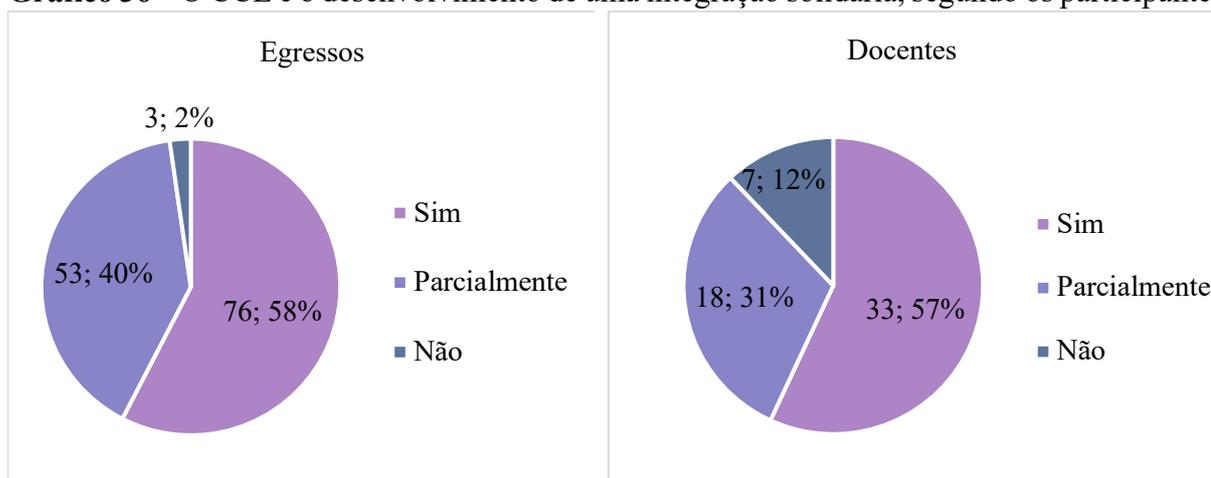
aplicação de conhecimentos interdisciplinares, considerando as necessidades sociais. Já em termos de atuação profissional na área do curso de graduação, a maior parte dos egressos participantes avalia que a contribuição dos conteúdos do CCE foi adequada, porém, no que tange a esse aspecto, vários egressos avaliam como parcialmente (23 participantes) ou pouco adequada (11). Nota-se que essa quantidade é maior do que nos demais aspectos. Certamente, isto está relacionado a não vinculação direta e automática dos conteúdos do CCE com muitos cursos de graduação e, em consequência, com a atuação na área da profissão, como apontado anteriormente.

Gráfico 35 – Avaliação da contribuição dos conteúdos do CCE em relação a alguns aspectos, segundo os docentes



A maior parte dos docentes participantes avaliam que a contribuição dos conteúdos do CCE para o conhecimento e a consciência do processo histórico da América Latina é muito adequada. E, nos demais aspectos, a maioria avalia como adequada. Para uma quantidade menor essa contribuição foi parcialmente adequada e para poucos foi inadequada ou não contribuiu.

Gráfico 36 – O CCE e o desenvolvimento de uma integração solidária, segundo os participantes



Questionados se consideram que o CCE, ao responder a missão institucional da UNILA, desenvolve uma integração solidária, a maior parte, 58% dos egressos (76 participantes) e 57% dos docentes (33), respondeu que sim. Outros 40% dos egressos (53 participantes) e 31% dos docentes (18) responderam que parcialmente e 2% dos egressos (3) e 12% dos docentes (7) consideram que o CCE não desenvolve uma integração solidária.

Um dos egressos participantes que respondeu parcialmente comenta que o “problema não é o ciclo comum, as pessoas chegam a um ponto de cansaço físico e mental, ocasionado pela universidade e pessoas, que elas desistem da solidariedade integrativa” (E101).

Em relação ao que é integração e integração solidária, alguns docentes também observam como esse aspecto da universidade não é debatido ou definido: “Algumas categorias [...] como integração e interculturalidade são muito abertas, no limite cada um entende de um jeito porque não temos espaços nenhum espaço de discussão disso, especialmente porque não temos formação continuada” (D14).

Ninguém sabe o que é integração solidária. Não se sabe se estamos falando de processos econômicos, políticos, sociais, educacionais, culturais. Na UNILA existe um ‘vale tudo’, sem qualquer apego a conceitos e métodos. Basta colocar alunos com distintas origens e um professor argentino na sala de aula e já se diz que existe integração (D25).

Para uma efetiva integração solidária era necessária uma política de bolsas e auxílio estudantil que contemplasse os/as estrangeiros/as em sua plenitude,

inclusive no traslado para o Brasil e estadia. As universidades publicas em geral e a UNILA, em especifico, padecem da oferta de servicos voltados para a saude mental dos/as jovens, numa idade de transição, fora de casa e, no caso da a UNILA, fora de seus países. Grande parte das vezes são os/as docentes, sobretudo mulheres, a acolher os/as estudantes em suas angustias. Ainda, não apenas o racismo e o sexismo são um problema no ambiente universistario e na cidade como um todo, mas também a xenofobia na região, que recai sobretudo nos/as alunos/as não-brancos/as. Não há moradia estudantil, não há restaurante universitário. A precarização das universidades [...] Não há milagre, CCE ou boa vontade individual de docente ou TAE que vá sanar estes problemas (D56).

Saber o que é integração e integração solidária, seus eixos e fundamentos, é um aspecto importante, conforme exposto na análise documental, pois trata-se de um aspecto que orienta (ou deveria orientar) a universidade, inclusive para não abrir margem a banalizações e para a identificação dos determinantes. Além disso, também as práticas relevam como a integração se configura e ganha contornos nas relações materiais estabelecidas, em distintos níveis de “integração” e de aspectos a serem integrados (a formação, o financiamento, entre outros), para além do CCE, porém, numa sociedade em que a integração sistêmica está desintegrada e a precarização se expande em todas as esferas da vida social, seja nacional ou internacionalmente.

A questão dos recursos financeiros é um aspecto crucial para a UNILA,

[...] assim como em qualquer universidade pública no Brasil, carece de maior investimento financeiro e institucional [...] Não basta a iniciativa de professores e alunos isoladamente. No mais, os índices de evasão por falta de investimento em permanência estudantes tende a minar o projeto cada vez mais, aumento o número de estudantes brasileiros na mesma medida que diminui os estudantes estrangeiros, uma vez que estes não tem auxílio para estudarem em outros países (E3).

Também é âmbito de conflito, como apontado no primeiro capítulo, a ponto de sugerir a “contrapartida dos outros países. Acho injusto que o Brasil deva arcar com o projeto quase sozinho” (E97).

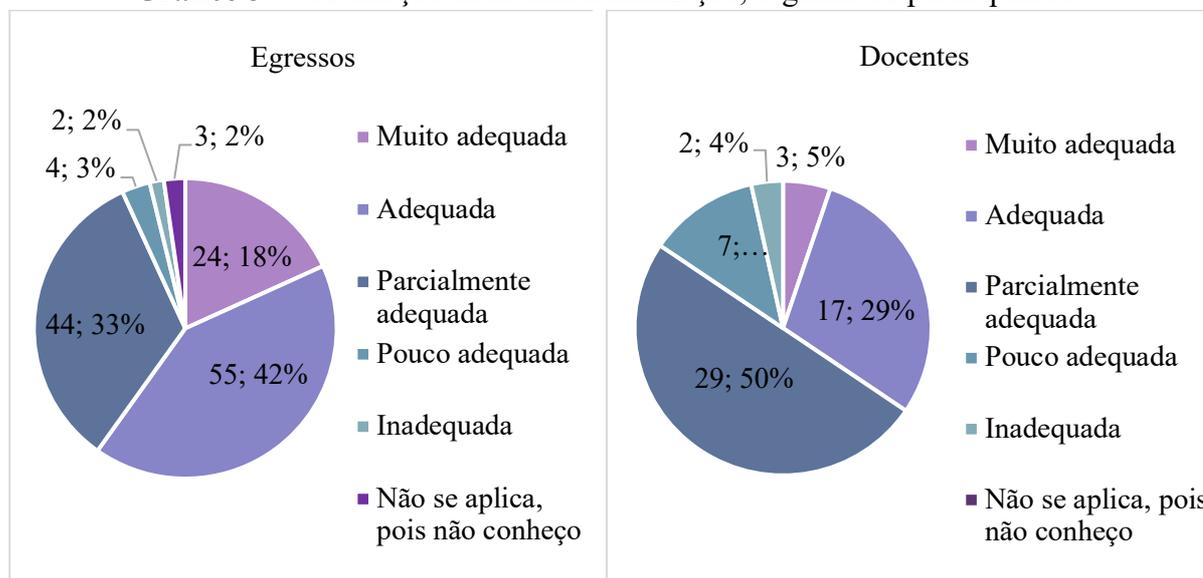
E, ainda, a integração, de uma forma ampla, está vinculada ao âmbito da política:

[...] acredito que a UNILA, em seu projeto original, somente é viável se há uma forte política nacional de integração latino-americana e caribenha, e esse projeto claramente não é o mesmo que rege a poder político na atualidade. Neste sentido, cabe atualmente à UNILA apenas resistir enquanto universidade pública, assim como as demais, diante de ataques à toda estrutura universitária pública nacional (D35).

No atual momento a universidade passar por sérios riscos de mudanças no seu projeto porque causa do atual governo brasileiro, que tem tentado sucatear e privatizar as universidades brasileiras. A atual gestão da reitoria tem o perfil do que é proposto no projeto future-se, portanto visam a privatização da universidade pública. E como não propõe política de cultura e pesquisa tende a apenas reproduzir modelo privatista de universidade (D58).

Tais excertos evidenciam uma preocupação que não se restringe à UNILA, ou ao projeto de integração, mas ao conjunto de instituições de educação superior.

Gráfico 37 – Avaliação da internacionalização, segundo os participantes



Em relação à avaliação da internacionalização – do modelo, das políticas e práticas de internacionalização adotadas pela UNILA –, 42% dos egressos (55 participantes) avaliam como adequada, porém, 33% (44 participantes) consideram parcialmente adequada. Já para os docentes, a maior parte, 50% (29 participantes) avalia como parcialmente adequada, 29% (17) como adequada e, entre outros, 12% (7) consideram pouco adequada.

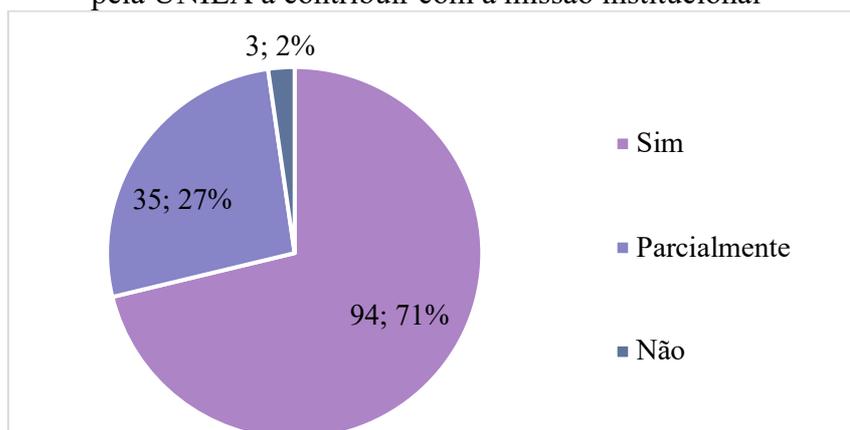
Sobre este aspecto, um docente entende que “A Universidade avançou pouco na internacionalização” (D8), todavia, tendo em vista os aspectos teóricos abordados no capítulo anterior, esta é uma questão polêmica, dado o viés predominante e as imbricações deste processo. Ademais, para outros docentes,

[...] o aspecto da internacionalização que melhor tem contribuído é a seleção de alunos de outros países, criando um ambiente acadêmico multicultural. Mas há problemas, por exemplo, na dificuldade de inserção de alguns dos formandos da unila em seus países. Por exemplo a falta de políticas para reconhecimento de diplomas é um problema sério (D10).

Isso porque, por um lado, “os diplomas expedidos pelas universidade brasileiras precisam ser revalidados nos países de origem das discentes e dos discentes da Unila. Esse processo impõe custos normalmente elevados, demanda muito tempo e a revalidação pode não ser aceita” (D13), o que é uma questão que implica relações externas, entre instituições. Por outro lado, no que tange à seleção de estudantes de outros países, para além dos processos internos e externos que são mobilizados para sua realização, o percentual de estudantes

estrangeiros não tem sido alcançado, como visto no primeiro capítulo, então, a internacionalização no ingresso ainda está longe do percentual previsto institucionalmente. Já a Política de Internacionalização da UNILA foi aprovada em 2019, “Entretanto, não foi implementado ainda um plano de ação para colocar em movimento as propostas da Política” (D11).

Gráfico 38 – Aptidão dos egressos com a formação propiciada pela UNILA a contribuir com a missão institucional



Por fim, questionados se, com a formação propiciada pela UNILA, os egressos se consideram 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 MERCOSUL, 71% (94 participantes) responderam que sim, 27% (35) que parcialmente e 2% (3) que não. Isso pode ser tomado como um indicativo favorável em termos da formação propiciada para contribuir com a missão institucional específica da UNILA, isto é, com seu alcance.

Entre as observações e os comentários, alguns egressos registraram sobre sua inserção profissional e a formação propiciada pela UNILA: a) “mobilizar distintas áreas do conhecimento ao tratar alguma problemática [...] desafio da missão da UNILA é sua articulação para com a comunidade além de Foz do Iguaçu e sua relevância no mercado laboral” (E37); b) no âmbito da América do Sul: “considero minha formação adequada para atuar no mercosul, porém o Brasil que a UNILA vislumbrou era outro. Hoje vimos um terrível momento de desmantelamento do Estado e da políticas públicas de integração e educação” (E10); “A proposta institucional da UNILA me possibilitou aprofundar estudos no âmbito da proteção social na América Latina, especialmente aos países fronteiriços do MERCOSUL” (E17); “graças à formação que recebi na UNILA consegui fazer um estagio no organismo de saúde da UNASUL durante meu mestrado” (E20); “trabajo en una universidad de Uruguay gracias a la

experiencia adquirida en UNILA” (E62); c) no âmbito da Europa: “minha experiência na UNILA sem dúvida me trouxe um conhecimento valioso em vários aspectos, que me ajudam a entender tanto a maneira que sou tratada como latino-americana, como também para promover essas questões e reflexões aqui, entre europeus mas também entre imigrantes brasileiros” (E18); d) da África: “atuo como professor [...] trabalhando com a integração América Latina e África” (E43); e) também, de lacunas, tais como: que “AINDA FALTA MAIOR INTEGRAÇÃO REAL COM OS PAISES LATINOAMERICANOS E SEUS MEC POIS AINDA MUITOS TITULOS NÃO SÃO REVALIDADOS E OU RECONHECIDOS” (E23); e em termos de inserção, “da minha turma [de DRUSA] poucos exercem a função no Brasil” (E73), o que pode estar relacionado a diversos aspectos; e quanto à relação entre cursos e o mercado de trabalho:

[...] a absorção do mercado de trabalho, no caso do meu curso, antropologia - diversidade cultural latino-americana, quase todos/as meus/minhas colegas foram para mestrados/doutorados, ou seja provavelmente seguirão a carreira acadêmica / de pesquisa; mas muitos/as, inclusive eu reclamamos que faltam vagas / mercado de trabalho, mesmo sabendo que existe uma crise de empregos e desvalorização geral das ciências sociais / humanas, especialmente no governo nacional atual; o que quero frisar é que talvez a UNILA possa formar profissionais que o mercado de trabalho não absorverão, porque algumas de suas especificidades/cursos/ áreas são tão novas/específicas que não há trabalho no Brasil? no meu caso, em específico, não tive problemas para arrumar trabalho, saí da graduação e entrei no mestrado que tbm fiz na UNILA, depois disso abri um MEI/CNPJ, e desde então trabalho como consultor/antropólogo, já fiz trabalhos como consultor em SP e atualmente trabalho como antropólogo em MG (E96).

Certamente, em termos de formação, como observa um egresso: “O ciclo comum, assim como a proposta Unila, podem ser vivenciadas ao máximo pelos ingressantes, ou totalmente despercebida. [...] Porém não deixamos de fazer uma graduação que ainda possui molde neoliberal, teórico e produtivista” (E113), predominantemente.

A UNILA, portanto, pode ser uma experiência que viabiliza a integração pela convivência de várias nacionalidades num mesmo espaço, de estudo, na teoria, de formação de estudantes e professores que levam a seus países de origem os ideais da integração e são seus disseminadores e cujos egressos estejam em condições de implementar projetos de integração e cooperação regional (MARTINS, 2011).

O CCE e, especificamente, FAL, por sua vinculação à América Latina e integração regional, são âmbitos que almejam a missão da UNILA e, principalmente por isso, objeto de disputa e de tensão entre a comunidade acadêmica, bem como externamente à própria UNILA “esse projeto muitas vezes já foi atacado/ameaça inclusive por políticos” (E96).

Conforme Góes (2018, p. 102), “Muitas das oposições a Fundamentos de América Latina não se referem a sua configuração atual, a aspectos pedagógicos, mas ao fato dessa

iniciativa representar minimamente uma nova concepção de universidade”. Nessa disputa, parece que a oposição tem um lado contra a integração, e/ou contra a interdisciplinaridade, não só pela formação disciplinar e os desafios da proposta.

Cabe uma pequena diferenciação entre a pluralidade de opiniões que docentes defensores de FAL manifestam – o que é profícuo para a sustentação da proposta –, e uma oposição à mesma. Quanto a esta última, por meio de vivências na UNILA, percebe-se a existência de posturas contrárias à própria vocação da universidade, focalizando sua ação política com discurso administrativo. O enfraquecimento de FAL para sua extinção é uma das vertentes, mas não a única (GÓES, 2018, p. 88).

Essa oposição fica evidente nos relatos da pesquisa de campo, quanto ao componente curricular, especificamente, “que FAL deixe de existir” (D19), ou, de uma forma ampla, “O CCE vem sendo combatido pelas forças reacionárias da UNILA desde a criação da universidade. Estas forças tem conseguido fragilizar o CCE” (D55).

Outro âmbito de tensão é em relação ao CEE e os cursos de graduação, seja em termos de diálogo, das áreas e cursos, ou da formação geral *versus* profissional que vem à tona com o CEE, a carga horária e o tempo de formação, entre outros, conforme a pesquisa de campo. Nesse sentido, estão, entre outras, as diretrizes definidas no PDI: “Estimular o debate para aprimorar a finalidade e aplicação do CCE nos cursos” e “Definir política de avaliação permanente para o CCE em relação a missão institucional da UNILA” (UNILA, 2019a, p. 127), centrais para sua continuidade e efetivação.

Outra questão refere-se à missão e aos cursos de graduação em si, pois os PPCs poderiam indicar se e como a temática da integração latino-americana se expressa internamente em cada um. Por suas especificidades e áreas de conhecimento também seriam (?) lócus de concretização ou de sua ausência¹⁵⁰, como aparece em alguns momentos na pesquisa de campo. Bertolleti (2017), em sua análise, exemplifica que há cursos de graduação com perfis e disciplinas que envolvem a América Latina, sejam do CCE ou para além dele. Daí a relevância de uma política de avaliação dos cursos com a missão da instituição.

Cabe ressaltar que estudos sobre a América Latina e a integração, conforme estabelecido no Regimento Geral, dizem respeito não somente a FAL, mas a universidade como um todo, seja a partir do viés específico dos cursos ou de uma base comum e generalista, pois a missão é institucional e não do CCE.

Compartilha-se do entendimento de Góes (2018), também manifesta por egressos e docentes que participaram da pesquisa de campo, que o papel de FAL para a UNILA está na

¹⁵⁰ A análise de como cada curso, individual ou coletivamente, está relacionado à missão demandaria outro estudo.

singularidade da formação acadêmica diferenciada, para além do profissional do curso. E ainda que “todos os cursos deveriam ter a mesma formação, já que é um ciclo comum” (E74), isto não descarta que, como apontado também anteriormente por outros participantes da pesquisa,

O conteúdo do CCE poderia ser, além de abrangente, direcionado aos objetivos do curso. Exemplo: medicina, estudar as doenças da AL; engenharia, estudar as obras da AL; biologia, estudar os biomas da AL; etc. Infelizmente o que ouvimos dos alunos/as é que FAL é ‘ uma perda de tempo ’, algo que desmotiva a continuidade da graduação e incentiva a transferência, que as 3 disciplinas são ‘ todas iguais ’, que ‘ só ficamos discutindo política ’, que ‘ é aula de história ’, que ‘ toda aula é igual ’, que ‘ são discutidos textos aleatórios ’, que ‘ não existe ementa e cada professor dá o que bem entende ’, que ‘ só serve para aumentar o IRA [Índice de Rendimento Acadêmico] ’. Infelizmente, esse é o retorno quase unânime dos alunos/as que me chegam (de arquitetura e engenharia, na maioria). [...] As disciplinas de FAL tem um potencial incrível, só precisamos fazer os alunos/as perceber (D28).

Tais aspectos, igualmente presentes em outros questionários, mencionados anteriormente, dão a tônica dos principais problemas enfrentados. Não se pode perder de vista, resguardada a liberdade de ensino, as ementas, os objetivos e as bibliografias dos componentes curriculares, não somente de FAL.

Outra questão, ainda, refere-se às dificuldades laborais dos docentes de FAL: alocação em área (não há na CAPES área semelhante); na orientação de TCCs, pela concentração de FAL nos semestres iniciais; orçamento para projetos de pesquisa e extensão, sejam gerais ou dos institutos; sobrecarga; entre outros (GÓES, 2018).

E, por fim, sua continuidade, sendo que os “Professores que pensaram a Unila em 2010 não são os mesmos de 2020. As disciplinas do CCE mudaram ao longo dos anos” (E72), e ainda estão em processo de alteração. No que tange à reestruturação do CCE, em andamento, e que foi mencionada em alguns questionários, ao longo da breve história da UNILA, os ciclos inicialmente propostos foram submetidos ao crivo da experiência, da prática, e revistos. A elaboração de FAL foi coletiva pelos cursos (UNILA, 2013e), ou seja, o Projeto Pedagógico do CCE, de 2013, responde a uma necessidade dos 16 cursos existentes na época, a qual, de certa forma, não corresponde mais aos 29 cursos de graduação que a universidade tem desde 2015.

Assim, no final de 2017, foi instituído grupo de trabalho para a elaboração de proposta de reestruturação curricular do CCE, o qual foi alterado em 2018, prorrogado em 2019 e convertido em comissão. A versão preliminar da proposta, em trâmite, inclui uma nova (?) organização, alterações nas denominações dos eixos e nos componentes, na oferta, entre outros aspectos (UNILA, 2020f)¹⁵¹, e quiçá abrirá um novo (?) capítulo desse ciclo na instituição.

¹⁵¹ Entre as ações voltadas à participação da comunidade acadêmica na elaboração da proposta, o CCE fez parte das Audiências Públicas Vozes Latinas (espaços de debate de temas e problemas da UNILA, como estratégia

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou compreender a relação entre a política de educação superior, de formação na UNILA, e a integração da América Latina. Essa instituição de educação superior foi tomada como parte da prática social, ponto de partida e de chegada para a explicação. Tratou-se de apreender parte das práticas sociais e educacionais da UNILA, do que ocorre no seu interior, a fim de captar as relações subjacentes, internas e externas.

A partir do entendimento que a instituição educativa não existe isolada ou de forma autônoma das relações sociais, nem se explica por si mesma ou de forma imediata, foi importante explicitar as relações e as determinações. Dessa forma, o fio condutor que atravessa esse estudo refere-se à determinação do econômico face ao social, pois a educação superior e a integração latino-americana são constituídas, historicamente, no movimento que produz e reproduz as condições materiais de existência, ambas fazem parte das relações sociais.

Para entender essa universidade da integração latino-americana foi importante a compreensão do âmbito latino-americano, da integração e da universidade, de forma geral, a fim de chegar ao específico, da instituição estudada. Daí a necessidade de entender o que é a América Latina, como a região se constitui historicamente, bem como a formação social brasileira, na qual a UNILA está inserida, além da história da universidade e a educação superior, sua função social, a questão do desenvolvimento e os processos de integração regional, cujo caminho percorrido, ao longo dos capítulos, buscou subsídios para a compreensão.

Para a apreensão dessa universidade, foram considerados seus antecedentes, processo de criação, implementação, organização, alterações, projeto pedagógico, processos formativos, formação visada, práticas, sujeitos envolvidos no processo educativo e atendidos, e aspectos que lhe conferem especificidade, que a distingue face a outras instituições de educação superior brasileiras, com as quais coexiste, das quais se aproxima e se diferencia.

A história da UNILA se insere no âmbito da história das instituições de educação superior, propriamente das universidades, e das políticas de educação superior, consideradas no contexto social, econômico e político do país e da região, isto é, articulada à sociedade. Uma expressão das políticas do início do século XXI, cuja criação, na região da tríplice fronteira, foi viabilizada pelo governo federal, pelas ações do poder executivo na proposição (e do legislativo na aprovação da lei), que definiu o tipo de instituição e sua missão (BRASIL, 2010a), resultado de políticas (educacionais) de expansão e interiorização da educação superior no país, com

adotada pela Reitoria), em 2018, cujas reuniões preparatórias trataram da organização didático-pedagógica, elementos históricos, desafios atuais e as condições de trabalho, elencando pontos e propostas (UNILA, 2018b).

características de ambos os ciclos do REUNI, e de políticas (externas) numa conjuntura histórica, nacional e regional, em prol da integração latino-americana.

Ao entender a UNILA como parte da educação superior brasileira e direcionada à América Latina, como fenômeno determinado, o estudo da história econômica nacional e regional foi uma fonte indispensável, ao mesmo tempo em que também foi necessário compreender sua autonomia relativa. Na aproximação da região, a história (do subdesenvolvimento) da América Latina é explicada pelo movimento (de desenvolvimento) da economia capitalista mundial (totalidade) (MARINI, 2012) e pelo lugar (dependente) que coube à região na divisão internacional do trabalho (FERNANDES, 1981).

A questão do desenvolvimento, sinônimo de expansão capitalista e de crescimento econômico (inclinado a esse âmbito), não se realiza senão de modo desigual e combinado, alimentando-se das/e criando desigualdades. Destarte sua contraparte – o subdesenvolvimento – não ser superada, uma vez que preservar as desigualdades é condição e expressão da relação entre desenvolvimento e subdesenvolvimento (partes constitutivas do capitalismo) e da dependência econômica, social e cultural, principalmente quando, cada vez mais, esta se aprofunda e ambos se movem.

O capitalismo dependente (FERNANDES, 1981) não se autodeterminou economicamente, e a dependência dos países latino-americanos indica a forma específica do desenvolvimento capitalista, sob formações históricas específicas (como a brasileira), como parte da unidade do capital, fundamentada na exploração do trabalho. Uma dependência que é estrutural, externa e interna (FERNANDES, 1976; MARINI, 1993 apud PRADO, 2016; IANNI, 1988; OLIVEIRA, 2003; CARDOSO, 2006; SANTOS, 2016).

Contudo, a ideologia do desenvolvimento (MARINI, 1992; CARDOSO, 2013) – e suas políticas, dominante na América Latina – foi e ainda é disseminada e persiste em vários níveis e áreas, presente no pensamento de “direita” e “esquerda”, ao longo da história. A própria integração é parte do desenvolvimento: a política de integração regional se insere nas políticas de desenvolvimento. No estudo da UNILA, a história da integração latino-americana também se configurou como uma fonte importante.

Diferentemente do ideário da Pátria Grande, entre 1950 e 1970 a integração foi proposta para resolver as dificuldades enfrentadas pelas burguesias industriais e para viabilizar o investimento estrangeiro na indústria (MARINI, 1993). Um meio ou estratégia de industrialização e desenvolvimento regional propugnado pela CEPAL (SOUZA, 2012; JARAMILLO, 2008), para propiciar condições de ampliação de mercado e o processo de substituição de importações (ESTAY, 2001).

A CEPAL (1990) propôs a integração regional, inicialmente, como instrumento funcional para uma estratégia de industrialização e de atendimento da demanda interna e, posteriormente, para as estratégias destinadas a alcançar maior competitividade internacional. De complementação da inserção no mercado internacional com o estímulo ao comércio intrarregional, no “regionalismo aberto” (CEPAL, 2010).

A integração sofreu alterações conforme o contexto social e político, e enquanto processo tem (e teve) formas históricas e se constituiu, principalmente, por meio de mecanismos e blocos, alguns recentes. No contexto contemporâneo, os blocos regionais traduzem a disputa comercial e financeira imperialista (COGGIOLA, 2001), e a integração predominante é a neoliberal, baseada na liberalização e abertura dos mercados, para maior e melhor acumulação de capital (CARCANHOLO, 2014). Trata-se de liberdade de movimento para o capital, num contexto em que as corporações imperialistas conduzem processos supranacionais de integração (NETTO, 2013). A integração regional, então, contribuiria para a inserção mundial, para participar do jogo dos grandes blocos internacionais.

Nesse sentido, o processo de integração não está desvinculado de interesses do capital e as políticas integracionistas visam ao econômico, à integração de mercados (em detrimento dos “povos”), a qual abrange a circulação de bens, serviços e pessoas e áreas como comércio (predominantemente), infraestrutura e educação, entre outros, tendo em vista, principalmente, um “mercado comum” forte, pelos processos de regionalização, ou seja, do integracionismo, no sentido econômico e político, não isento de embates e conflitos.

No âmbito da educação, a integração e a regionalização abrem caminho para a mercantilização e privatização da educação e da produção do conhecimento (do trabalho e da educação) subsumida aos desígnios do capital, por isso, trata-se de compreender a vinculação entre a organização das forças capitalistas em nível supranacional e suas implicações no âmbito político, econômico, social, científico-tecnológico, cultural e educacional (SILVEIRA, 2019).

O capital financeiro identificou na educação a possibilidade de um serviço, daí o ataque à educação pública no sentido de privatizá-la e mercantilizá-la. Mercantilizar é próprio desse modo de produção, aprofundado as desigualdades em todas as esferas da vida social e, como em nível de circulação de mercadorias, busca o mercado da educação superior. Os interesses do capital são de convertê-la em mercadoria, pois entende a educação e o conhecimento como elementos do processo produtivo e da inserção do país (e da região) na economia competitiva mundial.

A concepção de educação como mercadoria, serviço regulado internacionalmente (pela OMC), ou um “bem global” (conforme a UNESCO; “bem” que pode ser comprado e

vendido mundialmente), permeia as instituições de educação superior, em suas mais diversas formas: voltada à competitividade econômica global, à “economia do conhecimento”, à cooperação internacional, à internacionalização, à educação para a integração econômica e política, à teoria do capital humano revivificada (enquanto “investimento” do próprio trabalhador), ao empreendedorismo, à tendência de privatização, entre outras. Tais aspectos são parte da agenda dos organismos internacionais, desde os anos 1990, em suas propostas de reforma da educação superior, principalmente para os países de capitalismo dependente.

Também o Processo de Bolonha e o MERCOSUL têm sido fontes indutoras de reformas à livre circulação acadêmica e profissional, entre outros âmbitos, nos processos de regionalização (AZEVEDO, 2007; 2008). O processo de integração entre regiões tem se relevado em políticas de mercadorização, no reforço da teoria do capital humano como referência das políticas, na promoção utilitária do conhecimento, na busca pela inovação, da educação como serviço, entre outros (AZEVEDO, 2014).

Trata-se a educação como uma mercadoria regulada e a universidade como um negócio, uma empresa, em confronto com a concepção de educação como direito, pois parte de um projeto de desmonte da educação superior e da universidade estatal, que busca convertê-la em mercadoria, de destruição do âmbito público e de direitos sociais, não mero descaso com a educação e a ciência, que se intensifica nos últimos anos. E, atualmente, na tensão com a política antiuniversitária em curso (LEHER, 2017).

Embora essa universidade, historicamente constituída, precise ser superada – pois a educação superior estatal foi (e ainda é) marcada pela ótica da classe hegemônica, para atender a si mesma, elitizada, de oferta restrita, resultado de um desenvolvimento limitado, desigual –, na conjuntura atual, não se pode abrir mão dela, uma vez que, se não for a universidade pública, a maioria da população não terá possibilidade de acesso à educação superior e, pela sua condição econômica, a gratuidade é fundamental, assim como a laicidade. A universidade pública é espaço de formação do ser humano, do acesso aos conhecimentos e à ciência em distintas áreas.

Por um lado, os blocos regionais têm adentrado no âmbito educacional, seja por meio de cooperações, de intercâmbios, de instituições, de proposições, entre outros, por outro, também a criação da UNILA é pautada na integração da América Latina. Na política de educação superior, essa temática foi inserida na universidade, a fim de orientá-la.

A UNILA é uma universidade da integração latino-americana, uma expressão dos preceitos constitucionais do direito à educação e do princípio de integração que rege as relações internacionais do país. Seu germe não está desvinculado, entre outros, das proposições de

constituição de um espaço regional de educação superior e da Universidade do MERCOSUL. Esta, ao mesmo tempo em que, por um lado, explicitava a educação como direito e não como mercadoria, por outro, visava a ampliar o território de atuação, de desenvolvimento e crescimento desse bloco em nível mundial, na qual a universidade seria um espaço de formação de “capital humano” para integração (BRASIL, 2006). Porém, com a não aprovação dessa proposta pelo bloco, o Brasil cria o IMEA, para aumentar o intercâmbio entre as instituições de educação superior da região, e a UNILA, voltada à integração latino-americana.

De formação da mão de obra (força de trabalho) para a integração no âmbito do MERCOSUL, com o IMEA e a UNILA a proposta se direcionou para a formação de quadros (IMEA, 2009a), ou seja, de profissionais e com visão crítica à integração comercial. De universidade do MERCOSUL para latino-americana, além de contribuir à concretização do princípio constitucional brasileiro de busca por integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, o governo da época direcionou-se para essa integração mais ampla que a sul-americana. A UNILA decorre, então, de políticas de integração via educação no MERCOSUL Educacional (ALMEIDA, 2015). Porém, embora a importância da educação no referido bloco (e para além dele), entende-se que o (âmbito) determinante é econômico e não educacional (este não deixa de ser secundário em relação `aquele).

Isso porque, o modo de produção determina o processo de vida social, político e intelectual (MARX, 2008). Devido à determinação estrutural capitalista, as políticas educacionais estão atreladas às econômicas, que privilegiam interesses privados em detrimento do social – setorizado e subordinado, como é o caso da educação (SAVIANI, 2007c). Logo, em última instância, a educação e o ensino são determinados pelo modo de produção da vida material, não pairam sobre a sociedade, nem são independentes ou dissociados dele (LOMBARDI, 2010, p. 342). Podem servir tanto para a manutenção das condições de exploração e subordinação quanto de alavanca para a transformação (SAVIANI, 1991 apud LOMBARDI, 2008).

A integração é parte da lógica de desenvolvimento capitalista, de inserção competitiva no mercado mundial, de trocas, predominantemente, comerciais entre blocos regionais, que se espalhou à educação superior. A relação universidade-sociedade é permeada por questões estruturais e conjunturais que interferem nos processos sociais e educacionais. A integração não é um projeto que emerge da universidade, mas um processo econômico, social e histórico que atravessa a educação e suas instituições.

Tendo isto em vista, defende-se a tese de que a vinculação entre educação superior e integração latino-americana se insere na relação educação-desenvolvimento e, propriamente,

entre a educação e a esfera econômica. Tanto a educação superior como a integração latino-americana são parte das práticas sociais e determinadas economicamente, na relação entre capital e trabalho nesta sociedade.

A relação entre educação superior e integração latino-americana permeia a universidade estudada. Na apreensão realizada, por meio da pesquisa documental e de campo¹⁵², com egressos dos cursos de graduação da UNILA e docentes que atuaram no CCE, explicita-se que a categoria integração latino-americana atravessa a teoria e as práticas da UNILA e se expressa: na missão institucional específica; em objetivos da instituição; em princípios (a integração solidária) que orientam as práticas institucionais; em proposições de distintas áreas e unidades; na abordagem de diferentes âmbitos (não reduzida ao comercial); na organização curricular, como é o caso do CCE, como parte dos objetivos e dos conteúdos de ensino de FAL e de Introdução ao Pensamento Científico; entre outros aspectos.

A análise dos documentos institucionais permite inferir que a integração latino-americana é parte do processo (de formação) e do resultado (que se espera alcançar). Logo, a educação superior na UNILA é um elemento de difusão, de socialização e de (re)produção de práticas integracionistas, sob determinado viés de integração, não isenta de disputas e contradições.

A integração da América Latina, o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional latino-americana são aspectos que compõem a missão da UNILA na formação de “recursos humanos” (BRASIL, 2010a). A integração da referida região é parte constitutiva da universidade e, em diferentes medidas e com variações entre os âmbitos considerados, tem contribuído para seu alcance, conforme indicam os resultados expostos na pesquisa de campo.

Segundo os participantes da pesquisa de campo, o principal motivo de ter escolhido a UNILA para estudar e/ou trabalhar foi por ser uma universidade da integração latino-americana, e várias expectativas em relação à instituição são elencadas pelos egressos. Para os egressos participantes, a missão foi propiciada na trajetória acadêmica por meio de distintas atividades, com frequência, durante todo o curso de graduação, principalmente, no ensino e em eventos. Os docentes que atuaram no CCE também indicaram realizar ou participar, com maior frequência, em atividades ou programas de ensino, pesquisa e extensão nesse sentido.

Para a maior parte de ambos os participantes foi o CCE, com FAL (ou com os componentes curriculares correspondentes nos ciclos anteriores), que mais contribui em relação

¹⁵² Outras fontes que poderiam ser abordadas são a recuperação da memória de agentes políticos da época, envolvidos na criação, da CI, da gestão, diários de classe, entre outros, algumas contempladas em outras pesquisas.

à formação sobre a missão, embora essa missão refira-se à instituição como um todo (UNILA, 2013b). Enquanto parte da missão, o CCE é central no projeto universitário, é parte em comum da organização curricular de todos os cursos de graduação, compõe seus projetos pedagógicos e, enquanto currículo, é um produto histórico, uma seleção intencional de uma porção da cultura, do conhecimento, inserido na realidade e sujeito a interesses, influências distintas e ao crivo da prática.

No que tange à integração latino-americana, os processos formativos da UNILA, por meio de sua política de educação superior, têm contribuído para afirmá-la, mas, tanto nos documentos como em alguns questionários, evidencia-se: a necessidade de conceituá-la (teoricamente) e de debatê-la; que há distintas posições sobre esse processo e seus possíveis âmbitos de realização; bem como que ainda carece de ser conhecida melhor no âmbito institucional. A necessidade de a instituição definir o que é integração também é apontada em outros estudos sobre a UNILA (GASTALDIN, 2018; PROLO, 2019). Ademais, questiona-se quais são seus fundamentos.

Não há, propriamente, uma definição de integração latino-americana nos documentos institucionais analisados, mas eixos centrais da integração apresentada pela UNILA, tais como os âmbitos social, cultural, político, econômico e tecnológico, contornos do processo integracionista que viabilizaria a cooperação, a “conciliação” entre distintos segmentos (UNILA, 2013a; 2019a). Porém, há contradições, pois o significado diverso da integração regional, decorrente dos segmentos que empunham essa bandeira, pode camuflar antagonismos e a questão da “conciliação” e colaboração entre classes sociais (que permeiam discursos como do bem comum e da cultura da paz), embora não negue sua existência e das desigualdades, para manutenção e reprodução social, significa negar a teoria da luta de classes e o caráter estrutural do antagonismo entre capitalistas e trabalhadores.

Segundo a maior parte dos docentes participantes da pesquisa, que atuaram em FAL, a integração latino-americana é abordada desde o âmbito econômico, social, cultural, demográfico, físico/infraestrutura, entre outros. Esses aspectos seguiriam o delineado no Projeto Pedagógico do CCE (UNILA, 2013e). No geral, conforme os questionários, vários âmbitos são mencionados pelos egressos em termos de abordagem da integração e da América Latina, confluindo com o estabelecido nos documentos institucionais.

A maior parte dos egressos da graduação classifica o CCE de forma positiva (ótimo ou bom) e avalia como muito adequado ou adequado os pilares (bilinguismo, interdisciplinaridade e criação de conhecimento com olhar à integração regional) que sustentam o projeto da UNILA que o CCE projeta (UNILA, 2013e). Já entre os docentes, os resultados

variam. Na avaliação da contribuição dos conteúdos do CCE, pelos egressos da graduação e pelos docentes, destaca-se, como muito adequada, nos seguintes aspectos: i) o conhecimento e a consciência do processo histórico da América Latina e ii) o incentivo ao pensamento crítico, o bilinguismo e o conhecimento regional, entre outros.

Há, porém, um conjunto de aspectos apontados pelos participantes da pesquisa de campo em relação ao CCE que evidenciam embates, problemas, lacunas, limites e desafios de distintas ordens, bem como potencialidades. Muitas vezes, o que é considerado por alguns como positivo, para outros, é negativo. O próprio PPI, a missão, a formação e os conhecimentos da América Latina, entre outros, são exemplos disso – para muitos, fundamental, para outros, desnecessário – e, de certa forma, é expressão das disputas que permeiam a universidade, pois representa uma concepção de instituição que se propõe não convencional em certos aspectos.

Verifica-se, também, nos documentos, que a integração é adjetivada de solidária. A integração solidária é um dos princípios da UNILA (2013a; 2019a), e a solidariedade fundamentaria sua atuação e estaria associada à missão e a objetivos institucionais (UNILA, 2012), bem como a cooperação solidária – como parte de sua “vocação” (BRASIL, 2010a) e vinculada a um dos meios (o intercâmbio) de promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UNILA, 2012). A perspectiva solidária e horizontal da integração (UNILA, 2019c) apontaria uma ampliação em relação à sua forma predominante. A formulação genérica da “integração solidária” se contrapõe à integração comercial e sua concepção é mais avançada, comparada à missão que está na lei.

Entende-se, neste estudo, que a definição de integração “solidária” nos documentos da UNILA, principalmente no CCE, por um lado, a partir de Souza (2013; [2012 ou 2013] apud UNILA, 2013e), conflui com o entendimento de Marini (1991; 1992), o qual defendia que a integração latino-americana deveria deixar de ser um mero negócio, área de investimento e mercado, de interesse governamental, do empresariado e da economia, para se converter num projeto político e cultural de trabalhadores, estudantes, intelectuais, das organizações sociais, entre outros, para unificação das demandas, das lutas e para sua representação junto aos blocos e mecanismos de integração.

Tal percepção sobre a integração regional procura ir além do projeto de integração econômica, de corte comercial. A partir disso, compreende-se a necessidade de que uma universidade da integração latino-americana deve ser realizada “com” os sujeitos da América Latina e não “para” os (sem a participação dos) sujeitos destas latitudes. Esse aspecto, de certa forma, é um limite, no caso da instituição.

Os sujeitos desse processo, como parte da formação propiciada, em nível interno, são: diretamente, a comunidade acadêmica, estudantes, professores, TAEs, pois estão envolvidos em atividades fim e atividades meio que devem (querendo ou não, independentemente das vontades individuais) confluir (coletivamente) para a concretização dos objetivos institucionais estabelecidos, da função social (atrelada a ensino, pesquisa e extensão) e da missão institucional; e, indiretamente, governos, classes sociais, entre outros. E, em nível externo, implica relações entre sujeitos de âmbitos como embaixadas, ministérios, instituições educacionais, entre outros. Mas o envolvimento desses sujeitos varia, conforme a perspectiva de integração.

Por outro lado, todavia, outro documento explicita que a educação superior, ao “desenvolver a integração solidária”, aspiraria alcançar um lugar importante na “divisão internacional do conhecimento” (UNILA, 2019a), presente desde as motivações da lei à criação (BRASIL, 2007a) e, também, no entendimento de sociedade na concepção acadêmico-pedagógica proposta pela CI (IMEA, 2009a). Essa aspiração está vinculada ao ideário pós-moderno da “sociedade do conhecimento”, a qual teria, supostamente, o conhecimento, e não o trabalho, como produtor da riqueza social, e como se a região pudesse ocupar outro lugar internacionalmente – numa posição filosófica diametralmente oposta à anterior e ao sentido atribuído anteriormente à integração solidária. Tal sociedade é uma ideologia do capitalismo que cumpre uma função (DUARTE, 2008) compatível com a lógica de mercado. A integração “solidária” permeia distintas perspectivas, blocos regionais e organismos internacionais e “a” solidariedade é um valor hegemônico que contribui para a manutenção do capitalismo, mas interessa, na contradição, a disputa por “uma” solidariedade.

Conforme a pesquisa de campo, os egressos consideram que a maior parte dos princípios da UNILA, estabelecidos no PPI (UNILA, 2013a), como é o caso da integração solidária, orientaram as práticas de forma adequada, porém, o princípio da gestão democrática destoou, o que evidencia problemas nesse âmbito e os embates já travados. A maior parte dos participantes da pesquisa de campo considera que o CCE, ao responder a missão institucional, desenvolve uma integração solidária. Porém, uma parte significativa também considerou que essa realização é parcial e, para alguns, inexistente. Ademais, os sentidos atribuídos à integração e seus âmbitos também variam, desde, por exemplo, a ausência de conhecimento do que é integração e integração solidária, até sua abrangência em termos de conhecimentos, de recursos financeiros para manutenção estudantil e de vinculação à política nacional, entre outros. Há perspectivas em questão. Inclusive, enquanto espaço da prática educativa, estudantes de distintos países, professores e técnicos se “integrariam” cotidianamente na UNILA, em termos

educacionais, linguísticos, culturais, gastronômicos, sociais, entre outros. Não propriamente como o processo de integração para o qual a formação propiciada tem em vista contribuir, mas que pode influenciá-la à medida que, indireta ou diretamente, difunde concepções de educação, de sociedade, de integração, as quais os estudantes estrangeiros levam consigo (ou não) quando retornam aos seus países de origem, assim como os brasileiros.

A integração solidária, porém, não rompe com a lógica inerente e hegemônica, competitiva, mas pode ser uma forma de resistência (vinculada à luta de classe), contraposta à tendência dominante, que busca ir além desta. A integração latino-americana está subordinada aos interesses da classe dominante e a busca por uma integração alternativa, pela classe subalterna, resulta de confronto com o capital e na disputa pelo controle estatal, supõe luta (GAMBINA *et al.*, 2010 apud CARCANHOLO, 2011). Interessa a solidariedade de classe, elo fundamental em qualquer luta contra-hegemônica. Mas, no movimento do capital, será que há espaço para integração que considere as lutas dos trabalhadores na América Latina?

Ao analisar se há disputas, confrontos, convergências e/ou a influência de proposições internacionais e/ou de mecanismos integracionistas na política educacional efetivada na UNILA, observa-se que é influenciada externamente, principalmente: i) pela UNESCO, pois incorpora princípios e orientações delineadas por esse organismo internacional, em termos de cooperação, de internacionalização (ainda que também tensione por uma internacionalização contra-hegemônica), da educação superior para o desenvolvimento e da solidariedade – base também encampada; ii) pelo MERCOSUL, pois segue aspectos que se aproximam da visão educacional do SEM e, ao direcionar a ênfase “especialmente” a esse bloco, abre margem à integração com viés comercial e produtivo; porém, essa menção legal é preferencial e não obrigatória (BRASIL, 2010a), ou seja, não nega ou anula outras possibilidades e, ademais, não adquire a mesma proporção nos documentos oficiais.

A busca dos fundamentos teóricos-metodológicos e das especificidades da educação em relação à integração latino-americana na instituição levou a entender em que se fundamenta, teórica e metodologicamente, essa educação e suas especificidades. Isso diz respeito a concepções subjacentes ao projeto pedagógico da UNILA, os referenciais teórico-filosóficos que a fundamenta, o qual parece consubstanciado num ecletismo, pois há diversas perspectivas atreladas à formação, à educação superior e à integração regional nos documentos oficiais, inclusive às orientações de organismos internacionais, como o supracitado.

A própria “vocação” e a missão institucional da UNILA, definidas legalmente e dentro de um quadro de inserção do país em blocos regionais com vistas à integração com a América Latina, são perpassadas por concepções. O termo “missão institucional” não é neutro,

mas amplamente utilizado por organismos internacionais, como a UNESCO, e vinculado às reformas no âmbito da gestão das instituições (CATANI; OLIVEIRA, 2002a), bem como de suas funções, relacionadas à cooperação internacional, numa visão utilitarista, que concebe a educação enquanto motor do desenvolvimento econômico, dos conhecimentos necessários à sociedade e à economia, e a internacionalização a partir da OMC (MINTO, 2006; 2014).

A UNILA seria um espaço de formação de “recursos humanos” que contribuiriam com a integração latino-americana, o desenvolvimento e o intercâmbio, ou seja, que induziria esses aspectos. Porém, isso remete à crença na educação superior como “fator de desenvolvimento”, que beneficiaria “equitativamente” a “todos” regionalmente, o que anula as desigualdades e a dimensão de classe, e a busca de solução dos problemas econômicos e sociais, nacionais ou regionais.

Em termos de desenvolvimento, nos documentos institucionais, também não há uma definição, mas uma associação à “equidade” – que também é um dos fundamentos da integração solidária – e como algo “sustentável” (UNILA, 2019a), conceitos que são parte das orientações reformistas da CEPAL e da ONU, em agendas de distintas épocas, de ajuste e manutenção das desigualdades. Como se estas pudessem ser resolvidas pelas regulações do mercado, sejam em nível nacional ou mediante processos de integração regional (LAREDO, 1994).

Ademais, tais “recursos” seriam consequência de investimentos, como a instrução, “preparação” a serviço da economia, fundamentado na teoria do capital humano (SCHULTZ, 1973a; 1973b). A educação teria um caráter instrumental e economicista, seria entendida como um meio para outros fins e não como um fim em si mesma. A educação superior (enquanto meio) seria uma forma de alcançar a integração econômica (o fim). Todavia, nesta sociedade, o âmbito econômico não é um fator, mas a relação social fundamental (FRIGOTTO, 2015).

Essa teoria, posteriormente revitalizada, abrangendo noções como competência e empregabilidade – que aparecem em algumas passagens dos documentos institucionais, seja na época da CI (IMEA, 2009a) ou na sequência (UNILA, 2012; 2019a; UNESCO, 2009, apud UNILA, 2019c), bem como em relatos da pesquisa de campo – orienta a formação da mão de obra para o mercado e as necessidades do setor produtivo, no sentido de que o indivíduo possa se “adaptar” socialmente, conforme as concepções neoprodutivista e neotecnicista (SAVIANI, 2013). As finalidades da educação são reduzidas à formação de recursos para a estrutura produtiva (SANFELICE, 2001). Vale mencionar também que as competências remeteriam ao “aprender a fazer” (DELORS *et al.*, 2006), lema do escolanovismo e revigorado no construtivismo, o qual adéqua o discurso pedagógico às necessidades da mundialização do capitalismo e esvazia o trabalho educativo (DUARTE, 2001).

Ademais, todavia, a concepção de educação subjacente à “missão” institucional e que está presente também em documentos institucionais (UNILA, 2012; 2013a; 2019a; 2019c) é “salvacionista” e uma ilusão, pois supõe a educação como motor da integração latino-americana e do desenvolvimento. Isso significa que há uma inversão da relação, um nó que precisa ser desfeito, pois é o desenvolvimento econômico e social que determina a educação e não a educação que determina a integração regional e o desenvolvimento. Essa questão permeia a história da educação e das políticas educacionais brasileiras, conforme indica o debate tecido pelas críticas às concepções supracitadas. Tanto a educação superior como a integração da América Latina são perpassadas pela ideologia do desenvolvimento.

É a inversão idealista que faz da universidade motor da transformação nas relações de produção da vida material, e não resultado dessas relações, crença que inverte a história e desconsidera as relações sociais de produção como o espaço da determinação. A relativização da determinação material e a inversão idealista de tomar-se o que é decorrência por origem permite localizar na educação o espaço de formação do ser humano, que o Estado pretende formar adequado e integrado à reprodução de sua lógica (BORGES, 2009).

A UNILA não pode ser motor da integração latino-americana e do desenvolvimento, mas pode ter uma dimensão relevante numa outra integração, levando uma visão crítica sobre esse processo para o ser social adquirir consciência dos conflitos e contrastes, uma vez que nos momentos de crise a superestrutura cumpre um papel importante para determinar a base material (MARX, 2008).

Não se trata aqui de desconsiderar a contribuição da UNILA na formação de profissionais, em termos de estudos latino-americanos, centralmente, ou seja, à ampliação social do conhecimento sobre a região, por meio de FAL, de línguas, de conhecimentos científicos e filosóficos, entre outros, cujos processos formativos propiciados pelos CCE são importantes, conforme também revelam os dados coletados na pesquisa de campo com egressos da graduação e docentes. Mas, ao mesmo tempo, ao passo que, por um lado, tais “recursos” confluem para o mundo do trabalho e para a “flexibilidade”, por outro, o CCE entra em contradição com o âmbito específico dos cursos e a especialização dos conhecimentos profissionais, pela busca da “interdisciplinaridade” (que é ou deveria ser institucional), que não dispensa as disciplinas, mas implica pontos de intersecção e de contato para superar a fragmentação, quando não limitada a uma questão de técnica, a própria produção de conhecimentos e a sociedade está cindida em divisões.

Os estudos latino-americanos são práticas externamente consolidadas, mas, no Brasil, embora vários relatos de egressos e docentes na pesquisa de campo expressem sua

relevância, ainda há resistência (assim como em termos de línguas, seja acadêmica ou administrativamente), a exemplo do que ocorre no CCE, pois as críticas, principalmente quanto à falta de vinculação deste com os cursos, são direcionadas à FAL e não aos demais componentes do CCE. Aspectos sobre a interdisciplinaridade e o bilinguismo também estão presentes na pesquisa de campo, inclusive em termos de frequência da inter-relação entre os conteúdos do Ciclo e dos cursos de graduação, segundo os egressos e docentes participantes.

O CCE é apontado nos documentos (UNILA, 2013e; [2013 ou 2014]) e na pesquisa de campo como um diferencial em relação a outras universidades. A UNILA é um locus propício para o estudo sistemático da América Latina e isso precisa ser fortalecido, seja internamente, quanto local ou nacionalmente.

A função social da UNILA se situa, centralmente, no âmbito de formar profissionais, de alto nível, latino-americanos, não isenta de limites, disputas, contradições e desafios. É fato que o Brasil ainda possui um enorme déficit para formar sua própria população e que a formação de profissionais na UNILA não se limita ao Brasil, devido a sua “vocação” e “missão” voltada à América Latina. Porém, a questão de não preenchimento do percentual de vagas da graduação com estrangeiros pode (e deve) ser uma preocupação, pois impacta diretamente nisto, uma vez que os aspectos “com” (e não “para”) os quais a educação superior da UNILA há de contribuir têm em comum o âmbito regional.

Trata-se de formação latino-americana, uma vez que se fosse brasileira, única e exclusivamente, não precisaria de uma universidade específica da integração, mesmo que também outras instituições possam contribuir. Embora essa “missão” seja “redentora” e ainda que o intercâmbio tenha a ver com trocas (principalmente, mas não somente comerciais), para que a formação contribua com a cultura, ciência e educação da América Latina, o primeiro passo é que se realize com estudantes de toda a região e não somente ou predominantemente do Brasil. Para Bertolleti (2007), a UNILA, com todas as suas contradições, é uma opção de educação superior pública, gratuita e de qualidade, num momento em que o setor privado avança com vistas a tornar esse direito um privilégio.

Grosso modo, a função da educação superior em relação à integração latino-americana refere-se, também, para além dos limites deste estudo, ao seu papel “na” integração em andamento, ao lugar que ocupa nesse processo, e, de outro modo e junto a isso, como pode contribuir “para a” integração, para seu alcance, em determinada perspectiva. Nesse sentido, cabe frisar e distinguir a universidade: a) “na” integração latino-americana, pois sabe-se que os processos integracionistas permeiam distintas regiões do mundo, como é o caso da abordada;

b) “para a” integração regional, a fim de que esta pudesse se efetivar, indicando a orientação ou o sentido almejado de integrar a América Latina; ou c) “da” integração latino-americana.

Ao entender que o processo formativo, da educação superior, propiciado pela universidade, enquanto instituição formal de ensino, ocorre na região ou no local em que as pessoas residem, ou seja, na América Latina, deve-se falar de uma educação “na” integração latino-americana. Neste caso, não teria a necessidade de se cogitar uma universidade específica, dado que, por suposto, os conhecimentos produzidos ao longo da história pela humanidade devem ser disponibilizados independentemente da região. Ademais, apesar da dificuldade de reconhecimento, o Brasil é parte da América Latina e está imbricado em distintos processos de integração regional e como a educação (também) é parte das relações sociais, é atravessada por estes processos, direta ou indiretamente, explícita ou implicitamente.

Por sua vez, ao entender que deve existir uma universidade específica “para a” integração latino-americana, seria preciso considerar a diversidade que compõe essa integração, a partir de um conjunto de países, e questionar as especificidades. A partir de tal pressuposto, ter-se-ia que considerar, também, a possibilidade de uma universidade “para a” integração europeia, asiática, africana e tantas outras quantas são as diferentes regiões ou os âmbitos a serem integrados. Com isso, trabalhar-se-ia apenas com a diversidade e não com o que as une, ou seja, desconsideraria a categoria de totalidade.

Em consequência, também se defenderia a formação de professores “para a” integração latino-americana, enquanto formação específica. Todavia, isso reproduz, neste âmbito, a mesma lógica supracitada. A formação acadêmico-profissional ou continuada é importante e necessária, porém, a especificidade não pode desconsiderar o todo do qual faz parte. A formação continuada docente, seja de forma ampla ou que contemple os pilares da UNILA, é um aspecto que precisa ser abordado e fortalecido institucionalmente, segundo os docentes participantes da pesquisa de campo. Além disso, na formação propiciada aos discentes, os docentes também trazem aspectos da sua formação acadêmica precedente, de seus docentes, das instituições que frequentaram e da sua experiência. No processo de ensino-aprendizagem nos componentes curriculares, no plano de ensino, no PPC, na instituição, de uma forma geral, há concepções em disputa também em termos de docência.

A rigor, a necessidade de uma universidade “da” integração latino-americana, por si só, já pressupõe uma divisão fenomênica entre esta e as demais integrações espaço-regionais, como se ambas existissem separadamente. Tal concepção, por desconsiderar as categorias de totalidade, historicidade e contradição, também ignora a categoria de mediação. Ora, a apreensão do fenômeno, nesses marcos, é limitada e restrita a aparência, expressa praticamente.

O entendimento da realidade não pode ser feito sem a mediação do conhecimento objetivo da realidade. Reconhece-se que há diferenças entre os países e desta região com outras do mundo, decorrentes das formações histórico-sociais específicas. A América Latina não é homogênea, mas, também, não é uma realidade distinta – como se não fizesse parte de uma mesma totalidade: o modo de produção capitalista e seus distintos elos constituintes. A necessidade de uma universidade específica “da” integração latino-americana, como se esta fosse diferenciada de outras e para atender demandas também diferenciadas, realiza-se à luz das desigualdades, pois evidenciaria a integração como parte de uma realidade diferente, distinta e não parte de uma totalidade. No limite, assim entendida, a ideia de uma universidade “da” integração latino-americana busca um desenvolvimento que altere as condições de vida da população da região sem, contudo, reivindicar que essas alterações se deem fora dos marcos do capitalismo. Mas, a integração regional, a educação superior e a universidade da integração latino-americana são parte de uma totalidade que não se pode desconsiderar. Como se sabe,

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas (VÁZQUEZ, 2007, p. 235-236).

Não cabe à educação superior, por si só, a transformação social, uma vez que esta implica processo de ruptura na base estrutural da sociedade, o que está muito além de suas possibilidades. A universidade (e a educação), portanto, não é determinante do social (isto seria ilusório), mas tem uma função a desempenhar que é relevante. Ao transmitir os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos às gerações, no processo de formação humana, no “trabalho de educação das consciências”, implícita ou explicitamente, há concepções de sociedade, de mundo, entre outras, que estão vinculadas à manutenção ou à transformação. Então, pode contribuir para questionar a exploração, a desigualdade, as opressões, as injustiças, os preconceitos, a falta de humanidade, bem como numa concepção de educação que busque ir para além da aparência destas e de outras expressões das relações sociais. Por isso a educação é um espaço de disputa, âmbito de dupla possibilidade e que pode ser contra-hegemônica.

A educação não é estritamente técnico-pedagógica, mas contém uma dimensão política (SAVIANI, 2003). Toda pedagogia, como teoria da educação, é política (SAVIANI, 2007b), mas a política de educação superior não é, hegemonicamente, de uma formação emancipadora, do sujeito consciente de sua posição na história nacional e latino-americana, já que, muitas vezes, realiza um translado academicista e que, grosso modo, forma profissionais

pela importação de “modelos”, negando a soberania cultural, a ponto de Fernandes (1979) afirmar outrora que não há como compatibilizar democracia burguesa com pedagogia revolucionária. Em que pese as dificuldades, todavia, não se pode cair no imobilismo, pois as omissões também fazem a história.

Além do econômico, de forma mediatizada, a relação entre educação superior e integração regional também é política, decorre de políticas, conforme abordado na criação da UNILA. No caso brasileiro, essa instituição figura como protagonista no tema da integração latino-americana por meios educativos e, em diferentes medidas, tem ensejado efetivar suas proposições. O Brasil tem um papel hegemônico na condução da integração latino-americana pela educação superior via UNILA, que os demais países não têm, mesmo que tenha ocorrido, inicialmente, uma consulta internacional para construção da instituição (IMEA, 2009d).

Ainda que a UNILA proponha uma “integração solidária” e que sua “missão” seja latino-americana, o direcionamento desse processo, a organização institucional, o financiamento, a orientação, regulação, supervisão e avaliação, entre outros aspectos, seguem o aparato legal e as normativas brasileiras, assim como outras universidades no país. Mas, ao mesmo tempo, também é disjuntiva, conflita com a cultura institucionalizada, por sua especificidade voltada ao âmbito latino-americano e, com isso, confronta-se diuturnamente com a contradição entre o nacional e o regional.

Nesse sentido, põe em questão a relação da integração regional com as necessidades do Estado brasileiro e a dificuldade de fundir os interesses nacionais e regionais. A integração política, entre Estados, de certa forma, volta-se contra a natureza do Estado, que não é de se integrar, mas de se fechar e proteger os indivíduos e a propriedade. Há uma tensão entre o local/nacional *versus* o regional ou internacional, que prioriza certos interesses em detrimento de outros, visto que a lógica do Estado é nacional e a integração regional, sob o âmbito político, busca conformidade internacional. Ainda assim, a necessidade econômica (do capital acima de quaisquer fronteiras) é o que impera e move esse processo.

Acrescente-se a isso que soberania nacional é independência, autonomia e o contrário disto é dependência, submissão a interesses externos e alheios à formação social. Logo, com todas as contradições, não se pode dispensar a soberania do Estado nacional, no sistema interestatal, “para dentro”, em seu território, e “para fora”, a não interferência de outro Estado dentro dos limites de um Estado (CARDOSO, 2006). Porém, com organismos supranacionais e processos de integração regional, há um deslocamento da política para o campo internacional (CHAUÍ, 2001) e, muitas vezes, passa-se “por cima” da soberania.

Caberia, ainda, questionar se o que tem sido feito não seria a expansão do capitalismo dependente do Brasil ou de um subimperialismo (MARINI, 2005) deste na região, também no âmbito educacional. Ou, também, na contradição, se quanto mais o país se fecha e se aproxima dos Estados Unidos, e quanto mais há um afastamento da América Latina e uma repulsa da UNILA, mais subimperialista seria.

A UNILA, de certa forma, expressa a estratégia geopolítica brasileira de integração regional para competir em melhores condições no mercado internacional, ou seja, no processo de regionalização do projeto burguês de sociedade, inspirada na Declaração de Bolonha, isto é, a universidade é entendida como uma ferramenta no processo de integração e de expansão do poder da burguesia brasileira sobre a América Latina (PEDROSO, 2017). Com isso, direcionaria a integração regional e estaria a serviço desse processo. Ou, na contradição, a integração latino-americana na UNILA seria uma ferramenta para desconstruir ou complementar as propostas de aprofundamento das relações econômicas que objetivam a reprodução do capital (REISDORFER, 2018).

Mas não se pode perder de vista que a UNILA também atende a demandas contraditórias: i) tanto da educação como direito, gratuita e de qualidade, que atua socialmente e atende demandas relevantes da sociedade, local, nacional e regional, que amplia o acesso à educação superior e possibilita a formação de estudantes de distintos países (ainda que principalmente do Brasil) e propicia estudos latino-americanos, considerando a unidade na diversidade latino-americana (una e diversa e seus fundamentos eram e/ou são aspectos fulcrais que permeiam componentes curriculares do CCE); ii) como aos mecanismos demandados pelo mercado, que prima pelo desenvolvimento capitalista, no limite da reprodução da força de trabalho, com o produtivismo, a incorporação de orientações externas, a “flexibilização” da oferta e da formação, com regime de créditos e matrícula por disciplina semestral, que generalizam a sistemática de cursos parcelados (*versus* a interdisciplinaridade). Tais aspectos, entre outros, sinalizam que a instituição está numa encruzilhada.

A consolidação da UNILA está sujeita ao âmbito educacional, político e econômico do Brasil, bem como ao cumprimento de sua “missão”, que é latino-americana. Não é uma instituição supranacional, mas uma instituição pública brasileira que almeja a América Latina integrada. Mas, a integração não pode ser realizada por um só país, depende da convergência dos países latino-americanos para sua concretização, o que não é uma tarefa fácil, envolve características e interesses distintos. Uma universidade brasileira, que é da integração latino-americana, também é uma universidade da região, pois se não se assumir isto se estará

considerando que o Brasil não é parte da América Latina. Mas como os vários países veem a UNILA/essa proposta do Brasil? Esse é outro aspecto que precisaria ser considerado.

Conforme Trindade (2014), a UNILA consolidará seu perfil acadêmico após décadas de funcionamento. O cumprimento de sua “missão”, assim como a própria integração regional, não é um projeto de curto prazo. Está sujeita a alterações nas políticas, de governos, a médio e longo prazo à medida que forme profissionais para atuar em áreas à integração estará fomentando-a (BRACKMANN, 2010). Uma universidade é, centralmente, um espaço de formação de estudantes, os quais movem, ou não, o processo de integração latino-americana a que se propõe a UNILA (REISDORFER, 2018). Para tanto, os processos formativos implicam também docentes, um projeto pedagógico, apoio técnico, entre outros.

Não obstante o nó da “missão”, mais de 70% dos egressos da graduação que participaram da pesquisa de campo, com a formação propiciada pela UNILA, consideram-se 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 MERCOSUL. Os relatos registrados pelos egressos que participaram da pesquisa de campo evidenciam um movimento pró-integração e, principalmente, de afirmação dos conhecimentos sobre a América Latina, bem como a forma pela qual consideram que a formação propiciada, para além do CCE, contribuiu para tanto. Certamente, uma política de acompanhamento de egressos da graduação e pós-graduação, poderia, sistematicamente, trazer subsídios para a avaliação do projeto pedagógico, em nível institucional, dos cursos e do CCE, e das práticas educativas, ao longo de sua consolidação.

Ademais, a política de educação superior é atuada na prática e seus sujeitos interpretam, criam, mantem, opõem-se, disputam, resistem. Há sujeitos na consecução do currículo, na sua seleção interessada, e os excluídos do currículo e da universidade também (foram ou) são sujeitos dessa história. A relatos da pesquisa de campo apontam preocupação não somente com o conteúdo e a forma de ensino, mas também com o destinatário.

A luta pela universidade pública e o repúdio à educação superior como privilégio segue na atualidade, em que pese o caráter contraditório e os limites da defesa da universidade pública do Estado burguês. É relevante pensar, hoje, para onde vai a universidade, bem como a UNILA, diante das atuais políticas, pois bem se sabe a quem interessa a ignorância do “povo”. Como já sinalizava Pinto (1994), é preciso mudar o conteúdo da universidade. De certa forma, o CCE representa um recontéudo da universidade, face às características dos distintos “modelos” institucionais que perpassam a UNILA.

Mesmo que o Estado seja, como de fato deve ser, agente fundamental da educação superior, com uma concepção pública e não privatista da educação, nem por isso deve intervir na universidade (CASTANHO, 2002). Recusa-se qualquer interferência ideológica na universidade (assim como na escola, na análise do autor) e adota-se uma perspectiva favorável à educação superior pública (estatal), gratuita, popular, laica, instrumento de desalienação e de formação (LOMBARDI, 2008; 2010). Uma universidade pública que viabilize o máximo possível o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos, artístico-culturais disponíveis, segue necessária e espaço de luta e resistência. Ainda que não seja capaz de atender às necessidades para superar o subdesenvolvimento e a dependência (OURIQUES, 2007).

A educação superior da UNILA pode contribuir para que os estudantes tomem consciência dos problemas sociais, para além da aparência, e, em alguma medida, também pode ser determinante – não em última instância. É fato que a educação é relacional, está relacionada à sociedade, mas, na relação entre educação e trabalho, a função social da UNILA não pode se reduzir à formação de “recursos humanos” ou à qualificação da mão de obra numa perspectiva pragmática e utilitarista de ajuste ao mercado. Também pode formar um ser humano “novo”, por meio dos processos formativos propiciados na trajetória universitária, numa perspectiva que apreenda os fundamentos do trabalho, da sociedade, da ciência, da cultura, enfim, para além da unilateralidade. A universidade (assim como a escola, na análise da autora) é um espaço fundamental para a formação humana, mas a formação só pode se dar na perspectiva de classe, enquanto organizados em sociedade de classe, daí perseguir um projeto pedagógico que também o seja (BORGES, 2009).

O CCE, e particularmente FAL, pode ser um espaço formativo de elevação do nível de conhecimentos da América Latina na educação superior: do legado histórico e artístico, da formação científica, do acervo cultural, enfim, da educação desinteressada, no sentido gramsciano do termo, não imediatista. Na educação está a disputa pelas novas gerações.

Todavia, sabe-se que há um limite, pois não há ruptura da sociedade com o projeto de integração latino-americana, pois este reproduz, no âmbito regional, a exploração do capital sobre o trabalho, otimiza as relações comerciais e a acumulação capitalista. O problema da integração é o problema da circulação de mercadoria, mas não toca no regime de propriedade, é ordinária, daí a crítica à integração burguesa. Além disso, não é um projeto desde a base (e direcionada por esta), mas “de cima para baixo”, ou seja, desde a esfera estatal. E, como se sabe, as decisões políticas não alteram as bases do modo de produção (SALUDJIAN, 2014).

Por um lado, as elites parecem integracionistas e com a narrativa pós-moderna propõem a integração para resolver questões de mercado, para defender seus pontos de vista. Por outro

lado, a integração latino-americana, na perspectiva da classe trabalhadora, só pode ser pensada como unidade do diverso, não desvinculada da luta anti-imperialista e anticapitalista. A dominação capitalista nega a América Latina como una e diversa e reforça, desde o âmbito do comércio, blocos econômicos e áreas de livre produção e circulação para o capital (TRASPADINI, 2014). Na integração regional há projetos antagônicos e embates.

Todavia, a integração solidária, com relativa autonomia e soberana, tem sido secundarizada (ainda mais) com a onda conservadora, o realinhamento externo do país a grandes potências e o desmonte de blocos regionais, nos últimos anos, sinalizam que a América Latina não é prioridade na política externa atual e que é ilusória a solidariedade entre projetos sociais antagônicos, pois o capital que se alimenta da desigualdade e das diferenças, é antiopressão como simulacro.

A criação da UNILA está vinculada às relações sociais, às condições de existência daquela época. Embora parte de uma mesma estrutura, do modo de produzir a vida, a conjuntura histórica, socioeconômica, política, cultural e educacional de emergência da UNILA é, de certa forma, distinta da atual – a qual se mantém aberta às possibilidades da história.

A educação superior expressa os embates sociais em que está inserida a universidade, perpassada por conflitos de interesses relacionados ao mundo do trabalho, à apropriação dos bens culturais e materiais socialmente produzidos, por projeto políticos, societários e pedagógicos. A educação não está descolada da sociedade na qual está inserida, e há correlações de forças em torno de sua concepção.

Na essência, os fundamentos da integração (e também da educação) estão relacionados às teorias sobre a sociedade, às posições filosóficas que enfatizam a integração social, o conflito social, bem como em uma visão de mundo eclética e, ainda, pós-moderna (CARDOSO, 2001), pois aspectos de ambas as teorias sobre a sociedade perpassam a UNILA.

Há, portanto, uma tensão entre reprodução ou transformação, entre uma formação humana unilateral ou, na contradição, quiçá para além dela. Ao que parece, ambas as possibilidades permeiam a práxis educativa da instituição, não sendo possível afirmar estar à disposição somente de uma ou de outra. Assim, no que tange ao problema sobre qual integração é propiciada, pode-se dizer que esta é relativa à perspectiva adotada, que é sempre de classe.

Na vinculação da integração e da educação ao desenvolvimento capitalista, a integração latino-americana na educação superior da UNILA reforça como a política educacional passa como um rolo compressor da realidade, consentida, e como o âmbito econômico determina o social e a educação, particularmente. A UNILA, como um projeto educacional em disputa, é uma instituição com práticas educativas que, sob a hegemonia

burguesa, aponta para relações sociais “solidárias” e, na contradição, apesar de ser incidida pela integração hegemônica, busca romper com o “círculo vicioso” e perseguir a integração contra-hegemônica.

Por conseguinte, segue vigente a conclusão de Fernandes (1979), em relação ao campo de forças que predomina na universidade e na sociedade, já que

[...] por enquanto e, talvez, ainda por muito tempo, os impulsos para a ‘reforma radical’, ‘a revolução dentro da ordem’ e a ‘revolução contra a ordem’ terão de ser procurados e brotar fora das universidades e, muito provavelmente, na massa dos excluídos e dos marginalizados, que sequer chegam a ter um lugar em suas mentes ou em suas aspirações para a universidade (FERNANDES, 1979, p. 268).

Assim, em suma, a integração educacional não se garante somente pela inserção do idioma ou de um plano de conteúdos que contemple estudos da América Latina, nem por estudantes estrangeiros ou por convênios internacionais, entre outros aspectos, ainda que relevantes. Para que a integração ocorra é necessário, para além da “missão” específica e da transposição de fronteiras, considerar o processo histórico do qual faz parte enquanto mediação de uma totalidade. E, nesse sentido, a lição que fica é que para, de fato, integrar os países latino-americanos é necessário superar o isolamento, a miséria, a fragmentação linguística, a exclusão, a “noite escura” a qual estão submetidos, enfim, “integrar-se” à luta pela superação das mazelas do capital. Quiçá, junto a essa luta social, a educação contribua não para aprofundar as contradições ou para reduzi-las, mas para que se tenha no horizonte superá-las. Para isso é preciso o conhecimento profundo da realidade.

REFERÊNCIAS

- ABI, Alex Dal Gobbo. **Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA):** Processos ideacionais de uma política pública. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas), UFPR, Curitiba, 2019. 122 f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7616405. Acesso em: 12 mar. 2020.
- ALADI. **Tratado de Montevidéu 1980.** Instrumento que institui a Associação Latino-Americana de Integração (ALADI). Montevidéu, Uruguai: ALADI, 1980. Disponível em: http://www2.aladi.org/biblioteca/Publicaciones/ALADI/Secretaria_General/Documentos_Sin_Codigos/Caja_062_001_pt.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.
- ALADI. **Acordo Regional de Cooperação e Intercâmbio de Bens nas Áreas Cultural, Educacional e Científica.** (AR.CEIC nº 7 – Consolidação). Montevidéu, Uruguai: ALADI, 1997. Disponível em: http://www2.aladi.org/biblioteca/publicaciones/aladi/acuerdos/Regionales/pt/07/AR_CEyC_07_consolidado_pt.pdf. Acesso em: 06 dez. 2019.
- ALADI. **O que é a Associação Latino-Americana de Integração?** 2019. Disponível em: <http://www.aladi.org/sitioaladi/>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- ALBA-TCP. **Construyendo un Mundo Pluripolar.** Cumbres 2004-2010. Caracas, Venezuela: ALBA-TCP, 2010.
- ALBA-TCP. **¿Qué es el ALBA - TCP?** 2019a. Disponível em: <http://www.portalalba.org/index.php/alba/documentos/35-que-es-el-alba-tcp>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- ALBA-TCP. **Documentos.** 2019b. Disponível em: <http://www.portalalba.org/index.php/alba/documentos>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- ALEXANDRE, Suelen De Pontes. **A inclusão da diversidade no ensino superior:** um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) na perspectiva das epistemologias contra-hegemônicas. Dissertação (Mestrado em Educação), UNINOVE, São Paulo, 2015. 227 f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2483322. Acesso em: 12 mar. 2020.
- ALMEIDA, Larissa Rosevics de. **O Mercosul Educacional e a Criação da UNILA no início do Século XXI:** Por uma Integração Regional via Educação. Tese (Doutorado em Economia Política Internacional), UFRJ, Rio de Janeiro, 2015. 149 f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2357254. Acesso em: 12 mar. 2020.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A expansão da Educação Superior no Brasil sob influência da Declaração de Bolonha: primeiras aproximações. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FÁVERO, Altair Alberto; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **O Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) para além da**

Europa: apontamentos e discussões sobre o chamado Processo de Bolonha e suas influências. Curitiba, PR: CRV / Buenos Aires: Editora CLACSO, 2015. p. 229-250.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Mundialização do Capital** – A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização. Londrina: Práxis, 1999.

ALVES, Giovanni. Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. **Revista de Estudos da Educação**. Maceió: Edufal, v. 10, n.16, p. 61-76, jun. 2002.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2003.

AMARAL, Joana; SÉRGIO, Sandra (Org.). **Cooperação Internacional em Educação na fronteira brasileira**. 1º Curso de formação – Manual do participante. Brasília: Assessoria Internacional do MEC, 2016.

AMARAL, Marisa Silva. **A investida neoliberal na América Latina e as novas determinações da dependência**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Economia, 2006.

ARAÚJO, Danielle Michelle Moura de. Internacionalização e integração: interfaces, possibilidades e os desafios do Ensino Superior na Unila e Unilab. **O público e o privado**, Fortaleza, n. 23, p. 145-150, 2014. Disponível em: <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicooprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=903&path%5B%5D=1020>. Acesso em: 30 nov. 2020.

ARAÚJO, Leandro Rocha de. Associação Latino-Americana de Integração (ALADI). *In*: MERCADANTE, Araminta de Azevedo (coord.). **Blocos Econômicos e Integração na América Latina, África e Ásia**. Curitiba: Juruá, 2008.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A integração dos sistemas de educação superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica. **Educação Temática Digital (ETD)**, Campinas, Dossiês Estudos e Pesquisas em Educação Superior, v. 9, p. 133-149, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/731/746>. Acesso em: 26 jun. 2019.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional - para o Mercosul. **Avaliação**: Revista de Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 875-879, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300019. Acesso em: 25 jun. 2019.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. O MERCOSUL e a Educação Superior: qual integração? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 4, n. 3, p. 303-320, 2009. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1719/1165>. Acesso em: 10 jul. 2019.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. El proceso de Bolonia y la educación superior en el Mercosur: ¿regionalización, globalización o europeización? *In*: DURÁN, Humberto Grimaldo;

SEGRERA, Francisco López (Org.). **La internacionalización de la educación superior a nivel mundial y regional**: principales tendencias y desafíos. Bogotá: Planeta, 2012. p. 201-218.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A Integração Regional, a Estratégia Europeia de Desenvolvimento e algumas comparações com o Mercosul. **Revista latinoamericana de educación comparada**, Dossier Internacionalización de la Educación Superior, año 5, n. 5, p. 29-40, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4766843>. Acesso em: 26 jun. 2019.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, vol. 1, n.1, p. 56-79. 2015. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/24/171>. Acesso em: 03 jul. 2019.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Regionalismo, regionalização e regionalidade: da integração pela paz à Estratégia Europa 2020. *In*: BARREYRO, Gladys Beatriz; HIZUME, Gabriella de Camargo (Org.). **Regionalismo e inter-regionalismos na educação superior**: projetos, propostas e influências entre a América Latina e a Europa. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2018a. p. 65-87.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. ENLACES, CRES y Regionalidad: algunas aproximaciones sobre la integración de los campos de Educación Superior en América Latina y el Caribe. **Archivos de Ciencias de la Educación**, Vol. 12, n. 14, p. 1-14, 2018b. Disponível em: <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose050/10526>. Acesso em: 02 jul. 2019.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. Educação Superior, Internacionalização e Circulação de Ideias: Ajustando os termos e desfazendo mitos. **Revista Inter Ação**, Goiânia, vol. 38, n. 2, 273-291, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/26103/15512>. Acesso em: 03 jul. 2019.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. A internacionalização da Educação Superior em questão: mitos, enganos e verdades. **Horizontes LatinoAmericanos** – Revista de Humanidades e Ciências Sociais do Mercosul Educacional, v. 3, n. 1, p. 99-110, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/HLA/issue/viewIssue/166/47>. Acesso em: 02 jun. 2019.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) para além da Europa: apontamentos e discussões sobre o chamado Processo de Bolonha e suas influências. *In*: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FÁVERO, Altair Alberto; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **O Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) para além da Europa**: apontamentos e discussões sobre o chamado Processo de Bolonha e suas influências. Curitiba, PR: CRV / Buenos Aires: Editora CLACSO, 2015. p. 41-61.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes. A internacionalização da educação superior em diálogos: circulação de ideias, bem público e imperialismo cultural. *In*: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SOUSA, José Vieira de;

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (Orgs). **Educação Superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. v. 1. Belo Horizonte, MG: Fino Traço Editora, 2015. p. 49-67.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **Brasil e América do Sul: adeus à condição de quintal**. 24/08/2010. Disponível em: <http://alainet.org/active/40362>. Acesso em: 29 ago. 2010.

BANSART, Andrés. Introducción: Uso, abuso y mal-uso de la palabra *integración*. In: BANSART, Andrés. **Los Círculos de la Integración**. Desde el barrio hasta Nuestras Américas. Caracas, Venezuela: Editora Melvin, 2008.

BARBOZA, Mário de Jesus. **Política de Educação nos planos do Setor Educacional do Mercosul: a educação como elemento de integração e desenvolvimento regional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unioeste, Cascavel, PR, 2009.

BELUCHE, Olmedo. **Unidad Latinoamericana ¿Utopía bolivariana o posibilidad real? A 180 años del Congreso Anfictiónico de Panamá**. Caracas, Venezuela: MINCI, 2006. (Colección Ideas Claves)

BERCHENKO, Pablo. A política da União Europeia e da Espanha no domínio da educação e cultura na América Latina. In: TRINDADE, Héliogio; BLANQUER, Jean-Michel (Org.). **Os desafios da educação na América Latina**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 306-325. (Coleção Universit@s)

BERTOLLETI, Vanessa Alves. **A Educação Superior como Estratégia de Integração Regional: O Caso UNILA**. Tese (Doutorado em Educação), UEM, Maringá, 2017. 200 f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5035372. Acesso em: 12 mar. 2020.

BERTOLLETI, Vanessa Alves; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A Integração da Educação Superior na América Latina como um campo em construção e em disputa. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; VOLSI, Maria Eunice França; MIRANDA, Paula Roberta (Org.). **Educação superior: as diversas faces da expansão**. Maringá: Eduem, 2017. p. 255-275.

BIESDORF, Suzana Angela. **Representações das interações entre estudantes internacionais e corpo técnico-administrativo da UNILA: uma análise crítica**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos), UNILA, Foz do Iguaçu, 2019. 140 f. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5470>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BORGES, Fábio. DARLING, Victoria Ines. A Universidade Federal da Integração Latino-Americana na tensa procura de uma nova epistemologia: um balanço das potencialidades e obstáculos entre 2010 e 2015. In: Congresso da Associação Latino-Americana de Sociologia (ALAS), XXX, 2015, San José, Costa Rica. **Anais eletrônicos** [...]. San José: ALAS, 2015, p. 1-11. Disponível em: <http://sociologia-alas.org/acta/2015/GT-31/A%20Universidade%20Federal%20da%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20Latino-Americana.docx>. Acesso em: 26 out. 2020.

BORGES, Liliam Faria Porto. **Democracia e educação: uma análise da crítica às políticas educacionais no Brasil (1995-2002)**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2009.

BRACKMANN, Marta Maria. **Internacionalização da Educação Superior e Política Externa Brasileira: estudo da criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), PUC-RS, Porto Alegre, 2010. 270 f. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/4675>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 350, de 21 de novembro de 1991**. Promulga o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (TRATADO MERCOSUL). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0350.htm. Acesso em: 08 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Encontros do MERCOSUL Educacional**. Belo Horizonte, MG: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/publicacoes/mercosul_portugues.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos Interministerial nº 00331, de 11 de dezembro de 2007**. Brasília, DF: MP/MEC, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/EXPMOTIV/EMI/2007/331%20-%20MP%20MEC.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Mensagem nº 961, de 12 de dezembro de 2007**. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=539918&filename=MSC+961/2007+MESA+%3D%3E+PL+2878/2008. Acesso em: 20 out. 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2878, de 25 de fevereiro de 2008**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2008a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=384520>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Portaria nº 43, de 17 de janeiro de 2008**. Brasília, DF: MEC-SESu, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria43.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei da Câmara nº 186, de 2009.** (nº 2.878/2008, na Casa de origem) (De iniciativa do Presidente da República). Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2009. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/93404>. Acesso em: 20 Out. 2020.

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. Brasília, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm. Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Imprensa. **Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, durante aula inaugural da Unila e cerimônia de assinatura do decreto de criação da Comissão de Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira.** Foz do Iguaçu - PR, 02 set. 2010b. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/2o-mandato/2010/02-09-2010-discurso-do-presidente-da-republica-luiz-inacio-lula-da-silva-durante-aula-inaugural-da-unila-e-cerimonia-de-assinatura-do-decreto>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014.** Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 03 jun. 2019.

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da Educação Superior.** Brasília: Paralelo 15/Capes, 2001.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Estratégia e estrutura para um novo Estado. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 24-38, jul./set. 1997.

CABRITO, Belmiro Gil. Globalização e mudanças recentes no ensino superior na Europa: o processo de Bolonha entre as promessas e realidades. *In*: MANCEBO, Denise *et al.* (Org.). **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente.** São Paulo: Xamã, 2009. p. 35-59. (Coleção Políticas Universitárias)

CACHAPUZ, António Francisco. A universidade na encruzilhada de paradigmas. *In*: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Educação superior iberoamericana: uma análise para além das perspectivas mercadológicas da produção de conhecimento.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2015. p. 219-229.

CAN. **Somos Comunidad Andina.** 2019. Disponível em: <http://www.comunidadandina.org/Seccion.aspx?id=189&tipo=QU&title=somos-comunidad-andina>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CANO, Wilson. América Latina: integração virtuosa ou subordinada? *In*: JARAMILLO, Grace (Org.). **Los nuevos enfoques de la integración**: más allá del regionalismo. Equador: Flacso, 2008.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Integração regional dentro de uma estratégia alternativa de desenvolvimento. *In*: MATTEI, Lauro (Org.). **A América Latina no limiar do século XXI**: temas em debate. Florianópolis: Insular, 2011. p. 97-118.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Desafios e Perspectivas para a América Latina do Século XXI. **Argumentum**, Vitória, v. 6, n. 2, p. 6-25, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/8207/6206>. Acesso em: 25 abr. 2019.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Epistemologia pós-moderna: a visão de um historiador. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 75-90. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTTO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**: ensaio de interpretação sociológica. 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre as Relações Sociais Capitalistas. *In*: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 25-66.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. A ideologia persistente do desenvolvimento. Entrevista concedida a Silene de Moraes Freire e Mariela Nathalia Becher. **Revista em Pauta**, Revista da Faculdade de Serviço Social da UERJ, v. 11, n. 31, p. 207-214, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/7567/5470>. Acesso em: 04 mar. 2020.

CARICOM. **Comunidad del Caribe**. 2019. Disponível em: <https://caricom.org/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

Carvalho, Simone da Costa. **As relações de status entre as línguas na implementação em processo de uma proposta acadêmica bilíngue em um cenário institucional multilíngue latino-americano**. Dissertação (Mestrado em Letras), UFRGS, Porto Alegre, 2012. 100 f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/130000>. Acesso em: 13 mar. 2020.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. Atualidade do método dialético. **Revista de Educação**, v. 1, n. 1, p. 13-21, agosto 1996. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/457>. Acesso em: 06 mar. 2020.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 13-37. (Coleção Educação Contemporânea)

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. Da universidade modelo aos modelos de universidade. **Quaestio – Revista de estudos de educação**, v. 4, n. 1, p. 27-46, maio 2002. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1394>. Acesso em: 13 out. 2020.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. **Teoria da História e História da Educação**: Por uma história cultural não culturalista. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga - Portugal, v. 13, n. 2, p. 29-52, 2000. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/xmlui/bitstream/handle/ri/12897/Artigo%20-%20Afr%C3%A2nio%20Mendes%20Catani%20-%202000.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 26 jun. 2019.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior no Brasil**: Reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a. (Coleção Universit@s)

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Educação Superior. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002b. p. 77-88.

CELAC. **Declaração de Caracas** “No Bicentenário da Luta pela Independência, Percorrendo o Caminho de Nossos Libertadores”. Caracas, 2011. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/notas-a-imprensa/2890-i-cupula-da-comunidade-dos-estados-latinoamericanos-e-caribenhos-celac-caracas-2-e-3-de-dezembro-de-2011-documentos-aprovados#doc1>. Acesso em: 25 nov. 2019.

CELAC. **Declaración Especial de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños sobre Educación para el Desarrollo Sostenible**. Costa Rica, 2015. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_CELAC/DE9.2015.ES.pdf. Acesso em: 06 dez. 2019.

CELLI JÚNIOR, Umberto. Teoria Geral da integração: em busca de um modelo alternativo. *In*: MERCADANTE, Araminta de Azevedo (Org.). **Blocos Econômicos e Integração na América Latina, África e Ásia**. Curitiba: Juruá, 2008.

CEPAL. **Transformación productiva con equidad**: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y Caribe en los años noventa. Santiago de Chile, 1990.

CEPAL. **El regionalismo abierto en América Latina y el Caribe**: la integración económica al servicio de la transformación productiva con equidad. Vol. 2. Santiago: CEPAL, 1998. (Textos Seleccionados, Cincuenta Años de Pensamiento en la CEPAL).

CEPAL. **Espacios de convergencia y de cooperación regional**. Cumbre de Alto Nivel de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 2010.

CEPAL. **Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2019**. Santiago: CEPAL, 2020. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45353-anuario-estadistico-america-latina-caribe-2019-statistical-yearbook-latin>. Acesso em: 11 jan. 2021.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2016.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIBIAQUI, Eloiza Dal Pozzo. **A vida em comum em sociedades multiculturais**: análise das relações sociais e da adaptação dos alunos da UNILA em Foz do Iguaçu – PR. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras), UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2016. 168 f. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2584/1/Eloiza_Chibiaqui_2016.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

CI. **Informativo UNILA nº 0**. CI, maio 2008a.

CI. **Informativo UNILA nº 1**. Foz do Iguaçu: CI, jul./ago. 2008b.

CI. **Informativo UNILA nº 2**. Foz do Iguaçu: CI, set./out. 2008c.

CI. **Informativo UNILA nº 3**. Foz do Iguaçu: CI, nov./dez. 2008d.

CI. **Dossier Documentos UNILA**. Foz do Iguaçu: CI, nov. 2008e.

CI. **Comissão de Implantação da UNILA**. 2008f. Disponível em: https://portal.unila.edu.br/institucional/arquivos/Sobre_a_Comisso_Implantao.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.

CI. **Informativo da Comissão de Implantação da UNILA nº 4**. CI, jan./abr. 2009a.

CI. **Informativo da Comissão de Implantação da UNILA Edição Especial nº 5**. CI, maio 2009b.

CI. **Informativo da Comissão de Implantação da UNILA Edição 6**. CI, ago. 2009c.

CI. **Informativo da Comissão de Implantação da UNILA 7**. CI, set./nov. 2009d.

CI. **Proposta da UNILA e Projeto Político-Pedagógico**. Foz do Iguaçu: CI, dez. 2009e. Disponível em: <https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Apresentação%20Proposta%20Pedagógica%20inicial%20da%20UNILA.pdf>. Acesso: 16 dez. 2020.

CI. **Proposta para a Organização do Primeiro Ciclo de Estudos da UNILA em dois Semestres com 20 créditos cada um**. [2009?].

COGGIOLA, Osvaldo. **Universidade e ciência na crise global**. São Paulo: Xamã, 2001.

CORAZZA, Gentil. A UNILA e a integração latino-americana. **Boletim de Economia e Política Internacional**, IPEA, n. 3, p. 79-88, 2010. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4715/1/BEPI_n3_unila.pdf. Acesso em: 31 out. 2019.

CORAZZA, Gentil. Nacionalismo, integração e desenvolvimento na América Latina. *In*: CRUZ, Clara Agustina Suárez; CORAZZA, Gentil; SOUZA, Nilson Araújo de (Org.). **América Latina: olhares e perspectivas**. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2016. p. 271-287.

CORREIA LIMA, Manolita; BETIOLI CONTEL, Fábio. Características atuais das Políticas de Internacionalização das Instituições de Educação Superior no Brasil. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 1-25, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3202/2124>. Acesso em: 02 jul. 2019.

CPA. Comissão Própria de Avaliação da UNILA. **Relatório Final de Autoavaliação Institucional**. Foz do Iguaçu: CPA, 2018. Disponível em: https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Relatório%20de%20Autoavaliação%20Institucional%20da%20UNILA_Integral_Ciclo%20de%20Avaliação%202015-2017.pdf. Acesso em: 03 fev. 2021.

CPA. **Avaliação discente – UNILA 2019.1**. Foz do Iguaçu: CPA, 2019a. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/comissoes/cpa/AvaliaoDiscente2019.1UNILA.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

CPA. **Avaliação discente 2019.2 – UNILA**. Foz do Iguaçu: CPA, 2019b. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/comissoes/cpa/AvaliaoDiscente2019.2GERALUNILA1.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

CPA. **Avaliação docente – UNILA 2019.1**. Foz do Iguaçu: CPA, 2019c. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/comissoes/cpa/AvaliaoDocentes2019.1GERALUNILA.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

CRESALC. **Declaración**. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Habana, Cuba, 1996. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/oeivirt/superior3.htm>. Acesso em: 18 out. 2019.

CUNHA, Célio da. Educação na América Latina: o que pensam os especialistas. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira da; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 1-22. (Coleção Políticas Públicas de Educação)

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Campinas, SP: CEDES, Especial out. 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: O ensino superior na república populista. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

DAVIES, Nicholas. A política educacional nos governos do PT: continuidades ou descontinuidades em relação aos do PSDB? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 67, p. 39-52, mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646087>. Acesso em: 15 nov. 2016.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DEMO, Pedro. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Cooperação interuniversitária em tempos de globalização uniformizante. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Fórum Latino-americano de Educação Superior**. São Carlos, SP: Pixel, 2015. p. 33-66.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Campinas, SP: CEDES, Especial out. 2004.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772013000100007&script=sci...tlnq. Acesso em: 20 jun. 2017.

DÍAZ, Pedro Ortega. **El Congreso de Panamá y La Unidad Latinoamericana**. Caracas, Venezuela: El Tapial, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Proposições**, v. 15, n. 3, p. 91-115, 2004. Disponível em: <https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643796/14997>. Acesso em 02 jul. 2019.

DUARTE, Luiz Cláudio. Os conceitos de segurança e desenvolvimento: desvelando o discurso esguiano. *In*: Simpósio Nacional de História (ANPUH), XXVI, 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: ANPUH, 2011, p. 1-16. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300229748_ARQUIVO_TrabalhoparaoXVIIISeminarioNacionaldaANPUH-2011.pdf. Acesso em: 17 fev. 2021.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea)

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

ENGELS, Friedrich. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**. Vol. 3. São Paulo: Alfa Omega, [19--], p. 169-207.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 8 ed. Rio de Janeiro: Global Editora, 1986.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

ESTAY, Jaime. La “vieja” y la nueva integración. *In*: PARLATINO, Grupo Parlamentario Venezolano del Parlamento Latinoamericano. **Cumbre de la Deuda Social y la Integración Latinoamericana**. Vol I. Caracas, Venezuela: Editorial Melvin, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da Cátedra Universitária ao Departamento: subsídios para discussão. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1118t.PDF>. Acesso em: 02 jul. 2019.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade, espaço de produção de conhecimento e de pensamento crítico. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Políticas e gestão da educação superior: Transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã / Goiânia: Alternativa, 2003. (Coleção Políticas Educacionais)

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Quarenta anos da reforma universitária: significado, questões e desafios. *In*: MANCEBO, Denise *et al.* (Org.). **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 63-91. (Coleção Políticas Universitárias)

FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1976.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: Reforma ou Revolução?** 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. *In*: CATANI, Denice Bárbara; MIRANDA, Hercília Tavares de; MENEZES, Luis Carlos de; FISCHMANN, Roseli (Orgs). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 13-37.

FERNANDES, Florestan. Padrões de dominação externa na América Latina. *In*: BARSOTTI, Paulo; PERICÁS, Luiz Bernardo (org.). **América Latina: história, idéias e revolução**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário de língua portuguesa**. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FIORI, José Luís. Globalização, ideologia e império. *In*: TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luís. **Poder e dinheiro**: uma economia política da globalização. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOMERCO. Fórum Universitário MERCOSUL. **Sobre**. 2021. Disponível em: https://www.fomercosul.com.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=231. Acesso em: 19 jan. 2021.

FOZ DO IGUAÇU. Portal do Turismo. **População**. Disponível em: <http://www.pmfi.pr.gov.br/turismo/?idMenu=1695>. Acesso em: 19 jan. 2021.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. A Universidade e a Regionalização: questões candentes. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Universidade no MERCOSUL**: condicionantes e desafios. São Paulo: Cortez, 1994. p. 200-217.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS NETO, José Alves de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Ensino Superior Unicamp**, Campinas, v. 3, p. 62-70, 2011. Disponível em: http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/pdf/10.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In*: GENTILI, Gentili; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: Visões Críticas. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas do final de século. Rio de Janeiro: Vozes, 2008a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008b. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 14 out. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola produtiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, ano 13, n. 20, p. 206-233, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619/6182>. Acesso em: 02 dez. 2019.

FUNDAÇÃO MEMORIAL DA AMÉRICA LATINA. **O Memorial**. 2019. Disponível em: <http://www.memorial.org.br/>. Acesso em: 06 dez. 2019.

FURTADO, Celso. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento**. 2 ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963.

FURTADO, Celso. **A fantasia organizada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Estudos Brasileiros)

FURTADO, Celso. **Teoria e Política do Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Nova Cultural, 1986. (Os Economistas)

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 34 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. (Estudos Latino-Americanos)

GARCÍA GUADILLA, Carmen. Identificação das mudanças no discurso sobre a universidade latino-americana. *In*: PAIVA, Vanilda; WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas, SP: Papirus, 1994. p. 59-99. (Coleção Educação e Transformação)

GARCÍA GUADILLA, Carmen. Educación Superior en América Latina: una perspectiva comparada de la década de los noventa. *In*: TRINDADE, Héliqio; BLANQUER, Jean-Michel (Org.). **Os desafios da educação na América Latina**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 32-60. (Coleção Unisersit@s)

GASTALDIN, Carla da Conceição Mores. **Uma Universidade em Fund(Ação): As Contribuições da Psicanálise para a Análise do Discurso Institucional da UNILA**. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras), UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2018. 181 f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6319664. Acesso em: 12 mar. 2020.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOES, Virginia Santiago dos Santos. **Colonialidade do Saber e a Dinâmica Universitária Latino-Americana: Reflexões desde e com o Eixo de Fundamentos de América Latina da UNILA**. Dissertação (Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina), UNILA, Foz do Iguaçu, 2018. 181 f. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/3643>. Acesso em: 12 mar. 2020.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. Prebisch y Furtado: soberania e integração. **Revista Princípios**, n. 84, p. 30-37. São Paulo: Anita Garibaldi, 2006.

GUSMÃO, Rute. A ideologia da solidariedade. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 62, p. 93-112, 2000.

IANNI, Octávio. **Imperialismo e Cultura**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

IANNI, Octávio. Introdução. *In*: IANNI, Octávio. (Org.). **Karl Marx: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1982, p. 7-42.

IANNI, Octávio. **O Colapso do Populismo no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1987.

IANNI, Octávio. **Imperialismo na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

IELA. **Quem somos**. 2019. Disponível em: <http://www.iela.ufsc.br/instituto#sobre>. Acesso em: 06 dez. 2019.

IHEAL. **Sobre o IHEAL**. 2019. Disponível em: <http://www.iheal.univ-paris3.fr/pt-br/apropos/sobre-o-iheal>. Acesso em: 06 dez. 2019.

IIRSA. **Historia**. 2019. Disponível em: <http://www.iirsa.org/Page/Detail?menuItem=121>. Acesso em: 22 nov. 2019.

IMEA. Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **A UNILA em Construção**: um projeto universitário para a América Latina. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009a.

IMEA. Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Programa de Cátedras Latino-Americanas**. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009b.

IMEA. Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Listas de frequência de Cátedras Latino-Americanas**. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009c.

IMEA. Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **UNILA: Consulta Internacional**. Contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da UNILA. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009d.

IMEA. **Sobre o IMEA**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2021a. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/imea/sobre>. Acesso em: 22 jan. 2021.

IMEA. **Cátedras Latino-Americanas**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2021b. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/imea/catedras/catedras-latino-americanas>. Acesso em: 22 jan. 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 fev. 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2011**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 fev. 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2012**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 fev. 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2013**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 fev. 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014**. Brasília, 2015. (Atualizado em: 07 maio 2015). Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 29 ago. 2019.

INEP. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância**. Credenciamento. Brasília, 2017a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

INEP. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância**. Recredenciamento. Transformação da Organização Acadêmica. Brasília, 2017b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília, 2018a. (Atualizado em: 04 abr. 2018). Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 29 ago. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília, 2018b. (Atualizado em: 20 set. 2018). Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 29 ago. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília, 2018c. (Atualizado em: 20 set. 2018). Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 29 ago. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 set. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 fev. 2021.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico Município de Foz do Iguaçu**. Curitiba, 2021. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85850&btOk=ok>. Acesso em: 18 jan. 2021.

ITAIPU BINACIONAL. **Parque Tecnológico Itaipu poderá abrigar sede da Universidade do MERCOSUL**. Foz do Iguaçu: Itaipu Binacional, Institucional, 18 ago. 2006. Disponível em: <https://www.itaipu.gov.br/sala-de-imprensa/noticia/parque-tecnologico-itaipu-podera-abrigar-sede-da-universidade-do-mercosul>. Acesso em: 23 nov. 2020.

JAEGGER, Bruna Coelho. Crise e colapso da UNASUL: o desmantelamento da integração sul-americana em tempos de ofensiva conservadora. **Revista Conjuntura Austral**, Porto Alegre/RS, v. 10, n. 49, p.5-12, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/ConjunturaAustral/article/view/88358/52481>. Acesso em: 23 nov. 2019.

JANTSCH, Ari Paulo. Mercadorização, formação, universidade pública e pesquisa crítico-emancipatória: em tempo de realização plena do conceito de capital. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). **Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 55-78. (Coleção Políticas Universitárias)

JARAMILLO, Grace. Los nuevos enfoques en Relaciones Internacionales: más allá del nuevo regionalismo. *In*: JARAMILLO, Grace. (Org.). **Los nuevos enfoques de la integración: más allá del regionalismo**. Equador: Flacso, 2008.

JOHNSON, Guillermo. **A quimera democrática na América Latina: o Brasil sob o Império**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2013.

KÜNZEL, Patrícia. Itaipu pode abrigar 1ª sede da Universidade do Mercosul. **Gazeta do Povo**, 18 ago. 2006. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/itaipu-pode-abrigar-1-sede-da-universidade-do-mercosul-a6168jpnqkusys2y476mceoe/>. Acesso em: 23 nov. 2020.

LAMARRA, Norberto Fernández. La universidad en América Latina. Problemas, retos y expectativas. *In*: MACIEL, Adriana Moreira da Rocha *et al.* (Org.). **Universidade hoje: o que precisa ser dito?** Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2012. p. 101- 135.

LAREDO, Iris Mabel. Tranfondo político de los procesos de integración. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Universidade no MERCOSUL: condicionantes e desafios**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 44-72.

LEAL, Fernanda Geremias; LEHER, Roberto; AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. Perspectivas e desafios para a Educação Superior na América Latina e o Caribe: Entrevista com Roberto Leher, Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com comentários de Mário Luiz de Azevedo, da Universidade Estadual de Maringá. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 26, n. 166, p. 1-22, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4286/2187>. Acesso em: 03 jul. 2019.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, ed. 3, art. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edição-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2016.

LEHER, Roberto. Capitalismo dependiente y Educación: propuestas para la problemática universitaria. *In*: LEHER, Roberto. (Org.). **Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2010. p. 19-93. (Serie de Estudios Latinoamericanos)

LEHER, Roberto. Darcy Ribeiro e a universidade (cada vez mais) necessária. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, 2017, p. 145-153. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/31717/22447>. Acesso em: 30 nov. 2020.

LÊNIN, Vladimir Ilich. **Imperialismo: fase superior do capitalismo**. 4. ed. São Paulo: Global, 1987. (Coleção Bases)

LIMA, Manolita Correia; RICOBOM, Gisele; PROLO, Ivor (Org.). **UNILA: uma universidade necessária**. Buenos Aires: CLACSO, 2020. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200204035842/UNILA.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

LOMBARDI, José Claudinei. Modo de produção e educação: notas preliminares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 1, p. 43-53, 2009. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9837/7122>. Acesso em: 02 set. 2016.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e nacional-desenvolvimentismo (1946-1964). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 56, p. 26-45, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640432>. Acesso em: 16 abr. 2016.

LOPEZ, Thiago Fernando Magrini. **Portal do Conhecimento**. Fotografia. Foz do Iguaçu, set. 2019. Disponível em: <https://www.google.com/maps/uv?pb=!1s0x94f69b6b4d9f0683%3A0x723f7256d98d3a91!3m1!7e115!4shttps%3A%2F%2Fh5.googleusercontent.com%2Fp%2FAF1QipN8JAXycJiu297Mecki5dl8OHPMTvMBIpeRpeE%3Dw284-h160-k-no!5sPortal%20do%20Conhecimento%20unila%20-%20Pesquisa%20Google!1sCgIQAQ&imagekey=!1e10!2sAF1QipN8JAXycJiu297Mecki5dl8OHPMTvMBIpeRpeE&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwjAzNH5yuTuAhVzBtQKHBYBLAKUQoioiwCnoECBQQAw>. Acesso em: 12 fev. 2021.

LORENZONI, Ionice. **Haddad discute criação da Universidade do Mercosul com presidente da República**. Brasília: Portal do MEC, 31 jul. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6757:&catid=221&Itemid=86. Acesso em: 23 nov. 2020.

LORENZONI, Ionice. **Universidades federais investem em projetos inovadores**. Brasília: Portal do MEC, 17 jun. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias/212-noticias/educacao-superior-1690610854/13739-universidades-federais-investem-em-projetos-inovadores>. Acesso em: 23 nov. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha *et al.* (Org.). **Universidade hoje: o que precisa ser dito?** Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2012.

MAINARDES, Jefferson. Álvaro Vieira Pinto: uma análise de suas ideias pedagógicas. **Laplace em Revista**, Sorocaba, vol. 1, n. 3, 2015, p. 98-117. Disponível em: <http://www.laplaceemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/78/390>. Acesso em: 16 dez. 2019.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234 f. Tese (doutorado) -

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115677>. Acesso em: 05 mar. 2021.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MANCEBO, Deise. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). **Educação superior no Brasil**: tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010. p. 37-54. (Coleção Políticas Universitárias)

MANCEBO, Deise. Crise Político-Econômica no Brasil: breve análise da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 141, p. 875-892, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000400875&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Aceso em 02 jul. 2019.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educação em Revista**, vol. 32, n. 4, p. 205-225, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400205&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 jun. 2019.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas, Gestão e Direito a Educação Superior: Novos Modos de Regulação e Tendências em Construção. **Acta Scientiarum**. Education, v. 40, n. 1, p. 1-11, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37669>. Acesso em: 03 jul. 2019.

MANZUR, Juan Carlos Morales. Educación para la integración latinoamericana: propuestas y retos. *In*: PALACIOS, Juan Manuel Sandoval; FLORES, Raquel Álvarez de (coord.). **Integración latinoamericana, fronteras y migración**: Los casos de México y Venezuela. México: Plaza y Valdés, 2005.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Elementos de metodologia de pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARINI, Ruy Mauro. **Acerca del Estado en América Latina**. Havana, 1991. Disponível em: http://www.marini-escritos.unam.mx/070_estado_america_latina.html. Acesso em: 27 abr. 2019.

MARINI, Ruy Mauro. **Desenvolvimento e dependência**. 1992. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marini/1992/mes/desenvolvimento.htm>. Acesso em: 15 ago. 2019.

MARINI, Ruy Mauro. **Dos momentos en la integración latinoamericana**. 1993. Disponível em: http://www.marini-escritos.unam.mx/076_integracion_latinoamericana.html#_edn2. Acesso em: 15 ago. 2019.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. *In*: TRANSPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro (Org.). **Ruy Mauro Marini – Vida e Obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e revolução**. 3 ed. Florianópolis: Insular, 2012. (Coleção Pátria Grande)

MARTINEZ, Paulo Henrique. Papel Estratégico dos Estudos Latino-Americanos. *In*: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **América Latina: impasses e alternativas**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000. p. 77-88.

MARTINS, Denis Valerio. **A História da Educação Superior na América Latina e o Desafio Integracionista da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA)**. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIOESTE, Cascavel, 2012. 100 f. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/876>. Acesso em: 12 mar. 2020.

Martins, José Ricardo. **O Brasil e a UNASUL: Um processo de construção de liderança e integração regional**. Dissertação (Mestrado em Sociologia), UFPR, Curitiba, 2011. 147 f. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26911>. Acesso em: 13 mar. 2020.

MARX, Karl. O Trabalho Alienado. *In*: MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 1844. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap01.htm>. Acesso em: 13 out. 2020.

MARX, Karl. **Posfácio à Segunda Edição Alemã (1872) do Primeiro Volume de O Capital**. Lisboa/Moscovo: Editorial Avante/Edições Progresso, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1873/01/24.htm>. Acesso em: 13 out. 2020.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia Política**. Livro I, vol. I. e II. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do Socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEC. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. **Portaria nº 32, de 11 de abril de 2012**. Aprova o Estatuto da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Diário Oficial da União, Seção 1, nº 71, de 12 de abril de 2012, p. 8. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=8&data=12/04/2012>. Acesso em: 03 jan. 2020.

MEDEIROS, Rodrigo Loureiro. Renascimento desenvolvimentista e integração econômica na América Latina. **Revista OÍDLES – Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social**, Vol. 1, nº 2, 2007. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/oidles/02/Medeiros.htm>. Acesso em: 30 out. 2019.

MEIRELLES, Elizabeth. Comunidade Andina. *In*: MERCADANTE, Araminta de Azevedo (Org.). **Blocos Econômicos e Integração na América Latina, África e Ásia**. Curitiba: Juruá, 2008.

MENEGHEL, STELA; AMARAL, JOANA. Universidades internacionais na contracorrente. As propostas da UNILA e da UNILAB. **Universidades**, UDUAL, México, nº 67, enero-marzo, 2016, p. 25-40. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015004>. Acesso em: 30 nov. 2020.

MERCOSUL. **Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai**. Assunção, Argentina, 1991a. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/documento/tratado-de-assuncao-para-a-constituicao-de-um-mercado-comum/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MERCOSUL. **Decisão nº 07/1991 do Conselho do Mercado Comum**. Cria a Reunião de Ministros de Educação. Brasília, 1991b. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/documentos-e-normativa/decisoes/>. Acesso em: 07 dez. 2019.

MERCOSUL. **Protocolo Adicional ao Tratado de Assunção sobre a Estrutura Institucional do Mercosul - Protocolo de Ouro Preto**. Ouro Preto, Minas Gerais, 1994. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/documento/protocolo-de-ouro-preto-adicional-ao-tratado-de-assuncao-sobre-a-estrutura-institucional-do-mercosul/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MERCOSUL. **Protocolo de Ushuaia sobre Compromisso Democrático no MERCOSUL, Bolívia e Chile**. Ushuaia, 1998. Disponível em: <https://www.mercosur.int/documento/protocolo-ushuaia-compromiso-democratico-mercosur-bolivia-chile/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MERCOSUL. **Decisão nº 15/2001 do Conselho do Mercado Comum**. Estructura Orgánica y Plan de Acción 2001 – 2005 del Sector Educativo del Mercosur, Bolivia y Chile. Montevideo, 2001. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/decisoes-conselho-mercado-comum-cmc/finish/4-decisoes-decisiones/405-decisao-mercosur-cmc-dec-n-15-01.html>. Acesso em: 07 dez. 2019.

MERCOSUL. **XX Reunião da Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior**. Ata nº 04/06. Curitiba: Brasil, 20 out. 2006a. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/es-ES/atas-de-reunioes-do-setor-educacional-do-mercosul-cmc/finish/229-2006/301-mercosur-rme-ccr-crces-xx-n-04-06.html>. Acesso em: 09 fev. 2021.

MERCOSUL. **XXXI Reunião dos Ministros de Educação dos países do MERCOSUL**. Ata nº 02/06. Belo Horizonte, Brasil: MERCOSUL, 24 nov. 2006b. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/es-ES/atas-de-reunioes-do-setor-educacional-do-mercosul-cmc/finish/41-2006/371-mercosur-rme-xxxi-n-02-06.html>. Acesso em: 09 fev. 2021.

MERCOSUL. **XXXII Reunión de Ministros de Educación de los países del MERCOSUR**. Acta nº 01/07. Asunción, Paraguay: MERCOSUR, 01 jun. 2007a. Disponível em: <http://www.edu.mercosur.int/pt-BR/atas-de-reunioes-do-setor-educacional-do-mercosul>

[cmc/finish/39-2007/524-mercosur-cmc-gmc-rme-xxxii-n-01-07.html](http://www.mercosur.int/pt-BR/atas-de-reunioes-do-setor-educacional-do-mercosul-cmc/finish/39-2007/524-mercosur-cmc-gmc-rme-xxxii-n-01-07.html). Acesso em: 21 jan. 2021.

MERCOSUL. **XXXIII Reunión de Ministros de Educación de los países del MERCOSUR**. Acta nº 02/07. Montevideo, Uruguay: MERCOSUR, 9 nov. 2007b. Disponível em: <http://www.edu.mercosur.int/pt-BR/atas-de-reunioes-do-setor-educacional-do-mercosul-cmc/finish/39-2007/525-mercosur-cmc-gmc-rme-xxxiii-n-02-07.html>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MERCOSUL. **Documento Conceitual**. Espaço Regional de Educação Superior do MERCOSUL. Anexo IV da Ata nº 02/08 da XXVI Reunião da Comissão Regional Coordenadora da Educação Superior. 23 maio 2008a. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/es-ES/atas-de-reunioes-do-setor-educacional-do-mercosul-cmc/viewcategory/227-2008.html>. Acesso em: 09 fev. 2021.

MERCOSUL. **XXXIV Reunión de Ministros de Educación de los países del MERCOSUR**. Acta nº 01/08. Buenos Aires, Argentina: MERCOSUR, 13 jun. 2008b. Disponível em: <http://www.edu.mercosur.int/pt-BR/atas-de-reunioes-do-setor-educacional-do-mercosul-cmc/finish/38-2008/372-mercosur-rme-xxxiv-n-01-08.html>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MERCOSUL. **XXXV Reunión de Ministros de Educación de los países del MERCOSUR**. Acta nº 02/08. Foz do Iguaçu, Brasil: MERCOSUL, 21 nov. 2008c. Disponível em: <http://www.edu.mercosur.int/pt-BR/atas-de-reunioes-do-setor-educacional-do-mercosul-cmc/finish/38-2008/373-mercosur-rme-xxxv-n-02-08.html>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MERCOSUL. **Decisão nº 21/2017 do Conselho do Mercado Comum**. Plano de Ação do Setor Educacional do MERCOSUL até 2020. Mendoza, 2017. Disponível em: https://normas.mercosur.int/simfiles/normativas/65960_DEC_021-2017_PT_%20Plano%20A%C3%A7%C3%A3o%20SEM.pdf. Acesso em: 07 dez. 2019.

MERCOSUL. **Quem somos**. Montevideu, 2019a. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MERCOSUL. **MERCOSUL Educacional**. 2019b. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/>. Acesso em: 07 dez. 2019.

MICHELENA, Héctor Silva; SONNTAG, Heinz Rudolf. **Universidad, dependencia y revolución**. 3 ed. México/Argentina/España: Siglo Veintiuno Editores, 1973. (Colección Mínima)

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea)

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da “miséria”**: Particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MOLINA, Ernesto. Estruturalismo, dependencia, integración y socialismo. *In*: MOLINA, Ernesto. **En busca de una teoría crítica para el desarrollo del América Latina**. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana, 2007. p. 149-211. (Serie Cuestiones Geopolíticas)

MONFREDINI, Ivanise. Políticas de ensino superior no Brasil: aspectos históricos e teórico-metodológicos para o estudo das alternativas. *In*: RAMÃO, José Eustáquio; MONFREDINI, Ivanise (Org.). **Prometeu desencantado: Educação Superior na Ibero-América**. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 43-62.

MONTAÑO, Carlos. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do “terceiro setor”. *In*: PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. (Org.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 27-49.

MOROSINI, Marília Costa. Universidade e Integração no Mercosul: condicionantes e desafios. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Universidade no MERCOSUL: condicionantes e desafios**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 23-35.

MOROSINI, Marília Costa. Mercosul e Educação Universitária: de 1991 ao terceiro milênio. *In*: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **América Latina: impasses e alternativas**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000. p. 49-64.

MOROSINI, Marília Costa. O ensino superior no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Vol. III, Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 296-323.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da Educação Superior: um modelo em construção? *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). **Modelos Institucionais de Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006. p. 93-118. (Coleção Educação em Debate, v. 7). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Modelos+institucionais+de+educação+superior/89198807-fbba-476e-8860-9d7ffc3e336b?version=1.0>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Integração e Internacionalização da Educação Superior. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Fórum Latino-americano de Educação Superior**. São Carlos, SP: Pixel, 2015. p. 75- 84.

MOROSINI, Marília Costa; NEVES, Clarissa Eckert Baeta; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Universidade e Integração no Mercosul: a carta de Porto Alegre. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Universidade no MERCOSUL: condicionantes e desafios**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 299-306.

MUHR, Thomas. Venezuela e ALBA: regionalismo contra-hegemônico e ensino superior para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 611-627, maio/ago. de 2010.

NETTO, José Paulo. O Materialismo Histórico como instrumento de análise das Políticas Sociais. *In*: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon (Orgs.). **Estado e Políticas Sociais: Brasil – Paraná**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2003.

NETTO, José Paulo Netto. **Nota sobre o marxismo na América Latina**. 2012. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/07/O-marxismo-na-America-Latina-JP-Netto.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2020.

NETTO, José Paulo Netto. Uma face contemporânea da barbárie. **Novos Rumos**, Marília, SP, v. 50, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/3436/2657>. Acesso em: 27 jul. 2016.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Limites e Possibilidades da Integração entre Universidades. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Universidade no MERCOSUL**: condicionantes e desafios. São Paulo: Cortez, 1994. p. 284-290.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FERNANDES, Romildo Raposo. Política neoliberal e educação superior. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira**: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

NORONHA, Maria Olinda. Inovação metodológica no ensino superior: reflexões a partir do ensino de história da educação. *In*: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes (Orgs.). **O que há de novo na educação superior**: Do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 239-255. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

NORONHA, Maria Olinda. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Alínea, 2002.

NORONHA, Maria Olinda. Historiografia das instituições escolares: contribuição ao debate metodológico. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Instituições Escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 165-173. (Coleção Memória da Educação)

NORONHA, Maria Olinda. Universidade: história, dilemas e perspectivas. *In*: MACIEL, Adriana Moreira da Rocha *et al.* (Org.). **Universidade hoje**: o que precisa ser dito? Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2012. p. 315-372.

NOSELLA, Paolo, BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: balanço crítico. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Navegando na história da educação brasileira**. Campinas: UNICAMP, 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/paolo_nosella_artigo.pdf. Acesso em: 04 mar. 2020.

OBEDIENTE, Mario Sanoja. **Memorias para la integración**: Ensayo sobre la diversidad, la unidad histórica y el futuro político de Sudamérica y el Caribe. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2007.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**: O Ornitórrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FERREIRA, Adriano de Melo; MORAES, Karine Nunes. A política e a cultura de inovação na educação superior no Brasil. *In*: CATANI, Afranio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Educação superior e produção do conhecimento: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social**. Vol. 1. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 127-164.

OLIVEIRA, Renata Fialho de. Mercado Comum Centro-Americano (MCCA) e Comunidade do Caribe (CARICOM). *In*: MERCADANTE, Araminta de Azevedo (Org.). **Blocos Econômicos e Integração na América Latina, África e Ásia**. Curitiba: Juruá, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, Campinas, SP, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2016.

ORSO, Paulino José. A criação da universidade e o projeto burguês de educação no Brasil. *In*: ORSO, Paulino José *et al.* (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 43-62. (Coleção Educação Contemporânea)

ORSO, Paulino José. Elitização da universidade brasileira em perspectiva histórica. **Roteiro**, Joaçaba, SC, v. 45, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22156/14287>. Acesso em: 13 jan. 2021.

OTCA. Organização do Tratado de Cooperação Amazônica ;**Quiénes Somos?** 2019. Disponível em: http://www.otca-oficial.info/about/who_we_are. Acesso em: 30 nov. 2019.

OURIQUES, Nildo. Entre Córdoba e Washington: a disputa pela reforma universitária na América Latina. *In*: RAMPINELLI, Waldir José; ALVIM, Valdir; RODRIGUES, Gilmar (Org.). **Universidade: a democracia ameaçada**. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 171-184.

OURIQUES, Nildo. A crise capitalista mundial e a periferia latino-americana. *In*: MATTEI, Lauro (Org.). **A América Latina no limiar do século XXI: temas em debate**. Florianópolis: Insular, 2011. p. 119-151.

PAIVA, Vanilda; WARDE, Mirian Jorge. Anos 90: o ensino superior na América Latina. *In*: PAIVA, Vanilda; WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas, SP: Papirus, 1994. p. 9-41. (Coleção Educação e Transformação)

PARLASUR. **Educación: el camino para la integración regional**. 2008. Disponível em: <https://www.parlamentomercosur.org/innovaportal/v/628/2/parlasur/educacion:-el-camino-para-la-integracion-regional.html>. Acesso em: 17 nov. 2020.

PARLASUR. **Declaração 09/2018**. Montevideo: PARLASUL, 29 maio 2018. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/imea/arquivos/declaracao-do-parlasul.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2021.

PARLATINO. **Historia y Objetivos**. 2019. Disponível em: <https://parlatino.org/historia-y-objetivos/>. Acesso em: 30 nov. 2019.

PASQUINO, Gianfranco. Integração. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (Org.). **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 632-635.

PASSOS SUBRINHO, Josué Modesto dos. Universidade e desenvolvimento econômico local: o caso da UNILA. **Universidades**, UDUAL, México, vol. LXIII, núm. 57, julio-septiembre, 2013, p. 59-63. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37331246008.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

PASSOS SUBRINHO, Josué Modesto dos. Um desafio do tamanho da América Latina. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Fórum Latino-americano de Educação Superior**. São Carlos, SP: Pixel, 2015.

PAULANI, Leda Maria. O Projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. *In*: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 67-107.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para a educação superior brasileira. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). **Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 29-36. (Coleção Políticas Universitárias)

PINTO, Álvaro Vieira. **Por que os ricos não fazem greve?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962. (Coleção Cadernos do Povo Brasileiro, vol. 4.) Disponível em: <https://www.plural.jor.br/documentosrevelados/wp-content/uploads/2018/09/alvaro-vieira-pinto-por-que-os-ricos-nao-fazem-greve.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2019.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

PLATAFORMA SUCUPIRA. **Cursos Avaliados e Reconhecidos**. UNILA. 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoPrograma.jsf?areaAvaliacao=0&cdRegiao=4&sgUf=PR&ies=339052>. Acesso em: 20 jan. 2021.

POZZO, Eloiza Dal; NIHE, Oscar Kenji. A internacionalização da Educação Superior e a UNILA sob a Ótica da Integração. **Pleiade**, v. 10, n. 20, p. 52-60, 2016. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/310>. Acesso em: 03 mar. 2020.

PRADO, Fernando Correa. Ainda sobre as questões do desenvolvimento... **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, n. 45, p. 66-91, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/89> Acesso em: 04 mar. 2020.

PROLAM. **O PROLAM**. 2019. Disponível em: http://www.prolam.usp.br/?page_id=652. Acesso em: 06 dez. 2019.

PROLO, Ivor. **Pertinência do Projeto Universitário Latino-americano para a Internacionalização da Educação Superior**: Um Estudo sobre a UNILA. Tese (Doutorado

em Administração), Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2019. 183 f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7705602. Acesso em: 12 mar. 2020.

PROLO, Ivor; LIMA, Manolita Correia; MONIZ, Gonçalo Canto. UNILA: A universidade como vetor da integração regional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100325&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 out. 2020.

PROSUL. **Declaração Presidencial sobre a Renovação e o Fortalecimento da Integração da América do Sul**. Santiago, 2019a. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/notas-a-imprensa/20203-declaracao-presidencial-sobre-a-renovacao-e-o-fortalecimento-da-integracao-da-america-do-sul-santiago-22-de-marco-de-2019>. Acesso em: 23 nov. 2019.

PROSUL. **Diretrizes para o Funcionamento do Foro para o Progresso e Integração da América do Sul (PROSUL)**. Nova Iorque, 2019b. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_PROSUL/Declaracin_y_Lineamientos_PROSUR_NY_25-09-2019.pdf. Acesso em: 23 nov. 2019.

RAMÃO, José Eustáquio. “Epistemologias” em confronto na internacionalização da educação superior brasileira. *In*: RAMÃO, José Eustáquio; MONFREDINI, Ivanise (Org.). **Prometeu desencantado**: Educação Superior na Ibero-América. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 63-86.

REISDORFER, Thiago. **Universidade e Interculturalidade**: Ressignificações identitárias de estudantes da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA (2008-2017). Tese (Doutorado em História), UDESC, Florianópolis, 2018. 307 f. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/2553/Thiago_Reisdorfer_Final_15713400338616_2553.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. (Série Estudos sobre o Brasil e a América Latina)

RIBEIRO, Darcy. **América Latina**: A Pátria Grande. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1986.

RIBEIRO, Fabricio Americo. **Estratégia Geoeducacional na Cooperação Sul-Sul**: uma análise dos projetos das Universidades de Integração Internacional – UNILA e UNILAB. Tese (Doutorado em Geografia), UFC, Fortaleza, 2016. 238 f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4533781. Acesso em: 12 mar. 2020.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História das políticas educacionais: a questão das fontes. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 87-96. (Coleção Memória da Educação)

RICOBOM, Gisele. A integração latino-americana e o diálogo intercultural: novas perspectivas a partir da universidade. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO (CONPEDI), XIX, 2010a, Fortaleza, CE. **Anais eletrônicos** [...]. Fortaleza: UFC, 2010a, p. 3742-3750. Disponível em:

<http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3573.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

RICOBOM, Gisele. UNILA: a contribuição do ensino para a integração da América Latina. **Ideação**, UNIOESTE, Foz do Iguaçu, v. 12, n. 1, p. 67-78, 2010b.

RISTOFF, Dilvo. A tríplice crise da universidade brasileira. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 4, n. 3, p. 9-14, 1999. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1065/1060>. Acesso em: 13 jan. 2021.

RIVAS, Ricardo Alberto. Identidad e Integración en América. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **América Latina: impasses e alternativas**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000. p. 115-142.

RODRIGUES, José. **Os Empresários e a Educação Superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 35 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROMANO, Roberto. Ética, Ciência, Universidade. Entrevista concedida a Maria Lúcia Toralles-Pereira. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 6, n. 10, p. 97-110, fev. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832002000100012. Acesso em: 20 jun. 2017.

ROMERO, Fernando López. Integración de la Infraestructura Regional Sudamericana (IIRSA) Integración de los mercados y amenaza para los pueblos: el eje inter modal Manta Manaos. In: **Conferência Internacional de Economía Política Respostas del Sur A la crisis económica mundial**. Caracas, Venezuela: Centro Internacional Miranda, 2009.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da Reforma Universitária de 1968. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, vol. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v29n103/08.pdf. Acesso em: 20 jun. 2017.

SADER, Emir. Ruy Mauro, intelectual revolucionário. In: SADER, Emir; SANTOS, Theotonio dos (coord). **A América Latina e os desafios da globalização: ensaios dedicados a Ruy Mauro Marini**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Boitempo Editorial, 2009. p. 27-35.

SAES, Décio Azevedo Marques de. A Democracia Burguesa e a Luta Proletária. In: SAES, Décio Azevedo Marques de. **Estado e democracia: ensaios teóricos**. 2 ed. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998. (Coleção Trajetória)

SAES, Décio Azevedo Marques de. O lugar dos conceitos de “estrutura” e “instituição” na pesquisa em educação. **Cadernos CERU**, v. 23, n. 1, p. 281-296, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/51605/55661>. Acesso em: 31 out. 2019.

SALUDJIAN, Alexis. Integração sul-americana: um balanço crítico. **Argumentum**, Vitória, v. 6, n. 2, p. 76-102, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/8199/6211>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SANFELICE, José Luís. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Pesquisa em educação: História, Filosofia e Temas Transversais**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR / Caçador, SC: UnC, 2000.

SANFELICE, José Luís. Pós-modernidade, globalização e educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-12. (Coleção Educação Contemporânea)

SANFELICE, José Luís. Fontes e história das políticas educacionais. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 97-108. (Coleção Memória da Educação)

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 75-93. (Coleção Memória da Educação)

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares: desafios teóricos. **Série-Estudos**, Campo Grande-MS, n. 25, p. 11-17, jan./jun. 2008a. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/212>. Acesso em: 02 mar. 2020.

SANFELICE, José Luís. **Movimento estudantil**. A UNE na resistência ao golpe de 64. São Paulo: Editora Alínea, 2008b.

SANFELICE, José Luís. História e historiografia de instituições escolares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 35, p. 192-200, set. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639622>. Acesso em: 02 mar. 2020.

SANTOS, Theotônio dos. **Economia Mundial, Integração regional e Desenvolvimento sustentável: As novas tendências da economia mundial e a integração latino-americana**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

SANTOS, Theotônio dos. Subdesenvolvimento e dependência. *In*: LÖWY, Michael (Org.). **O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais**. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular/Perseu Abramo, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987a. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

SAVIANI, Dermeval. O lógico e o histórico nas análises de desenvolvimento e educação na América Latina. *In*: RAMA, German *et al.* **Desenvolvimento e Educação na América Latina**. 5 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987b. p. 5-16 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36 ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. p. 3-12. (Coleção Memória da Educação)

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007a, p. 3-27. (Coleção Memória da Educação)

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2007c.

SAVIANI, Dermeval. Educação e universidade hoje. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 193-205. (Coleção Memória da Educação)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Universidade hoje: mutações de uma instituição milenar. *In*: MACIEL, Adriana Moreira da Rocha *et al.* (Org.). **Universidade hoje: o que precisa ser dito?** Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2012. p. 169-182.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação)

SAVIANI, Dermeval. **História do Tempo e Tempo da História: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2015. (Coleção Memórias da Educação)

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512/14281>. Acesso em: 09 out. 2020.

SBARDELOTTO, Vanice Schossler. **As diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental – 1998 (DCNs/ 98) e o multiculturalismo como expressão do pensamento pós-moderno em Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unioeste, Cascavel-PR, 2009.

SELA. **Convenio de Panamá**. Constitutivo del Sistema Económico LatinoAmericano. Panamá, 1975. Disponível em: [http://walk.sela.org/attach/258/default/T023600000397-0-Convenio_de_Panama_\(enero_2006\).pdf](http://walk.sela.org/attach/258/default/T023600000397-0-Convenio_de_Panama_(enero_2006).pdf). Acesso em: 03 jan. 2020.

SELA. **¿Qué es el SELA?** 2019. Disponível em: <http://www.sela.org/es/que-es-el-sela/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

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

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. 2 ed. Brasília: INEP, 2011. p. 275-289.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 13 out. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973a.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973b.

SICA. **Sistema de Integração Centro-Americano**. 2019. Disponível em: <https://www.sica.int/odeca>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Tendências do ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil. *In*: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 11-33. (Coleção Questões da Nossa Época)

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Pragmatismo e populismo na educação superior: nos governos FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes. A educação superior pública brasileira nas duas últimas décadas: expansão e mercantilização internacionalizada. *In*: SOUSA, José Vieira de (Org.). **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 157-181. (Políticas Públicas de Educação)

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Supranacionalidade, Integração Sul-Americana e Políticas Científico-Tecnológica e Educacionais em questão. *In*: SILVEIRA, Zuleide Simas da; DUARTE, Luiz Cláudio (Org.). **A contribuição do pensamento latino-americano: resistir e transformar a realidade do lado de cá**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 133-153.

SISTE, Elias. Teoria Geral das Organizações internacionais de integração e cooperação econômica. *In*: MERCADANTE, Araminta de Azevedo (Org.). **Blocos Econômicos e Integração na América Latina, África e Ásia**. Curitiba: Juruá, 2008.

SISTEMA E-MEC. Base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior. UNILA. 2021. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MTUwMDE=>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SODRÉ, Nelson Werneck. Autópsia do neoliberalismo. *In*: SODRÉ, Nelson Werneck. **A Farsa do Neoliberalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 1997. (Temas e Reflexões)

SOUZA, Nilson Araújo de. América Latina: as ondas da integração. **OIKOS**, Rio de Janeiro, vol. 11, n. 1, p. 87-126, 2012. Disponível em: <http://www.revistaoidos.org/seer/index.php/oikos/article/viewFile/296/168>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SOUZA, Nilson Araújo de. América Latina una e diversa: em busca de uma abordagem interdisciplinar. *In*: **III Congreso Internacional Ciencias, Tecnologías y Culturas**. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. Mirando al futuro de América Latina y el Caribe. Santiago: Universidade de Santiago de Chile, jan. 2013. (Trabalho apresentado)

SOUZA, Nilson Araújo de. América Latina: inserção internacional, integração e desenvolvimento. *In*: CRUZ, Clara Agustina Suárez; CORAZZA, Gentil; SOUZA, Nilson Araújo de (Org.). **América Latina: olhares e perspectivas**. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2016. p. 219-270.

SOUZA, Nilson Araújo de; SILVA, Luisa Maria Nunes de Moura e. Integração contemporânea da América Latina: teoria e prática. **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, Dourados, v. 2, n. 3, p. 144-165, 2013. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/moncoes/article/view/2706/1548>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SPELLER, Paulo. Marcos da educação superior no cenário mundial e suas implicações para o Brasil. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). **Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 13-28. (Coleção Políticas Universitárias)

SPELLER, Paulo. Prefácio. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Fórum Latino-americano de Educação Superior**. São Carlos, SP: Pixel, 2015. p. 15-22.

TAVARES, Jose Nilo. Educação e Imperialismo no Brasil. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Ano II, n. 7. São Paulo: Cortez, 1987. p. 5-52.

TAVARES, Rui. Quem tem medo da solidariedade? *In*: TAVARES, Rui. **A ironia do projeto europeu**. Lisboa: Tinta da China, 2012. p. 146-164.

TEIXEIRA, Anísio. **A Universidade de Ontem e de Hoje**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. (Coleção Universidade)

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

TOUSSAINT, Eric. Latinoamérica: en pro de una integración regional y una desvinculación parcial del mercado capitalista mundial debemos aprender las lecciones del siglo XX para aplicarlas al comienzo del siglo XXI. *In*: **Conferência Internacional de Economía Política Respostas del Sur A la crisis económica mundial**. Caracas, Venezuela: Centro Internacional Miranda, 2009.

TRAGTENBERG, Maurício. A Delinquência Acadêmica. *In*: TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre Educação, Política e Sindicalismo**. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

TRASPADINI, Roberta. Dependência e luta de classes na América Latina. **Argumentum**, Vitória, v. 6, n. 2, p. 29-43, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/argumentum/article/view/8504/6208>. Acesso em: 25 abr. 2019.

TRINDADE, Hélgio. Abertura do Seminário Internacional Universidade e Integração do Mercosul. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Universidade no MERCOSUL: condicionantes e desafios**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 11-13.

TRINDADE, Hélgio. O ensino superior na América Latina: um olhar longitudinal e comparativo. *In*: TRINDADE, Hélgio; BLANQUER, Jean-Michel (Org.). **Os desafios da educação na América Latina**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 15-31 (Coleção Universit@s)

TRINDADE, Hélgio. A República em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, vol. 25, n. 88, p. 819-844, Campinas, SP: CEDES, Especial out. 2004.

TRINDADE, Hélgio. Discurso posse do professor Hélgio Trindade na Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Brasília: Sala de Atos do MEC, 6 mar. 2008. *In*: BRUNNER, José Joaquín. **Nace la Universidad Federal de Integración Latino Americana (UNILA) en Brasil**. 20 mar. 2008. Disponível em: <http://www.brunner.cl/?p=964>. Acesso em: 23 nov. 2020.

TRINDADE, Hélgio. UNILA: Universidade para a Integração Latino-Americana. **Educacion y Sociedad, Nueva Época**, IESALC, Año 14, nº 1, Enero 2009, p. 147-153. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/131.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

TRINDADE, Helgio Henrique Casses. A Unila e a ideia de conhecimento compartilhado. Entrevista concedida a Célio da Cunha. **Integración y Conocimiento**, Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur, nº 3, 2014, p. 113-118. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/9377>. Acesso em: 30 nov. 2020.

UDUAL. **UDUAL**. 2019. Disponível em: <https://www.udual.org/principal/sobre-udual/#historia>. Acesso em: 06 dez. 2019.

UFMG. **Ministros decidem em Belo Horizonte criação da Universidade do Mercosul**. 20 nov. 2006. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/004702.shtml>. Acesso em: 08 fev. 2021.

UFPR. Conselho Universitário. **Resolução nº 26/09-COUN, de 06 de agosto de 2009**. Aprova a criação do Instituto Mercosul Estudos Avançados. Curitiba, PR: UFPR, 2009a. Disponível em: http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/07/resolucao_coun_07082009-383.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

UFPR. Conselho Universitário. **Ata da Sessão do Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná realizada em 6 de agosto de 2009**. Curitiba, PR: UFPR, 2009b. Disponível

em: http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/07/ata_coun_30092009-298.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. Os alunos e os professores nas Universidades Medievais. *In*: ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **A Universidade Medieval**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2000. p. 191-218.

UNASUL. **Tratado Constitutivo da União de Nações Sul-Americanas**. Brasília, Brasil: UNASUL, 2008. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_UNASUL/TRAT_CONST_PORT.pdf. Acesso em: 23 nov. 2019.

UNASUL. **Decisión para la creación del Consejo Suramericano de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología e Innovación**. Quito, Equador: UNASUL, 2009. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_UNASUL/DEC.2009.COSECCTI.pdf. Acesso em: 06 dez. 2019.

UNASUL. **Protocolo Adicional ao Tratado Constitutivo da UNASUL sobre Compromisso com a Democracia**. Georgetown, Guiana: UNASUL, 2010a. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_UNASUL/PROT_COMP_DEM_PORT.pdf. Acesso em: 23 nov. 2019.

UNASUL. **Decisión para la aprobación del Estatuto del Consejo Suramericano de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología e Innovación (COSECCTI)**. Buenos Aires, Argentina: UNASUL, 2010b. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_UNASUL/DEC.2010.COSECCTI.pdf. Acesso em: 06 dez. 2019.

UNASUL. **Decisión nº 12/2012**. Crea los Consejos Suramericanos de Educación; de Cultura; y de Ciencia, Tecnología e Innovación en reemplazo del COSECCTI. Lima, Peru: UNASUL, 2012. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_UNASUL/DEC12.2012.pdf. Acesso em: 06 dez. 2019.

UNASUL. **Resolución nº 10/2014**. Plan Operativo Quinquenal del Consejo Suramericano de Educación. Paramaribo, Suriname: UNASUL, 2014. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_UNASUL/RES10.2014.pdf http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_UNASUL/RES10.2014ANEXO.pdf. Acesso em: 06 dez. 2019.

UNESCO. 2009. **Conferencia mundial sobre la educación superior – 2009**: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Comunicado. Paris: UNESCO, 8 jul. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000300013. Acesso em: 08 fev. 2021.

UNESCO. Fórum Mundial sobre Educação. 2015. **Declaração de Incheon**. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Coreia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 26 maio 2021.

UNILA. **Organograma**. Foz do Iguaçu: UNILA, [201-]. Disponível em: https://portal.unila.edu.br/proplan/planejamento/organograma_unila.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

UNILA. Reitor *Pro Tempore*. **Cartas**. Convites para lançamento da Cátedra Paulo Freire: Educação de Jovens e Adultos. Foz do Iguaçu: UNILA, 14 out. 2011a.

UNILA. Assessoria de Imprensa. **UNILA lança Cátedra Paulo Freire**. 18 out. 2011b. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/noticias/36-outras-noticias/984-unila-lanca-catedra-paulo-freire>. Acesso em: 27 jan. 2021.

UNILA. Gabinete da Reitoria. **Estatuto**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2012. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/documentos-oficiais/estatuto-da-unila/view>. Acesso em: 03 jan. 2020.

UNILA. Conselho Universitário. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013a. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/documentos-oficiais/pdi-2013-2017/view>. Acesso em: 03 jan. 2020.

UNILA. **Regimento Geral da Universidade**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013b. Disponível em: https://sig.unila.edu.br/sigrh/public/colegiados/anexos/regimento_geral_unila_2019.pdf. Acesso em: 03 jan. 2020.

UNILA. Conselho Superior Deliberativo pro tempore. **Resolução nº 06, de 07 de junho de 2013**. Aprova o Regimento Geral da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013c. Disponível em: <https://sig.unila.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=198157&key=6c28fd82508c45c86169e3aba96d04c7>. Acesso em: 03 jan. 2020.

UNILA. Conselho Universitário. **Resolução nº 015, de 07 de outubro de 2013**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), para o quinquênio 2013-2017. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013d. Disponível em: <https://sig.unila.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=198410&key=7a70f3f4fe3a84f11fb5f0dd7a029e16>. Acesso em: 03 jan. 2020.

UNILA. **Projeto pedagógico: Ciclo Comum de Estudos**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013e. Disponível em: <https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PPC2%20do%20CICLO%20COMUM.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

UNILA. Conselho Universitário. **Resolução nº 009, de 27 setembro de 2013**. Aprova o Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Foz do Iguaçu: UNILA, 2013f. Disponível em: https://sig.unila.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 26 out. 2020.

UNILA. Conselho Superior Deliberativo Pro Tempore. **Resolução nº 9/2013**. Altera, ad referendum, a estrutura acadêmico-administrativa da UNILA. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013g.

Disponível em: https://sig.unila.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 26 out. 2020.

UNILA. Secretaria da Comunicação Social. **UNILA**. Foz do Iguaçu: UNILA, [2013 ou 2014]. (Folder de divulgação institucional).

UNILA. Conselho Universitário. **Resolução nº 031, de 16 de outubro de 2014**. Aprova o Adendo ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu: UNILA, 2014a. Disponível em: <https://sig.unila.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=198591&key=3eac250cbbef2c28858432e5eb5f097d>. Acesso em: 03 jan. 2020.

UNILA. Comissão Superior de Ensino. **Resolução COSUEN nº 006, de 06 de junho de 2014**. Aprova adequações no Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Foz do Iguaçu: UNILA, 2014b. Disponível em: https://sig.unila.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 26 out. 2020.

UNILA. **Resolução COSUEN ad referendum nº 003/2015, de 25 de setembro de 2015**. Revoga a Resolução COSUEN Nº 016, de 27 de Agosto de 2014, a Resolução COSUEN Nº 003, de 18 de maio de 2015 e estabelece nova regulamentação para o processo de seleção de estudantes de graduação da UNILA, em conformidade com a Lei 12.189, de 12/01/2010, a Lei 12.711, de 29/08/2012, o Decreto 7.824, de 11/10/2012, a Portaria Normativa do Ministério da Educação 18/2012, de 11/10/2012 e o Art. 129 do Regimento Geral da UNILA. Foz do Iguaçu: UNILA, 2015a. Disponível em: https://sig.unila.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 11 fev. 2021.

UNILA. Conselho Universitário. **Resolução CONSUN nº 05, de 13 de março de 2015**. Institui o Colegiado Acadêmico do Ciclo Comum da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA e dá outras providências. Foz do Iguaçu: UNILA, 2015b. Disponível em: https://sig.unila.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 26 out. 2020.

UNILA. **Decisão CONSUN nº 12 de 27 de novembro de 2017**. Prorroga a vigência do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Boletim de Serviço UNILA, Ano VIII, nº 309, p. 2, 01 dez. 2017. Foz do Iguaçu: UNILA, 2017. Disponível em: https://unila.edu.br/sites/default/files/boletim_de_servico_-_309.pdf. Acesso em: 03 jan. 2020.

UNILA. **Decisão CONSUN nº 22 de 20 de novembro de 2018**. Prorroga, ad referendum, a vigência do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Boletim de Serviço UNILA, Ano IX, nº 402, p. 2, 21 nov. 2018a. Foz do Iguaçu: UNILA, 2018. Disponível em: <https://unila.edu.br/sites/default/files/402.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

UNILA. **Audiências Públicas 2018**. Ciclo Comum de Estudos. Foz do Iguaçu: UNILA, 2018b. Disponível em: <https://www.unila.edu.br/vozes2018/ciclo-comum>. Acesso: 16 dez. 2020.

UNILA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2019a. Disponível em: https://portal.unila.edu.br/institucional/arquivos/PDI_UNILA_20192023_Verso_Final_ps_CONSUN_07.10.19.pdf. Acesso em: 03 jan. 2020.

UNILA. Conselho Universitário. **Resolução nº 024, de 04 de outubro de 2019**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu: UNILA, 2019b. Disponível em: <https://sig.unila.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=486986&key=5a5c439d480e17a222416dff40ef7e0f>. Acesso em: 03 jan. 2020.

UNILA. **Resolução CONSUN nº 05 de 08 de abril de 2019**. Aprova a Política de Internacionalização da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu: UNILA, 2019c. Disponível em: <https://sig.unila.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=397042&key=26a161388885574ab7e0d321671607b8>. Acesso em: 27 out. 2020.

UNILA. **UNILA em números** – aniversário de 10 anos. Foz do Iguaçu: UNILA, 2020a. (Atualizado em: 10 jan. 2020). Disponível em: https://portal.unila.edu.br/noticias/ao-completar-10-anos-unila-comemora-resultados-e-se-prepara-para-novos-desafios/InfogrfficoUNILA10anosCompleto.png/image_view_fullscreen. Acesso em: 14 fev. 2021.

UNILA. **Resposta a pedido de informação**. Foz do Iguaçu: UNILA, fev. 2020b. (Protocolo nº 23480.003823/2020-99, via Ouvidoria).

UNILA. **Relato Integrado de Gestão 2019**. Prestação de Contas Ordinária Anual. Foz do Iguaçu: UNILA, 2020c. (Atualizado em: 18 ago. 2020). Disponível em: https://portal.unila.edu.br/institucional/arquivos/Relato_Integrado_de_Gesto_UNILA_201920_web_180820.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

UNILA. **Live com egressos marca comemorações dos 10 anos da UNILA**. Foz do Iguaçu: UNILA, 13 ago. 2020d. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/live-com-egressos-marca-comemoracoes-dos-10-anos-da-unila>. Acesso em: 14 ago. 2020.

UNILA. **Resposta a pedido de informação**. Foz do Iguaçu: UNILA, dez./jan. 2020e. (Protocolo nº, 23546.064151/2020-86, via Ouvidoria).

UNILA. Comissão de Elaboração do Projeto Pedagógico do CCE. **Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2020f. (Versão Preliminar)

UNILA. **Institutos Latino-Americanos**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2021a. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institutos>. Acesso em: 21 jan. 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: CLACSO/São Paulo: Expressão Popular, 2007. (Coleção Pensamento Social Latino-Americano)

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos CEDES**. Campinas, SP, UNICAMP, Ano XXI, n. 55, p. 9-29, nov. 2001.

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. **O que é universidade**. 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos)

WEINBERG, Gregório. Modelos educacionais no desenvolvimento histórico da América Latina. *In*: RAMA, German *et al.* **Desenvolvimento e Educação na América Latina**. 5 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. p. 17-45 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

WESKA, Adriana; SILVA, Antônio; ILIESCU, Daniel; NASCIMENTO, Hercília; MARTINS, João; CERQUEIRA, Leandro; NEDER, Maria Lúcia; SILVA, Tamara; RODRIGUES, Yuri. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Relatório da Comissão constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 fev. 2020.

XAVIER, Maria Elisabete Sampaio Prado. A autonomia do pensamento pedagógico nacional expressa nas propostas educacionais do Brasil independente. *In*: XAVIER, Maria Elisabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. 2 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. (Coleção Educação Contemporânea)

ZUCK, Débora Villetti. **A integração da América Latina expressa na educação venezuelana dos governos Chávez: 1999-2009**. 2011. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/923/1/debora_zuck.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Levantamento das pesquisas realizadas sobre a UNILA

Pesquisas que mencionam a UNILA no título								
Autor	Título	Ano	Nível	Programa	Instituição	Área básica	Área de concentração	Linha de Pesquisa
Marta Maria Brackmann	Internacionalização da Educação Superior e Política Externa Brasileira: estudo da criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	2010	M	Ciências Sociais	PUC-RS	Sociologia	Organizações e Sociedade	Organizações Políticas
Denis Valerio Martins	A História da Educação Superior na América Latina e o Desafio Integracionista da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA)	2012	M	Educação	UNIOESTE	Educação	Sociedade, Estado e Educação	Educação, Políticas Sociais e Estado
Tassia Valente Viana Arouche Patricio	Comunicação e/ou Informação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná e na Universidade Federal da Integração Latino-americana: Estudo de Caso Múltiplo em Novas Universidades Federais	2013	M	Comunicação	UFPR	Comunicação	Comunicação e Sociedade	Comunicação e Política
Larissa Rosevic Almeida de	O MERCOSUL Educacional e a Criação da UNILA no início do Século XXI: Por uma Integração Regional via Educação	2015	D	Economia Política Internacional	UFRJ	Ciência Política	Economia Política Internacional	Sistema Inter-Estatal e Poder Global
Suelen Pontes Alexandre de	A inclusão da diversidade no ensino superior: um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) na perspectiva das epistemologias contra-hegemônicas	2015	M	Educação	UNINOVE	Educação	Teorias, Políticas e Culturas em Educação	Educação Popular e Culturas
Vanessa Silvestro Viana	Proposta de Programa de Atenção Psicossocial para Estudantes da Universidade Federal da	2016	M Profis.	Saúde mental e atenção psicossocial	UFSC	Saúde Coletiva	Atenção e Reabilitação Psicossocial	Promoção e Reabilitação Psicossocial

	Integração Latino-americana – UNILA							
Franciele Merlo	O Patrimônio Documental da UNILA e o Acesso à Informação: Uma Estratégia para Implantação de Gestão Documental	2016	M Profis.	Patrimônio Cultural	UFMS	Sociais e Humanidades	História e Patrimônio Cultural	Patrimônio Documental
Fabricio Americo Ribeiro	Estratégia Geoeducacional na Cooperação Sul-Sul: uma análise dos projetos das Universidades de Integração Internacional – UNILA e UNILAB	2016	D	Geografia	UFC	Geografia	Dinâmica Territorial e Ambiental	Natureza, Campo e Cidade no Semiárido
Eloiza Dal Pozzo Chibiaqui	A vida em comum em sociedades multiculturais: análise das relações sociais e da adaptação dos alunos da UNILA em Foz do Iguaçu – PR	2016	M	Sociedade, Cultura e Fronteiras	UNIOESTE	Sociais e Humanidades	Sociedade, Cultura e Fronteiras	Território, História e Memória
Fabio Castanheira	O Ambiente Acadêmico da UNILA e as Estratégias de Combate à Homofobia, 2010 – 2015	2017	M	ICAL	UNILA	Ciência Política	Integração Latino-Americana	Cultura, Colonialidade/De colonialidade e Movimentos Sociais
Daniela Tamara Fernandez	A Cooperação Internacional Brasileira na Educação Superior: Uma Análise Comparativa entre a Universidade Federal da Integração Latino-americana – UNILA e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB *	2017	M	Educação	UFC	Educação	Educação Brasileira	História e Educação Comparada
Vanessa Alves Bertolleti	A Educação Superior como Estratégia de Integração Regional: o caso UNILA	2017	D	Educação	UEM	Educação	Educação	Políticas e Gestão em Educação
Claudia Maria Serino Lacerda Muniz	O Papel da Retórica no Discurso que busca Legitimação Institucional: UNILA em foco	2017	M	Sociedade, Cultura e Fronteiras	UNIOESTE	Sociais e Humanidades	Sociedade, Cultura e Fronteiras	Linguagem, Cultura e Identidade

Fernanda Sotello	Proposição de Aperfeiçoamento do Modelo de Excelência em Gestão Pública: aplicada na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	2017	M Profis.	Tecnologias, Gestão e Sustentabilidade	UNIOESTE	Engenharia/ Tecnologia/ Gestão	Tecnologia e Gestão	Gestão e Desenvolvimento Regional Sustentável
Virginia Santiago dos Santos Goes	Colonialidade do Saber e a Dinâmica Universitária Latino-americana: Reflexões desde e com o Eixo de Fundamentos de América Latina da UNILA	2018	M	ICAL	UNILA	Ciência Política	Relações Internacionais e Ciência Política	Cultura, Colonialidade/De colonialidade e Movimentos Sociais
Karina Schiavini	Mawonaj Fanm: Mulheres Haitianas Estudantes da UNILA	2018	M	IELA	UNILA	Sociais e Humanidades	Cultura e Sociedade na América Latina	Trânsitos Culturais
Carolina Costa Borges	Resultados e perspectivas do Programa Professor Visitante Sênior (PVS), como Política Pública, no fortalecimento da Pós-Graduação Stricto Sensu: um estudo de caso na UNILA	2018	M	Educação	Universidad e Católica de Brasília	Educação	Educação	Política, Gestão, Financiamento e Avaliação
Henrique Rodrigues Leroy	Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA	2018	D	Letras	UNIOESTE	Letras	Linguagem e Sociedade	Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino
Maria Julieta Abba	Límites y Potencialidades para el Desarrollo de una Internacionalización de la Educación Superior Necesaria: estudio de caso de la UNILA (Brasil) y la ELAM (Cuba)	2018	D	Educação	UNISINOS	Educação	Educação	Educação, História e Políticas
Thiago Reisdorfer	Universidade e Interculturalidade: Resignificações identitárias de estudantes da Universidade	2018	D	História	UDESC	História	História do Tempo Presente	Linguagens e Identificações

	Federal da Integração Latino-Americana – UNILA (2008-2017)							
Carla da Conceição Mores Gastaldin	Uma Universidade em Fund(Ação): as contribuições da Psicanálise para a Análise do Discurso Institucional da UNILA	2018	M	Sociedade, Cultura e Fronteiras	UNIOESTE	Sociais e Humanidades	Sociedade, Cultura e Fronteiras	Linguagem, Cultura e Identidade
Francieli Butske	Uma proposta de Protocolo de Normas e Legislações para a concepção de Projetos Arquitetônicos de Instituições Públicas de Ensino: o caso do Campus UNILA	2018	M Profis.	Tecnologias, Gestão e Sustentabilidade	UNIOESTE	Engenharia/ Tecnologia/ Gestão	Tecnologia e Gestão	Gestão e Desenvolvimento Regional Sustentável
Suzana Angela Biesdorf	Representações das interações entre estudantes internacionais e corpo técnico-administrativo da UNILA: uma análise crítica	2019	M	IELA	UNILA	Sociais e Humanidades	Cultura e Sociedade na América Latina	Fronteiras, Diásporas e Mediações
Alex Dal Gobbo Abi	Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA): Processos ideacionais de uma política pública	2019	M	Políticas Públicas	UFPR	Sociais e Humanidades	Estado, Economia e Políticas Públicas	Economia Política do Estado Nacional e da Governança Global
Ivor Prolo	Pertinência do Projeto Universitário Latino-americano para a Internacionalização da Educação Superior: um estudo sobre a UNILA	2019	D	Administração	Escola Superior de Propaganda e Marketing	Administração	Gestão Internacional	Inovação e Estratégia em Gestão Internacional
Michelle Cristina Martins de Oliveira	O Caráter Inovador da Universidade Federal da Integração Latino-americana a partir da percepção da Comunidade Acadêmica	2019	M	Educação	PUC-SP	Educação	Psicologia da Educação	Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem
Jorgelina Ivana Tallei	La Dimensión Política e Intercultural en la Formación Permanente de Docentes que actúan en Escuelas de Frontera: Análisis del Programa “pedagogia Intercultural” de la UNILA *	2019	D	Educação	UFMG	Educação	Educação	Docência: Processos Constitutivos, Professoras/es como Sujeitos Socioculturais,

								Experiências e Práticas
Pesquisas que mencionam a UNILA no resumo								
Autor	Título	Ano	Nível	Programa	IES	Área Básica	Área de concentração	Linha de Pesquisa
José Ricardo Martins	O Brasil e a UNASUL: Um processo de construção de liderança e integração regional	2011	M	Sociologia	UFPR	Sociologia	Cultura e Poder	Instituições e Poder
Simone da Costa Carvalho	As relações de status entre as línguas na implementação em processo de uma proposta acadêmica bilíngue em um cenário institucional multilíngue latino-americano	2012	M	Letras	UFRGS	Letras	Estudos da Linguagem	Linguagem no Contexto Social
José Afonso de Oliveira	A educação em Foz do Iguaçu, durante e depois da instalação da Usina Hidrelétrica de Itaipu	2012	M	Sociedade, Cultura e Fronteiras	UNIOESTE	Sociais e Humanidades	Sociedade, Cultura e Fronteiras	Sociedade, Trabalho e Políticas
Luiz Eduardo Alves de Siqueira	Ensino jurídico a distância: Reflexões sobre sua viabilidade no âmbito do MERCOSUL	2015	D	Integração da América Latina	USP	Sociais e Humanidades	Integração da América Latina	Sociedade, Economia e Estado
Marco Manuel Dominguez Bogado	El Término America Latina como Estrategia de Integración Política Regional de la UNASUR y la CELAC analizada a partir de la Frontera Compartida entre Argentina, Brasil y Paraguay	2016	M	ICAL	UNILA	Ciência Política	Integração Latino-Americana	Integração, Estado e Sociedade
Sandra Regina Carneiro de Campos	O Processo Ensino/Aprendizagem à luz da Multiculturalidade e Bilinguismo: Análise de uma Experiência	2016	M Profis.	Ensino em Ciências da Saúde	UNIFESP	Ensino de Ciências e Matemática	Ensino em Ciências da Saúde	Avaliação, Currículo, Docência e Formação em Saúde
Andre Luis Egreggio	Influência das Políticas Públicas nos Processos de Democratização do Acesso e Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro	2016	M	Administração	Escola Superior de Propaganda e Marketing	Administração	Gestão Internacional	Estratégia em Gestão Internacional

Isabella Vitoria Castilho Pimentel Pedroso	A Universidade como Território Intelectual: um estudo comparativo dos projetos de sociedade no Brasil e na Argentina	2017	D	Geografia	UFRJ	Geografia	Planejamento e Gestão Ambiental	Interações Geo-Ecológicas e Biodiversidade
Waldson De Almeida Dias	Migração, Oralidade e Literatura na Experiência com estudantes do Haiti na Tríplice Fronteira	2018	M	IELA	UNILA	Sociais e Humanidades	Cultura e Sociedade na América Latina	Trânsitos Culturais
Carlos Roberto Cardoso Ferreira	Estudo comparativo sobre a organização curricular da bioquímica em cursos interdisciplinares de formação de professores de Biologia	2018	M	Ensino e Processos Formativos	UNESP	Ensino	Humanidades, Linguagens e Ciências Sociais	Tecnologias, Diversidades e Culturas
Adriana Chalita Gomes	Qualidade de vida e fatores associados à suspeição de transtornos mentais comuns em estudantes de Medicina em universidade de integração latino-americana	2019	D	Enfermagem em Saúde Pública	USP	Enfermagem	Enfermagem em Saúde Pública	Processo Saúde-Doença e Epidemiologia
Cecilia Leao Oderich	Organização Processual de um Novo Cinema? Estudos de caso da construção de trajetórias de grupos produtores independentes na Tríplice Fronteira Brasil-Paraguai-Argentina	2019	D	Administração	UFRGS	Administração	Estudos Organizacionais	Estudos Organizacionais e Sociedade
Alisson Vinicius Silva Ferreira	Imigração e Saúde Mental: Narrativas de Estudantes Latino-americanos em uma Universidade Intercultural	2019	M	Psicologia	UFSC	Psicologia	Saúde e Desenvolvimento Psicológico	Atenção Psicossocial, Cultura e Ambiente
Nilson de Farias	Olhares do sul: políticas de internacionalização de educação superior	2019	M	Desenvolvimento Regional	UTFPR	Planejamento Urbano e Regional	Desenvolvimento Regional Sustentável	Educação e Desenvolvimento

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 12 mar. 2020

* Trabalho sem divulgação autorizada no momento da consulta.

Apêndice 2 – Apreensão da categoria integração latino-americana no PDI 2013-2017

Apreensão da categoria integração latino-americana no PDI 2013-2017
Vinculação aos termos
latino-americano e caribenha, solidária, dos países da América Latina e Caribe, regional, entre os países da região, de espaços fronteiriços, sociocultural, socioeconômica e regional, em âmbito local, nacional, latino-americano e caribenho, da diversidade cultural dos estudantes, a denominação de cursos (UNILA, 2013a).
Na missão
“contribuir para a integração solidária e a construção de sociedades mais justas na América Latina e Caribe, por meio da geração, transmissão, difusão e aplicação de conhecimentos produzidos pela indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão; e com a formação de cidadãos que, além de competentes nos diferentes campos do conhecimento, estejam comprometidos com a busca de soluções acadêmicas, científicas e tecnológicas para os problemas da América Latina e Caribe” e/ou “Contribuir para a integração solidária da América Latina e Caribe, mediante a construção e a socialização da diversidade de conhecimentos necessários para a consolidação de sociedades mais justas no contexto latino-americano e caribenho” (UNILA, 2013a, p. 7-8).
Nos objetivos institucionais
“I – Contribuir para o avanço da integração solidária latino-americana e caribenha desenvolvendo processos de construção de conhecimentos que atendam às demandas sociais, culturais, políticas, econômicas, ambientais, científicas e tecnológicas; II – Constituir a UNILA em instituição diferenciada de ensino superior, no sentido de viabilizar condições de participação de latino-americanos e caribenhos para a formação acadêmica visando à integração dos países da América Latina e Caribe. III – Formular e desenvolver políticas universitárias e programas de cooperação visando à formação acadêmico-científica de profissionais éticos, com espírito crítico e interdisciplinar nos diferentes campos do saber. IV – Promover, mediante a participação da comunidade, diálogos entre saberes que proporcionem condições dignas de vida com justiça social na América Latina e Caribe. V – Desenvolver programas para a formação continuada dos membros da comunidade universitária que viabilizem a construção de conhecimentos políticos, pedagógicos e de gestão visando a missão da UNILA” (UNILA, 2013a, p. 8-9).
Na política de ensino de graduação
<p>“Para que as temáticas latino-americanas e caribenhas sejam exploradas com consistência, nas diversas carreiras, a UNILA debaterá a ideia de integração entre os países da região, ancorando-se no respeito mútuo e na vontade comum de aprender e de pesquisar” (UNILA, 2013a, p. 15).</p> <p>Na política de ensino-aprendizagem: “Os cursos têm predominantemente caráter interdisciplinar, tanto na Graduação como na Pós-Graduação, sendo voltados à questão da integração solidária latino-americana e caribenha, compreendendo aspectos sociais, políticos, ambientais, culturais, econômicos, legais, entre outros” (UNILA, 2013a, p. 25). Na política de ensino de graduação, traduzida em um conjunto de objetivos e metas: “Formar pessoas para contribuir na integração latino-americana e caribenha [...] Desenvolver processos de aprendizagem interdisciplinares para que a realidade latino-americana e caribenha possa ser compreendida [...] Realizar [...] eventos interdisciplinares [...] que discutam a integração da América Latina e Caribe. [...] intercâmbio de estudantes com instituições de ensino superior, nacionais ou internacionais, de modo a propiciar vivências de campo necessárias à integração” (UNILA, 2013a, p. 27). A integração latino-americana e caribenha era um dos fundamentos da política de pós-graduação e a política de extensão objetivava “Identificar problemas comuns à América Latina e ao Caribe, propondo soluções contextualizadas” e para a isso a meta de instituir programas de extensão em áreas estratégicas à integração latino-americana e caribenha” (UNILA, 2013a, p. 34).</p> <p>Na política de ensino de graduação, a seleção, recepção e permanência dos estudantes, em conformidade com a missão; no apoio pedagógico, considerando “concepções e práticas inovadoras sobre aprendizagem e ensino que façam jus aos objetivos e missão da UNILA, tais como maior participação dos discentes e a valorização de seus saberes, incluindo a diversidade latino-americana e caribenha de experiências de aprendizagem” (UNILA, 2013a, p. 22); no “compromisso com a educação inclusiva, a UNILA amplia as possibilidades de integração, próprias de sua missão”</p>

(UNILA, 2013a, p. 25); no planejamento de expansão de cursos de graduação, observando, entre outros, “os propósitos acadêmicos vinculados à missão da UNILA” (UNILA, 2013a, p. 36).
Na política de relações internacionais
Pautada “na necessidade de inserção internacional da UNILA”, a partir de um conjunto de estratégias como cooperação com instituições, organizações internacionais de integração regional e outros atores, vinculação com redes universitárias ¹⁵³ e acordos; no objetivo de “Oportunizar o intercâmbio da UNILA com todos os países da América Latina e Caribe, com vistas à integração e cooperação acadêmica” e nas metas “Criação de mecanismos e estratégias facilitadoras da mobilidade, da integração, e da cooperação acadêmica e cultural” e “Estabelecer, até 2014, acordos internacionais de validação dos diplomas emitidos pela universidade com todos os países vinculados à UNILA”(UNILA, 2013a, p. 59-60).
Na política de assistência estudantil
No objetivo da política de assistência estudantil da UNILA “Desenvolver um projeto institucional para assegurar o bem-estar físico, psíquico e social dos estudantes” e a meta de “Desenvolver projetos de incentivo à cultura, esporte e lazer com intuito de promover a integração da diversidade cultural dos estudantes a partir de 2014” (UNILA, 2013a, p. 56).
Na política de gestão de pessoas
No objetivo de “Promover o desenvolvimento, acompanhamento e o bem-estar dos servidores para que possam contribuir à missão institucional”; e no “Programa Institucional de Desenvolvimento Profissional (PIDP) que objetiva a qualificação docente, visando ao desenvolvimento profissional, servirá de meio para alcançar os objetivos e a missão institucional da UNILA, e para contribuir no desenvolvimento dos planos institucionais de qualificação e formação continuada profissionais, orientados para a análise aprofundada da temática regional latino-americana e caribenha” (UNILA, 2013a, p. 53-54).
Seleção docente
“Na construção do perfil do candidato, serão considerados aspectos condizentes com a missão e natureza da UNILA, isto é, além dos conhecimentos específicos da área, os relacionados com a integração sociocultural, socioeconômica e regional da América Latina e Caribe e a interdisciplinaridade no exercício docente do ensino, pesquisa e extensão” (UNILA, 2013a, p. 40).
Na política de comunicação social
“Divulgar o conhecimento produzido na Universidade para objetivar sua missão [...] Dar visibilidade ao projeto da UNILA e seu diferencial, com o intuito de que sejam conhecidas suas propostas de integração em âmbito local, nacional, latino-americano e caribenho [...] Promover a troca de informações e o diálogo entre as diferentes áreas da UNILA, em prol de alcançar a missão institucional (UNILA, 2013a, p. 46-47).
Na avaliação institucional
Realizada “com intuito de melhorar a qualidade da educação que é realizada na instituição e de cumprir sua missão e objetivos”; na avaliação do ensino-aprendizagem, pois “também tem um caráter formativo e possibilitador de construção de conhecimentos para a transformação social e para avanços científicos e tecnológicos e, em definitivo, para alcançar os objetivos e a missão da UNILA”; numa “cultura avaliativa que contribua a alcançar os objetivos da missão da UNILA”; e na autoavaliação institucional, para orientar “os caminhos, as condições e os modos que levem a alcançar os objetivos e metas pautados na missão da universidade a curto, médio e longo prazo” (UNILA, 2013a, p. 49-51).
Órgãos suplementares (BIUNILA e IMEA)
A BIUNILA “constitui-se num centro de documentação e informação com acervo especializado em integração latino-americana” e, assim como o IMEA, é um órgão suplementar que cumpre objetivos que coadunam com a missão institucional (UNILA, 2013b, p. 16).

¹⁵³ Nesse sentido, por exemplo, a UNILA “buscará o ingresso na AUGM” (UNILA, 2019c, p. 32). Apesar dessa rede ter participado e acolhido a criação da universidade (IMEA, 2009a) e seus princípios terem sido orientadores, a UNILA ainda não atendeu critérios de ingresso na AUGM (LIMA; RICOBOM; PROLO, 2020).

Apêndice 3 – Interface de alguns âmbitos com a missão no PDI 2019-2023

Interface de alguns âmbitos com a missão no PDI 2019-2023
<p>Ensino</p> <p>Nas diretrizes da política de ingresso: “Aprimorar as formas de ingresso de estudantes, nacional e internacional, na graduação e pós-graduação, contemplando a diversidade socioeducativa latino-americana e caribenha” e fomentar estudos em temáticas sobre essa realidade socioeducativa no âmbito dos programas Agenda Tríplice e Prioridade América Latina, para subsidiar essa política (UNILA, 2019a, p. 125). Nas licenciaturas, na diretriz “Fortalecer a cooperação internacional em educação na região da fronteira trinacional, nos diferentes níveis e modalidades de ensino” (UNILA, 2019a, p. 125), pois “Em consonância com a missão institucional da Universidade e com as Resoluções do Conselho Nacional de Educação que tratam da formação dos profissionais do magistério para a educação básica, esses cursos são regidos por dois princípios fundamentais: a interdisciplinaridade e a valorização da diversidade étnico-cultural, bases para a construção da integração latino-americana e caribenha e de sua projeção internacional” (UNILA, 2019a, p. 41).</p>
<p>Pesquisa</p> <p>Nas políticas de pesquisa e de fomento, instituídas em 2018: “(1) Programa Institucional Agenda Tríplice; (2) Programa Institucional Prioridade América Latina e Caribe; (3) Programa Institucional Apoio aos Grupos de Pesquisa. Cada Programa Institucional possui um escopo conceitual diferenciado, mas todos constituem, juntos, uma plataforma comum e interligada de políticas de indução capazes de agregar a comunidade acadêmica e a comunidade do entorno em uma visão compartilhada de desenvolvimento institucional da UNILA, em direção ao cumprimento da sua missão. Essas políticas de indução prezam por três vetores em particular: (1) o fomento à pesquisa estimulando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade com a extensão e o ensino (graduação e pós-graduação); (2) a produção de conhecimento, inovação e tecnologia de ponta para integração e o desenvolvimento regional; (3) o estudo sobre temas estratégicos para o desenvolvimento institucional da própria UNILA, visando subsidiar as tomadas de decisão da alta gestão na construção das suas políticas e no provimento de soluções para as suas necessidades de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização” (UNILA, 2019a, p. 43).</p> <p>Também “na busca de novos conhecimentos, destinados ao desenvolvimento de uma atitude e cultura científicas indispensáveis à formação de nível superior, promoção do desenvolvimento regional e cumprimento da missão institucional” (UNILA, 2019a, p. 67); e no objetivo estratégico “Promover atividades de inovação e tecnologia em consonância com a missão da UNILA e orientadas para o desenvolvimento inclusivo e soberano da América Latina e Caribe” (UNILA, 2019a, p. 122); entre outros.</p>
<p>Gestão</p> <p>No objetivo estratégico de “Alinhar o planejamento entre as áreas internas com os fatores e atores externos, visando a sustentabilidade e o cumprimento da missão institucional” (UNILA, 2019a, p. 116). Na gestão de pessoas, numa Política Institucional de Desenvolvimento Profissional, com programas e ações para atender os objetivos e a missão institucional da UNILA, de modo a contribuir com a qualificação e formação continuada</p> <p>“orientados para a análise profunda da temática regional latino-americana e caribenha. Assim, a Universidade proverá atividades destinadas a contribuir com o domínio dos idiomas português e espanhol, o desenvolvimento de visões focadas na realidade multicultural da instituição, na perspectiva interdisciplinar e na reflexão acerca da integração latino-americana e caribenha” (UNILA, 2019a, p. 61-62).</p>
<p>Seleção docente</p> <p>“Na construção do perfil do candidato, serão considerados aspectos condizentes com a missão e natureza da UNILA, isto é, além dos conhecimentos específicos da área, os relacionados com a integração sociocultural, socioeconômica e regional da América Latina e Caribe e a interdisciplinaridade no exercício docente do ensino, pesquisa e extensão” (2019a, p. 57).</p>
<p>Assistência estudantil</p> <p>Como parte do objetivo estratégico de garantir o financiamento dos auxílios estudantis, nas diretrizes “Reestabelecer os acordos de seleção para bolsas com outros países” e “Estabelecer acordos de contrapartidas financeiras dos outros países”, bem como em relação ao objetivo estratégico de</p>

construir Restaurante Universitário, alojamentos, espaços culturais, esporte e lazer, na diretriz “Desenvolver parcerias para a captação de recursos aos estudantes internacionais dos países da América Latina e Caribe com os quais o Brasil tem relações exteriores” (UNILA, 2019a, p. 121-122).
Comunicação
No objetivo estratégico de “Consolidar a identidade e a imagem da UNILA”; e nas diretrizes “Promover a aproximação com a comunidade do Oeste do Paraná, Provincia de Misiones/AR e Departamento del Alto Parana/PY, alinhada às ações de ensino, pesquisa e extensão que contemplem os anseios da população” e “Desenvolver, em parceria com a área de Gestão de Pessoas, ações que fortaleçam a percepção sobre a missão, visão, valores e diretrizes estratégicas de modo a aperfeiçoar a cultura e o clima organizacional” (UNILA, 2019a, p. 120), entre outros.
Editora da UNILA (EDUNILA)
Nas suas atividades, pois “visam à publicação de obras de conhecimento técnico, científico, cultural e didático, produzidas por autores brasileiros ou estrangeiros, clássicos ou contemporâneos, internos e externos à universidade, reconhecendo e incorporando resultados intelectuais de qualidade gerados por diversos segmentos acadêmicos, científicos e culturais definidos em critérios de relevância em consonância com a missão da própria instituição” (UNILA, 2019a, p. 69).
Avaliação
No objetivo estratégico de monitoramento e avaliação institucional: “Aprimorar os processos de avaliação interna da UNILA a fim de instituir uma cultura avaliativa que contribua para o alcance dos objetivos institucionais e da sua missão” (UNILA, 2019a, p. 117).
Responsabilidade socioambiental
“Partilhando de seu conhecimento e de suas tecnologias com a comunidade, a UNILA construirá com a ela soluções inovadoras a problemas enfrentados, propondo e aliando-se a programas, projetos e ações, com alcance comunitário e de repercussão social, comprometidos com a integração e o desenvolvimento local e regional sustentáveis, conforme sua missão” (UNILA, 2019a, p. 48).

Apêndice 4 – A missão nas autoavaliações da CPA da UNILA

Autoavaliação da CPA - ciclo avaliativo 2015-2017	
<p>“grande parte da comunidade acadêmica considerou que as políticas de ensino, pesquisa e extensão da UNILA contribuem para integração latino-americana, inclusive avaliam que o Ciclo Comum estimula ações para essa integração. O grande gargalo para a concretização da missão institucional foi a falta de práticas bilíngues” (CPA, 2017, p. 44 apud CPA, 2018, p. 35)</p> <p>Dentre as sugestões, na autoavaliação dos discentes, “Em relação ao Ciclo Comum alguns citaram a necessidade de transversalização dos conteúdos para seus cursos de graduação” e “Quanto às perguntas que se referem a satisfação em relação aos pontos específicos da missão institucional da UNILA os estudantes demonstraram conhecimento” e avaliaram que “o Ciclo Comum foi um dos requisitos importantes para critério de satisfação com a UNILA” (CPA, 2018, p. 43-44)</p>	
Autoavaliação dos cursos de graduação pelos discentes, conduzida pela CPA	
2019.1 – 584 estudantes participantes	2019.2 – 300 estudantes participantes
Em relação à contribuição do CCE para a formação	
Percentual de satisfação (considerando satisfeitos, bastante e totalmente satisfeitos) de 69,86%; enquanto o de insatisfação (considerando totalmente, bastante e possivelmente insatisfeitos) foi de 16,27%; 12,67% estavam nem satisfeitos, nem insatisfeitos; e 1,20% não sabia ou podia responder (CPA, 2019a)	satisfação foi de 67,33% e a insatisfação 20%; 12% estavam nem satisfeitos, nem insatisfeitos; e 0,67 não sabia ou podia responder (CPA, 2019b)
Se o CCE relaciona seus conteúdos com as áreas de conhecimento do curso de graduação	
58,05% de satisfação; 26,54% de insatisfação; 14,55% estavam nem satisfeitos, nem insatisfeitos; e 0,86% não sabia ou podia responder (CPA, 2019a)	55% de satisfação <i>versus</i> 31,33% de insatisfação; 12,67% estavam nem satisfeitos, nem insatisfeitos; e 1% não sabia ou podia responder (CPA, 2019b)
Se o CCE explora o tema da integração latino-americana	
78,25% de satisfação; 9,59% de insatisfação; 11,13% estavam nem satisfeitos, nem insatisfeitos; e 1,03% não sabia ou podia responder (CPA, 2019a)	81,67% de satisfação; 9,67% de insatisfação; 8,33% estavam nem satisfeitos, nem insatisfeitos; e 0,33% não sabia ou podia responder (CPA, 2019b)
Se os estágios realizados ajudaram a pensar ações para a integração latino-americana	
A maior parte, 74,14%, não sabia ou podia responder, o que pode indicar que não realizaram o estágio; 6,85% estavam nem satisfeitos, nem insatisfeitos; o percentual de satisfação foi 14,38%; de insatisfação 4,62% (CPA, 2019a)	69% também não sabia ou podia responder; 6% estavam nem satisfeitos, nem insatisfeitos; a satisfação foi 19,33%; e a insatisfação 5,67% (CPA, 2019b)
Se o docente organizou sua disciplina de modo a incluir a questão da integração latino-americana	
Do total de respostas (ou seja, 4.122, correspondente aos 584 estudantes participantes multiplicado pelo número de componentes curriculares avaliados), em 2019.1, são contabilizados: 66,76% de satisfação; 10,92% de insatisfação; 13,25% estavam nem satisfeitos, nem insatisfeitos; e 9,07% não sabiam ou podiam responder (CPA, 2019a)	Do total de respostas (ou seja, 2.279, correspondente aos 300 estudantes participantes multiplicado pelo número de componentes curriculares avaliados), em 2019.2: também a maior parte é de satisfação, 64,02%, contra 10,53% de insatisfação; 12,07% estavam nem satisfeitos, nem insatisfeitos; e 13,38% não sabiam ou podiam responder (CPA, 2019b)
Autoavaliação dos cursos de graduação pelos docentes, conduzida pela CPA	
2019.1 – 93 professores participantes	
Se os conteúdos curriculares e a estrutura do curso estão conformes e coerentes também com a missão da UNILA, contribuindo de fato para a integração latino-americana, estimulando a interdisciplinaridade e o bilinguismo	44,09% de satisfação; 12,90% insatisfação; 35,48%, não sabiam ou podiam responder; e 7,53 estavam nem satisfeitos, nem insatisfeitos (CPA, 2019c)

Se os temas dos TCCs contemplam os conteúdos curriculares e a integração latino-americana	46,24% não sabiam ou não podiam responder; a satisfação foi de 47,31%; a insatisfação 2,15%; e 4,30% estavam nem satisfeitos, nem insatisfeitos (CPA, 2019c)
Se o CCE trabalha a integração latino-americana em suas práticas	46,24% não sabiam ou podiam responder, o que pode indicar que estes docentes não atuavam no CCE; a insatisfação, 26,88%, foi maior do que a satisfação, 24,73%; e 2,15% estavam nem satisfeitos, nem insatisfeitos (CPA, 2019c)
Se o CCE estimula a interação ensino-pesquisa-extensão	38,71% não sabiam ou podiam responder; a insatisfação, 34,41%, também foi maior do que a satisfação, 21,51%; e 5,38% estavam nem satisfeitos, nem insatisfeitos (CPA, 2019c)
Se o curso possui ações que contribuem para a integração latino-americana	a satisfação foi de 54,84%; a insatisfação 13,98%; 22,58% estavam nem satisfeitos, nem insatisfeitos; e 8,60% não sabiam ou podiam responder (CPA, 2019c)
Se a UNILA oferece meios para viabilizar os projetos e ações que contribuem para a integração latino-americana	37,63%, satisfação; 29,03%, insatisfação; 23,66% estavam nem satisfeitos, nem insatisfeitos; e 9,68% não sabiam ou podiam responder (CPA, 2019c)
Se as políticas de estágio da UNILA atendem às demandas do curso e orientam-se a partir da missão institucional de integração	O percentual foi: de satisfação, 35,48%; insatisfação, 21,51%; 24,73% não sabiam ou podiam responder; e 18,28% estavam nem satisfeitos, nem insatisfeitos (CPA, 2019c)

Apêndice 5 – Questionário para egressos dos cursos de graduação da UNILA

Seção 1 de 4

Seção 1 de 4

Questionário de Pesquisa - A integração da América Latina na Política Educacional para o Ensino Superior do Brasil: os processos de formação na UNILA

✕
⋮

Questionário para egressos dos cursos de graduação da UNILA

O questionário faz parte da pesquisa de campo do doutorado em andamento da pesquisadora Débora Villetti Zuck no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Endereço de e-mail *

Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

Após a seção 1
Continuar para a próxima seção
▼

Seção 2 de 4

Seção 2 de 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

✕
⋮

Título da pesquisa: A integração da América Latina na Política Educacional para o Ensino Superior do Brasil: os processos de formação na UNILA

Pesquisadora responsável: Débora Villetti Zuck
Orientador: Sérgio Eduardo Montes Castanho

Você, egresso(a) de curso de graduação da UNILA, está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa associada ao projeto de doutorado da pesquisadora Débora, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos e deveres como participante da pesquisa. Ao aceitar participar desta pesquisa na plataforma, você estará assinando este Termo, juntamente com a pesquisadora, e receberá uma via no e-mail informado e outra via ficará com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, poderá salvar este Termo e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer a opinião dos(as) egressos(as) dos cursos de graduação da UNILA sobre a formação recebida, especialmente no Ciclo Comum de Estudos, no cumprimento de sua missão institucional para a integração latino-americana.

As informações desta pesquisa poderão ajudar a compreender melhor a função social desta universidade e, também, as condições, características e especificidades da Instituição.

Procedimentos:

Ao aceitar participar da pesquisa, você deverá eletronicamente marcar "Sim" no campo destinado ao consentimento livre e esclarecido do participante. Essa ação corresponderá à assinatura do TCLE, o qual será enviado para o seu e-mail e poderá ser salvo se assim o desejar.

Participando do estudo você está sendo convidado a responder um questionário online sobre a temática pesquisada, com questões abertas e de múltipla escolha.

O questionário é direcionado a todos(as) os(as) egressos(as) dos cursos de graduação da UNILA e será aplicado através de um formulário eletrônico. Você poderá responder as questões em qualquer momento deste período, conforme sua preferência e disponibilidade. Como o questionário será aplicado de forma virtual e à distância, não há necessidade de deslocamento para o local do estudo. A estimativa de tempo necessário para respondê-lo é de aproximadamente 30 (trinta) minutos.

As informações obtidas serão utilizadas, única e exclusivamente, para fins acadêmico-científicos desta pesquisa e armazenadas pela pesquisadora durante a pesquisa e, posteriormente, no seu Grupo de Estudos e Pesquisas na UNICAMP por 5 (cinco) anos. Após esse período serão descartadas. As informações serão analisadas quantitativa e qualitativamente e uma parte utilizada e publicada na tese, que é pública e ficará à disposição de todos os participantes. Será mostrado o resultado obtido como um todo, sem revelar o nome dos participantes ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. O resultado do estudo, na forma da tese, estará disponível na Biblioteca da UNICAMP e será enviado para o e-mail informado pelos participantes e à UNILA. De forma complementar, posteriormente, também poderá ser apresentado em eventos, livros ou revistas científicas, entre outros.

Desconfortos e riscos:

Você não deve participar deste estudo se não concluiu um curso de graduação na UNILA, mesmo que tenha cursado, parcial ou integralmente, as disciplinas do Ciclo Comum de Estudos.

A pesquisa não apresenta riscos ou desconfortos previsíveis.

Benefícios:

Não há benefício ou vantagem direta em participar deste estudo. A participação é voluntária. Caso você aceite participar não receberá nenhuma compensação financeira. Também não sofrerá prejuízo se não aceitar ou se desistir de participar após ter iniciado ou concluído o preenchimento do questionário.

A pesquisa poderá trazer benefícios indiretos, coletivos, à comunidade acadêmica e à sociedade em termos de conhecimento produzido sobre a UNILA. Espera-se que este estudo traga informações importantes sobre os processos formativos propiciados pela Instituição com vistas à integração latino-americana, proporcionando retorno social e educacional.

Acompanhamento e assistência:

Você tem o direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, pelo tempo que for necessário, na forma da legislação vigente.

Remotamente as pessoas que estarão acompanhando os procedimentos da pesquisa serão a pesquisadora responsável e seu orientador. A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, você poderá entrar em contato para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa.

Você poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem ter que apresentar qualquer justificativa. Caso desista de participar da pesquisa após ter preenchido o questionário, basta entrar em contato com a pesquisadora e solicitar a exclusão dos dados.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Para garantir a confidencialidade e a privacidade dos participantes, durante todas as fases da pesquisa, a caracterização dos mesmos será feita por codificação de sua identidade e na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização:

Como a pesquisa será realizada de forma virtual, não há previsão de ressarcimento de despesas com transporte, alimentação, diárias ou outras.

O questionário poderá ser respondido conforme a disponibilidade do participante.

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Débora Villetti Zuck

Endereço: Sala do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), prédio principal da Faculdade de Educação da UNICAMP, Térreo, Bloco "B", na Avenida Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária, CEP 13083-865, Campinas, São Paulo, Brasil
Telefone para contato e/ou mensagem via WhatsApp: (45) 9 9946-3719
E-mail: vz.debora@gmail.com ou debi_vz@hotmail.com

Sérgio Eduardo Montes Castanho

Endereço: Sala dos professores colaboradores do Departamento de Filosofia e História da Educação (DEFHE), prédio principal da Faculdade de Educação da UNICAMP, 2º piso, Bloco "C", na Avenida Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária, CEP 13083-865, Campinas, São Paulo, Brasil
Telefone para contato: (19) 9 9771-1579
E-mail: sem.castanho@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas, São Paulo; telefone (19) 3521-6836; e-mail: cepchs@unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Responsabilidade do Pesquisador:

Eu, Débora Villetti Zuck, asseguro ter cumprido as exigências da Resolução CNS/MS 510/2016 e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via virtual deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

Consentimento livre e esclarecido do participante: Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, você aceita participar e autoriza o uso dos dados para a produção da pesquisa? *

Sim

Não

Após a seção 2 Continuar para a próxima seção

Seção 3 de 4

Questionário para egressos dos cursos de graduação da UNILA

Descrição (opcional)

1. Nome:

Texto de resposta curta

2. Sexo:

Feminino

Masculino

3. Qual é sua faixa etária? *

- Menos de 18 anos
- Entre 18 e 24 anos
- Entre 25 e 39 anos
- Entre 40 e 59 anos
- 60 anos ou mais

4. Qual é a sua cor/raça? *

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena
- Não quero declarar cor/raça

5. Qual é o seu país de origem? *

- Argentina
- Bolívia
- Brasil
- Chile
- Colômbia
- Costa Rica
- Cuba
- Equador
- El Salvador
- Guatemala
- Haiti
- Honduras

- México
- Nicarágua
- Panamá
- Paraguai
- Peru
- República Dominicana
- Uruguai
- Outros...

6. Informe seu local de residência atual: *

- Foz do Iguaçu
- Outra cidade do Paraná
- Outra região do Brasil
- Outro país da América Latina
- Outros...

7. Selecione o curso de graduação que você concluiu na UNILA: *

1. Administração Pública e Políticas Públicas
2. Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana
3. Arquitetura e Urbanismo
4. Biotecnologia
5. Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina
6. Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade
7. Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química
8. Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento
9. Cinema e Audiovisual
10. Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar
11. Engenharia Civil de Infraestrutura
12. Engenharia de Energia

13. Engenharia de Materiais
14. Engenharia Física
15. Engenharia Química
16. Filosofia – Licenciatura
17. Geografia – Bacharelado
18. Geografia – Licenciatura
19. História – América Latina
20. História – Licenciatura
21. Letras – Artes e Mediação Cultural
22. Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras
23. Matemática – Licenciatura
24. Medicina
25. Música
26. Química – Licenciatura
27. Relações Internacionais e Integração
28. Saúde Coletiva
29. Serviço Social

8. Selecione o ano/semestre de conclusão do seu curso de graduação: *

1. 2014.1
2. 2014.2
3. 2015.1
4. 2015.2
5. 2016.1
6. 2016.2
7. 2017.1
8. 2017.2

Multilinguis...	<input type="radio"/>					
Integração s...	<input type="radio"/>					
Gestão dem...	<input type="radio"/>					

15. Como você classifica o Ciclo Comum de Estudos da UNILA: *

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo

16. Como você avalia os pilares que sustentam o projeto da UNILA que o Ciclo Comum de Estudos projeta?

	Muito adequado	Adequado	Parcialmente a...	Pouco adequado	Inadequado
Bilinguismo	<input type="radio"/>				
Interdisciplinari...	<input type="radio"/>				
Criação de con...	<input type="radio"/>				

17. Como foi a atuação dos docentes em termos de: *

	Muito adequada	Adequada	Parcialmente a...	Pouco adequada	Inadequada
Bilinguismo	<input type="radio"/>				
Interdisciplinari...	<input type="radio"/>				
Criação de con...	<input type="radio"/>				

18. As finalidades dos componentes curriculares dos eixos de conteúdos do Ciclo Comum de Estudos foram cumpridas de forma: *

	Muito adequada	Adequada	Parcialmente a...	Pouco adequada	Não se aplica, ...
Línguas (Portu...	<input type="radio"/>				
Epistemologia ...	<input type="radio"/>				
Fundamentos d...	<input type="radio"/>				

19. Em relação à formação bilíngue (Português/Espanhol), você considera que: *

	Contribuiu muito	Contribuiu	Contribuiu parc...	Contribuiu pou...	Não contribuiu
O Ciclo Comum...	<input type="radio"/>				
A universidade ...	<input type="radio"/>				
A universidade ...	<input type="radio"/>				
O modelo, as p...	<input type="radio"/>				
Para o seu curs...	<input type="radio"/>				

20. Em relação à formação sobre a América Latina para a integração, o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional, você considera que: *

	Contribuiu muito	Contribuiu	Contribuiu parc...	Contribuiu pou...	Não contribuiu
O Ciclo Comum...	<input type="radio"/>				
A universidade ...	<input type="radio"/>				
A universidade ...	<input type="radio"/>				
O modelo, as p...	<input type="radio"/>				
Para o seu curs...	<input type="radio"/>				

21. Como a interdisciplinaridade foi propiciada na sua formação acadêmica? *

Texto de resposta longa

22. Com que frequência houve interrelação entre conteúdos do Ciclo Comum de Estudos e do seu curso de graduação? *

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Não se aplica, pois não houve interrelação
- Outros...

23. Aponte aspectos relevantes, positivos e negativos, se for o caso, detectados na sua formação acadêmica pelo Ciclo Comum de Estudos: *

Texto de resposta longa

24. Avalie a contribuição dos conteúdos do Ciclo Comum de Estudos para: *

	Muito adequ...	Adequada	Parcialment...	Pouco adequ...	Inadequada	Não se aplic...
A formação ...	<input type="radio"/>					
A atuação pr...	<input type="radio"/>					
O conhecim...	<input type="radio"/>					
A formação ...	<input type="radio"/>					
A busca de e...	<input type="radio"/>					
O incentivo a...	<input type="radio"/>					

25. Você considera que o Ciclo Comum de Estudos, ao responder a missão institucional da UNILA, desenvolve uma integração solidária? *

- Sim
- Não
- Parcialmente

26. Como você avalia o modelo, as políticas e práticas de internacionalização adotados pela UNILA? *

- Muito adequado
- Adequado
- Parcialmente adequado
- Pouco adequado
- Inadequado
- Não se aplica, pois não conheço

27. Com a formação propiciada pela UNILA, você se considera apto a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no MERCOSUL? *

- Sim
- Não
- Parcialmente

28. Observações (registre, se assim o desejar, comentários, sugestões e/ou críticas):

Texto de resposta longa

Após a seção 3 Continuar para a próxima seção ▼

Seção 4 de 4

Fim



Para finalizar o preenchimento do questionário e registrar sua respostas, clique em "Enviar". Obrigada pela participação na pesquisa!

Apêndice 6 – Questionário para docentes que atuaram e/ou atuam no CCE da UNILA



Seção 1 de 4

Questionário de Pesquisa - A integração da América Latina na Política Educacional para o Ensino Superior do Brasil: os processos de formação na UNILA

Questionário para docentes que atuaram (em semestres anteriores) ou atuam no Ciclo Comum de Estudos (CCE) da UNILA

O questionário faz parte da pesquisa de campo do doutorado em andamento da pesquisadora Débora Villetti Zuck no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Endereço de e-mail *

Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título da pesquisa: A integração da América Latina na Política Educacional para o Ensino Superior do Brasil: os processos de formação na UNILA

Pesquisadora responsável: Débora Villetti Zuck
Orientador: Sérgio Eduardo Montes Castanho

Você, docente que ministrou disciplinas do Ciclo Comum de Estudos da UNILA, está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa associada ao projeto de doutorado da pesquisadora Débora, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos e deveres como participante da pesquisa. Ao aceitar participar desta pesquisa na plataforma, você estará assinando este Termo, juntamente com a pesquisadora, e receberá uma via no e-mail informado e outra via ficará com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, poderá salvar este Termo e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer a opinião dos(as) docentes que atuam no Ciclo Comum de Estudos da UNILA sobre a formação propiciada neste Ciclo, no cumprimento da missão institucional para a integração latino-americana.

As informações desta pesquisa poderão ajudar a compreender melhor a função social desta universidade e, também, as condições, características e especificidades da Instituição.

Procedimentos:

Ao aceitar participar da pesquisa, você deverá eletronicamente marcar "Sim" no campo destinado ao consentimento livre e esclarecido do participante. Essa ação corresponderá à assinatura do TCLE, o qual será enviado para o seu e-mail e poderá ser salvo se assim o desejar.

Participando do estudo você está sendo convidado a responder um questionário online sobre a temática pesquisada, com questões abertas e de múltipla escolha.

O questionário é direcionado a todos(as) os(as) docentes que ministraram disciplinas do Ciclo Comum de Estudos da UNILA e será aplicado através de um formulário eletrônico. Você poderá responder as questões em qualquer momento deste período, conforme sua preferência e disponibilidade. Como o questionário será aplicado de forma virtual e à distância, não há necessidade de deslocamento para o local do estudo. A estimativa de tempo necessário para respondê-lo é de aproximadamente 30 (trinta) minutos.

As informações obtidas serão utilizadas, única e exclusivamente, para fins acadêmico-científicos desta pesquisa e armazenadas pela pesquisadora durante a pesquisa e, posteriormente, no seu Grupo de Estudos e Pesquisas na UNICAMP por 5 (cinco) anos. Após esse período serão descartadas. As informações serão analisadas quantitativa e qualitativamente e uma parte utilizada e publicada na tese, que é pública e ficará à disposição de todos os participantes. Será mostrado o resultado obtido como um todo, sem revelar o nome dos participantes ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. O resultado do estudo, na forma da tese, estará disponível na Biblioteca da UNICAMP e será enviado para o e-mail informado pelos participantes e à UNILA. De forma complementar, posteriormente, também poderá ser apresentado em eventos, livros ou revistas científicas, entre outros.

Desconfortos e riscos:

Você não deve participar deste estudo se não ministrou disciplinas do Ciclo Comum de Estudos da UNILA ou se, mesmo tendo ministrado, não tem mais vínculo ativo com a UNILA.

A pesquisa não apresenta riscos ou desconfortos previsíveis.

Benefícios:

Não há benefício ou vantagem direta em participar deste estudo. A participação é voluntária. Caso você aceite participar não receberá nenhuma compensação financeira. Também não sofrerá prejuízo se não aceitar ou se desistir de participar após ter iniciado ou concluído o preenchimento do questionário.

A pesquisa poderá trazer benefícios indiretos, coletivos, à comunidade acadêmica e à sociedade em termos de conhecimento produzido sobre a UNILA. Espera-se que este estudo traga informações importantes sobre os processos formativos propiciados pela Instituição com vistas à integração latino-americana, proporcionando retorno social e educacional.

Acompanhamento e assistência:

Você tem o direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, pelo tempo que for necessário, na forma da legislação vigente.

Remotamente as pessoas que estarão acompanhando os procedimentos da pesquisa serão a pesquisadora responsável e seu orientador. A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, você poderá entrar em contato para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa.

Você poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem ter que apresentar qualquer justificativa. Caso desista de participar da pesquisa após ter preenchido o questionário, basta entrar em contato com a pesquisadora e solicitar a exclusão dos dados.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Para garantir a confidencialidade e a privacidade dos participantes, durante todas as fases da pesquisa, a caracterização dos mesmos será feita por codificação de sua identidade e na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização:

Como a pesquisa será realizada de forma virtual, não há previsão de ressarcimento de despesas com transporte, alimentação, diárias ou outras.

O questionário poderá ser respondido conforme a disponibilidade do participante.

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Débora Villetti Zuck

Endereço: Sala do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), prédio principal da Faculdade de Educação da UNICAMP, Térreo, Bloco "B", na Avenida Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária, CEP 13083-865, Campinas, São Paulo, Brasil

Telefone para contato e/ou mensagem via WhatsApp: (45) 9 9946-3719

E-mail: vz.debora@gmail.com ou debi_vz@hotmail.com

Sérgio Eduardo Montes Castanho

Endereço: Sala dos professores colaboradores do Departamento de Filosofia e História da Educação (DEFHE), prédio principal da Faculdade de Educação da UNICAMP, 2º piso, Bloco "C", na Avenida Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária, CEP 13083-865, Campinas, São Paulo, Brasil

Telefone para contato: (19) 9 9771-1579

E-mail: sem.castanho@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas, São Paulo; telefone (19) 3521-6836; e-mail: cepchs@unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Responsabilidade do Pesquisador:

Eu, Débora Villetti Zuck, asseguro ter cumprido as exigências da Resolução CNS/MS 510/2016 e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via virtual deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

Consentimento livre e esclarecido do participante: Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, você aceita participar e autoriza o uso dos dados para a produção da pesquisa? *

Sim

Não

Após a seção 2 Continuar para a próxima seção ▼

Seção 3 de 4

Questionário para docentes do Ciclo Comum de Estudos (CCE) da UNILA



Descrição (opcional)

1. Nome:

Texto de resposta curta

2. Sexo:

Feminino

Masculino

3. Qual é a sua faixa etária? *

- Até 24 anos
- Entre 25 e 39 anos
- Entre 40 e 59 anos
- Entre 60 e 69 anos
- 70 anos ou mais

4. Qual é a sua cor/raça? *

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena
- Não quero declarar cor/raça

5. Qual é o seu país de origem? *

- Argentina
- Bolívia
- Brasil
- Chile
- Colômbia
- Costa Rica
- Cuba
- Equador
- El Salvador
- Guatemala
- Haiti
- Honduras
- México

- Nicarágua
- Panamá
- Paraguai
- Peru
- República Dominicana
- Uruguai
- Venezuela
- Outros...

6. Selecione o ano/semestre de sua vinculação profissional à UNILA: *

1. 2010.1
2. 2010.2
3. 2011.1
4. 2011.2
5. 2012.1
6. 2012.2
7. 2013.1
8. 2013.2
9. 2014.1
10. 2014.2
11. 2015.1
12. 2015.2
13. 2016.1
14. 2016.2
15. 2017.1
16. 2017.2
17. 2018.1

De gestão u...	<input type="radio"/>					
De órgãos c...	<input type="radio"/>					
Outro(s)	<input type="radio"/>					

10. Você considera que os princípios da UNILA, estabelecidos no Projeto Pedagógico Institucional, orientam as práticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária de forma: *

	Muito adequada	Parcialmente a...	Pouco adequada	Inadequada	Não se aplica, ...
Interdisciplinari...	<input type="radio"/>				
Interculturalida...	<input type="radio"/>				
Bilinguismo	<input type="radio"/>				
Multilinguismo	<input type="radio"/>				
Integração soli...	<input type="radio"/>				
Gestão democr...	<input type="radio"/>				

11. Informe o(s) componente(s) curricular(es) ministrado(s) no Ciclo Comum de Estudos: *

- Espanhol Adicional Básico
- Espanhol Intermediário I
- Espanhol Intermediário II
- Português Adicional Básico
- Português Intermediário I
- Português Intermediário II
- Introdução ao Pensamento Científico
- Ética e Ciência
- Fundamentos de América Latina I
- Fundamentos de América Latina II
- Fundamentos de América Latina III

12. Você ministra também outros componentes curriculares nos cursos da UNILA? *

	Sim	Não
De graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De pós-graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Como você avalia os pilares que sustentam o projeto da UNILA que o Ciclo Comum de Estudos projeta? *

	Muito adequado	Adequado	Parcialmente a...	Pouco adequado	Inadequado
Bilinguismo	<input type="radio"/>				
Interdisciplinari...	<input type="radio"/>				
Criação de con...	<input type="radio"/>				

14. Auto-avalie como é sua atuação profissional enquanto docente em termos de: *

	Muito adequ...	Adequada	Parcialment...	Pouco adequ...	Inadequada	Não se aplic...
Bilinguismo	<input type="radio"/>					
Interdisciplin...	<input type="radio"/>					
Criação de c...	<input type="radio"/>					

15. A UNILA proporciona formação continuada à atuação profissional docente em termos de: *

	Muito adequ...	Adequada	Parcialment...	Pouco adequ...	Inadequada	Não se aplic...
Bilinguismo	<input type="radio"/>					
Interdisciplin...	<input type="radio"/>					
Criação de c...	<input type="radio"/>					

16. Em relação aos conhecimentos e práticas bilíngues (Português/Espanhol), você considera que: *

	Contribuiu muito	Contribui	Contribui parci...	Contribuiu pou...	Não contribuiu
O Ciclo Comum...	<input type="radio"/>				
A universidade ...	<input type="radio"/>				

A universidade ...	<input type="radio"/>				
O modelo, as p...	<input type="radio"/>				

17. Em relação aos conhecimentos e práticas sobre a América Latina para a integração, o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional, você considera que: *

	Contribui muito	Contribui	Contribui parci...	Contribui pouco	Não contribui
O Ciclo Comum...	<input type="radio"/>				
A universidade ...	<input type="radio"/>				
A universidade ...	<input type="radio"/>				
O modelo, as p...	<input type="radio"/>				

18. Em relação aos conhecimentos sobre a América Latina, em Fundamentos da América Latina I, II e III:

	Sim	Não	Parcialmente	Não se aplica, pois...
Há construção col...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A integração é abo...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Como a interdisciplinaridade é propiciada à formação acadêmica dos estudantes? *

Texto de resposta longa

.....

20. Com que frequência há interrelação entre conteúdos do Ciclo Comum de Estudos e dos cursos de graduação? *

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Não se aplica, pois não há interrelação
- Outros...

21. Aponte aspectos relevantes, positivos e negativos, se for o caso, do Ciclo Comum de Estudos: *

Texto de resposta longa

22. Avalie a contribuição dos conteúdos do Ciclo Comum de Estudos para: *

	Muito adequ...	Adequada	Parcialment...	Pouco adequ...	Inadequada	Não se aplic...
A formação ...	<input type="radio"/>					
A atuação pr...	<input type="radio"/>					
O conhecim...	<input type="radio"/>					
A formação ...	<input type="radio"/>					
A busca de e...	<input type="radio"/>					
O incentivo a...	<input type="radio"/>					

23. Você considera que o Ciclo Comum de Estudos, ao responder a missão institucional da UNILA, desenvolve uma integração solidária? *

- Sim
- Não
- Parcialmente

24. Como você avalia o modelo, as políticas e práticas de internacionalização adotados pela UNILA? *

- Muito adequada
- Adequada
- Parcialmente adequada
- Pouco adequada
- Inadequada
- Não se aplica, pois não conheço

25. Observações (registre, se assim o desejar, comentários, sugestões e/ou críticas):

Texto de resposta longa

Após a seção 3 Continuar para a próxima seção

Seção 4 de 4

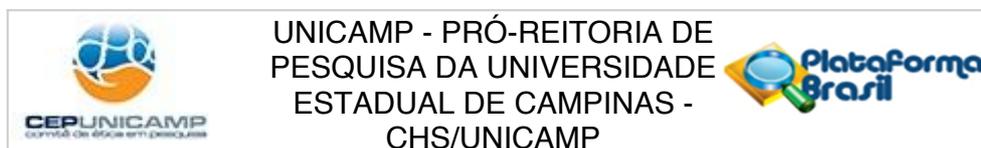
Fim



Para finalizar o preenchimento do questionário e registrar sua respostas, clique em "Enviar". Obrigada pela participação na pesquisa!

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer(es) Consubstanciado(s) do CEP/CHS/UNICAMP de aprovação da pesquisa de campo



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A integração da América Latina na Política Educacional para o Ensino Superior do Brasil: os processos de formação na UNILA

Pesquisador: DEBORA VILLETI ZUCK

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 25553319.1.0000.8142

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.737.250

Apresentação do Projeto:

INFORMAÇÕES PREENCHIDAS PELA PESQUISADORA NA PLATAFORMA BRASIL

O objeto de estudo da pesquisa é a categoria integração da América Latina expressa na Política Educacional de Ensino Superior brasileiro na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). O recorte da investigação limita-se aos processos formativos do Ciclo Comum de Estudos, parte central da formação acadêmica à integração proposta, que todos os estudantes que ingressam nos cursos de graduação percorrem nos semestres iniciais e diferencial em relação à outras instituições de Ensino Superior. A pesquisa objetiva, centralmente, compreender a relação entre a Política Educacional de formação na UNILA e a categoria integração da América Latina. Para dar conta deste objetivo, foram elencados os seguintes objetivos específicos: Aprender a categoria integração da América Latina nos documentos orientadores da UNILA; Identificar a função da UNILA na/para a integração latino-americana, os eixos centrais da integração, seus contornos e quem são os sujeitos desse processo; Entender os fundamentos teóricos-metodológicos e as especificidades da educação para a integração latino-americana nesta instituição; Analisar se há disputas, confrontos, convergências e/ou a influência de proposições internacionais e/ou de mecanismos integracionistas, como é o caso do MERCOSUL, na Política Educacional efetivada na UNILA. Trata-se de investigar como a questão da integração latino-

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

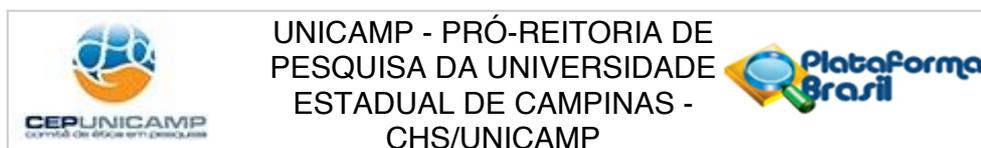
CEP: 13.083-865

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 3.737.250

americana foi incorporada no Ensino Superior propiciado pela UNILA, a fim de desvelar a concepção de integração que essa instituição sustenta, seu arcabouço teórico-metodológico e as especificidades que permitem pensar a educação para a integração regional. Para tanto, metodologicamente, de natureza teórica, a pesquisa será realizada por meio: de revisão bibliográfica, a partir de literatura, como livros, capítulos de livros, artigos, entre outros, sobre integração da América Latina, universidade e sua função social e sobre a UNILA; da análise de fontes documentais, a partir de documentos que delineiam os contornos do projeto institucional da UNILA, como a Lei no 12.189 de 12 de janeiro de 2010, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017 e 2019- 2023 e o Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos (CCE) de 2013 e de 2019, procedendo a análise; de pesquisa de campo, através da coleta de dados por meio de questionários a serem aplicados aos egressos dos cursos de graduação e docentes do Ciclo Comum de Estudos, cujos dados obtidos serão armazenados e analisados quantitativa e qualitativamente. Dentre os resultados esperados, a pesquisa procurará lançar luz sob os aspectos históricos e conceituais da inserção da integração latino-americana para a definição do delineamento e da organização pedagógica dessa universidade, bem como das questões teórico-metodológicas decorrentes da sua concepção integracionista que incidem nos processos de formação e que são historicamente definidos. A função específica da UNILA, expressa por meio de sua missão institucional, relaciona a formação à integração latino-americana, o desenvolvimento regional e o intercâmbio e, também, está presente na organização curricular e em objetivos que abrangem distintos âmbitos de atuação institucional. Logo, a UNILA poderia ser uma expressão determinada e determinante da integração por meios educativos.

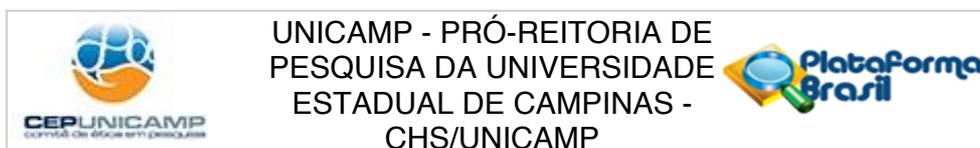
Critério de Inclusão:

Serão incluídos na pesquisa, enquanto participantes: i) os egressos dos cursos de graduação, entendidos como todos aqueles que tenham concluído um curso de graduação na Universidade; e ii) os docentes, com vínculo ativo na UNILA, que tenham ministrados componentes curriculares do Ciclo Comum de Estudos. Para fins de inclusão de ambos, será considerado o período compreendido entre 2010 e 2019. A escolha deste período se deve, respectivamente, ao início de funcionamento (das aulas) na UNILA e ao que, imediatamente, antecede a aplicação dos questionários.

Critério de Exclusão:

Serão excluídos da pesquisa: estudantes que não tenham concluído um curso de graduação na

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 3.737.250

UNILA, mesmo que tenham cursado, parcial ou integralmente, as componentes curriculares do Ciclo Comum de Estudos; docentes que tenham ministrado componentes curriculares no Ciclo Comum de Estudos mas não tenham mais vínculo ativo com a UNILA e docentes que não tenham ministrado componentes curriculares do Ciclo Comum de Estudos.

Objetivo da Pesquisa:

INFORMAÇÕES PREENCHIDAS PELA PESQUISADORA NA PLATAFORMA BRASIL

Compreender a relação entre a Política Educacional de formação na UNILA e a categoria integração da América Latina.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, "Os riscos da pesquisa de campo não são previsíveis, ou seja, não foi possível dimensionar algum risco ou grau de vulnerabilidade dos participantes quanto ao seu bem-estar. Estima-se que o tempo a ser gasto pelo participante no preenchimento do questionário não seja um desconforto, pois poderá ser respondido em qualquer horário/período de sua preferência, durante os dois meses de aplicação, logo, passível da escolha mais adequada a sua rotina e disponibilidade. Serão garantidos os direitos fundamentais dos participantes: à informação, privacidade e confidencialidade, recusa inócua, desistência, acesso ao pesquisador e ao CEP."

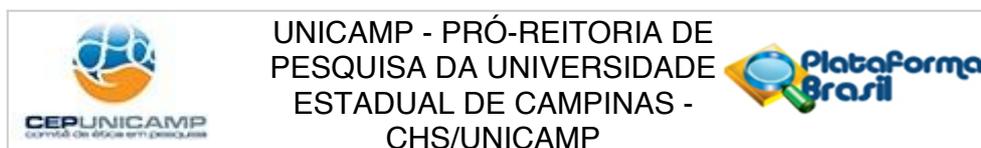
Quanto aos benefícios, a pesquisadora informa que "Não há benefício ou vantagem direta em participar da pesquisa de campo. A participação é voluntária e não será compensada financeiramente. Também não haverá prejuízo em caso de não participação ou desistência.

A pesquisa poderá trazer benefícios indiretos, coletivos, à comunidade acadêmica e à sociedade pela produção de conhecimentos na área da Educação sobre a instituição de educação formal estudada, especialmente sobre o Ciclo Comum de Estudo e a formação à integração proposta. Além disso, poderá trazer informações sobre os processos formativos vivenciados por estudantes e docentes na prática educativa da UNILA e ajudar a compreender melhor a função social desta universidade e, também, as condições, características e especificidades da Instituição, proporcionando retorno social e educacional."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este protocolo se refere ao Projeto de Pesquisa intitulado " A integração da América Latina na

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 3.737.250

Política Educacional para o Ensino Superior do Brasil: os processos de formação na UNILA”, de Débora Villetti Zuck, com o auxílio do pesquisador participante: Sérgio Eduardo Montes Castanho.

A pesquisa foi enquadrada na seguinte Área Temática: Ciências Humanas.
A Instituição Proponente é a Faculdade de Educação da Unicamp.

Segundo as Informações Básicas do Projeto, a pesquisa tem orçamento estimado em R\$ 4.000. O cronograma apresentado contempla a coleta de dados em março de 2020. Serão abordados, ao todo 361 participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de Rosto e projeto adequado.

Autorização institucional adequada.

Foi inserida uma troca de emails na qual a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação isenta a pesquisadora de documentos adicionais ao CEP considerando que o CEP da UNILA ainda está em fase de implementação.

Recomendações:

Pequena recomendação de texto no TCLE.

Alterar o seguinte trecho:

"A pesquisa não apresenta riscos previsíveis OU DESCONFORTOS." [grifo nosso]

Para:

"A pesquisa não apresenta riscos OU DESCONFORTOS previsíveis." [grifo nosso]

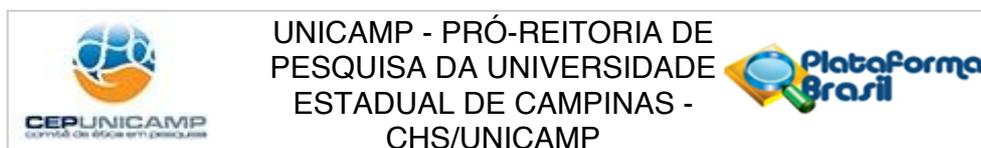
De modo que "previsível" tenha escopo tanto para riscos quanto para desconfortos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo foi considerado aprovado neste CEP em 01/12/2019 e, caso não tenha autorizações institucionais pendentes e/ou centros co-participantes, pode ser iniciado a partir desta data.

Vale ressaltar que a pesquisadora apresenta autorização da UNILA e uma troca de emails com as pró-reitorias que indicam a não existência, no momento, de um CEP na UNILA e, portanto, este CEP recomendou a retirada da UNILA da lista de co-participantes, considerando a autorização da

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 3.737.250

Reitoria.

Quaisquer dados coletados com humanos em data anterior a deste parecer estão fora do escopo desta apreciação ética.

Considerações Finais a critério do CEP:

- Vale lembrar que a interação com os participantes de pesquisa só pode ser iniciada a partir da aprovação desse protocolo no CEP. Os cronogramas de geração/coleta de dados deve acompanhar os relatórios parcial e final de pesquisa

- Cabe enfatizar que, segundo a Resolução CNS 510/16, Art.28 Inciso IV, o pesquisador é responsável por "(...) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa.

- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.

- Caso a pesquisa seja realizada ou dependa de dados a serem observados/coletados em uma instituição (ex. empresas, escolas, ONGs, entre outros), essa aprovação não dispensa a autorização dos responsáveis. Caso não conste no protocolo no momento desta aprovação, estas autorizações devem ser submetidas ao CEP em forma de notificação antes do início da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

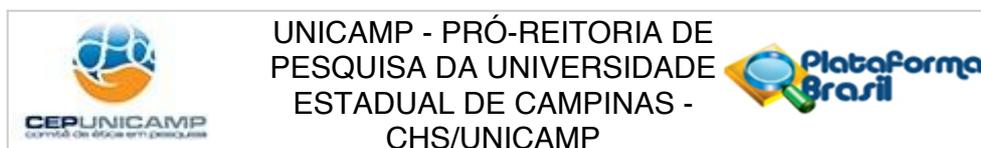
Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865

UF: SP **Município:** CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 3.737.250

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1440879.pdf	28/11/2019 09:44:19		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Egressos_resposta_parecer.pdf	28/11/2019 09:42:19	DEBORA VILLETTI ZUCK	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Docentes_resposta_parecer.pdf	28/11/2019 09:41:54	DEBORA VILLETTI ZUCK	Aceito
Outros	Carta_resposta_parecer.pdf	28/11/2019 09:39:42	DEBORA VILLETTI ZUCK	Aceito
Outros	Atestado_Matricula.pdf	08/11/2019 17:52:55	DEBORA VILLETTI ZUCK	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	01/11/2019 11:44:12	DEBORA VILLETTI ZUCK	Aceito
Outros	Nao_sugestao_documentos_adicionais_CEP_Instituicao_coparticipante.pdf	01/11/2019 11:35:24	DEBORA VILLETTI ZUCK	Aceito
Outros	Designacao_vice_reitor_Instituicao_coparticipante.pdf	01/11/2019 11:31:37	DEBORA VILLETTI ZUCK	Aceito
Outros	Autorizacao_coleta_de_dados_Instituicao_coparticipante.pdf	01/11/2019 11:29:12	DEBORA VILLETTI ZUCK	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_CEP.pdf	01/11/2019 11:25:09	DEBORA VILLETTI ZUCK	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

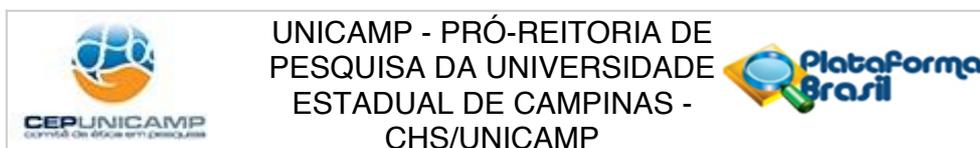
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 01 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Thiago Motta Sampaio
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: A integração da América Latina na Política Educacional para o Ensino Superior do Brasil: os processos de formação na UNILA

Pesquisador: DEBORA VILLETI ZUCK

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 25553319.1.0000.8142

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.945.235

Apresentação do Projeto:

INFORMAÇÕES PREENCHIDAS PELA PESQUISADORA NA PLATAFORMA BRASIL

O objeto de estudo da pesquisa é a categoria integração da América Latina expressa na Política Educacional de Ensino Superior brasileiro na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). O recorte da investigação limita-se aos processos formativos do Ciclo Comum de Estudos, parte central da formação acadêmica à integração proposta, que todos os estudantes que ingressam nos cursos de graduação percorrem nos semestres iniciais e diferencial em relação à outras instituições de Ensino Superior. A pesquisa objetiva, centralmente, compreender a relação entre a Política Educacional de formação na UNILA e a categoria integração da América Latina. Para dar conta deste objetivo, foram elencados os seguintes objetivos específicos: Apreender a categoria integração da América Latina nos documentos orientadores da UNILA; Identificar a função da UNILA na/para a integração latino-americana, os eixos centrais da integração, seus contornos e quem são os sujeitos desse processo; Entender os fundamentos teóricos-metodológicos e as especificidades da educação para a integração latino-americana nesta instituição; Analisar se há disputas, confrontos, convergências e/ou a influência de proposições internacionais e/ou de mecanismos integracionistas, como é o caso do MERCOSUL, na Política Educacional efetivada na UNILA. Trata-se de investigar como a questão da integração latino-

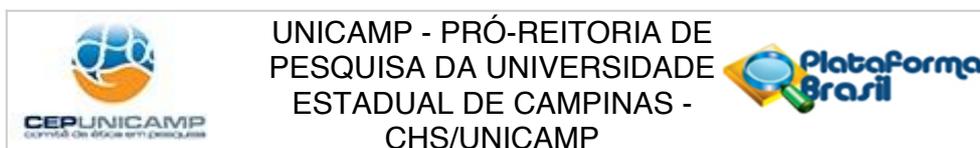
Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865

UF: SP **Município:** CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 3.945.235

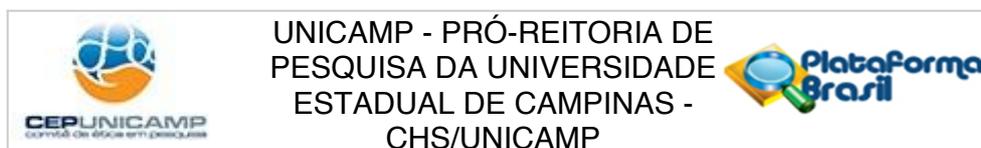
americana foi incorporada no Ensino Superior propiciado pela UNILA, a fim de desvelar a concepção de integração que essa instituição sustenta, seu arcabouço teórico-metodológico e as especificidades que permitem pensar a educação para a integração regional. Para tanto, metodologicamente, de natureza teórica, a pesquisa será realizada por meio: de revisão bibliográfica, a partir de literatura, como livros, capítulos de livros, artigos, entre outros, sobre integração da América Latina, universidade e sua função social e sobre a UNILA; da análise de fontes documentais, a partir de documentos que delineiam os contornos do projeto institucional da UNILA, como a Lei no 12.189 de 12 de janeiro de 2010, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017 e 2019- 2023 e o Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos (CCE) de 2013 e de 2019, procedendo a análise; de pesquisa de campo, através da coleta de dados por meio de questionários a serem aplicados aos egressos dos cursos de graduação e docentes do Ciclo Comum de Estudos, cujos dados obtidos serão armazenados e analisados quantitativa e qualitativamente. Dentre os resultados esperados, a pesquisa procurará lançar luz sob os aspectos históricos e conceituais da inserção da integração latino-americana para a definição do delineamento e da organização pedagógica dessa universidade, bem como das questões teórico-metodológicas decorrentes da sua concepção integracionista que incidem nos processos de formação e que são historicamente definidos. A função específica da UNILA, expressa por meio de sua missão institucional, relaciona a formação à integração latino-americana, o desenvolvimento regional e o intercâmbio e, também, está presente na organização curricular e em objetivos que abrangem distintos âmbitos de atuação institucional. Logo, a UNILA poderia ser uma expressão determinada e determinante da integração por meios educativos.

Critério de Inclusão:

Serão incluídos na pesquisa, enquanto participantes: i) os egressos dos cursos de graduação, entendidos como todos aqueles que tenham concluído um curso de graduação na Universidade; e ii) os docentes, com vínculo ativo na UNILA, que tenham ministrados componentes curriculares do Ciclo Comum de Estudos. Para fins de inclusão de ambos, será considerado o período compreendido entre 2010 e 2019. A escolha deste período se deve, respectivamente, ao início de funcionamento (das aulas) na UNILA e ao que, imediatamente, antecede a aplicação dos questionários.

Critério de Exclusão:

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 3.945.235

Serão excluídos da pesquisa: estudantes que não tenham concluído um curso de graduação na UNILA, mesmo que tenham cursado, parcial ou integralmente, as componentes curriculares do Ciclo Comum de Estudos; docentes que tenham ministrado componentes curriculares no Ciclo Comum de Estudos mas não tenham mais vínculo ativo com a UNILA e docentes que não tenham ministrado componentes curriculares do Ciclo Comum de Estudos.

Objetivo da Pesquisa:

INFORMAÇÕES PREENCHIDAS PELA PESQUISADORA NA PLATAFORMA BRASIL

Compreender a relação entre a Política Educacional de formação na UNILA e a categoria integração da América Latina.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, "Os riscos da pesquisa de campo não são previsíveis, ou seja, não foi possível dimensionar algum risco ou grau de vulnerabilidade dos participantes quanto ao seu bem-estar. Estima-se que o tempo a ser gasto pelo participante no preenchimento do questionário não seja um desconforto, pois poderá ser respondido em qualquer horário/período de sua preferência, durante os dois meses de aplicação, logo, passível da escolha mais adequada a sua rotina e disponibilidade. Serão garantidos os direitos fundamentais dos participantes: à informação, privacidade e confidencialidade, recusa inócua, desistência, acesso ao pesquisador e ao CEP."

Quanto aos benefícios, a pesquisadora informa que "Não há benefício ou vantagem direta em participar da pesquisa de campo. A participação é voluntária e não será compensada financeiramente. Também não haverá prejuízo em caso de não participação ou desistência.

A pesquisa poderá trazer benefícios indiretos, coletivos, à comunidade acadêmica e à sociedade pela produção de conhecimentos na área da Educação sobre a instituição de educação formal estudada, especialmente sobre o Ciclo Comum de Estudo e a formação à integração proposta. Além disso, poderá trazer informações sobre os processos formativos vivenciados por estudantes e docentes na prática educativa da UNILA e ajudar a compreender melhor a função social desta universidade e, também, as condições, características e especificidades da Instituição, proporcionando retorno social e educacional."

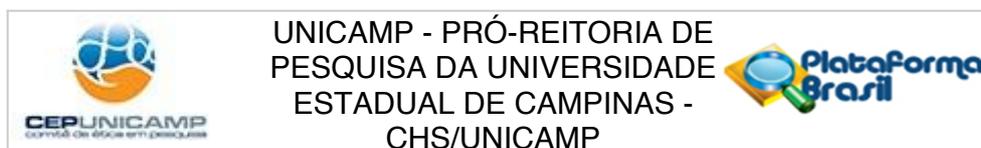
Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865

UF: SP **Município:** CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 3.945.235

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este protocolo se refere ao Projeto de Pesquisa intitulado " A integração da América Latina na Política Educacional para o Ensino Superior do Brasil: os processos de formação na UNILA ", de Débora Villetti Zuck, com o auxílio do pesquisador participante: Sérgio Eduardo Montes Castanho.

A pesquisa foi enquadrada na seguinte Área Temática: Ciências Humanas.
A Instituição Proponente é a Faculdade de Educação da Unicamp.

Segundo as Informações Básicas do Projeto, a pesquisa tem orçamento estimado em R\$ 4.000. O cronograma apresentado contempla a coleta de dados em março de 2020. Serão abordados, ao todo 361 participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

ver "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

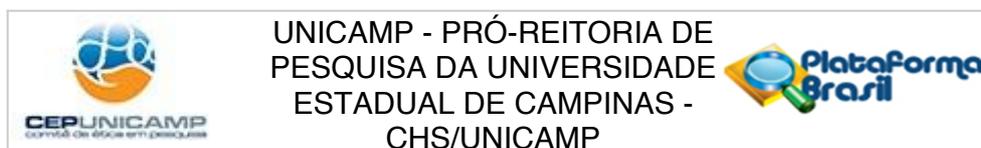
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Justificativa da emenda:

"Não foi possível utilizar a plataforma Survey Monkey para aplicar o questionário, conforme previsto anteriormente no projeto de pesquisa, pois, na interface com a mesma, a pesquisadora confrontou-se com uma plataforma paga, com questionário (tipos de perguntas/respostas) e funcionalidades limitados ao plano adotado e com programação complexa na operacionalização da pesquisa. Em razão da gratuidade, disponibilidade e alcance, bem como o questionário permanecer na rede acessível pelo tempo necessário e pela forma simples de operacionalizar a pesquisa, o questionário (de egressos e docentes) foi alocado na plataforma Google Forms ao invés da Survey Monkey, daí a necessidade de alteração do projeto de pesquisa e dos TCLEs antes de aplicar o questionário. Em decorrência desta alteração, a nova plataforma a ser utilizada (Google Forms) não identifica o IP nem permite salvar o questionário e continuar preenchendo-o posteriormente. Por isso, fez-se necessário a modificação destas menções no projeto de pesquisa, bem como a alteração de cronograma devido à alteração de plataforma e necessidade de submeter a respectiva emenda para apreciação. As partes com emenda foram destacadas em tarja amarela nos documentos (projeto de pesquisa e TCLE de egressos e docentes)."

A alteração de plataforma de questionários foi considerada adequada.

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 3.945.235

Não estão sob o escopo deste parecer

- Eventuais alterações documentais realizadas sem aviso prévio e/ou não solicitadas pelo CEP em forma de pendência ou de recomendação;
- Dados coletados sem as adequações descritas acima (se aplicável);
- Dados coletados em data anterior a este parecer;
- Caso, eventualmente, os dados sejam coletados com autorizações institucionais pendentes (se necessário);
- Caso, eventualmente, os dados sejam coletados sem a aprovação/autorização do centro co-participante (se necessário).

Considerações Finais a critério do CEP:

- Vale lembrar que a interação com os participantes de pesquisa só pode ser iniciada a partir da aprovação desse protocolo no CEP. Os cronogramas de geração/coleta de dados deve acompanhar os relatórios parcial e final de pesquisa

- Cabe enfatizar que, segundo a Resolução CNS 510/16, Art.28 Inciso IV, o pesquisador é responsável por "(...) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa".

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. (Res.510/16, Cap.III, Art.9, inciso II)

- A responsabilidade de obtenção de registro de consentimento, bem como o de sua guarda, é de inteira responsabilidade da equipe de pesquisa. Tais documentos podem ser solicitados a qualquer momento pelo sistema CEP-CONEP para fins de auditoria, bem como servem de proteção para os próprios pesquisadores em caso de eventuais denúncias por parte dos participantes.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa.

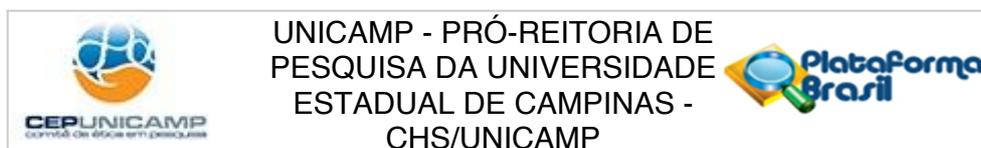
Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865

UF: SP **Município:** CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 3.945.235

- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.

- Caso a pesquisa seja realizada ou dependa de dados a serem observados/coletados em uma instituição (ex. empresas, escolas, ONGs, entre outros), essa aprovação não dispensa a autorização dos responsáveis. Caso não conste no protocolo no momento desta aprovação, estas autorizações devem ser submetidas ao CEP em forma de notificação antes do início da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1519065_E1.pdf	02/03/2020 11:45:49		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Docentes_emenda.pdf	02/03/2020 11:26:59	DEBORA VILLETTI ZUCK	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Egressos_emenda.pdf	02/03/2020 11:26:34	DEBORA VILLETTI ZUCK	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_CEP_emenda.pdf	02/03/2020 11:26:09	DEBORA VILLETTI ZUCK	Aceito
Outros	Carta_emenda.pdf	02/03/2020 11:25:31	DEBORA VILLETTI ZUCK	Aceito
Outros	Carta_resposta_parecer.pdf	28/11/2019 09:39:42	DEBORA VILLETTI ZUCK	Aceito
Outros	Atestado_Matricula.pdf	08/11/2019 17:52:55	DEBORA VILLETTI ZUCK	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	01/11/2019 11:44:12	DEBORA VILLETTI ZUCK	Aceito
Outros	Nao_sugestao_documentos_adicionais_CEP_Instituicao_coparticipante.pdf	01/11/2019 11:35:24	DEBORA VILLETTI ZUCK	Aceito
Outros	Designacao_vice_reitor_Instituicao_coparticipante.pdf	01/11/2019 11:31:37	DEBORA VILLETTI ZUCK	Aceito
Outros	Autorizacao_coleta_de_dados_Instituicao_coparticipante.pdf	01/11/2019 11:29:12	DEBORA VILLETTI ZUCK	Aceito

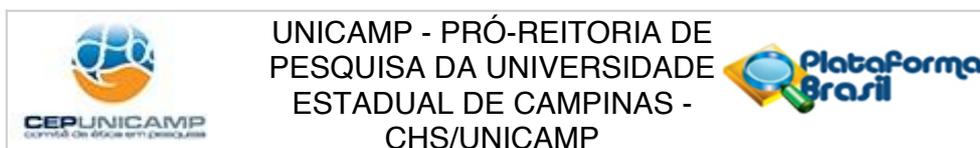
Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865

UF: SP **Município:** CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 3.945.235

Situação do Parecer:

Aprovado

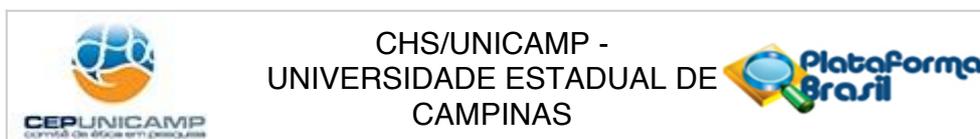
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 31 de Março de 2020

Assinado por:
Thiago Motta Sampaio
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A integração da América Latina na Política Educacional para o Ensino Superior do Brasil: os processos de formação na UNILA

Pesquisador: DEBORA VILLETTI ZUCK

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 25553319.1.0000.8142

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Parcial

Detalhe:

Justificativa:

Data do Envio: 01/12/2020

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.622.492

Apresentação da Notificação:

Apresentação de relatório parcial de pesquisa

Objetivo da Notificação:

Apresentação de relatório parcial

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

mantidos em relação ao protocolo original

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

nenhuma intercorrência reportada

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

adequado

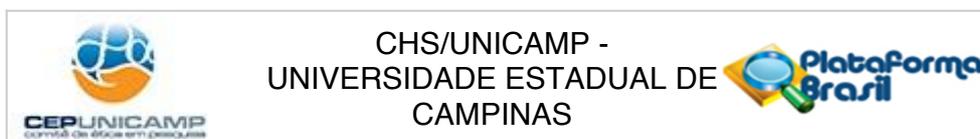
Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865

UF: SP **Município:** CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.622.492

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

relatório aprovado.

Exceto em caso de mudanças ou intercorrências, o próximo relatório deverá ser o final, após o término da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Parcial	Relatorio_parcial.doc	01/12/2020 22:31:33	DEBORA VILLETTI ZUCK	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

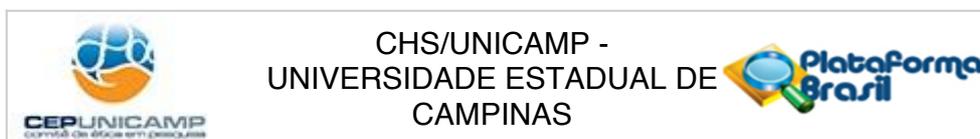
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 30 de Março de 2021

Assinado por:
Thiago Motta Sampaio
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A integração da América Latina na Política Educacional para o Ensino Superior do Brasil: os processos de formação na UNILA

Pesquisador: DEBORA VILLETI ZUCK

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 25553319.1.0000.8142

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Final

Detalhe:

Justificativa: Reenvio o relatório final da pesquisa de campo. Por motivo que desconheço, o

Data do Envio: 05/04/2021

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.632.275

Apresentação da Notificação:

Apresentação de relatório final de pesquisa

Objetivo da Notificação:

Apresentação de relatório final

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

mantidos

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

nenhuma intercorrência reportada

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

adequado

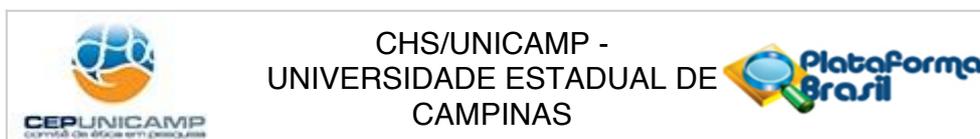
Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865

UF: SP **Município:** CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.632.275

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Relatório final aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Final	Relatorio_final.doc	05/04/2021 13:17:51	DEBORA VILLETTI ZUCK	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 06 de Abril de 2021

Assinado por:
Thiago Motta Sampaio
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br